

NR. 16 / MARTIE 2026

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);
- Educatoare Monica DINCU (G.P.P. Cozia, Râmnicu Vâlcea, jud. Vâlcea).

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. Alina IFTIME (Liceul Economic „Virgil Madgearu” Constanța);
- Educatoare Monica DINCU (G.P.P. Cozia, Râmnicu Vâlcea, jud. Vâlcea);
- Prof. Ana Constanta Claudia (Colegiul „Spiru Haret” Ploiești);
- Prof. Anca CHIRICA (Colegiul Economic „Anghel Rugină” Vaslui);
- Prof. Cristina STOICA (Colegiul Economic „Ion Ghica”, Bacău, jud. Bacău);
- Prof. Daniela GAVRIL (Școala Gimnazială „Mihail Sadoveanu” Galați, jud. Galați);
- Prof. înv. primar Lavinia Andreea ILINA (Școala Gimnazială „Ștefan cel Mare”, Alexandria);
- Prof. pentru educație timpurie Mădălina DAMIAN (G.P.N. „Voinicelul” Fălticeni);
- Prof. Mihaela ZBÂNCA (Școala Gimnazială Șieuf, jud. Bistrița-Năsăud);
- Prof. limba română/religie ortodoxă Monica HUSU (Liceul Tehnologic Telciu, jud. Bistrița- Năsăud);
- Prof. Valerica OLOI (Școala Gimnazială Giulvăz, jud. Timiș);
- Prof. înv. primar Violeta CUCU (Școala Gimnazială Nr.1 Tutova, jud. Vaslui);
- Prof. înv. primar Loredana-Ștefania AGAPIE (Școala Gimnazială Băișești/ Dumbrava);
- Prof. pentru înv. primar Mădălina-Ștefania BÂRGĂOANU (Școala Gimnazială „Sfântul Ierarh Nicolae” Vlădești, jud. Galați);
- Prof. dr. Mirela DUMITRU-SAVIN (Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța).

Tehnoredactare:

- prof. înv. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU

2026 © 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

PROIECTELE ETWINNING ȘI UTILIZAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE

Prof. Alexandra LEMNARU
Școala Gimnazială „Învățător Miu Stana” Brazi, jud. Prahova

În prezent, proiectele eTwinning aduc inovație și valoare în cadrul activităților de la clasă prin diversitatea și elementele de noutate al activităților propuse. Atât profesorii cât și elevii pot utiliza instrumente digitale noi, își dezvoltă creativitatea și realizează conexiuni autentice cu elevi și profesori din alte școli din spațiul european și din lume prin intermediul platformei eTwinning și a platformelor de colaborare.

Este important de observat faptul că utilizarea Inteligenței artificiale în cadrul activităților didactice la clasă precum și în cadrul proiectelor eTwinning are un impact pozitiv asupra elevilor, care se bucură de lucrul cu instrumente didactice noi și totodată au deschiderea pentru a își exprima părerea proprie legată de cum percep ei impactul evoluției informaticii și tehnologiei informației și comunicațiilor în general și al inteligenței artificiale în particular asupra societății nu numai în prezent, dar și în viitor.

Proiectul eTwinning „Future code” derulat pe parcursul anului școlar 2025 – 2026 începând cu luna octombrie a propus elevilor un set de activități interesante prin care au avut posibilitatea să exploreze idei și instrumente noi legate de prezent și de viitor. În cadrul proiectului au participat elevi ai clasei a V-a ai Școlii Gimnaziale „Învățător Miu Stana”, comuna Brazi, din județul Prahova.

În luna octombrie, una din activitățile de debut din cadrul proiectului a constat în scrierea unui text în Padlet despre cum își imaginează o călătorie spațială în limba engleză și compararea răspunsurilor lor cu cele oferite de elevi din alte țări.

În luna noiembrie, elevii participanți în cadrul proiectului eTwinning „Future Code” au contribuit în mod creativ la realizarea unei baze spațiale virtuale pe planeta Marte, la activitatea „Colony Design for Establishing Life on Mars”, uzilizând aplicația Tinkercad. Elevii au realizat un panou solar în jurul căruia au adăugat roboți și plante, plecând de la ideea că doar anumite plante pot rezista pe planeta Marte, creșterea și dezvoltarea lor putând fi monitorizată cu ajutorul unor roboți.

În luna decembrie, elevii au avut posibilitatea de a realiza felicitări virtuale de Anul Nou pe care le-au trimis elevilor din alte țări în mediul online, precum și de a realiza desene și jocuri didactice interactive integrând cunoștințe despre ADN cu crearea unor produse digitale proprii în mod creativ.

Luna ianuarie a propus elevilor o activitate de monitorizare a evoluției unei plante folosind aplicația Arduino Science Journal. Elevii participanți au încărcat imagini cu Poinsettia și au scris notițe cu observațiile lor privind influența intensității luminii asupra evoluției plantei.

În luna februarie au fost propuse două activități dedicate Inteligenței Artificiale. Prima activitate , a cărei tematici a fost „Mind-Reading Robot” – Artificial Intelligence and Ethics, a avut

drept scop realizarea unui asistent de inteligență artificială cu ajutorul aplicației Google Teachable Machine, disponibilă pe site-ul teachablemachine.withgoogle.com, aplicație care oferă utilizatorilor posibilitatea de a instrui computerul să recunoască fotografiile, imagini, sunete, prin intermediul unor modele de machine learning create de aceștia.

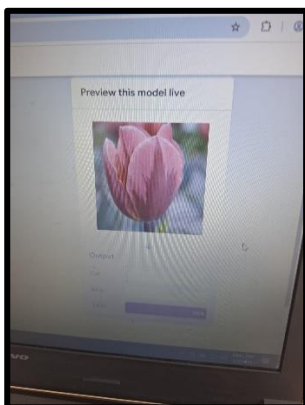
Elevii care au participat la proiect au ales câte 20 de imagini pentru câte o clasă de imagini, au descărcat imagini cu pisici, ursuleți de pluș și lalele pentru instruirea modelului de inteligență artificială. În total, au fost utilizate 3 clase pe model. Mai întâi, elevii au lucrat cu câteva imagini. Pe măsură ce au adăugat mai multe imagini, elevii au avut ocazia să constate faptul că la un număr mic de imagini, computerul oferea mai multe erori, în timp ce pe măsură ce utilizau mai multe imagini, șansele de a oferi un răspuns eronat scădeau progresiv. La final, elevii au testat cu diferite exemple de imagini, urmărind rezultatele și observând corectitudinea sau incorectitudinea răspunsurilor oferite de inteligența artificială.

În urma desfășurării acestei activități împreună cu elevii se pot evidenția următoarele aspecte benefice din punct de vedere pedagogic:

- Elevii sunt curioși să încerce o aplicație nouă, să vadă rezultatele propriei activități
- Totodată, elevii înțeleg că o mașină oferă rezultate mai bune cu cât sunt oferite mai multe modele de învățare
- Elevii urmăresc scorul de încredere oferit de aplicație și caută imagini potrivite pentru instruire
- Prin interacțiunea cu aplicația Teachable Machine crește motivația propriei învățări

Limitele lucrului în Teachable Machine sunt:

- Consum de timp pentru selectarea imaginilor deoarece nu orice tip de imagine este acceptat;
- Imaginile și fundalul trebuie să fie optime, lumina potrivită pentru astfel de activități, pentru a asigura succesul realizării modelului de instruire;
- Browserul se poate bloca în timpul antrenării, astfel că dacă imaginile nu sunt salvate în Drive, munca se pierde.



Exemplu de imagine folosită în cadrul realizării modelului de instruire

A doua activitate propusă elevilor a constat în prezentarea și argumentarea propriei opinii legate de următorul aspect imaginar: „A device developed in 2045 can read people’s thoughts. How will this technology affect society?”

Au fost propuse două opțiuni, respectiv pro sau contra, în care elevii au avut de prezentat motivele pentru care un astfel de instrument al tehnologiei este benefic sau periculos pentru societate.

Elevii participanți la proiect au realizat un scurt material video în care și-au prezentat propria opinie și au oferit argumente asupra preocupării lor pentru libertatea de exprimare, caracterul confidențial al datelor personale, al gândurilor, precum și pentru aspecte etice, încheind cu o concluzie.

Această activitate a oferit elevilor oportunitatea de a înțelege efectele și riscurile evoluției tehnologiei, de a gândi critic situația prezentată și de a își prezenta cu argumente propriile puncte de vedere într-o limbă modernă, de circulație internațională.

Activitățile derulate în cadrul proiectului eTwinning „Future code” au contribuit la realizarea unor experiențe de învățare autentice pentru elevi, aceștia descoperind instrumente digitale noi, pe care au fost curioși să le utilizeze. Nu în ultimul rând, elevii au lucrat cu inteligența artificială prin intermediul instrumentului digital Teachable Machine de la Google și au avut posibilitatea să reflecteze asupra utilizării responsabile a instrumentelor de inteligență artificială și să înțeleagă impactul pe care evoluția asistenților AI o poate avea asupra societății în ansamblul ei.

Elevii au contribuit la desfășurarea activităților propuse, au colaborat în realizarea produselor digitale, au comunicat într-o limbă de circulație internațională și au comparat propriile produse cu produsele elevilor din alte țări. Nu în ultimul rând, elevii au trecut de la colectarea imaginilor pentru instrumentul de inteligență artificială pus la dispoziție la argumentare logică asupra unor dileme de ordin etic.

Elevii au avut oportunitatea de a își manifesta creativitatea în realizarea sarcinilor propuse și totodată de a își exprima preocupările legate de aspecte ale domeniilor științifice în prezent și în viitor.

Resurse bibliografice:

<https://teachablemachine.withgoogle.com/>

Istrate, O. (2024). Inovare în educație cu ajutorul inteligenței artificiale. *iTeach: Experiențe didactice*, nov.2024. <https://iteach.ro/experientedidactice/inovare-in-educatie-cu-ajutorul-inteligentei-artificiale>

Popa, C. (2019). *Platforme educaționale și metode interactive în școala modernă*. Cluj-Napoca – Editura Universității Babeș-Bolyai

Saygıner, Ş. & Tekdal, M. (2024). *The Potential of Using the Teachable Machine Application for Machine Learning in Education*. ResearchGate.

INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN CADRUL PROIECTELOR ETWINNING

Prof. Alexandra LEMNARU
Școala Gimnazială „Învățător Miu Stana” Brazi, jud. Prahova

Utilizarea Inteligenței artificiale în cadrul activităților didactice la clasă și în cadrul proiectelor eTwinning are un impact pozitiv asupra elevilor, aceștia având deschidere spre lucrul cu instrumente didactice noi și totodată deschiderea pentru a își exprima părerea legată de cum văd ei impactul evoluției tehnologiei informației și comunicațiilor în general și al inteligenței artificiale în mod particular asupra societății în prezent și în viitor.

În prezent, aspecte precum o conversație cu un asistent de inteligență artificială oferă orizonturi noi, dar și întrebări legate de autenticitatea și corectitudinea răspunsurilor oferite, întrucât răspunsurile sunt preluate din baze de date utilizate pentru training.

De aceea, trecerea de la conversații cu aplicațiile de inteligență artificială pentru chat la experimentarea cu ajutorul unor instrumente de Machine Learning este binevenită și benefică pentru elevi.

În cadrul proiectului eTwinning „Future Code” la care au participat elevii clasei a V-a ai școlii gimnaziale „Învățător Miu Stana”, comuna Brazi, județul Prahova, în luna februarie, lună dedicată Siguranței pe Internet, au fost propuse două activități. Prima activitate, a cărei tematică a fost „Mind-Reading Robot” – Artificial Intelligence and Ethics, a avut ca scop realizarea unui asistent de inteligență artificială cu ajutorul aplicației Google Teachable Machine de pe site-ul teachablemachine.withgoogle.com, care oferă posibilitatea de a instrui computerul să recunoască imagini, sunete, fotografii prin intermediul unor modele de machine learning create de utilizatori.

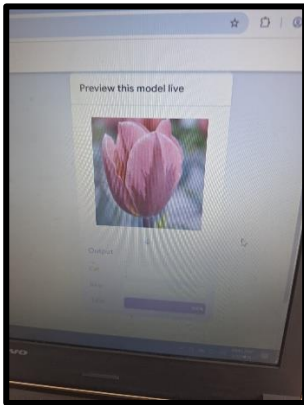
Elevii participanți la proiect au ales câte 20 de imagini pentru câte o clasă de imagini, au descărcat imagini cu lalele, ursuleți de pluș și pisici pentru instruirea computerului. În total, au fost utilizate 3 clase pe model. Lucrând succesiv la realizarea modelului, elevii au avut ocazia să descopere faptul că la un număr mic de imagini, computerul oferea mai multe erori, iar pe măsură ce erau utilizate mai multe imagini, șansele de a oferi un răspuns eronat scădeau progresiv. La finalul instruirii, elevii au testat cu diferite exemple de imagini, urmărind rezultatele și observând corectitudinea sau incorectitudinea răspunsurilor oferite de inteligența artificială.

În urma desfășurării acestei activități împreună cu elevii se pot evidenția următoarele aspecte benefice din punct de vedere pedagogic:

- Elevii sunt curioși să încerce o aplicație nouă, să vadă rezultatele propriei activități
- Totodată, elevii înțeleg că o mașină oferă rezultate mai bune cu cât sunt oferite mai multe modele de învățare
- Elevii urmăresc scorul de încredere oferit de aplicație și caută imagini potrivite pentru instruire
- Prin interacțiunea cu aplicația Teachable Machine crește motivația propriei învățări

Limitele lucrului în Teachable Machine sunt:

- Consum de timp pentru selectarea imaginilor deoarece nu orice tip de imagine este acceptat;
- Imaginile și fundalul trebuie să fie optime, lumina potrivită pentru astfel de activități, pentru a asigura succesul realizării modelului de instruire;
- Browserul se poate bloca în timpul antrenării, astfel că dacă imaginile nu sunt salvate în Drive, munca se pierde.



Exemplu de imagine folosită în cadrul realizării modelului de instruire

A doua activitate propusă elevilor a constat în prezentarea și argumentarea propriei opinii legate de următorul aspect imaginar: „A device developed in 2045 can read people’s thoughts. How will this technology affect society?”

Au fost propuse două opțiuni, respectiv pro sau contra, în care elevii au avut de prezentat motivele pentru care un astfel de instrument al tehnologiei este benefic sau periculos pentru societate.

Elevii participanți la proiect au apoi au realizat un scurt material video în care și-au prezentat propria opinie și au oferit argumente asupra preocupării lor pentru libertatea de exprimare, caracterul confidențial al datelor personale, al gândurilor, precum și pentru aspecte etice, încheind cu o concluzie.

Această activitate a oferit elevilor oportunitatea de a înțelege efectele și riscurile evoluției tehnologiei, de a gândi critic situația prezentată și de a își prezenta cu argumente propriile puncte de vedere într-o limbă modernă, de circulație internațională.

Cele două activități desfășurate în cadrul proiectului eTwinning „Future code” au oferit experiențe de învățare autentice elevilor, aceștia descoperind elemente inovative ale inteligenței artificiale prin intermediul instrumentului digital Teachable Machine și având posibilitatea să reflecteze asupra utilizării responsabile a instrumentelor de inteligență artificială tocmai prin înțelegerea impactului pe care evoluția asistenților AI o poate avea asupra societății în ansamblul ei.

Împreună, cele două activități au contribuit la formarea la elevi, pe de o parte a deprinderilor de lucru cu instrumente ale inteligenței artificiale, și pe de altă parte, a capacității de a anticipa strategic. În prima activitate, elevii au înțeles că utilizarea mai multor exemple și selectarea unor bune elemente pentru instruire conduce la rezultate mai bune. În a doua activitate, elevii au înțeles că utilizarea tehnologiei poate avea consecințe profunde asupra societății.

Îmbinarea celor două activități a avut ca obiectiv înțelegerea de către elevi a necesității trecerii de la simpla utilizare a unor algoritmi de învățare automată pe platforma Teachable Machine la o perspectivă critică și argumentată asupra evoluției tehnologiei în viitor. Astfel, elevii au trecut de la colectarea imaginilor pentru instrumentul de inteligență artificială pus la dispoziție la argumentare logică asupra unor dileme de ordin etic.

Resurse bibliografice:

<https://teachablemachine.withgoogle.com/>

Istrate, O. (2024). Inovare în educație cu ajutorul inteligenței artificiale. *iTeach: Experiențe didactice*, nov.2024. <https://iteach.ro/experientedidactice/inovare-in-educatie-cu-ajutorul-inteligentei-artificiale>

Popa, C. (2019). *Platforme educaționale și metode interactive în școala modernă*. Cluj-Napoca – Editura Universității Babeș-Bolyai

Saygmer, Ş. & Tekdal, M. (2024). *The Potential of Using the Teachable Machine Application for Machine Learning in Education*. ResearchGate.

PERSONAJUL INTELECTUAL ÎN LITERATURA ROMÂNĂ INTERBELICĂ STUDIU DE SPECIALITATE

Prof. Alina IFTIME
Liceul Economic „Virgil Madgearu” Constanța

Perioada interbelică reprezintă momentul de maximă densitate estetică a romanului românesc. Dacă realismul secolului al XIX-lea fusese dominat de interesul pentru mediul social și pentru construcția tipologiilor reprezentative, modernitatea interbelică deplasează accentul asupra conștiinței individuale. Romanul devine spațiul privilegiat al interiorității, iar personajul – un subiect reflexiv, problematic, tensionat.

Eugen Lovinescu teoretizează această mutație prin conceptul de sincronizare, afirmând necesitatea racordării literaturii române la modernitatea occidentală¹. Modernizarea presupune interiorizare, analiză psihologică, relativizarea perspectivei narative. În acest cadru, intelectualul devine figura privilegiată a romanului.

Intelectualul interbelic nu este doar o categorie profesională (student, scriitor, inginer), ci o structură de conștiință. El trăiește drama lucidității, tensiunea dintre ideal și realitate, criza valorilor absolute. Nicolae Manolescu va observa ulterior că romanul românesc interbelic devine un „roman al conștiinței”².

Studiul de față analizează patru ipostaze esențiale ale intelectualului: Felix Sima (*Enigma Otiliei*), Ștefan Gheorghidiu (*Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*), Fred Vasilescu (*Patul lui Procust*) și Allan (*Maitreyi*). Fiecare dintre aceste personaje configurează o variantă distinctă a intelectualului modern.

Intelectualul în formare: Felix Sima

Romanul *Enigma Otiliei*, publicat în 1938, este conceput de George Călinescu ca un roman realist de inspirație balzaciană. Naratorul omniscient organizează riguros universul ficțional, iar conflictul are o dimensiune patrimonială. Cu toate acestea, în centrul romanului se află un personaj modern: Felix Sima.

Felix este un tânăr orfan, student la medicină, ambițios și lucid. Sosirea sa în casa lui moș Costache marchează începutul unei inițieri sociale și afective. Deși naratorul păstrează obiectivitatea, perspectiva asupra mediului este adesea filtrată prin sensibilitatea lui Felix. Relația cu Otilia reprezintă nucleul maturizării sale. El proiectează asupra ei un ideal sentimental, dar experiența despărțirii produce o reevaluare a valorilor. Intelectualul formativ învață să accepte compromisurile realității.

George Călinescu afirma că romanul trebuie să creeze „tipuri vii”³. Felix nu este însă un tip fix, ci o individualitate în evoluție. Spre deosebire de personajele camilpetresciene, el nu absolutizează. Adaptabilitatea devine forma sa de supraviețuire.

Felix reprezintă intelectualul integrabil social. El nu contestă radical lumea, ci se adaptează, reușind profesional. Intelectualul aici nu este tragic, ci pragmatic.

Intelectualul absolutist: Ștefan Gheorghidiu

Publicat în 1930, romanul lui Camil Petrescu marchează ruptura decisivă de formula realistă tradițională. Experiența este relatată la persoana întâi, iar autenticitatea devine principiu estetic. Ștefan Gheorghidiu este intelectualul dominat de ideea absolutului. El afirmă că nu poate iubi decât „absolut”. Această formulare sintetizează structura sa psihologică: refuzul relativității. Gelozia devine mecanism analitic. Personajul disecă fiecare gest al Elei, transformând iubirea într-un exercițiu intelectual. „Eram obsedat de gândul trădării”, mărturisește el. Luciditatea excesivă devine autodistructivă.

Experiența războiului produce o mutație. În fața morții, drama sentimentală se relativizează. Intelectualul descoperă că absolutul este o construcție mentală.

Nicolae Manolescu remarca faptul că Gheorghidiu trăiește ideea iubirii mai intens decât iubirea însăși⁴. Intelectualul este prizonierul propriei conștiințe.

Intelectualul vulnerabil: Fred Vasilescu

Patul lui Procust radicalizează analiza subiectivității. Romanul este construit din scrisori, jurnale și confesiuni, iar adevărul devine relativ. Fred Vasilescu este un intelectual sofisticat, dar interior vulnerabil. El trăiește o relație tensionată cu doamna T., însă nu își asumă autentic sentimentele.

Fragmentarea discursului narativ reflectă fragmentarea identității. Adevărul nu este stabil, ci rezultatul suprapunerii perspectivelor. Eugen Simion consideră că acest roman reprezintă apogeul interiorizării prozei românești interbelice⁵. Intelectualul modern este un personaj al ambiguității.

Intelectualul și alteritatea: Allan

În *Maitreyi*, Mircea Eliade introduce dimensiunea interculturală. Allan este un intelectual occidental care ajunge în India și trăiește o experiență erotică transformatoare. Conflictul este cultural și identitar. Raționalismul occidental este destabilizat de spiritualitatea orientală. Allan descoperă limitele propriei mentalități. Experiența iubirii devine experiență inițiativă. Intelectualul occidental este dezorientat, obligat să își regândească valorile.

Abordare didactică

Abordarea acestui tip de personaj în liceu permite dezvoltarea competențelor de analiză literară și argumentare. Analiza monologului interior al lui Gheorghidiu evidențiază tehnica autenticității. Compararea lui Felix cu Gheorghidiu permite discutarea diferenței dintre realism și modernism. Studiul relativității perspectivei în *Patul lui Procust* dezvoltă gândirea critică. Analiza conflictului intercultural din *Maitreyi* favorizează deschiderea interdisciplinară.

În concluzie, personajul intelectual interbelic este expresia maturității romanului românesc. De la adaptabilitatea lui Felix Sima la absolutismul lui Ștefan Gheorghidiu, de la fragmentarea lui Fred Vasilescu la criza identitară a lui Allan, proza interbelică construiește o galerie de conștiințe tensionate. Romanul devine un roman al conștiinței, al relativității și al problematicei existențiale.

Note

1. Eugen Lovinescu, *Istoria literaturii române contemporane*, București, Editura Cartea Românească, 1926–1929.
2. Nicolae Manolescu, *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc*, București, Editura Minerva, 1980.
3. George Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, București, Fundația Regală pentru Literatură și Artă, 1941.
4. Nicolae Manolescu, op. cit.

5. Eugen Simion, *Scriitori români de azi*, București, Editura Cartea Românească, 1974.

Bibliografie detaliată

Călinescu, George. *Enigma Otiliei*. București: Editura Cartea Românească, 1938.

Călinescu, George. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. București: Fundația Regală pentru Literatură și Artă, 1941.

Eliade, Mircea. *Maitreyi*. București: Editura Cultura Națională, 1933.

Lovinescu, Eugen. *Istoria literaturii române contemporane*. 3 vol. București: Editura Cartea Românească, 1926–1929.

Manolescu, Nicolae. *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc*. București: Editura Minerva, 1980.

Petrescu, Camil. *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*. București: Editura Cultura Națională, 1930.

Petrescu, Camil. *Patul lui Procust*. București: Editura Cartea Românească, 1933.

Petrescu, Camil. *Teze și antiteze*. București: Editura Fundațiilor Regale, 1936.

Simion, Eugen. *Scriitori români de azi*. București: Editura Cartea Românească, 1974.

GASTRONOMIA ÎN LITERATURA ROMÂNĂ. FUNCTII ESTETICE, IDENTITARE ȘI SIMBOLICE

Studiu de specialitate

Prof. Alina IFTIME

Liceul Economic „Virgil Madgearu” Constanța

Gastronomia, ca practică socială și culturală, ocupă un loc semnificativ în literatura română, unde actul alimentar devine purtător de semnificații estetice, simbolice și identitare. Hrana reflectă structuri sociale, mentalități colective și raporturi de putere, fiind integrată în discursul literar ca element constitutiv al reprezentării realului.

În literatura veche românească, mesele domnești și boierești sunt prezentate ca manifestări ale autorității și ale ierarhiei sociale. Cronicarul Grigore Ureche surprinde în „Letopisețul Țării Moldovei”, fastul ospetelor ca expresie a rangului: „Și făcea ospete mari boierilor săi, cu multă mâncare și băutură, după obiceiul vremii.” Abundența alimentară reprezintă un semn al stabilității politice și al ordinii sociale. La cronicarul Miron Costin, masa capătă o dimensiune solemnă, fiind asociată cu ceremonialul și tradiția, într-o lume guvernată de norme rigide și de respectul față de rang.

În literatura populară, gastronomia are o funcție ritualică. Bucatele tradiționale apar în contexte sacralizate, exprimând ideea de belșug și continuitate. Pâinea și vinul, frecvent menționate în colinde și legende, sunt simboluri ale comunității și ale protecției divine.

Scriitorul Ion Creangă valorifică gastronomia ca element fundamental al universului rural. În lucrarea intitulată „Amintiri din copilărie”, hrana este asociată cu memoria afectivă și cu bucuriile simple ale copilăriei: „Și ce mai mâncare era la noi atunci: sarmale, plăcinte, alivenci, poale-n brâu, de-ți lingeai degetele.” Descrierile culinare nu au doar rol evocator, ci contribuie la construirea unei lumi arhaice, dominate de oralitate, comunitate și relații afective autentice.

La scriitorul Ion Luca Caragiale, gastronomia devine instrument de satiră socială. În schița „Vizită”, consumul alimentar este asociat cu superficialitatea și mimetismul burghez: „Au mâncat, au băut, au vorbit politică și literatură, ca la oraș.” Mesele și cafenelele caragialiene sunt spații ale aparenței și ale imposturii, unde actul alimentar reflectă goliciunea morală a personajelor și lipsa de autenticitate a relațiilor sociale.

În romanul „Ion” de Liviu Rebreanu, hrana este strâns legată de instinctul supraviețuirii și de condiția materială a țaranului. Foamea apare ca motiv recurent, revelator al unei existențe dominate de lipsuri: „Flămânzeau cu toții și pământul li se părea mai drag ca orice pe lume.” Mesele sărăcicioase și scenele de la cârciumă subliniază realismul dur al lumii rurale și relația tensionată dintre individ și mediul social. Hrana devine astfel un indicator al dezechilibrului social și al luptei pentru existență.

În proza Hortensiei Papadat-Bengescu, gastronomia este lipsită de dimensiunea convivială. În „Concert din muzică de Bach”, mesele familiale sunt reci, tensionate, marcate de disfuncționalitate: „Se așezară la masă fără să-și vorbească, cu o gravitate apăsătoare.” Actul alimentar capătă o valoare simbolică, reflectând destrămarea relațiilor familiale și criza morală a burgheziei interbelice.

În literatura contemporană, referințele culinare sunt frecvent asociate cu nostalgia și memoria identitară. Mâncarea devine un element de recuperare a trecutului, un reper stabil într-o lume fragmentată. Hrana tradițională evocă spațiul natal și funcționează ca simbol al continuității culturale, în opoziție cu alienarea societății moderne.

În concluzie, gastronomia în literatura română se constituie ca un element complex, cu funcții estetice, simbolice și sociale multiple. De la ospetele fastuoase ale cronicilor, la hrana modestă a țăranului sau mesele tensionate ale burgheziei moderne, actul alimentar reflectă structuri de mentalitate și transformări istorice. Analiza gastronomiei literare permite o lectură aprofundată a textului literar și a contextului socio-cultural în care acesta se înscrie.

Bibliografie selectivă

Ureche, G. *Letopisețul Țării Moldovei. Ediții critice.*

Creangă, I. *Amintiri din copilărie.* București: Editura Minerva.

Caragiale, I. L. *Momente și schițe.* București: Editura Humanitas.

Rebreanu, L. *Ion.* București: Editura Minerva.

Papadat-Bengescu, H. *Concert din muzică de Bach.* București: Editura Minerva.

ELEMENTELE PARATEXTUALE ÎN ROMANELE LUI CAMIL PETRESCU – ABORDARE DIDACTICĂ NARATIVĂ

Studiu de specialitate

Prof. Alina IFTIME

Liceul Economic „Virgil Madgearu” Constanța

În literatura română interbelică, operele lui **Camil Petrescu** reprezintă un punct de reper pentru analiza psihologiei personajului și pentru înțelegerea modernismului subiectiv. Din perspectiva criticii literare, paratextul, definit de Gérard Genette ca totalitatea elementelor care însoțesc textul propriu-zis și mediază relația dintre cititor și operă, joacă un rol esențial în orientarea lecturii. În cazul romanelor *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* și *Patul lui Procust*, titlul, subtitlurile, epigrafele, prefața și structura capitolelor nu doar încadrează narațiunea, ci construiesc un adevărat ghid de interpretare, pregătind elevii să înțeleagă complexitatea experiențelor umane prezentate în text.

Titlul romanului *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* funcționează ca un adevărat prag interpretativ, indicând dualitatea experiențelor protagonistului, Ștefan Gheorghidiu, între intimitate și experiență colectivă. În primele pagini, cititorul este introdus în atmosfera unei dimineți în care protagonistul reflectă asupra relației cu soția sa, analizând gesturile și privirile ei cu o obsesie aproape paralizantă. În acest monolog interior, frazele lungi și cursivele gândurilor îl fac pe cititor să simtă tensiunea psihologică a personajului, iar titlul primului capitol pregătește cititorul pentru un parcurs în care gelozia, incertitudinea și introspecția devin teme centrale. În orele de literatură, această secvență poate fi abordată didactic prin discutarea modului în care monologul interior reflectă conflictul psihologic și cum titlul capitolului funcționează ca un ghid interpretativ. Elevii pot fi provocați să identifice expresiile care indică nesiguranța afectivă și să observe cum fluxul de conștiință creează o relație intimă între cititor și personaj.

Pe măsură ce romanul evoluează spre partea a doua, „Întâia noapte de război”, naratorul ajunge pe front și descrie experiența devastatoare a războiului. În această secvență, el observă camarazii transformați de suferință și de moarte, iar viața intimă, care părea anterior centrală, devine aproape irelevantă. Experiența frontului contrastează puternic cu preocupările legate de dragoste și gelozie, iar titlul părții a doua anticipează această schimbare dramatică. Analiza didactică poate include compararea celor două părți pentru a evidenția modul în care paratextul anticipează temele și tonul narativ. Elevii pot fi invitați să reflecteze asupra diferențelor stilistice, asupra frazelor mai scurte și fragmentate și asupra impactului acestora asupra percepției cititorului asupra realității frontului.

În *Patul lui Procust*, Petrescu explorează un fragmentarism narativ și o polifonie mai pronunțată. Romanul este construit prin scrisori, fragmente de jurnal și intervenții narative care multiplică perspectivele și destabilizează autoritatea narativă. O scrisoare a doamnei T. este exemplul perfect de peritext utilizat pentru a sublinia subiectivitatea și incertitudinea. În aceasta, doamna T. mărturisește, cu ezitări și întreruperi, fricile și nesiguranțele sale, încercând să fie sinceră, dar simțind imposibilitatea de a reda exact adevărul sentimentelor sale. Titlul capitolului în care apare scrisoarea, „Scrisoarea pierdută”, funcționează ca un indicator paratextual, ghidând cititorul spre o interpretare care pune accent pe subiectivitate și perspectivă fragmentată. În context

didactic, elevii pot analiza modul în care titlul capitolului și stilul epistolar contribuie la polifonie, la dezvoltarea caracterului personajului și la crearea tensiunii interpretative.

Prefața romanului și comentariile critice ale autorului funcționează ca epitext, oferind cititorului indicii despre intenția literară și valorile estetice. În orele de literatură, aceste elemente pot fi folosite pentru a demonstra elevilor că literatura modernistă implică o reflecție asupra condiției umane și a autenticității. Prefața sau observațiile critice permit o înțelegere mai amplă a contextului operei și a modului în care autorul structurează mesajul său, contribuind la dezvoltarea gândirii critice și a capacității de interpretare comparativă.

Aplicarea acestor observații în lecțiile de liceu poate fi realizată prin activități precum analiza fluxului de conștiință în monologul lui Ștefan Gheorghidiu, compararea experienței iubirii și a războiului, interpretarea scrisorilor din *Patul lui Procust* și discuții privind funcția epigrafei și a titlurilor capitolelor. Elevii pot fi invitați să scrie propriile texte epistolare sau monologuri interioare, respectând tehnica fragmentarismului și indicii paratextuale, ceea ce le dezvoltă abilitățile de analiză și creație literară. Prin aceste exerciții, se poate observa cum paratextul influențează percepția cititorului asupra temelor majore și asupra relației dintre personaje, iar analiza integrată a secvențelor din ambele romane permite o înțelegere completă a intențiilor autorului și a funcțiilor narative.

În concluzie, studiul paratextului în romanele lui Camil Petrescu demonstrează că elementele care însoțesc textul nu au rol decorativ, ci constituie adevărate praguri interpretative care orientează lectura și facilitează înțelegerea complexității psihologice și tematice a operei. Analiza detaliată a monologurilor interioare, a experiențelor frontului, a scrisorilor și a titlurilor capitolelor arată modul în care paratextul influențează percepția asupra textului și cum poate fi valorificat în predarea literaturii, dezvoltând atât interpretarea critică, cât și creativitatea elevilor. Abordarea didactică integrată oferă un cadru complet pentru orele de literatură liceu, în care teoria paratextului se întâlnește cu practica lecturii interpretative și cu exercițiile de analiză aplicată.

Bibliografie

Opere primare

- Petrescu, C. *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*. București: 1930.
- Petrescu, C. *Patul lui Procust*. București: 1933.

Lucrări teoretice și critice

- Genette, G. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Călinescu, G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. București: 1941.
- Manolescu, N. *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc*. București: 1980.
- Crohmălniceanu, O. S. *Literatura română între cele două războaie mondiale*. București: 1967.
- Ricoeur, P. *Temps et récit*. Paris: Seuil, 1983–1985.

CERCETARE PRIVIND ASPECTELE PSIHOPEDAGOGICE ASOCIATE COPIILOR CU PĂRINȚI PLECAȚI LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE

Prof. Alina MOCANU
G.P.N. Vâlcele, jud. Covasna

Cercetarea de față vizează analiza dificultăților pe care le întâmpină copiii odată cu plecarea unui sau a ambilor părinți în străinătate iar aceștia rămân în grija unui dintre ei sau a altor membri ai familiei, dar mai mult decât atât aș vrea să identific aspectele și modificările care apar asupra rezultatelor școlare a acestor copii odată cu migrația părinților. Pentru a identifica aceste aspecte psihopedagogice voi realiza o cercetare investigativă, folosind ca instrumente de cercetare ghidul de interviu structurat, analiza documentelor și observația.

4.1. Problematika cercetării

Întrebările cercetării:

- Î1. Există schimbări de comportament social la copiii care au părinții plecați la muncă în străinătate?
- Î2. Există efecte asupra rezultatelor școlare în rândul copiilor cu unul sau ambii părinți plecați în străinătate?

4.2. Stabilirea coordonatelor cercetării

4.2.1. Variabilele cercetării

- V1. Comportamentul social la copiii care au părinți plecați la muncă în străinătate
- V2. Performanțele școlare la copiii care au părinți plecați la muncă în străinătate

4.2.2. Obiectivele cercetării

- O1. Identificarea eventualelor schimbări de comportament social la copiii care au cel puțin un părinte plecat la muncă în străinătate.
- O2. Identificarea schimbărilor la nivelul rezultatelor școlare la copiii care au unul sau ambii părinți plecați la muncă în străinătate.

4.3. Designul cercetării

4.3.1. Participanți

La această cercetare au participat 10 elevi cu vârsta cuprinsă între 9 și 10 ani de la o școală din mediul rural din județul Covasna, care au unul sau ambii părinți plecați la muncă în străinătate, alături de alți 9 participanți reprezentați de tutorii legali ai copiilor, cadre didactice și consilieri școlari.

Selectarea participantilor a fost spijinită de către doamnele învătoare și de serviciul de asistență socială. Găsirea subiecților însă a fost destul de dificilă, foarte multi părinți sau tutori legali în grija cărora se aflau copiii, au manifestat retinere sau nu au fost de acord cu participarea copiilor la acest studiu. Problema principală a fost lipsa încrederii privind confidențialitatea datelor dar mai ales unii bunici în grija cărora se află copiii au devenit foarte recalcitranți spunând că nepoții lor sunt bine și nu există nici un fel de probleme. Această atitudine am înțeles-o ca fiind o teamă ca informațiile pe care eu vroiam să le aflu pot ajunge la biroul de asistență socială al comunei și că poate fi o oarecare amenințare pentru ei, dar și faptul că ei nu înțeleg și nu dau importanță situației în care copiii se află, dacă sunt sau nu afectați de plecarea părinților.

4.3.2. Durata colectării datelor

Cercetarea s-a desfășurat din data de 20 septembrie 2024 până în data de 30 septembrie a aceluiași an. Datele au fost colectate într-un timp scurt deoarece subiecții participanți la cercetare au fost foarte receptivi și deschiși.

4.3.3. Procedura de colectare a datelor:

Procedura de colectare a datelor a presupus investigație pe teren. Acasă la subiecți, la școală, am stabilit întâlniri cu doamnele învătoare, cu consilierul școlar precum și cu tutorii legali ai elevilor participanți la cercetare. Această procedură am efectuat-o pentru a colecta atât date psiho-sociale cât și date pedagogice.

Datele psiho-sociale fac referire la situația lor materială, la felul în care copiii percep și își desfășoară activitățile zilnice și școlare, la relația care există între ei și părinți, doamna învătoare și colegi, despre posibilele lagune apărute odată cu plecarea unuia sau a ambilor părinți în străinătate.

Natura informației colectate este calitativă reprezentată de rezultatele aplicării ghidului de interviu și analizei documentelor pentru realizarea studiilor de caz.

Un lucru important de menționat este faptul că participarea copiilor la această cercetare a fost voluntară și doar cu consimțământul tutorelui legal al copilului, acordându-se o grijă deosebită discuției, pentru a nu crea nici un fel de prejudecii la nivel emoțional.

4.4. Metodologia cercetării

4.4.1. Metodă utilizată în cercetare: metoda studiului de caz

4.4.2. Instrumentele cercetării:

- *Ghid de interviu structurat detinat tutorelui legal al copilului*

Acest ghid de interviu l-am aplicat pentru a putea afla informații legate de istoricul copilului participant la cercetare, mediul de proveniență și condițiile de trai, date despre componența familiei, aspecte despre nașterea, evoluția și dezvoltarea lui în primii ani de viață dar și aspecte legate de specificul comunicațional, relația cu familia și școala.

- Ghid de interviu structurat destinat copiilor participanți la cercetare

Cu ajutorul acestui ghid de interviu am aflat informații privind percepția copiilor despre plecarea părinților lor la muncă în străinătate, modul în care ei își desfășoară activitățile școlare și de timp liber dar și despre particularitățile relaționale în ceea ce privește familia și grupurile de apartenență

- Ghid de interviu destinat doamnelor învățătoare

Acest ghid de interviu oferă informații despre parcursul școlar al elevului participant la cercetare, interesele lui, motivația școlară, rezultatele școlare, relația cu doamna învățătoare și colegii de clasă, atitudini față de sine, atitudini față de activitate, performanțe și nivel de dezvoltare.

- Diverse documente

- catalogul școlar

- informații relatate de către doamna învățătoare din fișa psihopedagogică - nu am avut acces direct la document.

Din ghidul de interviu nestructurat cu, consilierul școlar mi-a fost adus la cunoștință că din motive de confidențialitate nu pot accesa documentele care le folosește în cabinet, doar mi le-a enumerat și mi-a relatat puține informații despre subiecții participanți la cercetare.

CINEMATOGRAFIA ȘI LITERATURA STUDIU DE CAZ

Prof. Ana Constanta Claudia
Colegiul „Spiru Haret” Ploiești

Romanul „Moromeții”, scris de Marin Preda, reprezintă una dintre cele mai importante opere ale literaturii române din secolul XX. Publicat în două volume (1955 și 1967), romanul prezintă viața satului românesc din perioada interbelică și surprinde transformările sociale care afectează lumea rurală tradițională.

Opera a fost adaptată pentru cinema în filmul „Moromeții”, regizat de Stere Gulea, care transpune pe ecran atmosfera și conflictele prezentate în primul volum al romanului. Filmul îl are în rolul principal pe Victor Rebengiuc, interpretându-l pe Ilie Moromete.

Compararea romanului cu ecranizarea sa evidențiază diferențele dintre două forme de artă – literatura și cinematografia – dar și modul în care aceeași poveste poate fi transmisă prin mijloace artistice diferite.

Contextul social și tematica operei

Romanul prezintă viața unei familii de țărani din satul Siliștea-Gumești, într-o perioadă de schimbări sociale și economice. Lumea rurală tradițională începe să se destrame, fiind afectată de modernizare, de presiunile economice și de conflictele dintre generații.

Tema centrală a romanului este destrămarea familiei și transformarea satului românesc. Personajul principal, Ilie Moromete, încearcă să mențină echilibrul familiei și să păstreze valorile tradiționale ale lumii rurale: independența, proprietatea asupra pământului și libertatea de gândire.

Filmul realizat de Stere Gulea urmărește aceeași temă, dar o prezintă într-o formă condensată. Regizorul selectează episoadele esențiale ale romanului pentru a reda conflictul principal: relația tensionată dintre Ilie Moromete și fiii săi.

Personajele principale și reprezentarea lor

Atât romanul, cât și filmul păstrează personajele centrale ale acțiunii:

- Ilie Moromete – capul familiei, un țăran inteligent și ironic
- Catrina Moromete – soția sa, preocupată de stabilitatea familiei
- Niculae – fiul cel mic, atras de educație și de viața intelectuală
- Paraschiv, Nilă și Achim – fiii mai mari, care își doresc independență
- Tudor Bălosu – reprezentantul autorității și al intereselor economice din sat
- Cocoșilă – prietenul lui Moromete și partenerul său de discuții

În roman, aceste personaje sunt prezentate prin descrieri detaliate și prin analiza psihologică realizată de narator. Cititorul poate observa gândurile și frământările personajelor, în special ale lui Ilie Moromete.

În film, caracterizarea se realizează prin alte mijloace: jocul actorilor, dialoguri și expresii faciale. Interpretarea lui Victor Rebengiuc este considerată una dintre cele mai reușite reprezentări

ale unui personaj din cinematografia românească, deoarece reușește să redea complexitatea și ironia lui Moromete.

Scene reprezentative

Filmul păstrează mai multe episoade importante din roman, care contribuie la transmiterea mesajului operei.

Una dintre cele mai cunoscute scene este tăierea salcâmului. În roman, acest moment simbolizează pierderea stabilității și începutul destrămării familiei. În film, scena este accentuată prin imagine și atmosferă, devenind un moment dramatic care sugerează schimbările inevitabile din viața personajelor.

O altă scenă importantă este cea a discuțiilor din poiana lui Iocan, unde Moromete și alți săteni dezbat evenimente politice și sociale. În roman, aceste discuții reflectă libertatea de gândire și spiritul critic al personajelor. În film, scena este redată prin dialoguri autentice și cadre cinematografice care surprind atmosfera satului.

De asemenea, conflictele dintre Moromete și fiii săi sunt prezentate atât în roman, cât și în film. Fiii mai mari își doresc să plece la oraș și să-și construiască propria viață, ceea ce provoacă tensiuni în familie.

Diferențe între roman și ecranizare

Deși filmul respectă în mare parte firul narativ al romanului, există câteva diferențe importante.

În primul rând, romanul este mult mai amplu și conține numeroase descrieri și episoade secundare. Filmul trebuie să concentreze acțiunea într-un timp limitat, ceea ce determină eliminarea unor detalii și simplificarea anumitor situații.

În al doilea rând, romanul oferă o analiză psihologică profundă a personajelor. Naratorul descrie gândurile și reflecțiile lui Moromete, ceea ce permite cititorului să înțeleagă mai bine motivațiile sale. În film, aceste elemente sunt sugerate prin gesturi, tăceri și expresii ale actorilor.

O altă diferență este reprezentarea vizuală a satului. În roman, imaginea satului este construită prin descrieri literare. În film, această imagine este realizată prin decoruri, costume și cadre cinematografice. Filmul este realizat în alb-negru, ceea ce accentuează realismul și atmosfera epocii.

Importanța personajului Ilie Moromete

Ilie Moromete este figura centrală a operei. El reprezintă tipul țăranului tradițional, care pune preț pe libertate și pe independența personală.

În roman, Moromete este un personaj complex, caracterizat prin ironie, inteligență și spirit de observație. El participă activ la viața comunității și reflectează asupra schimbărilor din societate.

În film, Victor Rebengiuc reușește să redea aceste trăsături prin interpretarea sa. Actorul surprinde atât momentele de autoritate ale personajului, cât și momentele de vulnerabilitate.

Concluzie

Compararea romanului „Moromeții” cu ecranizarea sa demonstrează modul în care aceeași poveste poate fi prezentată prin mijloace artistice diferite.

Romanul oferă o imagine amplă și detaliată a vieții rurale și a transformărilor sociale din perioada interbelică, în timp ce filmul concentrează acțiunea și transmite atmosfera prin imagine și interpretarea actorilor.

Bibliografie:

1. Surse primare

- Preda, M. (1955). Moromeții (Vol. I). București: Editura Cartea Românească.
- Preda, M. (1967). Moromeții (Vol. II). București: Editura Cartea Românească.
- Gulea, S. (Regizor). (1987). Moromeții [Film]. România: Casa de Producție TVR.

2. Surse critice / literare

- Ciobanu, I. (2008). Analiza romanului Moromeții: familie, sat și transformări sociale. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Rusu, D. (2015). Personaje și tipologii în Moromeții de Marin Preda. Iași: Polirom.
- Popescu, A. (2010). Lecturi critice asupra romanului Moromeții. Cluj-Napoca: Casa Cărții Universitare.

3. Surse despre film și adaptarea cinematografică

- Wikipedia contributors. (2023). Moromeții (film). Wikipedia. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Morome%C8%9Bii_\(film\)](https://ro.wikipedia.org/wiki/Morome%C8%9Bii_(film))
- Tvr.ro. (2017). Duminica Moromeților la TVR2. https://www.tvr.ro/duminica-morome-ilor-la-tvr2_45410.html
- Dilemaveche.ro. (2015). Istoria unui film cult: Moromeții. <https://dilemaveche.ro/sectiune/tema-saptamanii/istoria-unui-film-cult-626015.html>
- Cinemaron.ro. (2018). Moromeții – cronică unui film emblematic. <https://www.cinemaron.ro/morometii/>

DIVERSITATE TEMATICA, STILISTICA ȘI DE VIZIUNE ÎN POEZIA INTERBELICA- STUDIU DE CAZ

**Prof. Ana Constanta Claudia
Colegiul „Spiru Haret” Ploiești**

Perioada interbelică reprezintă una dintre cele mai valoroase etape din evoluția literaturii române. În intervalul dintre cele două războaie mondiale (1918–1940), poezia românească cunoaște o dezvoltare remarcabilă, caracterizată prin diversitate tematică și stilistică. În această perioadă apar numeroase direcții literare, iar poezii își manifestă libertatea artistică prin forme noi de expresie, limbaj inovator și teme variate. Poezia interbelică reflectă transformările societății românești, modernizarea culturii și contactul cu literatura europeană. În această epocă se afirmă mari personalități ale liricii românești precum Tudor Arghezi, Lucian Blaga și Ion Barbu, fiecare contribuind la conturarea unor stiluri poetice distincte.

Contextul literar al poeziei interbelice

După Primul Război Mondial, literatura română intră într-un proces de modernizare și sincronizare cu literatura occidentală. Criticul literar Eugen Lovinescu promovează modernismul și susține ideea că literatura română trebuie să se alinieze tendințelor europene.

În această perioadă coexistă mai multe curente literare:

- modernismul
- tradiționalismul
- avangardismul

Aceste direcții diferite contribuie la apariția unei poezii variate, în care temele și stilurile se îmbină într-o manieră originală.

Diversitatea tematică în poezia interbelică

Tema misterului existenței și a universului

Una dintre temele importante ale poeziei interbelice este reflecția asupra misterului existenței și a relației dintre om și univers. Această temă apare în mod deosebit în creația lui Lucian Blaga.

În volumul „Poemele luminii”, poetul exprimă ideea că lumea este plină de taine pe care omul nu trebuie să le distrugă prin cunoaștere rațională, ci să le păstreze și să le contemple. Poezia lui Blaga este profund filozofică și explorează relația dintre cunoaștere, mister și spiritualitate.

Temele principale din lirica lui Blaga includ:

- misterul universului
- condiția omului în lume
- raportul dintre lumină și cunoaștere
- armonia dintre om și natură

Prin aceste teme, poezia lui Blaga capătă un caracter metafizic și meditativ.

Tema iubirii și a idealului spiritual

Iubirea este o temă constantă în literatura universală, dar în poezia interbelică ea capătă forme noi de exprimare. Poetul Ion Barbu tratează iubirea într-o manieră intelectualizată și simbolică.

În volumul „Joc secund”, iubirea este asociată cu ideea de puritate și perfecțiune spirituală. Limbajul poetic devine complex și simbolic, iar imaginile sunt adesea abstracte. Ion Barbu creează o poezie ermetică, în care sensurile sunt ascunse și necesită interpretare atentă. Astfel, tema iubirii devine un pretext pentru explorarea unor idei filozofice și estetice.

Tema existenței cotidiene și a relației cu divinitatea

Un alt aspect important al diversității tematice este reprezentat de introducerea realităților cotidiene în poezie. Tudor Arghezi revoluționează limbajul poetic prin includerea unor teme considerate anterior nepoetice.

În volumul „Cuvinte potrivite”, Arghezi explorează teme precum:

- suferința umană
- relația dintre om și Dumnezeu
- frumusețea ascunsă în lucrurile simple
- condiția creatorului

Arghezi demonstrează că poezia poate transforma orice aspect al realității într-o experiență artistică.

Diversitatea stilistică

Pe lângă varietatea tematică, poezia interbelică se remarcă și prin diversitatea stilurilor poetice.

Modernismul

Modernismul promovează inovația artistică, libertatea expresiei și folosirea unor imagini poetice complexe. Poeții moderniști renunță la formele tradiționale și explorează noi modalități de exprimare.

Lucian Blaga este unul dintre reprezentanții modernismului românesc. Poezia sa se caracterizează prin metafore sugestive, simboluri filozofice și un limbaj poetic original.

Ermetismul

Ermetismul este o direcție poetică ce presupune un limbaj dificil, încărcat de simboluri și sensuri ascunse. Cititorul trebuie să interpreteze atent textul pentru a descoperi semnificațiile profunde. Ion Barbu este principalul reprezentant al acestei direcții în literatura română. Poezia sa este influențată de matematică și filozofie, ceea ce îi conferă un caracter intelectual și abstract.

Estetica urâtului

O contribuție importantă la diversitatea stilistică o aduce Tudor Arghezi prin conceptul de „estetică a urâtului”. Poetul demonstrează că și elementele considerate neplăcute sau banale pot deveni surse de expresivitate artistică.

Prin această tehnică, Arghezi transformă:

- obiectele obișnuite

- experiențele negative
- suferința în imagini poetice puternice.

Această perspectivă inovatoare schimbă modul în care este percepută poezia și extinde limitele expresiei artistice.

Concluzie

Poezia interbelică românească se caracterizează printr-o diversitate remarcabilă atât în plan tematic, cât și stilistic. Poeții acestei perioade explorează teme variate, de la misterul existenței și iubirea spirituală până la realitățile cotidiene și relația omului cu divinitatea. Prin creațiile unor autori precum Tudor Arghezi, Lucian Blaga și Ion Barbu, lirica românească se modernizează și se sincronizează cu tendințele literaturii europene. Fiecare dintre acești poeți aduce o viziune originală asupra poeziei, contribuind la îmbogățirea patrimoniului cultural românesc.

Astfel, perioada interbelică rămâne una dintre cele mai importante etape din istoria literaturii române, fiind definită prin inovație artistică, pluralitate de stiluri și profunzime tematică.

Bibliografie

Cărți

1. Lucian Blaga, *Poemele luminii*, Editura pentru Literatură, București, 1982.
2. Ion Barbu, *Joc secund*, Editura Cartea Românească, București, 1973.
3. Tudor Arghezi, *Cuvinte potrivite*, Editura Minerva, București, 1974.
4. Eugen Lovinescu, *Istoria literaturii române contemporane*, Editura Minerva, București, 1984.
5. Alex. Ștefănescu, *Poezia românească modernă*, Editura Humanitas, București, 2001.

Articole și studii

6. Ionescu, Mircea, „Teme și curente în poezia interbelică românească”, *Revista de Literatură Română*, nr. 3, 2010, pp. 45–62.
7. Popescu, Ioana, „Ermetismul lui Ion Barbu și modernismul românesc”, *Studii Literare*, nr. 2, 2015, pp. 23–38.
8. Dumitrescu, Elena, „Tudor Arghezi și estetica urâtului”, *Analele Universității din București – Litere*, 2012, pp. 101–115.

Resurse online

9. Enciclopedia literaturii române, accesibilă la: <https://www.enciclopedia-literaturii.ro>
10. „Poezia interbelică românească – teme și autori”, *Cultura.ro*, 2020, accesibil la: <https://www.cultura.ro/poezia-interbelica>

STRATEGII PENTRU INTEGRAREA COPIILOR CU CES

Prof. Ana Constanta Claudia
Colegiul „Spiru Haret” Ploiești

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) reprezintă una dintre direcțiile fundamentale ale educației moderne și ale politicilor educaționale europene. Conceptul de educație incluzivă se bazează pe principiul egalității de șanse și al accesului tuturor copiilor la educație, indiferent de particularitățile lor fizice, cognitive sau emoționale.

Declarația de la Salamanca (1994) subliniază faptul că școlile trebuie să primească toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale sau lingvistice, promovând astfel educația pentru toți.

Copiii cu cerințe educaționale speciale pot prezenta diverse dificultăți: dizabilități senzoriale, tulburări de învățare (dislexie, discalculie), tulburări comportamentale sau emoționale, ADHD, tulburări de comunicare etc. Integrarea lor în școala de masă presupune adaptarea curriculumului, utilizarea unor metode didactice adecvate și colaborarea dintre profesori, specialiști și familie.

Cerințele educaționale speciale reprezintă nevoi suplimentare de sprijin educațional necesare pentru a asigura accesul egal la educație al unor copii care prezintă dificultăți de învățare sau adaptare.

Educația incluzivă urmărește adaptarea sistemului educațional la nevoile elevului, nu invers. Astfel, școala trebuie să răspundă diversității elevilor prin metode și strategii didactice flexibile.

Integrarea presupune:

- accesul copiilor cu CES în școala de masă
- participarea activă la procesul educațional
- adaptarea strategiilor didactice
- colaborarea între profesori, psihologi și părinți.

Obiectivele cercetării

Obiectiv general

Identificarea și analizarea strategiilor psihopedagogice eficiente pentru integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă.

Obiective specifice

- analiza dificultăților întâmpinate de copiii cu CES în procesul de integrare;
- identificarea strategiilor didactice adaptate;
- evaluarea rolului profesorului și al familiei în procesul de integrare;
- formularea unor recomandări pentru îmbunătățirea practicilor educaționale incluzive.

Metodologia cercetării

Metode utilizate

În realizarea cercetării au fost utilizate următoarele metode:

- observația pedagogică – observarea comportamentului elevilor cu CES în activitățile de învățare;
- studiul de caz – analiza situației unui elev cu CES integrat într-o clasă obișnuită;
- chestionarul – aplicat cadrelor didactice pentru identificarea strategiilor utilizate;
- analiza documentelor școlare – planuri educaționale individualizate (PEI).

Eșantionul cercetării

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion format din:

- 20 elevi din ciclul primar
- 3 elevi cu cerințe educaționale speciale
- 5 cadre didactice.

Strategii psihopedagogice pentru integrarea copiilor cu CES

Individualizarea și adaptarea curriculumului

Una dintre cele mai importante strategii este adaptarea conținuturilor și a sarcinilor didactice la nivelul de dezvoltare al copilului.

Aceasta presupune:

- planuri educaționale individualizate (PEI)
- sarcini diferențiate
- adaptarea ritmului de lucru.

Strategiile didactice trebuie adaptate particularităților fiecărui elev pentru a sprijini motivația și progresul acestuia.

Învățarea cooperativă

Învățarea în grupuri mici favorizează socializarea și dezvoltarea relațiilor pozitive între elevi.

Avantaje:

- crește motivația pentru învățare
- reduce stigmatizarea copiilor cu CES
- stimulează cooperarea și empatia între elevi.

Utilizarea metodelor activ-participative

Metodele moderne de predare stimulează participarea activă a elevilor și facilitează procesul de învățare.

Exemple:

- jocul didactic
- brainstorming
- învățarea prin descoperire
- metoda proiectului
- activități practice.

Aceste metode permit elevilor să învețe prin experiență și colaborare.

Parteneriatul școală–familie

Integrarea eficientă a copiilor cu CES necesită colaborarea între:

- profesori
- părinți
- psihologi
- profesori de sprijin.

Colaborarea între acești factori contribuie la identificarea nevoilor copilului și la dezvoltarea unor programe educaționale adecvate.

Crearea unui climat educațional incluziv

Profesorul trebuie să promoveze:

- toleranța
- respectul
- acceptarea diversității.

Activitățile de socializare și cooperare contribuie la dezvoltarea relațiilor pozitive între elevi și la integrarea copiilor cu CES.

Rezultatele cercetării

Analiza datelor a evidențiat faptul că:

- elevii cu CES se adaptează mai bine în clasele unde profesorii folosesc metode interactive;
- colaborarea dintre profesor și familie are un impact major asupra progresului copilului;
- utilizarea planurilor educaționale individualizate crește eficiența procesului de învățare;
- activitățile de grup contribuie la dezvoltarea relațiilor sociale.

Concluzii

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale reprezintă un proces complex care necesită implicarea tuturor actorilor educaționali.

Utilizarea strategiilor psihopedagogice adecvate, precum individualizarea învățării, metodele activ-participative, învățarea cooperativă și colaborarea cu familia, contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului și la crearea unui mediu educațional incluziv.

Educația incluzivă nu presupune doar integrarea copiilor cu CES în școala de masă, ci și adaptarea sistemului educațional pentru a răspunde nevoilor tuturor elevilor.

Bibliografie (exemplu)

- Gherguț, A. – Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale.
- UNESCO – Declarația de la Salamanca, 1994.
- Revista Profesorului – Strategii de integrare a copiilor cu CES.
- Eduform – Strategii și forme de integrare a copiilor cu CES.
- Revista Educației – Plan de acțiune pentru integrarea copiilor cu CES.

SCHEME ȘI HĂRȚI CONCEPTUALE – REPERE ALE UNEI ÎNVĂȚĂRI EFICIENTE

Prof. Anca CHIRICA
Colegiul Economic „Anghel Rugină” Vaslui

Într-o societate dominată de informație și de ritmuri accelerate ale schimbării, procesul de învățare nu mai poate fi redus la simpla memorare a unor conținuturi. Elevul contemporan este pus în situația de a selecta, organiza și integra un volum considerabil de date, iar succesul său depinde nu doar de cantitatea informației reținute, ci mai ales de modul în care aceasta este structurată și înțeleasă. În acest context, schemele și hărțile conceptuale se impun ca instrumente esențiale ale unei învățări eficiente, facilitând organizarea logică a cunoștințelor și stimulând gândirea critică.

Schema reprezintă o formă sintetică de organizare a informației, prin care ideile principale și secundare sunt dispuse într-o structură clară, ierarhică sau logică. Ea presupune reducerea unui conținut amplu la esențial, utilizând cuvinte-cheie, simboluri și conexiuni grafice. Harta conceptuală reprezintă o formă mai complexă de organizare vizuală, în care conceptele sunt conectate prin relații explicite, formând o rețea de sensuri. Dacă schema evidențiază în special ierarhia ideilor, harta conceptuală pune accent pe relațiile dintre concepte, contribuind la construirea unei viziuni integrate asupra cunoașterii.

Importanța acestor instrumente rezidă în modul în care ele sprijină procesarea informației. Din perspectivă cognitivă, învățarea devine durabilă atunci când noile cunoștințe sunt integrate în structuri deja existente. Schemele și hărțile conceptuale facilitează acest proces prin organizarea logică a informației și prin realizarea de conexiuni semnificative. Elevul nu mai receptează pasiv conținutul, ci îl restructurează, îl sintetizează și îl interpretează, ceea ce conduce la o înțelegere profundă și la o retenție pe termen lung.

Un avantaj major al utilizării schemelor constă în claritatea pe care o oferă. Transformarea unui text narativ, liric sau teoretic într-o reprezentare grafică presupune identificarea ideilor esențiale și stabilirea relațiilor dintre ele. De exemplu, în analiza unei opere literare, elevul poate organiza informația pornind de la autor și contextul literar, continuând cu tema, conflictele, personajele și elementele de compoziție. O astfel de structură facilitează redactarea ulterioară a unui eseu coerent și argumentat. În același timp, hărțile conceptuale permit evidențierea legăturilor dintre noțiuni aparent distincte, favorizând o înțelegere interdisciplinară și complexă.

De asemenea, aceste metode contribuie la dezvoltarea autonomiei în învățare. Prin realizarea propriilor scheme, elevul își asumă un rol activ în procesul educațional. El selectează informația relevantă, o organizează și o reformulează, ceea ce presupune un efort de analiză și sinteză. În plus, reprezentările vizuale reduc supraîncărcarea cognitivă, oferind o imagine de ansamblu asupra materiei și facilitând recapitularea înaintea evaluărilor.

Totuși, eficiența schemelor și a hărților conceptuale depinde de modul în care sunt utilizate. O schemă prea detaliată poate deveni confuză, iar una prea simplificată poate pierde din rigoare. În mod similar, o hartă conceptuală realizată mecanic, fără înțelegerea relațiilor dintre concepte, își pierde valoarea formativă. Pentru a fi cu adevărat eficientă, reprezentarea grafică trebuie să fie rezultatul unei reflecții personale și al unei înțelegeri autentice a conținutului.

În concluzie, schemele și hărțile conceptuale reprezintă instrumente moderne, adaptate cerințelor unei educații centrate pe competențe și pe învățare activă. Ele facilitează organizarea logică a informației, susțin învățarea semnificativă și contribuie la dezvoltarea gândirii critice. Prin utilizarea constantă a acestor metode, elevul poate transforma acumularea de cunoștințe într-un proces coerent și profund, capabil să asigure nu doar performanță academică, ci și formarea unor competențe durabile.

Bibliografie:

1. Bocoș, Mușata, *Didactica disciplinelor pedagogice*. Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2013
2. Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*. Iași, Editura Polirom, 2008
3. Cucuș, Constantin, *Pedagogie*. Iași, Editura Polirom, 2006
4. Ionescu, Miron; Radu, Ioan (coord.), *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001

JURNALUL CITITORULUI ACTIV- INSTRUMENT DE FORMARE A COMPETENȚELOR INTERPRETATIVE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU

Prof. Anca CHIRICA
Colegiul Economic „Anghel Rugină” Vaslui

În contextul educației contemporane, lectura nu mai poate fi concepută exclusiv ca un act pasiv de receptare a informației, ci ca un proces complex de construire a sensului. Disciplina Limba și literatura română, prin specificul său formativ, are misiunea de a dezvolta competențe de interpretare, reflecție și exprimare personală. În acest cadru, jurnalul cititorului activ se conturează ca o metodă didactică eficientă, menită să transforme lectura într-o experiență reflexivă, personalizată și profundă.

Jurnalul cititorului activ reprezintă un instrument pedagogic prin care elevii își notează impresiile, întrebările, ipotezele interpretative și conexiunile personale generate de lectura unui text literar. Spre deosebire de rezumatul tradițional sau de comentariul dirijat, jurnalul încurajează exprimarea autentică și dialogul interior cu textul.

În liceu, unde studiul literaturii presupune analiză, contextualizare și interpretare critică, jurnalul cititorului activ oferă un cadru adecvat pentru dezvoltarea competențelor vizate de curriculum. Elevii nu mai sunt simpli receptori ai unei interpretări „corecte”, ci devin parteneri ai textului, capabili să formuleze întrebări, să identifice ambiguități și să construiască sensuri personale. Prin această abordare, lectura capătă o dimensiune dialogică, iar relația dintre elev și operă literară devine una dinamică.

Structura jurnalului poate varia în funcție de obiectivele didactice stabilite. O posibilă organizare include: notarea citatelor semnificative, formularea reacțiilor personale, identificarea temelor și motivelor literare, stabilirea de conexiuni cu alte texte sau experiențe de viață și formularea de întrebări deschise. De exemplu, în lectura unui roman psihologic, elevul poate consemna trăirile personajului, poate reflecta asupra conflictului interior și poate compara situația narativă cu realități contemporane. Această practică dezvoltă nu doar competența de analiză, ci și empatia și capacitatea de introspecție.

Un avantaj major al jurnalului cititorului activ constă în stimularea gândirii critice. Elevii sunt încurajați să identifice contradicții, să formuleze ipoteze interpretative și să argumenteze opinii. În loc să reproducă idei din manual sau din discursul profesorului, ei devin autori ai propriilor interpretări. În plus, scrierea constantă contribuie la dezvoltarea competenței de redactare, la îmbogățirea vocabularului și la claritatea exprimării.

Din perspectiva motivațională, jurnalul cititorului activ favorizează implicarea personală. Lectura devine o experiență intimă, iar elevul se simte valorizat prin faptul că opiniile sale sunt ascultate și discutate. Această valorizare contribuie la creșterea încrederii în sine și la consolidarea unei atitudini pozitive față de literatură. Într-o societate dominată de stimuli vizuali și de informație

rapidă, cultivarea unei lecturi reflexive reprezintă o provocare, iar jurnalul poate constitui un răspuns adecvat la această realitate.

Implementarea metodei presupune însă o planificare atentă din partea profesorului. Este necesară explicarea clară a scopului jurnalului și oferirea unor modele orientative, fără a impune un tipar rigid. De asemenea, evaluarea trebuie să fie predominant formativă, concentrată pe progres și autenticitate, nu pe conformarea la o interpretare prestabilită. Feedback-ul constructiv, care valorizează originalitatea și coerența argumentării, încurajează elevii să își aprofundeze reflecțiile.

În ceea ce privește modalitatea de utilizare, jurnalul poate fi realizat în format tradițional, pe suport hârtie, sau în varianta digitală, sub forma unui blog sau a unui portofoliu electronic. Integrarea tehnologiei facilitează colaborarea și schimbul de idei între elevi, permițând comentarea și discutarea reflecțiilor în cadrul clasei. Astfel, experiența individuală se transformă într-un dialog colectiv, care îmbogățește perspectivele interpretative.

Există, desigur, și anumite dificultăți în aplicarea acestei metode. Unii elevi pot manifesta reticență față de exprimarea personală, iar lipsa exercițiului reflexiv poate conduce inițial la răspunsuri superficiale. În asemenea situații, rolul profesorului este de a crea un climat de încredere și de a stimula gradual aprofundarea analizei. Prin exercițiu constant și prin valorizarea diversității opiniilor, jurnalul cititorului activ poate deveni un instrument esențial în formarea competențelor literare.

În concluzie, jurnalul cititorului activ reprezintă o strategie didactică modernă, eficientă și adaptată nevoilor elevilor de liceu. Prin promovarea reflecției, a interpretării personale și a dialogului cu textul, această metodă contribuie la dezvoltarea gândirii critice și la consolidarea competențelor de comunicare scrisă. Într-o educație orientată spre formarea unor cititori autonomi și responsabili, jurnalul cititorului activ nu este doar un instrument de lucru, ci o modalitate de a cultiva plăcerea lecturii și capacitatea de a construi sensuri personale durabile.

Bibliografie:

1. Barbu, D. (2019), *Metodica predării limbii și literaturii române* (ediția a II-a revăzută), București, Editura Didactică și Pedagogică
2. Drăghicescu, L., & Stoica, M. (2021), *Strategii didactice inovative pentru învățarea limbii române: abordări interactive și centrate pe competențe*, București, Editura Universitară.
3. Gherguț, A. (2018), *Pedagogie – introducere în problematică* (ediția a III-a), Iași, Editura Polirom
4. Ionescu, M., & Radu, I. (coord.), *Didactica modernă*. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001
5. Oprea, C.-L., *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2009

ÎNVĂȚAREA PRIN PROIECTE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU – O ABORDARE CENTRATĂ PE ELEV

Prof. Anca CHIRICA
Colegiul Economic „Anghel Rugină” Vaslui

În contextul transformărilor educaționale contemporane, școala este chemată să depășească modelul tradițional de transmitere a informației și să adopte strategii didactice care pun accent pe formarea competențelor și pe implicarea activă a elevului. Disciplina Limba și literatura română, prin specificul său formativ, oferă un teren fertil pentru aplicarea metodelor moderne de predare, iar învățarea prin proiecte reprezintă una dintre cele mai eficiente modalități de a transforma ora într-un spațiu al reflecției, creativității și colaborării.

Învățarea prin proiecte (Project-Based Learning) presupune implicarea elevilor într-un demers investigativ complex, desfășurat pe o perioadă mai lungă de timp, care are drept rezultat realizarea unui produs concret: eseu, portofoliu, prezentare multimedia, revistă, blog sau chiar un scurt material video. Fundamentată pe teoriile constructiviste ale învățării, această metodă valorifică ideea conform căreia elevul își construiește cunoașterea prin experiență directă, reflecție și interacțiune socială. În viziunea lui Vygotsky (1978), învățarea este un proces social, iar colaborarea și dialogul facilitează dezvoltarea cognitivă. În mod similar, Piaget subliniază rolul activ al elevului în construirea schemelor cognitive, accentuând importanța descoperirii și explorării.

Aplicată în cadrul orelor de Limba și literatura română la liceu, învățarea prin proiecte permite integrarea competențelor de receptare și producere a mesajelor orale și scrise, dezvoltarea gândirii critice și stimularea creativității. Spre deosebire de lecția tradițională, în care analiza literară este adesea dirijată exclusiv de profesor, proiectul oferă elevilor posibilitatea de a formula propriile ipoteze interpretative, de a selecta surse relevante și de a construi o perspectivă personală asupra textului studiat. Astfel, literatura încetează să mai fie un obiect rigid de analiză și devine un spațiu al dialogului viu dintre text și cititor.

Un exemplu relevant îl constituie realizarea unui proiect intitulat „Reprezentări ale adolescenței în literatura română”. Elevii pot analiza personaje din opere studiate, pot compara perspective narative și pot identifica teme comune precum identitatea, conflictul interior sau relația cu autoritatea. Procesul implică documentare, dezbateri, redactare și prezentare, iar produsul final poate lua forma unei expoziții tematice sau a unui portofoliu digital. Printr-un astfel de demers, elevii nu doar că își consolidează competențele de analiză literară, dar învață să colaboreze, să își asume responsabilități și să își gestioneze timpul.

De asemenea, proiectele pot viza dimensiunea creativă a disciplinei. Elaborarea unei reviste literare a clasei sau a unui blog de recenzii stimulează exprimarea personală și dezvoltarea competențelor de redactare. Elevii devin autori, editori și critici în același timp, iar produsul final reflectă atât nivelul lor de înțelegere, cât și originalitatea perspectivei adoptate. În acest mod, învățarea capătă un sens autentic, depășind granițele evaluării tradiționale.

Un alt aspect esențial al învățării prin proiecte îl constituie evaluarea. În cadrul acestei metode, evaluarea nu se limitează la notarea rezultatului final, ci include monitorizarea procesului, feedback-ul continuu și autoevaluarea. Stabilirea unor criterii clare — coerența argumentării, corectitudinea limbajului, originalitatea, capacitatea de colaborare — contribuie la dezvoltarea responsabilității și la conștientizarea progresului individual. Evaluarea devine astfel un instrument de reglare și optimizare a învățării, nu doar un mijloc de ierarhizare.

Beneficiile acestei abordări sunt multiple. În primul rând, crește motivația elevilor, deoarece sarcinile sunt relevante și conectate la interesele lor. În al doilea rând, proiectele favorizează învățarea interdisciplinară, permițând integrarea elementelor de istorie, artă sau educație media. În al treilea rând, metoda dezvoltă competențe esențiale pentru societatea contemporană: comunicare eficientă, colaborare, gândire critică și utilizarea tehnologiei.

Totuși, implementarea învățării prin proiecte presupune și anumite provocări. Organizarea timpului, gestionarea echipelor și asigurarea unei evaluări echitabile pot ridica dificultăți. De aceea, rolul profesorului rămâne fundamental: el devine facilitator, ghid și mediator, orientând procesul fără a-l controla rigid. Planificarea atentă, stabilirea unor obiective clare și asigurarea unui cadru de lucru bine structurat sunt condiții indispensabile pentru succesul metodei.

În concluzie, învățarea prin proiecte reprezintă o strategie didactică modernă și eficientă pentru predarea Limbii și literaturii române la liceu. Prin implicarea activă a elevilor, prin accentul pus pe colaborare și creativitate și prin orientarea spre produse autentice, această metodă contribuie la formarea unor competențe durabile și la dezvoltarea unei relații vii cu literatura și limba maternă. Într-o societate a informației și a schimbării rapide, educația trebuie să formeze nu doar cunoscători ai textului, ci și interpreți critici și creatori de sens, iar învățarea prin proiecte oferă cadrul adecvat pentru această transformare.

Bibliografie:

1. Barbu, D. (2019), *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, Editura Didactică și Pedagogică
2. Drăghicescu, L., & Stoica, M., *Strategii didactice inovative pentru învățarea limbii române*, București, Editura Universitară, 2021
3. Gherguț, A., *Pedagogie – introducere în problematică*, Iași, Editura Polirom, 2018

UMPLEM FARFURII, NU COȘURI DE GUNOI!

Prof. Andrea BEREȘ
Școala Gimnazială Teodor Murășanu, Turda

În anul școlar 2024-2025, Săptămâna verde a fost o ocazie pentru elevii clasei pregătitoare B de la Școala Gimnazială Teodor Murășanu, pentru a începe o călătorie pe drumul traiului sustenabil.

Sustenabilitatea este explicată în dicționar drept o calitate a unei activități antropice de a se desfășura fără a epuiza resursele disponibile și fără a distruge mediul, deci fără a compromite posibilitățile de satisfacere a nevoilor generațiilor următoare. Drept urmare încă din 1992, Conferința mondială asupra mediului de la Rio de Janeiro a atras atenția asupra stabilirii unui posibil echilibru între creșterea economică și protecția mediului și găsirea de resurse alternative.

Plecând de la ideea de mai sus, Săptămâna verde ne-a dat posibilitatea să ne deschidem orizontul și ochii, observând în marile magazine niște cutii uriașe, în care oamenii (puțini la număr) puneau produse. Responsabilii pentru poziționarea acestor cutii sunt niște oameni, pe care noi i-am numit eroi.

Așa am aflat de Banca pentru alimente, despre risipa alimentară și despre munca de voluntariat, care înobilează omul.

„Voluntarii nu au neapărat timp, au inimă.”

Următorul nostru drum a dus la Banca pentru alimente de la Turda, unde ni s-a răspuns la toate întrebările și am înțeles spre ce direcție trebuie să ne îndreptăm. Am aflat că marele nostru inamic este RISIPA, în special risipa alimentară, alături de risipa de apă, de energie, etc...

Toate alimentele produse pentru consumul uman care se pierd sau se aruncă de-a lungul traseului de la locul de producție la farfurie se numește risipă. Am mai aflat care sunt cauzele risipei: că nu facem o listă de cumpărături, iar când o facem, nu ne ținem de ea; că mergem la cumpărături înainte ca frigiderul să se golească; că nu avem încredere în simțurile noastre și ne lăsăm duși de informațiile de pe etichete; că nu ne uităm în frigider înainte de a face cumpărături; că nu depozităm alimentele în mod corespunzător; că gătim în cantități prea mari, etc...

A urmat o vizită prin depozit, multe întrebări din partea copiilor și multe răspunsuri date din inimă pentru noua generație.

O provocare a fost însă o întrebare adresată elevilor mei, care au răspuns așa cum au considerat ei, după tot ce au auzit ei în aceea zi:

Care sunt ideile voastre pentru a reduce risipa?

Karla: Să ne facem o listă de cumpărături și să nu ne abatem de la ea!

Ioan: Să facem compost în loc să aruncăm.

Matei: Să găsim o familie care are animale și să ducem resturile lor.

Dora: Să se gătească mai puțină mâncare.

Lucas: Să donăm ce nu ne mai trebuie.

Vladimir: Să nu mai fim așa mofturoși și risipitori.

Peste o treime din toate alimentele destinate consumului uman nu ajung niciodată în furculiță, conform unor statistici ale Organizației pentru Alimentație și Agricultură a Națiunilor

Unite. România ocupă locul nouă în clasamentul risipei alimentare din Europa, cu 2,2 milioane de tone de alimente risipite pe an sau peste 6.000 de tone pe zi. Și toată această risipă se face în același timp în care peste 4,5 milioane de români au dificultăți în procurarea hranei.

Risipa alimentară are, din păcate, dincolo de implicațiile etice și un cost economic semnificativ. Și nu este vorba doar de valoarea produselor în sine, ci și de costurile legate de producția, transportul și depozitarea produselor irosite, precum și costul tratării acestora. Așa apare un alt paradox, cheltuim bani ca să aruncăm hrană.

Reducerea risipei alimentare este un obiectiv important al Strategiei Naționale de Dezvoltare Durabilă, fiind necesare demersuri multiple și concertate pentru a stopa acest fenomen de proporții. Am mai aflat că de fapt la Banca pentru alimente, se adună alimentele de la agenții economici, care aleg să doneze alimentele cu termen scurt de valabilitate. Aceștia pot beneficia de facilități fiscale conform Legii 217 din 2016 privind diminuarea risipei alimentare. Donarea acestor alimente se poate face oricând în ultimele 10 zile înainte de termenul de expirare. Organizațiile care pot primi astfel de donații sunt asociații, instituții publice și întreprinderi sociale, care se implică în redistribuirea acestor alimente, înainte să se transforme în deșeuri.

Donatorii sunt supermarketurile, hipermarketuri la fel ca și producătorii alimentari, magazine alimentare, cantine, restaurante, hoteluri, care au surplusuri alimentare constituite din alimente cu termen scurt de valabilitate.

Am ajuns la o concluzie comună:

Suntem mândri că un exemplu de bună practică este și la Turda, unde s-a construit o rețea de colectare și distribuire a alimentelor recuperate. Rețeaua este formată din oameni cu suflet mare și idei îndrăznețe.

La finalul zilei, întorși la școală, am realizat că acest proiect a fost de fapt un proiect de responsabilitate socială și chiar dacă a fost pe un fond de poveste, ambalat frumos, scopul a fost unul foarte serios și de viitor: educarea tinerei generații în spiritul protecției mediului, prin implicarea ei activă și lupta lor împotriva risipei.

Vă mulțumim!

PROIECT DE ACTIVITATE EXTRACURRICULARĂ

Prof. Cornelia-Nicoleta VOINEA
Liceul Tehnologic „Tănase Constantin” Izvoarele, jud. Olt

Alimentația sănătoasă- baza unui stil de viață echilibrat

Motto:

„ Sănătatea nu este totul, dar fără sănătate totul este nimic ”
(Schopenhauer)

ARGUMENT

„Sănătatea e darul cel mai frumos și mai bogat pe care natura știe să-l facă” spunea filozoful **Michel de Montaigne**. Alimentația joacă un rol foarte important în menținerea sănătății de-a lungul întregii vieți. Cercetările au evidențiat că anumite dezechilibre nutriționale la vârstele mici pot fi incriminate drept cauze ale întârzierilor de dezvoltare intelectuală a copiilor, ale afecțiunilor metabolice și cardiovasculare la vârsta de adult.(Stănescu Popp, 2006).

Educația pentru sănătate este una dintre componentele educației pentru societate ce reprezintă o pârghie importantă de acțiune asupra dezvoltării fizice și psihice optime a școlărilor, starea de sănătate a acestora fiind o garanție a reușitei tuturor demersurilor educative întreprinse în clasele mici.

În aceste vremuri în care oferta pentru hrană este extrem de variată, pericolele legate de boli cauzate de alimentația necorespunzătoare a crescut foarte mult. Obezitatea la copii este în continuă ascensiune, atât din cauza produselor zaharoase consumate de aceștia, cât și cantităților de zaharuri din majoritatea produselor alimentare.

În cadrul acestui proiect am dorit să prezentăm piramida alimentelor, pentru a observa principalele alimente sănătoase care trebuie să fie consumate de orice copil sau adult, ponderea consumării acestora în decursul unei săptămâni, recunoașterea, observarea, gustarea fructelor și legumelor proaspete, importanța consumării de fructe și legume proaspete.

SCOPUL PROIECTULUI

Formarea și dezvoltarea unor deprinderi și atitudini care să promoveze adoptarea unui stil de viață sănătos, a unui comportament igienic, de menținere a sănătății fizice și mentale optime, dezvoltarea armonioasă și fortificarea organismului, adaptarea lui la condițiile mediului ambiental natural și social.

OBIECTIVELE PROIECTULUI:

- *Să identifice alimentele sănătoase care trebuie să fie prezente în viața de zi cu zi;
- *Să cunoască efectele nocive pe care consumul excesiv de produse zaharoase îl are asupra corpului uman;
- *Să identifice legume și fructe;
- *Să înțeleagă importanța consumului de legume și fructe proaspete.

GRUPUL ȚINTĂ:

- *Elevii claselor CP- a IV-a

LOCUL DESFĂȘURĂRII

- *Liceul Tehnologic „Tănase Constantin”, comuna Izvoarele, sala de clasă

PERIOADA DE DESFĂȘURARE:

- *Februarie 2026

COLABORATORI:

- *Profesorii pentru învățământ primar de la Liceul Tehnologic „Tănase Constantin”

DISCIPLINE IMPLICATE:

- *Științe ale naturii
- *Educație civică
- *Arte vizuale și abilități practice

METODE DE EVALUARE:

- *Expoziție cu fructe și legume proaspete
- *Realizarea unui colaj foto cu secvențe din timpul activității desfășurate
- *Degustarea produselor realizate împreună, respectiv salata de fructe și sandwich-uri sănătoase

RESURSE:

- *Umane: elevii claselor CP- a IV-a
- *Materiale: laptop, videoproiector, filmulețe educative, fructe și legume

CONCLUZII:

- *Elevii participanți:
 - și-au însușit alimentele sănătoase, precum și cele care trebuie consumate mai rar, respectiv deloc
 - au înțeles care este importanța vitaminelor pentru sănătatea organismului nostru
 - au învățat să-și pregătească singuri salată de fructe, precum și sandwich-uri sănătoase

ACTIVITĂȚILE DESFĂȘURATE

Nr. Crt.	ACTIVITĂȚILE DESFĂȘURATE	LOCUL DESFĂȘURĂRII	DATA	RESPONSABILI
1.	<p>Piramida alimentelor- prezentare PPT</p> <p>-discuții referitoare la grupele de alimente și importanța fiecăreia; -importanța echilibrului alimentar; -rolul nutrienților; -alimentația sănătoasă/ responsabilă; -consecințele unei alimentații dezechilibrate; -efectele nocive ale consumului excesiv de produse zaharoase.</p>	Sala de clasă	Februarie 2026	Profesorii pentru învățământ primar
2.	<p>Prezentarea și descrierea fructelor și a legumelor proaspete aduse de copii</p> <p>-discuții referitoare la beneficiile consumării acestora, vitaminele pe care le conțin</p> <p>-Joc- „Recunoaște ce fruct sau legumă ai gustat”</p>	Sala de clasă	Februarie 2026	Profesorii pentru învățământ primar
3.	<p>Gătim împreună</p> <p>-prepararea unei salate de fructe și a unor sandwich-uri sănătoase</p>	Sala de clasă	Februarie 2026	Profesorii pentru învățământ primar

PROIECT DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL ȘCOALĂ – FAMILIE

Prof. Cornelia-Nicoleta VOINEA
Liceul Tehnologic „Tănase Constantin” Izvoarele, jud.Olt

„ÎMPREUNĂ SĂ LUCRĂM, PE COPII SĂ-I ÎNVĂȚĂM!”

**„Familia este un factor important și de răspundere al educației. Părinții o conduc și răspund de ea în fața societății, a fericirii lor și a vieții copiilor.” –
A.S.Makarenko**

ARGUMENT

De-a lungul timpului, s-a pus mare accent pe parteneriatul școală-familie în dezvoltarea și evoluția personalității copilului, în creșterea, adaptarea și integrarea școlară și socială. Calitatea educației și succesul școlar necesită abordarea de strategii și practici variate privind relațiile de colaborare dintre școală, familie și comunitate. Unitatea școlară, centrată pe elevi și, totodată, responsabilă pentru educația formală a copiilor/ elevilor, trebuie să aibă în vedere crearea unor astfel de parteneriate, pentru a ajuta elevii să aibă succes la școală și mai târziu, în viață. Atunci când părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze. Astfel, școlile, ca partener în educație, trebuie să încurajeze și să promoveze implicarea părinților în formarea personalității copiilor prin crearea de parteneriate cu aceștia, prin implicarea activă a comitetelor de părinți în derularea procesului instructiv-educativ dar și prin realizarea de activități extrașcolare benefice dezvoltării armonioase a copiilor.

Părinții sunt primii profesori ai copilului, ei începând educarea lui în mediul familial. De cele mai multe ori, comportamentul parental este inspirat din propria experiență de viață a acestora, astfel perpetuând atât aspecte pozitive cât și negative, pe parcursul mai multor generații. Împreună cu părinții, școala își are rolul bine stabilit, intervenind în dezvoltarea primară a copilului. Cadrul didactic are menirea de a contribui la dezvoltarea personalității elevului ținând cont de particularitățile bio-psiho-individuale ale acestuia în derularea procesului instructiv-educativ, în alegerea conținuturilor și cunoștințelor ce urmează a fi predate.

Cadrele didactice, sunt de multe ori asaltate cu întrebări și cereri ale familiei care exprimă dorința de a deține în continuare controlul situației, fiind ocrotitori, grijulii, uneori marcându-se prin impulsul de a verifica toți factorii care acționează asupra copiilor lor: de la condițiile materiale, la modul în care personalul relaționează cu cei mici. Orice modificări în comportamentul copiilor, cu excepția celor absolut pozitive, devin pentru unii părinți motive de îngrijorare, de suspiciune și ridică semne de întrebare referitoare la influențele din grădinița. Pe de altă parte, cadrele didactice

au nevoie, oricum, de sprijinul familiei copiilor, atât pentru a prelua și dezvolta direcțiile de acțiune formativ-educative pe care le antrenează instituțional, cât și de a găsi rezolvări concrete la necesități de diverse categorii: financiare, practic-aplicative, organizaționale sau logistice.

Toate aceste motivații conduc către necesitatea unui parteneriat real, activ, cu implicare susținută a familiei, iar programul educativ să fie cunoscut și înțeles de către părinți și realizat printr-o colaborare strânsă între instituția familială și cea școlară.

OBIECTIV GENERAL:

Asigurarea unei colaborări permanente, cât mai eficiente, între școală și familiile copiilor, urmărind progresul, social, cognitiv al copiilor, informarea părinților privind activitățile desfășurate în școală, a rolului acestora în dezvoltarea personalității copiilor cât și a rolului ce îi revine familiei.

OBIECTIVE SPECIFICE:

Privind învățatoarea:

- să informeze părinții privitor la standardele de creștere și dezvoltare ale copiilor în funcție de particularitățile de vârstă și individuale;
- să expună părinților scopul și conținutul programului desfășurat în școală;
- să acorde consiliere individuală și în grup pe teme de educație în familie și în școală;
- să ofere cât mai multe ocazii părinților de a lua parte la activitățile elevilor.

Privind părinții:

- să participe activ în cadrul parteneriatului familie-instituția școlară cât și la alte activități organizate în școală;
- să informeze cadrele didactice privind comportamentul copiilor în familie și societate;
- să continue în familie programul educațional propus de instituția școlară, îmbinând armonios atitudinea permisivă cu exigență.

DESCRIEREA PROIECTULUI:

Resurse umane:

- elevii clasei;
- părinții elevilor;

DURATA PROIECTULUI:

- anul școlar 2025-2026

ACȚIUNI PLANIFICATE ÎN CADRUL PROIECTULUI

1.	Septembrie	<i>“Imi cunosc copilul?”</i>	Dezbateri Chestionare	Părinții Copiii Învățătoarea
2.	Octombrie	<i>„Activități de toamnă”</i>	Activități creative	
3.	Noiembrie	<i>“Covor de frunze pe cărări”</i>	Expoziție cu lucrări realizate de copii	Părinții Copiii Învățătoarea
4.	Decembrie	<i>“Iarna ne-a sosit în zori...”</i>	Achiziționarea și confecționarea podoabelor și costumației pentru serbare Consiliere și dezbateri de grup; Ședință cu părinții;	Părinții Copiii Învățătoarea
5.	Ianuarie	<i>“Ce trebuie să fac?”</i>	Studiu de caz Chestionare Discuții	Părinții Copiii Învățătoarea
6.	Februarie	<i>“Să vorbim clar și corect!”</i>	Lectură după imagini – doc. PowerPoint Conversație Discuții cu doamna logoped	Părinții Copiii Învățătoarea
7.	Martie	<i>“Un dar pentru mamica mea”</i>	Activitate demonstrativă; Confecționarea unui cadou	Părinții Copiii Învățătoarea
8.	Aprilie	<i>“Miresme de primăvară”</i>	Expoziție cu lucrări ale copiilor realizate împreună cu părinții;	Părinții Copiii Învățătoarea
9.	Mai	<i>“Minte sănătoasă în corp sănătos”</i>	Lectură după imagini – doc. PowerPoint Lectorat și dezbateri Activitate practică	Părinții Copiii Învățătoarea

10.	Iunie	<i>“Carnaval, carnaval”</i>	Consiliere de grup; Program artistic	
-----	-------	---------------------------------	---	--

INCREASING MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH THROUGH ACTIVE METHODS

Prof. Cristina STOICA
Colegiul Economic „Ion Ghica”, Bacău, jud. Bacău

Argument and Introduction

The current educational context is marked by a paradigm shift, moving from “what we learn” to “how we learn.” From this perspective, the English language is no longer just a school subject, but a vital life competency. However, a paradox is often observed for the 9th-graders: although students recognize the importance of English, their enthusiasm decreases due to teaching methods focused excessively on memorizing.

The current generation of students (digital natives) needs constant stimulation, interactivity, and immediate applicability. Traditional methods (lecturing, repetitive exercises) fail to maintain attention in the long run. This research investigates how active methods can “revive” the interest in studying.

Theoretical Framework: Motivation and Active Methods

1. Concepts and Limitations

Motivation is not a unitary phenomenon. Psychopedagogy distinguishes between intrinsic motivation (the student learns for pleasure, out of curiosity about Anglo-Saxon culture) and extrinsic motivation (learning for grades, to avoid punishment, or to obtain a certification such as Cambridge/IELTS).

The research is based on the Self-Determination Theory (SDT), developed by psychologists Edward Deci and Richard Ryan. This theory is a broad framework for understanding human motivation and personality. It posits that humans are naturally inclined toward growth and well-being, but this tendency requires specific environmental supports to flourish. It suggests that satisfying the need for autonomy and competence through active methods increases intrinsic motivation.

2. Particularities of Teen English Language Learning

The 9th grade represents a psychological threshold. Students come from different schools with heterogeneous competence levels. Active methods have the role of unifying the group and reducing the “affective filter” (Krashen). It describes an “invisible psychological filter” or mental block that can either facilitate or hinder the brain’s ability to process and acquire a new language.

3. Active-Participatory Methods: Definitions and Classification

The following will be analyzed in detail:

- Role-play which develops socio-linguistic communication competence.
- Project-Based Learning (PBL): Encourages collaboration and independent research.
- The Jigsaw Method and Brainstorming.

Research Methodology

1. Problem and Hypothesis

Problem: A drastic decline in engagement among 9th-grade students, reflected in low summative test scores and a passive attitude during English classes.

Hypothesis: The deliberate and systematic use of interactive methods (role-play, PBL) will lead to a significant increase in engagement levels and academic performance compared to the use of traditional methods.

2. Sample and Experimental Design

The research was conducted on a sample of 56 students, divided into the *experimental group* (9th Grade A, 24 students) and the *control group* (9th Grade B, 24 students).

The variables are independent - teaching method (active vs. traditional), and dependent - motivation level and grades obtained.

3. Data Collection Instruments

- Motivation Questionnaire (SMEM - specific instrument name in Romanian pedagogical studies, it is frequently associated with or adapted from larger frameworks like the Instructional Materials Motivation Survey or general academic motivation scales) is taken at the beginning and the end to measure student perception.

- Initial Test (Pre-test) represents the assessment of language proficiency at the start of the learning unit.

- Systematic Observation Grid is completed by the teacher during classes to monitor indicators such as: number of voluntary contributions, time on task, and group cooperation.

- Final Test (Post-test) evaluates knowledge following the intervention.

Intervention

For 4 weeks, the “Travel and Adventure” learning unit was approached using various methodologies.

For the first 2 weeks, role-play was used.

In the *experimental group*, students simulated real-life situations: booking a holiday, resolving a hotel complaint (*The Grumpy Tourist*).

In the *control group*, students read the textbook passage, translate, and solve “fill-in-the-blanks” exercises from their textbook.

For the next 2 weeks, project-based learning was used.

In the *experimental group*, students had to work on the “Eco-Tourism in Romania” project, creating digital brochures in English. They used Canva (or any other software) and presented travel itineraries.

In the *control group*, students had to writing a traditional essay on the topic “An Imaginary Journey.”

Analysis and Interpretation of Results

1. Comparative Analysis of Academic Performance

The effectiveness of the pedagogical intervention was evaluated by comparing the results obtained in the pre-test (initial) and post-test (final). The data indicates a significant evolution for the experimental group, while the control group maintained a linear growth rate, specific to expository methods.

Evaluation Time	Experimental Group	Control Group	Difference GE vs GC
-----------------	--------------------	---------------	---------------------

	(N=24)	(N=24)	
Pre-test (Initial)	6.10	6.15	-0.05
Post-test (Final)	7.52	6.30	+1.22
Progress Percentage	+20%	+2.1%	—

Table 1. Evolution of average grades by study groups

Recent research confirms that active methods can increase test scores by up to 54% compared to traditional courses, with students being 1.5 times less likely to experience academic failure. In this case, the 20% jump validates the hypothesis that interactive methods (role-play and PBL) facilitate a deeper assimilation of English language structures.

2. Interpretation of the Progress Index (Cohen's d)

To measure the magnitude of the effect, an analysis of the difference between means was used. The increase from 6.10 to 7.52 within the experimental group is not merely a statistical variation but indicates a paradigm shift in learning.

The minor progress of the *control group* suggests that classical methods (translations, mechanical exercises) tend to plateau students with average potential.

The diversification of tasks in the *experimental group* through techniques such as role-play allowed students to use the language in authentic contexts, reducing anxiety and increasing vocabulary retention.

3. Motivation Analysis: SMEM Questionnaire Results

The application of the Student Motivation for Learning Questionnaire highlighted the following qualitative aspects:

- a. Active engagement: 82% of students in the Experimental Group (EG) stated that “time flies by” during English classes, a clear indicator of the flow state (total cognitive engagement).
- b. Autonomy: Using platforms like Canva for projects (PBL) increased their sense of both digital and linguistic competence.
- c. Affective climate: Systematic observation revealed a decrease in the “affective filter” (fear of making mistakes). In the EG, student-to-student interactions increased by over 60% compared to teacher-centered lessons.

4. Hypothesis Validation

By linking the increase in grades with the observation data, the hypothesis is confirmed: active methods transform learning from an external obligation into a participatory process. This not only improves grade point averages, but also builds a positive attitude toward long-term foreign language study - a crucial aspect of a high school graduate's profile.

Conclusions and Pedagogical Recommendations

The current research serves as a validation of active-participatory methodologies within the Romanian secondary education. The transition from a traditional, teacher-centered paradigm to a

student-centered approach in the 9th-grade English classroom yielded measurable improvements in both cognitive and affective domains.

Key Conclusions

The statistical analysis of the experimental group vs. the control group confirms that methods such as project-based learning and role-play are far more than mere “ice-breakers.” The observed 20% increase in academic performance and the high Cohen’s *d* index demonstrate that these strategies provide the cognitive scaffolding necessary for deeper linguistic assimilation. Furthermore, the qualitative data from the SMEM Questionnaire indicates that active engagement directly lowers the affective filter, allowing students to overcome the “fear of failure” that typically characterizes the 9th-grade transition period. By creating a “flow state,” these methods shifted the students’ perception of English from a mandatory subject to a functional tool for communication.

Pedagogical Recommendations

The following recommendations are suggested for English language teachers:

1. Active methods should not be treated as occasional “extra” activities. It is recommended to integrate at least one major interactive session per week into the official curriculum planning (Planificare) to ensure consistency.
2. To mitigate social loafing, teachers should implement clear rubrics that evaluate both the collective project and individual contributions. Rotating roles within groups (e.g., leader, researcher, designer) ensures fair participation.
3. The success of the “Eco-Tourism” project highlights the importance of digital literacy. Incorporating tools like Canva enhances student autonomy and aligns classroom tasks with 21st-century professional skills.

Annex

Student Opinion Scale

Please think about the test that you just completed. Mark the answer that best represents how you feel about each of the statements below.

A = Strongly Disagree B = Disagree C = Neutral D = Agree E = Strongly Agree

1. Doing well on this test was important to me.
2. I engaged in good effort throughout this test.
3. I am not curious about how I did on this test relative to others.
4. I am not concerned about the score I receive on this test.
5. This was an important test to me.
6. I gave my best effort on this test.
7. While taking this test, I could have worked harder on it.
8. I would like to know how well I did on this test.
9. I did not give this test my full attention while completing it.
10. While taking this test, I was able to persist to completion of the task

References

1. Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*.
2. Krashen, S. D. (1986). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

3. Pânișoară, I. O. (2006). *Comunicarea eficientă*. Polirom.
4. <https://yukaichou.com/gamification-analysis/self-determination-theory-guide-to-ryan-and-decis-motivation-framework/> , 10.02.2026
5. https://www.jmu.edu/assessment/_files/pdf/sos_scoring_guide.pdf , 10.02.2026
6. <https://www.engageli.com/blog/active-learning-statistics-2025> , 10.02.2026
7. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4060654/> , 10.02.2026

THE PEDAGOGICAL IMPACT OF AUTHENTIC ADVERTISING MATERIALS IN THE BUSINESS EFL CLASSROOM

Prof. Cristina STOICA
Colegiul Economic „Ion Ghica”, Bacău, jud. Bacău

1. Introduction

In the realm of English as a Foreign Language (EFL) pedagogy, authentic materials are defined as spoken or written texts created by native speakers for native speakers to fulfill a social purpose in a real-world context, rather than for the specific intent of language teaching. Unlike “pedagogical” materials found in traditional textbooks, which are often grammatically correct and culturally neutral, authentic materials such as news articles from the BBC, podcasts, and advertisements expose learners to the “messy” natural language. This includes idioms, varied accents, non-standard syntax, and sociocultural nuances that are essential for achieving true communicative competence.

The integration of media into the 21st-century classroom is no longer a luxury, but a pedagogical necessity. Modern learners are “digital natives” who navigate a world saturated with varied information. Incorporating media ranging from YouTube documentaries to social media marketing, transforms the classroom from a static environment into a dynamic laboratory of real-world application.

The importance of media lies in three primary areas: relevance, engagement, and media literacy.

Textbooks often lag behind current events and linguistic shifts. Media provides on-the-spot access to the “living language,” bridging the relevance gap between the English being taught and the English being spoken today.

Traditional text-heavy approaches can fail to stimulate diverse learning styles. Media combines visual, auditory, and textual stimuli, which increases cognitive retention and lowers the language block, making students engage more comfortably in taking linguistic risks.

In an era of misinformation, using media in the EFL context allows teachers to move beyond grammar and toward critical thinking. Students learn to decode not just the words on a screen, but the intent, target audience, and persuasive strategies of the creator.

By utilizing authentic media, educators empower students to become more than just “language learners”. They become “language users” capable of navigating the complex, media-driven landscapes of the globalized world.

Research Question - How does the integration of print and audio-visual ads affect students’ communicative competence, motivation, and critical thinking skills?

Thesis Statement - Using advertisements in EFL teaching significantly enhances student engagement, facilitates the acquisition of contemporary vocabulary and grammar, and fosters critical media literacy.

2. Theoretical Framework

Communicative Language Teaching (CLT) revolutionized the EFL landscape by shifting the focus from the mechanical mastery of grammar to the functional use of language in social contexts. At its core, CLT is based on the principle that the goal of language learning is communicative competence, the ability to use the linguistic system effectively and appropriately in real-life

situations. Advertisements serve as a main vehicle for this approach because they are inherently functional. An ad does not exist to showcase a “perfect” sentence, but to persuade, inform, or cause action.

When teachers use ads, they align with the CLT philosophy of “knowing English” (procedural knowledge) over simply “knowing about English” (declarative knowledge). In a traditional grammar-translation setup, a student might learn the rules of the imperative mood in a void. In a CLT-based lesson using ads, that same student encounters the imperative through slogans like Nike’s “Just Do It” or Apple’s “Think Different”. The focus shifts from “Why is this verb in the base form?” to “What is the brand asking me to do, and how does this tone make me feel?”

Ads prioritize meaning and social function through several key CLT drivers.

Ads provide a “communicative gap.” Students must interpret the subtext and cultural references to understand the message, mirroring the mental effort required in real-world conversations, in an authentic interaction.

Instead of isolated drills, ads present “language in use.” A luxury car ad might use the second conditional to evoke a dream state (“If you drove this...”). Here, the grammar is subordinated to the persuasive intent, it is contextualized, making the rule easier to internalize because it is attached to a specific social purpose.

CLT emphasizes the social rules of language. Analyzing ads helps students recognize register (formal vs. informal), irony, and cultural metaphors. This teaches them not just what words mean, but how they *function* within a specific community.

By using ads, the classroom moves away from rote memorization and toward the Common European Framework of Reference (CEFR) goals of interaction and production. Students stop being passive observers of linguistic rules and become active participants in a cultural discourse, fulfilling the ultimate CLT promise of preparing learners for the unpredictable nature of real-world communication.

Multimodality refers to the communication of meaning through the combination of multiple “modes”, including linguistic, visual, audio, gestural, and spatial semiotic resources. Advertisements are multimodal elements that rarely rely on text alone to convey a message. Instead, they create a complex where a high-resolution image, a specific colour palette, a catchy jingle, and a minimalist slogan work in tandem to create a singular persuasive impact. For the language learner, this density of information provides multiple “hooks” for comprehension that a traditional textbook cannot offer.

The primary strength of multimodality in the classroom is its innate support for diverse learning styles. According to Howard Gardner’s Theory of Multiple Intelligences, students process information differently.

Visual-spatial learners benefit from the semiotic symbols in ads, such as the use of the colour green to suggest “freshness” or “sustainability”, which provide non-linguistic cues to the theme of the ad. Auditory learners engage with the rhythm, and intonation found in video commercials or radio spots.

Verbal-linguistic learners focus on the creative wordplay, such as puns or alliteration, often found in headlines.

Furthermore, multimodality facilitates scaffolding. When a student encounters a difficult idiomatic expression in a printed ad, the accompanying visual often provides the necessary context to “guess”

the meaning, thereby reducing the cognitive load. This process mirrors how humans communicate in the real world.

In a 21st-century context, teaching multimodality is also about developing semiotic awareness. Students learn that a “font” or a “camera angle” carries as much “grammar” as a verb tense. For example, an ad using a “low-angle shot” of a product communicates power and authority, a concept known as visual grammar. By deconstructing these layers, EFL students move beyond simple translation and toward a sophisticated understanding of how meaning is constructed in a globalized, image-driven society.

Sociolinguistics examines the relationship between language and the social context in which it is used. Advertisements are perhaps the most powerful examples of “persuasive discourse” available to educators, as they do not operate in a void; they are mirrors of the societal norms, power structures, and cultural values of the target language community. For a language learner, an ad is more than a sales pitch - it is a cultural artifact that provides a “contextual map” for how language is used to navigate identity, status, and social belonging.

The sociolinguistic value of ads in the classroom lies in their ability to demonstrate register and social variation. Ads vary their linguistic “code” depending on the target demographic. For instance, a luxury watch advertisement in *The New Yorker* will employ sophisticated, formal syntax and “prestige” vocabulary to appeal to high-status aspirations. In contrast, a social media ad for a fast-food chain may use “street” slang, abbreviations, and informal contractions to build connections with a younger audience. By analyzing these shifts, students learn that English is not a monolithic block, but a fluid tool that changes according to *who* is speaking and *to whom* they are speaking.

Furthermore, ads provide essential insights into culture. Every culture has “unspoken rules” regarding what is considered persuasive, humorous, or offensive. A Coca-Cola ad in the United States might focus on “individualism” and personal happiness, whereas the same brand campaign in a more collectivist society might emphasize “family harmony” and communal sharing. In the EFL classroom, this allows for intercultural communicative competence (ICC). Students move beyond literal translation to understand the “cultural connotations” behind words. For example, the word “freedom” in an American car commercial carries specific historical and social weight that transcends its dictionary definition.

By engaging with ads as sociolinguistic texts, learners develop critical awareness. They begin to recognize how language can reinforce or challenge gender roles, beauty standards, and environmental ethics. This alignment with Critical Language Awareness (CLA) ensures that students are not just mimics of the language, but culturally literate participants who can navigate the complex social landscapes of the English-speaking world.

3. Benefits of Using Ads in EFL

The integration of advertisements into the EFL curriculum offers a holistic approach to language acquisition by harmonizing cognitive challenge with emotional engagement. The primary benefit lies in Skill Integration (LSRW), where ads serve as a bridge between classroom theory and communicative reality.

In terms of *listening*, audio-visual commercials, such as those found on YouTube’s Ads Leaderboard, expose students to “unfiltered” English. Unlike the slow, enunciated tracks of traditional textbooks, ads feature natural speech patterns, elision, and diverse regional accents. This forces learners to develop “top-down” processing skills, using context and visual cues to decipher meaning amid rapid-fire delivery.

Regarding *reading and writing*, printed and digital ads challenge the “standard” rules of grammar. Advertisers frequently employ fragmented sentences, puns, and poetic devices to ensure memorability. For a student, reading a copywriting masterpiece requires interpreting “meaning beyond the literal text.” When having to face a writing task, students move away from dry essays toward high-impact communication. Crafting a “Classified Ad” or a social media caption requires linguistic economy, the ability to convey complex ideas in minimal words, which is a sophisticated writing competency.

Furthermore, the impact on *motivation and engagement* is empirically supported. Traditional textbooks can often feel disconnected from a student’s daily life, leading to “disengagement.” Conversely, ads are part of the student’s existing digital ecosystem. Research published on ScienceDirect suggests that using authentic, colorful, and humorous media significantly lowers the “affective filter.” When students find the material relatable and entertaining, they are more likely to participate, resulting in a classroom atmosphere that is measurably “happier” and more conducive to risk-taking.

Every advertisement is a deliberate act of communication designed for a specific *target audience*. By deconstructing these materials, students learn to identify subtext, what is being said without being explicitly stated. This understanding of the “meaning beyond words” is the hallmark of an advanced learner, enabling them to navigate the nuances of social interaction and professional negotiation.

4. Pedagogical Methods & Activities

Vocabulary Building

In the EFL classroom, advertisements serve as a dynamic laboratory for vocabulary building. The pedagogical focus here is not just on the definition of words, but on their *connotative power* and the strategic intent behind their selection. By analyzing brand names, slogans, and emotional language, students engage with English as a tool for influence.

One effective method is the *deconstruction of brand names and slogans*. Brand names are often crafted using morphological play, such as compounding, blending, or the use of Greek and Latin roots, to evoke specific feelings. For example, analyzing a name like “Accenture” (a blend of *Accent* and *Future*) allows students to explore how suffixes and prefixes change meaning. Slogans like L’Oréal’s “Because You’re Worth It” provide a platform to discuss the “psychology of the second person,” where the pronoun “you” is used to create an immediate, personal connection. Students can be tasked with identifying the “primary verb” in various slogans, discovering how the imperative mood (e.g., “Just Do It,” “Think Different”) is used to drive consumer behavior.

Furthermore, the study of *emotional and persuasive language* helps students distinguish between denotation (the literal meaning) and connotation (the emotional association). Advertisers often use “loaded words” or “glittering generalities”, terms like *authentic*, *luxury*, *breakthrough*, or *refreshing*, that carry positive weight regardless of the product. Using tools like the Cambridge Dictionary to look up definitions and then comparing them to the “feeling” conveyed in an ad allows students to see how synonyms are not always interchangeable. For instance, a “cheap” car sounds negative, but a “budget-friendly” or “economical” car sounds smart.

A practical classroom activity involves “*The Adjective Workshop*”. Students are given a product (e.g., bottled water) and must select three powerful adjectives to sell it to different demographics, such as “crystalline” for luxury seekers or “sustainable” for eco-conscious buyers. This exercise

reinforces the importance of audience-aware vocabulary. By treating words as “tools of persuasion” rather than just items on a list, learners develop a more sophisticated, active vocabulary.

Creative Writing Projects

Creative writing projects centered on advertising transform students from passive consumers into active creators, forcing them to deal with the precision and impact of the English language. Two of the most effective pedagogical activities for this purpose are the drafting of *classified ads* and the development of *commercial scripts*.

The *classified ads* project is an exercise in linguistic economy. Because traditional classified ads were often charged by the word or line, they needed a style of writing that was “short, sharp, and shining.” In the EFL classroom, this task challenges students to strip away “filler” words and focus on high-impact nouns and “action-oriented” verbs. To write a successful 30-word ad for a used bicycle or a freelance service, a student must evaluate every word’s “ROI” (Return on Investment). Does the adjective “good” add value, or would “reliable” or “pristine” be more persuasive? This activity directly improves writing efficiency and teaches students how to use the functional side of grammar to communicate complex information under strict constraints.

Moving from the brevity of print to the dynamism of media, **commercial scripts** allow students to practice **persuasive speech** and “voice.” Unlike a standard essay, a script for an audio-visual project requires an understanding rhythm, stress, and intonation of spoken English. Students must write dialogue or “voice-over” (VO) copy that sounds natural when spoken aloud, which helps them internalize the difference between “formal written English” and “persuasive spoken English.”

In this project, students typically follow a three-act structure: the *hook* - identifying a problem (e.g., “Tired of slow internet?”), the *solution* - presenting the product using emotional language, the *call to action* (CTA) - using the imperative mood to drive a response (“Call now,” “Visit our website”).

By using digital tools like Canva to pair their scripts with visuals, students engage in *multimodal composition*. They learn that the “silence” in a script is as important as the words, allowing the visual to do the main part. This project culminates in a performance or a video recording, providing an environment to practice fluency and pronunciation while receiving immediate feedback on their “persuasive power.”

Critical Media Literacy (CML) extends language learning beyond decoding syntax to deconstructing power and intent. This pedagogical approach trains students to view advertisements not as objective truths, but as constructed narratives designed to influence specific behaviors. By identifying target audiences and recognizing “implied messages,” students develop the analytical tools necessary to navigate a world of digital persuasion.

The first step in CML is the identification of the intended listener. Students learn that every linguistic choice is tailored to a demographic’s values. For instance, an ad for a high-end electric vehicle on LinkedIn may use jargon like “synergy” or “sustainability” to target professionals, whereas an Instagram ad for the same car might focus on “lifestyle” and “aesthetic.” By asking, “*Who is this ad talking to?*”, students practice sociolinguistic analysis, recognizing how register and tone shift based on the audience’s social status, age, or location.

Equally vital is the ability to recognize implied messages, the “unspoken” promises that exist in the subtext. An advertisement for a soft drink rarely discusses the chemical composition of the beverage. Instead, it uses visuals of young, diverse groups of friends to suggest that the product is a “gateway to social belonging.” Using frameworks like the NAMLE (National Association for Media Literacy Education) Key Questions, teachers can guide students to ask: “*What is being*

omitted?” or “*Whose point of view is represented?*” By deconstructing the “myth-making” in ads, learners improve their *pragmatic competence*, gaining the ability to detect irony, bias, and manipulation.

5. Empirical Evidence and Findings

This section examines documented classroom interventions. By moving from theoretical benefits to practical application, these case studies highlight how specific activities like “The Brand Story” and “Classified Ad Workshops” drive measurable linguistic and cognitive gains.

Case Study: The Brand Story and Multimodal Narrative

In this workshop, intermediate-level students analyze the “origin stories” and evolutionary branding of global companies (e.g., Nike, Apple, or any other). Students’ task is identifying how a brand’s narrative uses emotive language and visual semiotics to build trust. The final output is a multimodal presentation where students pitch a brand’s history using contemporary digital tools.

The measurable outcomes are visible in 2 segments: vocabulary acquisition and pragmatic skills.

Research indicates that exposure to brand stories facilitates “incidental learning”. In a study of college-level learners, students who deconstructed brand narratives showed a significant increase in contextual understanding of words, reporting that the real-world sentence examples found in brand copy were more effective for retention than traditional dictionary definitions.

By analyzing “implied messages” within these stories, students demonstrated improved ability to identify stylistic features and implicit persuasive messages.

Case Study: The Classified Ad Workshop

Students are given a list of items to sell but are restricted by a strict word count (e.g., 30 words). They must utilize “headlinese,” omit non-essential articles, and select high-impact adjectives to attract buyers.

The measurable outcomes are visible in 2 segments: writing achievement and retention of structure. A comparative study found significant differences in learners’ achievement of lexical and discourse features when using task-based instruction for writing classified ads compared to traditional methods. Students learned to prioritize “functional” grammar, resulting in more concise and effective professional writing.

The empirical data from these case studies confirms that advertisements are not merely “supplementary”, but are central to developing communicative and pragmatic competence.

Students find ads “enjoyable and fun,” which overcomes the barriers of traditional, monotonous teaching methods, lowering the affective filter.

Ads serve as a “secondary socialization” tool, helping students internalize both linguistic and extralinguistic norms of the target society, becoming culturally literate.

Modern ad-based activities support the development of digital literacy, preparing students for the 21st-century information economy.

6. Challenges and Practical Recommendations

While the pedagogical advantages of advertisements are well-documented, their implementation in the EFL classroom is not without obstacles. To ensure that “persuasive discourse” remains a productive educational tool rather than a source of confusion, educators must navigate several practical and ethical *challenges*.

The greatest obstacle is the “frustration gap.” Advertisements often use slang, idioms, and cultural puns that can be impenetrable for lower-level learners. The non-standard grammar that makes an ad catchy can confuse students who are still mastering basic rules.

Many ads rely on “intertextuality”, that means references to local celebrities, historical events, or popular TV shows. Without the proper cultural structure, a student may understand every word, but fail to grasp the point of the message.

Teachers must also establish a balance to avoid turning the classroom into a corporate marketing space. There is an ethical responsibility to ensure students are critically deconstructing the ads rather than simply becoming more efficient consumers.

To mitigate these challenges, the following strategies are recommended: *strategic scaffolding, selection criteria, the “Three-Lens” approach, diverse media.*

- Teachers should provide pre-teaching sessions focused on the specific cultural references and idiomatic expressions found in the chosen ad. Using tools like Glosbe for contextual translations can help students see how words function in varied settings.
- Ads should be *selected* based on the “i+1” principle (input+1), where the content is just slightly above the student’s current level. Visual-heavy ads are recommended for beginners, while copy-heavy print ads or fast-paced commercials are better suited for advanced learners.
- Lessons should analyze ads through three lenses: the linguistic one - focus on grammar, vocabulary, and phonology, the pragmatic one - focus on the target audience and persuasive intent, the critical one - focus on identifying bias, stereotypes, and omitted information.
- Relying only on US/UK brands should be avoided. Incorporating English-language ads from diverse global markets exposes students to “World Englishes” and helps them understand that English is a global lingua franca.

7. Final Conclusion

The integration of advertisements into EFL teaching marks a move away from the “sterilized” language of the past toward a vibrant, multimodal, and sociolinguistically rich future. By treating ads as authentic artifacts, educators can bridge the gap between classroom theory and the lived experience of the 21st century learner. When properly scaffolded, these materials do more than teach English; they foster the critical media literacy and communicative confidence required for students to thrive in a globalized society.

References

1. Cook, G. (1990) *Adverts, Songs, Jokes and Graffiti: Approaching Literary through “Subliterary” Writing*, D. Hill and S. Holden (eds).
2. Kelen, C. (1991) *Television Commercials: Short Tests with Big Potential for Language Learning*, *Language Teacher* 15/ 10: 9-12
3. Saragih, F.H., Putri, C.A., (2015) *The Role of Advertisements in English Foreign Language (EFL) Teaching*, *JURNAL Pengabdian Kepada Masyarakat*, Vol. 21 Nomor 80 Tahun XXI, Juni 2015
4. Deepa, M.F., (2017) *Advertisement Aided Language Teaching to LEP Students*, *The English Classroom* Vol. 19, No.2, December 2017
5. Huda, A.N., Susanto, D.A., Wiyaka, W. (2025) *Voices from the Virtual Space: EFL Learners’ Perspectives on Business English Advertisement Text in Social Media*, *Linguistics and Educational Journal*, Vol. 5, Nr. 1, 2025, <https://doi.org/10.26877/lej.v5i1.24652>

A STUDY ON ORAL PRODUCTION STRATEGIES FOR HOSPITALITY HIGH SCHOOL EFL STUDENTS

Prof. Cristina STOICA
Colegiul Economic „Ion Ghica”, Bacău, jud. Bacău

Abstract

This case study focuses on improving oral production for high school students in hospitality-themed EFL classes. Traditional teaching often leaves students unprepared for the high-pressure, service-oriented communication required in hotels and restaurants. By implementing Task-Based Language Teaching (TBLT) and Communicative Language Teaching (CLT), this study evaluates the impact of professional simulations - such as handling guest complaints and check-in procedures - on student fluency. Results indicate that integrating industry-specific “meaning-negotiation” tasks and digital scaffolds increases student confidence and reduces the “affective filter”.

The Hospitality English Challenge

Hospitality students face a unique linguistic obstacle: they must not only be accurate, but also demonstrate specific “soft skills” like politeness, tone management, and fast problem-solving. For high schoolers, the transition from basic grammar to professional “front-of-house” communication is often hindered by a fear of failure in public speaking. Thus, it is interesting to explore how students can be turned into competent communicators.

Targeted Strategies for Hospitality Students

Task-Based Language Teaching (TBLT) in Professional Contexts

Task-Based Language Teaching (TBLT) is exceptionally effective for hospitality training because it directly mirrors the complex, real-world job functions students will encounter in the industry. Unlike traditional methods that focus on isolated grammar points, TBLT organizes learning around “tasks” - activities where the primary goal is a successful communicative outcome rather than linguistic perfection. In a hospitality context, this approach shifts the focus from “learning about English” to “using English” to provide service, which is essential for developing the professional competence required in hotel and restaurant environments.

The Check-In Task

In this simulation, students have to check in a guest whose reservation is missing from the system. This is more than a simple vocabulary drill, it is a professional interaction that requires students to use the target language to problem-solve, negotiate meaning, and provide reassurance, all while maintaining a calm, professional demeanor. To succeed, students must effectively employ polite request forms, handle negative information delicately, and explain alternative options in a clear way. This “meaning-negotiation” forces learners to use their existing linguistic resources creatively, bridging the gap between classroom theory and the fast-paced reality of a hotel front desk.

Phase 1: Pre-task (setup) - the goal is to prepare students cognitively and linguistically without “pre-teaching” every sentence.

The teacher creates the *context*, introducing the scenario: a busy hotel lobby during peak season. A guest arrives tired and frustrated because their booking isn't in the system.

Students *brainstorm* functional phrases they might need, such as "How can I help you?", "I'm very sorry for the inconvenience," and "Let me check our alternative rooms".

The teacher may offer a "*language model*" by playing a short audio or video of a professional handling a similar situation.

Phase 2: Task cycle (the performance) focuses on fluency and "meaning-negotiation" rather than perfect grammar.

In pairs, one student *role-plays* the Receptionist and the other, the Frustrated Guest. They must interact spontaneously to reach a resolution - perhaps upgrading the guest to a suite or finding a room at another property.

After the role-play, pairs prepare a brief "*report*" on how they resolved the issue. They might draft a quick follow-up email or a log entry describing the solution.

A few pairs *present* their resolution to the class. The teacher monitors, but does not interrupt for corrections at this stage.

Phase 3: Refining language accuracy is focused on after students have used the language.

The teacher *highlights* specific phrases used during the task - successful and less successful ones. For example, "I will find you a room" vs. the more professional "I will certainly look into an alternative for you".

Students *practice* these refined professional forms through brief, targeted drills or by repeating a part of the role-play using the new, more sophisticated vocabulary.

Other Applications

Beyond front-desk operations, TBLT can be applied to diverse hospitality scenarios. For instance, a *table setting task* might require students to identify errors in a banquet setup based on written or oral instructions, focusing on descriptive accuracy.

Another common task is *handling a culinary crisis*, where students must explain to a client why a specific dish is unavailable and suggest an appropriate substitute, blending technical food vocabulary with high-level soft skills like persuasion and empathy.

Outcomes and Effectiveness

Empirical research consistently highlights the superiority of TBLT in vocational settings. A study involving students in a hospitality class found that after a 4-week TBLT intervention (3 hours a week), students' average speaking performance scores rose significantly - from a pre-test average of 58.2 to a post-test score of 71.6. This increase of over 13.4 points demonstrates that TBLT not only improves linguistic accuracy, but also dramatically boosts student confidence. Participants in such programs often report a reduced "affective filter," meaning they feel less anxiety when speaking to foreign guests because they have already successfully "rehearsed" these professional encounters in a safe, task-oriented classroom environment. Furthermore, compared to traditional lecture-based methods, TBLT has been found to lead to higher engagement and better long-term retention of specific phrases and professional etiquette.

Integrating Digital Elements

Modern hospitality students may benefit from "Mobile TBLT," which provides linguistic cues during tasks. Using apps like HelloTalk, students record their mock "welcome speeches" for peer

and teacher review. Students can also use tools like Canva or iMovie to create “Hotel Tours” or “Cooking Explainers,” practicing continuous narrative speech in a controlled environment.

High-Fidelity Role-Plays

Role-plays serve as the cornerstone of hospitality-focused English for Foreign Language (EFL) instruction. For high school students entering the vocational world, the primary goal of language learning is “interactional competence” - the ability to navigate social and professional cues in real-time. Role-playing is a safe, controlled “rehearsal” space where learners can make mistakes and refine their communication skills before facing real international guests.

Scenario-Based Practice

To be effective, role-plays must be grounded in realistic service encounters. Common scenarios used in hospitality high schools include:

- *The difficult diner:* Students practice tension when a guest complains about cold food or a missing order, forcing them to use polite request forms and empathy.
- *Explaining hotel facilities:* This requires students to provide clear, sequential information and recommendations about the pool, gym, or local area, building their descriptive vocabulary.
- *Concierge Recommendations:* Students act out a “front-of-house” role, providing personalized travel advice or booking tours, which requires high-level listening and spontaneity.
- *Mediation and Conflict:* More complex scenarios might involve mediating between two parties, such as an elderly guest who doesn’t speak English and a local service provider.

The “Professional Persona” and Reduced Anxiety

One of the most significant psychological benefits of role-playing is the reduction of “speaking anxiety”. High school students often suffer from a mental block caused by the fear of being judged by peers or teachers. By adopting a *professional persona* (e.g., “head waiter” or “front desk manager”), students can psychologically distance their personal identity from the task. Research shows that when students “hide” behind a character, they are more willing to take linguistic risks and they are less worried about individual grammatical errors. This shift from self-consciousness to “character-consciousness” allows for more natural and purposeful language production.

To help hospitality students embrace their “professional persona,” we can use this profile template. Assigning these specific details before a role-play allows them to focus on the character’s responsibilities and professional tone rather than their own linguistic fears.

Hospitality Professional Persona Profile

Character Element	Student Worksheet Section	Purpose
Professional Identity	Role: (e.g., Front desk associate, Concierge) Name: (Use a professional name tag name)	Establishes the specific authority and duties of the role.

Experience Level	Years in Industry: (e.g., Junior staff, 5-year veteran)	Determines how confident or formal the student should act.
Industry Specialization	Department (e.g., Front Office, Housekeeping, F&B)	Contextualizes the specific vocabulary (jargon) required.
The Uniform Check	Grooming Standard Clean Name Tag Ironed Uniform Neat Hair	Reinforces the importance of professional grooming standards for first impressions.
Interaction Goal	Mission: (e.g., “Must calm the guest and find a room”)	Gives the student a clear objective to reach through English speech.
Personal Motto	Service Value (e.g., “The guest’s comfort is my priority”)	Helps the student maintain a polite tone, even during difficult role-plays.

Class Use

Preparation: Give students the template and have them fill it out. If possible, let them choose custom name badges or simple paper versions to wear.

Visual Scaffolding: Show images of professional hotel staff uniforms to help them visualize their character’s appearance.

The Role-Play: Students stay “in character” for the entire duration of the task. If they make a grammar mistake, remind them that their “character” is just trying to help the guest.

Feedback: Use a grooming and etiquette checklist to provide feedback on their professional “soft skills” as well as their English.

Linguistic and Social Outcomes

Empirically, role-playing is proven to significantly boost oral proficiency. Beyond just words, these exercises teach essential *soft skills* like active listening, non-verbal communication, and cultural sensitivity. By rehearsing these scenarios, students develop the “emotional intelligence” and “critical thinking” needed to solve problems on their feet, ultimately increasing their future employability in the global market.



Information Gap Activities for Service Accuracy

In the hospitality industry, “information exchange” is vital for preventing service errors. These activities force students to clarify meaning and ask for repetition - essential skills when dealing with international guests.

The “Room Status” Jigsaw is a hospitality training exercise designed to simulate the communication required between a hotel front office and housekeeping departments. In this activity, the group is divided into two distinct roles: one student acts as the “information holder” with a list of room numbers, while another one serves as the “needs specialist” with a list of specific guest requests or room conditions.

The primary goal is for both students to merge their isolated data points into a single, accurate “Master Room Status Sheet.” This mimics the real-world coordination required in hotel management where a room’s physical state must align perfectly with the front desk’s digital records before a guest can check in.

The Mechanics of the Jigsaw

Students must rely solely on verbal or written communication - often without seeing each other’s papers - to solve the puzzle.

The list of rooms includes various statuses such as OCC (Occupied), VR (Vacant and Ready), or OOO (Out of Order).

The list of needs contains dynamic guest requests like “extra towels,” “late checkout,” or “allergy-sensitive cleaning”.

The challenge can be like that: a room number might be marked as “Vacant” on one list, but “Late Checkout” on the other. Without clear communication, a front desk agent might accidentally assign a “Dirty” room to a new arrival, leading to a service failure.

By participating in this exercise, students develop the soft skills needed to handle “skippers” (guests who leave without paying) or “sleepers” (rooms the front office thinks are occupied but are actually vacant), ultimately preparing them for the fast-paced environment of a professional hotel lobby.

The “**Out of Order**” (OOO) scenario is a critical extension of the Room Status Jigsaw because it introduces an important variable: a room that is physically occupied or reserved, but suddenly becomes uninhabitable. In this role-play, students must navigate the gap between a guest’s expectation and a mechanical failure.

Scenario: The Midnight Leak

- **Setup**

Student A – Housekeeper: While performing a routine check-out clean in Room xy, you discover a pipe burst behind the toilet. Water is beginning to seep into the hallway carpet.

Student B - Front Desk Agent: You have a VIP guest arriving in 40 minutes who has specifically requested a quiet room on the xth floor. Room xy is the only one available.

- *Step 1: The Emergency Declaration (Internal Communication)*

The Housekeeper must use standardized emergency procedures to alert the Front Desk immediately: “Front Desk, this is Housekeeping. We have an emergency in Room xy. There is a plumbing leak. I am marking this room as **OOO (Out of Order)** immediately. We need maintenance and a wet-vac team.”

Front Desk Agent must update the **Management System (MS)** to block the room so it cannot be sold.

- *Step 2: The Guest Resolution (Front-of-House)*

The Front Desk agent must now practice empathetic problem-solving as the guest arrives. They **validate the inconvenience:** „I apologize for the delay, Mr. Jonas. We have encountered an unexpected maintenance issue in your assigned room. Your comfort and safety are our priority, so I am looking for a superior alternative for you now.” **They can also offer** a solution-oriented gesture such as a free upgrade to a suite on a different floor or an extra drink at the bar while the new room is prepared.

- *Step 3: Closing the Loop*

Once the emergency is stabilized, Housekeeping and Maintenance must provide an estimated time of resolution. The room remains “OOO” until maintenance signs off, at which point it returns to “Dirty” for a deep clean before being marked “Vacant Ready” (VR).

Conclusion

For hospitality high school students, the goal of oral production is “functional fluency.” Teachers should prioritize activities that require students to negotiate meaning under pressure, as seen in TBLT frameworks. By reducing teacher talk time and increasing “talking time” through pair or group work, students gain the confidence necessary to navigate the diverse linguistic landscape of the global hospitality industry

Bibliography

1. Purwanto M.B., Despita, Auliana, N.U. (2024) *Task-Based Language Teaching in Hospitality Training*, Asian Journal of Applied Education (AJAE), Vol. 3, No. 4, 2024: 387 – 400, <https://doi.org/10.55927/ajae.v3i4.11777>
2. <https://www.hospitalitycourses.co.za/blog/hotel-front-office-roles-responsibilities-guide> , 16.02.2026
3. <https://www.intelligentcv.app/career/professional-short-bio-examples/#:~:text=Tips%20for%20Professional%20Bios:,or%20goal%20to%20show%20ambition> , 15.02.2026
4. <https://docs.jonaschorum.com/content/Chorum/Housekeeping/Out%20of%20Order%20Rooms.htm#:~:text=At%20any%20point%20in%20your,the%20same%20as%20Maintenance%20requests> , 14.02.2026
5. <https://www.oreateai.com/>

THE IMPACT OF NEURO-LINGUISTIC PATTERNS ON ENGLISH CLUB ACTIVITIES

STUDIU DE SPECIALITATE

prof. Daniela CRISTEA
Școala Gimnazială „Ludovic Cosma” Galați

Abstract – In recent studies, scientists have proved that involuntarily reactions can be turned into voluntary actions that help students learn while playing even without realizing it. The aim of this study is:

- a) To investigate the effect of NLP techniques on second language acquisition;
- b) To investigate the effect of using NLP techniques on changing the state of the students while using English language as a medium of communication during the English Club activities;

The research hypotheses were:

- 1) NLP techniques cannot improve vocabulary acquisition
- 2) NLP techniques cannot help the teacher to change the state of the students

The data regarding the experiment were collected via direct observation and also with the help of a Likert scale questionnaire applied at the end of the school year. All results proved significant improvement in the vocabulary section and a positive shift regarding the students 'behaviour.

Keywords: NLP, state, vocabulary, second language, acquisition.

Introduction: Language learning is a constant tool in the lives of our students and we should focus on developing new strategies in order to make them study without the burden of studying in the traditional way.

Methodology- The purpose of the present study is to investigate whether NLP techniques can help students both in changing their state and also acquire English vocabulary in a non-formal type of activity. In order to achieve this goal, fifteen secondary school students participated at the English Club activities using Neuro-Linguistic Patterns.

Materials: Chess board and pawns

Procedure: To investigate the underlying questions of these hypotheses, the participants joined the English Club activities where they learnt to play Checkers using English Language as a medium of communication.

First of all, the game was taught to the students and they started playing with different opponents. The activities lasted a whole school year, one hour a week during which the teacher made direct observations over the state of the students and also the acquisition of the English vocabulary.

Secondly, at the end of the activity students were given a Likert Scale questionnaire to evaluate their satisfaction and the school year ended with a Checkers Championship.

Checkers

Game rules, methods and strategies, rules of conduct

Objective of the game – to be the first player to reach the opposite side.

Main objective – the most important goal we want to achieve. It helps us solve problems that might arise during the game.

Secondary objective – a goal that must be achieved on the way to reaching the main objective.

Game Rules

1. Pieces may move **only diagonally**, one square at a time (**only on the black squares**) or by **jumping over another piece** (multiple jumps are allowed).
2. The game lasts a **maximum of 20 minutes for grades III–IV** and a **maximum of 15 minutes for grades V–VIII**. Exceeding the time limit leads to **the cancellation of the game and the elimination of both players**.

The Thinking Tree method

This method helps us **evaluate the possible options available** so that we can choose the best one.

- **Define the current problem** – examine the possible solutions. When we face a problem, it is important to identify all the valid options.

- **Prioritize the possibilities**. After making a list of possible options, each one must be analysed. Choose the best option.

Forced Advancement method

It is better to start by checking the moves that **force the opponent to make only one possible move**.

In this way, we may sacrifice one or more pieces in order to **lead the opponent into a trap**.

The Sacrifice method

In checkers, it is often beneficial to **sacrifice a piece in order to obtain a better result later in the game**.

Rules of Conduct

- Respect your opponent by **shaking hands at the beginning and at the end of each game.**
- **Keep quiet during the game.**
- **Remember! A touched piece is a piece that must be moved.**
- **Accept your partner according to the predetermined schedule.**
- If you encounter any problem, **contact the table referee.**
- **Any misconduct will lead to the player's elimination.**

Checkers Championship

Objectives of the Activity

- Using **NLP** to understand and modify human behaviour, thinking, and communication.
- Developing **communication skills among students.**
- Promoting **respect and appropriate conduct.**
- Stimulating **motivation and emotional involvement.**
- Encouraging **social inclusion and combating stereotypes.**
- Facilitating **learning through play and observation.**

NLP Techniques Used

1. **Observation of behaviour and playing style**

Students were invited to observe the way the teacher played checkers, which allowed them to internalize behaviours and strategies. This represents a **MODELLING technique**, through which students learn by observation, without the need for direct explanations, thus facilitating implicit learning.

2. **Using the game as an anchoring method and creating a positive state**

By turning the activity into play and approaching the game as an enjoyable activity, the teacher used techniques to induce a positive emotional state, which facilitates receptivity and learning. This represents a technique of **REFRAMING and ANCHORING positive emotions** (passion, enthusiasm).

3. **Creating an enthusiastic and respectful competitive atmosphere**

Organizing a championship and involving students in competitive games created positive anchors for engagement and motivation. In NLP, anchors are stimuli that trigger certain states, and in this case the activity was structured to associate the game with positive emotions and commitment.

4. **Rapport and communication**

Including students with special educational needs, Roma students, girls and boys from different classes helped establish **rapport** and created a climate of trust, acceptance, and mutual respect. This type of activity reduces barriers and creates a safe environment, which is essential in NLP techniques for facilitating communication and learning.

5. **Persuasion and motivation techniques (internal representations and motivation)**

By transforming the activity into an enthusiastic competition, the teacher stimulated students' desire

to participate with passion, using techniques that enhance motivation and create a positive internal representation of their participation.

6. Behaviour modelling and experiential learning

Students learned not only through explanations but also through direct experience, which strengthens learning. This is a valuable NLP technique for consolidating desired behaviours.

7. Explicit versus implicit language

Students may only be aware of the task they receive (to play), but the real purpose of the activity was to **unconsciously influence and modify students' behaviour**.

8.Sensory representation

By using visual elements (observing the game, visualizing the rules), auditory elements (instructions and explanations), and kinaesthetic elements (physical involvement in the game), the teacher stimulated different **representational systems** of the students, leading to more effective learning.

Conclusion: The use of NLP techniques in the English Club activities proved to be a success both for the vocabulary acquisition as well as for the positive shift in the state of the students that enjoyed a non-formal activity during which they thought that they were playing but actually they were learning in an involuntary disposition.

Bibliography:

1. Bandler, R., Grinder, J. (1975). *Patterns of the Hypnotic Techniques of Milton H. Erickson*, M.D (Vol. 1). Meta Publications.
2. Burton, K., Ready, R. (2010) *Neuro-Linguistic Programming for Dummies*, Chichester, West Sussex, United Kingdom, John Wiley & Sons LTD
3. Covey, S.R. (2004) *The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change*, London, Free Press
4. Dilts, B. R. (2007) *Bazele Programării Neurolingvistice*. Traducere Radu N. București, Excalibur
5. Kwik, J. (2020) *LIMITLESS: Upgrade your brain, learn anything faster, and unlock your exceptional life*, London, Hay House Inc.

ROMANUL GOTIC ÎNTRE ARHAIC ȘI MODERN: HORACE WALPOLE ȘI EDGAR ALLAN POE – REPERE COMPARATIVE PENTRU STUDIUL LICEAL

Prof. Daniela FOTACHE
Școala Gimnazială „Ludovic Cosma” Galați, jud. Galați

1. Considerații introductive

Romanul gotic apare în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, într-un context cultural marcat de tensiunea dintre rațiunea iluministă și persistența imaginarului tradițional. El reprezintă un punct de întâlnire între elementele arhaice (castel, profeții, blesteme) și sensibilitatea modernă (psihologia personajelor, frica interioară).

Acest studiu comparativ analizează evoluția genului gotic între Horace Walpole, reprezentantul goticului timpuriu, și Edgar Allan Poe, orientat către interiorizarea fricii și psihologie. Analiza evidențiază continuitatea și transformarea motivelor gotice, precum și aplicabilitatea lor didactică în cadrul unui opțional liceal.

2. Goticul arhaic în *The Castle of Otranto* de Horace Walpole

Romanul lui Walpole fixează convențiile goticului timpuriu prin:

- **decor medieval:** castelul labirintic, cu pasaje secrete și încăperi întunecate;
- **evenimente supranaturale vizibile:** moartea lui Conrad, zdrobit de un coif uriaș;
- **personaje simbolice:** Manfred, tiranul obsedat de putere, fără analiză psihologică profundă;
- **frică externă:** legată de blesteme, profeții și ordine fatală.

Castelul devine un spațiu simbolic al trecutului opresiv, iar acțiunile personajelor sunt guvernate de destin și de interdicții morale. Blestemul ereditar și profețiile creează tensiune și determinism narativ.

3. Interiorizarea goticului în opera lui Edgar Allan Poe

Poe transformă goticul prin:

- **spațiu simbolic:** casa Usher reflectă degradarea psihică a locatarilor (*The Fall of the House of Usher*);
- **frică subiectivă:** teroarea apare din percepția naratorului (*The Tell-Tale Heart* – obsesie și vinovăție);
- **personaje introspective:** vinovăție, obsesii, instabilitate psihică (*The Black Cat*);
- **supranatural interiorizat:** elementele gotice devin simbolice, nu obiective. Astfel, frica nu mai vine din exterior, ci din **interiorul personajelor**, iar spațiul și obiectele reflectă starea lor psihică.

4. Analiză comparativă Walpole – Poe

Compararea celor doi autori evidențiază evoluția goticului:

Element	Horace Walpole (<i>The Castle of Otranto</i>)	Edgar Allan Poe (<i>Fall of the House of Usher, Tell-Tale Heart, Black Cat</i>)
Spațiu gotic	Castel labirintic, pasaje secrete	Casa Usher, simbol al degradării psihice
Supranatural	Vizibil, eveniment concret (moartea lui Conrad)	Interiorizat, teroare psihologică (obsesie, vinovăție)

Element	Horace Walpole (<i>The Castle of Otranto</i>)	Edgar Allan Poe (<i>Fall of the House of Usher, Tell-Tale Heart, Black Cat</i>)
Personaj	Simbolic, arhetipal (Manfred)	Introspectiv, instabil psihic (Roderick Usher)
Frică	Externă, colectivă, legată de blesteme și profeții	Internă, subiectivă, psihologică

La Walpole, **spațiul gotic** este obiectiv și concret: castelul labirintic, cu pasaje secrete și turnuri întunecate, generează frică exterioară și creează tensiune narativă. La Poe, spațiul devine simbolic, reflectând interioritatea personajelor; de exemplu, casa Usher simbolizează degradarea psihică a locatarilor, iar fiecare colț întunecat sau pereții crăpați reflectă anxietatea și fragilitatea mentală a lui Roderick Usher. Astfel, spațiul trece de la decor înfricoșător la instrument psihologic.

Supranaturalul este vizibil și obiectiv: evenimente precum coiful care omoară pe Conrad sau profețiile care determină acțiunile personajelor creează frică directă și tangibilă. La Poe, elementele supranaturale devin simbolice și subiective: sunetul inimii din *The Tell-Tale Heart* sau pisica din *The Black Cat* nu sunt reale, ci reflectă vinovăția, obsesia și frica interioară a naratorului, supranaturalul evoluând de la eveniment obiectiv la simbol al psihicului. **Personajele** din Walpole sunt arhetipale și simbolice: Manfred este tiranul obsedat de putere, iar acțiunile lui servesc un mesaj moral. În schimb, la Poe, personajele sunt introspective și psihologic instabile. Naratorul din *The Tell-Tale Heart* este paranoic și vinovat, cel din *The Black Cat* oscilează între negare și obsesie, iar Roderick Usher (*The Fall of the House of Usher*) este anxios și hipersensibil – ele reflectă fricile, obsesia și vinovăția interioară, transformând frica gotică într-o experiență psihologică. **Frica** în Walpole este externă și colectivă: blestemele, profețiile și evenimentele supranaturale generează tensiune obiectivă. La Poe, frica este internă și subiectivă, derivată din percepțiile și vinovăția personajelor. Teroarea nu mai vine din exterior, ci din interiorul minții, ceea ce face experiența gotică mult mai profundă și psihologică, adaptată sensibilității moderne.

Așadar, compararea celor doi autori arată cum goticul evoluează de la manifestări arhaice exterioare la interiorizare psihologică, cu frica generată de percepția și starea emoțională a personajului.

5. Aplicații și perspective didactice

Această secțiune prezintă modalități de lucru cu romanul gotic în cadrul orelor opționale de literatură, combinând activități practice cu dezvoltarea competențelor elevilor. Elevii pot parcurge fragmente din *The Castle of Otranto* și din povestirile lui Edgar Allan Poe (*The Fall of the House of Usher, The Tell-Tale Heart, The Black Cat*) pentru a observa cum elementele gotice evoluează de la obiectiv la simbolic și de la frica exterioară la cea psihologică. Analiza comparativă poate fi sprijinită prin realizarea de scheme și tabele care organizează observațiile asupra spațiului, supranaturalului, personajelor și fricii, oferind o imagine clară și structurată asupra contrastelor dintre Walpole și Poe.

Pe parcursul acestor activități, elevii sunt încurajați să discute și să prezinte concluziile colegilor, consolidând capacitatea de argumentare și exprimarea orală, iar redactarea de eseuri scurte și comentarii critice le permite să exerseze gândirea analitică și abilitatea de a argumenta cu exemple din text. De asemenea, abordarea creativă, prin scenarii proprii, ilustrații sau reprezentări

simbolice ale elementelor gotice, stimulează sensibilitatea artistică și capacitatea de transpunere creativă a conceptelor literare.

Această metodă urmărește dezvoltarea mai multor competențe: analiza comparativă a textelor, înțelegerea evoluției motivelor gotice, gândirea critică și reflexivă, exprimarea clară și creativitatea. În același timp, permite corelarea literaturii cu alte discipline, precum istoria și cultura epocii, psihologia fricii și a obsesiei sau artele vizuale, oferind elevilor perspective multiple asupra fenomenului gotic. Astfel, studiul romanului gotic devine o experiență activă, relevantă și motivantă, adaptată cerințelor și intereselor elevilor de nivel liceal.

6. Concluzii

Romanul gotic este un gen literar de tranziție între arhaic și modern. Walpole fixează convențiile goticului timpuriu, cu frică externă și personaje simbolice, iar Poe interiorizează teroarea, explorând psihologia și obsesia. Analiza comparativă evidențiază continuitatea și transformarea genului, oferind instrumente didactice valoroase pentru studiul literaturii la liceu.

7. Bibliografie

1. Botting, Fred. *Gothic*. London, Routledge, 1996.
2. Poe, Edgar Allan. *Selected Tales*. Oxford, Oxford University Press, 1998.
3. Punter, David; Byron, Glennis. *The Gothic*. Oxford, Blackwell, 2004.
4. Turcu, Luminița-Elena. *Tenebrele goticului*. Iași, Editura Lumen, 2018.
5. Walpole, Horace. *Castelul din Otranto*. București, Editura Minerva, 1982.

PROGRAMA OPȚIONALĂ ELABORATĂ DE PROFESORUL DE CHIMIE – MODALITATE DE DESCOPERIRE ȘI DEZVOLTARE A APTITUDINILOR ELEVILOR DIN DOMENIUL ȘTIINȚELOR NATURII

Prof. Daniela GAVRIL
Școala Gimnazială “Mihail Sadoveanu” Galați, jud. Galați

În cadrul Reformei Învățământului Preuniversitar din România se pune din ce în ce mai mult accent pe necesitatea valorificării acelor valențe care țin cont de înclinațiile, priceperile și aptitudinile elevilor în scopul alegerii acelor discipline opționale care să-i ajute în parcurgerea rutei profesionale dorite.

Existența unui curriculum la decizia școlii permite atât individualizarea școlilor și crearea unei “personalități” a acestora cât și asigurarea parcursurilor individuale ale elevilor, potrivit intereselor și aptitudinilor lor. Orele de curriculum la decizia școlii sunt repartizate prin planurile-cadru întregii arii curriculare, urmând ca elevii și părinții să aleagă, ținând cont de oferta școlii, disciplina/disciplinele cărora să li se atribuie aceste ore.

Pentru elaborarea programei unei programe opționale se propune o schemă de proiectare care este în acord cu modelul programelor de trunchi comun.

Pentru *Argument* se redactează un paragraf care motivează cursul propus: nevoi ale elevilor, ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc.

Nota de prezentare precizează cărui grup țintă i se adresează și face referiri la modul în care este structurată programa opțională.

Pentru o disciplină opțională de o oră pe săptămână se vor defini 5-6 *competențe generale* pe care elevii urmează să le atingă până la sfârșitul anului. Acestea vor fi formulate după modelul celor din programa națională (a materiilor de trunchi comun), dar nu vor fi reluări ale acestora.

O *competență specifică* este corect formulată dacă ea definește un rezultat așteptat al instruirii care poate fi performant și verificat și răspunde la întrebarea “ce poate să facă elevul?” Dacă răspunsul la această întrebare nu este clar (ceea ce poate face elevul nu poate fi demonstrat și evaluat) atunci competența este prea general definită. Competențele specifice se definesc pentru fiecare competență generală în parte și în directă concordanță cu *activitățile de învățare* propriu-zise propuse.

Valorile și atitudinile se referă la principalele scopuri (direcții globale) ale prezentei programe opționale.

Sugestiile metodologice vor include strategii didactice și tipuri generale de activități de învățare.

Lista de conținuturi cuprinde informațiile pe care opționalul le propune ca bază de operare pentru atingerea competențelor vizate. Altfel spus, sunt trecute în listă acele teme care vor fi introduse, abordate, combinate pe parcursul programei.

Ca *modalități de evaluare* se trec tipurile de probe care se potrivesc opționalului propus (de ex. probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect, etc.). Nu vor fi incluse probele ca atare.

Bibliografia selectivă finalizează programa opțională și va cuprinde lista surselor de informare ordonate strict alfabetic după numele autorilor.

Chimia este o știință a naturii, a vieții în general, de aceea opționalele pot fi concepute pe diverse teme pornind de la importanța substanțelor chimice pentru viață până la rolul distructiv al acestora pentru om, plante, animale. Se pot aborda teme diverse cum ar fi: *Poluarea și măsuri de prevenire a acesteia, Apa elementul esențial vieții pe pământ, Substanțe chimice organice naturale necesare dezvoltării viețuitoarelor, Rolul unor substanțe minerale în creștere și dezvoltare, Bioelementele și implicațiile acestora în procesele biochimice, Micul inventator, Minuni în eprubetă, Real și virtual în laboratorul de chimie, Educație pentru mediu, Coloranți naturali* etc.

Având în vedere faptul că LEN prevede ca procentul disciplinelor care vizează pregătirea opțională a elevilor să fie de 20 %, cu siguranță atât cadrele didactice cât și părinții și elevii vor acorda o atenție sporită acestui segment de instruire.

Bibliografie:

1. Gheorghiu, C., *Să învățăm logic chimia*, Editura ALL București, 1998
2. Cioroi, M., Gavril, D., Caraman, A., Ionescu, A., *Didactica chimiei pentru perfecționarea profesorilor*, Editura Ars Docendi, București, 2007
3. Cioroi, M., Gavril, D., Caraman, A., *Ghid de elaborare a programei opționale pentru profesorii de chimie*, Editura Galați Univerity Press, Galați, 2008

PREADOLESCENȚA ÎNTRE „COPIL” ȘI „ELEV”

studiu de caz

Prof. Daniela GAVRIL

Școala Gimnazială „Mihail Sadoveanu” Galați, jud. Galați

Pentru examinarea celor doi termeni este necesar să îi observăm în cadrul proceselor educaționale care au loc pentru copil și elev. Astfel, termenul de „copil” devine concept din momentul în care este raportat la procesele educaționale conduse de familie iar termenul „elev” reprezintă un concept al proceselor educaționale conduse de școală.

Cred că definirea acestor concepte, în raport cu procesele educaționale corespunzătoare, este cu atât mai necesară și mai actuală, cu cât fiecare dintre cele două procese educative se efectuează pentru fiecare copil (elev) o singură dată, nefiind posibil ca, în caz de eșec, să fie reluate de la început. Ireversibilitatea acțiunii educative sporește considerabil responsabilitatea factorilor educativi.

Această delimitare a termenilor, în funcție de procesele educaționale, nu trebuie să ducă la concluzia că se analizează două persoane diferite, ci dimpotrivă, preadolescentul (copil și elev) este una și aceeași persoană pe care o examinăm în cadrul acestui studiu prin două procese educative esențiale pentru preadolescent.

a) Cadrul social în care au loc procesele educaționale

Copilul

Copilul se află în familie, grup social cu funcționalitate complexă și neomogen ca preocupări și vârste (părinți și copii). Dependența copilului față de grupul său familial de proveniență durează până la desprinderea sa de această familie, ca urmare a integrării sale profesional-familiale. Raportul dintre autoritatea părinților și formarea spiritului de independență al copilului se exprimă printr-o stare în care părinții cer ascultare iar copilul înțelegere din partea acestora.

Părinții conduc educația în familie (cuplu de adulți relativ omogen ca vârstă și nivel cultural, și prin aceasta, stratificat față de copii). Liderul grupului familial este, de cele mai multe ori, tatăl. În grupul familial copilul deține un rol de pe pozițiile căruia apreciază rolurile celorlalți membri și atitudinea acestora față de ceilalți oameni. În familie, copilul cunoaște conviețuirea, normele activității și atitudinilor, autoritatea, ierarhia socială în interiorul grupului (prin relația premiere-sanționare).

Elevul

Elevul se află într-un grup social unifuncțional educativ – instituția școlară, care-l încadrează într-un grup relativ omogen ca vârstă, nivel cultural și preocupări (clasa de elevi), subordonându-l autorității școlare administrate de învățător/diriginte și ceilalți profesori. Elevul este dependent de școală datorită necesității integrării sale în cultură și pregătirii pentru profesie. Educația în școală este condusă de cadrele didactice (grup de adulți stratificat prin vârstă și nivel cultural fapt de elevi).

În școală are loc o confruntare între învățare și neînvățare (între a munci și a nu munci). Datorită stratificării profesor-elevi, liderul oficial al grupului este învățătorul sau dirigintele; alături

de aceștia, fiecare clasă de elevi mai are dintre elevi unul sau mai mulți lideri oficiali sau neoficiali. Școala oferă elevului posibilitatea situării sale în grupuri de prieteni (de regulă, colegi) relativ de aceeași vârstă, nivel cultural și preocupări.

În activitatea de învățare, elevul face o practică a normelor social - reglementative, cunoaște prin intermediul școlii aceste norme și le confruntă cu cele cunoscute din grupul familial; el primește informații despre conviețuire, autoritate, atitudini și ierarhie socială, îndeosebi pe baza notelor la învățătură și, mai ales, la purtare.

b) Obiectivele imediate ale proceselor educaționale

Copilul

În familie se urmărește însușirea de către copil a normelor de viață socială ale conviețuirii în grupul familial și în relațiile acestui grup cu ceilalți oameni, prin modelarea reciprocă a membrilor grupului familial, în funcție de idealul concret de viață al adulților din grup, de nivelul însușirii de către aceștia a normelor vieții sociale, de atitudinea lor față de normele respective, de statutul social-profesional al grupului, de gradul său de cultură, de mijloacele materiale de care dispune. Familia acționează asupra deprinderilor de viață și asupra comportamentului copilului, care își însușește judecăți de valoare asupra normelor sociale, a deprinderilor de viață și asupra comportamentului.

În realizarea scopului final al procesului său educațional – pregătirea copilului pentru viață sub cele două aspecte esențiale: viitoarea profesie și viitoarea familie – familia de proveniență include ca absolut necesar un obiectiv imediat: participarea copilului la activitatea școlară.

Elevul

În școală, elevul își însușește normele de viață de pe pozițiile prospective ale activității educative instituționalizate. Școala acționează asupra deprinderii elevului de a munci (sub exprimarea specifică vârstei și cadrului: de a învăța). Elevul își obiectivează judecățile sale de valoare asupra normelor sociale, deprinderilor și comportamentului, primește un volum de informație minim, necesar pentru pregătirea profesională și își dezvoltă capacitatea de gândire independentă.

În realizarea scopului final al procesului educațional școlar (pregătirea pentru viață prin dezvoltarea gândirii independente, asigurarea unui fond de cultură generală necesar învățării și însușirii unei profesii, precum și prin orientare școlar-profesională) obiectivul imediat îl constituie integrarea elevului în cultură, ca element hotărâtor al pregătirii acestuia pentru viitoarea sa școlarizare și integrare profesională și socială.

c) Metode și mijloace educative

Copilul

În familia sa de proveniență, copilul primește educația în mod natural, elementul hotărâtor fiind conviețuirea în acest grup, participarea la viața acestui grup ca expresie a practicii vieții sociale. Educația constituie un proces diferențiat de la copil la copil și se realizează în raport cu condițiile atât de individualizate ale prinților (ideal de viață, nivel cultural, posibilități materiale).

Un aspect de cea mai mare însemnătate îl constituie ritmul activității preadolescentului; familia impune ritmul condițiilor coabitării, integrarea activităților individuale în ale întregului grup.

Părinții folosesc, după criterii nereglementate, sancțiuni premiale prin realizarea unor dorințe ale copilului și prin pedepse corporale sau privative de a-și satisface unele dorințe (de a ieși afară cu alți copii, de a petrece timp la calculator etc.)

Elevul

Educația școlară se organizează în funcție de o programă de învățământ și de manuale școlare, adresându-se în egală măsură tuturor elevilor și individualizându-se în funcție de aptitudinile, înclinațiile și capacitățile elevului; se urmărește pregătirea culturală și orientarea profesională.

Activitatea școlară, are pentru cele două componente ale sale, două ritmuri diferențiate: pe de o parte, ritmul activității în clasă, impus de profesor, pe baza personalității sale, în raport cu cerințele programei și nivelul de activitate al mediei elevilor din clasă, iar pe de altă parte, activitatea școlară la domiciliul elevului, care are un ritm imprimat de elev, în raport cu o multitudine de factori.

Cadrele didactice folosesc, după criteriile reglementate prin regulamentul școlar, cunoscute de elev, sancțiuni premiale și pedepse prin notare la învățătură și purtare, precum și alte mijloace prevăzute în regulamentul școlar.

d) Timpul pe care îl ocupă fiecare proces educațional

Copilul

În mod practic, timpul extrașcolar în totalitatea sa (timp ce rămâne după orele de curs și după orele de învățătură la domiciliu) se află la dispoziția procesului educațional desfășurat de familie. De fapt, datorită obligativității de natură social-integrativă a școlarizării, aceasta a intrat în ansamblul procesului educativ al familiei, care nu mai poate concepe educarea copilului fără școlarizarea acestuia.

Elevul

Procesul educativ organizat de școală cuprinde timpul școlar alcătuit din orele de curs la școală și timpul de învățătură școlară la domiciliul elevului. Timpului școlar i se mai poate adăuga timpul necesar pentru activitatea extrașcolară organizată de școală.

e) Responsabilitatea educatorilor

Copilul

De educația copilului, indiferent pe ce canale se realizează aceasta, răspunzători sunt părinții. Ei sunt singurii sancționați legal-administrativ ca răspunzători de actele antisociale ale copiilor lor. Ei plătesc despăgubiri pentru pagubele materiale produse de copiii lor sau amenzi pentru diverse abateri sociale. Există și o sancțiune legală de cea mai mare gravitate – decăderea din drepturile de părinte.

Elevul

Pentru succesele sau insuccesele la învățătură ale elevilor, de cele mai multe ori cadrul didactic este caracterizat ca fiind unul competent sau incompetent în raport cu procentele realizărilor sau eșecurilor elevilor. De asemenea, pentru actele antisociale comise de elevi în școală, cadrele didactice sunt pasibile de sancționarea administrativă aprobativă sau reprobativă.

O concluzie fundamentală se desprinde din examinarea specificității proceselor educaționale examinate cu ajutorul celor două concepte: unitatea de acțiune a celor doi factori educativi, bazată pe identitatea scopului, impune desfășurarea de către fiecare a activității educative ce-i revine cu metodele și mijloacele specifice procesului educațional respective, fiind obligatorie cunoașterea de către fiecare factor a activității educative a celorlalți și corelarea acțiunilor lor, orice unilateralitate sau divergență putându-se solda cu rezultate nefavorabile asupra dezvoltării preadolescentului, copil sau elev.

Bibliografie:

1. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994
2. Șchiopu, U., Verza, E., *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, E.D.P., București, 1995
3. Vrabie D., Știr C., *Psihologia educației*, Editura Fundației Universitare "Dunărea de Jos" Galați, 2004

NECESITATEA CUNOAȘTERII ELEVULUI

Studiu

Prof. Delia FLORESCU

Colegiul Național Bănățean Timișoara, jud. Timiș

J.J. Rousseau spunea: „Începeți prin a cunoaște copilul!”. Învățătorul este chemat să armonizeze prin vocația sa sunetele deseori disonante ale unei „orchestre” aparte care este elevul, acest mare necunoscut.

În contextul preocupărilor determinate de modernizarea învățământului, cunoașterea elevilor de către învățători/profesori reprezintă un obiectiv important. Înfăptuirea lui condiționează succesul muncii școlii, în aceeași măsură ca stăpânirea decătre cadrele didactice a conținutului disciplinelor școlare și a sistemului metodelor folosite cu elevi.

Considerate ca un teren dificil de frecventat sau ca o muncă suplimentară -un lux oarecum!- investigațiile îndreptate spre cunoașterea elevilor sunt întreprinse de către mulți învățători cu stângăcie și deci fără ca să fie atins scopul la care poate ajunge prin folosirea acestor date despre elevi.

Din problematica vastă a metodologiei studierii elevilor se cer a fi amintite acele aspecte care pun în evidență, o parte, unele aspecte ale formalismului, iar pe de alta, soluții bine orientate, eficiente.

Este de semnalat, în primul rând, câmpul pe care se întind datele strânse despre elev. O tendință cu caracter tipic constă în îngustarea acestui câmp la cuprinderea exclusivă a sferei implicate direct în procesul de învățare. Interesează deci, mai ales ce cunoaște elevul, care sunt performanțele lui școlare și, eventual, cum se manifestă el sub aspectul memoriei, al imaginației și al posibilităților de exprimare.

În schimb motivația, ca și mecanismul învățării, stilul de lucru propriu elevului respectiv, se cunosc mai puțin, iar datele, cel mai adesea, sunt furnizate direct de către elev, cu prilejul întrebărilor de tipul: « de ce înveți? », « cum îți pregătești temele? ». Până și elevii din primele clase intuiesc răspunsul bun, scontat de către cadrele didactice, se străduiesc să-l dea, chiar dacă acesta nu reflectă situația de fapt.

Rămâne dincolo de atenția imediată a învățătorului mai ales ceea ce nu se circumscrie strict timpului orei de clasă; elevul în familie, în grupul de prieteni, aspirațiile și frământările lui.

Unii copii se consideră avantajăți de reducerea lor la condiția de elev, evaluat de către învățător în mod exclusiv în raport cu îndeplinirea sarcinilor de învățătură. Alții, dimpotrivă se simt frustrați, pe drept, când se văd raportați la acest unic criteriu care nu îngăduie perceperea plenitudinii însușirilor și manifestărilor proprii.

Pentru învățător, și într-un caz și în celălalt, este o pierdere: el s-a oprit din drum, realizând o cunoaștere trunchiată, adesea deformată, a elevilor săi.

Tot un aspect al bogăției și al varietății obiectivelor cuprinse în atenția învățătorului, îndreptată spre studierea elevilor, este perceperea clasei ca un grup social, susține Mircea Agabrian, autor al cărții ”Școala, familia, comunitatea”.

Aceasta înseamnă, mai întâi, a nu se limita preocupările la identificarea trăsăturilor

dominante ale câtorva elevi pe deoparte vârfurile și pe de alta „problemele” colectivului, cei care se disting prin receptivitate la influențe educative prin succese evidente, în timp ce ceilalți pun la încercare măiestria învățătorului, dacă nu creează chiar îndoieli a competenței sale.

El dispune în felul acesta numai de coordonate vagi asupra clasei, insuficiente pentru diferențierea intervențiilor, pentru soluții adecvate fiecărui elev.

Perspectiva unilaterală asupra colectivului - având consecințe negative pentru orice educator - se face resimțită o intensitate sporită în activitatea cu clasa pregătitoare.

Mai mult decât orice serie de elevi, de pe orice treaptă a învățământului, care intră pentru prima dată în rigorile unei activități colective de muncă organizată oferă în registru larg de manifestare, notele distinctive prevalând asupra celor comune.

Marcarea punctului de pornire, la început de drum, este necesar să fie întreprinsă de învățător cu precizie și subtilitate pentru fiecare elev în parte.

Polarizarea interesului spre elevii din cele două categorii-limită aduce prejudicii învățătorului și pentru înțelegerea de către el a rețelei de interrelații existente în clasă ori pe cale de constituire.

Nu este vorba, desigur, de a aborda elevii ca membri ai unui grup social numai cu scopul de a cunoaște statutul și rolul fiecăruia, de a depista afinitățile și respingerile. Important este ca învățătorul să pornească de la aceste date și să se raporteze la ele pe parcursul întregii sale activități.

Unele din impasurile generate prin neluarea în considerare a fenomenelor de grup specifice clasei ar fi promovarea de către învățători a unor lideri formali, fără autoritate în rândul colegilor, neacceptați de aceștia; scindarea clasei în microgrupuri ostile între ele, constituite în jurul unor elevi deținători de statute superioare, necunoscute de învățător și acționând în afara obiectivelor urmărite de școală; izolare și respingere a unor colegi, lipsă de cooperare; solidarizare împotriva învățătorului (copiat, suflat, acte de indisciplină colectivă) etc.

Dacă cele două puncte, examinate până aici, se referă la planul orizontal al problematicii cunoașterii elevilor, configurarea unui tablou cât mai aproape de reflectarea realității complexe cu care lucrează învățătorul impune și urmărirea elevilor - individual și ca grup - în dezvoltare.

Este încă prezentă tendința de a fixa asupra unor copii sau colective de elevi calificative, de a le atribui însușiri care, chiar dacă le-au corespuns la un moment dat, au dispărut între timp. Câți preminați din clasa I nu-și fundamentează „faima” până în liceu numai pe trecutele victorii, pentru simplul motiv că au apucat să fie apreciați ca elevi buni? Inerția, refuzul de a sesiza dinamismul caracteristic formării personalității, ca și vieții unui colectiv de elevi, conduc cadrele didactice spre atitudini și comportamente inadecvate etapei respective.

Inadecvarea se face simțită mai frecvent prin situarea de către învățător a elevilor sub nivelul lor real de posibilități și se concretizează în lipsa de gradare a sarcinilor de lucru spre dificultăți crescânde. Efectele negative ale acestei situații se vădesc mai pregnant abia după trecerea elevilor în clasa a V-a.

Cunoașterea elevilor se realizează și se desfășoară simultan cu activitatea propriu-zisă a învățătorului cu ei, aceste două procese fiind în relații de complementaritate reciprocă; datorită acestui fapt ca și prin însăși calitatea ei de proces, cunoașterea nu se poate considera încheiată atâta timp cât elevii continuă să fie în răspunderea învățătorului, ca educator, pentru a-i da

posibilitate să folosească strategii diferențiate, mobile, în raport cu dinamismul tabloului de date oferit dedezvoltarea elevilor.

Bibliografie

1. Roșca, A., (1958) - **Studii de psihologie pedagogică**, București: Editura Didactică și Pedagogică;
2. Șerban, I. G., (1975) - **Învățătorul și copiii**, București: Editura Didactică și Pedagogică;
3. Voiculescu, E., (2001) - **Factorii subiectivi ai evaluării școlare**, București: Editura Aramis;
4. Vărășmaș, E. A., (2002) - **Consilierea și educația părinților**, București: Editura Aramis.

ELEVUL, LA PUNTEA DINTRE ȘCOALA PRIMARĂ ȘI GIMNAZIU

STUDIU

Prof. Delia FLORESCU

Colegiul Național Bănățean Timișoara, jud. Timiș

Elevul nu este o noțiune abstractă, ci o realitate vie, el vine la școală nu numai cu inteligența sa, ci cu întreaga sa personalitate, cu emoțiile sale, cu sentimentele sale, cu interesele sale, menționează profesorul Alexandru Roșca .

În general, un cadru didactic știe multe despre fiecare din elevii săi, dar descoperă adevărata lor personalitate numai atunci când își propune să se ocupe în mod special de fiecare, organizat și sistematic, mai ales că orice copil are ceva bun în el și că acel bun trebuie descoperit și pus în valoare.

Este de dorit să ne preocupe implicațiile psihologice ale elevilor noștri. Trebuie să creăm o atmosferă generală de securitate și încredere în clasă, un flux de simpatie cadru didactic-elev, să încurajăm succesele, să formăm elevilor atenția pentru munca independentă, să dezvoltăm virtuți sociale, să întărim încrederea elevilor în propria valoare, să consiliem elevii în aprecierea critică a atitudinilor și performanțelor proprii, să subliniem importanța semnificației unor sentimente de satisfacție a reușitei, cooperării, respectului pentru realizări, pentru transmiterea valorilor morale.

Analizată într-un mod oarecum simplist, relația învățător-elevi pare a se reduce la acea comunicare zilnică, prin care se realizează actul educațional. Semnificația ei este însă mult mai largă și antrenează o multitudine de laturi ale personalității umane. Fără a exagera, această relație înseamnă totul, înseamnă esența perioadei de formare a unei generații, înseamnă sensul și rostul întregii activități a învățământului.

Pentru că noua relație învățător-elev re poziționează rolul și statutul elevului în procesul educațional, precum și cu noi funcții/roluri ale cadrului didactic pentru că această relație, dominant umanistă, democratică, va consolida noi roluri ale învățătorului: organizator, îndrumător, manager al procesului educațional, evaluator, facilitator al relațiilor și activităților în grup, consilier etc., învățătorul modern trebuie să fie permanent orientat spre elev și spre mediul sociocultural, în care acesta se formează și se dezvoltă, spre tendințele schimbării societății, susține profesorul universitar Romiți B. Iucu.

Elevul este cel care deține acum o poziție cheie, este participant activ și responsabil de construcția propriei cunoașteri. El este cel care trebuie să-și mobilizeze forțele intelectuale, să deprindă și să utilizeze strategii de învățare euristică: să caute, să tatoneze, să exploreze; să spună o chestiune spontană, să propună spontan soluții, să vină cu o idee, cu o inițiativă; să rezolve probleme; să se confrunte cu alții; să ceară ajutor; să formuleze o opinie, să emită o ipoteză, să aducă o argumentație, să judece, să evalueze.

Una dintre activitățile cu o mare amploare este și sfârșitul clasei a IV-a, care ne preocupă la fiecare final de serie, prin dorința de a face ceva nou și de a finaliza activitatea, oferind elevilor un prilej de aducere-aminte a frumoșilor ani ai școlii primare.

În societatea noastră, când familia capătă parametrii valorici nemaiîntâlniți până în prezent, colaborarea școlii cu acest factor de educație constituie un element sine qua non în procesul educațional. Că familia este prima „școală” a viitorului cetățean, este un adevăr îndubitabil, dar nu se poate lua în considerare ideea că, odată ce copilul pășește pragul școlii, influența familiei scade sau ar deveni un adjuvant de ordin cu totul secundar. Între cei doi factori educativi există o strânsă legătură, permanentă, care se realizează prin diferite forme de colaborare, care nu se cer neapărat spectaculoase, dar ele fac parte integrantă din procesul de conducere științifică a școlii.

De-a lungul anilor, am observat că există o strânsă legătură între randamentul superior al elevilor și prezența activă, în școală, a părinților și invers. Sunt cazuri însă, când elevii cu multiple posibilități, evoluează lent, fiindcă familia nu prezintă interes. Cauzele unor eșecuri școlare sunt multiple; școala are sarcina, dar și menirea să le depisteze și să intervină, uneori, când este cazul, în situații delicate. Un sfat la timp, o îndrumare competentă, vizita la domiciliu sunt mijloace care, mai ales la elevii din clasele primare, pot da rezultate favorabile, în creșterea randamentului școlar.

Creșterea randamentului școlar este strâns legată și de modul în care familia concepe stimularea elevului. Dezinteresul părinților față de notele copilului, trecerea pe planul doi a acestei datorii față de copil, nu numai că atrofiază voința copilului, dar îl și jighește. De cele mai multe ori, randamentul slab al copilului este rezultatul slabei preocupări a părinților în controlul propriilor copii, consideră profesorul universitar Valeriu Radulian .

Trebuie reținut că este o condiție fundamentală a bunelor rezultate- stabilirea unui acord deplin între cerințele școlii și ale familiei.

Se întâlnesc și cazuri când unii părinți sunt permanent nemulțumiți de situația copiilor la învățătură, deși aceștia au calificative bune. Acești părinți nu știu să dea satisfacție copilului, inspirându-i teamă, facându-l să apară timorat la lecție. De asemenea, datorită slabei exigențe manifestată de unele familii privind învățătura, la unii elevi randamentul școlar este tot mai mult stopat de preocupări extrașcolare care, nederijate și necanalizate pe făgașul normal, pot duce la insuccese la învățătură. Foarte mulți copii folosesc timpul liber în mod haotic, televizorul și calculatorul se transformă, în prea mare măsură, în divertisment, controlul părinților nu este eficace și în marea majoritate, părinții sunt nemulțumiți pentru calificativele copiilor, iar rezultatele slabe la învățătură le pun pe seama școlii, consideră Ecaterina Adina Vrăjmaș În plus, se poate întâmpla ca părinții să suprasolicite copilul cu activități extrașcolare.

De această dată, colaborarea cu familia capătă valențe noi și orice stagnare în aceste relații aduce prejdicii nivelului de cunoștințe al elevului. Instrumente ca: orarul, program de meditații, formele de într-ajutorare școlară, pregătirea în școală a elevilor care manifestă carențe sau pasivitate, sunt aduse la cunoștință familiei, căreia i se recomandă a le urmări și sprijini îndeaproape.

De aceea, școlile încearcă să vină în întâmpinarea părinților prin organizarea unor activități comune, un rol important avându-l **lectoratele** deoarece prin intermediul acestora cadrele didactice îi pot îndruma pe părinți, îi pot face să înțeleagă rolul pe care îl are parteneriatul școală-familie în procesul de instruire a copiilor.

Parteneriatele eficiente sunt planificate și implementate cu grijă, învățătorul trebuie să se instruiască și să ceară la nevoie ajutorul unor specialiști în consiliere școlară pentru a pune în practică cooptarea părinților. Un prim pas este evaluarea, la începutul anului școlar, a nevoilor,

perspectivelor și modelelor părinților, în ceea ce privește implicarea școlară. Această evaluare îl ajută pe învățător în planificare și în transmiterea mesajului către părinți că le este apreciată opinia și că va fi luată în considerare de către școală.

Doamna prof.univ. dr. Adriana Băban consideră că implicarea familiei este o parte importantă pentru calitatea educației, pentru un mediu sigur de învățare și de achiziții ale elevilor. Indiferent de mediul economic sau cultural al familiei, când părinții sunt parteneri în educația copiilor lor, rezultatele determină performanța elevilor, o mai bună frecvență a școlii, scăderea fenomenului delincvenței. Toți părinții doresc cea mai bună educație pentru copiii lor, majoritatea vor să se implice mai mult în educația copiilor lor, dar mulți nu știu cum să procedeze. Cele mai multe cadre didactice simt că implicarea părinților este o parte vitală a succeselor școlare, însă nu găsesc calea spre un parteneriat cu aceștia. E recomandabil ca școlile să-i încurajeze pe părinți să le devină parteneri și să poată lua împreună decizii cu privire la educația copiilor lor.

Bibliografie:

5. Nicola, I., (1996) - **Tratat de pedagogie școlară**, București: Editura Didactică și Pedagogică;
6. Popescu, I., (1982) - **Prietenii noștri de la catedră**, București: Editura Didactică și Pedagogică;
7. Potorac, E., (1978) - **Școlarul, între apăsare și realizare**, București: Editura Didactică și Pedagogică;
8. Radulian, V., (1978) - **Lichidarea și combaterea repetenței**, București: Editura Didactică și Pedagogică;

ESEUL – ÎNTRE TEAMĂ, SPERANȚĂ ȘI DORINȚA DE A FI ÎNȚELEȘI

Perspectiva elevului de clasa a XII-a

**Eseu realizat de : elev plt. Tudorescu Afrodită-Maria
elev sg. maj. Catinca Nicoleta-Teodora**

Clasa: a XII-a D

Școala : Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza“ Constanța

Prof. coordonator : prof. dr. în filologie Dumitru-Savin Mirela

Pentru un elev de clasa a XII-a, eseul nu este doar o cerință școlară sau un simplu exercițiu de redactare. Este, mai degrabă, o formă de exprimare personală, o confruntare cu propriile emoții, gânduri și limite, dar și o șansă de a demonstra cine suntem cu adevărat.

De multe ori, eseul este perceput ca o provocare. Ne temem de subiectele dificile, de cerințele stricte, de timpul limitat și de presiunea notelor. Fiecare lucrare pare o probă decisivă, mai ales în anul terminal, când totul capătă o importanță majoră: Bacalaureatul, admiterea la facultate, viitorul. În spatele fiecărei foi scrise se ascunde dorința de reușită, dar și teama de a nu fi suficient de buni.

Totuși, eseul nu este doar despre stres. Pentru mulți dintre noi, el devine o oportunitate de a ne pune în valoare gândirea, creativitatea și sensibilitatea. Prin eseu învățăm să analizăm, să argumentăm, să interpretăm și să ne formăm propriile opinii. Învățăm să privim dincolo de text, să descoperim sensuri și să ne dezvoltăm spiritul critic.

Eseul este, într-un fel, o oglindă a maturizării noastre. Dacă în primii ani de liceu scriam mecanic, după șabloane, acum începem să ne punem amprenta personală asupra fiecărei lucrări. Încercăm să fim autentici, să ne exprimăm ideile clar și coerent și să găsim un echilibru între cerințele școlare și propria voce.

Din perspectiva noastră, eseul ideal nu este cel perfect din punct de vedere tehnic, ci cel sincer, bine argumentat și logic construit. Ne dorim să fim înțeleși, nu doar evaluați. Ne dorim ca munca noastră să fie apreciată nu numai pentru respectarea structurii, ci și pentru efortul, emoția și gândirea din spatele fiecărei fraze.

În final, eseul rămâne una dintre cele mai importante forme prin care școala ne pregătește pentru viață. Ne învață să ne exprimăm clar, să ne susținem punctele de vedere și să ne formăm ca persoane responsabile și conștiente de valoarea propriilor idei. Chiar dacă uneori ne sperie, eseul contribuie semnificativ la formarea noastră intelectuală și emoțională.

Pentru noi, elevii de clasa a XII-a, eseul nu este doar o probă de evaluare, ci o etapă esențială în drumul spre maturitate.

EXPERIENȚE DE ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL ORELOR DE OPTIONAL

Prof. Gabriela ARITON
Colegiul „Vasile Lovinescu” Fălticeni, jud. Suceava

Orele de opțional reprezintă, pentru adolescenți, oportunități reale de a se implica în variate activități individuale sau în echipă, în vederea dezvoltării personale.

Interesul tot mai crescut al adolescenților pentru utilizarea tehnologiilor digitale își pune amprenta asupra comunicării directe și reprezintă o adevărată provocare pentru dezvoltarea socio-emoțională a acestora. Copiii au nevoie să-și recunoască emoțiile pe care le trăiesc în fiecare context, să și le exprime, nu să și le reprime. Apoi, mai au nevoie să cunoască strategii/tehnici prin care să se autoregleze și să-și gestioneze corespunzător emoțiile, să se înțeleagă pe sine pentru a le fi mai ușor să empatizeze cu cei din jur. Cu alte cuvinte, au nevoie să se bucure de o stare de bine: la școală, acasă și în comunitate.

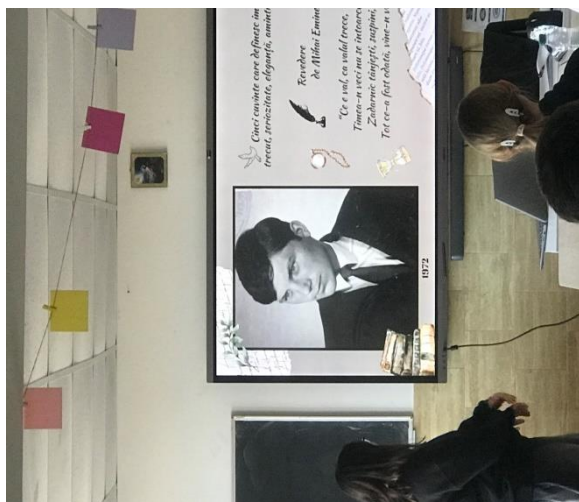
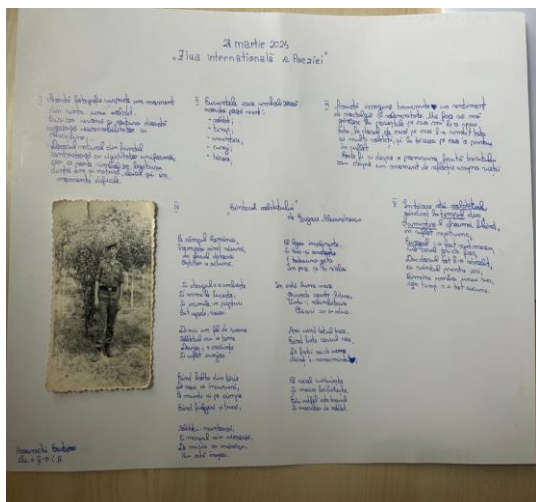
Anul școlar 2024- 2025 a presupus numeroase provocări care au adus valoare în ceea ce privește promovarea și dezvoltarea literației în rândul adolescenților de liceu. În acest an școlar le-am propus elevilor de la clasele la care predau diverse activități, proiecte, exerciții prin care au avut libertatea de a-și pune în valoare creativitatea, gândirea critică, abilitatea de a lucra în echipă și competențele de comunicare. Printre activitățile/ proiectele în care elevii s-au implicat și au obținut rezultate valoroase se află:

A.Ora de opțional - Inteligența emoțională și dezvoltarea personală - proiecte despre fotografii din arhiva personală-inspirație din atelierle Merito.

În cadrul acestei activități, elevii au avut de realizat un moodboard poetic. Cerințele au fost următoarele: căutați o fotografie veche în arhiva familiei (o fotografie care vă spune o poveste); notați cinci cuvinte care definesc fotografia; numiți stările, emoțiile, gândurile cu privire la acea fotografie; căutați o strofă dintr-o poezie din literatura română care rezonază cu fotografia; realizați propria poezie folosind cele cinci cuvinte - cheie. Elevii au făcut schimb de moodboarduri și au oferit feedback colegilor.

Produsul final a fost realizat pe carton sau virtual (moodboard - aranjament de imagini, materiale, bucăți de text etc.) și a fost prezentat în fața clasei.

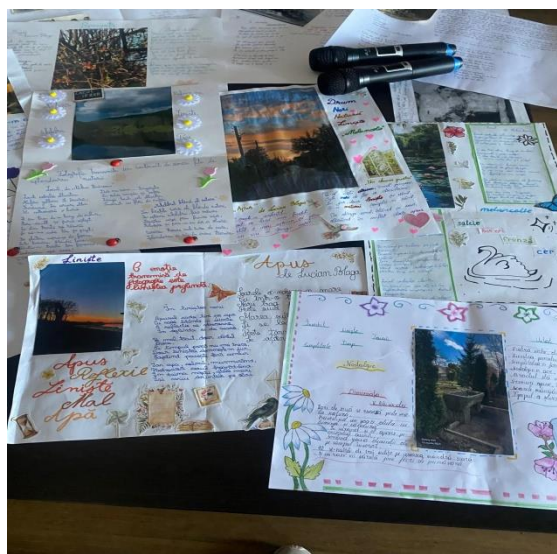
La finalul activității, elevii au primit un chestionar de feedback, prin care au vorbit despre experiențele lor de învățare pe parcursul muncii individuale/ în echipă, dar au venit și cu idei, sugestii pentru a îmbunătăți viitoarele experiențe de învățare.



B. Activitate în cadrul orei de limba și literatura română - proiect – mesajul unor fotografii cu un colț din natură- ZIUA INTERNAȚIONALĂ A POEZIEI- 21.03.

Elevii au realizat proiecte pe baza unor fotografii pe care le-au făcut în parcul din curtea școlii. Sarcina principală a fost să fotografieze un colț din natură și să noteze trei emoții/ stări transmise de fotografia lor; au căutat o poezie din literatura română pe care au asociat-o cu fotografia, au realizat o strofă pornind de la emoțiile/ stările notate în prima parte a materialului, au prezentat în fața clasei produsul final și au primit feedback de la colegi și de la profesor. Produsele finale au fost prezentate sub diverse forme: planșe, moodboard, prezentare powerpoint, slidesgo, slidescarnival, postermymwall etc.

Și după această activitate elevii au primit un chestionar de feedback prin care au prezentat propriile experiențe de învățare, au oferit sugestii, idei pentru a îmbunătăți produsele finale și pentru a se bucura de momente valoroase alături de colegi în cadrul orelor de limba și literatura română, precum și în cadrul orelor de opțional.





Webografie:

1. Merito- ateliere, webinarii
2. Anpro- Consilierul de lectură

Bibliografie:

50 de metode de instruire pentru a facilita înțelegerea unui text, Editura Polirom 2021.

STUDIU DE CAZ – ELEV CU TULBURĂRI DE ATENȚIE ȘI HIPERKINETISM

Prof. Gabriela BREZEANU

Scoala Gimnazială „Matei Basarab” Târgoviște, jud. Dâmbovița

1. Date generale

Nume: R.E.G.

Vârstă: 9 ani

Clasa: a III-a

Unitatea școlară: Școala Gimnazială „Matei Basarab”, localitate Târgoviște

Motivul sesizării: Dificultăți de atenție, impulsivitate, comportamente neadaptative în colectiv, dificultăți în colaborarea cu familia și integrare greoaie în colectivul de elevi.

2. Context familial și social

Elevul provine dintr-un mediu familial cu dificultăți de comunicare și colaborare cu cadrele didactice. Familia prezintă un nivel redus de implicare în activitățile școlare și educative ale copilului. Relația dintre părinți și copil este afectată de neînțelegeri frecvente, iar strategiile educative utilizate acasă sunt inconsistente și adesea incoerente.

Social, copilul se află într-un proces de adaptare dificil în colectiv. Prezintă tendința de a se izola sau, dimpotrivă, de a se impune agresiv sau intruziv în relațiile cu colegii. În timpul pauzelor sau al activităților de grup, elevul se implică în conflicte frecvente, manifestând frustrare și dificultăți în respectarea regulilor de comportament.

3. Descrierea dezvoltării și istoricul școlar

Elevul a prezentat dificultăți de atenție încă din clasa pregătitoare, manifestând hiperactivitate motorie, impulsivitate și incapacitatea de a-și menține concentrarea asupra sarcinilor școlare pentru perioade mai lungi. Progresul școlar este variabil: excelează în activități care implică mișcare, jocuri și explorare, dar întâmpină dificultăți semnificative în sarcini care necesită atenție susținută, organizare și finalizare.

Evaluările psihopedagogice preliminare au indicat un nivel mediu de dezvoltare cognitivă, cu abilități bune de învățare practică, dar cu dificultăți în domeniul atenției selective și susținute, autocontrol și reglarea emoțiilor.

4. Caracteristicile comportamentale observate

Tulburări de atenție: Elevul este ușor distras de stimuli exteriori, întâmpină dificultăți în finalizarea temelor și sarcinilor complexe. Schimbă rapid atenția între activități, fără a respecta ordinea instrucțiunilor.

Hiperkinetism: Mișcare constantă, dificultate de a rămâne așezat, gesticulație excesivă, intervenții impulsive în timpul lecțiilor.

Probleme de comportament: Îi este dificil să respecte regulile colectivului, manifestă comportamente agresive sau de sfidare față de colegi și cadre didactice.

Integrare greoaie în colectiv: Are dificultăți în dezvoltarea prietenilor, se retrage sau, alternativ, se impune în grupuri. Întâmpină probleme de cooperare în activități de grup.

Colaborare deficitară cu familia: Părinții au dificultăți în aplicarea consecventă a strategiilor educative și în urmărirea progresului școlar. Există o comunicare sporadică și adesea tensionată cu cadrele didactice.

Comportament observat	Frecvență (pe zi)	Situații specifice	Observații
Lipsa atenției la sarcinile didactice	5-7 ori	La explicații și teme	Se uită pe geam, răspunde aleatoriu
Hiperactivitate motorie	Constant	Ore, pauze	Se ridică frecvent, gesticulează excesiv
Încălcarea regulilor	3-5 ori	Jocuri, activități de grup	Nu respectă rândul, ia obiecte fără permisiune
Comportamente agresive	1-2 ori	Conflicte colegii	cu Lovituri ușoare, replici agresive
Izolarea socială	2-3 ori	Pauze	Refuză să se alăture grupului
Intervenții impulsive	4-6 ori	La lecții și jocuri	Strigă răspunsuri fără permisiune

5. Grafic de comportament

Mai jos este un exemplu simplificat de grafic săptămânal al comportamentului:

Comportamente problematice pe zi (număr de incidente)

Luni	6
Marți	5
Miercuri	6
Joi	5
Vineri	4

Interpretare: Numărul incidentelor scade ușor spre sfârșitul săptămânii, indicând că structura activităților și pauzele scurte ajută la reducerea comportamentelor neadecvate.

5. Evaluare psihopedagogică și observații

Evaluare cognitivă: Nivel de dezvoltare mediu, cu puncte forte în gândirea concretă și activități practice, puncte slabe în menținerea atenției, planificare și organizare.

Evaluare socio-emoțională: Instabilitate emoțională, impulsivitate, frustrări frecvente în cazul eșecului.

Evaluare comportamentală: Tabel de observație realizat pe durata unei săptămâni arată frecvență mare a întreruperilor lecției, insubordonare față de reguli, manifestări de agresivitate verbală și fizică ocazională.

Integrare în colectiv: Dificultăți în relaționarea cu colegii, tendință de izolare sau conflictualitate, dificultăți în respectarea regulilor jocurilor și activităților de grup.

6. Strategii propuse de intervenție

Pentru cadrul didactic:

Crearea unui program structurat, cu sarcini scurte și variate, alternând activități practice și teoretice. Utilizarea de semnale vizuale și auditiv pentru atenționarea copilului și redirecționarea comportamentului. Aplicarea unor reguli clare și consecvente, cu recompense pentru

comportamentul adecvat. Integrarea activităților fizice și a pauzelor scurte în timpul orelor pentru reducerea hiperactivității.

Exemple de activități:

„Puzzle rapid” – activitate de grup în care elevii trebuie să asambleze un puzzle în timp limitat.

„Cutia atenției” – copilul extrage sarcini dintr-o cutie și le realizează timp de 5 minute.

Pauze active de 3–5 minute: sărituri, întinderi, mini-jocuri de coordonare.

Pentru elev:

Dezvoltarea abilităților de autoreglare prin exerciții de respirație, mindfulness pentru copii sau jocuri de relaxare. Activități care să îi stimuleze motivația intrinsecă și să îi permită succes rapid și concret. Participarea în activități de grup structurate pentru a învăța cooperarea și respectarea regulilor.

Exemple:

Joc de rol „Colegi și reguli” – copilul învață să urmeze instrucțiunii prin dramatizare.

„Vânătoare de comori” – urmărirea obiectelor sau indicii în clasă pentru a menține atenția concentrată.

„Calendarul succesului” – marcarea zilnică a comportamentului pozitiv, recompensă vizuală pentru motivare.

Pentru familie:

Consiliere parentală pentru aplicarea consecventă a regulilor acasă. Stabilirea unui program zilnic clar, cu timp pentru teme, joacă și activități fizice. Comunicarea regulată cu școala pentru monitorizarea progresului și ajustarea strategiilor.

Exemple:

Tablou vizual cu sarcini zilnice – copilul bifează sarcinile realizate.

Jocuri de cooperare acasă: puzzle, construcții, mini-proiecte artistice.

Sesiuni scurte de citit împreună, urmate de discuții despre emoții și reguli sociale.

Intervenții complementare:

Consiliere psihopedagogică individuală și de grup pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale.

Colaborare cu psiholog școlar sau specialist în tulburări de atenție/hiperkinetism pentru evaluări periodice și recomandări personalizate.

7. Concluzii

Elevul prezintă tulburări de atenție și hiperkinetism cu impact asupra progresului școlar și integrării sociale. Intervenția trebuie să fie complexă și integrată, implicând școala, familia și specialistul psihopedagog.

Recomandarea principală este crearea unui plan educațional individualizat cu obiective clare, monitorizare periodică și ajustarea strategiilor pe baza progresului observat. Integrarea activităților structurate și a pauzelor active, alături de consiliere psihopedagogică și implicarea familiei, poate reduce comportamentele problematice și facilita adaptarea copilului la colectiv.

Bibliografie:

- American Psychiatric Association. (2013). *Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale* (ediția a 5-a). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Barkley, R. A. (2015). *Tulburarea de deficit de atenție/hiperactivitate: Ghid practic pentru diagnostic și tratament* (ediția a 4-a). New York: Guilford Press.

-Popescu, M., & Rusu, A. (2018). *Psihopedagogie specială. Tulburări de comportament și dificultăți de învățare la elevi*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

CASE STUDY: THE USE OF MODERN METHODS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Prof. Gabriela DUTCOVSCHI
Liceul Tehnologic „Al. Vlahuță” Șendriceni, jud. Botoșani

In recent years, the teaching of English as a Foreign Language (EFL) has undergone significant changes due to technological advancements and shifts in pedagogical approaches. The world is crossing an immense gap using different and modern tools in order to attract students to learn. The new methods stir the student's interest and make them feel interested in what follows next. Traditional teacher-centered methods are increasingly being replaced or complemented by learner-centered, technology-enhanced strategies. This case study explores the impact of modern teaching methods on students' motivation, engagement, and language proficiency in English.

Context of the Case Study

The case study was conducted at a public high school where English is taught as a foreign language. The participants were 45(XI J, XII J) students aged between 16 and 17/18, with an intermediate/ upper-intermediate level of English. Over a period of four weeks, modern teaching methods were integrated into regular English classes. Traditional methods were also used so that the students were able to make a comparison, to evaluate efficiency and progress.

Modern Teaching Methods Used

The following modern methods and tools were implemented during the study:

Different digital learning platforms (e.g. Google Classroom, online quizzes, live worksheets, isl collective, word wall, modern and traditional worksheets).

Multimedia resources (videos, podcasts, interactive presentations)

Collaborative learning (pair work, group projects, peer feedback, classwork)

Gamification (language games, quizzes, and competitions)

Task-based learning (real-life communication tasks)

Research Objectives

- ✚ The main objectives of this case study were:
- ✚ To analyze students' attitudes toward modern methods of teaching English
- ✚ To evaluate the influence of technology on student motivation and participation
- ✚ To identify perceived advantages and challenges of modern EFL teaching

Research Methodology

A mixed-method approach was used, combining classroom observation and a questionnaire. The questionnaire was administered at the end of the four-week period to collect students' feedback on the teaching methods used.

Questionnaire: Students' Perceptions of Modern English Teaching Methods

Instructions: Please read each statement carefully and choose the answer that best reflects your opinion.

Section A: General Information Age: _____ Gender: _____ Years of studying English: _____

Section B: Learning Experience					
--------------------------------	--	--	--	--	--

I find English lessons more interesting when modern technology is used.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
Digital tools (videos, apps, online platforms) help me understand English better.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
Working in pairs or groups helps me improve my speaking skills.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
Games and interactive activities increase my motivation to learn English	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree

Section C: Skills Development			
Modern teaching methods help me improve my vocabulary	Yes	No	Not sure
Using multimedia resources helps me improve my listening skills.	YES	NO	NOT SURE
Online activities help me become more confident in using English.	YES	NO	NOT SURE
Section D: Open-Ended Questions			
What modern teaching method did you like the most? Why? What difficulties, if any, have you experienced when using technology in English lessons? Do you have any suggestions for improving English classes using modern methods?	Students provide answers for each question.		





Findings and Discussion

After analyzing the results of the questionnaire the answer of most students/ 90% indicated a positive attitude toward modern teaching methods. The majority reported higher motivation and engagement, particularly when lessons included videos, games, and collaborative tasks. Some students mentioned technical issues and distractions as challenges, highlighting the need for careful planning and guidance.

Conclusion

This case study suggests that modern methods of teaching English can significantly enhance students' learning experience. When used effectively, technology and interactive strategies promote motivation, active participation, and language development. However, teachers should balance modern tools with clear objectives and classroom management to maximize their effectiveness. The results of the questionnaire support the theoretical background of modern methods in teaching English as a foreign language.

Recommendations

-  Provide teacher training on the effective use of educational technology
-  Combine traditional and modern teaching approaches
-  Ensure equal access to digital resources for all students
- 

References (Bibliography)

- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Pearson Education.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Longman.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching (3rd ed.)*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. Bloomsbury.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge University Press.

STRATEGII MODERNE DE ABORDARE PENTRU (RE-)CREAREA UNOR „REALITĂȚI EXTERIOARE”

Prof. Georgeana-Viorela IONAȘ
Școala Gimnazială Ocna Sibiului, jud. Sibiu

La granița dintre milenii, competența este elementul fundamental. Provocarea cea mai mare devine, învățarea pe tot parcursul vieții.

Eforturile de optimizare a educației și-au propus „un profil de formare european”, structurat pe baza a opt competențe-cheie: comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii, competența digitală, a învăța să înveți, competențe sociale și civice, spirit de inițiativă și antreprenoriat, sensibilizare și exprimare culturală. Aceste competențe-cheie sunt prezentate ca rezultate ale învățării, pe care poți, cu succes să le utilizezi în actul didactic ca instrumente culturale pentru învățarea pe tot parcursul vieții, respectând nuanța lor inter și transdisciplinară ca un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini.

Dezvoltarea personală, implică și o reflecție personală cu tot ceea ce înseamnă univers familiar, mediul exterior, orizonturile cunoașterii, astfel că o recreare a unor „realități exterioare” prin intermediul tehnicilor și strategiilor didactice, face din procesul instructiv-educativ o cale de autocunoaștere, de construcție a unui propriu set de valori, de prelucrare a emoțiilor, o mai bună relaționare, o mai bună comunicare orală.

Ipoteza de la care porced în cercetarea ce o voi întreprinde este regăsirea, empatizarea sau tocmai sesizarea discrepanțelor lumii personajului versus universal copilului, iar așteptările sunt unele pe termen lung, un demers pentru stimularea reflecției, a gândirii critice, dezvoltării creativității, și nu în ultimul rând maturizare afectivă, în detrimentul vechii abordări în ceea ce privește studiul personajului, lipsit de identificarea elevului cu caracterul personajului/cu problematica lui sau cu lumea acestuia, prin elementele achiziționate din propria experiență.

Lucrarea se încadrează în categoria cercetării teoretico-aplicative, destinată elevilor din clasele a V-a A și clasa a V-a B, luați ca eșantion clasă, devenind obiectul unor investigații sub formă de studiu de caz. Eșantionul de conținut vizează texte studiate la clasă.

Etapile cercetării presupun parcurgerea unor momente, cum este momentul proiecției inițiale a sensului (prelectura), prin ruperea barierei dintre lumea cititorului și orizontul cărții, conturându-se orizontul de așteptare al cititorului, implicând conversația, brainstormingul, ciorchinele, portretul chinezesc, bingo etc.

Un al doilea moment este acela al lecturilor successive, cu întrepătrunderea orizonturilor cărții și ale cititorului „prin cele trei procese (înțelegere, analiză și interpretare). Aici voi avea în vedere lectura în lanț, diagram Venn, harta (rețeaua) personajelor, metoda pălăriilor gânditoare, metoda cubului, jocul de rol, metoda cadranelor etc.

Ultima etapă, etapa postlecturii, reprezintă o desprindere a elevului de lumea cărții, și conștientizarea lecturii pentru lumea în care trăiește. Această secvență cunoaște o prelungire, cum ar fi reprezentări plastice, afișate în “turul galeriei”, ecranizare, reportaj în „conferința de presă”, exerciții de scriere creative, jurnalul cu dublă intrare, metoda cadranelor, scaunul autorului, metoda Știu/vreau să știu/Am învățat, cvintetul, eseul, proiectul. Pe lângă aceste variabile independente, trebuie avute în vedere și variabilele dependente: deprinderile pentru dezvoltarea creativității,

performanțele școlare și comportamentale, deprinderile sociale, gradul de implicare al elevilor în timpul lecțiilor, deprinderile de utilizare a metodelor interactive.

Inovația științifică și valoarea teoretică a investigației constă, așadar, în elaborarea metodelor de stimulare a receptării operelor literare prin exersarea amprentei lăsate de propria experiență, și în dezvoltarea și aplicarea acestora până la finalitățile educației exprimate în termeni de competențe comunicative și literare, cu un impact benefic și pentru randamentul școlar la toate disciplinele prin stăpânirea strategiilor de comunicare orală și scrisă.

Una dintre marile primejdii ale învățământului românesc constă în desemnarea profesorilor în ceea ce privesc rezultatele instruirii. Controlul și evaluarea progresului școlar reprezintă o componentă principală a procesului de învățământ. Controlul este un mijloc important de instruire și autoinstruire, acesta, pe lângă notarea elevilor (verificare și apreciere). Acestei componente i se alătură dobândirea de cunoștințe, priceperi, deprinderi, contribuind la formarea trăsăturilor de personalitate.

Ca urmare, controlul și evaluarea progresului școlar este un mijloc de a regla și a autoregla activitatea elevilor, dar și a profesorului. Metodele moderne și instrumentele actuale de predare și evaluare contribuie la o creștere a calității învățământului.

Investigația întreprinsă și observațiile sistematice asupra elevilor au dovedit că nivelul de competență de comunicare și literară al elevilor la clasa a V-a este ascendent, majoritatea elevilor și-au însușit noțiunile cuprinse în programa corespunzătoare într-un grad destul de ridicat.

Problematica modalităților de evaluare rămâne mereu deschisă, cu posibilitate de îmbunătățire. Obiectivul esențial rămânând, capacitatea de a se autoevalua a elevului, schimbând viziunea, de la control și sancționare, la ameliorare și corectare.

Bibliografie:

1. *** CURRICULUM NAȚIONAL. Programe școlare pentru clasele a V-a – a VIIIa, M.E.N., București, 2017
2. ILIE, EMANUELA, Didactica limbii și literaturii române, Editura Polirom, Iași, 2014
3. PAMFIL, ALINA, Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, București, Editura Paralela 45, 2003

CONTRIBUȚIA OREI DE RELIGIE LA SUCCESUL ȘCOLAR ȘI LA MOTIVAREA ELEVILOR

Prof. Ionuț-Florentin CLICEA
Liceul Tehnologic UCECOM „Spiru Haret ” Constanța

” Un copil fără educație este ca o pasăre fără aripi ...”

(I.F.C)

Rezumat

Prezenta lucrare investighează, din perspectivă psiho-pedagogică, rolul formativ al orei de religie în susținerea succesului școlar și în stimularea motivației pentru învățare. Demersul pornește de la ideea că performanța educațională nu este determinată exclusiv de acumularea de cunoștințe, ci de interacțiunea dintre factorii cognitivi, afectivi și axiologici care modelează personalitatea elevului. În acest sens, disciplina Religie este analizată ca spațiu educațional de dezvoltare a echilibrului interior, a responsabilității morale și a sensului personal al învățării.

Lucrarea evidențiază faptul că ora de religie contribuie la consolidarea motivației intrinseci prin cultivarea valorilor precum perseverența, respectul, empatia și conștiința morală. Prin activități reflexive, dialog și raportare la situații concrete de viață, elevii sunt încurajați să își dezvolte autocontrolul, capacitatea de autoevaluare și încrederea în propriile resurse. Aceste dimensiuni psihologice favorizează implicarea activă în procesul instructiv-educativ și susțin performanța școlară pe termen lung.

De asemenea, ora de religie poate crea un climat relațional bazat pe acceptare și sprijin emoțional, contribuind la reducerea anxietății școlare și la întărirea sentimentului de apartenență la comunitatea clasei. Prin oferirea unui cadru de reflecție asupra valorii efortului și a responsabilității personale, disciplina analizată sprijină formarea unei discipline interioare stabile, esențiale pentru reușita academică.

În concluzie, ora de religie, abordată prin metode pedagogice moderne și interactive, reprezintă un factor relevant în dezvoltarea armonioasă a elevului și în susținerea motivației pentru succes școlar.

Introducere

Educația contemporană își propune formarea integrală a elevului, depășind modelul tradițional centrat exclusiv pe transmiterea de informații. Accentul actual se pune pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale, pe cultivarea responsabilității și pe stimularea motivației pentru învățare.

În acest context, ora de religie ocupă un loc particular în curriculum, deoarece integrează dimensiunea cognitivă cu cea morală și afectivă. Din perspectivă psiho-pedagogică, disciplina Religie poate fi analizată nu doar ca obiect de studiu, ci ca spațiu de formare a conștiinței, de modelare a atitudinilor și de consolidare a motivației școlare.

Problema centrală a acestei lucrări este: **în ce măsură ora de religie poate influența motivația elevilor și succesul lor școlar?**

Fundamente teoretice ale motivației școlare

Motivația reprezintă ansamblul proceselor psihice care susțin, orientează și energizează comportamentul de învățare. Literatura de specialitate diferențiază două forme principale:

- **Motivația extrinsecă** – determinată de factori externi (note, recompense, presiune socială);
- **Motivația intrinsecă** – determinată de interesul autentic și de satisfacția personală.

Motivația extrinsecă poate genera performanțe pe termen scurt, însă motivația intrinsecă este asociată cu:

- implicare profundă;
- autonomie intelectuală;
- perseverență;
- satisfacție durabilă.

De asemenea, succesul școlar este corelat cu dezvoltarea inteligenței emoționale, care presupune autocunoaștere, autoreglare și empatie. Elevii care își gestionează eficient emoțiile și își asumă responsabilitatea pentru propriul progres manifestă rezultate academice mai stabile.

Ora de religie și stimularea motivației intrinseci

Reflecția personală și construirea sensului

Un element esențial al orei de religie este dimensiunea reflexivă. Prin dialog, analiză morală și raportare la situații concrete, elevul este încurajat să reflecteze asupra propriei identități și asupra valorilor care îi ghidează comportamentul.

Atunci când elevul percepe învățarea ca parte a formării sale ca persoană, actul educațional capătă sens. Sensul personal reprezintă unul dintre cei mai puternici factori ai motivației intrinseci.

Valorizarea efortului și formarea disciplinei interioare

Ora de religie promovează ideea efortului ca proces formativ. Elevii sunt învățați că progresul presupune răbdare, perseverență și asumare.

Această abordare contribuie la:

- dezvoltarea rezilienței;
- diminuarea fricii de eșec;
- formarea unei mentalități orientate spre creștere.

Disciplina interioară, odată consolidată, se reflectă în comportamentul școlar responsabil.

Modele inspiraționale și identificare pozitivă

Prezentarea unor modele morale oferă elevilor repere de conduită. Identificarea cu exemple pozitive stimulează dorința de autodepășire și încrederea în posibilitatea progresului.

Speranța și optimismul devin astfel factori motivaționali esențiali, susținând implicarea constantă în activitatea școlară.

Contribuția orei de religie la succesul școlar

Succesul școlar nu înseamnă doar performanță academică, ci și adaptare socială, echilibru emoțional și stabilitate comportamentală.

Ora de religie poate contribui la:

- reducerea anxietății școlare prin crearea unui climat empatic;
- consolidarea stimei de sine;
- dezvoltarea responsabilității morale;
- îmbunătățirea relațiilor interpersonale în clasă.

Un climat afectiv pozitiv crește sentimentul de siguranță și apartenență, elemente care favorizează implicarea activă și performanța academică.

Implicații pedagogice

Pentru maximizarea impactului educațional al orei de religie, se recomandă:

Metode interactive

Dezbaterea, studiul de caz și jocul de rol implică elevii activ și dezvoltă autonomia intelectuală.

Integrarea dimensiunii reflexive

Utilizarea jurnalului personal și a autoevaluării sprijină interiorizarea valorilor și dezvoltarea responsabilității.

Corelarea valorilor cu situații reale

Aplicarea principiilor morale la situații concrete face conținutul relevant și practic.

Crearea unui climat empatic

Un mediu bazat pe respect și acceptare stimulează participarea și încrederea în sine.

Colaborarea interdisciplinară

Integrarea valorilor morale în alte discipline consolidează coerența formării elevului.

Motivația elevilor – fundament teoretic și aplicativ

Motivația școlară poate fi clasificată în două mari categorii:

Tipul motivației	Caracteristici	Efecte pe termen scurt	Efecte pe termen lung
Motivație extrinsecă	Note, recompense, presiune externă	Crește performanța punctual	Poate scădea interesul autentic
Motivație intrinsecă	Interes personal, sens, satisfacție	Implicare profundă	Performanță stabilă și autonomie

Ora de religie are un impact semnificativ asupra **motivației intrinseci**, deoarece oferă sens și relevanță învățării.

Impactul orei de religie asupra dezvoltării socio-emoționale

Dimensiuni dezvoltate prin ora de religie

Dimensiune psihologică	Modalitate de dezvoltare	Impact asupra succesului școlar
Autocunoaștere	Reflecție, jurnal personal	Crește claritatea obiectivelor
Autoreglare	Analiză autocontrol morală,	Reduce comportamentele disruptive
Empatie	Dialog, studiu de caz	Îmbunătățește relațiile de grup
Perseverență	Valorizarea efortului	Crește reziliența la eșec

Strategii didactice recomandate

Strategie	Descriere	Beneficiu motivațional
Dezbaterea morală	Analiza unei situații concrete	Stimulează gândirea critică
Jurnal reflexiv	Scrierea experiențelor personale	Crește autocunoașterea

Studiu de caz	Aplicarea valorilor în situații reale	Consolidează relevanța
Activități de grup	Colaborare și empatie	Crește coeziunea clasei

Concluzie

Analiza psiho-pedagogică demonstrează că ora de religie poate contribui semnificativ la succesul școlar prin:

- dezvoltarea inteligenței emoționale;
- consolidarea motivației intrinseci;
- formarea disciplinei interioare;
- reducerea anxietății;
- construirea sensului educației.

Astfel, educația religioasă nu reprezintă doar o transmitere de conținut doctrinar, ci un proces formativ complex care susține performanța academică și maturizarea personală.

Bibliografie

- I. Bandura, Albert (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- II. Bocoș, Mușata (2013). *Didactica disciplinelor pedagogice*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
- III. Cucuș, Constantin (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- IV. Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2000). "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior". *Psychological Inquiry*, Vol. 11(4), pp. 227–268. New York: Taylor & Francis.
- V. Goleman, Daniel (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- VI. Iucu, Romița B. (2008). *Managementul și gestiunea clasei de elevi*. Iași: Editura Polirom.
- VII. Joița, Elena (2003). *Psihopedagogia școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- VIII. Kohlberg, Lawrence (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row.
- IX. Maslow, Abraham H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- X. Noddings, Nel (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- XI. Petrovici, Constantin (2013). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom.
- XII. Stan, Emil (2010). *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- XIII. Ștefan, Cătălin (2016). *Motivația în învățare*. București: Editura Universitară.
- XIV. Zlate, Mielu (2007). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Iași: Editura Polirom.

STUDIUL DE CAZ PSIHOPEDAGOGIC: ANALIZA COMPORTAMENTULUI AGRESIV ȘI A NEVOILOR DE REGLARE SENZORIALĂ LA UN ELEV DE CLASA A II-A ÎN CONTEXTUL REZISTENȚEI PARENTALE

prof. Lăcrămioara MOVILĂ
Școala Gimnazială Nr. 4 Suceava, jud. Suceava

Studiul de caz descris în continuare documentează profilul psihopedagogic al unui elev de gen masculin, în vârstă de 9 ani, înscris în prezent în clasa a II-a a învățământului primar din România. Evaluarea a fost inițiată ca urmare a persistenței unor manifestări comportamentale de tip disruptiv, marcate de agresivitate verbală și fizică, precum și de prezența unor mecanisme atipice de autoreglare senzorială. Cazul prezintă o complexitate ridicată din cauza discrepanței majore dintre statusul socio-economic al familiei și nivelul de adaptare socio-emoțională a copilului, dublată de o rezistență marcată a părinților față de intervențiile educaționale propuse.

Elevul a fost monitorizat pe parcursul a peste doi ani școlari, începând cu clasa pregătitoare, perioadă în care, ca învățătoare, am încercat multiple strategii de mediere și corectare comportamentală. Profilul elevului este susținut și de observațiile personalului didactic dintr-un program de tip afterschool, unde elevul manifestă aceleași tipare de conduită, ceea ce indică faptul că problemele sunt trans-contextuale și nu sunt limitate la un singur mediu de învățare.

Tabel 1: Repere cronologice ale evoluției comportamentale

Etapa de școlarizare	Vârsta	Manifestări principale observate	Contextul de manifestare
Clasa pregătitoare	6 ani	Debutul fixării orale (obiecte în gură); dificultăți ușoare de integrare	Mediul școlar formal
Clasa I	7-8 ani	Escaladarea agresivității verbale; primele semne de sfidare a autorității	Sala de clasă, pauze, interacțiuni cu colegii
Clasa a II-a	9 ani	Agresivitate fizică (piedică); amenințări; fixare orală cronicizată	Școală și program afterschool

Comportamentul elevului este definit printr-un spectru larg de reacții agresive, care pot fi clasificate în agresivitate reactivă și agresivitate instrumentală. Această distincție este esențială pentru înțelegerea funcției pe care o îndeplinește comportamentul în economia psihică a copilului.

Agresivitatea verbală se manifestă prin utilizarea unui limbaj licențios (înjurături) și a amenințărilor directe la adresa colegilor care încearcă să îi corecteze comportamentul sau să îi facă observații. Aceste episoade sunt adesea însoțite de gesturi obscene și priviri ostile, care servesc ca instrumente de intimidare non-verbală. În psihologia dezvoltării, aceste manifestări la vârsta de 9 ani sugerează o dificultate în gestionarea frustrării și o lipsă a strategiilor de comunicare asertivă. Utilizarea semnelor obscene indică o expunere la modele comportamentale inadecvate sau o încercare de a adopta o postură de dominanță socială printr-un limbaj perceput ca „puternic” de către copil.

Agresivitatea fizică îmbracă forma punerii de piedică colegilor, o acțiune care comportă un risc ridicat de accidentare și care perturbă climatul de siguranță al clasei. Spre deosebire de conflictele spontane, acest gest are adesea un caracter premeditat sau impulsiv-disruptiv, fiind o formă de agresiune instrumentală menită să provoace o reacție de suferință sau disconfort victimei. Această conduită este alimentată de o rezistență la reguli și o nevoie de a pune la încercare limitele impuse de adulți.

Un aspect îngrijorător este modul în care elevul reacționează la observațiile primite. În loc să corecteze comportamentul, acesta recurge la amenințări, manifestând o hipersensibilitate la critică și un mecanism defensiv de tip „atacul ca cea mai bună apărare”. Această dinamică indică un risc crescut de dezvoltare a unei tulburări de opoziție (ODD) sau a unor trăsături de personalitate antisocială dacă nu se intervine multidisciplinar.

Un element distinctiv al cazului este persistența obiceiului de a introduce în gură instrumentele de scris sau propriul deget, comportament care a debutat la vârsta de 6 ani și continuă la 9 ani. Această manifestare nu trebuie privită doar ca un „obicei prost”, ci ca un mecanism complex de autoreglare senzorială. Introducerea obiectelor în gură oferă copilului un input senzorial intens (presiune la nivelul maxilarului, senzații tactile intra-orale), care are rolul de a calma sistemul nervos în momente de suprastimulare sau stres. În termeni de integrare senzorială, acest elev poate fi catalogat drept un „căutător senzorial oral” (oral sensory seeker). Această nevoie biologică se intensifică în perioadele de efort intelectual sau în situații sociale tensionate, explicând de ce comportamentul a persistat în ciuda observațiilor. Există o corelație documentată între dificultățile de procesare senzorială și reactivitatea emoțională. Un sistem nervos care nu primește input-ul senzorial necesar pentru a rămâne reglat va intra mai ușor într-o stare de alertă („luptă sau fugi”), ceea ce favorizează izbucnirile agresive. Astfel, agresivitatea elevului poate fi parțial un simptom al unei disreglări senzoriale cronice.

Tabel 2: Analiza comparativă - agresivitate vs. nevoie senzorială

Dimensiune	Agresivitate (verbală/fizică)	Fixare orală (senzorială)
Funcție psihologică	Control social, descărcarea furiei	Autoreglare, reducerea anxietății
Declanșatori	Limite, observații, conflicte	Stres, concentrare, plictiseală
Impact social	Reclamații, izolare, tensiune în grup	Mirarea colegilor, deteriorarea bunurilor
Abordare recomandată	Managementul furiei, PIP comportamental	Dieta senzorială, obiecte de mestecat

Cazul este marcat de o barieră majoră în comunicarea cu părinții. Aceștia au studii superioare, venituri importante și un statut social peste mediu, elemente care, paradoxal, par să alimenteze un mecanism de negare a realității comportamentale a copilului. Negarea părinților nu este o simplă lipsă de informare, ci un mecanism de apărare împotriva unei realități care le amenință imaginea de sine și statutul social. Pentru acești părinți, recunoașterea problemelor copilului ar putea fi percepută ca un eșec personal sau profesional. Ei tind să externalizeze vina, atribuind comportamentele fiului lor mediului școlar, incompetenței cadrelor didactice sau influenței „negative” a altor colegi.

Adesea, în familiile cu un statut înalt, copiii sunt supuși unei presiuni invizibile de a performa și de a se conforma unor standarde rigide. Această presiune, combinată adesea cu un

program încărcat și o prezență parentală limitată din cauza obligațiilor profesionale, poate duce la o neglijare afectivă mascată. Agresivitatea copilului poate fi o formă de descărcare a tensiunii acumulate sub greutatea acestor așteptări nerealiste. Relația este marcată de o barieră culturală și socială. Părinții pot percepe limbajul cadrelor didactice ca fiind prea critic sau sub nivelul lor de expertiză, refuzând să accepte că învățătoarea are o perspectivă validă asupra copilului. Acest blocaj de comunicare este dăunător direct copilului, care primește mesaje contradictorii: la școală este sancționat, iar acasă este validat sau apărat, ceea ce îi întărește sentimentul de impunitate.

Gestionarea acestui caz trebuie să se realizeze în conformitate cu Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (ROFUIP) și cu Legea 272/2004 privind protecția drepturilor copilului. Conform ROFUIP 2024-2025, cadrul didactic are responsabilitatea de a monitoriza comportamentul și de a propune măsuri de sprijin. Comportamentul elevului trebuie analizat formal în Consiliul clasei, iar măsurile propuse trebuie consemnate în procese-verbale. Ca măsuri de sprijin se impune stabilirea unui Plan de intervenție Personalizat (PIP) care să implice și consilierul școlar. Pe de altă parte, este obligatorie completarea Fișei de management al cazului de violență pentru raportarea incidentelor grave de agresivitate. În situația în care părinții refuză colaborarea și comportamentul copilului pune în pericol siguranța celorlalți sau propria dezvoltare, școala are obligația legală de a sesiza autoritățile externe și prin numărul unic național, 119, pentru raportarea cazurilor de abuz, neglijare sau exploatare a copilului. În cazul prezentat, neglijarea nevoilor psihologice și de tratament ale copilului cu probleme de comportament este o formă de neglijare. DGASPC poate desemna un manager de caz care va constitui o echipă formată din asistent social, psiholog și cadru didactic pentru a evalua situația familială. În cazuri extreme, dacă părinții refuză orice măsură de protecție, instanța poate impune participarea la programe de consiliere.

Tabel 3: Ierarhia intervenției și a sesizării

Nivelul intervenției	Autoritatea implicată	Acțiuni	Baza legală
Intern	Consiliul clasei / Consilier școlar	Elaborare PIP, monitorizare zilnică	ROFUIP 2024
Managerial	Directorul UIP / Comisia Anti-violență	Informarea părinților, aplicarea sancțiunilor	Ordin M.E. 6235/2023
Extern	ISJ / DGASPC (119)	Monitorizarea cazului, anchetă socială	Legea 272/2004
Judiciar	Tribunalul pentru minori	Impunerea măsurilor de consiliere obligatorie	Codul Civil / Legea 272

Coroborarea informațiilor de la afterschool este crucială, deoarece elimină ipoteza că agresivitatea elevului este provocată de un conflict personal cu învățătoarea sau de o metodă didactică specifică. Ambele cadre didactice raportează aceleași înjurături, amenințări și gesturi obscene. Această consistență indică prezența unor tipare comportamentale internalizate și a unei lipse de control impulsiv care se manifestă în orice cadru social nesupravegheat unu-la-unu.

Faptul că părinții au reacționat cu aceeași negare față de ambii profesioniști confirmă un tipar de comunicare familială disfuncțional. În loc să vadă în aceste plângeri repetate un semnal de alarmă, părinții par să se simtă „persecutați” de instituții, ceea ce le întărește poziția defensivă.

În mediul afterschool, unde structura este adesea mai relaxată decât în sala de clasă, agresivitatea poate deveni și mai vizibilă. Elevul tinde să își impună propriile reguli, lovind sau împingând colegii care nu se conformează, manifestând o nevoie de control absolut asupra situațiilor sociale.

Pentru a corecta aceste comportamente, este necesară o abordare care să depășească simpla sancțiune, vizând cauzele profunde ale agresivității și reglării senzoriale. Agresivitatea elevului este adesea o reacție la o stare de furie pe care nu știe să o verbalizeze. Teoria cognitiv-comportamentală sugerează că acești copii au nevoie să învețe legătura dintre gând, emoție și acțiune prin:

➤ **tehnici de autocalmare:** respirația profundă (metoda „părului de spaghete”) și vizualizarea unor imagini liniștitoare.

➤ **identificarea semnalelor de alarmă:** învățarea elevului să recunoască semnele fizice ale furiei (inima bate repede, pumnii se strâng) înainte de a exploda.

➤ **povești terapeutice:** utilizarea poveștii „Dino, dragonul furios” pentru a discuta despre modalități sigure de a exprima mânia.

În loc să i se spună „nu mai băga creionul în gură”, elevului trebuie să i se ofere alternative sigure care să îi satisfacă nevoia biologică de input senzorial:

❖ **obiecte de mestecat (chewies):** utilizarea unor bijuterii senzoriale sau a unor capete de creion din silicon alimentar.

❖ **dietă senzorială:** gustări crocante (morcovi, covrigei) sau băutul prin pai a unor lichide groase (smoothie, iaurt), care oferă rezistență musculară la nivelul gurii.

❖ **activități „heavy work”:** exerciții fizice care implică forță (împinsul băncii, tracțiuni) pentru a oferi input proprioceptiv general, reducând nevoia de fixare orală.

Utilizarea jocurilor de rol sunt importante pentru a simula situații de conflict și a exersa replici asertive: „Mă deranjează când îmi iei jucăria, te rog dă-mi-o înapoi” în loc de a pune piedică sau a înjura. Recompensele de tip „token economy” (jetoane pentru comportamente pozitive) pot fi eficiente dacă sunt aplicate consecvent în ambele medii (școală și afterschool).

Planul de intervenție personalizat reprezintă documentul de lucru esențial pentru echipa pedagogică, având rolul de a transforma observațiile în obiective concrete și măsurabile.

Tabel 4: Plan de intervenție personalizat

Domeniul de intervenție	Obiective pe termen scurt (3 luni)	Strategii și metode	Indicatori de progres
Comportamental	Reducerea frecvenței înjurăturilor cu 50%	Economia de jetoane; ignorarea selectivă a provocărilor ușoare	Numărul de incidente raportate în fișa de monitorizare zilnică
Socio-emoțional	Înlocuirea agresivității fizice cu cererea verbală de ajutor	Joc de rol; povești terapeutice despre empatie	Elevul verbalizează frustrarea de cel puțin 2 ori pe zi
Senzorial	Utilizarea unui dispozitiv de mestecat sigur în locul creionului	Introducerea unui „chewy necklace”; pauze de hidratare	Creionul rămâne integru pe parcursul întregii zile școlare
Relația cu familia	Obținerea unui acord pentru o evaluare clinică externă	Întâlniri bilaterale periodice; prezentarea dovezilor scrise	Participarea părinților la cel puțin o ședință de consiliere pe lună

PIP trebuie revizuit lunar în cadrul Consiliului clasei. Este necesară o colaborare strânsă cu psihologul școlar pentru a asigura continuitatea măsurilor. În absența progresului, datele colectate în cadrul PIP vor servi drept probă principală în sesizarea DGASPC, demonstrând că școala a epuizat resursele pedagogice interne.

Comunicarea cu părinții care au un statut social peste mediu și se află în negare necesită o abordare strategică, neutră și extrem de profesionistă. În loc de a folosi termeni subiectivi (exemplu: „copilul este rău”), învățătoarea trebuie să prezinte fapte brute: „Astăzi, la ora 10:15, elevul a utilizat [expresia X] și a pus piedică unui coleg, incident consemnat în fișa de management al violenței”. Această abordare reduce spațiul pentru interpretări personale și pune părinții în fața unor evidențe greu de contestat.

Profesorul trebuie să se poziționeze ca un aliat al părinților, nu ca un critic: „Suntem îngrijorați pentru succesul social al fiului dumneavoastră. Observăm că aceste reacții îi limitează numărul de prieteni și ne dorim să găsim împreună o soluție pentru ca el să se simtă mai bine la școală”. Această schimbare de perspectivă poate diminua defensiva parentală. Dacă negarea persistă, este necesar să li se comunice părinților pașii procedurali pe care școala este obligată să îi urmeze conform legii. Acest lucru nu trebuie făcut ca o amenințare, ci ca o informare administrativă: „Conform ROFUIP, la al treilea incident de acest tip, suntem obligați să informăm Comisia de violență și DGASPC pentru a beneficia de sprijinul unei echipe multidisciplinare externe”.

Prezența unui elev agresiv necorectat afectează nu doar propria dezvoltare, ci și starea de bine a întregii clase. Agresivitatea creează un mediu de teamă și insecuritate, care inhibă procesul de învățare pentru ceilalți 20-30 de copii. Pe de altă parte, știind că elevii de 9 ani învață prin imitație, dacă observă că un coleg utilizează înjurături și gesturi obscene fără a suporta consecințe clare, există riscul ca aceste comportamente să fie preluate și de alții, ducând la o degradare generală a limbajului și a respectului în clasă.

Colegii agresivi constant („puși pe piedică”, amenințați) pot dezvolta anxietate școlară, refuz de a veni la cursuri și scăderea stimei de sine. De asemenea, elevul agresor riscă să fie izolat social de către grup, ceea ce îi va alimenta și mai mult furia și resentimentele, creând un cerc vicios al excluderii și agresivității.

Părinții celorlalți elevi au dreptul legal de a cere un mediu sigur pentru copiii lor. În contextul unui statut social ridicat al agresorului, pot apărea tensiuni comunitare dacă ceilalți părinți percep că școala „închide ochii” din cauza poziției sociale a familiei acestuia. Echitatea în aplicarea regulamentului este esențială pentru menținerea încrederii în instituție.

Studiul de caz al acestui elev de 9 ani evidențiază o criză de adaptare care are rădăcini atât în nevoi de dezvoltare neuro-senzorială (fixarea orală), cât și în dinamici familiale complexe (negarea parentală bazată pe status social). Elevul prezintă un risc ridicat de cronicizare a comportamentului antisocial și de eșec școlar pe termen lung din cauza lipsei de intervenție timpurie. Nevoia sa imediată este o evaluare clinică multidisciplinară (psihiatrie pediatrică, psihologie clinică, terapie ocupațională pentru integrare senzorială). Pașii strategici recomandați ar fi:

1. **documentarea exhaustivă:** continuarea înregistrării fiecărui incident în Fișa de management a cazului de violență și în cadrul Consiliului clasei, colectând și rapoartele de la afterschool;
2. **ultima întrevvedere formală:** organizarea unei întâlniri cu ambii părinți, directorul unității și consilierul școlar, în care să li se prezinte PIP-ul și să li se solicite acordul scris pentru evaluare de specialitate;

3. **sesizarea autorităților externe:** în cazul unui nou refuz sau al lipsei de progres în 30 de zile, depunerea unei sesizări scrise la DGASPC și apelarea numărului 119, invocând suspiciunea de neglijare a nevoilor de sănătate mintală și comportamentală ale minorului;
4. **implementarea dietei senzoriale:** integrarea în rutina zilnică a clasei a obiectelor de mestecat sigure și a pauzelor de mișcare proprioceptivă, indiferent de atitudinea părinților, pentru a asigura autoreglarea elevului în timpul orelor;
5. **sprijin pentru colectiv:** derularea unor activități de educație socio-emoțională la nivelul întregii clase pentru a reconstrui sentimentul de siguranță și a învăța copiii cum să reacționeze asertiv în fața agresivității.

Bibliografie:

- *** - *Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului*, republicată, inclusiv modificările aduse prin legea din mai 2024;
 - *** - *Ordinul Ministrului Educației nr. 6.235/2023 pentru aprobarea Procedurii privind managementul cazurilor de violență în mediul școlar*;
 - *** - *Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (ROFUIP 2024)*, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației nr. 5.726/2024;
- Bonchiș, Elena (coord.) (2011) - *Familia și rolul ei în educarea copilului*, Editura Polirom, Iași;
Greene, Ross W. (2015) - *Cum să îmbunătățim disciplina copiilor la școală?*, Editura Orizonturi, București, 2015.

PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘI INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ STUDIU DE SPECIALITATE

Prof. înv. primar Lavinia Andreea ILINA
Școala Gimnazială Ștefan cel Mare, Alexandria

În contextul actual al societății bazate pe cunoaștere, educația se află într-un proces continuu de transformare, având ca obiectiv principal formarea unor elevi competenți, autonomi și capabili să facă față provocărilor unui mediu dinamic și competitiv. Educația centrată pe performanță nu mai vizează doar acumularea de cunoștințe, ci dezvoltarea integrală a personalității elevului, punând accent pe competențe, gândire critică, creativitate și capacitatea de a aplica ceea ce a învățat în situații reale de viață.

În acest sens, rolul cadrului didactic se redefinește, profesorul devenind facilitator al învățării, ghid și mentor, care creează contexte educaționale stimulative și adaptate nevoilor individuale ale elevilor. Strategiile didactice inovatoare reprezintă un răspuns necesar la cerințele educației moderne, deoarece acestea valorifică potențialul fiecărui elev, promovează învățarea activă și susțin progresul școlar prin metode flexibile și interactive.

Ca factor principal de formare a resurselor umane necesare tuturor sectoarelor vieții sociale, educația se constituie și ca unul dintre factorii de dezvoltare a societății. Nevoia unor reconsiderări în modul de realizare a educației este provocată de schimbarea societății. Identificarea schimbărilor produse în viața socială care au impact asupra educației devine astfel necesară, ea fiind de natură să sugereze zonele și chiar reconsiderările care se impun. Având în vedere că în perioada actuală societatea românească presupune schimbări în toate planurile vieții sociale, este firesc ca și în sistemul de educație să se producă reconsiderările pe care le cere consolidarea unei societăți democratice.

Dinamica valorilor culturale ar trebui până la urmă să fie vizualizată la adevărata dimensiune socială și în cotextul globalizării ținând cont de perspectivele deschise de formele multiculturalității și de conexiunile realizate în interiorul Uniunii Europene prin intermediul diverselor programe finanțate cu fonduri nerambursabile. Chiar legea fundamentală a statului român, Constituția, prevede: statul trebuie să asigure păstrarea identității spirituale, sprijinirea culturii naționale, stimularea artelor, protejarea și conservarea moștenirii culturale, dezvoltarea creativității contemporane, promovarea valorilor culturale și artistice ale României pe plan internațional. Iată deci că avem toate premisele pentru a considera oportună o altfel de dinamică a valorilor culturale și o re poziționare – în funcție de criteriile de competență a tot ceea ce înseamnă reprezentare culturală atât la nivel național cât și la nivel internațional.

Procesul de adaptare a educației la schimbările intervenite în societate nu înseamnă o simplă acomodare la context, ci impune, de regulă, o reevaluare a structurilor, funcțiilor și dimensiunilor acțiunii educative, astfel încât să îi permită individului să se pregătească pentru ziua de mâine. Eficiența educației este determinată de adaptabilitatea și autoreglarea ei la problematica societății și la spațiul social în care se derulează. Tot ca o formă de adaptabilitate și evoluție au apărut și noile educații.

Era inteligenței artificiale (IA) a adus transformări majore în toate domeniile societății, inclusiv în educație. Accesul rapid la informație, utilizarea platformelor digitale și apariția

aplicațiilor bazate pe inteligență artificială schimbă modul în care elevii învață și relația lor cu actul educațional. În acest context, motivarea elevilor pentru învățare devine o provocare tot mai complexă pentru cadrele didactice. Elevii sunt adesea mai atrași de tehnologie decât de activitățile școlare tradiționale, ceea ce impune o adaptare constantă a strategiilor educaționale.

Motivarea reprezintă totalitatea factorilor interni și externi care determină comportamentul de învățare al elevilor. Aceasta poate fi intrinsecă, atunci când elevul învață din plăcere sau interes personal, sau extrinsecă, atunci când învățarea este determinată de recompense sau sancțiuni. În era digitală, motivația elevilor este influențată de rapiditatea informației și de caracterul interactiv al tehnologiei, care poate diminua interesul pentru efortul intelectual susținut.

Inteligența artificială oferă oportunități importante în educație, precum personalizarea învățării, feedback-ul imediat și accesul la resurse educaționale variate. Cu toate acestea, utilizarea excesivă a IA poate reduce implicarea activă a elevilor și dezvoltarea gândirii critice. Elevii pot deveni dependenți de soluții rapide, fără a mai parcurge procesul de analiză și reflecție necesar învățării autentice.

Provocări în motivarea elevilor în era IA

Una dintre principalele provocări este scăderea atenției și a răbdării elevilor. Platformele digitale oferă stimulare constantă, ceea ce face dificilă menținerea interesului pentru activități care necesită concentrare pe termen lung. De asemenea, diferențele de competențe digitale între elevi pot genera demotivare și inegalități educaționale. O altă provocare este lipsa discernământului în utilizarea informației generate de IA, elevii acceptând răspunsuri fără a le verifica sau înțelege.

Profesorul are un rol esențial în ghidarea elevilor și în integrarea responsabilă a inteligenței artificiale în procesul de predare-învățare. Utilizarea metodelor interactive, a proiectelor colaborative și a învățării bazate pe probleme poate stimula motivația intrinsecă. De asemenea, profesorul trebuie să educe elevii în spiritul gândirii critice și al utilizării etice a tehnologiei.

Pentru a răspunde provocărilor actuale, este necesară diversificarea strategiilor didactice. Integrarea tehnologiei ca instrument de sprijin, nu ca substitut al gândirii, este esențială. Stabilirea unor obiective clare, oferirea de feedback constructiv și valorizarea progresului individual contribuie la creșterea motivației. În plus, crearea unui climat educațional pozitiv, bazat pe încredere și respect, sprijină implicarea activă a elevilor.

Un studiul realizat de Parlamentul European transmite că „transformarea digitală schimbă economia și societatea europeană. Noile abilități tehnice și „soft” câștigă din ce în ce mai mult importanță atât pe piața muncii, cât și ca mijloc de participare deplină la societate. Ca urmare, rolurile, conținutul și metodele tradiționale de educație sunt provocate la schimbare și trebuie să pregătească elevii pentru schimbarea sarcinilor și rolurilor atât pe piața muncii, cât și ca cetățeni europeni. În același timp, adulții de astăzi au nevoie de oportunități de recalificare și perfecționare pentru a le permite să facă față provocărilor de mâine.

În contextul actual al societății bazate pe cunoaștere, educația se află într-un proces continuu de transformare, având ca obiectiv principal formarea unor elevi competenți, autonomi și capabili să facă față provocărilor unui mediu dinamic și competitiv. Educația centrată pe performanță nu mai vizează doar acumularea de cunoștințe, ci dezvoltarea integrală a personalității elevului, punând accent pe competențe, gândire critică, creativitate și capacitatea de a aplica ceea ce a învățat în situații reale de viață.

În acest sens, rolul cadrului didactic se redefinește, profesorul devenind facilitator al învățării, ghid și mentor, care creează contexte educaționale stimulative și adaptate nevoilor

individuale ale elevilor. Strategiile didactice inovatoare reprezintă un răspuns necesar la cerințele educației moderne, deoarece acestea valorifică potențialul fiecărui elev, promovează învățarea activă și susțin progresul școlar prin metode flexibile și interactive.

Adoptarea unor strategii inovatoare pentru o educație centrată pe performanță contribuie la creșterea motivației pentru învățare, la îmbunătățirea rezultatelor școlare și la formarea unor atitudini pozitive față de învățare pe tot parcursul vieții. Astfel, performanța școlară devine un proces continuu de dezvoltare, bazat pe implicare, reflecție și valorizarea diversității, având ca finalitate pregătirea elevului pentru integrarea activă și responsabilă în societate.

1. Învățarea centrată pe elev (Student-Centered Learning)

- Personalizarea sarcinilor în funcție de ritmul și stilul de învățare al fiecărui elev
- Oferirea de opțiuni (alegerea temelor, a metodelor de lucru, a produsului final)
- Implicarea activă a elevului în stabilirea obiectivelor de învățare

Impact: crește motivația, autonomia și responsabilitatea pentru performanță.

2. Învățarea prin proiecte (Project-Based Learning – PBL)

- Rezolvarea unor probleme reale sau apropiate de viața elevilor
- Lucrul în echipe, cu roluri clar definite
- Finalizarea activității printr-un produs concret (afiș, prezentare, machetă, portofoliu)

Impact: dezvoltă competențe-cheie (gândire critică, colaborare, creativitate).

3. Evaluarea formativă și feedback-ul constructiv

- Evaluarea continuă, nu doar la final
- Feedback clar, orientat spre progres („Ce ai făcut bine” / „Ce poți îmbunătăți”)
- Autoevaluare și evaluare între colegi

Impact: susține progresul individual și reduce anxietatea evaluării.

4. Gamificarea procesului educațional

- Integrarea jocurilor educative, provocărilor, punctajelor sau nivelurilor
- Utilizarea aplicațiilor digitale interactive (ex. quiz-uri, platforme educaționale)
- Recompense simbolice pentru efort și progres

Impact: crește implicarea și dorința de a performa.

5. Învățarea diferențiată

- Adaptarea conținutului, procesului și produsului învățării
- Sarcini cu grade diferite de dificultate
- Grupuri flexibile de lucru

Impact: fiecare elev are șansa de a atinge performanța, conform potențialului propriu.

6. Utilizarea tehnologiei educaționale

- Resurse digitale interactive (video-uri, simulări, aplicații educaționale)
- Platforme online pentru consolidare și evaluare
- Portofolii digitale ale elevilor

Impact: facilitează învățarea activă și dezvoltarea competențelor digitale

7. Dezvoltarea competențelor socio-emoționale

- Activități de reflecție și exprimare a emoțiilor
- Învățarea prin cooperare și empatie
- Crearea unui climat educațional sigur și motivant

Impact: elevii învață mai bine atunci când se simt în siguranță și apreciați.

8. Stabilirea obiectivelor SMART

- Obiective clare, măsurabile, realizabile, relevante și încadrate în timp

- Monitorizarea progresului împreună cu elevii
- Celebrarea reușitelor

Impact: direcționează efortul către performanță reală și sustenabilă.

9. Parteneriatul școală–familie–comunitate

- Implicarea părinților în activități educaționale
- Colaborarea cu instituții culturale și comunitare
- Proiecte educaționale cu impact social

Impact: sprijin suplimentar pentru performanță și motivație.

În concluzie, educația centrată pe performanță reprezintă o direcție esențială a învățământului modern, răspunzând nevoilor reale ale elevilor și cerințelor societății contemporane. Implementarea strategiilor didactice inovatoare contribuie semnificativ la optimizarea procesului instructiv-educativ, prin stimularea participării active, valorizarea potențialului individual și dezvoltarea competențelor necesare învățării pe tot parcursul vieții.

Prin utilizarea metodelor interactive, a evaluării formative, a învățării diferențiate și a tehnologiei educaționale, cadrul didactic creează un mediu de învățare favorabil performanței, în care fiecare elev are șansa de a progresa în ritmul propriu. Performanța nu mai este privită exclusiv prin prisma rezultatelor academice, ci ca un proces complex, care include dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevului.

Totodată, colaborarea dintre școală, familie și comunitate, precum și promovarea unui climat educațional pozitiv, bazat pe respect și încredere, reprezintă factori determinanți în susținerea performanței școlare. Astfel, rolul profesorului devine unul strategic, acela de a ghida, motiva și inspira elevii spre atingerea potențialului maxim. Adoptarea unei educații centrate pe performanță, fundamentată pe strategii inovatoare, contribuie la formarea unor elevi responsabili, creativi și adaptabili, capabili să răspundă provocărilor viitorului și să se integreze activ în societate.

Bibliografie:

- Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Polirom, 2006
Cucoș, C., *Pedagogie*, Polirom, 2014
OECD (2021), *Artificial Intelligence and Education: Challenges and Opportunities*
UNESCO (2022), *Artificial Intelligence in Education: Guidance for Policy-makers*

BULLYINGUL. METODE DE INTERVENȚIE EDUCAȚIONALĂ

Prof. înv. primar Lavinia Andreea ILINA
Școala Gimnazială Ștefan cel Mare, Alexandria

Școala reprezintă un spațiu esențial pentru formarea intelectuală, emoțională și socială a copilului. În cadrul acestui mediu, elevii învață nu doar cunoștințe academice, ci și reguli de conviețuire, cooperare, respect și empatie. Cu toate acestea, în ultimii ani, fenomenul bullying-ului a devenit o problemă tot mai vizibilă în unitățile de învățământ, inclusiv la ciclul primar. Deși este adesea asociat cu adolescența, bullying-ul poate apărea încă din clasele mici, având efecte negative profunde asupra dezvoltării copilului.

La vârste fragede, elevii sunt în plin proces de formare a personalității, iar experiențele negative repetate, precum hărțuirea sau excluderea socială, pot lăsa urme emoționale de durată. Din acest motiv, prevenirea și combaterea bullying-ului la ciclul primar reprezintă o prioritate majoră pentru cadrele didactice, părinți și întreaga comunitate școlară. Prin intervenții timpurii, activități educative adecvate și promovarea unui climat pozitiv, școala poate deveni un spațiu sigur și incluziv pentru toți elevii.

Prezentul referat își propune să analizeze fenomenul bullying-ului la ciclul primar, să evidențieze formele și cauzele acestuia, efectele asupra copiilor, precum și rolul școlii și al familiei în prevenirea și gestionarea situațiilor de bullying. De asemenea, vor fi prezentate metode și activități concrete de prevenție, adaptate nivelului de vârstă al elevilor din ciclul primar.

1. Conceptul de bullying

Bullying-ul reprezintă un comportament agresiv, intenționat și repetat, manifestat de unul sau mai mulți elevi asupra unui alt elev, aflat într-o poziție de vulnerabilitate. Acest tip de comportament implică un dezechilibru de putere, fie fizic, fie psihologic sau social, și se desfășoară pe o perioadă mai lungă de timp.

La ciclul primar, bullying-ul poate lua forme mai subtile, fiind uneori confundat cu simple conflicte sau tachinări. Totuși, diferența majoră constă în caracterul repetitiv al acțiunilor și în intenția de a răni, umili sau exclude copilul-victimă.

1.1 Forme de bullying

Bullying-ul se poate manifesta sub mai multe forme:

- **Bullying fizic** – lovirea, împingerea, trântirea, distrugerea obiectelor personale;
- **Bullying verbal** – jigniri, porecle, amenințări, ironii repetate;
- **Bullying relațional** – excluderea din grup, răspândirea de zvonuri, manipularea relațiilor;
- **Bullying emoțional** – intimidare, umilire, inducerea fricii sau a nesiguranței;
- **Cyberbullying** – utilizarea mediului online pentru hărțuire (mai rar la ciclul primar, dar în creștere).

1.2 Actorii implicați

Fenomenul de bullying implică mai multe categorii de elevi:

- **Agresorul**, care inițiază comportamentele negative;
- **Victima**, copilul supus hărțuirii;
- **Martorii**, care pot încuraja, ignora sau interveni în situațiile de bullying.

Rolul martorilor este extrem de important, deoarece reacțiile lor pot contribui fie la amplificarea, fie la stoparea comportamentelor agresive.

2. Cauzele bullying-ului la ciclul primar

Apariția bullying-ului la vârste mici este determinată de o serie de factori interni și externi:

- lipsa abilităților de comunicare și gestionare a emoțiilor;
- modele comportamentale negative din familie sau din mediul social;
- dorința de afirmare sau de dominare;
- diferențe fizice, emoționale, culturale sau sociale între copii;
- climat școlar rigid sau lipsa regulilor clare de conviețuire.

De multe ori, agresorii sunt copii care, la rândul lor, se confruntă cu probleme emoționale sau cu lipsa atenției și a sprijinului din partea adulților.

3. Efectele bullying-ului asupra elevilor

Consecințele bullying-ului sunt multiple și pot afecta atât victima, cât și agresorul și martorii:

- scăderea stimei de sine;
- anxietate, teamă, izolare socială;
- rezultate școlare slabe;
- absenteism sau refuzul de a merge la școală;
- tulburări emoționale și comportamentale pe termen lung.

Victimele bullying-ului pot dezvolta o percepție negativă asupra propriei persoane, iar agresorii pot continua acest tip de comportament și în etapele ulterioare ale vieții, dacă nu beneficiază de intervenție educațională.

4. Rolul școlii și al cadrului didactic

Cadrele didactice au un rol esențial în prevenirea și combaterea bullying-ului la ciclul primar. Învățătorul este adesea prima persoană care poate observa schimbări de comportament la elevi.

Responsabilitățile cadrului didactic includ:

- crearea unui climat sigur și bazat pe respect;
- stabilirea regulilor clare de comportament;
- intervenția promptă în situațiile conflictuale;
- colaborarea cu părinții și consilierul școlar;
- educarea elevilor în spiritul empatiei și toleranței.

5. Metode și activități de prevenție a bullying-ului

Prevenția bullying-ului trebuie să înceapă încă din clasele primare, prin activități adaptate nivelului de vârstă.

5.1 Activități educative

- **Jocuri de rol** – elevii interpretează situații de bullying și învață modalități corecte de reacție;
- **Povești terapeutice** – lecturi cu mesaje despre prietenie, respect și acceptare;
- **Discuții ghidate** – conversații despre emoții, diferențe și consecințele comportamentelor negative;
- **Desene și colaje tematice** – exprimarea emoțiilor prin artă.

5.2 Strategii la nivel de clasă

- stabilirea unui regulament al clasei, realizat împreună cu elevii;
- utilizarea recompenselor pentru comportamente pozitive;
- promovarea muncii în echipă și a cooperării;
- organizarea de cercuri ale prieteniei.

5.3 Implicarea familiei

Colaborarea cu părinții este esențială în prevenirea bullying-ului. Școala trebuie să informeze părinții despre semnele bullying-ului și să îi implice în activități educative comune.

6. Intervenția în situații de bullying

Atunci când bullying-ul apare, intervenția trebuie să fie fermă, dar educativă:

- discutarea situației cu toți copiii implicați;
- consilierea victimei și a agresorului;
- monitorizarea comportamentului pe termen lung;
- colaborarea cu specialiști (consilier școlar, psiholog).

Scopul intervenției nu este pedepsirea, ci corectarea comportamentului și prevenirea reapariției acestuia.

Concluzie

Bullying-ul la ciclul primar reprezintă o problemă complexă, cu impact semnificativ asupra dezvoltării emoționale și sociale a copilului. Prevenirea acestui fenomen este mult mai eficientă decât intervenția tardivă și presupune implicarea activă a tuturor factorilor educaționali: cadre didactice, părinți și elevi.

Prin activități educative, metode inovatoare de predare, promovarea empatiei și a respectului reciproc, școala poate deveni un mediu sigur, în care fiecare copil se simte acceptat și valorizat. Combaterea bullying-ului la vârste mici contribuie la formarea unor adulți echilibrați, responsabili și capabili să construiască relații sociale sănătoase.

Bibliografie:

Ministerul Educației (2020). Strategii de prevenire a violenței în mediul școlar.
UNICEF România – Ghid de prevenire a bullying-ului în școli.

PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII ÎN ÎNVĂȚAREA TABLEI ÎNMULȚIRII

Prof. înv. primar Lavinia Andreea ILINA
Școala Gimnazială Ștefan cel Mare, Alexandria

Învățarea tablei înmulțirii reprezintă un pas esențial în dezvoltarea competențelor matematice de bază ale elevilor din ciclul primar. Pentru elevii cu dificultăți de învățare, acest proces poate fi unul anevoios, generând frustrare, anxietate și scăderea motivației școlare. Dificultățile pot fi cauzate de probleme de atenție, memorie, ritm lent de procesare sau lipsa unor strategii adecvate de predare. Din acest motiv, este necesară adaptarea demersului didactic prin utilizarea unor strategii variate, interactive și diferențiate, care să răspundă nevoilor reale ale acestor elevi.

Particularitățile elevilor cu dificultăți de învățare în matematică.

Elevii cu dificultăți de învățare întâmpină probleme în înțelegerea relațiilor numerice, în memorarea mecanică a faptelor matematice și în aplicarea acestora în contexte diferite. Aceștia pot avea nevoie de mai mult timp pentru a învăța, de explicații suplimentare și de activități concrete, vizuale și repetitive. De asemenea, este important ca profesorul să creeze un climat de siguranță emoțională, în care greșeala este acceptată ca parte a procesului de învățare.

Abordarea diferențiată presupune adaptarea conținuturilor, metodelor și ritmului de predare în funcție de nivelul fiecărui elev. În cazul tablei înmulțirii, nu este eficientă memorarea forțată, ci construirea treptată a sensului operației de înmulțire, pornind de la situații concrete și familiare copiilor.

Strategii didactice pentru învățarea tablei înmulțirii

Utilizarea materialelor concrete

Materialele concrete, precum jetoanele, cuburile, bețișoarele sau obiectele din mediul apropiat, îi ajută pe elevi să vizualizeze înmulțirea ca adunare repetată. Manipularea obiectelor facilitează înțelegerea conceptului și reduce caracterul abstract al matematicii.

Reprezentări vizuale

Schemele, tabelele colorate, benzile numerice și diagramele sunt extrem de utile pentru elevii cu dificultăți de învățare. Tabla înmulțirii poate fi prezentată sub formă de grilă sau poster, fiind afișată permanent în clasă pentru sprijin vizual.

Învățarea prin joc

Jocurile didactice cresc motivația și implicarea elevilor. Jocuri precum „Bingo matematic”, „Roata înmulțirii”, „Cine răspunde primul?” sau jocurile de tip boardgame permit exersarea tablei înmulțirii într-un mod plăcut și relaxant.

Fragmentarea învățării

Tabla înmulțirii trebuie învățată treptat, începând cu înmulțirile mai ușoare (cu 1, 2, 5, 10), apoi continuând cu celelalte. Repetarea zilnică, pe perioade scurte de timp, este mult mai eficientă decât învățarea intensivă într-o singură lecție.

Strategii mnemonice și rime

Pentru elevii cu dificultăți de memorare, pot fi utilizate rime, cântece sau povești matematice. Asocierea numerelor cu imagini sau versuri facilitează reținerea și face procesul mai atractiv.

Tehnologia digitală

Aplicațiile educaționale, jocurile interactive și platformele online oferă feedback imediat și permit învățarea în ritm propriu. Aceste instrumente sunt deosebit de utile pentru consolidarea tablei înmulțirii acasă sau în activități remediale.

Învățarea colaborativă

Lucrul în perechi sau în grupuri mici permite elevilor să se sprijine reciproc. Elevii pot explica unii altora pașii de rezolvare, consolidându-și astfel propriile cunoștințe.

Rolul profesorului și al familiei

Profesorul are rolul de facilitator al învățării, oferind feedback pozitiv și adaptând permanent strategiile utilizate. Colaborarea cu familia este esențială, deoarece exercițiile realizate acasă, într-un mod ludic și fără presiune, contribuie semnificativ la progresul elevului.

Învățarea tablei înmulțirii de către elevii cu dificultăți de învățare necesită răbdare, creativitate și flexibilitate din partea cadrului didactic. Prin utilizarea strategiilor adecvate, a materialelor concrete, a jocurilor și a tehnologiei, elevii pot dobândi încredere în propriile forțe și pot învăța eficient. Succesul acestui demers depinde de adaptarea continuă a predării la nevoile individuale ale fiecărui copil.

Bibliografie

1. Cuceș, C. *Pedagogie*, Polirom. Iași, 2014
2. Joița, E. *Instruirea diferențiată*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2010
3. Ministerul Educației – *Programa școlară pentru învățământul primar*.

Bingo matematic – Tabla înmulțirii

Scop: Consolidarea tablei înmulțirii într-un mod ludic și accesibil elevilor.

Reguli: Profesorul citește operații de înmulțire. Elevii caută rezultatul pe cartonaș și îl marchează.

Câștigă primul care completează o linie/coloană/diagonală și strigă „Bingo!”.

Cartonaș Bingo 1

47	25	11	24	45
29	31	37	4	14
34	36	49	39	43
12	50	42	2	22
27	21	9	32	13

Cartonaș Bingo 2

27	8	5	4	6
32	42	23	29	49
36	9	34	33	17
37	39	3	11	47
15	30	16	46	14

Cartonaș Bingo 3

STUDII DE SPECIALITATE

10	36	30	12	2
11	26	18	28	15
3	38	45	49	44
7	42	20	14	23
13	16	37	22	21

METODE TRADIȚIONALE VS METODE MODERNE DE EVALUARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

STUDIU DE CAZ

Prof. Liliana ROȘCA
Școala Profesională Plugari, jud. Iași

Evaluarea reprezintă una dintre componentele esențiale ale procesului instructiv-educativ. Prin intermediul evaluării, cadrul didactic obține informații despre nivelul de pregătire al elevilor, despre eficiența strategiilor didactice utilizate și despre măsura în care obiectivele educaționale au fost atinse. În învățământul primar, evaluarea are un rol formativ pronunțat, contribuind la formarea deprinderilor de învățare și la dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor.

Potrivit lui Constantin Cucuș, evaluarea trebuie privită ca un proces continuu și complex, care însoțește permanent actul didactic și care nu se reduce doar la notare. Evaluarea modernă urmărește progresul elevului, modul în care acesta aplică informațiile și dezvoltă competențe reale pentru viață.

În practica școlară sunt utilizate două mari categorii de metode de evaluare: metodele tradiționale și metodele moderne. Fiecare dintre acestea prezintă caracteristici specifice și răspund unor nevoi diferite ale procesului de învățământ.

Metodele tradiționale de evaluare sunt cele care s-au utilizat timp îndelungat în școală și care sunt centrate în special pe verificarea volumului de cunoștințe. Ele includ evaluarea orală, evaluarea scrisă și probele practice. Ioan Cerghit arată că aceste metode au la bază un model de instruire în care profesorul deține rolul principal, iar elevul trebuie să demonstreze că a reținut informațiile transmise.

Evaluarea orală presupune adresarea de întrebări elevilor, conversația de verificare sau ascultarea lecției. Evaluarea scrisă cuprinde teste, lucrări de control, dictări sau compuneri. Probele practice vizează rezolvarea de exerciții sau realizarea unor sarcini concrete la tablă sau pe caiet.

Printre avantajele metodelor tradiționale se numără faptul că sunt ușor de aplicat, permit verificarea rapidă a cunoștințelor și oferă criterii clare de apreciere. Ele facilitează controlul clasei și sunt familiare majorității cadrelor didactice.

Cu toate acestea, metodele tradiționale prezintă și limite importante. Ele pun accent mai ales pe memorare și reproducere mecanică, stimulează mai puțin creativitatea și gândirea critică și pot genera stres și teamă de evaluare. Adrian Stoica subliniază că aceste metode nu reflectă întotdeauna nivelul real de competență al elevului.

Evoluția societății și a sistemului educațional a determinat apariția metodelor moderne de evaluare. Acestea sunt centrate pe elev, pe activitatea sa și pe competențele dobândite. Marin Manolescu consideră că metodele moderne oferă o perspectivă mult mai amplă asupra progresului școlar.

Printre metodele moderne utilizate frecvent în învățământul primar se numără portofoliul, proiectul, autoevaluarea, evaluarea colegială, observarea sistematică, jurnalul de învățare și evaluarea prin joc didactic. Aceste metode permit aprecierea elevului în contexte variate și în situații autentice de învățare.

Portofoliul reprezintă o colecție organizată de lucrări ale elevului care reflectă evoluția sa în timp. Proiectul presupune realizarea unor sarcini complexe, individual sau în echipă, care solicită creativitate și colaborare. Autoevaluarea și interevaluarea îi ajută pe elevi să își conștientizeze propriul progres.

Avantajele metodelor moderne sunt multiple: ele dezvoltă gândirea critică, creativitatea, capacitatea de comunicare și lucrul în echipă. De asemenea, reduc stresul evaluării și cresc motivația pentru învățare. Dan Potolea arată că evaluarea modernă are un caracter predominant formativ, sprijinind reglarea permanentă a procesului educațional.

Pentru a evidenția diferențele dintre cele două categorii de metode, a fost realizat un studiu de caz la o clasă a III-a, la disciplina Limba și literatura română. Într-o primă etapă s-a aplicat o metodă tradițională de evaluare, constând într-o lucrare scrisă clasică. Elevii au avut de redactat o compunere pe o temă dată.

Rezultatele au arătat că mulți elevi au fost tensionați, au manifestat teamă de greșeală și au produs texte asemănătoare, cu un nivel scăzut de originalitate. Evaluarea s-a concentrat mai ales pe corectitudinea gramaticală și pe respectarea cerințelor formale.

Într-o etapă ulterioară s-a aplicat o metodă modernă de evaluare, respectiv realizarea unui proiect de grup. Elevii au creat o poveste ilustrată și au prezentat-o în fața clasei. Evaluarea s-a realizat pe baza unei grile de criterii și a inclus autoevaluarea și feedbackul colegilor.

Rezultatele acestei activități au fost mult mai bune: elevii s-au implicat activ, au colaborat eficient, au manifestat creativitate și entuziasm, iar atmosfera de lucru a fost una relaxată. Studiul de caz confirmă faptul că metodele moderne oferă o imagine mai completă asupra competențelor elevilor.

În concluzie, atât metodele tradiționale, cât și cele moderne au un rol important în procesul de evaluare. În învățământul primar este recomandată utilizarea preponderentă a metodelor moderne, fără a renunța complet la cele tradiționale. Îmbinarea echilibrată a acestora asigură o evaluare obiectivă, corectă și adaptată nevoilor elevilor.

Bibliografie:

- Cucoș, C. (2014), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași.
Manolescu, M. (2010), *Evaluarea școlară – ghid pentru profesori*, Editura Meteor Press, București.
Potolea, D. (2008), *Teoria și metodologia evaluării educaționale*, Editura Polirom, Iași.
Stoica, A. (2003), *Evaluarea progresului școlar*, Editura Humanitas Educațional, București.

DESIGN CERCETARE – STRATEGII DE REGLARE EMOȚIONALĂ ȘI OPTIMISMUL ACADEMIC LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI PREȘCOLAR

Prof. pentru educație timpurie Mădălina DAMIAN
G.P.N. „Voinicelul” Fălticeni

I. Participanți

La această cercetare au participat 60 de cadre didactice. 30 (50%) de cadre didactice au ca domeniu de activitate învățământul primar, iar 30 (50%) de cadre didactice au ca domeniu de activitate învățământul preșcolar. Cadrele didactice care au participat la studiu profesază în următoarele județe: Suceava, Iași, Neamț, Botoșani, Bihor, Brașov, Cluj, Covasna, Harghita, Maramureș, Tulcea, Sibiu, Satu Mare. În ceea ce privește vechimea la catedră, cadrele didactice care au participat la studiu au raportat o experiență în învățământ de la un an până la 35 de ani. În ceea ce privește gradul didactic obținut, analizele ne arată că: 26,7% (N=16) sunt debutante, 36,7% (N=22) au gradul didactic definitiv, 35% (N=21) au gradul didactic I, 1,7% (N=1) au gradul didactic al II-lea. Din punctul de vedere al mediului în care profesază cadrele didactice, analizele ne arată că: 36,7% (n=22) în mediul urban și 63,3% (n=38) în mediul rural.

În ceea ce privește numărul de copii din clasă/grupă, analizele ne indică faptul că profesorii au un număr de copii cuprins între 10 și 36 de elevi/preșcolari. În ceea ce privește numărul de copii cu CES de la grupă/clasă, analizele ne arată că: 48,3% (N=29) cadre didactice nu au copii cu CES, 23,3% (N=14) au doar un copil cu CES în grupă, 16,7% (N=10) au 2 copii cu CES, 5% (N=3) au 3 copii cu CES, 3,3% (N=2) au 4 copii cu CES, 1,7% (N=1) are 5 copii cu CES, 1,7% (N=1) au 10 copii cu CES.

II. Procedura de culegere a datelor

Solicitarea de a participa la studiu a fost transmisă prin intermediul mediului online, cu ajutorul rețelelor de socializare: Facebook și Whatsapp. Chestionarul a fost transmis sub forma unui link, astfel completându-se în Google Forms. Participanții au fost informați cu privire la obiectivele studiului, tema studiului, consemnul și s-a ținut cont de confidențialitatea datelor și a răspunsurilor.

III. Instrumentele folosite

Am folosit Chestionarul de Reglare Emoțională (Gross & John, 2003) care conține un număr de 10 itemi dintre care 6 itemi sunt pentru a măsura reevaluarea cognitivă (1, 3, 5, 7, 8, 10) și 4 itemi pentru a măsura suprimarea (2, 4, 6, 9). Rezultatele se calculează separat pentru fiecare subscală, respectiv reevaluare cognitivă și suprimare excesivă. Răspunsurile se notează pe o scală tip Likert de la 1 la 7, unde 1=dezacord puternic și 7=acord puternic. În acest chestionar nu au fost itemi inversați. Am verificat consistența internă pentru cei doi factori, obținând un alpha Cronbach de 0,72 pentru reevaluare cognitivă și un alpha Cronbach de 0,76 pentru suprimare excesivă.

Pentru a măsura optimismul cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar am folosit Chestionarul Optimismul Carierei (Rottinghaus et. al, 2005) care conține 11 itemi (de exemplu: „Mă inspiră cariera mea”; „Cu siguranță, voi lua decizii corecte în cariera mea”). Itemii 3, 4, 5, 8, 9 trebuie inversați. Participanții au răspuns la fiecare item pe o scală de tip Likert de la 1 la 5, unde 1=dezacord total și 5=acord total. Am verificat consistența internă pentru acest chestionar, obținând un alpha Cronbach de 0,81.

Pentru a măsura relația dintre cadru didactic și elevi am folosit Scala pentru relații dintre profesori și elevi (STRS) (Pianta, 2001). Această scală are 15 itemi și măsoară doi factori: conflict (itemii 2, 8, 10, 11, 12, 13, 14) și apropiere (itemii 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15). Un exemplu de item pentru a măsura conflictul este: „Copiii parcă se luptă mereu cu mine.”, iar în cazul apropierii un exemplu de item este: „Împărtășesc o relație afectuoasă, caldă cu copiii.” Itemul 4 trebuie inversat. Participanții au răspuns la fiecare item pe o scală de la 1 la 5, unde unde 1=cu siguranță nu se aplică și 5=cu siguranță de aplică. Am verificat consistența internă pentru această scală, obținând un alpha Cronbach de 0,81.

IV. Variabilele studiului

Variabila independentă: Optimismul carierei

V.D.1. Reglare emoțională - nivele

-reevaluare cognitivă;

-suprimare.

V.D.2. Mediul în care se află instituția

-rural;

-urban.

V.D.3. Vechimea la catedră:

V.D.4. Grad didactic obținut:

-debutant;

-definitiv;

- gradul al II-lea;

-gradul I;

V.D.5. Domeniul de activitate:

-învățământ preșcolar;

-învățământ primar;

V.D.6. Numărul de copii din clasă/grupă;

V.D.7. Numărul de copii cu CES din clasă/grupă.

V. Ipotezele studiului

Ipoteza 1: Experiența în învățământ corelează negativ cu reevaluarea cognitivă.

Ipoteza 2: Există diferențe în ceea ce privește utilizarea reevaluării cognitive între profesori, din punctul de vedere al mediului în care se află instituția.

Ipoteza 3: Optimismul corelează cu reevaluarea cognitivă și suprimarea.

Ipoteza 4: Numărul de copii din clasă/grupă corelează cu reevaluarea cognitivă.

Ipoteza 5: Există diferențe în ceea ce privește optimismul cadrelor didactice din învățământul preșcolar, față de cei din învățământul primar.

Ipoteza 6: Relația dintre cadru didactic și elevi corelează cu optimismul cadrelor didactice.

VI. Rezultate

Ipoteza 1: Experiența în învățământ corelează negativ cu reevaluarea cognitivă.

Tabel 1

		Vechimea la catedră (în ani):	1. Reevaluare cognitivă
Vechimea la catedră (în ani):	Pearson's r		—
	p-value		—

Tabel 1

		Vechimea la catedră (în ani):	1. Reevaluare cognitivă
1. Reevaluare cognitivă	Pearson's r	-0.095	—
	p-value	0.765	—

Note. H_a is positive correlation

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, one-tailed

Pentru a verifica dacă există o corelație negativă între variabila experiență în învățământ și variabila reevaluare cognitivă am realizat o corelație de tip Pearson în Jamovi (Tabel 1). Rezultatul analizei a indicat faptul că există o corelație ne semnificativă între cele două variabile ($r = -0.095$, $p = 0.765$). Ipoteza se infirmă.

Ipoteza 2: Există diferențe în ceea ce privește utilizarea reevaluării cognitive între profesori, din punctul de vedere al mediului în care se află instituția.

Tabel 1: Group Descriptives

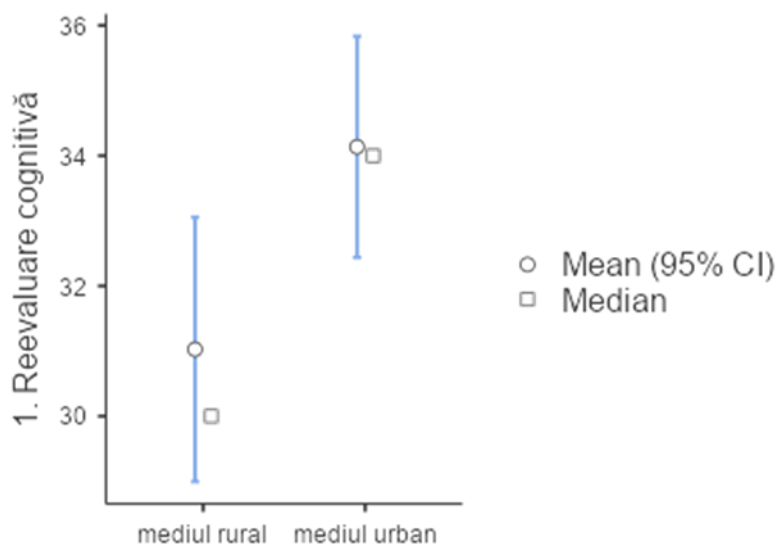
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
1. Reevaluare cognitivă	mediul rural	38	31.0	30.0	6.39	1.04
	mediul urban	22	34.1	34.0	4.06	0.866

Tabel 2: Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df	df2	P
1. Reevaluare cognitivă	5.45	1	58	0.023

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of equal variances

Grafic 1



Mediul în care se află instituția:

Pentru a verifica dacă există o diferență semnificativă între profesorii din învățământul preșcolar și cel primar din punctul de vedere al utilizării reevaluării cognitive am aplicat testul t pentru eșantioane independente în Jamovi. Rezultatele au indicat că există o diferență între media profesorilor care predau în mediul rural ($M = 31$, $SD = 6,39$) și media profesorilor care predau în mediul urban ($M = 34,1$, $SD = 4,06$), [$p = 0.023$] (Tabel 1 și Tabel 2). Aceste rezultate indică faptul că mediul în care se află instituția influențează utilizarea reevaluării cognitive în rândul profesorilor din învățământul primar și preșcolar. Cu alte cuvinte, profesorii din mediul urban utilizează mai des reevaluarea cognitivă decât profesorii din mediul rural. Reprezentarea grafică a rezultatului este prezentată în graficul de mai sus (Grafic 1). Ipoteza se confirmă.

Ipoteza 3: Optimismul corelează cu reevaluarea cognitivă și suprimarea.

Tabel 1

		1. Reevaluare cognitivă	2. Suprimare	3. Optimism
1. Reevaluare cognitivă	Pearson's r	—		
	p-value	—		
	N	—		
2. Suprimare	Pearson's r	-0.159	—	
	p-value	0.225	—	
	N	60	—	
3. Optimism	Pearson's r	0.371	**	-0.269 *
	p-value	0.004		0.038
	N	60		60

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Pentru a analiza relația dintre variabila optimism și cele două nivele reevaluare cognitivă și suprimare ale variabilei reglare emoțională am realizat un corelație de tip Pearson în Jamovi.

Rezultatul analizei ne indică faptul că există o corelație pozitivă semnificativă între optimism și reevaluare cognitivă ($r=0.371$, $p=0.004$, $N=60$) și o corelație negativă slab semnificativă între optimism și suprimare ($r=-0.269$, $p=0.038$, $N=60$) (Tabel 1). Așadar, optimismul crește odată cu reevaluarea cognitivă și scade odată cu suprimarea. Ipoteza se confirmă.

Ipoteza 4: Numărul de copii din clasă/grupă corelează cu reevaluarea cognitivă.

Tabel 1

		1. Reevaluare cognitivă	6. Numărul de copii din clasa/grupa dumneavoastră:
1. Reevaluare cognitivă	Pearson's r	—	
	p-value	—	
6. Numărul de copii din clasa/grupa dumneavoastră:	Pearson's r	0.189	—
	p-value	0.148	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Pentru a analiza relația dintre reevaluare cognitivă și numărul de copii din clasă/grupă am realizat o corelație de tip Pearson în Jamovi. Rezultatul analizei ne indică faptul că nu există o corelație semnificativă între reevaluarea cognitivă și numărul de copii din clasă/grupă ($r=0,189$, $p=0,148$) (Tabel 1). Ipoteza se infirmă.

Ipoteza 5: Există diferențe în ceea ce privește optimismul cadrelor didactice din învățământul preșcolar, față de cei din învățământul primar.

Tabel 1: Independent Samples T-Test

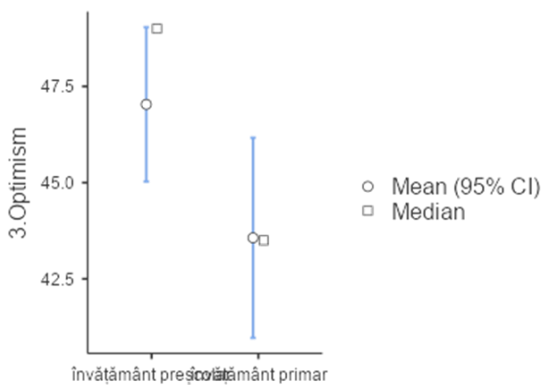
		Statistic	df	P
3.Optimism	Student's t	2.07	58.0	0.021

Note. H_a învățământ preșcolar > învățământ primar

Tabel 2: Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
3.Optimism	învățământ preșcolar	30	47.0	49.0	5.60	1.02
	învățământ primar	30	43.6	43.5	7.26	1.33

Grafic 1



Domeniul dumneavoastră de activitate

Pentru a verifica dacă există diferențe între profesorii din învățământul preșcolar și cel primar din punctul de vedere al optimismului am aplicat testul t pentru eșantioane independente în Jamovi. Rezultatele au indicat că există o diferență între media profesorilor din învățământul preșcolar ($M = 31$, $SD = 6,39$) și media profesorilor din învățământul primar ($M = 34,1$, $SD = 4,06$), [$p = 0.023$] în ceea ce privește optimismul (tabel 1 și tabel 2). Aceste rezultate indică faptul că domeniul de activitate al profesorilor influențează optimismul. Cu alte cuvinte, profesorii din învățământul preșcolar sunt mai optimiști decât profesorii din învățământul primar. Reprezentarea grafică a rezultatului este prezentată în graficul de mai sus (Grafic 1). Ipoteza se confirmă.

Ipoteza 6: Relația dintre cadru didactic și elevi corelează cu optimismul cadrelor didactice.

Tabel 1

		3.Optimism	4.Relatia cadru didactic-elev
3.Optimism	Pearson's r	—	
	p-value	—	
	N	—	
4.Relatia cadru didactic-elev	Pearson's r	-0.141	—
	p-value	0.282	—
	N	60	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Pentru a analiza relația dintre relația dintre cadru didactic și elev și optimism am realizat o corelație de tip Pearson în Jamovi. Rezultatul analizei ne indică faptul că nu există o corelație semnificativă între relația dintre cadru didactic și elev și optimism ($r = -0.141$, $p = 0,282$) (Tabel 1). Ipoteza se infirmă. Pentru a analiza datele pe care le-am cules, am folosit Corelații Pearson și Teste t pentru eșantioane independente, folosind programul Jamovi.

VII. Discuții

În acest studiu s-a analizat relația dintre optimismul academic și reglarea emoțională din rândul cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar, luându-se în considerare și alte

variabile: numărul de copii din clasă/grupă, domeniul de activitate, mediul în care se află instituția, experiența la catedră, precum și relația dintre cadru didactic și elevi.

În prima ipoteză, s-a analizat relația dintre experiența în învățământ și utilizarea reevaluării cognitive. Rezultatele au indicat faptul că există o corelație nesemnificativă între cele două variabile. Așadar, experiența nu influențează frecvența utilizării reevaluării cognitive de către cadrele didactice. În urma unor studii, s-a demonstrat că profesorii folosesc mai des suprimarea deoarece, în acest fel, ei maschează emoțiile pe care le au și le transformă (modularea răspunsului) din emoții negative în emoții pozitive (Demaree et al., 2006). De asemenea, studiile au demonstrat faptul că profesorii care folosesc reevaluarea cognitivă ca strategie de reglare emoțională tind să simtă mai multe emoții pozitive și să își regleze starea înainte de desfășurarea activităților instructiv-educative (Sutton, 2004).

În a doua ipoteză, s-au analizat diferențele care există între cadrele didactice din punctul de vedere al utilizării reevaluării cognitive, ținându-se cont de mediul în care se află instituția de învățământ. Rezultatele ne indică faptul că există o diferență semnificativă între profesorii din mediul urban și cel rural în ceea ce privește utilizarea reevaluării cognitive. Așadar, în urma acestui studiu, s-a demonstrat că profesorii care lucrează în mediul urban utilizează mai des reevaluarea cognitivă față de profesorii din mediul rural. Explicația acestui rezultat poate fi determinat și din prisma numărului de copii/elevi pe care cadrul didactic îl are în clasă/grupă. În acest sens, un număr mare de copii crește frecvența comportamentelor perturbatoare ale elevilor, acest lucru determinând scăderea emoțiilor pozitive ale profesorilor. Studiile au arătat faptul că profesorii simt mai multe emoții pozitive atunci când există o relație pozitivă cu elevii, cu părinții, bazată pe încredere și comunicare.

În a treia ipoteză, s-a analizat relația dintre optimism, reevaluare cognitivă și suprimare. Rezultatele ne indică faptul că există o corelație pozitivă semnificativă între optimism și reevaluare cognitivă. Acest lucru exprimă faptul că profesorii care folosesc reevaluare cognitivă ca strategie de coping sunt mai optimiști. Reevaluarea se referă la schimbarea cognitivă pe care profesorii o folosesc pentru a interpreta situațiile cu care se confruntă. În acest sens, schimbarea cognitivă poate determina așteptările pe care le au profesorii de la elevii lor în ceea ce privește procesul de învățare și performanțele academice. Prin intermediul acestei strategii de reglare emoțională, profesorii vor avea așteptări pozitive, de înaltă calitate din partea elevilor deoarece vor fi capabili să interpreteze anumite comportamente și manifestări. Pe de altă parte, rezultatele ne arată că există o corelație negativă slab semnificativă între optimism și suprimare. Așadar, profesorii care folosesc aceasta strategie de reglare vor fi mai puțin optimiști față de profesorii care folosesc reevaluarea cognitivă. De asemenea, unele studii au demonstrat faptul că profesorii care își reglează emoțiile prin intermediul suprimării sunt mai predispuși spre a fi epuizați și stresați (Demaree et al., 2006). Profesorii fac exerciții de respirație, de calmare pentru a exprima emoțiile dorite, chiar dacă acest lucru generează creșterea emoțiilor negative.

În a patra ipoteza, s-a analizat relația dintre numărul de copii și utilizarea reevaluării cognitive. Rezultatele ne indică faptul că nu există o corelație semnificativă între aceste două variabile. Așadar, numărul de copii din clasă/grupă nu influențează utilizarea reevaluării cognitive în rândul cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar. Studiile ne arată că, pentru a simți emoții pozitive, profesorii trebuie să simtă sprijin social și emoțional din partea elevilor și din partea părinților. Mai mult de atât, reevaluarea cognitivă reprezintă modalitatea prin care un cadru didactic reinterpretează comportamentele perturbatoare ale elevilor. Însă, dacă există o frecvență mare a

acestor comportamente din cauza numărului mare de copii, atunci profesorul simte frustrare din cauza faptului că nu mai poate gestiona climatul și atmosfera grupului, astfel crescând intensitatea emoțiilor negative.

În a cincea ipoteză, s-au analizat diferențele dintre cadrele didactice din învățământul primar și preșcolar din punctul de vedere al optimismului. Rezultatele ne indică faptul că domeniul de activitate influențează optimismul cadrelor didactice. Cu alte cuvinte, profesorii din învățământul preșcolar sunt mai optimiști față de cei din învățământul primar. O explicație a acestui rezultat poate fi reprezentată de faptul că în învățământul preșcolar se desfășoară activități care au ca fundament jocul, pe când învățământul primar presupune pregătirea elevilor pentru a da examen la finalizarea claselor a II-a și a IV-a, iar acest lucru crește așteptările părinților în ceea ce privește munca învățătorului.

În a șasea ipoteză, s-a analizat relația dintre cadru didactic și elev și optimism. Rezultatele ne arată că nu există o semnificativă între cele două variabile. Studiile susțin faptul că relațiile pozitive dintre cadre didactice, părinți și elevi susțin dorința profesorilor de a continua să profeseze în această carieră (McLean et al., 2023). De asemenea, relațiile pozitive ajută la stabilirea și menținerea unui climat deschis și a unei atmosfere cât mai bune pentru a stimula elevii și copiii în procesul lor de învățare. Pe de altă parte, optimismul cadrelor didactice este strâns legat și de venitul acestora, de sarcinile pe care le au de îndeplinit, de cultura organizațională a instituției.

VIII. Concluzii

Lucrarea de față a identificat relații între reglarea emoțională, optimism și relația dintre cadru didactic și elev, privite și din prisma experienței, mediului în care se profesează, numărul de copii. Rezultatele pe care le-am obținut pot avea implicații în mediul educațional din punctul de vedere al identificării factorilor care sprijină și determină creșterea emoțiilor pozitive și a emoțiilor în rândul cadrelor didactice. S-a demonstrat că profesorii utilizează mai des suprimarea, deși reevaluarea cognitivă este mai benefică. Aceștia își transformă emoțiile pe care le simt cu scopul de a fi în concordanță cu așteptările celorlalți: părinți, elevi, directori, colegi, fapt care determină apariția stresului și a epuizării psihice. O altă concluzie relevantă pentru acest studiu se referă la utilizarea reevaluării cognitive din prisma mediului în care se află instituția. Așadar, profesorii din mediul urban tind să utilizeze mai des această strategie de reglare emoțională. Acest lucru poate fi explicat prin intermediul numărului de copii. În prezent, există clase/ grupe unde numărul de copii este mai mare decât prevedere legea, determinând frecvența comportamentelor indezirabile ale copiilor. În ceea ce privește optimismul, s-a demonstrat că profesorii care utilizează reevaluarea cognitivă sunt mai optimiști față de cei care folosesc suprimarea. În acest sens, acești profesori interpretează situațiile și comportamentele cu care se întâlnesc zi de zi cu ajutorul schimbării cognitive.

IX. Implicații

Cercetările care au ca scop identificarea relației dintre factorii mediului educațional, emoțiile și optimismul cadrelor didactice sunt benefice deoarece, în societatea actuală, se pune accent și pe dezvoltarea socială și emoțională, nu doar pe cea cognitivă. Prin urmare, dacă profesorii se simt bine la locul de muncă, șansele ca aceștia să dea randament și să obțină performanțe sunt mai mari. De asemenea, acest studiu a verificat și modul în care influențează relația dintre cadre didactice, elevi și părinți optimismul și reglarea emoțională a acestora. Profesorii trebuie să cunoască aceste strategii de reglare fiindcă aduc un mare avantaj în ceea ce privește cariera lor. Emoțiile pozitive ale profesorului pot spori motivația elevului în procesul de învățare, astfel încât să obțină performanțe.

Cercetările viitoare pot propune ca metodă de culegere a datelor interviul pentru a identifica mai bine aspectele mediului educațional, cu ajutorul explicațiilor profesorilor.

X. Punctele tari și limitele studiului

Punctele tari ale studiului fac referire la numărul egal de profesori din fiecare domeniu de activitate, varietatea de județe în care lucrează profesorii și a numărului de copii din clasă/grupă.

Limitele studiului se referă la numărul mediu de participanți ai studiului. De asemenea, pot fi implicați elevii și părinții în ceea ce privește completarea chestionarului care măsoară relația dintre cadru didactic și ele

Bibliografie:

1. Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Lorenzo Burguera, J., & Augusto-Landa, J. M. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103668. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103668>
2. Majeed, N. M., Tan, J. J. X., Tov, W., & Hartanto, A. (2021). Dispositional optimism as a buffer against emotional reactivity to daily stressors: A daily diary approach. *Journal of Research in Personality*, 93, 104105. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104105>
3. Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
4. Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Handbook of emotion regulation. *Emotion regulation: Conceptual foundations*, 3–26.
5. Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). Chapter 13—Teacher Identities, Beliefs, and Goals Related to Emotions in the Classroom. În P. A. Schutz & R. Pekrun (Ed.), *Emotion in Education* (pp. 223–241). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50014-9>
6. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
7. Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
8. McLean, L., Abry, T., Taylor, M., & Gaias, L. (2020). The influence of adverse classroom and school experiences on first year teachers' mental health and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102956>
9. Bryant, F. B., & Harrison, P. R. (2015). Chapter 3 - Measures of Hope and Optimism: Assessing Positive Expectations of the Future. În G. J. Boyle, D. H. Saklofske, & G. Matthews (Ed.), *Measures of Personality and Social Psychological Constructs* (pp. 47–73). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00003-6>
10. Koenig, H. G. (2018). Chapter 6—Positive Emotions. În H. G. Koenig (Ed.), *Religion and Mental Health* (pp. 129–152). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811282-3.00006-9>
11. Thomson, P., & Jaque, S. V. (2017). 14—Self-regulation, emotion, and resilience. În P. Thomson & S. V. Jaque (Ed.), *Creativity and the Performing Artist* (pp. 225–243). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804051-5.00014-7>
12. Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293–299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>

13. Eren, A. (2012). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.006>
14. Taylor, M., McLean, L., Bryce, C. I., Abry, T., & Granger, K. L. (2019). The influence of multiple life stressors during Teacher Training on Burnout and Career Optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102910>
15. Hejazieh, E., Lavasani, M. G., & Mazarei, F. (2011). Individual characteristics, identity styles, identity commitment, and teacher's academic optimism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 646–652. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.157>
16. McLean, L., Taylor, M., & Sandilos, L. (2023). The roles of adaptability and school climate in first-year teachers' developing perceptions of themselves, their classroom relationships, and the career. *Journal of School Psychology*, 99, 101213. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.003>
17. Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
18. Nunes, C., Oliveira, T., Castelli, M., & Cruz-Jesus, F. (2023). Determinants of academic achievement: How parents and teachers influence high school students' performance. *Heliyon*, 9(2), e13335. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13335>
19. Zhang, X. (2011). Parent–child and teacher–child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 192–204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.001>
20. Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303–333. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>

PROGRAMĂ OPȚIONAL „OBSERVĂM ȘI CERCETĂM, LUCRURI NOI ÎNVĂȚĂM!”

Prof. pentru educație timpurie Mădălina DAMIAN
G.P.N. „Voinicelul” Fălticeni

Denumirea opționalului: Observăm și cercetăm, lucruri noi învățăm!

Tipul opționalului: Opțional la nivelul mai multor domenii experiențiale (DȘ, DEC)

Grupa/ Nivel: mijlocie/I

Durata: 1 an

Număr de ore pe săptămână: 1 oră/săptămână

ARGUMENT

În grădiniță sunt fundamentale trei tipuri de activități: explorarea, experimentarea, jocul. Copiii acumulează prin aceste trei tipuri de activități experiențe cu semnificație pentru dezvoltarea lor și le satisface nevoile specifice vârstei. Ei încearcă să cucerească lumea din jur acționând pe cele trei căi. Domeniul științe include atât abordarea domeniului matematic prin intermediul experiențelor practice cât și înțelegerea naturii, ca fiind modificabilă de ființele umane cu care se află în interacțiune. Mediul înconjurător reprezintă totalitatea factorilor externi din natură și societate care acționează asupra omului și condiționează existența lui. Încă de la naștere copilul crește și se dezvoltă biopsihosocial sub influența directă a mediului, acesta constituind principala sursă de informații ce vor sta la baza procesului de cunoaștere a realității. Cunoașterea mediului înconjurător contribuie la dezvoltarea unor percepții și reprezentări legate de frumosul din artă, din natură, din societate, la formarea unor capacități de a aprecia și evalua frumosul, la cultivarea gustului estetic, la formarea unor deprinderi și îndemânări tehnice de artă, stimularea capacităților creatoare, a unor aptitudini estetice. Abilități și competențe asociate demersurilor de investigație științifică, (observarea, selectarea elementelor semnificative din masa elementelor irelevante, formularea de ipoteze, de alternative, conceperea și realizarea de experimente, organizarea datelor rezultate din observații) pot fi dobândite de copiii preșcolari atunci când sunt puși în contact cu domeniul cunoașterii naturii, prin activități simple cum ar fi: observarea unor ființe/plante/animale/obiecte din mediul imediat apropiat, modelarea plastilinei (putând face constatări privind efectul temperaturii asupra materialului), confecționarea sau jocul cu instrumente muzicale simple, aplicarea unor principii științifice în economia domestică (ex. producerea iaurtului) sau prin compararea proprietăților diferitelor materiale.

Preșcolarii învață din activități relevante pentru viața lor, ce oglindesc realități ale lumii lor, pentru că doar așa se simt provocați și angajați. Se crede că învățarea științelor naturii are la bază gândirea științifică, gândire căruia Sodian (1998) îi acordă două semnificații:

-gândirea științifică despre conținut care se referă la gândirea despre fenomene și procese fizice, biologice sau chimice, implicit dezvoltarea lor;

-gândirea științifică formală, unde accentul cade pe procesul de înțelegere.

Este foarte important pentru un copil să stabilească relații de cauzalitate între însușirile unui obiect și acțiunea efectuată: „dacă ... atunci”. Se pot realiza experimente bazate pe gândirea logică: rostogolirea obiectelor pe suprafețe înclinate, plutirea, căderea.

Experimentul științific sau de amuzament, este o activitate plăcută copiilor, care se poate utiliza cu succes la nivelul preșcolar, mai ales în condițiile predării integrate! Strategiile didactice utilizate de cadrul didactic trebuie să dezvolte posibilitățile promovării și percepției, a observării și interpretării cunoașterii, a rezolvării problemelor determinate de noile informații. Confruntarea copiilor cu fenomenele naturii și jocul cu natura reprezintă analiza constructivă a problemei. Abordarea integrativă din multi-perspectivă a problemei corespunde premiselor educației și devine o funcție didactică cheie.

Domeniile de dezvoltare:

- C. Capacități și atitudini față de învățare
- D. Dezvoltarea limbajului, a comunicării, a premiselor citirii și scrierii
- E. Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii

Dimensiuni ale dezvoltării pentru fiecare domeniu:

- C.1-Curiozitate, interes și inițiativă în învățare
- C.2-Finalizarea sarcinilor și a acțiunilor (persistență în activități)
- C.3-Activare și manifestare a potențialului creativ
- D.1- Mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute
- D.2- Mesaje orale în diverse situații de comunicare
- D.3- Premise ale citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute
- E.3-Characteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare

Comportamente vizate /de urmărit:

- C.1-1.1 Manifestă curiozitate și interes pentru experimentarea și învățarea în situații noi
- C.2-2.1 Realizează sarcinile de lucru cu consecvență
- C.3-3.1 Manifestă creativitate în activități diverse
- D.1-1.1. Exersează, cu sprijin, ascultarea activă a unui mesaj, în vederea înțelegerii și receptării lui (comunicare receptivă)
- D.1-1.2. Demonstrează înțelegerea unui mesaj oral, ca urmare a valorificării ideilor, emoțiilor, semnificațiilor etc. (comunicare expresivă)
- D.2-2.1. Demonstrează capacitate de comunicare clară a unor idei, nevoi, curiozități, acțiuni, emoții proprii (comunicare expresivă)
- D.2-2.2. Respectă regulile de exprimare corectă, în diferite contexte de comunicare
- D.2-2.3. Demonstrează extinderea progresivă a vocabularului
- E.3-3.1 Evidențiază caracteristicile unor obiecte localizate în spațiul înconjurător
- E.3-3.2 Descrie unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului și Spațiului

Resurse:

- a) **materiale:** cărți, enciclopedii, oțet, lipici, bicarbonat, apă, ulei, bomboane colorate, ouă, colorant, sare, acuarele, pensoane, culori, carioca, pahare, borcane, cretă, cântar, fructe, legume
- b) **umane:** copii, educatoare, părinți;
- c) **de timp:** un an școlar;
- d) **metode folosite:** învățarea prin descoperire, povestirea, explicația, demonstrația, exercițiul, problematizarea, jocul, metoda ciorchinului, metoda cubului, metoda brainstorming, conversația euristică.

Evaluare:

-orală: prin chestionare, jocuri de rol, didactice

-scrisă: prin aplicarea fișelor individuale cu caracter interdisciplinar, prin executarea de lucrări individuale și pe grupuri inspirate din conținutul temelor propuse

Bibliografie:

1. Grama, F., Pletea, M., Sesovici A. (2009) Aplicații ale noului curriculum pentru învățământul preșcolar, ghid pentru cadrele didactice. București: Editura Didactica Publishing House;
2. Lespezeanu, M. (2007). Tradițional și modern în învățământul preșcolar – o metodică a activităților instructiv-educative. București: Colecția Didactica Esențial;
3. Oprea, C. L. (2009). Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică;
4. (2012). Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3-6/7 ani
5. Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom;
6. Breben, S., Gongea, E., Ruiu, G., Fulga, M. (2003). Metode interactive de grup - ghid metodic. Craiova: Ed. Arves

METODE TRADIȚIONALE ȘI MODERNE DE ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Prof. Mădălina GRIGORAȘ
Grădinița cu Program Normal Gura Vitioarei, Prahova

Educația timpurie reprezintă fundamentul dezvoltării copilului și are un impact major asupra modului în care acesta va interacționa cu lumea. Este perioada în care copiii își dezvoltă primele abilități cognitive, emoționale și sociale, care vor sta la baza învățării pe termen lung. În grădiniță, procesul de învățare trebuie adaptat continuu în funcție de evoluția societății, nevoile copiilor și progresele din domeniul pedagogiei.

În această etapă a dezvoltării, metodele educaționale joacă un rol esențial în formarea unui cadru propice pentru învățare.

Metodele tradiționale de învățare în educația timpurie sunt cele care au fost folosite de-a lungul decadelor, influențând structurarea sistemelor educaționale din multe culturi și societăți. Aceste metode sunt centrate pe activități clare și structurate, orientate în principal spre formarea de deprinderi de bază, de disciplină și de cunoștințe fundamentale.

Metodele moderne de învățare în educația timpurie sunt bazate pe principii precum învățarea prin descoperire, învățarea activă, colaborarea între copii, integrarea tehnologiei educaționale și promovarea învățării socio-emoționale.

Metode tradiționale de Educație Timpurie

Metodele tradiționale sunt cele consacrate de-a lungul timpului în sistemul educațional și se caracterizează printr-o abordare frontală, în care educatorul joacă rolul principal. În acea perioadă accentul era pus pe transmiterea unor cunoștințe clare și simple. Printre cele mai comune metode tradiționale folosite în educația timpurie se numără:

1. Învățarea prin repetiție

Metoda tradițională favorizează învățarea prin repetiție, iar copiii sunt încurajați să repete activitățile până când învață o abilitate sau un concept. De exemplu, învățarea alfabetului sau a numerelor prin recitare repetată era o practică frecvent utilizată. Aceasta este o metodă eficientă pentru a ajuta copiii să memorizeze informații fundamentale.

2. Povestirea și învățarea prin exemple

În cadrul metodelor tradiționale, educatorii recurgeau la povestiri pentru a transmite valori morale, lecții de viață sau chiar cunoștințe simple despre lume. Povestea era o metodă principală de învățare a limbajului și de dezvoltare a imaginației.

3. Învățarea prin observație

Copiii erau învățați prin observarea educatorului care efectua activități specifice, cum ar fi desenatul, cântatul sau executarea unui exercițiu fizic. Aceasta era o metodă eficientă pentru a învăța deprinderi motorii și pentru a consolida învățarea prin exemplu.

4. Învățarea prin exercitii directe

Activitățile fizice și manuale erau foarte importante în educația timpurie. Copiii învățau să îndeplinească sarcini prin exerciții repetate, cum ar fi trasarea de linii sau aranjarea obiectelor într-o anumită ordine.

5. Învățarea frontală

În metodele tradiționale, educația se desfășura în mod frontal, cu o interacțiune limitată între copii. Educatorul era centrul activităților, iar elevii ascultau și învățau prin imitație și repetare.

Chiar dacă metodele tradiționale sunt mai puțin flexibile și mai puțin interactive decât cele moderne, ele au unele avantaje importante:

- **Structura clară**

Metodele tradiționale oferă o structură clară și o disciplină care ajută copiii să învețe într-un mediu controlat. Acest cadru clar ajută copiii să se simtă în siguranță și să înțeleagă ce se așteaptă de la ei.

- **Dezvoltarea abilităților de bază**

Prin repetiție și activități practice, copiii dobândesc abilități fundamentale, cum ar fi scrisul, citirea, numărarea și recunoașterea formelor. Aceste abilități constituie baza pentru învățătura ulterioară.

- **Socializarea și normele de comportament**

În cadrul metodelor tradiționale, copiii învățau cum să se comporte într-un grup, cum să urmeze reguli și cum să interacționeze într-un mod respectuos. Aceste norme sociale fundamentale sunt importante în dezvoltarea lor ca membri ai societății.

- **Stimularea memoriei**

Întrucât multe dintre activitățile tradiționale implică memorarea și recitarea informațiilor, acest proces stimulează memoria copiilor și le dezvoltă abilitățile cognitive.

În ciuda avantajelor lor, metodele tradiționale de învățare prezintă și anumite limitări:

- **Lipsa de flexibilitate**

Metodele tradiționale nu permit o adaptare rapidă la nevoile și interesele fiecărui copil. Fiecare copil învață într-un ritm diferit, iar metodele tradiționale nu sunt întotdeauna capabile să țină cont de acest lucru.

- **Izolarea copilului**

Activitățile sunt adesea individuale, iar învățarea în grupuri mai mici sau colaborative este mai rară. Aceasta poate duce la dezvoltarea unor abilități sociale limitate.

- **Lipsa de stimulare a creativității**

Deoarece metodele tradiționale se concentrează mai mult pe învățarea mecanică și repetitivă, ele nu încurajează în mod activ dezvoltarea creativității și gândirii critice.

- **Incapacitatea de a integra tehnologia**

Metodele tradiționale nu încorporează tehnologia educațională, ceea ce poate limita oportunitățile de învățare pentru copiii din prezent, care trăiesc într-o eră digitală.

Metodele moderne de educație timpurie sunt bazate pe principii precum învățarea prin descoperire, învățarea activă, colaborarea între copii, integrarea tehnologiei educaționale și promovarea învățării socio-emoționale. Printre cele mai frecvent utilizate metode moderne se numără:

1. Învățarea prin joc

Învățarea prin joc este esențială în educația timpurie modernă, deoarece jocul este mijlocul prin care copiii învață cel mai natural. Prin joc, copiii pot explora concepte de matematică, limbaj, știință și multe altele. Această metodă se bazează pe principiul că învățarea trebuie să fie plăcută și semnificativă, iar jocul le permite copiilor să experimenteze activ și să aplice cunoștințele într-un mod creativ.

2. Învățarea prin descoperire

În această metodă, educatorul încurajează copiii să își construiască propriile cunoștințe prin experiență directă. În loc să le fie prezentate informații de la început, copiii sunt încurajați să observe, să experimenteze și să ajungă la concluzii singuri. Această metodă ajută la dezvoltarea gândirii critice și a abilității de rezolvare a problemelor.

3. Învățarea bazată pe proiecte

Metoda învățării prin proiecte este o abordare interdisciplinară în care copiii lucrează pe parcursul unei perioade de timp pentru a explora un subiect sau un concept, dezvoltându-și abilități de cercetare, colaborare și prezentare. Această metodă permite copiilor să își asume roluri de lider și să își exprime creativitatea, stimulând în același timp învățarea activă.

4. Învățarea prin colaborare

Învățarea colaborativă promovează cooperarea între copii. În loc ca fiecare copil să învețe izolat, copiii sunt încurajați să lucreze împreună, să își împărtășească idei și să rezolve probleme în echipă. Această metodă ajută la dezvoltarea abilităților sociale, precum empatia, respectul pentru diversitate și abilități de comunicare.

5. Integrarea tehnologiei educaționale

Tehnologia joacă un rol din ce în ce mai important în educația timpurie. Aplicațiile educaționale, tablele interactive și alte instrumente digitale pot fi folosite pentru a stimula învățarea prin joc, pentru a dezvolta abilități de citire și matematică sau pentru a încuraja gândirea creativă. De exemplu, jocurile educaționale interactive pot ajuta copiii să își dezvolte abilități de rezolvare a problemelor sau de gândire logică.

6. Educația socio-emoțională

În educația timpurie modernă, este important să se pună un accent deosebit pe dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale copiilor. Acestea includ auto-reglarea emoțională, empatia, lucrul în echipă și dezvoltarea relațiilor interpersonale. Activitățile care încurajează copiii să își exprime emoțiile și să interacționeze cu ceilalți sunt esențiale în formarea unei baze sănătoase pentru învățarea ulterioară.

Metodele moderne de educație timpurie aduc o serie de beneficii importante pentru dezvoltarea copiilor:

- **Promovează învățarea activă și participativă**

Metodele moderne încurajează copiii să participe activ la propriul proces de învățare, ceea ce le crește motivația și interesul pentru cunoaștere. Prin implicarea directă, copiii învață mai bine și își dezvoltă abilități esențiale pentru viață.

- **Dezvoltă abilități sociale și emoționale**

Prin învățarea colaborativă și activitățile de grup, copiii învață să comunice eficient, să rezolve conflicte și să lucreze în echipă. De asemenea, învățarea socio-emoțională ajută copiii să înțeleagă și să își gestioneze propriile emoții, contribuind la formarea unor relații interpersonale sănătoase.

- **Sprijină gândirea critică și creativitatea**

Metodele moderne stimulează gândirea critică, rezolvarea de probleme și creativitatea. Copiii sunt încurajați să pună întrebări, să exploreze și să își exprime ideile într-un mod inovativ. Aceste abilități sunt esențiale pentru succesul viitor în educație și în carieră.

- **Flexibilitate în abordare**

Metodele moderne sunt mult mai flexibile și mai adaptabile la nevoile individuale ale copiilor. Educatorii pot ajusta activitățile pentru a se potrivi ritmului și stilului de învățare al fiecărui copil, ceea ce conduce la o învățare mai personalizată și mai eficientă.

Deși metodele moderne au multiple avantaje, există și câteva provocări asociate cu implementarea lor:

- **Necesitatea unei formări adecvate a educatorilor**

Metodele moderne necesită ca educatorii să fie bine pregătiți și să aibă abilități pedagogice avansate, inclusiv competențe digitale, pentru a le putea implementa eficient. Formarea continuă este esențială pentru succesul acestor metode.

- **Resurse educaționale adecvate**

Unele metode moderne, cum ar fi utilizarea tehnologiei educaționale, necesită resurse adecvate (de exemplu, calculatoare, tablete, aplicații educaționale). În unele cazuri, accesul la aceste resurse poate fi limitat, ceea ce poate crea inegalități în procesul educațional.

- **Ritmul mai lent de implementare**

Metodele moderne pot necesita mai mult timp de planificare și implementare decât metodele tradiționale, iar educatorii trebuie să fie pregătiți să adopte un ritm mai flexibil și să își adapteze strategiile educaționale pe parcurs.

Concluzii

Educația timpurie este esențială pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor și pentru formarea unor abilități fundamentale de învățare care vor influența succesul lor în viața de mai târziu.

Metodele tradiționale de educație timpurie, deși mai rigide și mai puțin interactive, au jucat un rol esențial în dezvoltarea educațională a copiilor. Aceste metode sunt eficiente în dobândirea unor abilități fundamentale și în dezvoltarea unui comportament disciplinat.

Totuși, în contextul educației actuale, este foarte important ca educatorii să integreze și metode moderne care promovează gândirea critică, creativitatea și învățarea prin experiență, pentru a oferi o educație mai echilibrată și mai adaptată nevoilor fiecărui copil. Metodele moderne de educație timpurie au evoluat pentru a pune accent pe învățarea prin experiență, colaborare și dezvoltarea abilităților socio-emoționale, cognitive și fizice. Aceste metode se bazează pe cercetări recente din domeniul psihologiei și pedagogiei, care pun copilul în centrul procesului de învățare și promovează o educație mai flexibilă, personalizată și stimulativă.

Pentru a implementa cu succes aceste metode, educatorii trebuie să fie bine pregătiți și să aibă acces la resursele necesare, iar educația timpurie trebuie să continue să evolueze pentru a răspunde nevoilor unei lumi în continuă schimbare.

Integrarea armonioasă a metodelor tradiționale și moderne în grădiniță oferă un cadru echilibrat pentru dezvoltarea copilului. În timp ce metodele tradiționale rămân utile în formarea de deprinderi fundamentale, metodele moderne contribuie la dezvoltarea unei educații centrate pe copil, bazată pe autonomie, creativitate și învățare experiențială. Educatorii au responsabilitatea de a alege strategiile potrivite pentru a stimula potențialul fiecărui copil.

Bibliografie:

1. Gardner, H. (2006). *Inteligențele multiple: Teoria în practică*. București: Editura Trei.
2. Ministerul Educației Naționale (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. Golu, F. (2004). *Psihologia dezvoltării*. București: Editura Fundației România de Măine.
5. Ministerul Educației – *Curriculum pentru educația timpurie* (ediția actualizată).

CERCETARE PEDAGOGICĂ PRIVIND PREVENIREA BULLYINGULUI ȘI A CYBERBULLYINGULUI ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Prof. Maria-Diana DRUGĂU
Școala Gimnazială Glodeanu Sărat, jud. Buzău

1.Scopul cercetării: Stabilirea unui program de intervenție pentru prevenirea și reducerea bullyingului și a cyberbullyingului în mediul școlar.

2.Obiectivele cercetării

Demersurile investigate au fost orientate către următoarele obiective:

O1: Descrierea cazului care urmează a fi analizat;

O2: Identificarea cauzelor care duc la un comportament agresiv;

O3: Colaborarea cadrului didactic cu familia copilului în vederea soluționării în mod adecvat și la timp a problemelor legate de educația copilului.

3.Descrierea cercetării

Cercetarea s-a desfășurat la Școala Gimnazială Glodeanu Sărat , pe o perioadă de un an școlar, lotul fiind format dintr-un singur elev. Elevul provine dintr-o familie normală, cu ambii părinți plecați în străinătate, el fiind în grija bunicilor. Prezența în anul școlar în care am realizat cercetarea a fost de 90%, el lipsind uneori din cauza problemelor minore de sănătate.

4.Metode utilizate în cadrul cercetării

Pentru a realiza cercetarea am ales ca instrument de investigare, studiul de caz.

Studiul de caz este o metodă care se definește mai ales prin circumscrierea cercetării la o anumită entitate, care poate fi individual (un anumit elev de exemplu) sau colectivă (un grup de elevi). (Taris et al.,2010). Studiul de caz reprezintă o modalitate de cercetare intensive a unei anumite entități individuale sau colective, cu ajutorul unor mijloace variate: interviu, chestionar, observația, studiul documentelor etc.

Dintre toate metodele calitative, studiul de caz este cel mai puțin circumscriș unui substrat teoretic sau unor norme și reguli de abordare. Acest fapt este justificat de caracterul de unicitate al fiecărui caz în parte, fie că este vorba de o entitate colectivă (Locke&Golden-Biddle, 2004). Studiul de caz oferă posibilitatea de a obține o mare cantitate de informații cu privire la o anumită persoană și modul în care aceasta se răspunde sau se adaptează la o anumită situație specifică. (Shinebourne,2011). Uneori, abordarea unui studio de caz particular poate face parte dintr-un studio mai larg, care implică un număr mai mare de participanți.

Scopul investigației prin metoda studiului de caz este de a înțelege fiecare individ prin propria lui situație particulară, iar reușita soluțiilor adoptate și rezolvarea unui caz constituie soluții generalizabile la cazuri similare.

5.Descrierea cazului

Elevul S.G. are 7 ani și face parte dintr-o familie compusă din mama, tata și bunici. Datorită neajunsurilor, ambii părinți au hotărât să plece în afara țării, iar S. să rămână în grija bunicilor. Bunicul copilului are obiceiul să consume foarte des alcool, devenind violent verbal, dar și fizic, S.

luând parte la toate întâmplările neplăcute. S. este un copil isteț, dar la școală îl imită pe bunicul său, manifestând și acesta un comportament agresiv. Acesta nu dorește să respecte regulile, ignore sfaturile, vorbește urât. Furia și agresivitatea copilului se îndreaptă către colegii lui. Băiatul nu este o fire sociabilă, este temător și nesigur în prezența celorlalți, nu-i place să lege prietenii. Are o mobilitate medie, dă semne de lipsă de interes, plictiseală la activitățile de colorare, modelare, desen, însă punctul lui forte sunt activitățile matematice, unde este foarte active. Dă dovadă de o ușoară instabilitate a reacțiilor: este când reținut, când exploziv, căzând în extreme în ceea ce privește manifestările emoționale.

Manifestările agresive ale elevului au apărut încă de la grădiniță, educatoarea ținând o legătură mai strânsă cu bunica copilului în vederea soluționării în mod adecvat și la timp a problemelor legate de educația copilului.

Metodele adoptate au urmărit: diminuarea comportamentului agresiv; stimularea unei atitudini pozitive față de ceilalți copii; întărirea imaginii de sine pozitive; atragerea copilului în activitățile grupei, prin joc, și stimularea acestuia în vederea rezolvării sarcinilor primite;

Pentru a îmbunătăți rezultatele elevului, mi-am propus ca pe parcursul cercetării, să-l implic în diverse activități. Astfel, s-au folosit următoarele metode: poezii, povești, jocuri.

În povestea „Cuvântul fermecat” sunt conturate mai multe trăsături de voință și de caracter, acestea dezvoltând sentimente de admirație și compasiune.

Următoarea poveste, și anume „Povestea jucătorului de fotbal”, are ca scop încurajarea disciplinei, încurajarea muncii în echipă și favorizează angajarea și responsabilizarea fiecăruia pentru sarcinile care presupun participarea mai multor persoane.

Povestea „Rățușca Lina cea năzdrăvană” are ca obiectiv diminuarea agresivității fizice și verbale la copii.

„Dino Dragonul” este o poveste care îi ajută pe copii să își stăpânească momentele de furie și totodată îl învață că există soluții pe care le pot aplica și ei.

Poeziile au un efect semnificativ pentru dezvoltarea copiilor. Ritmul versurilor influențează în mod semnificativ, starea de spirit și bucuria copiilor. Poezia poate avea un impact pozitiv asupra învățării sociale a copiilor. Poate să le ofere un nou mod de a gândi, o nouă viziune asupra evenimentelor din jurul lor, poate pune în cuvinte, emoții pe care copiii nu știu cum să le exprime altfel.

Astfel, am ales următoarele poezii: „Broscuțele certărețe”, „Vițelul nu salută”, „Pisica neascultătoare”, „Mingea poznașă”.

Am apelat la jocuri pentru diminuarea agresivității deoarece prin aceasta metodă l-am ajutat pe acest copil să învețe comportamente potrivite pentru gestionarea furiei, dar și posibilitatea de a-și exterioriza trăirile atât pozitive, cât și negative.

Un prim joc se numește „Gândăcelul supărat”. Atunci când copilul este supărat, irascibil sau mofturos, propune-i să descoperiți care este problema. Cel mai probabil, a apărut gândăcelul supărat. Începe să-l căutați peste tot și, până când vei reuși să-l găsești, să-l prinzi și să-l arunci, în loc de mormăituri supărate, vom auzi din partea copilului hohote de râs. Este mai bine, să căutăm acest gândăcel supărat imaginar la copil. Caută-i în urechi, subraț, pe bluză, în buzunare etc. „Găsește-l” și apoi prinde-l și aruncă-l pe geam. Mare grijă, căci acest gândăcel poate sări pe altcineva și atunci va trebui să-l cauți din nou. Apoi, puteți căuta împreună gândăcelul vesel. Acesta ar putea fi pe o floare. Poate că veți găsi mai mulți gândăcei veseli. Purtați-vă frumos cu ei, și apoi

roagă-l pe copil să și-l pună după ureche, în buzunar etc. Îi putem spune copilului că de câte ori este supărat, sau furios pe cineva sau pe ceva să caute gândăcelul vesel.

Scopul jocului „Sacul cu răutate” este acela de a-l ajuta pe copil să-și gestioneze emoțiile negative și să le îndrepte către rațional, fără să le nege sau să le reprime. Pentru acest joc este nevoie de un sac din stofă care se leagă la gură. Adultul îi arată copilului sacul spunându-i că este unul fermecat, în care poți pune toate lucrurile rele și neplăcute care se adună în suflet. După aceasta, de fiecare dată când copilul are manifestări de supărare, agresivitate, când vrea să țipe, poate face aceste lucruri în respectivul sac. După asta, sacul se leagă bine la gură și emoțiile negative rămân acolo. Acest joc este unul psihologic foarte puternic. Este foarte eficient în cazul copiilor cu înclinații agresive.

Jocul „Butonul magic al emoțiilor” are ca scop exersarea controlului asupra propriilor emoții negative. Dacă la început copilul este copleșit de emoții și nu își poate controla reacțiile la furie sau la frustrare, cu timpul el învață să exercite un oarecare control asupra propriilor sale comportamente. Trebuie să confecționăm un buton din carton sau plastic. Îi spunem copilului că am găsit într-un loc special un buton magic. Acesta are puterea de a-l ajuta când este furios sau supărat. Tot ce trebuie să facă în acele situații este să spună cum se simte și de ce (de exemplu: sunt furios/supărat pe colegul meu pentru că mi-a luat jucăria preferată), să apese pe el, și apoi să aștepte puțin, timp în care butonul își face efectul magic și emoția care îl supără scade. Când furia (sau supărarea, tristețea) scade, butonul magic va face astfel încât să îi apară în minte o idee despre ce se poate face când va mai apărea acea emoție negativă. După ce îi trezești curiozitatea copilului, întreabă-l mai întâi în ce situații ar vrea să îl folosească. Faceți apoi o probă a butonului. Spune-i că în perioada aceasta va sta într-un loc unde îl poate vedea și îl poate folosi ori de câte ori este nevoie. Pentru început adu-i tu aminte să apese butonul ori de câte ori este supărat sau manifestă comportamente agresive. De câte ori apasă butonul, încurajează-l să spună cum se simte și fii alături de el până se liniștește. După un timp, poți renunța la acest buton, spunându-i că acum butonul magic este atât de puternic, încât trebuie doar să se gândească la el, că el își face efectul cu aceeași putere. Cu ajutorul acestui buton, copilul învață de fapt să își exprime emoțiile, să își amâne reacțiile de moment și să poată experimenta noi feluri de a reacționa la furie, supărare și stres.

6. Rezultatele cercetării, prelucrarea și interpretarea acestora

Prin aplicarea metodelor și procedeele pe care le-am folosit în cercetarea mea, comportamentul agresiv al preșcolarului s-a ameliorat în mare măsură.

Comportamentul agresiv al elevului este datorat în mare parte lipsei părinților, dar și prin manifestarea acestui comportament de către bunicul său. Îi este teamă să-și facă prieteni, să se atașeze emoțional de o altă persoană și de aici dificultatea lui de a relaționa cu colegii. Povestirile pe care le-am folosit l-au ajutat pe S.G. să se identifice cu personajele și să trăiască alături de ele atât frământările cauzate de problema ivită, cât și satisfacția și bucuria dată de găsirea soluției. Astfel, am ameliorat probleme precum: timiditate, momentele de furie, dar și probleme legate de respectarea unor responsabilități, cum ar fi efectuarea unor sarcini de lucru.

Deoarece jocul este principalul mod prin care preșcolarii învață, pentru ameliorarea unor comportamente dezirabile am folosit următoarele jocuri: „Gândăcelul supărat”, „Sacul cu răutate”, „Lasă-mi loc pe canapea”, „Butonul magic al emoțiilor”. În cadrul acestor jocuri, S.G. a exersat reacții, comportamente, emoții asociate anumitor situații pe care le-a întâlnit și în viața de zi cu zi. În timpul jocurilor, a socializat cu colegii lui, a învățat că nu are de ce să se teme de ei. L-au ajutat

pe S.G. să-și gestioneze emoțiile negative și să le îndrepte către rațional, fără să le nege , și să își exercite un oarecare control asupra propriilor sale comportamente.

În continuare, voi aplica metode pentru a ameliora acest comportament al elevului S.G., antrenându-l în diverse jocuri. Bunica trebuie să fie atentă la eventualele reveniri ale comportamentelor indezirabile și să solicite sprijin imediat cadrului didactic.

Bibliografie:

- ✓ Ministerul Educației (2023). *Metodologia privind prevenirea și combaterea violenței în mediul școlar*;
- ✓ Enea, V. (2018). *Violența școlară – prevenire și intervenție*. Iași: Editura Polirom;
- ✓ Muntean, A. (2012). *Psihologia copilului și a adolescentului*. Iași: Editura Polirom;
- ✓ Dulamă, M. E. (2008). *Didactica psihopedagogică*. Cluj-Napoca: Editura Clusium;
- ✓ Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (2021). *Ghid pentru îmbunătățirea climatului școlar*.

ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE VS. METODELE TRADIȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. Maria-Diana DRUGĂU
Școala Gimnazială Glodeanu Sărat, jud. Buzău

1.Scop: Analizarea și compararea eficienței învățării prin descoperire și a metodelor tradiționale în procesul instructiv-educativ din învățământul primar, evidențiind impactul acestora asupra nivelului de înțelegere, implicare și performanță școlară a elevilor..

2.Obiectivele studiului

Demersurile investigate au fost orientate către următoarele obiective:

- O1: Identificarea caracteristicilor specifice învățării prin descoperire și ale metodelor tradiționale utilizate în învățământul primar;
- O2: Analizarea modului în care cele două tipuri de metode influențează nivelul de înțelegere a conținuturilor de către elevi;
- O3: Compararea gradului de implicare activă și a interesului elevilor în cadrul activităților desfășurate prin învățare prin descoperire față de cele realizate prin metode tradiționale;
- O4: Evidențierea efectelor celor două abordări asupra performanțelor școlare ale elevilor;
- O5: Identificarea avantajelor și limitelor aplicării învățării prin descoperire la ciclul primar.

3.Descrierea studiului

Cercetarea s-a desfășurat într-o unitate de învățământ preuniversitar, pe parcursul unui an școlar, având forma unui studiu de caz, lotul de cercetare fiind constituit dintr-un singur elev, asupra căruia s-au aplicat alternativ metodele tradiționale și metodele bazate pe învățarea prin descoperire

Pe parcursul desfășurării cercetării, au fost aplicate alternativ metodele tradiționale și metodele bazate pe învățarea prin descoperire, adaptate particularităților de vârstă și nivelului de dezvoltare cognitivă al elevilor. Activitățile au fost proiectate astfel încât să permită observarea diferențelor dintre cele două abordări didactice.

4.Metode utilizate în cadrul studiului

În cadrul cercetării au fost utilizate metode specifice cercetării pedagogice, menite să permită analiza comparativă a eficienței învățării prin descoperire și a metodelor tradiționale în procesul instructiv-educativ.

Printre metodele utilizate se numără:

- ✓ observația pedagogică, aplicată sistematic pe parcursul activităților didactice, cu scopul de a urmări nivelul de implicare, interesul și comportamentul elevilor în timpul lecțiilor desfășurate prin metode diferite;
- ✓ metoda experimentului pedagogic, constând în aplicarea alternativă a învățării prin descoperire și a metodelor tradiționale, pentru a evidenția influența acestora asupra procesului de învățare;
- ✓ analiza produselor activității elevilor, prin examinarea fișelor de lucru, exercițiilor și rezultatelor obținute în urma activităților desfășurate;
- ✓ metoda comparației, utilizată pentru a evidenția diferențele dintre rezultatele obținute prin cele două tipuri de metode de predare-învățare.

Aceste metode au permis colectarea și interpretarea datelor necesare formulării concluziilor privind eficiența metodelor utilizate în învățământul primar.

5.Descrierea studiului

Cercetarea a avut ca punct de plecare analiza particularităților unui elev din ciclul primar, selectat pentru realizarea unui studiu de caz. Elevul se află la vârsta corespunzătoare nivelului de școlarizare și prezintă un nivel de dezvoltare cognitivă adecvat vârstei, cu achiziții școlare de bază formate. Ritmul de învățare este mediu, cu fluctuații determinate de tipul de sarcină și de metodele didactice utilizate.

Din punct de vedere al comportamentului școlar, elevul este integrat în colectivul clasei, respectă regulile stabilite și manifestă un comportament adecvat în timpul activităților didactice. În situațiile de predare bazate pe metode tradiționale, acesta tinde să adopte un rol mai degrabă pasiv, participând la activitate prin răspunsuri scurte și prin executarea sarcinilor propuse, fără a manifesta inițiativă sporită.

Elevul prezintă un nivel satisfăcător al competențelor de comunicare și o capacitate bună de concentrare pe perioade scurte de timp, specifice vârstei. Manifestă interes crescut pentru activitățile care implică manipularea materialelor concrete, rezolvarea de probleme și descoperirea de relații între noțiuni, aspect care a constituit un punct de plecare în proiectarea activităților bazate pe învățarea prin descoperire.

Demersul investigativ a urmărit compararea eficienței învățării prin descoperire și a metodelor tradiționale în cadrul activităților didactice curente. Pe parcursul cercetării, aceste metode au fost aplicate alternativ, în contexte similare, pentru a permite o analiză comparativă relevantă. Activitățile au fost desfășurate în cadrul mai multor discipline de învățământ, precum limba și literatura română, matematică, precum și alte discipline specifice ciclului primar.

În cadrul lecțiilor desfășurate prin metode tradiționale, cadrul didactic a utilizat explicația verbală, demonstrația și exercițiul, urmărind transmiterea clară și structurată a informațiilor. De exemplu, în lecțiile de matematică, noțiunile noi au fost explicate frontal, fiind urmate de exerciții de aplicare după model, realizate individual sau frontal. La limba română, regulile gramaticale au fost prezentate direct, elevul fiind solicitat ulterior să rezolve exerciții de recunoaștere și aplicare. În aceste situații, rolul elevului a fost preponderent receptiv, participarea activă fiind limitată la răspunsuri scurte și executarea sarcinilor propuse.

În activitățile desfășurate prin învățare prin descoperire, cadrul didactic a creat situații de învățare care să stimuleze gândirea, curiozitatea și implicarea activă a elevului. Elevul a fost pus în situația de a observa, de a analiza exemple, de a formula ipoteze și de a ajunge singur la concluzii, sub îndrumarea cadrului didactic. Astfel, la matematică, elevul a descoperit regulile de calcul prin manipularea materialelor concrete, rezolvarea de situații-problemă și compararea rezultatelor obținute. La limba română, regulile gramaticale au fost identificate prin analiza unor enunțuri și texte scurte, elevul fiind ghidat să observe regularități și să formuleze concluzii proprii.

Pe parcursul cercetării, cadrul didactic a urmărit sistematic comportamentul elevului în timpul activităților, modul de implicare în sarcinile de lucru, nivelul de concentrare, capacitatea de a formula răspunsuri și de a rezolva probleme. Au fost realizate observații privind ritmul de lucru, gradul de autonomie și încrederea elevului în propriile capacități. De asemenea, au fost analizate produsele activității elevului, precum fișe de lucru, exerciții scrise și activități practice, pentru a evidenția diferențele dintre rezultatele obținute prin cele două tipuri de metode.

Evaluarea progresului elevului s-a realizat atât pe parcurs, cât și la finalul unor secvențe de învățare, prin aplicarea de sarcini similare, dar abordate prin metode diferite. Compararea rezultatelor a evidențiat diferențe semnificative în ceea ce privește nivelul de înțelegere, capacitatea de aplicare a cunoștințelor și interesul manifestat față de activitățile didactice.

Datele obținute în urma desfășurării cercetării au fost centralizate și analizate, oferind posibilitatea formulării unor concluzii privind eficiența metodelor utilizate și importanța integrării învățării prin descoperire în procesul instructiv-educativ din învățământul primar, în completarea metodelor tradiționale.

6. Rezultatele studiului, prelucrarea și interpretarea acestora

Rezultatele cercetării au fost obținute în urma aplicării alternative a metodelor tradiționale și a metodelor bazate pe învățarea prin descoperire, pe parcursul desfășurării activităților didactice. Datele au fost colectate prin observația sistematică a comportamentului elevului, analiza produselor activității acestuia (fișe de lucru, exerciții, sarcini aplicative) și evaluarea progresului realizat în diferite etape ale procesului de învățare.

Prelucrarea datelor s-a realizat prin compararea rezultatelor obținute de elev în situații de învățare similare, dar abordate prin metode diferite. Astfel, au fost analizate nivelul de implicare activă, gradul de înțelegere a conținuturilor, capacitatea de aplicare a cunoștințelor și interesul manifestat față de activitățile desfășurate.

Analiza observațiilor a evidențiat faptul că, în cadrul activităților desfășurate prin metode tradiționale, elevul a manifestat o implicare moderată, participarea fiind limitată la executarea sarcinilor propuse de cadrul didactic. În aceste situații, elevul a demonstrat capacitatea de a reproduce informațiile prezentate, însă a întâmpinat dificultăți în aplicarea acestora în contexte noi sau în rezolvarea de sarcini care necesitau gândire independentă.

În schimb, în cadrul activităților bazate pe învățarea prin descoperire, s-a observat o creștere semnificativă a nivelului de implicare și interes pentru sarcinile de lucru. Elevul a participat activ la rezolvarea problemelor, a formulat ipoteze, a realizat conexiuni între informații și a manifestat inițiativă în procesul de învățare. Produsele activității realizate în aceste contexte au evidențiat o mai bună înțelegere a conținuturilor și o capacitate sporită de aplicare a cunoștințelor în situații variate.

Compararea rezultatelor obținute a relevat faptul că învățarea prin descoperire a favorizat o fixare mai durabilă a cunoștințelor, precum și dezvoltarea gândirii logice și a autonomiei în învățare. De asemenea, elevul a manifestat un nivel crescut de încredere în propriile capacități și o atitudine pozitivă față de activitățile de învățare desfășurate prin această metodă.

Interpretarea rezultatelor indică faptul că metodele tradiționale rămân eficiente pentru transmiterea și structurarea informațiilor, precum și pentru consolidarea cunoștințelor, însă utilizarea exclusivă a acestora poate conduce la o implicare redusă a elevului în procesul de învățare. În schimb, integrarea metodelor bazate pe învățarea prin descoperire contribuie la stimularea interesului, la dezvoltarea gândirii independente și la creșterea eficienței procesului instructiv-educativ.

Rezultatele cercetării susțin ideea conform căreia combinarea echilibrată a metodelor tradiționale cu cele active, centrate pe elev, reprezintă o soluție eficientă pentru optimizarea procesului de predare-învățare în învățământul primar. Studiul de caz realizat evidențiază

necesitatea adaptării strategiilor didactice la particularitățile individuale ale elevului și la specificul conținuturilor abordate.

7. Concluzii finale

Cercetarea realizată a evidențiat importanța utilizării unor strategii didactice variate și adaptate particularităților elevilor din învățământul primar. Analiza comparativă a învățării prin descoperire și a metodelor tradiționale a demonstrat faptul că fiecare dintre aceste abordări contribuie, în mod diferit, la eficientizarea procesului de predare-învățare.

Învățarea prin descoperire s-a dovedit a fi o metodă eficientă în stimularea implicării active a elevului, a interesului pentru învățare și a dezvoltării gândirii independente. Această abordare favorizează înțelegerea profundă a conținuturilor, încurajează formularea de ipoteze și sprijină formarea autonomiei în învățare, aspecte esențiale pentru dezvoltarea elevului în ciclul primar.

Pe de altă parte, metodele tradiționale își păstrează valoarea educativă prin rolul lor în structurarea informației, clarificarea noțiunilor și consolidarea cunoștințelor. Utilizate în mod adecvat, acestea oferă un cadru organizat și sigur pentru desfășurarea activităților didactice, contribuind la stabilizarea achizițiilor școlare.

Concluzia generală a cercetării este că eficiența procesului instructiv-educativ în învățământul primar nu rezidă în utilizarea exclusivă a unei singure categorii de metode, ci în combinarea echilibrată a metodelor tradiționale cu cele bazate pe învățarea prin descoperire. Adaptarea strategiilor didactice la nevoile și particularitățile elevului contribuie la creșterea calității actului educațional și la formarea unor elevi activi, motivați și capabili să gândească independent.

Bibliografie:

- ✓ Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică;
- ✓ Neacșu, I. (2010). *Didactica modernă*. București: Editura Didactică și Pedagogică;
- ✓ Oprea, C. (2008). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică;
- ✓ Cucuș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom;
- ✓ Ministerul Educației (2017). *Programa școlară pentru învățământul primar*. București: Ministerul Educației.

VALEA ȘIEULUI-IZVOR DE FOLCLOR ȘI TRADIȚII JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂȘĂUD

STUDIU DE CAZ

prof. Mihaela ZBÂNCA

Școala Gimnazială Șieuț, jud. Bistrița-Năsăud

Folclorul constituie o parte esențială a patrimoniului cultural imaterial al poporului român. Pornind de la această premisă, lucrarea de față își propune să valorifice moștenirea culturală locală a Văii Șieului, o zonă bogată în tradiții și obiceiuri. Nucleul lucrării îl constituie descrierea etnografică a obiceiurilor din această zonă. Acest studiu urmărește conturarea și valorificarea unor tipologii a obiceiurilor din zona supusă cercetării, aceasta realizându-se prin intermediul elementelor de etnologie și etnografie.

1.1. Aspecte monografice

Valea Șieului, afluent al Someșului Mare, izvorăște din mărețele păduri de brad ale masivului Poiana Tomii, din Munții Călimani. Aflată în sudul orașului Bistrița și sud-estul județului, traversează patru comune, Șieuț, Monor, Șieu, Mărișelu, cu sate în mare parte pur românești. Excepție face comuna Șieu, cu 10 % cetățeni maghiari.

1.2. Portul popular de pe Valea Șieului

Portul popular de pe Valea Șieului se dovedește a fi unul dintre cele mai frumoase și autentice porturi românești. Ne oprim asupra portului de sărbătoare care se pregătea cu multă migală, dăruire și nu în ultimul rând în mod secret, pentru sărbătorile mari de peste an: Crăciunul, Paștele și Rusaliile.

Costumul popular femeiesc este compus din: cămeșa și poalele, uneori legate împreună, cătrința (zadia) legată la mijlocul trupului cu brâu, năframă sau hobot, pieptar, cojoc sau suman, opinci sau cizme, ghete mai târziu. Cămeșa și poalele, se confecționau din pânză țesută în casă, iar gulerul, terminațiile mânecilor și ale poalelor aveau cusături și broderii înguste, care mai târziu erau realizate cu mărgeluțe și satinuri. Culoarea predominantă pentru cusut era negru la femei în vârstă și roșu la fete, abia mai târziu au început să folosească cafeniul, verdele, albastru și violet, oferind o aura deosebită pieselor vestimentare. Zadiile aveau „trup” de culoare închisă, negru-pământiu și erau confecționate din pânză de lână țesută la război, cu vârste și spații ornamentale în motive florale și terminate cu un rând de ciucuri. Peste cămeșă se purta pieptarul realizat din piei de miel prelucrate, postav și barșon negru cusut cu fir de mătase, numindu-se „pieptar înfundat”. Încălțăminte tradițională era opincile din cauciuc, mai rar din piele încălțate peste obiele și legate cu nojițe.

Bărbații aveau îmbrăcămintea confecționată tot din pânză de cânepă sau bumbac țesută în casă. Cămeșa era strânsă la mijloc cu curea lată de piele, ornată cu șerpăre (șiruri cusute cu

mărgele).Iarna bărbații purtau cojoace foarte lungi, albe din piei de oaie, iar pe cap purtau căciuli negre de caracul și vara își acopereau capul cu pălării negre de păr cu boruri mari.

1.3. Obiceiurile sătești de pe Valea Șieului

Obiceiurile Văii Șieului sunt foarte vechi și moștenite din generație în generație, iar unele dintre ele se practică și azi.

Nunta la Ruștior

În urmă cu mai mult de 50 de ani, nunta în sat se făcea la casa mirelui. Mai întâi se făcea *tocmeala*, moment prin care cele două familii se înțelegeau în aspectele ce țineau de zestre, locul unde se va stabili noua familie, care vor fi *nănașii* și tot ce ține de ritualul nunții.De la tocmeală și până la nuntă trebuia să treacă o perioadă de patru săptămâni, timp în care mirele își anunța *cemătorii* și mireasa *cemătoarele*. Evenimentul era anunțat și preotului, care în următoarele trei duminici făcea *strigările*, anunțând în biserică numele mirilor, al părinților acestora, nănașii și data la care va avea loc nunta.

Cemătorii umbau vinerea dinaintea nunții prin sat, din casă în casă, la *cemat*, moment în care spuneau versuri în care laudau mirii și evenimentul, poftindu-i pe oameni să-i onoreze și să-i cinstească.

Cu o seară înainte de nuntă era sărbătoarea steagului, când tinerii din sat se adunau ca să împodobescă steagul pentru nunta de a doua zi. La steag ajungea și mirele cu toate rudele și mireasa cu ale ei., care aducea cămașa pe care i-a făcut-o mirelui. După nuntă, primirea nurorii în casa soacrei se făcea după un ceremonial în care acesteia i se aduceau elogiile privind frumusețea, hărnicia și *fala* de a avea o asemenea noră. Versurile care s-au păstrat sunt cunoscute ca fiind aducătoare de liniște și pace în familie:

”Sui noră pe drepte-n sus,

De frumoasă te-am adus;

Și altele-ar fi venit,

Nouă nu ne-o trăbuit”(M. G., 84 ani, Ruștior)

Nelipsit din obiceiul nunții de pe Valea Șieului este *ciuitul găinii*, care se face în noaptea ospățului. În versuri adaptate situației, se aduc laude nănașilor și finilor, adică mirilor, în schimbul unei *plăți*, care se dorește a fi generoasă. Găina este *dată* împodobită cu mărgele și pene făcute din material de gogoși, iar plata nănașului (banii) se pune în ciocul acesteia. Jocul miresei este un alt obicei care se păstrează și despre care cei căsătoriți mai demult au amintiri deosebite.

Obiceiurile legate de înmormântare se păstrează după ritualuri vechi, care presupun parcurgerea unor etape din momentul decesului, până la înmormântare și ducerea slujbelor la 40 de zile. Pregătirea pentru marea trecere a sufletului presupune spălătul mortului, îmbrăcarea lui, așezarea în sicriu, cu unele obiecte personale pe care le-a folosit (pieptăn, carte de rugăciuni, baston, aparatul de bărbierit – în cazul bărbaților), priveghiul, până în ziua înmormântării.

În zilele care preced înmormântarea, rudele, vecinii și sătenii care doresc aduc daruri familiei, respectiv alimente sau bani, ca o contribuție la masa ce se va da de pomană după înmormântare. Tot specific acestui ritual este *cântatul* mortului în serile de priveghi, când un grup de femei elogiaza viața și activitatea celui decedat .

Slujba de înmormântare respectă ritualul specific canoanelor religioase în care a fost botezat defunctul și este urmată de masa care se dă, pentru pomană, tuturor participanților de la înmormântare. La 40 de zile se duc slujbele și se slujesc printr-o rugăciune specifică, după care neamurile revin la casa celui decedat pentru o masă comună și depănarea unor amintiri despre cel plecat.

Obiceiuri legate de muncile câmpului

Cununile de Rusalii la Șieut

Această sărbătoare este îndrăgită și așteptată atât de oamenii locului, cât și de neamurile care trăiesc în alte locuri și care revin acasă pentru acest eveniment. Sărbătoarea cununilor reprezintă o recunoaștere adusă rodniceii și hărniciei, care se derulează după un ritual străvechi. Astfel, câteva fete se duc în sâmbăta Rusaliilor (a Cincizecimii) în țarină și se alege locul cu holda cea mai frumoasă, care are boabele cele mai dezvoltate. Se seceră și se fac cununi, potrivite pentru capul fetelor .Fiecare fată își ia câte una sau două copilițe între trei și șapte ani, care reprezintă puritatea fetei mai mari. Se spune că dacă fetele nu erau alese, nu se mai puteau căsători .

La întoarcere din holda din care au făcut cununile, fetele, purtând cununile pe cap, sunt stropite cu apă din găleți de către băieții care erau ascunși după porți. Stropirea fetelor are semnificația dată de versurile: „Trimite Doamne ploaie la bună vreme, ca să fie recolta îmbelșugată”

Un alt obicei vechi este cel care este asociat cu *ieșitul la plug*, care se desfășoară după un ritual care se respectă, obicei numit **Plugarul**. Feciorii din sat îl urmăresc pe gospodarul care iese primul cu plugul la arat, pentru a-l identifica. Cel *prins* trebuia să plătească cheltuiala pentru jocul din acel an, adică plata pentru lăutari. Ca să nu fie prinși, plugarii își ascundeau plugul în căruță, acoperindu-l cu fân .

Obiceiurile și tradițiile de iarnă sunt asociate, în mare parte, cu sărbătorile religioase sau cu obiceiurile Anului Nou.

De Crăciun, colindele sunt în prim-planul manifestărilor tradiționale. Prin colinde oamenii cinstesc Nașterea Domnului, iar bucuria este împărtășită de la colindătorii copii la cei adulți. De Crăciun, neamurile se caută și se colindă, ocazie cu care se împărtășesc ultimele experiențe și planurile de viitor.

Un obicei cu specific local care s-a păstrat pe Valea Șieului, inclusive în comuna Șieut, este **jocul însurașilor**. Băieții se adunau și împreună cu un *ceteraș* mergeau la casele unde erau fete și, pe rând, feciorii jucau cu fata. În duminica jocului, după ce se ieșea de la slujba religioasă, tinerii mergeau la joc în sat, unde rămâneau până seara. Spre seară, fetele și feciorii mergeau să mânânce, iar apoi fiecare fecior mergea la casa unei fete pentru a o chema la bal, cu învoirea părinților.

De Anul Nou, pe lângă obiceiul mersului cu plugușorul și cu sorcova, s-au păstrat obiceiuri legate de aflarea vremii viitoare. Oamenii erau interesați de cum va fi vremea, pentru a ști cum să-și organizeze muncile câmpului. Un obicei păstrat este cel al calendarului de ceapă, pentru a vedea care luni vor fi ploioase și care vor fi secetoase. Se puneau 12 *cămăși* de ceapă, în care era pusă sare, în cantități egale, la miezul nopții dintre ani. Fiecare cochilie de ceapă era asociată cu una din lunile anului. Astfel, oamenii observau în care cochilie de ceapă s-a adunat apă mai multă/ mai puțină, respectând ordinea lunilor anului.

Boboteaza, pe lângă serbarea Sfinților Ion/ Ioana, are și tradiții despre cum va fi *ursitul* fetelor. Astfel, în ajunul de Bobotează, fetele se strângeau într-o casă și făceau Vergel. Pe niște bilețele se scria câte un nume al băieților din sat, care se puneau sub o farfurie, împreună cu unele obiecte cu rol de simbol: bani, sare, pix, mărgelă, pieptăn. Fiecare fată, legată la ochi, alegea câte o farfurie. Dacă fata găsea bani, însemna că băiatul era bogat, în cazul pixului, însemna că e deștept, cine avea cărbune, avea ursit un băiat brunet. Mai târziu, fetele ieșeau afară și unde se auzea lătratul câinelui, însemna că acolo fata se va mărita în curând.

De Bobotează, oamenii mergeau la biserică cu găleți cu apă, pentru a fi sfințită. Apa era dată la vite, stropindu-se și gospodăria pentru a fi ferită de rău. Datele despre Bobotează au fost culese de la G. L. 80 ani.

Șezătoarea țărănească, obicei popular de pe Valea Șieului

Printre cele mai frumoase datini strămoșești păstrate la loc de cinste se află și șezătoarea, adunare restrânsă care reunește fete, neveste și feciori în seriile lungi de iarnă. Odată cu terminarea muncilor agricole, lumea satului intră într-o perioadă de repaus, mai cu seama odată cu Lăsatul Secului pentru postul Crăciunului. Această data de 15 noiembrie, marca începutul sezonului de șezătoare pe Valea Șieului, sezon ce se încheia în preajma începerii muncilor agricole de primăvară.

În satul tradițional românesc șezătorile se țin în mai multe locuri, la mai multe gazde, erau șezători de femei bătrâne, de fete tinere, dar cele mai multe erau de fete și de neveste. De obicei șezătorile se făceau în casele unor văduve sau a unor femei singure a căror soți erau plecați la oi sau la lucru departe. La aceste șezători se îmbina în mod plăcut lucru cu distracția, aici învățau fetele a toarce și tot aici se derulau diverse obiceiuri cum ar fi vergelul.

Vergelul avea loc, la Ardan, înainte de Lăsatul Secului pentru postul Paștelui, iar la Monor și Gledin în seara de Ajun de Bobotează. Participau fete și feciori la acest obicei, cu caracteristici de veselie și distracție, aici aflau trăsăturile viitorului soț sau soție. Înainte să se adune în casa gazdei se pregătea pe masă un șir de farfurii sub care erau așezate obiecte care sugerau trăsăturile viitorului soț: mândru, harnic, bețiv, urât, leneș sau frumos. Revenind la șezători, acestea se organizau fie cu scop de întrajutorare, fie pentru a-și toarce fiecare propriul material. Participantele se sileau să lucreze cât mai mult și mai bine deoarece șezătorile erau o adevărată întrecere în harnicie. Unele fete foloseau șiretlicuri, ascundeau fuse pline de acasă, în caier, dar cele mai multe își etalau fusele goale și abia pe măsură ce le umpleau le rânduiau după ața caierului. Gazda în casa căreia se organiza șezătoarea se pregătea cu băutură și cu mâncare și anunța feciorii, șezătoarea nu era deplină dacă nu erau feciori, de aceea se săvârșiau anumite practici magice pentru aducerea feciorilor în șezătoare și cântau cântece nostalgice:

De obicei, șezătorile se făceau în serile de luni, miercuri și joi, pe rând la fiecare fată/femeie care participa. Femeile veneau *cu lucru*, unele coseau, altele torceau sau *ștricăleau* ciorapi și veste din lână pentru cei din familie.

Feciorii veneau în șezători ca să se distreze și să cunoască fetele, să vadă cât de harnice sunt. Era o ocazie bună să se facă tot felul de glume, să fie spuse întâmplări și legende aflate de la bătrâni. Feciorii cu vârstă mai mică veneau și ei, dar rămâneau până veneau cei mai mari, care îi alungau, pentru că *nu erau de nasul lor*.

Șezătoarea era o ocazie în care tinerii se puteau cunoaște și care, de multe ori determina *tocmeala* (logodna) dintre multe cupluri.

În concluzie, Valea Șieului este un loc al folclorului, al obiceiurilor și al tradițiilor, un loc al oamenilor harnici, dreți, credincioși și mândri de originea, de țară și de cultural lor.

BIBLIOGRAFIE

- Ghinoiu, Ion, *Sărbători și obiceiuri românești*, Editura Elion, București, 1988.
- Bârlea, Ovidiu, *Folclorul românesc. Vol. I*, Editura Minerva, București, 1981.
- Filip, Vasile; Maximilian, Menuț, *Cultura tradițională imaterială românească din Bistrița-Năsăud, Vol. II, Sărbătorile ciclului social și calendaristic sau Munci și zile în ținuturile Bistriței și Năsăudului*, Editura Școala Ardeleană, Cluj-Napoca, 2015.
- există și date culese de elevii Școlii Gimnaziale Șieut

Colindători din Șieu, Muzeul Județean Bistrița.



Plugarul, Șieut



Jocul însuraților, Șieut



DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE LECTURĂ LA ELEVII DIN CICLUL GIMNAZIAL

Studiu de caz

prof. Mihaela ZBÂNCA

Școala Gimnazială Șieuț, jud. Bistrița-Năsăud

Considerații teoretice privind dezvoltarea competențelor de lectură

În rândul proceselor de învățare școlară, lectura ocupă un loc central în formarea elevilor pentru integrarea lor în societate. Rezultat al unor acțiuni raționale, lectura este văzută ca interacțiunea dintre percepția grafică sau auditivă, reprezentată de limbaj, competența lingvistică a lectorului și cunoașterea contextului și a stilului existențial. Datorită acestei interacțiuni, cititorul întâmpină nevoi sufletești și scopuri de viață, devine reflexiv față de sine și se evaluează sau se autoevaluează în raport cu sine și cu ceilalți (Parfene, 2008, 97).

În mediul școlar, lectura devine un proces complex în care se produc întrepătrunderi ale competențelor și ale deprinderilor bazate pe recunoașterea și înțelegerea simbolurilor literare și literale. Aceste competențe și deprinderi țin de nivelul de percepție, de decodare, de experiență, de fond lingvistic, de capacitatea de stocare și de cea de a stabili conexiuni, astfel încât cititorul să se poată autoproiecta prin anticipație sau prin retrospecție pe baza lecturii săvârșite (Costea, 2006, 9).

Din perspectivă etimologică: „termenul de lectură își are originea în cultura indo-europeană *leg* cu sensul de *împreunare, reunire*, iar în limbile moderne, își are rădăcinile în latinescul *lectura*. În latină *lego* înseamnă în primul rând *a strânge, a aduna, a reuni* (de unde românescul *a lega*), în al doilea rând, *a alege, a cerne*, iar în al treilea rând *a enumera, a socoti* (Carpov, 1998, 9). În greacă, apare și semnificația de *a pălăvrăgi, a discuta*. „Primul sens menționat, acela de *a împreuna, a strânge* duce direct la *a citi*, după cum reiese din expresia *legere oculis = a lega literele cu ochii* su din expresia *scriptum legere = a reuni literele pentru a descifra sensul*” (Cornea, 1988, p.14). Potrivit definiției dată de Littré, „a citi înseamnă a cunoaște literele și a ști să le grupezi în cuvinte”, însă atunci când problema constă în a explica lectura adultă și nu pe modul de însușire a codului alfabetic, trebuie făcut recurs la cea de-a doua semnificație a lui *lego*, cea de *a alege*. Astfel, lectorul stăpân pe mijloacele sale operează printr-o abordare prospectivă a parcursului textual, selectând indici și formulând ipoteze (Cornea, 1988, 13-14).

În limba română, termenul de *lectură* este sinonim cu cel de *citire*, termen ce provine din limba slavă. Specialiștii în domeniu au diferite abordări. Astfel, Crișu și Dascălu susțin că „Citirea e o receptare nespecializată, superficială, pe când lectura e o receptare specializată, în profunzime”(Dascălu, Crișu, 1986, 20). Pentru a-și satisface nevoia de lectură, cel care citește face uz de trăsăturile orientative ale limbajului cu scopul de a explora strategii de construcție a unei situații de înțelegere și de exprimare: „Universul de referință are funcție de comunicare în text, iar cititorul pe măsură ce stăpânește gradual aceste mecanisme de comunicare prin intermediul textului, dobândește anumite competențe de lectură, vizibile la nivelul performanțelor sale de exprimare orală sau scrisă” (Costea, 2006, 9-10).

Conceptul de citire desemnează „activitatea intelectuală de parcurgere, respectiv de citire a unui text pentru a lua cunoștință de cele scrise. Este un intermediar în actul comunicării dintre emițător și receptor; de fapt, este un instrument al transferului de informații dintre aceștia” (Sârghie,

2002, 62). Prin citire, creația literară de oricare gen ar fi ea își împlinește menirea de a pune în circulație mesajul autorului. Prin citire se înțelege ansamblul activităților perceptivă și cognitive ce vizează identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic. În *Petit Robert*, citirea înseamnă „... a urmări cu ochii, identificând caracterele scrise și a lua cunoștință de conținutul unui text” (Cornea, 1998, 13).

Citirea sau lectura reprezintă, de asemenea, sinteza unei activități fizice și psihice, sinteză care asigură coordonarea dintre mușchii oculari și anumite funcții cerebrale. Etapele componente ale acestui proces psihofiziologic sunt:

- „Preluarea, perceperea informațiilor, realizată prin analizatorul vizual ce transmite creierului imaginile literelor și simbolurile grafice;
- Selecția, prelucrarea informațiilor obținute, etapă realizată cu ajutorul analizatorului vorbirii și al celui auditiv, precum și a sistemului nervos central. În această etapă are loc atribuirea unui sens imaginii și înțelegerea sensului” (Scorțeanu, 1999, 22).

Gradul de înțelegere a textului citit e condiționat de inteligența nativă, de capacitatea de asimilare, de nivelul intelectual al cititorului. Înțelegerea, formă complexă a activității cerebrale, constituie o condiție obligatorie a unei lecturi eficiente. Ea determină o recepționare deplină, dând posibilitatea evidențierii legăturilor, relațiilor semantice transmise prin cuvinte, propoziții, fraze. Citirea/lectura reprezintă cea mai bună investiție intelectuală, deoarece prin ea se dobândește știință și competență.

Limba și literatura română este o disciplină școlară cu un statut particular în raport cu orientările didactice moderne, prin numeroasele domenii de referință ale activităților didactice organizate în cadrul acestei discipline, prin complexitatea finalităților și necesitatea adaptării continue la dinamica procesului educativ: „Complexitatea și dinamismul acestei materii se reflectă în modalitățile diferite de organizare a conținuturilor, structuri ce pot influența, la rândul lor, desenul subdomeniilor didacticei” (Pamfil, 2003, 67).

Una dintre particularitățile cele mai importante ale disciplinei Limba și literatura română este reprezentată de necesitatea extrapolării cunoștințelor teoretice în contexte de comunicare în care se pot evidenția competențe, dezvoltate pe baza unor cunoștințe dobândite și a unor capacități preexistente sau formate pe parcursul procesului instructiv. În acest sens, învățarea ca proces care presupune achiziția de date, concepte, informații, strategii cu rolul de a facilita înțelegerea și abordarea fenomenelor literare și culturale se desfășoară în cadrul unor lecții care vizează transmiterea de informații, formarea de strategii, operarea cu competențe.

Actualizarea cunoștințelor, valorificarea lor și dezvoltarea competențelor de comunicare se realizează în cadrul activităților de comunicare – exprimare orală, producere de text scris, lectură și interpretare a textului literar/nonliterar. Trebuie subliniat faptul că cele două tipuri de structurare a activității didactice sunt interdependente, dezvoltarea competenței de comunicare și a competenței culturale reprezentând un proces amplu, desfășurat în toate momentele procesului didactic de specialitate.

Atunci când citim, adulți sau școlari, ne cultivăm atenția, imaginația, capacitatea de analiză logică și de gândire critică și totodată ne îmbogățim spiritual. Lectura ne face să gândim, ne trezește mintea, imaginația și emoțiile. În acest sens, „Literatura este un mijloc de lărgire a cunoașterii despre lume și viață, deoarece prin literatură se însușesc nu atât informații suplimentare, cât

experiență suplimentară. Prin literatură este transmisă, într-un mod dinamic și personal, o nouă înțelegere asupra existenței umane” (Molan, 2006, 61).

Cititorul nu numai că se concentrează asupra scenelor, asupra personajelor sau asupra evenimentelor din textul literar, ci prin intermediul acestora, își analizează viața și experiențele proprii. Prin lectură, elevii pot ajunge la o mai profundă cunoaștere a vieții în general, dar mai ales la nuanțarea exprimării, în special. Literatura nu numai că prezintă experiența umană, dar oferă și o interpretare a acesteia. Față de alte discipline care se ocupă cu studierea existenței și experiențelor umane (medicina, psihologia, etc.), literatura întotdeauna filtrează realitatea prin conștiința celui care o creează și prin cea a cititorului. Ființa umană are nevoie de ambele tipuri de cunoaștere, de informațiile obiective oferite de știință, de cunoașterea realității așa cum este ea percepută și experimentată de către oameni. Fără citire, educația în accepțiunea modernă a conceptului de modelare a personalității nu ar fi posibilă. Literatura bogată ce stă la dispoziția noastră e o adevărată comoară pentru îmbogățirea experienței umane și modelarea personalității, iar școlarii trebuie să-i descopere frumusețea prin lectura suplimentară susținută constant.

Amintim câteva dintre beneficiile practicării lecturii suplimentare:

Înțelegerea experienței umane

„Literatura de specialitate și literatura beletristică sunt modurile principale prin care rasa umană se confruntă cu realitatea și o interpretează” (Gene, 1999, 24).

Este recunoscut faptul că, analizând mai îndeaproape ceva, de obicei ajungem să-l înțelegem mai bine, în special dacă avem pe cineva care să ne atragă atenția asupra anumitor detalii. Aceasta este ceea ce fac cărțile. Pe măsură ce privim ceea ce literatura ne arată, descoperim și înțelegem noi lucruri despre lume și despre experiența noastră în această lume. Făcându-ne să ne concentrăm atenția asupra unui anumit aspect al vieții, un text literar sau o lucrare de specialitate ne clarifică felul în care înțelegem acel aspect.

Dezvoltarea sensibilității elevilor

Nimeni nu poate afirma că a experimentat toate modalitățile posibile și că știe tot ce se poate ști. De cele mai multe ori, când citim o carte descoperim experiențe și concepții cu care nu ne-am mai întâlnit. Astfel, orizontul nostru lăuntric se lărgeste și noi suntem îmbogățiiți cu încă ceva semnificativ. C.S. Lewis, renumitul specialist britanic în literatură, considera că „Noi căutăm o îmbogățire a ființei noastre. Fiecare dintre noi, în mod natural, vedem lumea dintr-un anumit punct de vedere, cu o perspectivă și un caracter selectiv specific fiecăruia dintre noi...vrem să vedem cu alți ochi, să ne imaginăm cu alte minți, să simțim cu alte inimi, cât și cu propria noastră inimă...” (Lewis, apud Parfene, 2008, 25). Putem concluziona că valoarea lecturii este dată de faptul că ea ne transpune în experiențele altora, pe care noi nu le-am experimentat și fără de care ființa noastră ar fi păgubită.

Conturarea unor experiențe

Prin lectura unor cărți cu subiecte de actualitate, elevii pot descoperi că autorul înfățișează experiențe pe care le-au avut și ei. În astfel de situații, literatura dă formă propriilor lor sentimente, experiențe și convingeri. Ceea ce se află într-o formă haotică sau neclară în mintea lor, poate chiar la nivelul subconștientului, este proiectat în scenele, în evenimentele sau în personajele dintr-o operă literară. În aceste cazuri, scriitorul este reprezentantul celui care practică lectura, spunând

ceea ce ar vrea să fie spus, atât doar că o spune poate mai bine decât ar putea să o facă ei. Literatura dă formă și expresie experiențelor, cunoașterii și valorilor noastre.

Stimularea gândirii

Lectura unei cărți potrivite vârstei și experienței cititorului îi va stimula pe elevi să se gândească la unele idei sau situații pe care le-au întâlnit pe parcursul lecturii. Citirea textelor literare îi solicită pe elevi să gândească. Literatura luată ca întreg prezintă concepțiile despre lume și despre viață, după care au trăit sau continuă să trăiască oamenii.

Recreerea și delectarea

O altă funcție pe care o are lectura și care este la fel de importantă ca și celelalte care au de-a face cu utilitatea acestui exercițiu, este cea recreativă. Ea oferă atât materialul, cât și ocazia necesară pentru recreere și bună dispoziție. Majoritatea operelor literare au fost create pentru a fi citite lejer, pentru delectare. În acest sens, este important ca exercițiul lecturii să fie îndrumat și monitorizat de către cadrele didactice, în colaborare cu familiile elevilor. Lectura este un mod de a petrece timpul liber care, spre deosebire de sport sau alte modalități de divertisment, le stimulează copiilor gândirea și imaginația, făcându-i mai sensibili.

Dacă în școală lectura este coordonată cu tact, cu respectarea particularităților individuale, ale celor de vârstă (experiența lecturii), elevii care citesc vor apela la literatura beletristică din plăcere sau pentru a avea o ocupație în timpul liber și pentru deconectare. Funcțiile utilitare ale lecturii nu sunt incompatibile cu cea de delectare și recreere, dimpotrivă, sunt complementare.

În școala românească: „Limba și literatura română reprezintă principalul obiect de studiu din învățământul obligatoriu din România, iar fără însușirea ei adecvată nu se poate vorbi de o evoluție intelectuală ulterioară corespunzătoare a elevilor din ciclul primar nici la celelalte discipline de învățământ”(Șerdean, 2007, 41).

Idealul educațional ce derivă din practicarea lecturii este de a contribui la formarea personalității autonome a elevilor, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să își argumenteze propriile alegeri, dotate cu sensibilitate estetică, având conștiința propriei identități culturale și manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică.

Literatura română ocupă un loc deosebit în planul de învățământ, importanța ei derivând din specificul conținutului său și din contribuția deosebită adusă la realizarea obiectivelor generale instructiv-educative ale școlii. Studiul literaturii române în școală prin lectura suplimentară are o contribuție deosebită în educarea multilaterală a elevilor datorită „... multitudinii artei literare care are rolul de a sensibiliza, am putea spune în mod organic, inimile și conștiințele elevilor, strecurându-le astfel cunoștințe, idei, sentimente, atitudini” (Parfene, 2008, 23).

Importanța folclorului local în dezvoltarea deprinderilor de lectură

Folclorul local poate constitui o modalitate atractivă și eficientă de atragere a elevilor spre exercițiul lecturii, mai ales dacă abordarea este de durată și ia forme atractive, care să stârnească curiozitatea și interesul elevilor.

Creațiile folclorice locale le oferă elevilor posibilitatea de a face alegeri pentru propria învățare. În etapa culegerii unor creații folclorice, elevii vin în contact cu forme diferite de manifestare, de la versurile unor cântece la descrierea unor obiceiuri sau la snoavele păstrate de bătrânii hâtri dornici să aducă în actualitate timpurile de altădată. Astfel, ei vin în contact cu

diversitatea exprimării prin folclor, ceea ce poate determina înclinații deosebite pentru un anumit gen de exprimare.

Competențele de lectură se formează pe baza unor cunoștințe și capacități, iar folclorul are posibilități multiple de valorificare și aprofundare a cunoștințelor și de exersare și dezvoltare a capacităților de a opera cu limba română: „Cunoștințele, definite drept totalitatea noțiunilor, ideilor, informațiilor pe care le are cineva într-un domeniu oarecare, se asociază cu sintagma *a ști să*, și se exprimă în obiective. Capacitățile se asociază cu noțiunile de cunoștințe procedurale (...) și contextuale-pragmatice” (Pamfil, 2009, 38). Una dintre particularitățile cele mai importante ale disciplinei Limba și literatura română este reprezentată de necesitatea extrapolării cunoștințelor teoretice în contexte de comunicare în care se pot evidenția competențe, dezvoltate pe baza unor cunoștințe dobândite și a unor capacități preexistente sau formate pe parcursul procesului instructiv. În acest sens, folclorul contribuie la stimularea interesului de cunoaștere prin lectură, în condițiile în care este dovedit faptul că „există o relație strânsă între limbaj, învățare și evoluția personalității elevului, în sensul că, comunicarea verbală pune amprenta asupra dezvoltării psihice a omului, asupra capacității sale interioare, intelectuale și a personalității sale fiind la rândul său, influențat de acesta” (Verza, și Verza, 2004, 96).

În literatura de specialitate, un mare accent se pune pe învățarea centrată pe elev, în care rolul profesorului capătă noi valențe: coordonează învățarea, îi îndrumă pe elevi să înțeleagă modul în care învață, oferă elevilor oportunități de a învăța într-un mod care îi ajută să învețe cel mai bine, îi determină pe elevi să-și asume responsabilitatea propriei lor educații. Considerăm că importanța folclorului local în dezvoltarea deprinderii de lectură la elevii din clasele gimnaziale este hotărâtoare, iar motivarea de a se implica activ poate fi activată cu ușurință.

În condițiile în care profesorul de Limba și literatura română care promovează lectura în cadrul cercurilor literare cu specific folcloric folosește argumente pertinente pentru a-i motiva pe elevi: „activitatea oferă libertatea de a folosi și de a valorifica inteligența, creativitatea pedagogică și imaginația. Avem posibilitatea de a ne apropia de o lume aparte, cu individualități distincte, plină de provocări și de noutăți – elevul. A învăța pe cineva înseamnă a schimba o viață pentru totdeauna, înseamnă să arzi ca o flacără dăruind nu numai cunoștințe, ci și suflet. De aceea a învăța pe alții nu poate fi un lucru făcut la întâmplare” (Bloju, 2013, 7).

Dezvoltarea deprinderilor de lectură prin intermediul folclorului local are valențe multiple, atât la nivelul individual de dezvoltare, cât și la nivelul colectivului de elevi. Astfel, se creează sentimente sociale și se îmbogățește exprimarea. Prin intermediul activităților complexe și variate care se derulează în cadrul cercurilor de lectură și prin folosirea unor metode eficiente și flexibile, se dezvoltă competențe cheie, ce pot fi transferate cu ușurință dintr-un context disciplinar în altul, dar, mai ales, pot fi transferate efectiv în contexte de viață cotidiană, deoarece, „... pedagogia modernă nu caută să impună niciun fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul profesorilor, rutina excesivă, indiferența aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte, ea nu se opune în niciun fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator, a oricăror aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele” (Cerghit, 2002, 129).

În perioada actuală, calitatea și asigurarea acesteia în învățământ este o cerință imperativă a timpului pe care îl trăim, deoarece elevii sunt cei cărora trebuie să li se asigure o educație care să

fie de calitate. Totodată, instituțiile de învățământ sunt într-o interacțiune dinamică și continuă cu societatea și comunitatea cărora le aparțin.

Elevii/ tinerii, pentru o dezvoltare intelectuală care să fie pe măsura așteptărilor societății actuale, au nevoie de cunoaștere, atât de informațiile obiective oferite de știință, cât și de o cunoaștere a realității așa cum este ea percepută și experimentată de către oameni. „Indiferent dacă o lucrare literară îl face pe cititor să râdă sau să plângă, dacă imită lumea sau, dimpotrivă, creează o lume nouă, fiecare modalitate de exprimare a literaturii poate să deschidă mintea și imaginația în direcții semnificative” (Gene, 1999, p. 15). Constantin Noica, în lucrarea *Eminescu sau gânduri despre omul deplin al culturii românești* considera, pe bună dreptate, că: „Școala trebuie să țină pasul cu vremurile, să se deschidă spre nou, dar să nu uite că în cultură nimic nu trebuie pierdut, totul trebuie transmis și reînnoit. Cu atât mai mult nu trebuie să se piardă nimic din cultura populară, cel mai autentic produs românesc pe piața valorilor universale” (Noica, 1975, 12).

Preocupați de soarta lecturii, profesorii trebuie să găsească cele mai potrivite modalități de eficientizare a actului didactic, astfel încât să stimuleze dorința pentru lectură a elevilor, dar nu obligându-i, ci trezindu-le interesul pentru această activitate intelectuală spre a rămâne cititori activi pe tot parcursul vieții.

Bibliografie

- Chiș, Vasile, (2005), *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Gene Veith Edward Jr, (1999), *Citind printre rânduri*, Editura Cartea creștină, Oradea
- Cerghit, Ioan, *Sisteme alternative de instruire și învățare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București, 2002
- Parfene, Constantin, (2008), *Literatura în școală*, Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, Iași

Anexe

Aspecte din activitățile de lectură



DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII COPILOR PRIN ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE

STUDIU DE CAZ

prof. Mihaela ZBÂNCA

Școala Gimnazială Șieut, jud. Bistrița-Năsăud

“Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci, să-i învățăm să se adapteze.” (Maria Montessori –”Descoperirea copilului”)

Într-un sistem educațional adesea criticat pentru rigoarea sa academică și accentul pus pe evaluarea standardizată, întrebarea care persistă pe buzele părinților și educatorilor este: unde se formează, de fapt, caracterul unui copil? Dacă școala oferă fundația de cunoștințe teoretice, activitățile extrașcolare reprezintă „șantierul” viu unde se finalizează trăsăturile de personalitate ale elevilor.

Spre deosebire de sala de clasă, unde greșeala este adesea penalizată prin notă, mediul extrașcolar este unul al experimentului. Fie că vorbim despre un curs de pictură, un antrenament de baschet sau un club de robotică, aceste spații oferă copilului libertatea de a experimenta și chiar de a greși într-un cadru sigur. Această „permisiune de a greși” este esențială pentru dezvoltarea rezilienței. Copilul învață că un meci pierdut sau o pânză murdară nu sunt capete de drum, ci lecții de curaj, perseverență, voință și dorința de a deveni mai priceput și doar prin exercițiu.

Activitățile de grup scot copilul din universul egocentric și îl plasează într-un microcosmos social. Aici, el învață negocierea, empatia și subordonarea interesului propriu în favoarea unui scop comun. Un copil care face parte dintr-o trupă de teatru sau dintr-o orchestră înțelege rapid că succesul său depinde de armonia cu ceilalți. Aceste abilități soft (*soft skills*) sunt, în economia actuală a muncii, la fel de valoroase precum expertiza tehnică. Echilibrul dintre teme și pasiuni este prima lecție de *time management* pe care o primește un tânăr. Angajamentul de a participa la antrenamente constante, în ciuda oboseții sau a tentației ecranelor, clădește o disciplină interioară care se va traduce, mai târziu, în etică profesională. Activitățile extrașcolare transformă timpul liber din „timp pierdut” în „timp investit”. Poate cel mai mare beneficiu este autocunoașterea. Expunerea la domenii variate îi permite copilului să-și testeze înclinațiile naturale. Nu toți copiii care fac sport vor deveni atleți de performanță, dar toți vor învăța valoarea sănătății fizice. Nu toți vor deveni artiști, dar toți își vor rafina simțul estetic. Aceste activități funcționează ca o busolă care ajută tânărul să navigheze spre o carieră viitoare aleasă prin pasiune, nu prin excludere.

Personalitatea unui copil nu este ceva neflexibil, ci un organism în continuă formare. Activitățile extrașcolare oferă nutriția necesară pentru o creștere armonioasă, transformând educația dintr-un proces de acumulare de informații într-unul de șlefuire a spiritului. În final, scopul nu este să creăm experți în toate domeniile, ci oameni echilibrați, curajoși și, mai ales, conștienți de propriul potențial.

Activitățile extracurriculare presupun și organizarea și structurarea lor, respectiv proiectare, implementare și evaluare. Odată gestionate acestea, se va asigura și relația care se stabilește între proiectare-implementare-evaluare. În cadrul activităților extracurriculare, prin respectarea de bună voie a regulilor și asumarea acestora copiii se vor autodisciplina. Realizarea și reușita acestor activități extracurriculare depind foarte mult de conținutul acestora și de influențele formative pe care la avem asupra elevilor/ copiilor.

Printre caracteristicile acestor activități extracurriculare, enumerăm:

- Au un rol complementar misiunii școlii,
- Sunt parte a întregului școală-familie-comunitate,
- Însurează activitățile organizate de școli, mai ales în afara mediului școlar,
- Oferă posibilitatea de exprimare, de cunoaștere și explorare a identității.

Funcții ale activităților extracurriculare:

- Funcția culturală a activităților extracurriculare, manifestată prin formarea și dezvoltarea dimensiunii culturale a personalității elevului,
- Funcția socială a activităților extracurriculare, manifestată prin asigurarea unui cadru optim de interrelaționare, de dezvoltare a abilităților de muncă în echipă, de formare a educabililor,
- Funcția economică a activităților extracurriculare, manifestată prin pregătirea și perfecționarea educabililor, prin valorificarea potențialului lor- viitoare condiție economică importantă pentru progress economic.
- Funcția de dezvoltare a aptitudinilor,
- Funcția de integrare a cunoștințelor din diferite domenii de activitate a elevilor, a educabililor,
- Funcția de întărire a activității realizate în cadru formal, prin extindere și diversificare,

Cu aceste considerații în gând și în suflet, am inițiat un club de teatru și ne-am înființat, bineînțeles, o trupă. Se numește Arlechino și are actori desăvârșiți. Impactul teatrului asupra elevilor este mare. Acesta contribuie la **depășirea barierelor emoționale**. Exercițiile de actorie îi ajută pe elevi să își învingă [inhibițiile și timiditatea](#), oferindu-le curajul de a se exprima liber în public. Mai mult, participarea la piese de teatru îmbunătățește vocabularul, [corectitudinea vorbirii și fluenta](#) verbală. Punerea în scenă a unor opere precum „Popa Tanda” de Ioan Slavici sau cele ale lui Caragiale transformă textele „plictisitoare” din programă în [experiențe vii și memorabile](#). Și nu în ultimul rând, prin asumarea diverselor roluri, elevii învață **empatia**, disciplina și [importanța colaborării în echipă](#).

Astfel, trupa de teatru “Arlechino” a fost înființată în anul 2023, în vederea participării la concursul de teatru care are loc în fiecare an la Mărișelu, concurs cuprins în CAER, intitulat “La hanul lui Mânjoală”. Spectacolul oferit de micii actori prin interpretarea pe scenă a textului dramatic “Tache, Ianke și Cadâr” de Victor Ion Popa a făcut deliciul publicului de la competiție. Datorită interesului și entuziasmului arătate de elevi față de teatru, s-a introdus studiul acestuia la

școală ca atelier în cadrul PNRAS numit “Literatură și teatru”.Ne propunem să creștem cu fiecare reprezentație și să nu uităm că iubim să fim actori !

Este doar un exemplu de activitate extrașcolară.Elevii sunt dornici și receptivi la nou,la alt fel de educație,o educație fără bariere,fără etichete și fără presiuni.Nu fug de responsabilități,ci încearcă să și le asume așa cum cred ei.Haideți să le arătăm că școala e și distracție,prietenie și afirmare !

Bibliografie :

- * Cernea, Maria, Contribuția activităților extracurriculare la optimizarea procesului de învățământ, în “ Învățământul primar“ nr. 1 / 2000, Ed. Discipol, București;
- * Ionesc, M., Chiș, V., Mijloace de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
- * Bruner, J.S, Procesul educației intelectuale, Ed. Științifică, București, 1970



NON-FORMALUL ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ FORMALĂ PENTRU O ȘCOALĂ INCLUZIVĂ

Proiect Erasmus+

Prof. Mirela DRAGOTĂ
Prof. Daniela LUPUȘORU
Școala Gimnazială Nr.1 Concești, Botoșani

Mobilitate profesori – St. Julian’s, Malta

26 octombrie – 1 noiembrie 2024

Activitățile au avut ca scop **dezvoltarea competențelor profesionale**, schimbul de bune practici și îmbunătățirea metodelor de predare prin experiențe educaționale internaționale. Participarea la această mobilitate a contribuit la creșterea calității actului educațional și la consolidarea dimensiunii europene a educației.

Mobilitatea profesorilor desfășurată în perioada 26 octombrie – 1 noiembrie 2024, la St. Julian’s, Malta, în cadrul proiectului nr. 2024-1-RO01-KA122-SCH-000238190, a reprezentat o oportunitate valoroasă de dezvoltare profesională și deschidere către dimensiunea europeană a educației. Această experiență internațională a facilitat participarea la activități formative menite să sprijine modernizarea practicilor didactice, să încurajeze schimbul de bune practici și să promoveze colaborarea interculturală.

Prin implicarea activă în cadrul mobilității, cadrele didactice au avut ocazia să își îmbunătățească metodele de predare, să dobândească noi competențe profesionale și să contribuie la creșterea calității actului educațional, în concordanță cu standardele și valorile europene.

1. Contextul mobilității

În perioada 26 octombrie – 1 noiembrie 2024, cadrele didactice din școala noastră au participat la o mobilitate Erasmus+ pentru profesori, desfășurată în St. Julian’s, Malta, în cadrul proiectului menționat mai sus. Mobilitatea a avut ca scop dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice prin promovarea metodelor de educație non-formală integrate în activitatea didactică formală, în vederea construirii unei școli incluzive.

2. Obiectivele diseminării

Activitățile de diseminare au urmărit:

- ✚ informarea cadrelor didactice și a comunității școlare cu privire la rezultatele mobilității;
- ✚ promovarea metodelor non-formale ca instrumente eficiente de incluziune educațională;
- ✚ multiplicarea bunelor practici dobândite în cadrul mobilității;
- ✚ creșterea vizibilității proiectului Erasmus+ la nivel instituțional și local.

3. Activități de diseminare realizate

Rezultatele mobilității au fost diseminate prin următoarele activități:

- + prezentarea experienței Erasmus+ în cadrul Consiliului Profesorat;
- + realizarea unei prezentări PowerPoint privind activitățile desfășurate și competențele dobândite;
- + publicarea de materiale informative pe site-ul instituției și pe paginile de social media;
- + discutarea exemplelor de bune practici cu colegii de catedră;
- + aplicarea metodelor non-formale în activitatea didactică curentă.

4. Grupuri țintă

- + cadrele didactice din instituție;
- + elevii;
- + părinții;
- + comunitatea educațională locală.

5. Concluzii

Participarea la mobilitatea Erasmus+ a avut un impact semnificativ asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice participante, contribuind la îmbunătățirea competențelor pedagogice și metodologice. Experiența dobândită a favorizat diversificarea strategiilor de predare-învățare și creșterea motivației pentru utilizarea metodelor non-formale, adaptate nevoilor elevilor. Totodată, aplicarea acestor metode a dus la îmbunătățirea climatului educațional și relațional în cadrul clasei, precum și la consolidarea dimensiunii europene a educației în școală, prin promovarea valorilor europene, a cooperării și a deschiderii către schimbul de bune practici.

Integrarea metodelor non-formale în activitatea didactică formală reprezintă un pas important în realizarea unei școli incluzive, centrate pe nevoile, interesele și potențialul fiecărui elev. Aceste metode favorizează participarea activă la procesul de învățare, respectarea ritmurilor individuale și valorizarea diversității din clasă. Prin utilizarea strategiilor non-formale, cadrul didactic creează un mediu educațional flexibil, deschis și motivant, care sprijină incluziunea elevilor cu cerințe educaționale diverse, contribuind la reducerea barierelor de învățare și la creșterea șanselor de succes școlar pentru toți elevii.

6. Impactul asupra elevilor

Implementarea metodelor și tehnicilor dobândite în cadrul mobilității Erasmus+ a generat beneficii semnificative pentru elevi, atât la nivel academic, cât și personal. Adaptarea strategiilor moderne de predare – centrate pe elev, interactive și colaborative – a contribuit la transformarea procesului instructiv-educativ într-o experiență mai atractivă și mai relevantă pentru nevoile actuale ale acestora.

Printre principalele efecte pozitive se numără:

1. creșterea nivelului de implicare activă la ore, prin participarea directă la activități practice și exerciții de grup;
2. dezvoltarea competențelor sociale, de comunicare și cooperare, prin sarcini care au presupus lucru în echipă și asumarea unor roluri diferite;
3. îmbunătățirea stimei de sine și a încrederii în propriile capacități, ca urmare a valorizării fiecărei contribuții individuale;
4. facilitarea integrării elevilor cu cerințe educaționale speciale, prin utilizarea unor metode

incluzive și adaptate ritmului propriu de învățare;

5. crearea unui mediu de învățare prietenos, deschis și incluziv, bazat pe respect, empatie și sprijin reciproc.

Elevii au manifestat un interes crescut pentru activitățile interactive, participând activ la sarcinile propuse și implicându-se cu entuziasm în procesul de învățare. Utilizarea metodelor non-formale și a instrumentelor moderne a favorizat o înțelegere mai profundă a conținuturilor, stimulând creativitatea, gândirea critică și capacitatea de rezolvare a problemelor. Totodată, s-a observat o îmbunătățire a relațiilor interpersonale, o comunicare mai eficientă între elevi și cadrele didactice și o motivație sporită pentru participarea la activități școlare și extrașcolare. Toate aceste aspecte au contribuit la consolidarea unui climat educațional pozitiv, în care fiecare elev se simte valorizat, susținut și încurajat să își atingă potențialul maxim.

7. Sustenabilitatea proiectului

Rezultatele proiectului vor fi valorificate pe termen lung prin:

- + utilizarea constantă și sistematică a metodelor non-formale în activitatea didactică curentă;
- + diseminarea continuă a bunelor practici dobândite în cadrul mobilității către cadrele didactice și noii colegi;
- + implicarea activă a elevilor în activități interactive, colaborative și centrate pe elev;
- + integrarea experienței Erasmus+ și a competențelor dobândite în planurile educaționale și documentele strategice ale școlii.

În concluzie, proiectul Erasmus+ a reprezentat o experiență educațională valoroasă, cu impact pozitiv atât asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, cât și asupra procesului de învățare al elevilor. Prin valorificarea competențelor dobândite și integrarea metodelor non-formale în activitatea didactică, școala face pași concreți spre construirea unui mediu educațional incluziv, modern și deschis valorilor europene, asigurând premisele unei educații de calitate pentru toți elevii.

LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ȘI INTERDISCIPLINARITATEA

Prof. Mirela DUMITRU-SAVIN

Prof. Nicoleta Adriana ARGATU

Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza”, Constanța

Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a (1996) definește **interdisciplinaritatea** ca fiind „transferul de concepte și metodologie dintr-o disciplină în alta pentru a permite abordarea mai adecvată a problemelor cercetate”. Interdisciplinaritatea poate fi considerată un termen generic ce reunește câteva. *Stanislav N. Smirnov*, în articolul „Abordarea interdisciplinară în știința de azi: fundamente ontologice și epistemologice”, apărut în *** Interdisciplinaritatea și științele umane, Ed. Politică, București, 1986, p. 106-108, indică trei forme ale interdisciplinarității, astfel:

- a) *Interdisciplinaritatea limitrofă*: Câmpul de studiu al științelor limitrofe se află la punctul de joncțiune a două niveluri ale mișcării materiei
- b) *Interdisciplinaritatea sistemică (transdisciplinaritatea)*: Unitatea ontologică se manifestă și sub formă de sisteme și procese specifice vieții sociale. Aceste procese sunt integrate în teorii: teoria jocului, a învățării etc.
- c) *Interdisciplinaritatea sistemică integrată*: Unitatea ontologică a lumii se vedește prin prezența în diversele ei domenii a unor tipuri de formațiuni și a unor procese ce constituie un sistem integrat și unificat de elemente calitativ diferite, dintre care, fiecare poate deveni obiectul unei discipline, sau al unui grup de discipline.

Mohammed Allal Sinaceur (în articolul „Ce este interdisciplinaritatea?” din volumul amintit mai sus, p.59-60) definește interdisciplinaritatea ca o „problematică ale cărei trăsături esențiale sunt o coordonare a disciplinelor și a cunoașterii pe care le oferă acestea, dar o coordonare cu totul deosebită, care ne amintește o indicație a lui Platon în definirea nartei politice: artă a țesutului, care nu lasă niciodată să survină divorțul între diferitele elemente, urzește să combine mereu informațiile pentru a face din ele o țesătură amplă și foarte strânsă...”

Din perspectivă teologică, **interdisciplinaritatea la Sfinții Părinți Bisericești este definită ca fiind un nod de întâlnire între credință, cultură și cunoașterea vremurilor lor. Altfel spus, înseamnă integrarea critică a mai multor domenii în slujba adevărului revelat, fără a dilua credința adevărată și curată.**

Pentru a analiza cât mai bine un subiect sau o temă, trebuie să le privim în complexitatea lor, aplecându-ne asupra tuturor aspectelor pe care acestea le presupun și corelându-le pentru a sesiza ideea ce le circumscrie. Modelul cultural este poate cel mai elocvent în acest sens. Cultura formează un ansamblu unitar, deși e alcătuită dintr-o mulțime de cunoștințe, credințe, arte, obiceiuri, reguli și legi diferite. Pentru a înțelege cultura unui popor, deci, trebuie să-i studiem istoria, religia, arta, tradițiile, obiceiurile etc, apelând la metode și instrumente de cercetare din domenii diferite (din sociologie, istoriografie, etnografie etc). La rândul său, opera literară este în sine o sinteză, o confluență de imaginar-artistic (predominant) și tehnic-științific. Pornind de la un fapt real, autorul creează o lume imaginară transmițând gânduri, idei, sentimente, trăiri, în imagini plastice, artistice, apelând la anumite tehnici de compoziție. Orice operă de artă, indiferent de tipul său, conține o anumită doză de știință. De exemplu, Brâncuși, pentru a crea monumentala Coloana a infinitului a trebuit să cunoască și recurgă la niște reguli de geometrie, algebră pentru alegea dimensiunilor corespunzătoare, a formei optime de exprimare a ideii artistice.

În cartea sa din 1989, Adrian Restian prezintă necesitatea crescândă a abordării interdisciplinare concomitent cu dezvoltarea științelor și exemplifică prin apariția de științe ce sunt rezultatul unor întrepătrunderi între diferite tipuri de domenii de cercetare (biofizica, imunogenetica, ecologia).

Principalele argumente (și beneficii) în favoarea abordării codisciplinare sunt, după Caravia, dezvoltarea unui tip de personalitate activă în sfera producerii cunoștințelor ce dovedesc disponibilități cooperante; creativitatea, inovația prin reformularea unor probleme, prin interferențele insolite ce se pot naște și care generează astfel o înnoire a cunoașterii.

Exemple în acest sens pot fi pictorii sau sculptorii care folosesc elemente de geometrie, fie intuitiv, fie prin experiența dobândită. În sculptura sa, Brâncuși folosește ovoidul pentru a ne prezenta nașterea lumii. Geneza noastră ca umanitate este înscrisă într-o singură și simplă formă geometrică – dar câtă putere de sugestie!

Interdisciplinaritatea, după Ion T. Radu, a devenit în mod necesar o modalitate nouă de gândire și acțiune, izvorâtă din cerința identificării analizei, sintezei, definirii, deci a cunoașterii conexiunilor de fenomene și obiectele lumii reale.

Un alt exemplu de abordare interdisciplinară ar fi Școala sociologică de la București condusă de Dimitrie Gusti, care a format în 1925 prima echipă monografică interdisciplinară pentru studierea comunei Goicea Mare din Oltenia. Aceasta este prima campanie de cercetare monografică cu profil interdisciplinar.

Principiul cercetării interdisciplinare este, după Georges Gusdorf, o „întrepătrundere care urmărește să spargă tiparele de inteligibilitate preexistente”, „un factor de deschidere și îmbogățire pentru fiecare din domeniile în care se aplică”.

Încă din antichitate, există ideea că muzele sunt surori, deci artele au ceva în comun, chiar dacă se exprimă prin mijloace diferite, iar acel ceva este conținutul lor spiritual, valoarea lor estetică, emoția, sentimentul, ideea transmisă. Un aspect moral, ori științific, ori religios, ori didactic etc. poate fi exprimat printr-o diversitate de forme artistice (teatru, muzică, pictură, poezie, sculptură etc.).

Benedetto Croce afirmă că „artele, cu toată diversitatea lor, nu au limite estetice, pentru că esența artei nu stă în construcția sau în materialele pe care le folosește, ci în conținutul ei spiritual.” Această concepție au exprimat-o fie direct, fie indirect, mult mai mulți artiști: parfumurile, sunetele, culorile se confundă într-o unitate a simțurilor la Baudelaire; pentru Paul Verlaine „poezia înseamnă nuanță, imagine, muzică”. La Nichita Stănescu se poate vorbi chiar de o „poetică a interdisciplinarității”. Poetul însuși, într-un eseu din *Respirări* își exprimă părerea că „poetul modern care vrea să reproducă sau să imite în opera sa marile idei și viziuni poetice ale secolului al douăzecilea, resimte din când în când nevoia unei asocieri cu colegii din alte domenii”, imaginându-și „un colectiv format dintr-un poet, dintr-un matematician, dintr-un chimist (gândindu-mă la valențele posibile ale elementelor și ale cuvintelor), dintr-un biolog și un filosof care să studieze materialul poeziei dintr-un punct de vedere mai larg și intuiască excepționale rezolvări în folosul poeziei și în lărgirea unității de loc, timp, acțiune, nu numai prin ridicarea acțiunii la abstract [...], ci și prin concretizarea timpului, prin descoperirea și elucidarea amănunțită a aceleiași părți din artă care nu ține de esența ei, ci de forma ei constitutivă. E vorba de limbaj.”

În poemele sale, Nichita Stănescu apelează la epic, silogisme, logicizare, paralogizare, scientificare, lingvisticizare, semioticizare, matematicizare – „operații de hibridare materială și

spirituală”, cum le numește Doina Uricariu. Dar toate acestea rămân înscrise în „lirismul paradoxal” al acestui poet.

Levy Bruhl, prelund o idee platoniană, enunță legea participației, conform căreia lucrurile și fenomenele sunt legate între ele nu numai într-un sens colateral, ci și prin participarea lor la un element comun, invizibil. Această idee transpare și în opera nichitastănesciană sub forma unei „dependențe și coeziuni simultane a eului liric față de cosmos, logos și cunoașterea științifică și paranormală”⁹.

Dincolo de toate posibilele căi de lectură ale substraturilor sale și de toate interpretările pe care le naște, poezia lui Nichita Stănescu (și poezia în genere) vine uneori ca o relectură a capodoperelor omenirii. Un exemplu ar fi „Măiastra” citită ca o replică la opera brâncușiană, sau „11 elegii” văzute ca o întruchipare a spiritului logosic la Cina cea de Taină. De altfel, sculpturile lui Brâncuși au generat o serie de dedicații lirice, atât în timpul vieții autorului lor, cât și după trecerea lui în eternitate; cei care i-au dedicat versuri sunt nu numai români, ci și scriitori ai literaturii universale (James Joyce, Ezra Pound, Jean Arp, Rainer Maria Rilke și mulți alții).

Fiecare operă literară construiește sui generis, un univers de gânduri, idei, sentimente, trăiri sufletești, concepții proprii sensibilității creatoare a artistului. El creează o întreagă lume țesută dintr-o infinitate de elemente ce se întrepătrund. Textul literar este un ansamblu de elemente plăsmuite într-o strânsă legătură, o unitate a părților armonizate, ce se pun reciproc în lumină. Este un text structurat pe mai multe niveluri (conform teoriei structuraliste) ce trebuie decodate și interpretate apoi unitar. Literatura – ca operă de artă – pune la dispoziție o pleiadă de simboluri și interpretări; își afirmă afinitatea interdisciplinară prin înseși construcția ei ca spațiu integrator al unor lumi minuscule, al diferitelor simboluri și mesaje transmise.

Comparațiștii consideră că o operă de artă plastică poate fi decodată cu mijloace semiotice, ca un text, sau ca o rețea de semne verbale, aducând ca argument opere plastice și opere literare care pornesc de la aceeași realitate, sugerând aceleași adevăruri, dar care au fost realizate independent una de cealaltă. Un pastel de-al lui Alecsandri, sau un fragment descriptiv eminescian poate exprima aceeași bucurie, încântare, voieșie ca în *anotimpul vivaldian*. (De altfel, lumea întreagă poate fi privită ca un text ce trebuie descifrat „*Totul este scriere... o literă sunt păsările-nzbor...*” spune Nichita Stănescu). Deseori elementele de construcție (de versificație) imprimă operei lirice o anumită sonoritate, o muzicalitate ce răsfășă auzul, asemeni unei melodii jucăușe de-a lui Mozart, sau o tonalitate gravă ca o fugă de Bach. Poate de aceea unele opere populare au luat naștere prin sincretismul mai multor arte. Se știe că în folclorul nostru există specii sincretice - doina, balada, colindul – care îmbină textul cu muzica, sau literatura cu teatrul (care în sine este o artă sincretică).

Practic se enunță același mesaj prin cooperarea a două sau mai multe coduri. Cântecul, destinat unei receptări auditive, este un exemplu de corelație între mesajul poetic formulat în versuri și mesajul melodic. Și deseori cele mai apreciate versuri au fost înscrise într-o linie melodică (e cazul unor poeme eminesciene, argheziene și al celor nichitastănesciene reunite de Nicu Alifantis într-un album muzical cu titlul „Nichita”). O situație asemănătoare este cea în care opera literară este însoțită de ilustrații realizate fie de scriitorii înșiși, cum a procedat Sant Exupery în „Micul Prinț”, fie de alți artiști. Putem oferi ca exemple desenele Ligiei Macovei la opera eminesciană, sau „de – semnele” lui Titu Dumitrescu pentru volumul Noduri și Semne al lui Nichita Stănescu. O altă formă de sintetism ar fi caligramele (Apollinaire, Gellu Naum) – realizate prin corelarea unui cod plastic monoverbal (universal accesibil) cu un cod verbal, poetic.

Uneori întâlnim în textele literare sugestii ce trimit spre alte câmpuri ale artei și ale cunoașterii. Există unele aspecte întâlnite în alte arte, sau chiar în știință, ce pot fi complementare operei literare și pot contribui la o mai ușoară descifrare a lor. În poezia nichitastănesciană sunt multe sugestii și trimiteri la descoperiri științifice, la teoria copernicană, ori euclidiană – de exemplu. (v. și poemul „Certarea lui Euclid”).

Dacă ne întoarcem pe tărâmul religios, exemplele sunt inedite. Astfel Sfântul Vasile cel Mare în opera sa *Hexameron* vorbește despre creație, structura cosmosului, mișcarea astrelor, formarea planetelor, utilizând cunoștințele științifice ale epocii (Aristotel și Galen), dat le interpretează teologic, arătând atât distincția dintre știință și revelație, cât și cooperarea lor. La Sfântul Grigorie de Nazianz, opera *Cuvântări teologice* utilizează concepte filosofice, cu termeni precum *ousia* sau *hypostasis*, apărând dogma Sfintei Treimi prin argumente logice, raționale, dar îmbinate cu un limbaj poetic elevat. Sfântul Ioan Gură de Aur excelează prin retorica sa, martor ne este și supranumele de *Gură de Aur* sau *Hrisostomos*. Operele sale abundă în elemente de etică socială, retorică și teologie pastorală. Limbajul lui este persuasiv și puternic influențat de retorica clasică a vremii sale. Sfântul Augustin introduce elemente neoplatonice în cartea *Confesiuni*. În *De civitate Dei* adaugă teologiei, caracteristici din filosofia romană. Dar nu numai aceștia ne sunt exemple de bune practici din perspectiva interdisciplinarității, ci și Sfântul Paisie Aghioritul care vorbește despre tehnologie, despre ritmul vieții moderne și educația copiilor azi, interdisciplinarizând psihologia cu pedagogia, sociologia și teologia pastorală. Așa cum spunea Sf. Paisie: „Gândurile vin și pleacă. Nu este păcat când vine gândul, ci când îl primește omul și stă de vorbă cu el.” (*Cuvinte duhovnicești*, vol. II, *Despre discernământ*), adică nu gândul care vine este problema, ci consimțirea. Deci în predare nu poți da drumul gândurilor ca pe o apă curgătoare de munte, ci trebuie să le filtrezi prin mai multe discipline.

În predarea (mai bine zis receptarea) literaturii, deseori apelăm la analogii cu alte arte, sau cu aspecte din cultură și viață. Pentru descrierea cadrului natural al poeziei „Lacul” se poate face referire la pictura lui Claude Monet, „Lac cu nuferi”.

Interdisciplinaritatea se referă la mai multe niveluri, așa cum remarcă G. Văideanu într-unul din studiile sale: la nivelul disciplinelor apropiate, sau care par foarte îndepărtate, la nivelul problemelor, sau al temelor, la cel al metodelor specifice unei discipline. Se poate vorbi și despre o interdisciplinaritate bazată pe concepte fundamentale și comune mai multor discipline (transdisciplinaritate). Interdisciplinaritatea se poate aplica atât la nivelul elaborării planificărilor și programelor școlare, cât și în desfășurarea procesului instructiv-educativ, în lecția propriu-zisă, sau în activitățile extracurriculare.

Literatura e chemată să contribuie la realizarea educației estetice alături de alte obiecte precum muzica, desenul. Bazându-se pe virtuțile estetice ale textelor literare, profesorul de limba și literatura română trebuie, în viziunea lui Parfene „să se preocupe de dezvoltarea gustului pentru frumosul artistic, pentru frumosul din natură, din relațiile interumane să aibă în atenție cristalizarea criteriilor de apreciere a valorilor literar-artistice”, deci, „să nu neglijeze raportarea [...] operei literare la opere din alte domenii ale artei – muzică, pictură, sculptură, arhitectură, cinema, teatru”

În numărul 9 al Revistei de pedagogie din 1992, prof. univ. dr. Ion Moraru propunea orientarea strategiilor didactice spre interdisciplinaritate și transdisciplinaritate, aducând ca argument eliberarea gândirii de stereotipii și automatisme, fapt ce ar ajuta la „perforarea și intercomunicarea „sertarelor” din memoria de lungă durată în care sunt depozitate și păstrate cunoștințele diferitelor discipline”, precum și la „căutarea noului, originalului și valorosului, a

elementelor definatorii ale creativității”. Abordarea interdisciplinară favorizează asocierile și combinările informaționale, exemplificări de cunoștințe, transcenderea către orizonturi noi.

Pentru receptarea literaturii în școală se folosesc mai multe metode, fie clasice – tradiționale (lucrul cu manualul, conversația, comentariul literar, expunerea), fie moderne (învățarea prin descoperire, problematizarea, brainstormingul) – de fapt, de dorit este o îmbinare armonioasă a lor, care să conducă elevii la o înțelegere adecvată a operei, la descoperirea frumosului artistic.

Opera literară se prezintă ca o unitate formată din mai multe compartimente, fațete ce sunt valorificate prin intermediul analizei literare. Analiza, ca proces cognitiv, ca metodă științifică de cercetare, se bazează (conform dicționarului explicativ) pe studiul sistematic al fiecărui element în parte, pe examinarea din mai multe puncte de vedere. Ca metodă didactică în studiul literaturii, ea se referă la examinarea unui text din mai multe unghiuri. Am putea spune că este o metodă ce vizează interdisciplinaritatea, pentru că, pe de o parte se folosește de date puse la dispoziție de mai multe științe: teoria, istoria, critica literară, iar pe de alta, este o metodă de studiere a literaturii, care folosește elemente din alte metode de învățământ (le reunește într-un întreg).

„Ca metodă – cadru, analiza literară școlară presupune integrarea într-un tot didactic” a diferitelor metode de studiu a literaturii (expunere, conversație, lucrul cu manualul, demonstrație, algoritmizare, învățare prin descoperire, saltul de idei etc.). Principalele momente ale analizei literare sunt, așa cum sesizează Ioan Derșidan, lectura cu voce tare, localizarea fragmentului / capitolului, studiul fondului (determinarea ideii dominante, a sentimentului general, ideile particulare, valorile morale, psihologice, sociale, comentariul istoric), planul textului (compoziție logică și artistică); studiul formei și concluziile.

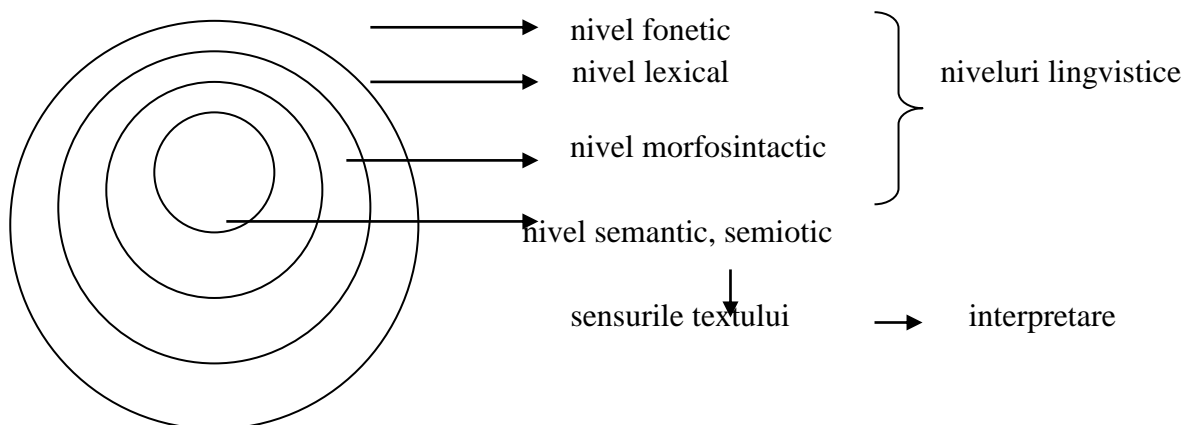
O formă des utilizată a analizei literare este comentariul literar care presupune o dezbateră selectivă a elementelor operei, raportată la un anumit scop. E o metodă de lucru cu textul prin care elevii sunt ajutați să descopere lumea imaginară creată de autor, față de care ei sunt chemați să-și exprime diverse puncte de vedere, prin raportarea la modul lor de a gândi, la experiența lor de viață; un fel de analiză a părții dintr-un întreg.

El se desfășoară diferențiat în funcție de nivelul de vârstă – de la comentariul elementar ce constă în conversația literară privind impresia provocată de textul literar, până la interpretarea unor aspecte decelabile în text. Tot timpul însă trebuie să avem în vedere „primatul textului” pe care trebuie să îl aducem în universul sensibil al elevilor. Căci scopul studierii literaturii în gimnaziu (și liceu) nu este o strictă cunoaștere a istoriei literare, ci modelarea gustului estetic la elevi prin cultivarea lecturii. Un elev deprins cu cititul va fi un om capabil să-și construiască un mod propriu de a gândi, de a reacționa, de a interpreta evenimentele. Prin studierea literaturii urmărim să educăm atât gândirea, imaginația, exprimarea, spiritul de observație, cât și valorile morale (dragostea față de semeni, de familie, de țară, cinstea, binele, adevărul, respectul etc.), căci „prin intermediul modelelor de artă literară oferite spre receptare, obiectul acesta acționează direct asupra sensibilității și, implicit, a conștiinței lor (elevilor), inoculându-le cunoștințe, idei, sentimente și modelându-le atitudinea, comportamente umane”.

Analiza literară presupune un demers interdisciplinar atât la nivelul obiectului de analizat, cât și la nivelul metodei (căci reunește o serie de alte metode și procedee enumerate anterior).

Valorificarea complexă a conținutului operei se poate face pornind fie de la conținut spre formă, fie invers, de la formă la conținut. În studiul unui text literar la clasă (în gimnaziu) autorii manualelor mai noi (de exemplu autorii manualelor de limba și literatura română de la editura Humanitas) propun o structurare a demersului didactic pornind de la formă la conținut.

La clasă, obișnuiesc să reprezint grafic opera literară, explicând elevilor că textul se construiește sau se „țese” concentric, conținutul fiind exprimat prin intermediul formei, iar semnificațiile adânci ale sale răzbat în urma analizei fiecărui nivel al construcției operei.



Primul pas ar fi, deci, **descifrarea textului**, atunci când ne oprim asupra aspectului fonetic, lexical, asupra îmbinării cuvintelor și construcțiilor, prin următoarele tipuri de exerciții:

- Indicați formele literare ale următoarelor cuvinte și expresii din text: ...
- Explicați formarea cuvintelor...
- Identificați sinonime / antonime pentru cuvintele...
- Selectați cuvintele ce aparțin câmpului lexical al termenului...
- Stabiliți sensul cuvintelor / expresiilor...
- Identificați inversiunile din text și explicați rolul lor.
- Explicați rolul virgulei în structura ...
- pentru textele în versuri – Stabiliți tipul de rimă, ritmul și măsura.

Prin al doilea pas – **lectura aprofundată** – încercăm să identificăm ideile poetice, sentimentele transmise de eul liric (în cazul operelor lirice), respectiv ce și cum se povestește, cine povestește mesajul operei epice. Este etapa cea mai amplă de explorare și înțelegere a textului prin itemi exemplificați mai jos:

pentru genul liric	pentru genul epic
<ul style="list-style-type: none"> - identifică mărcile prezenței eului liric în text; - rescrie două structuri ce conțin imagini vizuale (auditive) și comentează rolul lor; - notează figurile de stil prin care este prezentată natura...; - explică rolul metaforei...; - formulează ideea poetică a fragmentului.... 	<ul style="list-style-type: none"> - identifică monetele subiectului; - rezumă acțiunea; - extrage elemente care să indice spațiul și timpul acțiunii; - indică rolul pe care îl ocupă elementul x în prezentarea spațiului descris; - menționează tipul perspectivei narative în fragmentul...; - identifică personajele operei – tipul lor; - prezintă evoluția relațiilor dintre personajele operei; - notează trăsăturile personajului x, așa cum reies din fragmentele selectate; - argumentează apartenența textului la specia ... / genul epic.

Al treilea pas este cel al **interpretării textului**, care ne conduce către bogăție semantică a sa, către multitudinea de sensuri pe care le întrețese opera literară, lăsând loc exprimării libere a părerilor, extinderilor și reflecțiilor.

Exemple de itemi posibili pentru interpretarea textului:

- Alegeți dintre variantele de mai jos pe acelea care sintetizează portretul moral al personajului x.
- Argumentați-vă opțiunea;
- Discutați relația dintre elementele de decor și sentimentele exprimate prin versuri;
- Comentați atitudinea personajului x în situația dată;
- Comparați imaginea poetică din versurile ... cu pictura x / sculptura x.

Forma principală de receptare a mesajului unei opere literare rămâne interpretarea / analiza literară cu toate demersurile metodologice însumate într-un parcurs pedagogic ce vizează formarea unor competențe largi, cu un grad ridicat de transferabilitate.

Prin urmare, putem subscrie unui deziderat antic al pedagogiei formulat de Plutarh în următoarea frază: „*Capul tânărului nu-i un vas pe care trebuie să-l umpli, ci o făclie pe care s-o aprinzi, astfel încât mai târziu să lumineze cu lumină proprie*”.

PROIECTAREA UNEI ACTIVITĂȚI DIDACTICE CU CARACTER INTERDISCIPLINAR

Limba și literatura română – religie – educație plastică – filosofie: conceptul de logos

DISCIPLINE IMPLICATE: **limba și literatura română; filozofia; religia; artele plastice**

NOTA: activitatea va fi condusă de profesorul de limba română, dar la realizarea ei vor participa și profesorii de religie, arte plastice și de filozofie. Problematika din perspectiva artelor plastice poate fi abordată de profesorul de limba romana. Cei patru profesori vor coordona activitatea unei grupe, în funcție de domeniul abordat.

SUBIECTUL: Conceptul de logos – abordare interdisciplinară

CLASA: X B, D, E, XII B, D

TIMP: 2 ore

METODE ȘI PROCEDEEE: conversația, brainstormingul, problematizarea, învățarea prin descoperire, turul galeriei

MATERIALE ȘI MIJLOACE: Biblia sau Sfânta Scriptură, Dictionarul explicativ al limbii romane; fișe cu texte-suport, cu texte din poezia lui Nichita Stănescu; album de arta – Brâncuși; caseta audio – muzică Bach; **Sfântul Iustin Martirul și Filosoful; Sfântul Atanasie cel Mare; Sfântul Vasile cel Mare**

SCOP: dezvoltarea capacității de a gândi sintetic, de a integra informații din domenii diferite

SCENARIU DIDACTIC

1. Organizarea clasei; (2min)

2. Enunțarea obiectivelor (punere în context) 3min.

3. Verificarea temei (elevii au avut de extras din DEX definiția termenului LOGOS și exemplificarea contextelor în care au întâlnit acest cuvânt (5min)

4. Activitatea propriu-zisă

(10min)

a) **clarificarea conceptului** (o prelungire a temei de acasă)

- se discută etimologia cuvântului *logos* și accepțiunile sale, făcându-se referire la domeniile de referință și la extrapolarile de sens;

- se precizează cele patru domenii în care se poate studia conceptul: filozofie, religie, literatura și arta plastică (sculptura)

Clasa se împarte în patru grupe – pentru cele patru aspecte vizate, în funcție de preferințele elevilor pentru unul din domeniile indicate.

b) **tratarea propriu-zisă a temei** (30 min)

Fiecare grupă va aborda conceptul din perspectiva unuia din domeniile propuse, prin activitate în grup, îndrumată și supravegheată de profesori. În tot acest timp, se va auzi muzica lui Bach.

LOGOSUL

FILOZOFIE	RELIGIE	LITERATURA	SCULPTURA
<p>Conceptul de logos în gândirea filozofilor antici greci</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Heraclit 2. Platon 3. stoicii 4. <p>Logos ca: <u>Înțelepciune divină</u>; <u>Ca discurs rațional</u></p>	<p>Logos ca</p> <p>- <u>înțelepciune divină</u> (v. literatura biblică de înțelepciune: Psalmul; Proverbe 1: 8</p> <p>- <u>întrupare a Cuvântului</u> (Iisus Hristos): prologul Evangheliei după Ioan</p> <p>- <u>mesaj mântuitor al Evangheliei</u> (scrierile pauliene, Faptele Apostolilor; Ev după Ioan)</p>	<p>Logos ca:</p> <p>discurs poetic cuvânt / limbaj</p> <ul style="list-style-type: none"> • v. Nichita Stănescu <p>« Cuvintele și necuvintele în literatură»;</p> <ul style="list-style-type: none"> • necuvântul și (vol.) <u>Necuvintele</u> • poeziile <u>Cuvânt</u>; <u>Cuvinte potrivite</u>, de Tudor Arghezi 	<p>Logos ca</p> <p>mesaj artistic al exprimării esenței (numenale), al arhetipurilor universale</p> <p>– Brâncuși, esențializarea figurativului</p> <p>Analiza sculpturilor „Începutul lumii”, „Prometeu”, „Sărutul”, „Coloana fără sfârșit”</p>

c) **prezentarea posterului cu produsele activității**, la fiecare grupă. (40min)

Un reprezentant al grupei, împreună cu profesorul, va expune posterul și va prezenta demersul și concluziile activității grupei.

Astfel, la sfârșit, vor fi expuse toate cele patru postere, iar elevii, vor face turul galeriei și își vor nota informațiile esențiale pe care le vor înscrie într-un tabel cu patru coloane, în funcție de domeniul de referință.

d) **asigurarea feed-back-ului și a retenției** (10 min)

- la sfârșitul activității, elevii vor citi cu atenție tabelul și vor sublinia cu roșu elementele comune celor patru coloane;

- se vor discuta, pe scurt, punctele comune – firul călăuzitor în jurul căruia se țese tema în cele patru discipline.

- tema: sugestii de lectură (C. Noica, «Cuvânt împreună despre rostirea românească»; alcătuiți un eseu de tip nestructurat, pornind de la afirmația biblică «La început era Cuvântul și Cuvântul era la Dumnezeu și Dumnezeu era Cuvântul. Acesta era întru început la Dumnezeu. Toate prin El s-au făcut; și fără El nimic nu s-a făcut din ce s-a făcut. Întru El era viață și viața era lumina oamenilor.» (Ioan 1, 1-4)

Prin cele de mai sus, am sintetizat rolul cheie al Logosului ca subiect interdisciplinar.

IMAGINEA FAMILIEI ÎN LITERATURĂ. STUDIU DE SPECIALITATE

Prof. limba română/religie ortodoxă Monica HUSU
Liceul Tehnologic Telciu, jud. Bistrița- Năsăud

Familia este o temă foarte importantă a literaturii române dar și universale. Este o temă a identității, prezentă în programa de liceu, în special la clasa a IX-a. În studiul de față, am ales să prezint această temă cu referire la operele scriitorilor canonici, abordând câteva din romanele autorilor ce tratează tema familiei sub diverse aspecte.

Autorii români, prin operele lor, prezintă familia în diferite ipostaze ale trecutului, în perioade diferite, fiecare familie fiind un cadru de desfășurare a evenimentelor. În povestiri, nuvele sau romane, personajele au în spatele lor o familie, un trecut care le dezvăluie originile. În literatură, familia este o temă foarte vastă, diversă, evidențiată prin modalități diferite. Ea reprezintă o preferință a autorilor, indiferent de epoca sau de curentul de care aparțin, dar este specifică în mare parte realismului.

Această temă pune în lumină relațiile dintre membrii familiei dar și diferite mentalități. Dacă familia tradițională avea un set de reguli nescrise, dar riguroase, evidențiind devotamentul soților și respectul copiilor pentru părinți, tipul familiei patriarhale, în familia modernă, se prezintă ideea de îndepărtare de la normele tradiționale, câștigarea unei independențe sau conflictul între generații.

În romanul Mara de Ioan Slavici, este prezentată familia mic- burgheză dintr-un târg ardelenesc, de la sfârșitul secolului al-XIX-lea, fiind romanul consecințelor nefaste pe care le aduce absența figurii paterne asupra descendenților. În centrul romanului, se află două familii, care se grupează în efortul de a contracara consecințele dispariției tatălui (Mara și copiii ei), respectiv, absența atât fizică cât și emoțională unui tată neimplicat și tiranic (Națl și mama lui). Familia Marei este constituită din văduvă săracă dar întreprinzătoare și doi copii- Persida și Trică. Femeia este asprită de viață, dar puternică. Este un personaj ale cărei acțiuni gravitează în jurul realizării copiilor ei, un personaj care încearcă să-și depășească condiția și să câștige respectul celor din jur. Fiind un roman al formării, opera urmărește prin derularea faptelor, maturizarea celor doi copii. Astfel, Persida, sfidând legile morale și sociale, se căsătorește cu Națl, formând o nouă familie. Spre deosebire de familia Marei, care respectă canoanele societății, familia Persidei s-a format pe baza libertății individuale, în ciuda diferențelor etnice și religioase dintre cei doi. Iubirea a fost principalul fondator, dar forța destinului și cea a legii morale se dovedesc mai puternice. Nașterea copilului este un factor de echilibru ce determină recuperarea armoniei familiale. Ambele familii sunt marcate de drame, care dovedesc incapacitatea părinților de a-și educa corespunzător copiii și, mai mult decât atât, le trasează un destin previzibil.

Scriitor moralist, Slavici își pedepsește personajele pentru nerespectarea unor legi morale și sociale ce susțin și asigură un echilibru interior în societate. Încălcarea lor atrage după sine un dezechilibru ce desființează unitatea și armonia.

Dacă Mara este autoritatea însăși, familia fiind coordonată pe linie feminină, în romanul Moromeții de Marin Preda, Ilie Moromete are statutul de „ cap al familiei”, fiind foarte autoritar. Familia lui Ilie Moromete este prezentată într-un sat din Câmpia Dunării, familie formată dintr-un tată autoritar, o soție supusă și copii proveniți și dintr-o căsătorie anterioară.

În scena cinei, reprezentativă pentru prezentarea familiei, Ilie Moromete este situat în centrul acesteia, (la masă), iar în jurul lui gravitează celelalte personaje. Imaginea familiei este construită pe baza unor conflicte centrale: cel dintre Ilie Moromete și Catrina(pentru că nu-și ține promisiunea față de soție referitoare la întocmirea actelor pe casă), cel dintre Ilie Moromete și Niculae(determinat de perceperea diferită a nevoii de a studia), dintre Ilie Moromete și fiii lui care vor pleca la București, abandonând viața satului.

Relația cu familia extinsă este, de asemenea una rece, astfel sora Maria, sora lui Ilie Moromete, poreclită Guica, reprezintă factorul instigator, fiind acel personaj care contribuie decisiv la ruperea relațiilor. Familia Moromeților este marcată de lipsa comunicării și a afectivității, relațiile dintre membrii ei sunt tensionate și duc la destrămarea acesteia, anticipată chiar din scena cinei, prin așezarea la masă.

În antiteză cu lumea reală a lui Preda, Creangă tinde către o evocare nostalgică a copilăriei și implicit a familiei din Humulești, prin Amintiri din copilărie. Acesta surprinde unitatea în familia lui Nică: tatăl-Ștefan a Petri, mana-Smaranda și cei șapte copii. Spre deosebire de Ilie Moromete-Ștefan a Petri este tipul tatălui autoritar, stâlp al casei , protector ,gospodar, conservator, pragmatic, dar și indulgent cu odraslele sale, iar relațiile familiale sunt bazate pe afectivitate, respect reciproc, atmosfera creată este una plăcută, în care copiii sunt educați corect și se dezvoltă armonios. Creangă zugrăvește o lume în care familia apare ca spațiu afectiv și protector.

În viziunea lui Slavici, Mara este prototipul femeii puternice, asemenea Vitoriei Lipan din romanul Baltagul de Mihail Sadoveanu. Spre deosebire de alte romane, acesta pune la baza familiei iubirea. După mai bine de două decenii de conviețuire, Vitoria Lipan își iubea bărbatul ca în tinerețe și recunoștea asta cu rușine, căci, după legile nescrise, vârsta iubirii trecuse, de vreme ce aveau copii mari, aflați ei înșiși la vârsta căsătoriei. Dragostea ei nu a fost lipsită de furtuni, căci Nechifor era petrecăreț și nestatornic uneori, ceea ce stârnea gelozia aprigă a Vitoriei. Vitoria Lipan își crește copiii în spiritul respectării tradițiilor. Ea dezvoltă în Gheorghiiță un demn urmaș al tatălui său dispărut prematur, conducându-l pe un traseu de inițiere. Tânărul, cu mama sa lângă el și cu imaginea tatălui în fața sa, parcurge un drum în care învață despre forța iubirii, despre sensul dreptății și despre valoarea datoriei. În privința educației Minodorei, Vitoria se dovedește a fi o păstrătoare a tradițiilor arhaice. Romanul recompune imaginea unei societăți arhaice, păstrătoare a unor tradiții care au supraviețuit trecerii timpului.

Romanul Ion al lui Liviu Rebreanu este o monografie a satului ardelenesc de la începutul secolului XX și urmărește destinele unor familii din satul Pripas: familia lui Ion Pop al Glanetașului, familia învățătorului Herdelea, familia Baciuc, familia Bulbuc. Aceste familii sunt stratificate pe plan social, în familii de țărani bogați cu mult pământ și țărani săraci, fără pământ. Tema familiei este prezentată prin tehnica contrapunctului, ilustrând prin comparație și familiile de intelectuali , precum cea a învățătorului Herdelea.

Ion Pop al Glanetașului este un personaj-simbol, ce ilustrează concepția potrivit căreia țăranul este catalogat în lumea satului , în funcție de cât pământ deține. El trebuie să aleagă între „glasul pământului”, reprezentat de Ana și „glasul iubirii „reprezentat de Florica. Căsătoria din motive financiare se află și în familia învățătorului Herdelea, Laura îndrăgostită de Aurel, se căsătorește cu Pinte, care nu-i pretinde zestre, dar spre deosebire de Ion, căsnicia Laurei va fi una reușită, ea ajungând să-și iubească soțul.

Tot în perioada interbelică, dar evadând din sfera romanului obiectiv rural, Camil Petrescu prezintă în Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război, un cuplu fericit format din studentul

la filosofie, Ștefan Gheorghidiu și Ela, studentă la litere. Ei alcătuiesc cuplul perfect, până când protagonistul primește o parte din averea unchiului său, Tache. Bani schimbă relația de cuplu, deoarece tinerii ajung să aibă viziuni diferite asupra vieții. Ștefan își bănuiește soția de infidelitate, iar drama declanșării Primului Război Mondial este mai puternică decât cea a iubirii înșelate.

În romanul *Enigma Otiliei* de George Călinescu, familia se confruntă cu problema moștenirii. Felix și Otilia întruchipează tipul orfanului, care trebuie să facă sacrificii pentru a-și atinge obiectivele. Clanul Tulea aspiră la moștenirea averii bătrânului, în jurul căreia gravitează toate interesele personajelor din familia surorii lui Costache Giurgiuveanu.

În concluzie, tema familiei este una dintre cele mai importante teme ale literaturii, găsindu-se în operele multor scriitori, care încearcă să o înfățișeze sub diferite forme, fie ele tradiționale sau moderne, și care nu își va pierde niciodată strălucirea, atâta timp cât scriitorul va încerca să țină pasul cu vremurile, înfățișând o lume veridică.

Bibliografie:

1. Călinescu, George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Ediția a II-a, revizuită și adăugită, (Prefață de Al. Piru), Editura Minerva, București, 1982
2. Cioculescu, Șerban, Streinu, Vladimir, Vianu, Tudor, *Istoria literaturii române moderne*, Editura Eminescu, București, 1985
3. Soare, Hadrian, Soare, Gheorghe, *Limba și literatura română, clasa a IX-a, Îndrumător pentru manualele alternative*, Editura Carminis, Pitești, 2005

IMPORTANȚA LECTURII OPERELOR LITERARE ÎN DEZVOLTAREA IMAGINAȚIEI ȘI CREATIVITĂȚII ELEVILOR. STUDIU DE SPECIALITATE

Prof. limba română/religie ortodoxă Monica HUSU
Liceul Tehnologic Telciu, jud. Bistrița- Năsăud

Având în vedere faptul că obiectivul fundamental al studiului literaturii române în școală este formarea interesului elevilor pentru lectura textelor literare și, prin urmare, modelarea gustului lor estetic, nu trebuie uitat faptul că acest obiectiv general include și alte obiective secundare: cultivarea gândirii, a imaginației creatoare, a spiritului de observație, a exprimării și educarea unor sentimente deosebite, cât și formarea unor conduite civilizate.

Finalitatea principală a studierii literaturii în școală rămâne aceea de a forma din elevi cititori de literatură, oameni cu deprinderea de a citi zilnic ceva interesant, capabili de a adopta o poziție personală față de lecturile lor. Întrucât primul pas în receptarea operelor literare este lectura acestora, trebuie precizat faptul că pașii în lumea cărților sunt treptați, iar statutul de cititor se formează treptat, fiecare vârstă școlară având înțelegerile și acumulările sale, ca moduri de conturare a personalității.

Interesul pentru lectură nu vine de la sine, se formează treptat pe parcursul anilor de școală, în acest proces fiind implicați și alți factori educaționali, unul dintre aceștia fiind familia care, alături de cadrul didactic trebuie să susțină munca elevului, dând dovadă de răbdare, perseverență și voință.

Până în clasa I, copiilor li se citesc povești, li se explică povești, povestiri, legende, semnificative în acest sens fiind Poveștile lui Ion Creangă.

Deprinderea de a citi în școală se învață în timp cu răbdare și după modele. Opera literară trebuie citită în întregime. Exemplificată și explicată în școală, lectura se reia, se reîntregește acasă, gândirea și trăirea elevilor nefiind terminate odată cu lecția. Lectura este un eveniment al cunoașterii, orientând gândirea și sensibilitatea elevilor asupra operei literare, relevând un anumit mod de asumare a lumii.

Angajând elevii în cunoașterea operelor, profesorul parcurge cu ei drumul acesteia, cu întrebările și cu răspunsurile, surprinde noutatea și originalitatea viziunii. Literatura înseamnă cunoaștere și descoperire iar înțelegerea și explicarea ei cer o participare afectivă și rațională a elevului, noțiuni clare și o exprimare clară.

Încă din clasele primare, învățătorul trebuie să dezvolte gusturile pentru lectură și înclinațiile elevului, să-i atenționeze asupra operelor cu importanță deosebită, să coreleze lectura cu celelalte obiecte de studiu și cu evenimentele de actualitate. Odată cultivat gustul pentru lectură, acesta rămâne pentru toată viața o obișnuință utilă.

Din experiența didactică de la clasă, pot să spun că am întâlnit copii care preferau să asculte cu mai multă atenție și cu mai mult interes o poveste citită de altcineva, decât să citească ei înșiși. Uneori faptul că nu se aflau în posesia cărților respective, alături de indiferența, comoditatea, determinau o atitudine reticentă față de lectură. În astfel de cazuri, intervenția mea ca profesor de limba română era necesară, încercând să descopăr metode prin care să îi determin pe elevi să citească.

Dintre modalitățile prin care am încercat să stimulez interesul elevilor pentru lectură, amintesc:

- organizarea unor concursuri motivaționale
- prin ghicitori literare am cerut elevilor să identifice anumite aspecte legate de operele literare
- organizarea de șezători literare, menite să dezvolte gustul pentru lectură, să creeze o stare de bine
- vizionarea unor filme după operele literare, în funcție de specificul vârstei
- jocuri de rol, având ei înșiși posibilitatea de a fi asemenea personajelor din opere

Am constatat, de asemenea, că lectura predictivă trezește elevilor interesul pentru lectura textelor epice, determinându-i să participe la descifrarea și interpretarea mesajului. Profesorul poate folosi această metodă pentru abordarea unor texte la prima vedere, fiind recomandată alegerea textelor literare care oferă mai multe tipuri de lectură și mai multe niveluri de interpretare.

Am constatat faptul că lectura oferă prilejuri unice de reflecție și de trăiri spirituale celui care o parcurge, pe lângă satisfacția parcurgerii textului literar. Ea îndeamnă la introspecție, contribuind substanțial la formarea și modelarea personalității și comportamentului cititorului.

La vârsta școlară, lectura are o importanță hotărâtoare la îmbogățirea limbajului prin formarea și dezvoltarea unui limbaj adecvat. Marea varietate a creațiilor literare, aparținând unor genuri și specii literare diferite, evidențiază receptivitatea elevilor față de frumos, și dorința lor de cunoaștere. Valoarea lor instructiv-educativă este deosebită, ele aducând o prețioasă contribuție la dezvoltarea proceselor de cunoaștere, a proceselor afective, la formarea trăsăturilor de voință și caracter, la formarea personalității copiilor.

Prin lecturile care exprimă conflicte între cele două forțe, binele și răul, cazul basmelor la clasa a V-a, micii cititori își formează reprezentări și noțiuni despre dreptate, curaj, adevăr, cinste, vitejie, perseverență ori hărnicie.

Lectura legendelor îmbogățește fondul cognitiv și afectiv al copilului. Analiza atentă a structurii legendelor și a personajelor supradimensionate îi ajută pe elevi să descifreze mesajul estetic, simplitatea și expresivitatea limbii și a stilului, le dezvoltă capacitățile intelectuale și verbale, trăsăturile de voință și caracter.

Profesorul are obligația de a îndruma și lectura suplimentară a elevilor. Menirea acestei lecturi este de a deschide noi orizonturi imaginației și de a fascina elevul cu emoții și trăiri intense. Desigur, trebuie să comunice, atât individual cât și întregului grup de elevi, aceeași listă de lecturi suplimentare și să recomande în funcție de preferințele și temperamentul fiecăruia, cu ce anume să înceapă.

În concluzie, se poate afirma cu certitudine, că orice operă literară valoroasă contribuie la cunoașterea mai adâncă a vieții, ea acționând în primul rând asupra minții și inimii cititorului, reușind să îl emoționeze și să-i transmită idei și sentimente valoroase, stimulându-i un interes durabil pentru lectură.

Bibliografie:

1. Corniță, Georgeta, Metodica predării limbii și literaturii române, Editura Umbria, Cluj-Napoca, 1993
2. Cucuș, Constantin, Metodica predării limbii române, Editura Polirom, Iași, 2001
3. Derșidan, Ioan, Metodica predării limbii și literaturii române, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003
4. Goia, Vistian, Didactica limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002

METODA CUBULUI ÎN POVESTEA LUI HARAP-ALB DE ION CREANGĂ. STUDIUL DE SPECIALITATE

Prof. limba română/religie ortodoxă Monica HUSU
Liceul Tehnologic Telciu, jud. Bistrița- Năsăud

Noțiunea de metodă se referă la calea pe care trebuie să o urmăm pentru a ajunge la un scop stabilit anterior. Metodele de învățământ reprezintă căile alese de profesor, cu ajutorul cărora elevii sunt îndrumați să descopere un adevăr, un concept, o idee. Privite ca modalități de urmat prin care elevul tinde să fie plasat într-o activitate de învățare, dirijată mai mult sau mai puțin, metodele sunt considerate adevărate căi de descoperire prin care elevul învață în cadrul instruirii formale și nonformale, cu deschideri spre educația permanentă.

În prezent se pune un accent tot mai mare pe utilizarea metodelor activ-participative în procesul de predare-învățare, pe aplicarea unor metode cu un caracter formativ, pe valorificarea noilor tehnologii instrucționale, urmărindu-se dezvoltarea întregului potențial al elevului. Cerința primordială a educației este aceea de a utiliza o metodologie adecvată, diversificată, bazată pe îmbinarea activităților de învățare și de muncă independentă, cu activitățile de cooperare, de învățare în grup și de muncă independentă.

Învățarea este o activitate care angajează efortul individual în deprinderea cunoștințelor. Cu toate acestea,, relațiile interpersonale, de grup sunt un factor necesar apariției și construirii învățării personale și colective. Învățarea în grup dezvoltă și încurajează capacitatea de decizie și de inițiativă, asigură o participare mai activă, dinamizând procesul instructiv.

Metoda cubului este o metodă care presupune explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme (descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează). Prin utilizarea ei se înlesnește analiza unui subiect din mai multe perspective, iar elevilor le dă șansă de a-și dezvolta competențele necesare unei abordări complexe. Ea poate fi aplicată la orice subiect și pentru orice grupă de vârstă.

Modalitatea de realizare:

-se realizează un cub ale cărui fețe pot fi acoperite cu hârtie de culori diferite și pe fiecare față a cubului se scrie câte una din următoarele instrucțiuni: DESCRIE, COMPARĂ, ANALIZEAZĂ, ASOCIAZĂ, APLICĂ, ARGUMENTEAZĂ. Un reprezentant al fiecărei grupe aruncă cubul, iar acesta indică o anumită față .

-este recomandat ca fețele cubului să fie parcurse în ordinea prezentată ,urmând pașii de la simplu la complex.

-elevii vor fi grupați în 6 grupe (câte una pentru fiecare față a cubului) la mesele de lucru. Participarea la completarea fișei comune va fi dirijată de profesor, care trebuie să încurajeze implicarea tuturor elevilor din grupele constituite. La finalul exercițiului se va comenta și se va completa întreaga structură cu explicațiile de rigoare.

O exemplificare a utilizării acestei metode la clasa, ar putea fi în cazul orei de literatură română, indicațiile extinse pentru cele 6 fețe/ sarcinile de lucru cerute sunt în legătură cu *Povestea lui Harap-Alb* de Ion Creangă (recapitulare):

I.Descrie / Descrie statutul social, psihologic și moral al personajului principal

II. Compară/ -Stabilește asemănările și deosebirile dintre basmul cult Povestea lui Harap-Alb de Ion Creangă și basmul popular

III. Asociază/ -Asociază calitățile pe care le dobândește Harap- Alb în călătoria sa inițiativă cu probele la care este supus.

1. Harap- Alb trebuie să treacă proba podului impusă de tatăl său
2. Harap- Alb trebuie să aducă Spânului pielea cerbului cu cap cu tot, bătute cu pietre scumpe
3. Harap- Alb este trimis să o aducă pe fata Împăratului Roș

IV. Analizează/- Analizează simbolurile și semnificațiile acestora în *Povestea lui Harap-Alb* -podul, pădurea, fântâna, labirintul

V. Aplică/ Demonstrează că *Povestea lui Harap-Alb* este un basm cult.

VI. Argumentează/ Argumentați pe baza textului dacă următoarele afirmații sunt adevărate sau false:

1. Personajul principal are de trecut trei probe basmul popular.
2. Calul care îl va însoți pe Harap-Alb este cel mai frumos din grajdul tatălui.
3. Harap-Alb nu încalcă sfatul tatălui de a se feri de omul spân.
4. Sfânta Duminică îl ajută pe Harap-Alb să aducă sălățile din Grădina Cerbului și pielea cerbului cu cap cu tot, bătute cu pietre scumpe
5. Harap-Alb le sare în ajutor furnicilor
6. Harap-Alb se căsătorește cu fata de împărat își schimbă statutul social

În urma aplicării la clasă a acestei metode, am constatat următoarele:

Puncte tari: această metodă solicită gândirea elevului, acoperă neajunsurile învățării individuale, oferă elevilor posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare unor abordări complexe, din perspective diferite, dezvoltă abilitățile de comunicare, nu limitează elevului exprimarea părerilor sau a punctelor de vedere, lărgeste viziunea asupra temei.

Puncte slabe: cu cât grupul de elevi este mai mare, cu atât scade eficiența, și se poate stabili destul de greu contribuția fiecărui elev la rezolvarea sarcinilor de lucru, deoarece unii muncesc și pentru alții, sau domină grupul anulând colaborarea echitabilă.

Metoda Cubului- dezvoltă abilități de receptare a textului literar într-o manieră graduală prin rezolvarea unor sarcini de lucru simple pentru început, dar care pe parcurs vor deveni tot mai complexe, iar răspunsurile vor ajunge treptat la formulări dezvoltate din punct de vedere al conținutului. Lecțiile trebuie să fie concepute în așa fel ,încât să le permită elevilor suficient timp pentru rezolvarea sarcinilor, dar și pentru prezentarea în fața clasei a concluziilor, pe care le-au obținut în cadrul grupei. De asemenea, această metodă trebuie folosită destul de des pe parcursul unei unități de învățare, pentru a le permite elevilor să facă parte , prin rotație, din toate cele șase grupe/ laturi ale cubului.

În concluzie, scopul folosirii acestei metode este acela de a forma cititori independenți, capabili să înțeleagă textul și să utilizeze în mod original informația transmisă de acesta, iar pe de altă parte, fiind o metodă participativă, elevii reușesc împreună să negocieze, să formuleze un răspuns unic atunci când apar puncte de vedere diferite ale membrilor grupului, cu alte cuvinte, dau dovadă de toleranță și , nu în ultimul rând, își dezvoltă gândirea critică și creativitatea.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ion, *Metode de învățământ*, Ediția a III-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
2. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugată, Editura Polirom, Iași, 2006
3. Oprea, Crenguța Lăcrimioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007

POEZIA RELIGIOASĂ ÎN LITERATURA ROMÂNĂ. STUDIU DE SPECIALITATE

**Prof. limba română/religie ortodoxă Monica HUSU
Liceul Tehnologic Telciu, jud. Bistrița- Năsăud**

Poezia religioasă reprezintă un segment semnificativ al literaturii române, oferind o analiză profundă asupra credinței, a spiritualității și a condiției umane. Într-o lume marcată de incertitudini și schimbări rapide, aceste texte ne invită să ne gândim la valorile fundamentale care ne marchează viața.

Dintre poeții români care au abordat în creațiile lor teme religioase, aș dori să amintesc câțiva dintre cei care au prezentat în operele lor ideile de bază ale credinței creștine, valorile morale sau ideea de divinitate.

George Coșbuc a fost considerat unul dintre cei mai de seamă poeți din literatura noastră, în centrul creațiilor sale aflându-se bucuria marilor sărbători creștine, iar scenele biblice referitoare la Nașterea Mântuitorului se regăsesc în versurile sale: „Și când târziu ne biruia/Pe vatra veche somnul/Prin vis vedeam tot flori de măr/ Și-n fașe mic pe Domnul”.(Colindătorii)

Patimile și Învierea Domnului, biruința vieții asupra morții răzbat din poezia *La Paști*: „Pe deal se suie-ncetișor /Neveste tinere și fete,/Bătrâni cu iarna vieții-n plete.../La zâmbet cerul azi ne cheamă,/Sunt Paștile! Nu plânge, mamă!”. În poezia *Noi vrem pământ!*, avem o sinteză a concepției creștine despre viață, poetul aduce un elogiu creștinismului, credinței în Înviere: „Credința-n zilele de-apoi/E singura tărie-n noi...” Poetul nu-l mai caută pe Dumnezeu în sfere inaccesibile, Îl așază în mijlocul poporului, căci el trăiește, moare și renaște din propriul univers: „Închinați-vă popoare! /Dumnezeu e bun../Dumnezeu e drept../Dumnezeu e sfânt...”

Originalitatea versului lui Octavian Goga decurg din lirica sa profetică, dintr-o poezie a satului tradițional, cu datini și obiceiuri creștine, un ecou liric al operei reprezentanților Școlii Ardelene. Poezia *Rugăciune* este poate cea mai frumoasă rugă înălțată de vreun poet român, figurile de seamă ale satului devin și ele mesagerii durerii celor mulți(Apostolul, Dascălul, Dascălița).Și poeziile scrise sub forma colindelor, cuprind sentimente dureroase, de jale-Moș Crăciun, Moș Crăciun! La casa de om sărac/S-a gătat făina-n sac/Și n-avem să-ți dăm colac/ Moș Crăciun! La Goga întâlnim și poezii care aduc seninătatea și speranța, prilejuate de marile sărbători creștine (*Pace*), iar în cele mai multe, Goga actualizează învățătura biblică.

Tudor Arghezi este un poet al marilor întrebări, al dramelor de conștiință devastatoare, căutătorul Tatălui, el năzuiește la sinteza idealului și realului, la bine, frumos și adevăr. Dialoghează cu divinitatea, se răzvrătește, este nemulțumit, suferă din cauza absenței unor semne de existență ale Divinității. În Psalmul XIV poetul părăsește registrul obișnuit, reliefând imaginea Mântuitorului, înfățișând drama omenească a singurătății lui Iisus, în imagini cosmice: „ Am fost să văd pe Domnul de viu bătut pe cruce/Singur în câmp cu corbii și-a cerului rășină.../Am așteptat din ceruri un semn, o-mbărbătare,/ De vreme ce-nțeleptul a fost trimis cu-n scop,/ Să moară printre oameni vândut pe-o sărutare./Ți se făcu-ntunerice și răcoare. Arghezi rămâne totuși un creștin, drămuind- așa cum spune el în *Psalmi* „ în zgomot și-n tăcere” biserica sufletului său.(*Psalmul XI*).

Imaginea Divinității în lirica argheziană este creată prin termeni religioși, ale căror semnificație reflectă momentele de zbuclum sufletesc, căutările și întrebările nesfârșite legate de

problemele existenței umane. Unii dintre acești termeni se referă la obiecte, ființe și acțiuni care țin de ritualul creștin: altar, acatist, botez, clopote, preot, proroc, rugăciune... În versurile sale, poetul revoluționează limba, sparge tiparele tradiționale, conferind unor cuvinte un caracter simbolic. Menționez că în cadrul activităților de la clasă, elevii au identificat foarte ușor aceste cuvinte din câmpul semantic al religiei (în cazul exercițiilor de vocabular) și au fost încântați să descopere simbolistica unor termeni religioși sau cuvinte cu simbolistică aparte în lirica sa, ce reflectă anumite idei sau stări sufletești. Muntele, de exemplu, simbolizează monumentalitatea, dimensiunea cosmică, măreția idealurilor, dar care, uneori poate deveni simbolul poverii cotidiene :, Când mă gălesc în pisc/ Primejdia o caut să o isc/ Mi-aleg poteca strâmtă ca să trec./Ducând în cărcă muntele întreg.”-*Psalm*. În unele poezii, piscul reprezintă înălțimea, un ideal moral spre care tinde poetul. În anumite poezii intitulate *Cântec*, poetul redă anumite stări morale, iar în unul dintre *Psalmi*, face o adevărată confesiune Divinității, autodefinindu-se „Tare sunt singur ,Doamne, și pieziș/ Copac pribeag uitat în câmpie.”

Și pentru Lucian Blaga, creștinismul, istoria sacră și mitologia devin motive de inspirație literară. Se poate vorbi de o poezie religioasă la Blaga, încă de la volumul de debut-*Poemele luminii* – unde apar motive specific creștine. Istoria Nașterii Mântuitorului i-a prilejuit poetului creații deosebite în volumul *În marea trecere*, acesta apare în postura de prevestitor al Nașterii lui Iisus Hristos, iar în *Colinda* scrisă în metru popular în care vorbește de Nașterea lui Hristos, folosește sugestii din tradiția creștină, textele evanghelice și colindele creștine.

Creștinismul lui Vasile Voiculescu este prezentat pe scena literaturii odată cu volumul *Pârgă* -sentimentul religios fiind prezentat ca interiorizat și exprimat sub forme alegorice sau simbolice, îngerii fiind simple alegorii sau prezențe decorative(*Îngerul Nădejzii*, *Arhanghelul Durerii*). Începând cu volumul *Poeme cu îngeri*, poetul dezvoltă posibilități lirice nebănuite, aspiră la puritate și liniște, la perfecțiune morală și spirituală. Poetul este un spirit credincios, capodopera sa este Iisus din copilărie, în care rememorează liric emoțiile sale din copilărie, trăite în Săptămâna Patimilor, un spectacol unic la care participă cu tot sufletul.

Ion Pillat se înscrie în lirica religioasă tradiționalistă, sentimentul religios fiind prezent și în poezii care nu sunt de inspirație biblică, dar oferă o viziune creștină a existenței.

În ciclul *Cartea țăriilor* invocația și meditația fac front comun cu credința și invocația Domnului, iar în pastelul *Toamna*, elementele naturii alcătuiesc o biserică grandioasă, cu tot ritualul sacru.

Pe lângă temele religioase prezentate în literatura cultă, în literatura populară întâlnim teme religioase, cum ar fi, de exemplu, tema Nașterii lui Iisus în *Colindele populare*. Astfel, menționez că în perioada Sărbătorilor de iarnă, colindele răsună din glasurile de copii ce vestesc Nașterea Domnului și împrejurările Nașterii, ele fiind obiectul serbărilor de Crăciun, alături de alte poezii de iarnă sau cu tematică specifică. Datorită lor, spiritul Crăciunului e prezent în fiecare casă, în sufletul fiecăruia dintre noi, înălțându-ne sufletește și făcându-ne să reținem în fiecare an bucuria acestei sărbători. De asemenea, în cadrul activităților extrașcolare-concursuri de recitare de poezii, cântece, șezători literare, concerte de colinde, lirica religioasă populară și cultă a fost receptată, interpretată, trăită și valorificată la adevărata ei valoare.

Limbajul poetic al creațiilor lirice creștine s-a născut, în egală măsură, din limba veche, populară și din neologisme, sunt prezente și expresii dialectale, din toate regiunile țării care au dobândit valori poetice deosebite.

Lirica românească de inspirație religioasă a creat un spațiu estetic de importanță maximă în istoria literaturii noastre și a limbajului poetic românesc, prin profunzimea gândirii poetice, varietatea mijloacelor stilistice de o expresivitate aparte și cu o înaltă rezonanță spirituală, constituindu-se într-o dimensiune a specificului național românesc.

Bibliografie:

- 1.Crainic, Nichifor, *Spiritualitatea poeziei românești*, Editura Muzeului Literaturii Române, București, 1998
- 2.Călinescu, George, *Istoria Literaturii Române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București, 1982
- 3.Draica, Valerica, *Limbă expresivitate și stil în lirica religioasă românească*, Editura Universitas, Petroșani, 2005

IMPACTUL TIPULUI DE LECȚIE ASUPRA ÎNVĂȚĂRII LA BIOLOGIE: LECȚIE PRACTICĂ DE LABORATOR VERSUS LECȚIE FRONTALĂ – STRUCTURA CELULEI VEGETALE

STUDIUL DE CAZ

Prof. Ramona-Mariana CIOCAN

Liceul Tehnologic „Alexandru Vlahuță” Șendriceni, jud. Botoșani

Predarea biologiei presupune nu doar transmiterea de cunoștințe teoretice, ci și dezvoltarea competențelor practice și a gândirii critice. Integrarea lecțiilor de laborator în procesul didactic constituie un element esențial pentru facilitarea înțelegerii profunde și durabile a fenomenelor biologice.

Lecțiile de laborator oferă elevilor oportunitatea de a observa direct structuri microscopice, de a manipula material biologic și de a verifica ipoteze, implicându-i activ în construcția cunoștințelor.

Rezultatele arată că predarea utilizând lucrările de laborator conduce la o înțelegere conceptuală mai profundă și la evitarea concepțiilor eronate (Pievani & Serrelli, 2008).

Studiul de față investighează impactul tipului de lecție asupra învățării elevilor cu privire la structura celulei vegetale.

Scopul acestui studiu vizează analiza impactului tipului de lecție asupra performanței elevilor în învățarea biologiei.

Obiective: evaluarea cunoștințelor inițiale prin pre-test, compararea performanței post-test între grupul experimental și grupul control și determinarea eficienței relative a lecțiilor practice.

Studiul a fost realizat cu un eșantion de **60 de elevi de clasa a IX-a**, provenind din aceeași unitate școlară, pentru a controla variabilele contextuale și curriculare. Grupul a fost împărțit în două subgrupuri egale: **grup experimental (GE):** 30 de elevi care au participat la lecția practică de laborator și **grup control (GC):** 30 de elevi care au urmat lecția frontală tradițională.

✚ **Instrumente utilizate: pre-test și post-test:** test standardizat, conceput pentru evaluarea cunoștințelor despre **structura celulei vegetale**, ce combină itemi obiectivi (alegere multiplă, adevărat/fals), itemi cu completare și itemi semiobiectivi pentru măsurarea înțelegerii conceptuale, punctaj maxim de 50 de puncte.

✚ **Procedura:**

1. **Pre-test:** aplicat înainte de desfășurarea lecțiilor, pentru evaluarea cunoștințelor inițiale.
2. **Intervenția didactică:**
 - **Grup experimental:** lecție practică de laborator axată pe **observarea celulelor vegetale la microscop**, identificarea organelor și completarea unui fișier de lucru.

- o **Grup control:** lecție frontală tradițională, cu prezentare teoretică, scheme și explicații verbale despre structura celulei vegetale.
- 3. **Post-test:** aplicat imediat după finalizarea lecțiilor, pentru a evalua progresul cognitiv și percepția elevilor.

✚ **Analiza statistică:** s-a calculat media, deviația standard (SD), scorurile minime și maxime, distribuția procentuală pe intervale de performanță.

✚ **Rezultate și interpretare statistică:**

Performanța elevilor la pre-test: analiza pre-testelor a arătat că nivelul inițial al cunoștințelor despre structura celulei vegetale era similar în cele două grupuri.

Grup	Număr de elevi din grupă	Media (puncte)	Media (%)	SD	Minim (%)	Maxim (%)
GE	30	21.4	42.8%	4.2	28%	58%
GC	30	21.1	42.2%	4.0	30%	56%

Tabel 1.
Rezultate pre-test (puncte și

procente)

Interpretare: valorile medii apropiate indică faptul că cele două grupuri au pornit de la un nivel comparabil, asigurând validitatea studiului.

Performanța elevilor la post-test: după intervenția didactică, elevii din grupul experimental (lecție de laborator) au obținut scoruri semnificativ mai mari decât cei din grupul control.

Grup	Număr de elevi din grupă	Media (puncte)	Media (%)	SD	Minim (%)	Maxim (%)
GE	30	41.2	82.4%	3.6	68%	94%
GC	30	35.0	70.0%	4.1	54%	84%

Tabel 2.
Rezultate post-test (puncte și procente)

Interpretare: diferența de 12,4 puncte (12,4%) între medii sugerează un impact semnificativ al lecției practice asupra performanței elevilor.

Compararea progresului elevilor: progresul elevilor a fost calculat prin creșterea procentuală între pre-test și post-test.

Tabel 3. Creșterea procentuală pre/post-test

Grup	Media Pre-test (%)	Media Post-test (%)	Diferență (%)	Creștere relativă (%)
GE	42.8%	82.4%	+39.6 pp	+92.5%

GC	42.2%	70.0%	+27.8 pp	+65.9%
----	-------	-------	----------	--------

Interpretare: Creșterea de aproape 93% în grupul experimental comparativ cu 66% în grupul control arată că **lecția de laborator a facilitat o învățare mult mai eficientă și de lungă durată.**

Distribuția elevilor pe niveluri de performanță: analiza distribuției scorurilor arată un rezultat mai bun al elevilor din grupul experimental în intervalul „foarte bun” ($\geq 80\%$).

Tabel 4. Distribuția elevilor pe niveluri de performanță (procente)

Nivel de performanță	Interval %	GE- % elevi	GC-% elevi	Nivel de performanță
Slab	< 40%	0%	6.7%	Slab
Mediu	40–59%	10%	30%	Mediu
Bun	60–79%	30%	40%	Bun
Foarte bun	$\geq 80\%$	60%	23.3%	Foarte bun

Interpretare: Lecția practică a crescut semnificativ procentul elevilor cu performanțe foarte bune și a redus procentul celor cu performanțe slabe.

Discuții și concluzii

Rezultatele studiului evidențiază că tipul de lecție are un impact semnificativ asupra învățării elevilor în cadrul orelor de biologie. Grupul experimental a obținut scoruri post-test considerabil mai ridicate decât grupul control, care a urmat lecția frontală tradițională.

Aceste rezultate susțin observațiile din literatura de specialitate, conform cărora **activitățile de laborator facilitează o înțelegere mai profundă și durabilă** a conceptelor biologice și contribuie la reducerea concepțiilor eronate (Lowery Bretz, 2019; Pievani & Serrelli, 2008).

Concluzii:

În concluzie, studiul evidențiază rolul crucial al lecțiilor practice ca metodă activă de predare, sugerând că implementarea lor sistematică poate optimiza învățarea și performanța elevilor în domeniul biologiei.

Bibliografie:

Lowery Bretz, S. (2019). Evidence for the importance of laboratory courses. *Journal of Chemical Education*, 96(2), 193–195. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00874>.

Pievani, T., & Serrelli, E. (2008). Education in evolution and science through laboratory activities. *Evolution: Education and Outreach*, 1, 541–547. <https://doi.org/10.1007/s12052-008-0072-5>.

Osman, P., Jacobsen, M., Ekhaml, L., & Zeidler, D. L. (2021). When the lab work disappears: Students' perception of laboratory teaching for quality learning. *Journal of Chemical Education*. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c01113>.

EVALUAREA FORMATIVĂ DIGITALĂ ÎN PREDAREA MATEMATICII

Prof. Valerica OLOI
Școala Gimnazială Giulvăz, jud. Timiș

Rezumat

Digitalizarea educației a determinat transformări semnificative în organizarea procesului de predare-învățare-evaluare. În acest context, evaluarea formativă asistată de instrumente digitale oferă profesorilor posibilitatea de a monitoriza progresul elevilor într-un mod rapid și eficient, facilitând totodată oferirea unui feedback imediat.

În predarea matematicii la nivel gimnazial, utilizarea resurselor digitale poate sprijini înțelegerea conceptelor abstracte și poate contribui la creșterea motivației elevilor pentru învățare. Articolul analizează rolul instrumentelor digitale în realizarea evaluării formative și prezintă o aplicație didactică realizată la clasa a VI-a, în cadrul lecției „Unghiuri complementare și suplimentare”.

Articolul analizează modalitățile de integrare a unor platforme educaționale digitale precum Wordwall, Kahoot, GeoGebra și Google Forms în diferite etape ale lecției, evidențiindu-se contribuția acestora la sprijinirea procesului de învățare, la oferirea feedback-ului formativ și la dezvoltarea competențelor matematice ale elevilor.

Cuvinte-cheie: evaluare formativă, instrumente digitale, predarea matematicii, feedback educațional, învățare interactivă.

Introducere

Transformările produse de dezvoltarea tehnologiilor digitale au influențat profund sistemele educaționale contemporane. Integrarea resurselor digitale în activitatea didactică oferă profesorilor noi oportunități pentru organizarea unor situații de învățare interactive și adaptate nevoilor elevilor. În acest sens, didactica modernă subliniază importanța utilizării unor strategii de predare diversificate și a integrării tehnologiilor educaționale în activitatea didactică (Ionescu & Bocoș, 2017)¹. În acest context, evaluarea școlară capătă noi valențe pedagogice, fiind privită nu doar ca un instrument de verificare a cunoștințelor, ci și ca un proces continuu de sprijinire a învățării.

În pedagogia modernă, evaluarea formativă ocupă un rol esențial în reglarea procesului educațional. Prin intermediul acesteia, profesorul poate identifica nivelul de înțelegere al elevilor, poate observa dificultățile întâmpinate și poate adapta strategiile didactice în funcție de rezultatele obținute. Feedback-ul oferit elevilor contribuie la consolidarea cunoștințelor și la dezvoltarea capacității de autoevaluare.

În predarea matematicii la nivel gimnazial, evaluarea formativă este deosebit de importantă, deoarece permite verificarea permanentă a modului în care elevii înțeleg conceptele și relațiile matematice. Noțiunile matematice, în special cele din domeniul geometriei, pot deveni mai accesibile atunci când sunt prezentate prin intermediul unor resurse digitale interactive.

¹ Ionescu, M., & Bocoș, M. (2017). *Tratat de didactică modernă*. Cluj-Napoca: Paralela 45.

Utilizarea instrumentelor digitale contribuie la creșterea interesului elevilor pentru activitățile de învățare și la implicarea lor activă în activitățile didactice. În mediul rural, unde resursele educaționale sunt uneori limitate, platformele digitale pot reprezenta o oportunitate de diversificare a strategiilor didactice și de modernizare a activităților de evaluare.

Scopul acestui articol este de a evidenția modul în care instrumentele digitale pot fi integrate într-o lecție de matematică pentru a sprijini evaluarea formativă. În acest sens, este prezentată o activitate didactică realizată la clasa a VI-a, în cadrul lecției „Unghiuri complementare și suplementare”, în care mai multe platforme educaționale sunt utilizate în etape diferite ale procesului de învățare.

Instrumente digitale utilizate în evaluarea formativă – repere teoretice

Evaluarea formativă reprezintă un proces continuu de colectare și interpretare a informațiilor privind progresul elevilor, având ca scop îmbunătățirea procesului de învățare. Aceasta permite profesorului să identifice dificultățile elevilor și să adapteze strategiile didactice în funcție de nevoile de învățare ale acestora (Cucoș, 2014)².

În literatura pedagogică, evaluarea este considerată o componentă esențială a sistemului de instruire, aflată în strânsă legătură cu obiectivele, conținuturile și strategiile didactice utilizate în activitatea educațională (Cerghit, 2008)³.

Spre deosebire de evaluarea sumativă, care urmărește verificarea finală a cunoștințelor, evaluarea formativă este orientată spre sprijinirea învățării și adaptarea demersului didactic în funcție de rezultatele elevilor (Black & Wiliam, 1998)⁴.

Un element central al evaluării formative îl constituie feedback-ul oferit elevilor. Feedback-ul educațional contribuie la clarificarea conceptelor și la corectarea erorilor, facilitând în același timp dezvoltarea competențelor de autoevaluare. Conform literaturii de specialitate, feedback-ul eficient trebuie să fie clar, rapid și orientat spre îmbunătățirea performanțelor elevilor (Cucoș, 2014)⁵.

Integrarea tehnologiilor digitale în procesul educațional a deschis noi perspective pentru realizarea evaluării formative. În didactica modernă, utilizarea resurselor digitale este considerată o modalitate eficientă de diversificare a strategiilor de predare și de adaptare a procesului educațional la nevoile elevilor (Ionescu & Bocoș, 2017)⁶.

Platformele educaționale permit crearea unor activități interactive, colectarea rapidă a răspunsurilor elevilor și generarea unor rapoarte care evidențiază nivelul de performanță al acestora. În plus, utilizarea acestor instrumente contribuie la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor și la creșterea interesului acestora pentru activitățile de învățare (Redecker & Johannessen, 2013)⁷.

² Cucuș, C. (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom.

³ Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Iași: Polirom.

⁴ Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.

⁵ Cucuș, C. (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom.

⁶ Ionescu, M., & Bocoș, M. (2017). *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45.

⁷ Redecker, C., & Johannessen, Ø. (2013). *Changing assessment – Towards a new assessment paradigm using ICT*. *European Journal of Education*, 48(1).

Printre instrumentele digitale utilizate frecvent în activitatea didactică se numără aplicații precum Wordwall, Kahoot, GeoGebra sau Google Forms. Aceste platforme oferă posibilitatea realizării unor activități interactive și pot fi integrate cu ușurință în diferite etape ale lecției.

Wordwall este o platformă care permite realizarea unor activități interactive bazate pe jocuri educaționale. Profesorul poate crea exerciții de tip asociere, completare sau alegere multiplă, care pot fi utilizate pentru activarea cunoștințelor anterioare sau pentru consolidarea noțiunilor studiate. Caracterul ludic al aplicației contribuie la creșterea implicării elevilor și la dezvoltarea unui climat pozitiv de învățare.

Kahoot este o platformă bazată pe principiile gamificării, care transformă evaluarea într-o activitate interactivă și competitivă. Elevii răspund la întrebări utilizând dispozitive digitale, iar rezultatele sunt afișate în timp real sub forma unui clasament. Această metodă stimulează participarea activă a elevilor și contribuie la verificarea rapidă a nivelului de înțelegere al conceptelor studiate.

GeoGebra este un software educațional utilizat frecvent în predarea matematicii, în special în domeniul geometriei. Prin intermediul acestei aplicații, profesorul poate crea reprezentări dinamice ale figurilor geometrice, facilitând înțelegerea relațiilor dintre diferite elemente matematice. Utilizarea GeoGebra contribuie la dezvoltarea gândirii vizuale și la explorarea conceptelor matematice într-un mod interactiv.

Google Forms reprezintă un instrument eficient pentru realizarea evaluării formative, deoarece permite crearea unor teste online cu corectare automată și generarea unor statistici privind rezultatele elevilor. Profesorul poate analiza rapid răspunsurile și poate identifica dificultățile întâmpinate de elevi, adaptând ulterior activitatea didactică.

Utilizarea acestor instrumente digitale contribuie la diversificarea strategiilor de evaluare și la crearea unor activități de învățare mai interactive. În același timp, ele permit profesorului să monitorizeze progresul elevilor și să ofere feedback într-un mod eficient.

Integrarea instrumentelor digitale într-o lecție de matematică

Activitatea didactică prezentată în continuare a fost realizată la o clasă a VI-a formată din 12 elevi, în cadrul unei lecții de matematică cu durata de 50 de minute. Scopul activității a fost utilizarea instrumentelor digitale pentru realizarea unei evaluări formative eficiente și pentru stimularea participării active a elevilor.

În desfășurarea lecției au fost utilizate mai multe instrumente digitale care facilitează realizarea unor activități interactive și permit profesorului să monitorizeze în timp real nivelul de înțelegere al elevilor. Platforme educaționale precum Wordwall, Kahoot, GeoGebra și Google Forms pot fi utilizate cu succes în cadrul evaluării formative, deoarece oferă posibilitatea verificării rapide a răspunsurilor și furnizării unui feedback imediat.

Activitatea a fost organizată în mai multe etape: activarea cunoștințelor anterioare, explicarea noilor concepte, verificarea înțelegerii prin exerciții interactive și oferirea feedback-ului asupra răspunsurilor elevilor.

În prima etapă a lecției au fost reactualizate cunoștințele anterioare ale elevilor printr-o activitate interactivă realizată cu ajutorul platformei Wordwall. Elevii au rezolvat exerciții scurte

care au avut rolul de a verifica nivelul de înțelegere a noțiunilor studiate anterior și de a pregăti introducerea noilor concepte.

În etapa de predare, explicarea noilor noțiuni a fost realizată cu ajutorul aplicației GeoGebra, care permite reprezentarea vizuală a diferitelor situații matematice. Utilizarea acestei aplicații facilitează înțelegerea relațiilor dintre diferite elemente geometrice și contribuie la dezvoltarea gândirii logice a elevilor.

Pentru verificarea rapidă a nivelului de înțelegere, a fost utilizată platforma Kahoot, prin intermediul căreia elevii au răspuns la o serie de întrebări interactive. Atmosfera dinamică și caracterul competitiv al activității au contribuit la creșterea interesului elevilor pentru activitățile de învățare și la implicarea lor activă în procesul didactic.

La finalul lecției a fost utilizat un formular realizat cu ajutorul aplicației Google Forms, care a permis colectarea răspunsurilor elevilor și analizarea rapidă a rezultatelor.

Analiza răspunsurilor colectate prin intermediul formularului digital a evidențiat faptul că majoritatea elevilor au identificat corect conceptele prezentate în cadrul lecției. Rezultatele au permis profesorului să identifice rapid eventualele dificultăți de înțelegere și să ofere explicații suplimentare acolo unde a fost necesar. În acest mod, evaluarea formativă a contribuit la adaptarea demersului didactic în funcție de nevoile reale ale elevilor.

Concluzii

Integrarea instrumentelor digitale în procesul de evaluare formativă reprezintă o direcție importantă în modernizarea activităților didactice. În predarea matematicii la nivel gimnazial, aceste instrumente facilitează înțelegerea conceptelor abstracte și permit profesorului să monitorizeze progresul elevilor într-un mod eficient.

Utilizarea platformelor digitale precum Wordwall, Kahoot, GeoGebra și Google Forms contribuie la crearea unor activități interactive și la creșterea motivației elevilor pentru învățare. Fiecare dintre aceste instrumente îndeplinește un rol specific în procesul didactic, sprijinind diferite etape ale lecției, de la activarea cunoștințelor anterioare până la oferirea feedback-ului formativ.

Experiența didactică prezentată evidențiază faptul că integrarea tehnologiilor educaționale poate îmbunătăți semnificativ procesul de predare-învățare, inclusiv în contextul școlilor din mediul rural. Utilizarea platformelor digitale în evaluarea formativă facilitează oferirea unui feedback rapid și permite profesorului să monitorizeze progresul elevilor într-un mod eficient. În acest sens, integrarea instrumentelor digitale în activitatea didactică reprezintă o direcție importantă pentru dezvoltarea unor practici educaționale moderne și adaptate cerințelor actuale ale educației.

Aplicarea activității la o clasă formată din **12 elevi** a evidențiat faptul că utilizarea instrumentelor digitale în evaluarea formativă contribuie la creșterea implicării elevilor și la obținerea rapidă a informațiilor privind nivelul de înțelegere al acestora.

Bibliografie

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.
- Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Iași: Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom.

Ionescu, M., & Bocoș, M. (2017). *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45.

Redecker, C., & Johannessen, Ø. (2013). **Changing assessment – Towards a new assessment paradigm using ICT**. *European Journal of Education*, 48(1).

IMPACTUL BULLYINGULUI ASUPRA ÎNVĂȚĂRII MATEMATICII

Prof. Valerica OLOI
Școala Gimnazială Giulvăz, jud. Timiș

Rezumat

Climatul socio-emoțional din clasă reprezintă un factor esențial în desfășurarea eficientă a procesului de învățare. Relațiile dintre elevi pot influența în mod direct motivația pentru învățare, participarea la activitățile didactice și rezultatele școlare.

Prezentul studiu își propune să analizeze modul în care comportamentele de tip bullying sau ironie între colegi pot afecta implicarea elevilor la ora de matematică. Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 45 de elevi din ciclul gimnazial, proveniți din mediul rural. Prin aplicarea unui chestionar și prin implementarea unor activități didactice bazate pe cooperare s-a urmărit observarea modificărilor în nivelul de participare și în rezultatele școlare la matematică. Rezultatele obținute evidențiază faptul că îmbunătățirea climatului relațional din clasă contribuie la creșterea încrederii elevilor, la participarea activă în cadrul lecțiilor și la îmbunătățirea performanțelor școlare. Aceste rezultate confirmă concluziile unor studii din domeniul psihologiei educației care evidențiază legătura dintre climatul emoțional al clasei și performanța academică (Hattie, 2012).⁸

Cuvinte-cheie: climat educațional, bullying, matematică, cooperare, performanță școlară.

Introducere

Procesul de învățare nu depinde exclusiv de conținuturile curriculare sau de metodele de predare utilizate de cadrul didactic, ci și de climatul relațional în care se desfășoară activitatea didactică (Stan, 2016). Elevii care se simt acceptați și sprijiniți în cadrul grupului clasei manifestă o disponibilitate mai mare pentru participare, pentru exprimarea ideilor și pentru asumarea riscului de a greși în procesul de învățare (Hattie, 2012).⁹

Matematica este adesea percepută de elevi ca o disciplină dificilă, care necesită concentrare, gândire logică și perseverență. În acest context, starea emoțională a elevilor poate influența semnificativ modul în care aceștia se implică în activitățile de învățare. Situațiile în care elevii sunt ironizați sau ridiculizați pentru greșelile comise pot determina evitarea participării și diminuarea încrederii în propriile capacități.

Bullyingul școlar se manifestă prin comportamente repetate de agresivitate verbală, socială sau fizică între elevi și poate include ironia, excluderea sau intimidarea colegilor. Fenomenul presupune adesea existența unui dezechilibru de putere între agresor și victimă și poate avea consecințe negative asupra dezvoltării emoționale și academice a elevilor (Smith, 2014).¹⁰

Numeroase cercetări evidențiază faptul că experiențele de tip bullying pot genera anxietate, scăderea stimei de sine și diminuarea implicării în activitățile școlare (Dumitru, 2018).¹¹ În cazul

⁸ Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. London: Routledge.

⁹ Idem

¹⁰ Smith, P. (2014). *Understanding School Bullying*. London: Sage Publications.

¹¹ Dumitru, I. Al. (2018). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom.

disciplinelor percepute ca fiind dificile, precum matematica, aceste efecte pot deveni și mai evidente.

În acest context, scopul cercetării este de a analiza relația dintre climatul relațional al clasei, manifestările de tip bullying și nivelul de participare al elevilor la activitățile din cadrul orei de matematică.

Cercetarea are un caracter exploratoriu și aplicativ, fiind realizată în cadrul activităților didactice curente, cu scopul de a identifica modalități practice de îmbunătățire a climatului educațional și de stimulare a participării elevilor la ora de matematică.

Metodologia cercetării

Cercetarea s-a desfășurat în anul școlar 2025–2026 și a fost realizată pe un eșantion de 45 de elevi din ciclul gimnazial (clasele V–VIII), cu vârste cuprinse între 11 și 15 ani, proveniți din mediul rural. Pentru realizarea studiului au fost utilizate următoarele metode de cercetare:

- metoda chestionarului;
- observația pedagogică sistematică;
- analiza rezultatelor școlare;
- experimentul pedagogic.

Observația pedagogică a fost realizată pe parcursul activităților didactice obișnuite, urmărindu-se modul în care elevii participă la rezolvarea exercițiilor și interacționează cu colegii. Analiza rezultatelor școlare a avut în vedere mediile elevilor la matematică înainte și după implementarea activităților colaborative.

Chestionarul a fost aplicat la începutul cercetării pentru a identifica percepția elevilor asupra climatului relațional din clasă și asupra modului în care interacțiunile dintre colegi influențează participarea la activitățile din cadrul orei de matematică. Instrumentul de cercetare a fost conceput pentru a evalua nivelul de confort al elevilor în situațiile de participare la oră, frecvența situațiilor de ironie sau ridiculizare între colegi și impactul acestora asupra implicării în activitățile didactice.

Chestionar – Participarea elevilor la ora de matematică

1. Ți place să participi la activitățile desfășurate în timpul orei de matematică?
(Da / Uneori / Nu)
2. Te simți confortabil atunci când trebuie să rezolvi exerciții la tablă?
(Da / Uneori / Nu)
3. Ai observat situații în care un coleg a fost ironizat pentru că a greșit un exercițiu?
(Da / Nu)
4. Consideri că reacțiile colegilor influențează dorința elevilor de a răspunde la oră?
(Mult / Puțin / Deloc)
5. Cât de frecvent lucrezi în echipă cu colegii la ora de matematică?
(Des / Uneori / Rar)
6. Cum te simți atunci când greșești o problemă la matematică?
(Calm / Nesigur / Stresat)

7. Consideri că activitățile de lucru în echipă te ajută să înțelegi mai bine lecțiile?
(Da / Nu)
8. Ce sugestii ai pentru a face ora de matematică mai plăcută și mai accesibilă pentru toți elevii?

Rezultatele inițiale ale cercetării

Analiza răspunsurilor oferite de elevi evidențiază existența unor rețineri în ceea ce privește participarea activă la ora de matematică. Rezultatele obținute indică faptul că:

- aproximativ 41% dintre elevi au declarat că se simt nesiguri atunci când trebuie să rezolve exerciții la tablă;
- 36% dintre elevi au observat situații în care colegii au fost ironizați pentru greșelile comise;
- 44% dintre elevi consideră că reacțiile colegilor influențează dorința de a participa la activitățile din timpul orei;
- aproximativ 39% dintre elevi afirmă că se simt stresați atunci când greșesc o problemă.

Aceste rezultate indică faptul că o parte semnificativă a elevilor manifestă anxietate în situațiile de evaluare publică, fenomen care poate afecta implicarea în procesul de învățare și performanța școlară (Hattie, 2012).¹²

Implementarea activităților de învățare colaborativă la ora de matematică

Pentru îmbunătățirea climatului relațional din clasă a fost organizată o activitate didactică intitulată „Învățăm matematica împreună”.

Activitatea s-a desfășurat pe parcursul a patru săptămâni și a presupus rezolvarea exercițiilor și problemelor matematice în echipe formate din 3–4 elevi.

Exercițiile propuse au inclus probleme de calcul, exerciții de aplicare a regulilor matematice și probleme cu grad diferit de dificultate. Sarcinile au fost concepute astfel încât să încurajeze colaborarea și schimbul de idei între membrii echipei.

În cadrul fiecărei echipe au fost stabilite roluri diferite:

- coordonator;
- responsabil cu rezolvarea exercițiilor;
- verificator;
- prezentator.

Principalele reguli ale activității au fost respectarea opiniilor colegilor, încurajarea participanților și evitarea criticilor sau a ironiei. Prin această metodă s-a urmărit dezvoltarea cooperării între elevi și crearea unui climat educațional pozitiv.

Rezultate după implementarea activității

¹² Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. London: Routledge.

După implementarea activităților colaborative, chestionarul a fost reaplicat pentru a observa eventualele modificări în percepția elevilor.

Rezultatele obținute indică următoarele schimbări:

- procentul elevilor care se simt nesiguri atunci când răspund la tablă a scăzut de la 41% la aproximativ 20%;
- participarea voluntară la rezolvarea exercițiilor a crescut semnificativ;
- numărul situațiilor de ironizare observate de elevi a scăzut la aproximativ 15%;
- media clasei la matematică a crescut cu aproximativ un punct.

Discuții

Rezultatele cercetării evidențiază faptul că atmosfera din clasă influențează în mod direct nivelul de implicare al elevilor în activitățile didactice. Un climat tensionat sau dominat de ironii poate genera anxietate și poate determina evitarea participării la activitățile școlare.

În schimb, activitățile bazate pe cooperare și sprijin reciproc contribuie la crearea unui mediu educațional pozitiv, în care elevii se simt în siguranță să își exprime ideile și să își corecteze greșelile (Stan, 2016).¹³

Studiile din domeniul educației arată că reducerea anxietății și crearea unui climat pozitiv favorizează implicarea elevilor și îmbunătățirea rezultatelor școlare (Ionescu, 2017).¹⁴

Totuși, rezultatele cercetării trebuie interpretate cu prudență, deoarece studiul a fost realizat pe un eșantion relativ redus de elevi și într-un singur context educațional. Cercetări viitoare ar putea analiza fenomenul pe grupuri mai mari de elevi și în contexte școlare diferite

Concluzii

Studiul realizat evidențiază importanța climatului socio-emoțional în procesul de învățare a matematicii. Relațiile pozitive dintre elevi contribuie la creșterea încrederii în sine și la participarea activă în cadrul lecțiilor.

Implementarea activităților bazate pe cooperare și promovarea respectului reciproc pot reprezenta strategii eficiente pentru prevenirea comportamentelor de tip bullying și pentru îmbunătățirea performanței școlare.

Rezultatele cercetării sugerează necesitatea dezvoltării unor strategii educaționale care să favorizeze colaborarea între elevi și crearea unui climat educațional sigur și motivant.

Bibliografie

- Dumitru, I. Al. (2018). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. London: Routledge.
- Ionescu, M. (2017). *Didactica modernă*. Iași: Editura Polirom.
- Smith, P. (2014). *Understanding School Bullying*. London: Sage Publications.
- Stan, E. (2016). *Managementul clasei de elevi*. Iași: Editura Institutul European.

¹³ Stan, E. (2016). *Managementul clasei de elevi*. Iași: Editura Institutul European.

¹⁴ Ionescu, M. (2017). *Didactica modernă*. Iași: Editura Polirom.

GRUPUL ȘCOLAR ȘI RELAȚIILE DIN CADRUL ACESTUIA

(Studiu de specialitate)

Prof. înv. primar Violeta CUCU
Școala Gimnazială Nr.1 Tutova, jud. Vaslui

Clasa de elevi este un grup școlar, în cadrul căruia, ca urmare a interrelațiilor ce se stabilesc între membrii săi, apare și se manifestă o realitate socială cu multiple consecințe asupra desfășurării procesului de predare-învățare-evaluare.

Cunoașterea colectivului de elevi nu presupune doar cunoașterea personalității membrilor lui, ci vizează surprinderea acelor caracteristici prin care se definește ca un întreg, ca o unitate de sine stătătoare, ca un grup compact, având o coeziune bine definită.

Studiul sociometric pe care l-am efectuat, pe parcursul a doi ani școlari, are o triplă orientare: în primul rând, cunoașterea de către diriginte /învățător a afinităților exprimate de membrii grupului și, implicit, a relațiilor din cadrul colectivului. În al doilea rând, o cunoaștere mai bună de către elevi a propriilor lor poziții în grup. În al treilea rând, dar nu cel din urmă, îmbunătățirea relațiilor și a climatului psihosocial a grupului școlar, prin acțiuni psihologice specifice.

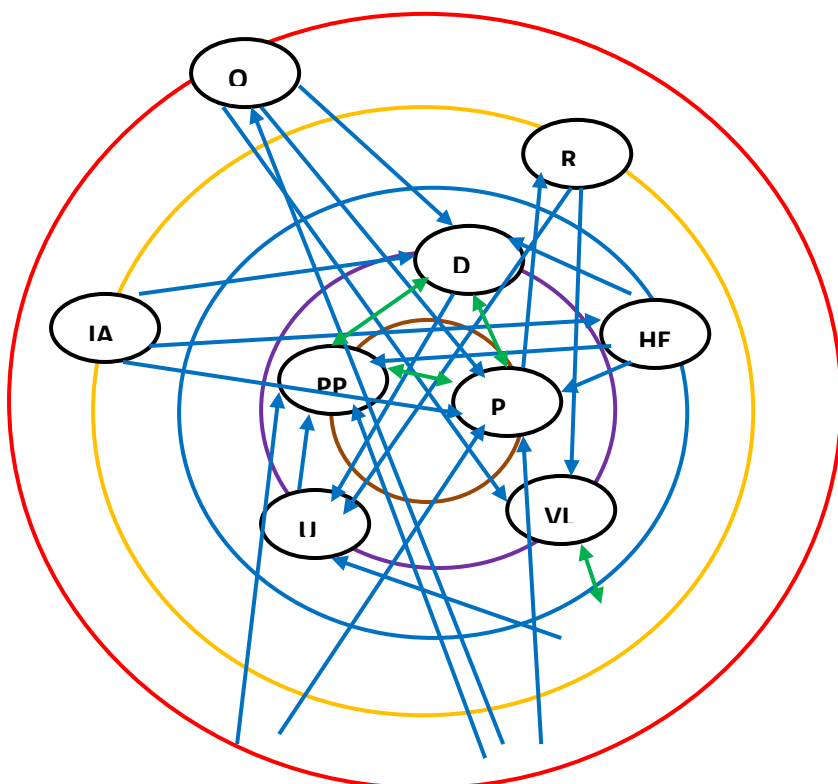
Demersul investigativ

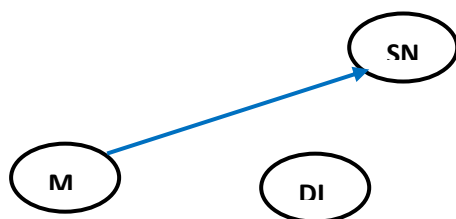
Locul de desfășurare: Școala Gimnazială Nr. 1, Tutova, jud. Vaslui;

Perioada de cercetare: pe parcursul a doi ani școlari, 2020 – 2021 și 2021 – 2022;

Eșantionul de cercetare: În vederea urmăririi obiectivelor și a verificării ipotezelor formulate, am cuprins în cercetare un număr de 12 subiecți din clasa a II-a(7 fete și 5 băieți), respectiv 14 subiecți din clasa a III-a: 8 fete și 6 băieți, cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani.

Fig.1 Sociograma atracțiilor

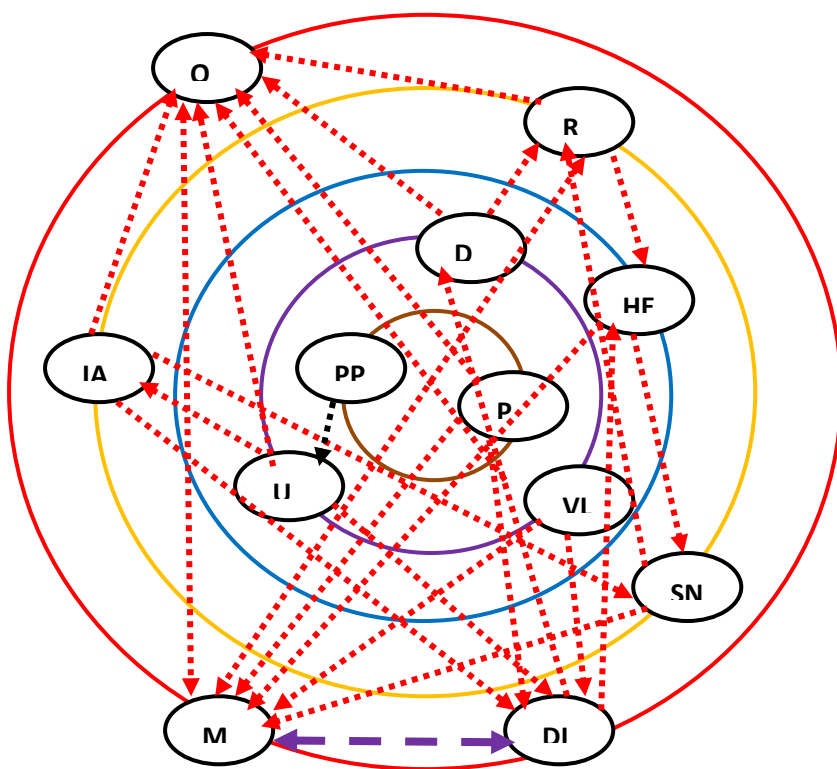




Pornind de la datele înscrise în *sociomatrice* și *sociogramă*, pot fi evidențiate o multitudine de aspecte în legătura preferențială a grupului, analiza putând fi efectuată la câteva niveluri distincte:

- *la nivel individual;*
- *la nivel interpersonal;*
- *la nivel grupal.*

Fig. 2 Sociograma respingerilor



Interpretarea datelor din sociograme

Pe baza celor două sociograme și a tabelului de scoruri, am dat curs interpretării datelor și am desprins concluziile cu privire la sistemul relațional.

În primul rând, constat că există un lider informal, subiectul **P.P**, care este **lider sociometric**, aflându-se într-o poziție centrală, către care se îndreaptă un număr de 6 săgeți, fiind, așadar, ales de 6 persoane, din totalul de 14. Confirmarea leadership-ului sociometric exercitat de P.P. se verifică și prin faptul că nu este ținta niciunei respingeri și, în plus, joacă rolul de “liant” al grupului, alături de **P.D** care are și o respingere, chiar dacă spre el se îndreaptă cele 7 alegeri. Astfel, **P.D** rămâne preferatul grupului, împreună cu **D.G.**, către care se îndreaptă 5 săgeți, deci este ales de 5 colegi din totalul de 14. Pot spune că acești trei elevi au o imagine de sine bine dezvoltată și structurată armonios.

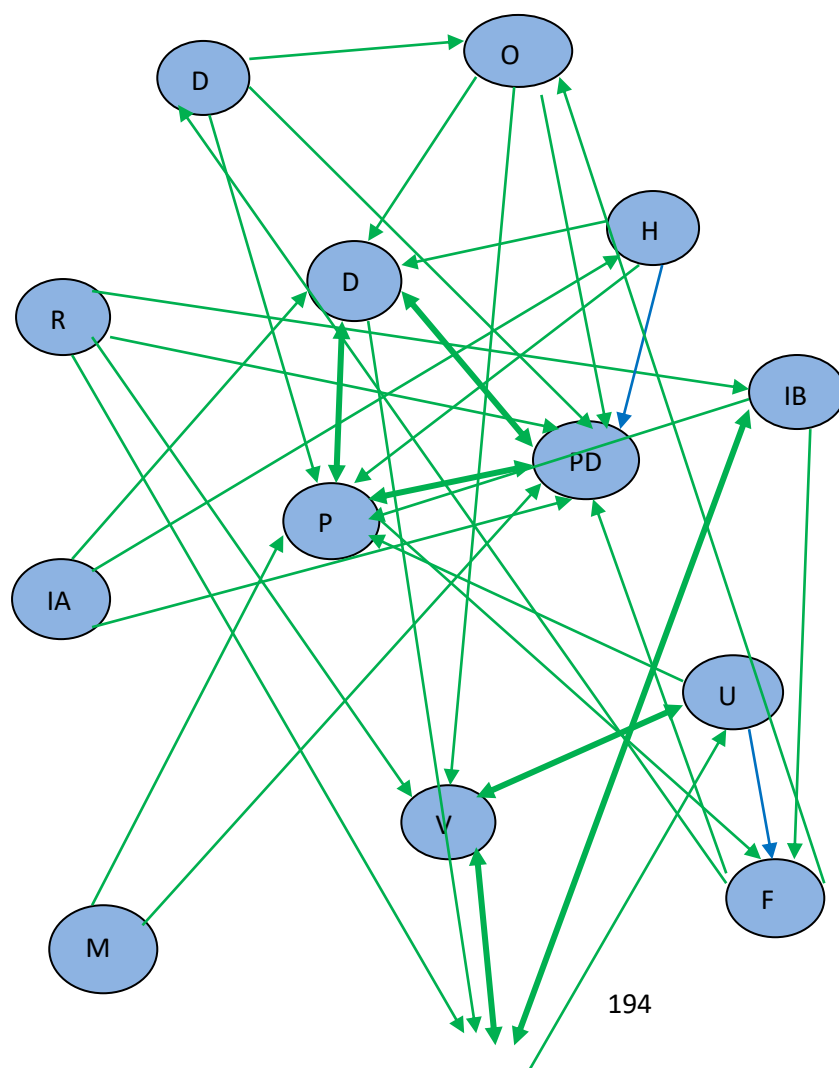
Conform indicelui de statut preferențial, din cei trei subiecți respinși și tot trei marginalizați, **I.A.**, **M.A.** și **D.I.** rămân izolați, deoarece niciunul dintre colegi nu-i alege. Starea de fapt este evidentă și reală, în condițiile în care D.I s-a transferat în semestrul al II-lea de la Bălăbănești, jud. Galati, M.A. este un elev cu CES, iar I.A. are un accentuat retard mental, drept care integrarea acestuia a întâmpinat dificultăți încă din clasa I.

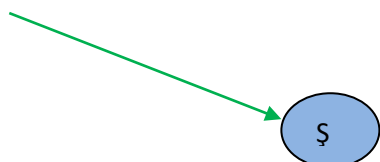
Cu siguranță, reintegrarea acestora, fiind obligatorie, se poate face cu ajutorul celor doi subiecți **P.P.** și **P.D.**, două persoane importante din grup (după cum am remarcat mai sus) și care se află pe lista preferințelor celor în cauză.

Pentru subiectul **R.O.** aș putea sublinia faptul că obține un punctaj de -1 din trei alegeri și patru respingeri, ceea ce mă determină să afirm că este un subiect controversat, cu atitudine inconsecventă, chiar cu o mare încărcătură subiectivă în ceea ce întreprinde. Deja se află în zona celor respinși, ceea ce ar însemna că nu prezintă încredere și credibilitate printre colegii săi.

În **sociograma colectivă a atracțiilor**(Fig. 3), am inclus și subiecții indiferenți: F.C și I.B, iar atracțiile reciproce(săgețile duble, cu linii îngroșate) se observă între subiecții: D.G. – P.P; D.G. – P.D; P.P. – P.D; V.L – U.A; V.L – Ș.N; Ș.N – I.B. Este vorba de faptul că acestea sunt atracții motivate de diverse criterii, cum ar fi gradul de rudenie (ȘN – IB, verișoare), conjugarea eforturilor de a obține aceleași calificative la învățătură(P.P este foarte ambițioasă și vrea să-l egaleze pe D.G privind situația școlară, iar D.G la rândul lui vrea să fie mereu în centrul atenției, astfel că tot timpul caută compania lui P.D și P.P). Mai mult, **P.P și P.D** sunt cei doi subiecți foarte populari. Ei sunt ca un liant între membrii grupului.

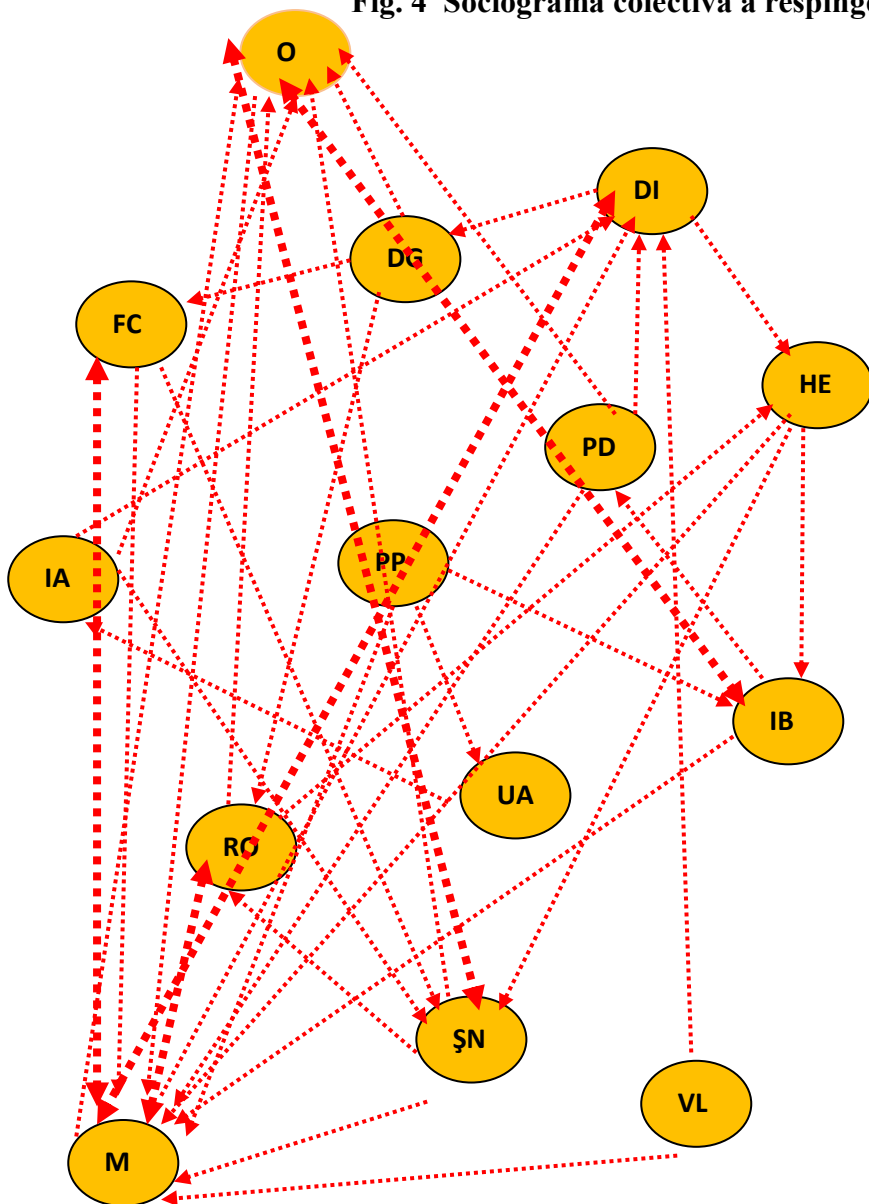
Fig. 3 Sociograma colectivă a atracțiilor





În **sociograma colectivă a respingerilor**(Fig. 4), nu se agreează reciproc următorii subiecți (săgețile duble, punctuate, îngroșate): F.C – M.A; R.O – M.A; O.M – Ş.N; D.I – M.A; O.M – I.B. Subiecții: M.A, D.I și O.M formează grupul celor trei marginalizați, fiecare primind 10, 5 și respectiv 8 respingeri. M.A înregistrează acest mare număr din două motive: este de etnie rromă (vocabularul folosit cu colegii este uneori foarte urât) și vine în acest colectiv ca repetentă - o bilă neagră înregistrată, care-i accentuează atitudinea refractară de cele mai multe ori. De asemenea, O.M este și el venit ca repetent în acest colectiv, dar cu un an înaintea subiectului M.A, timp în care din diverse motive a absentat foarte des, după care a înțeles că înregistrarea absențelor în număr mare atrage după sine alte acțiuni nefaste – cum ar fi anularea alocăției duble, mai ales că este orfan de un părinte iar situația materială este foarte precară.

Fig. 4 Sociograma colectivă a respingerilor



În **sociograma colectivă a respingerilor(Fig. 4)**, nu se agreează reciproc următorii subiecți (săgețile duble, punctuate, îngroșate): F.C – M.A; R.O – M.A; O.M – Ș.N; D.I – M.A; O.M – I.B. Subiecții: M.A, D.I și O.M formează grupul celor trei marginalizați, fiecare primind 10, 5 și respectiv 8 respingeri. M.A înregistrează acest mare număr din două motive: este de etnie rromă (vocabularul folosit cu colegii este uneori foarte urât) și vine în acest colectiv ca repetentă - o bilă neagră înregistrată, care-i accentuează atitudinea refractară de cele mai multe ori. De asemenea, O.M este și el venit ca repetent în acest colectiv, dar cu un an înaintea subiectului M.A, timp în care din diverse motive a absentat foarte des, după care a înțeles că înregistrarea absențelor în număr mare atrage după sine alte acțiuni nefaste – cum ar fi anularea alocației duble, mai ales că este orfan de un părinte iar situația materială este foarte precară.

Bibliografie:

- Adrian Neculau , Psihologie socială , Ed.Polirom , Iași , 1996;
- Adrian Neculau , Grupurile de adolescenți , Ed.Didactică și Pedagogică, București , 1977;
- Emil Păun , Școala-abordare sociopedagogică , Ed.Polirom , Iași , 1999;
- Mielu Zlate , Cunoașterea și activarea grupurilor școlare , Ed.Politică, București , 1972.

EFICIENȚA ÎNVĂȚĂRII PRIN JOCUL DIDACTIC MATEMATIC

Studiu de specialitate

Prof. înv. primar Violeta CUCU
Școala Gimnazială Nr.1 Tutova, jud. Vaslui

Utilizarea jocului didactic matematic antrenează și stimulează imaginația, gândirea creatoare, reprezentările, memoria, precum și unele trăsături pozitive de voință și caracter.

Pe tot parcursul unui an școlar, am desfășurat un studiu, la două clase I, urmărind să aflu ce eficiență are învățarea prin joc, în cadrul orelor de matematică.

Am desfășurat acest studiu, pe parcursul unui an școlar, la clasa I, urmărind ce eficiență are învățarea prin joc, în cadrul orelor de matematică.

Eșantioanele și caracteristicile lor

Clasa experiment, pe care am realizat cercetarea, este alcătuită din 11 elevi, clasa I.

Clasa de control este alcătuită din 14 elevi, tot clasa I.

Am aplicat testele la clasa pe care am condus-o timp de un an, iar în paralel, am aplicat testele și la clasa unei colege de pe raza comunei, pentru a putea compara rezultatele.

Voi prezenta **doar rezultatele comparative ale testului final**, la cele două clase.

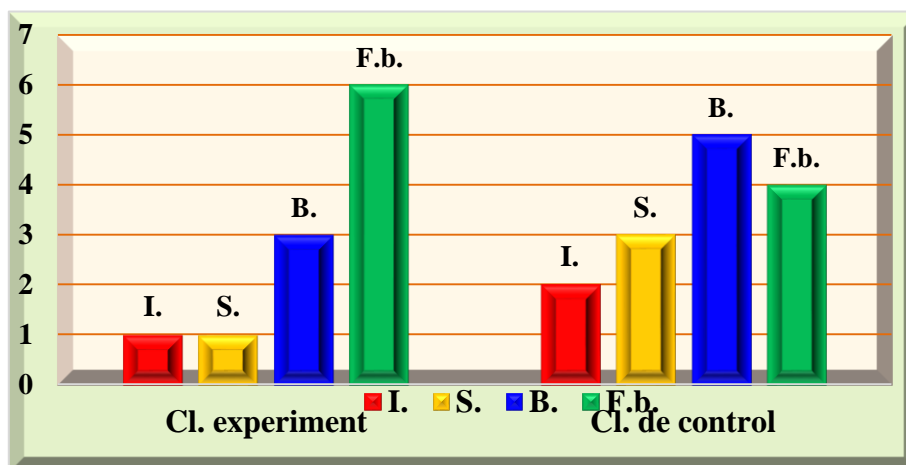


Fig. 1 - Rezultatele comparative ale testului final

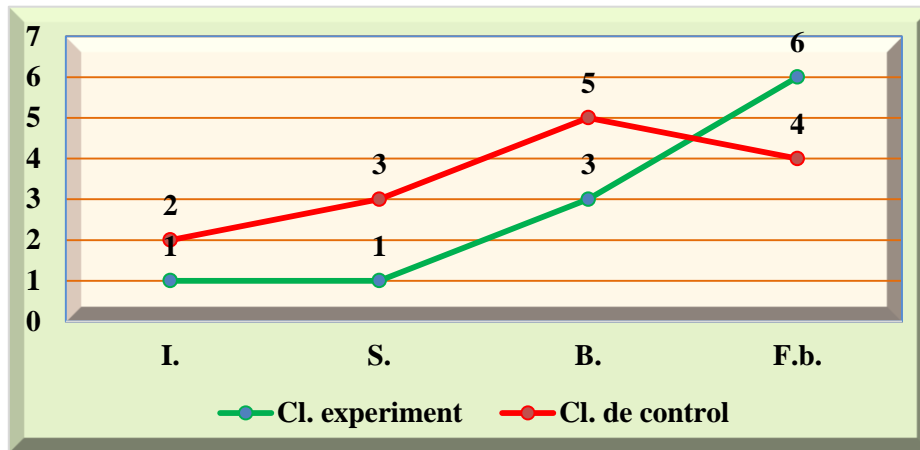


Fig. 2-Poligonul de frecvență a calificatvelor finale – Curba lui Gauss

Prezint, mai jos, **rezultatele celor două teste**, de la cele două clase, pentru comparare.

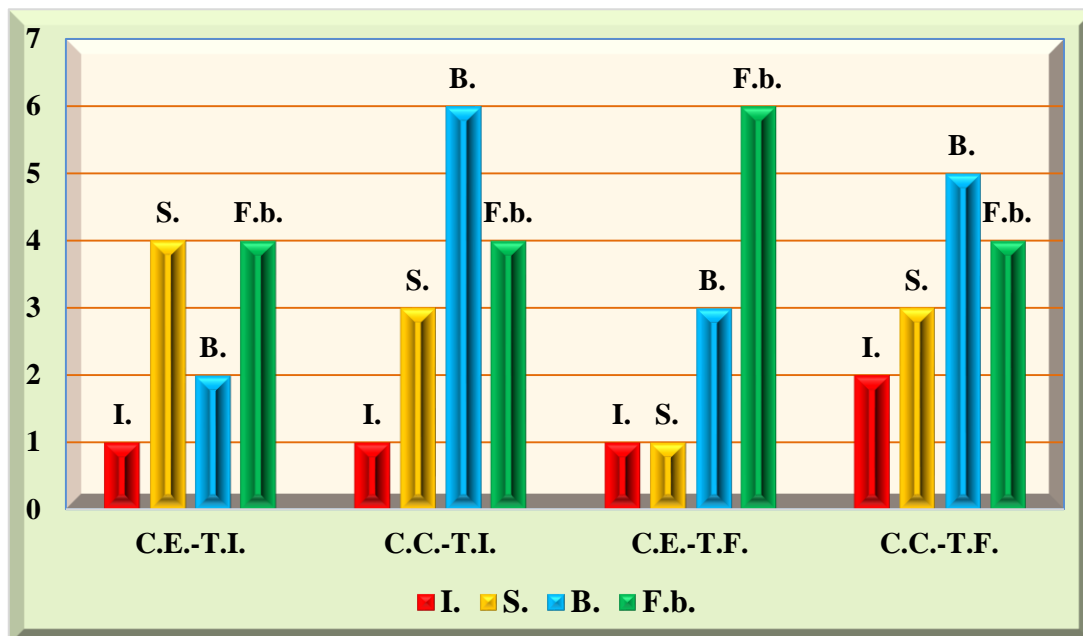


Fig. 3-Graficul comparativ al rezultatelor la cele două teste, la sfârșitul clasei I

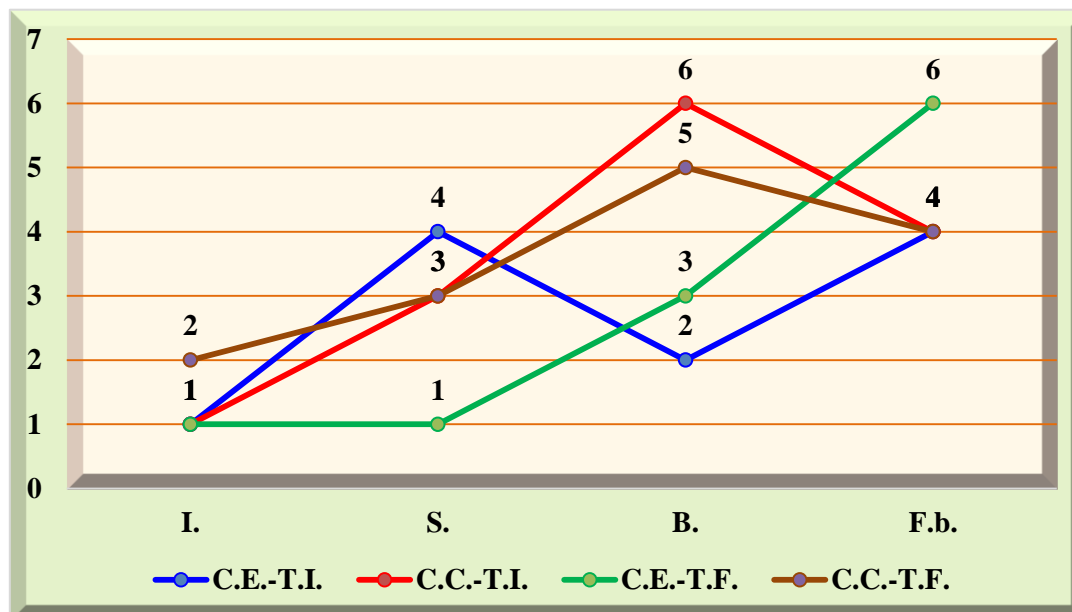


Fig. 4-Poligonul de frecvență a calificativelor finale, ambele teste, la cele două clase

Interpretarea rezultatelor

La **testul final al clasei experiment**, 9 elevi, în procent de 80%, au obținut rezultate de “Bine” și “Foarte bine”, numai un singur elev, în procent de 10 % a întâmpinat dificultăți, obținând calificativul “Suficient”, iar un elev nu a reușit să obțină calificativ de promovare.

Am constatat că a crescut numărul elevilor care au obținut calificativul “Foarte bine”, de la 4 elevi, în procent de 36%, la 6 elevi, în procent de 54%.

Rezultatele mult mai bune obținute la testul final al clasei experiment se pot observa și din graficul comparativ al rezultatelor la cele două teste. Se observă o tendință ascendentă a curbei lui Gauss(culoarea verde), la testul final, comparativ cu cea de la testul inițial(culoarea albastră).

Din rezultatele obținute la testele aplicate, am ajuns la concluzia că jocul didactic matematic are o eficiență majoră asupra progresului școlar al elevilor, deoarece le dezvoltă acestora gândirea și imaginația creatoare.

La **clasa de control** am constatat că elevii și-au însușit mai greu cunoștințele, deoarece nu s-a folosit tot timpul învățarea prin joc. Aceasta a dus la obținerea unor rezultate mai slabe față de **clasa-experiment**. Acest lucru se poate observa și din graficul comparativ al rezultatelor.

Pe baza experienței acumulate, aș putea afirma că, folosind jocul didactic ca mijloc de învățare, am reușit să omogenizez colectivul de elevi, înlăturând, în mare parte, la copiii mai puțin dotați, unele obstacole ca: teama de greșeală, timiditatea, descurajarea.

Datele rezultate din experimentul întreprins de mine precum și cele obținute în urma evaluării pe baza probelor de evaluare aplicate la clasa-experiment și la clasa de control, confirmă în totalitate ipoteza cercetării, relevând importanța jocului didactic în consolidarea cunoștințelor matematice precum și valențele formativ-educative ale acestuia.

Aceasta se evidențiază prin creșterea randamentului școlar al elevilor din clasa experiment, recuperarea unor rămâneri în urmă la învățătură a acestora și prin creșterea motivației școlare. Totodată, jocul didactic cu conținut matematic a influențat pozitiv volumul și calitatea cunoștințelor

elevilor, formarea și consolidarea deprinderilor de calcul mintal rapid și corect, capacitatea de înțelegere și de rezolvare a problemelor, perspicacitatea și potențialul lor creativ.

Bibliografie:

1. Barbu H., Popescu E., Șerban F - “Activități de joc și recreativ-distractive”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994;
2. Călugărița Angelica – „Matematica distractivă clasele I-IV „, Ed. Dor, Tecuci, 2000;
3. Cerghit Ioan - “Perfecționarea lecției în școala modernă”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1987;
4. Lisievici Petru,-„Evaluarea în învățământ, Teorie practică, instrumente”, Ed. Aramis, 2002;
5. Neagu Mihaela, Mocanu Mioara –„, Metodica predării matematicii în ciclul primar”, Editura Collegium Polirom, Iași, 2007.

STUDIUL PRIVIND ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE ȘI EXTRACURRICULARE

(Studiu de specialitate)

Prof. înv. primar Violeta CUCU
Școala Gimnazială Nr.1 Tutova, jud. Vaslui

Activitățile extrașcolare și extracurriculare oferă un câmp motivațional mai larg și mai deschis procesului de formare-dezvoltare a personalității elevului, având o capacitate rapidă de receptare a tuturor influențelor pedagogice informale, aflate, altfel, într-o expansiune cantitativă greu controlabilă.

Conținuturile acestor activități au un caracter formativ, prin excelență, dirijate de personalul specializat, în strânsă legătură cu părinții, elevii, organizațiile nonguvernamentale social-culturale.

În urma unui **studiu asupra activităților extrașcolare și extracurriculare**, desfășurate în ultimii doi ani școlari, am constatat că acestea au un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității elevilor, asupra performanțelor școlare și asupra integrării sociale, în general. Ele au o tradiție bogată în sistemul de învățământ românesc.

❖ **Abilități, competențe, atitudini**

Învățământul românesc actual pune accent atât pe un învățământ de performanță cât și pe dezvoltarea abilităților practice, corelate cu cerințele de pe piața muncii.

1) Activizarea copiilor, dezvoltarea unei atitudini proactive. Am observat că elevii sunt foarte activi și entuziasmați atunci când participă la aceste activități.

2) Solidaritatea, dezvoltarea spiritului de echipă, colaborarea și lucrul în echipă, capacitatea de socializare sunt competențe esențiale pentru viitorul copiilor și încadrarea acestora în muncă, într-un viitor colectiv.

3) Creșterea stimei de sine și a încrederii în forțele proprii, autocunoașterea, o stare psihologică mai bună, mai puține griji privind viitorul.

4) Am constatat, de-a lungul anilor, că activitățile extracurriculare au un pronunțat caracter prosocial. Prin ele se dezvoltă abilitățile și competențele sociale, abilitatea de a intra în contact cu instituțiile statului, de comunicare, de interacțiune, de a se descurca pe cont propriu, de a ști cum să se comporte în diverse situații, de a se adapta ușor unor situații noi.

5) Dezvoltarea competențelor din sfera artistică (spontaneitatea, dezvoltarea imaginației), cu accent pe dezvoltarea abilităților creative, descoperind noi talente și aptitudini. Am observat că elevii participă cu mult interes la concursurile școlare, unde se câștigă premii. Exemple: Concursul școlar "TOAMNA, ÎN VERSURI ȘI CULOARE", Concursul școlar regional, "SĂ ÎMPODOBIM BRADUL DE CRĂCIUN!", Concursul, "POVESTE DE CRĂCIUN", Concursul Regional "LIMBA NOASTRĂ-I O COMOARĂ", Concursul Județean "ISTEȚEL" etc.

6) Dezvoltă calitățile psiho-morale precum sinceritatea, stima de sine sau calitatea de „buni creștini”. Un rol important, alături de școală, în dezvoltarea acestor calități îl are și preotul paroh din satul Tutova, care participă la activitățile comune.

7) Prin activitățile extracurriculare elevii dobândesc și unele abilități practice, în situații concrete, utile pentru viață. La multe activități am avut ca invitat un cadru sanitar, de la Dispensarul uman din Tutova, care i-a învățat pe copii să acorde primul ajutor unor persoane. Prin alte activități elevii au învățat să caute informații pe internet, să cântărească unele obiecte, să stingă un incendiu etc.

8) Am planificat și activități prin care urmăresc dezvoltarea unei atitudini umaniste și ecologiste. În acest sens, am desfășurat și desfășurăm activități de ecologizare a zonei, în cadrul proiectelor educaționale "Let's Do It România!" și "NATURA, DRAGOSTEA MEA".

9) Am constatat că activitățile extracurriculare contribuie la îmbunătățirea relației elevilor cu profesorii. Se creează o legătură mai apropiată între cadrele didactice și copii.

10) Prin participarea părinților la unele activități se îmbunătățesc și relațiile școlii cu familia.

❖ **Preferințele elevilor**

În urma studiului efectuat asupra elevilor mei, am constatat că cele mai plăcute și preferate activități, desfășurate cu mult entuziasm, au fost vizitele și excursiile. Acestea au un caracter atât turistic, cât și recreativ. Ele pot fi legate de o materie ca geografia sau istoria, muzica, biologia (vizitarea muzeelor, a grădinilor zoologice, etc.). Pot fi, de asemenea, tabere care să conțină, la rândul lor, alte tipuri de activități extracurriculare.

Este știut faptul că noi, cadrele didactice, ne străduim să acoperim o arie cât mai largă a educației, propunându-ne activități diversificate, din domenii diferite (cultural-artistic, sanitar, rutier, sportiv-turistic, recreativ, educație pentru mediu, etc.). Ei, bine, am constatat că, dintre aceste tipuri

de activități, elevii le preferă tot pe cele care presupun ieșirea din spațiul școlar. Prin toate activitățile extracurriculare desfășurate am dat posibilitate elevilor să fie cât mai independenți, să-și aleagă activitățile preferate. În săptămâna „Școala altfel”, elevii de la Școala Gimnazială Nr. 1 Tutova au avut libertatea de a participa la activitățile pe care le preferă fiecare. Unii puteau să rămână în școală, cu un alt cadru didactic, la o activitate de pictură, pentru realizarea unei expoziții, iar alții aveau posibilitatea să meargă să viziteze Grădina Zoologică din Bârlad. Numai 2 elevi din 18, în procent de 11%, au rămas să picteze, și 16 elevi, în procent de 88% au preferat excursia la Bârlad. Așadar, elevii sunt dornici să evadeze din perimetrul local, să descopere noi teritorii, să afle lucruri noi, dar reale și nu în poze sau în cărți. Activitățile extracurriculare au un impact pozitiv asupra copiilor, deosebit de cel al orelor de la clasă, deoarece îi scot pe aceștia din rutina școlară.

În concluzie, prin activitățile extrașcolare și extracurriculare se dezvoltă competențe de comunicare în limba română și în limbi străine, competențe matematice, științifice și tehnologice, digitale, sociale și civice, antreprenoriale, competențe de sensibilizare și expresie culturală.

Folosirea *educației nonformale* în școală presupune o îmbunătățire a actului educațional, are un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității elevului, dar îmbinarea cu succes a celor două tipuri de educații rămâne, în continuare, o provocare pentru cadrele didactice care se confruntă adesea cu dificultăți în *armonizarea competențelor școlare și extrașcolare*.

Bibliografie:

1. Cernea, Maria, Contribuția activităților extracurriculare la optimizarea procesului de învățământ, în „Învățământul primar” nr. 1/2000, Ed. „Discipol”, București;
2. Crăciunescu, Nedelea, Forme de activități extracurriculare desfășurate cu elevii ciclului primar, în „Învățământul primar” nr. 2, 3/2000, Ed. „Discipol”, București;
3. Decun, Livia, Contribuția activităților extracurriculare la optimizarea procesului de învățământ, în „Învățământul primar” nr. 4 / 1998, Ed. „Discipol”, București.

ANALIZA REGRESULUI ȘCOLAR: DE LA POTENȚIAL TIMPURIU LA EȘEC ÎN ADOLESCENȚĂ

- STUDIU PSIHOPEdagogIC -

Înv. Viorel DUMITRAȘC
Școala Gimnazială Dealu Morii, jud. Bacău

I. Definirea fenomenului și contextul eșecului școlar

Regresul academic la elevii cu potențial înalt este o criză de adaptare cu ramificații în structura personalității. În pedagogia modernă, burnout-ul școlar (Schaufeli et al., 2002) se manifestă prin epuizare emoțională, cinism față de învățare și scăderea sentimentului de competență.

Conceptul de „copil supradotat care eșuează” (Underachiever) descrie discrepanța dintre potențialul intelectual și performanța efectivă. Acești elevi posedă abilitățile cognitive, însă mecanismele lor de autoreglare intră în colaps la liceu, unde complexitatea abstractă necesită efort susținut, nu doar intuiția care le-a asigurat succesul în clasele primare.

1.1 Problematika pierderii „busolei” în adolescență

Fractura apare deoarece, în ciclul primar, succesul este adesea rezultatul alinierii între memoria mecanică și dorința de a face pe plac adultului. La liceu, „busola” se pierde din cauza unor factori critici:

- ✓ *fragilitatea stimei de sine*: elevul obișnuit cu succesul fără efort își construiește identitatea pe rezultate. Conform studiilor privind auto-eficacitatea (Bandura, 1997), prima notă mediocră este percepută ca o invalidare a propriei valori, nu ca feedback.
- ✓ *tranziția spre învățarea autoreglată*: când „motoarele” externe (părinți, învățători) se retrag, elevul descoperă că nu posedă strategii de gestionare a propriului intelect.
- ✓ *deconectarea de sens*: adolescența aduce nevoia de relevanță. Fără răspunsuri pragmatice, elevul intră într-o derivă motivațională.

1.2 Impactul teoriei atribuirii (Bernard Weiner)

Motivația derivă din interpretarea cauzală a succesului (Weiner, 1985). Elevii dotați cad adesea în capcane disfuncționale:

- *atribuirea succesului abilității fixe*: „sunt deștept, iau doar 10”. Aceasta induce ideea că inteligența este o resursă finită ce nu necesită mentenanță.
- *neajutorarea învățată*: confruntat cu materia de liceu, elevul care credea în „deșteptăciunea naturală” interpretează dificultatea ca pe o pierdere a inteligenței.
- *paradoxul efortului minim*: elevul alege să eșueze prin neimplicare (factor controlabil) pentru a păstra iluzia unei potențiale deșteptăcini neexploatate, evitând astfel riscul de a învăța și a eșua (ceea ce ar confirma lipsa de abilitate).

1.3 Rolul așteptărilor parentale și „eul ideal”

În familiile cu elevi performanți, succesul copilului devine un „activ” familial. Părinții proiectează un „eu ideal”, transformând notele într-o confirmare a calității lor de educatori.

- *transferul de anxietate*: teama de a dezamăgi devine mai puternică decât plăcerea de a învăța.

- eroziunea autonomiei: externalizarea învățării prin meditații excesive generează dependență și suprimă timpul necesar procesării emoționale, ducând la epuizare neuropsihică.
- iubirea condiționată: când dialogul se reduce la note, adolescentul poate adopta eșecul ca formă de rebeliune pentru a-și afirma independența față de agenda părinților.

1.4 Efectul „peștelui mare în iazul mic” (Herbert W. Marsh)

Modelul Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE), fundamentat de Marsh (1984), explică declinul prin compararea socială:

- *șocul competitivității*: elevul trece de la statutul de „vârf de lance” într-o clasă eterogenă (iaz mic) la statutul de elev mediu într-un liceu de elită (iaz mare).
- *criza identitară*: pierderea unicității este trăită ca o invalidare. Pentru a evita sentimentul de mediocritate, adolescentul adoptă o mască de cinism: „Nu sunt mediocru pentru că nu pot, ci pentru că nu mă interesează”.
- *dictatura ierarhiei*: accentul pe „vânarea” sutimilor la medie ucide curiozitatea epistemică, motorul performanței timpurii.

Studiul subliniază necesitatea trecerii de la un „mindset fix” la un „mindset de creștere” (Dweck, 2006). Repoziționarea efortului trebuie să mute centrul de greutate de la „ceea ce sunt” (talent) la „ceea ce fac” (efort strategic). Fără un spațiu de siguranță unde eșecul este tratat ca oportunitate, elevul va alege dezangajarea totală.

II. Metodologia cercetării: o abordare fenomenologică a declinului academic

2.1 Designul și ipotezele de lucru

Studiul adoptă o paradigmă calitativ-interpretativă, explorând, prin lentila fenomenologiei, „lumea trăită” (*Lebenswelt*) a elevilor confrunțați cu subperformanța. Obiectivul central transcende analiza metrică a notelor, vizând mecanismele intrapsihice care sabotează potențialul cognitiv.

2.2 Ipotezele cercetării:

- stilul de atribuire*: conform teoriei lui Carol Dweck (2006), o „mentalitate rigidă” (*fixed mindset*) cristalizată în ciclul primar devine un factor de vulnerabilitate major în fața complexității liceale.
- deficitul de autoreglare*: scăderea randamentului este corelată cu incapacitatea de a activa strategii de învățare autonomă (Zimmerman, 2000) în absența monitorizării externe constante.
- presiunea evaluativă*: climatul competitiv exacerbează anxietatea de performanță, transformând școala într-un spațiu al amenințării eului (Covington, 1992).

2.3 Selecția participanților

Eșantionul cuprinde 15 elevi de liceu (clasele IX-X) din unități diferite, selectați pe baza „paradoxului subperformanței”: un istoric de excelență (media 10/FB) urmat de o regresie de minimum două puncte și simptomatologie specifică regresului școlar (apatie, epuizare emoțională).

2.4 Instrumente de colectare: triangularea datelor

Pentru validitatea constructului, s-au utilizat trei metode complementare:

- *interviul semistrukturat*: focalizat pe reconstrucția identității școlare și atribuirea succesului/eșecului.
- *chestionarul MSLQ* (Pintrich et al., 1991): adaptat pentru a evalua balanța dintre componentele motivaționale (orientarea spre scop) și cele strategice (metacogniția).

- *analiza portofoliilor*: identificarea „punctelor de inflexiune” în parcursul academic prin examinarea sarcinilor ce declanșează blocaje cognitive.

2.5 Observația didactică: grila de monitorizare

Fundamentată pe modelul angajamentului multidimensional al lui Fredricks (2004), observația a vizat detectarea „neputinței învățate” (Seligman, 1972). Grila urmărește indicatori precum persistența în sarcină, calitatea interacțiunii și manifestările non-verbale ale anxietății.

Tipologii identificate:

- ✓ *strategia de „auto-handicapare”*: elevul care evită efortul pentru a proteja percepția asupra propriei abilități („Nu am eșuat pentru că nu pot, ci pentru că nu am încercat”).
- ✓ *evitarea cognitivă*: mimarea activității pentru a eluda feedback-ul corectiv.

Cercetarea respectă normele de confidențialitate și participare voluntară. Rezultatele sugerează că tranziția liceală necesită o mutare a accentului de la feedback-ul normativ (notă) la feedback-ul procesual, singurul capabil să restaureze siguranța psihologică a elevului și să diminueze inhibiția emoțională.

III. Analiza factorilor de eșec: dinamica declinului de la excelența infantilă la criza adolescenței

Fenomenul regresului academic la elevii cu un istoric de succes nu este un eveniment subit, ci rezultatul unei acumulări de vulnerabilități care rămân latente în ciclul primar și explodează sub presiunea metamorfozelor specifice adolescenței.

3.1 Factori psihologici: de la „copilul minune” la anxietatea identitară

În perioada școlară mică (6-11 ani), succesul este adesea interiorizat ca o componentă centrală a sinelui. Conform lui Erik Erikson (1968), aceasta este etapa „hărniciei versus inferiorității”. Dacă în această fază copilul învață că valoarea sa umană este echivalentă cu performanța sa școlară, se pune piatra de temelie a unei identități fragile.

La trecerea spre adolescență, mulți elevi de elită dezvoltă ceea ce Hamachek (1978) numește *perfectionism nevrotic*. Acești elevi nu mai caută excelența pentru satisfacția reușitei, ci pentru a evita dezaprobarea.

- *impact*: odată cu creșterea dificultății materiilor la liceu, acești tineri percep orice notă sub pragul de 10 nu ca pe un indicator al nevoii de efort suplimentar, ci ca pe o dovadă a pierderii „geniului” lor înăscut.
- *identitatea de „elev de 10”*: aceasta devine o „colivie de aur”. Atunci când performanța scade, apare o criză de depersonalizare. Elevul nu mai știe cine este dacă nu mai este „cel mai bun din clasă”, ceea ce duce la o paralizie decizională în fața sarcinilor complexe.

3.2 Factori pedagogici: falimentul „talentului” în fața complexității

Un fenomen adesea ignorat în ciclul primar este succesul obținut prin resurse cognitive brute (memorie de scurtă durată, intuiție), fără o bază metodologică solidă.

Conform modelului lui Barry Zimmerman (2000), învățarea eficientă presupune trei faze: prevedere, performanță și autoreflexie.

- *vârsta școlară mică*: elevul „merge din talent”, bazându-se pe o capacitate de procesare rapidă și pe sprijinul extern (învățător, părinți care organizează timpul).

- *adolescența*: volumul informațional crește exponențial. Elevul descoperă cu stupeoare că vechile metode (citirea repetată a textului) nu mai produc rezultate. În absența unor tehnici de procesare profundă (Marton & Säljö, 1976) – cum ar fi sinteza, maparea conceptuală sau interogația elaborativă – elevul intră într-un cerc vicios al ineficienței.

Această „mască” a lipsei de interes funcționează ca un mecanism de protecție a eului (Covington, 1992). Atunci când elevul de elită constată că strategiile sale rudimentare de procesare (bazate pe memorarea mecanică din ciclul primar) nu mai fac față complexității curriculare, acesta preferă să afișeze o atitudine de detașare sau apatie. Astfel, el transferă cauza eșecului de la un factor intern stabil (capacitatea intelectuală, pe care o simte amenințată) la unul controlabil și temporar (lipsa efortului).

Din perspectivă psihopedagogică, această descoperire recalibrează direcția intervenției. Nu este suficient să „motivăm” elevul prin recompense sau sancțiuni, deoarece rezistența lui nu provine dintr-o absență a dorinței de succes, ci dintr-o **incapacitate tehnică de a gestiona sarcina**. Intervenția trebuie, deci, să vizeze:

- *decodificarea comportamentului*: recunoașterea faptului că „nu vreau să fac” înseamnă, de cele mai multe ori, „nu știu cum să fac fără să eșuez”.
- transferul de control: reducerea încărcării cognitive prin predarea unor tehnici explicite de organizare a informației, care să restaureze sentimentul de auto-eficacitate (Bandura, 1997).

În concluzie, declinul academic în adolescență reprezintă momentul în care „talentul” neasumat prin metode de lucru riguroase devine insuficient. Recuperarea acestor elevi depinde de capacitatea școlii de a-i învăța nu *ce* să învețe, ci *cum* să își gestioneze noul ecosistem cognitiv.

3.3 Factori sociali: reconfigurarea grupului de referință

Dacă pentru școlarul mic validarea vine de la figurile de autoritate (învățător/părinte), pentru adolescent, centrul de greutate se mută către grupul de egali (*peer group*).

Conform teoriei lui Judith Rich Harris (1998) privind socializarea prin grupul de egali, adolescenții tind să adopte normele grupului pentru a asigura supraviețuirea socială.

- *efectul de „egalizare”*: în grupuri de liceu unde efortul academic nu este valorizat, elevul de elită poate alege subperformanța deliberată pentru a nu fi etichetat drept „ciudat” sau „tocilar”.
- *competiția socială*: în liceele de prestigiu, presiunea este inversă, dar la fel de toxică. Clasamentul social este dictat de note, iar elevul care simte că nu poate menține pasul cu „vârfurile” preferă să se retragă simbolic (dezangajare), protejându-și egoul prin afișarea unei atitudini de indiferență.

3.4 Factori familiari: povara așteptărilor neactualizate

Relația dintre părinte și copil suferă transformări profunde în această etapă. Mulți părinți rămân „blocați” în imaginea copilului de vârstă primară, care aducea doar satisfacții.

Cercetările lui Baumrind (1991) subliniază importanța stilului autoritar (democratic) în detrimentul celui autoritarist.

- ❖ *presiunea statutului dobândit*: părinții care au investit masiv în imaginea de „copil de succes” tind să reacționeze la primele semne de declin prin control sporit sau critici aspre.
- ❖ *impact*: aceasta induce ceea ce Martin Seligman (1972) a numit *neputința învățată* (*learned helplessness*). Elevul simte că, indiferent de efortul depus, nu poate satisface standardele

parentale, motiv pentru care încetează să mai încerce, pentru a evita confirmarea unui eșec „definitiv”.

Tabel sinoptic al evoluției factorilor de risc

categorie	manifestare la vârsta primară	evoluție spre adolescență (liceu)	rezultat în criza de performanță
psihologic	recompensă prin note	identitate bazată pe note	<i>anxietate de status</i>
pedagogic	memorare/talent	nevoie de analiză critică	<i>blocaj metodologic</i>
social	nevoie de aprobarea adultului	nevoie de aprobarea grupului	<i>dezangajare socială</i>
familiar	mândrie parentală constantă	presiunea menținerii rangului	<i>erodarea stimei de sine</i>

Analiza acestor factori demonstrează că declinul academic nu este o pierdere de competență, ci o **dezadaptare sistemică**. Elevul de elită este victima propriului succes anterior, care l-a lăsat fără „anticorpii” necesari gestionării eșecului. Trecerea de la motivația extrinsecă (note, laude) la cea intrinsecă este adesea blocată de frica de a nu dezamăgi ecosistemul social și familial construit în jurul imaginii sale de perfecțiune.

IV. Studiu de caz comparativ: traiectorii divergente în criza de performanță

- *profilul inițial comun (ciclul primar și gimnazial)*

Atât I.D., cât și S.B. au prezentat în primii opt ani de școală profilul „elevului dezirabil”: medii foarte bune, conformism comportamental și o imagine de sine puternic ancorată în statutul de „vârf al clasei”. Totuși, succesul lor se baza pe piloni diferiți: I.D. pe o curiozitate epistemică activă, iar S.B. pe o nevoie acută de validare externă (părinți, profesori).

4.1 cazul 1. I.D. – criza de adaptare și recuperarea prin metacogniție

a. factorii declinului (clasa a IX-a)

La intrarea în liceu, I.D. s-a confruntat cu o supraîncărcare cognitivă (Teoria lui Sweller). Obişnuit să proceseze informația liniar, volumul uriaș de la profilul real i-a provocat un blocaj.

- ✓ *mecanismul de eșec*: o scădere a auto-eficacității percepute (Bandura). Notele de 5 și 6 din primul semestru l-au condus spre o „anxietate de performanță” care i-a paralizat efortul.
- ✓ *manifestare*: izolare și demotivare, dar fără abandonarea totală a valorilor școlare.

b. factorul determinant al revenirii

I.D. a beneficiat de o intervenție de tip schelărie din partea unui profesor mentor.

- **punctul de inflexiune**: trecerea de la „învățarea de suprafață” la „învățarea de profunzime” (Marton & Säljö). I.D. a învățat să utilizeze hărți conceptuale și tehnici de interogație elaborativă.
- **rezultat**: deși nu a revenit la media 10, a reușit o restructurare atribuțională (a înțeles că succesul depinde de strategie, nu de talentul înnăscut). A promovat Bacalaureatul cu rezultate solide, recâștigându-și încrederea în sine.

4.2 cazul 2. S.B. – panta descendentă și neputința învățată

a. factorii declinului (clasa a IX-a)

Pentru S.B., liceul a însemnat pierderea „audienței” care îi hrănea stima de sine. În noul grup, nu mai era cel mai bun, iar acest lucru i-a activat un perfecționism maladativ.

- ✓ *mecanismul de eșec*: strategia de auto-handicapare --- de teamă că un efort maxim ar putea rezulta tot într-o notă mică (ceea ce ar fi demonstrat o lipsă de capacitate), S.B. a încetat să mai învețe deloc. Astfel, eșecul putea fi atribuit „lipsei de chef”, protejându-și iluzia competenței.
- ✓ *manifestare*: „dezangajatul de elită” – absenteism selectiv, refuzul sarcinii și căutarea validării în grupuri de egali cu valori anti-școlare.

b. factorii evoluției descendente

Spre deosebire de I.D., S.B. a intrat în cercul vicios al neputinței învățate (Seligman).

- **erori de intervenție**: mediul familial a reacționat prin presiune normativă (pedepse, comparații), ceea ce a crescut rezistența adolescentului.
- **rezultat**: lipsa strategiilor de autoreglare, combinată cu o identitate de sine fragmentată, a dus la acumularea de lacune iremediabile. S.B. a abandonat lupta academică înainte de examenul de maturitate.

1. **pentru cazuri similare lui I.D.:** accentul trebuie pus pe **alfabetizarea metodologică**. Elevul are nevoie de „instrucție strategică” – cum să organizeze timpul, cum să rezume, cum să facă conexiuni interdisciplinare.
2. **pentru cazuri similare lui S.B.:** intervenția trebuie să fie prioritar **emoțională**. Este necesară o consiliere care să decupleze valoarea umană a elevului de nota din catalog. Până când S.B. nu se simte „în siguranță” să greșească, nu va investi efort.
3. **monitorizarea timpurie:** cadrele didactice trebuie să identifice elevii care „merg din talent” în clasa a IX-a și să le ofere preventiv instrumente de învățare autoreglată, înainte ca sentimentul de neputință să se instaleze.

V. Strategii de intervenție psihopedagogică: de la vulnerabilitate la reziliență academică

Intervenția în cazul declinului academic la elevii anterior performanți nu trebuie să vizeze simpla „remediere” a notelor, ci reconstrucția fundamentului motivațional și a tehnicilor de procesare a informației.

5.1 Restructurarea atribuțională: reîncadrarea eșecului ca oportunitate de învățare

Nucleul intervenției psihologice constă în migrarea de la o atribuire externă sau stabilă a eșecului („Nu sunt bun la matematică”, „Profesorul are ceva cu mine”) către o atribuire internă și controlabilă.

Tehnica Reîncadrării (Reframing): Bazându-se pe cercetările lui Carol Dweck (2006), consilierul școlar și profesorul trebuie să înlocuiască feedback-ul de tip „Ești deștept” (care întărește mentalitatea rigidă) cu feedback-ul procesual: „Am observat cum ai descompus problema în pași logici; această metodă a funcționat”.

Normalizarea erorii: În adolescență, eroarea este percepută ca o pată pe identitate. Intervenția presupune utilizarea greșelii ca instrument didactic, transformând-o dintr-un verdict într-o sursă de date pentru reglarea învățării.

5.2 Antrenamentul metacognitiv: dezvoltarea autonomiei în învățare

Pentru a compensa falimentul „talentului” intuitiv din ciclul primar, elevul are nevoie de o trusă de scule metodologice. Conform lui Flavell (1979), metacogniția („a gândi despre propria gândire”) este cheia succesului la nivel liceal.

- **strategii de organizare și elaborare:** elevii sunt instruiți să utilizeze Organizatori Grafici și Hărți Conceptuale (Novak, 1990) pentru a vizualiza relațiile dintre concepte, trecând de la memorarea mecanică la înțelegerea profundă.
- **monitorizarea competenței:** utilizarea jurnalelor de învățare în care elevul notează: *Ce am înțeles astăzi? Unde m-am blocat? Ce strategie voi folosi mâine pentru a depăși blocajul?* Acest proces activează autoreglarea descrisă de Zimmerman (2000).

5.3 Consilierea familială: mutarea accentului de la rezultat la proces

Intervenția pedagogică este incompletă fără alinierea așteptărilor parentale. Părinții trebuie să devină aliați în gestionarea anxietății, nu surse suplimentare de presiune.

- **decon condiționarea valorii de notă:** părinții sunt ghidați să valideze efortul și persistența adolescentului, nu doar rezultatul final.
- **suportul de tip „schelărie”:** conceptul lui Vygotsky (1978) este esențial aici: părintele nu mai „face temele” cu copilul (ca în clasa a II-a), ci oferă structură și sprijin emoțional, permițând elevului să preia treptat controlul total asupra sarcinilor.

5.4 Climatul clasei: colaborare versus competiție toxică

La nivelul managementului clasei, profesorul trebuie să modereze presiunea grupului. Conform teoriei autodeterminării a lui Deci & Ryan (2000), performanța optimă apare atunci când sunt satisfăcute trei nevoi: competența, autonomia și apartenența.

- **învățarea prin cooperare:** implementarea metodelor de lucru în grup (ex: Metoda Mozaicului / Jigsaw) reduce anxietatea de performanță individuală și promovează succesul colectiv.
- **evaluarea formativă:** utilizarea testelor fără notă în catalog, strict pentru feedback, diminuează frica de expunere a „ignoranței” în fața colegilor.

Sinteza intervențiilor: modelul rezilienței academice

nivel de intervenție	obiectiv principal	instrument recomandat
cognitiv	schimbarea stilului de procesare	hărți conceptuale, tehnici de sinteză
emoțional	reducerea anxietății de status	tehnici de relaxare, restructurare cognitivă
sistematic	alinierea ecosistemului elevului	ședințe de consiliere tripartită (elev-părinte-profesor)

Analiza fenomenologică a declinului academic la elevii cu potențial înalt relevă faptul că performanța nu este o constantă biologică, ci o construcție psihopedagogică dinamică. Trecerea de la „copilul de 10” la adolescentul echilibrat presupune o pierdere simbolică a perfecțiunii în favoarea unei creșteri autentice. Intervenția timpurie, bazată pe suport metacognitiv și validare emoțională, poate transforma criza de liceu într-un catalizator pentru maturizarea intelectuală.

VI. Rezultate scontate și discuții: anatomia rupturii și dinamica rezilienței

Analiza datelor sugerează că declinul academic nu este un proces liniar, ci unul punctat de evenimente critice care funcționează ca „triggeri” pentru dezangajarea cognitivă.

6.1 Identificarea „momentului de ruptură”: de la eroare la trauma de status

Rezultatele cercetării indică faptul că momentul de ruptură nu coincide neapărat cu prima scădere a mediilor, ci cu prima notă mică neprocesată corect. În viziunea lui Weiner (1985), modul în care un elev explică eșecul (atribuirea) determină reacția emoțională viitoare.

- **șocul de inadecvare:** pentru elevii precum I.D. sau S.B., obișnuiți cu succesul necondiționat, prima notă sub așteptări este percepută ca o invalidare a întregului construct identitar. Dacă în ciclul primar nota era un simbol al iubirii și acceptării, în liceu ea devine o „sentință” asupra inteligenței.
- **lipsa feedback-ului corectiv:** discuțiile au relevat că ruptura se produce atunci când nota este comunicată fără o justificare procedurală. Elevul primește un „5”, dar nu înțelege ce proces cognitiv a eșuat. Această ambiguitate transformă eroarea din „sursă de informație” în „sursă de stres”.

6.2 Fragilitatea emoțională și lipsa rezilienței în fața frustrării

Un rezultat major al studiului subliniază paradoxul elevului de elită: deși are un coeficient de inteligență (IQ) ridicat, acesta prezintă adesea o imaturitate a rezilienței emoționale. Conform lui Martin Seligman (2006), reziliența se construiește prin expunerea gradată la dificultăți controlabile, experiență de care elevii „de 10 pe linie” sunt adesea privați prin hiper-protecție pedagogică sau parentală.

Mecanismele lipsei de reziliență:

- **intoleranța la frustrare:** obișnuiți cu recompense imediate și efort minim raportat la rezultat, acești elevi intră în „colaps motivațional” la primele sarcini care necesită persistență pe termen lung.
- **identitatea cristalizată:** dacă Erikson (1968) vorbea despre explorarea identitară la adolescență, elevul subperformant este blocat într-o identitate „împrumutată” (copilul genial). Când realitatea liceului contrazice această imagine, reziliența cedează deoarece elevul nu are un „Plan B” pentru stima sa de sine.

6.3 Discuții: paradoxul „supracompensării” vs. „abandonului”

Din analiza comparativă a cazurilor, observăm două traiectorii distincte de răspuns la momentul de ruptură, fundamentate pe conceptul de Auto-eficacitate (Bandura, 1997):

- ✓ **răspunsul rezilient** (cazul I.D.): ruptura este urmată de o perioadă de regres, dar elevul reușește să își recalibreze așteptările. Reziliența este activată în momentul în care elevul înțelege că inteligența este maleabilă (Dweck, 2006). Succesul la Bacalaureat a fost posibil nu prin revenirea la „perfectiune”, ci prin acceptarea „optimului funcțional”.
- ✓ **răspunsul defensiv** (cazul S.B.): în absența rezilienței, eșecul este internalizat ca fiind global și permanent. Apare fenomenul de „anestezie emoțională”: elevul pretinde că nu îi mai pasă pentru a nu mai suferi. Aceasta este forma supremă de eșec pedagogic: transformarea unui potențial înalt într-o indiferență cronică.

Reziliența nu este capacitatea de a nu cădea niciodată, ci viteza cu care un elev reușește să își reîncadreze eșecul ca pe o problemă tehnică ce poate fi rezolvată, nu ca pe o trăsătură de caracter.

VII. Concluzii și recomandări strategice: restaurarea succesului academic

Prezenta cercetare a demonstrat că eșecul elevilor anterior performanți nu este o problemă de capacitate intelectuală, ci una de **adaptare sistemică și fragilitate strategică**. Trecerea de la ciclul primar la liceu reprezintă un „test de stres” pe care mulți elevi îl eșuează din cauza absenței „anticorpilor” în fața frustrării.

7.1 Concluzii generale

- *mecanismul de auto-protecție*: elevul care a internalizat succesul ca pe o trăsătură înăscută (Mentalitate Rigidă - Dweck, 2006) va percepe dificultatea ca pe o dovadă a pierderii inteligenței, alegând dezangajarea pentru a evita confirmarea eșecului.
- *deficitul metacognitiv*: Succesul facil din copilărie maschează adesea absența unor tehnici de învățare profundă. La liceu, talentul este surclasat de managementul efortului (Zimmerman, 2000).
- *importanța feedback-ului*: momentul de ruptură poate fi atenuat dacă evaluarea este orientată spre proces (cum a lucrat elevul) și nu spre judecata normativă (nota în raport cu clasa).

7.2 Recomandări strategice (modelul de intervenție)

A. pentru cadrele didactice: „pedagogia erorii”

- *implementarea feedback-ului procesual*: înlocuirea validării persoanei („Ești bun”) cu validarea strategiei („Metoda ta de organizare a datelor a fost eficientă”).
- *predarea explicită a metacogniției*: profesorii de discipline „critice” (Matematică, Fizică, Română) ar trebui să dedice timp explicării modului în care se abordează o problemă, nu doar rezolvării ei.
- *utilizarea evaluării formative*: crearea unor contexte de testare fără miza notei, unde greșeala este analizată ca un indicator de progres, diminuând astfel anxietatea de status.

B. pentru consilierii școlari: „antrenamentul rezilienței”

- *grupuri de suport pentru elevii de elită*: sesiuni de consiliere axate pe decuplarea stimei de sine de rezultatele școlare.
- *tehnici de gestionare a frustrării*: antrenarea adolescenților în tehnici de restructurare cognitivă (Seligman, 2006) pentru a reîncadra obstacolele ca pe niște provocări temporare.

C. pentru familie: „suportul necondiționat”

- *reechilibrarea așteptărilor*: părinții trebuie informați că o medie de 8 obținută prin efort și autonomie în liceu este mai valoroasă pentru dezvoltarea adultului decât o medie de 10 obținută prin presiune și control parental extern.
- *valorizarea efortului, nu a statusului*: Încurajarea persistenței în fața sarcinilor dificile, indiferent de rezultatul imediat.

7.3 Considerații finale

Recuperarea academică a elevului I.D. față de declinul permanent al lui S.B. subliniază ideea că mediul de suport face diferența între o criză pasageră de creștere și un eșec identitar. O școală care prioritizează reziliența emoțională și autonomia cognitivă în fața conformismului notelor este singura capabilă să gestioneze „paradoxul performanței”.

Bibliografie selectivă

1. **Bandura, A. (1997).** *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman. (Lucrare fundamentală pentru înțelegerea modului în care încrederea în propriile capacități influențează performanța).
2. **Baumrind, D. (1991).** *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. Journal of Early Adolescence. (Referință pentru impactul stilurilor parentale asupra autonomiei elevului).
3. **Covington, M. V. (1992).** *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge University Press. (Sursă esențială pentru mecanismele de auto-handicapare și protecție a eului).
4. **Dweck, C. S. (2006).** *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House. (Teoria centrală despre *Fixed vs. Growth Mindset* utilizată în analiza cazurilor I.D. și S.B.).
5. **Erikson, E. H. (1968).** *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton. (Cadru teoretic pentru criza de identitate a adolescentului).
6. **Flavell, J. H. (1979).** *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. American Psychologist. (Sursă pentru capitolul despre managementul resurselor cognitive).
7. **Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004).** *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. Review of Educational Research. (Baza teoretică pentru grila de observație a angajamentului școlar).
8. **Harris, J. R. (1998).** *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*. Free Press. (Referință pentru influența grupului de egali în adolescență).
9. **Marton, F., & Säljö, R. (1976).** *On Qualitative Differences in Learning: I-Outcome and Process*. British Journal of Educational Psychology. (Distincția dintre învățarea de suprafață și cea de profunzime).
10. **Novak, J. D. (1990).** *Concept mapping: A useful tool for science education*. Journal of Research in Science Teaching. (Fundamentarea utilizării hărților conceptuale ca strategie de recuperare).
11. **Pintrich, P. R., et al. (1991).** *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan. (Sursa instrumentului de evaluare a strategiilor de învățare).
12. **Seligman, M. E. P. (1972).** *Learned Helplessness*. Annual Review of Medicine. (Teoria neputinței învățate, aplicată în cazul S.B.).
13. **Seligman, M. E. P. (2006).** *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Vintage. (Sursă pentru strategiile de reziliență și restructurare cognitivă).
14. **Sweller, J. (1988).** *Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning*. Cognitive Science. (Teoria încărcării cognitive, esențială pentru explicarea blocajului la liceu).
15. **Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. (Conceptul de *Scaffolding* / Schelărie educațională).
16. **Weiner, B. (1985).** *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Psychological Review. (Cadrul pentru analiza „momentului de ruptură” și a stilurilor de atribuire).
17. **Zimmerman, B. J. (2000).** *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*. Handbook of Self-Regulation. (Referință pentru etapele învățării autoreglate).

Anexa

Ghid de interviu pentru elevi

Scopul instrumentului: explorarea percepțiilor subiective privind tranziția de la succesul constant (ciclul gimnazial) la criza de performanță (liceu).

I. Istoricul succesului și stilul de atribuire

Obiectiv: *identificarea „mentalității rigide” (Dweck, 2006)*

1. **reconstrucția succesului:** *„Dacă privești înapoi la anii de școală generală, când erai un elev de 10 pe linie, cum îți explicai aceste rezultate? (Erau meritul inteligenței tale naturale, al norocului sau al muncii depuse?)”*
2. **eticheta de „copil de 10”:** *„Cum simțeai că te priveau ceilalți (părinții, colegii) prin prisma acestor note? Simțeai că este o imagine pe care trebuie să o aperi cu orice preț?”*

II. Confruntarea cu obstacolul și anxietatea de evaluare

Obiectiv: *Analiza mecanismelor de „auto-handicapare” (Covington, 1992)*

3. **momentul de inflexiune:** *„Îți amintești prima notă de la liceu care te-a nemulțumit profund? Ce gânduri ai avut imediat după ce ai văzut-o?”*
4. **gestionarea greșelii:** *„Atunci când nu înțelegi o lecție nouă la o materie dificilă, care este prima ta reacție: ceri ajutorul, încerci să compensezi singur sau preferi să ignori subiectul pentru a nu te simți inadecvat?”*

III. Autoreglarea învățării și mediul competitiv

Obiectiv: *Evaluarea autonomiei cognitive (Zimmerman, 2000)*

5. **strategii de lucru:** *„Cum s-a schimbat modul tău de a învăța față de clasa a VIII-a? Simți că metodele de atunci (memorare, repetiție) mai funcționează acum?”*
6. **percepția climatului clasei:** *„În clasa ta actuală, simți că ești într-o competiție permanentă cu ceilalți sau într-un proces de dezvoltare personală? Cum îți influențează această atmosferă dorința de a te implica la ore?”*

IV. Proiecția de sine și reziliența

Obiectiv: *Identificarea resurselor de recuperare academică*

7. **auto-percepția prezentă:** *„Dacă ar fi să te descrii ca elev astăzi, ce cuvânt ai folosi? Este acest elev diferit de cel de acum doi ani? În ce fel?”*
8. **nevoia de sprijin:** *„Ce tip de feedback din partea profesorilor te-ar ajuta să te simți din nou capabil? (O notă mare sau o explicație detaliată despre procesul prin care ai ajuns la rezultat?)”*

Locația: interviul trebuie să aibă loc într-un spațiu neutru (cabinet de consiliere, nu sala de clasă).

Tehnica: se utilizează tehnica *ascultării active*. Dacă elevul oferă răspunsuri monosilabice, se folosesc întrebări de tip „Follow-up”: *„Poți să-mi dai un exemplu recent când s-a întâmplat asta?”*

Etica: reasigurarea elevului că nu există răspunsuri „greșite” și că datele nu vor influența situația sa școlară.

TEHNICI DE OPTIMIZARE A COMPETENȚELOR DE LITERAȚIE ÎN CICLUL PRIMAR: DE LA RIGOAREA TEHNICĂ LA MOTIVAȚIA PENTRU LECTURĂ

-studiu de specialitate-

Prof. învă. primar Antonela BURCĂ
Școala Gimnazială „Ioanid Romanescu” Voinești

Profesorul este „O persoană care facilitează procesul învățării pentru elevi, încercând să descopere ce anume este interesat să învețe elevul, și determinând apoi cea mai bună modalitate de a a-i pune la dispoziție elevului acele informații prin furnizarea de sisteme de cunoștințe sau materiale, care să-i dea acestuia posibilitatea să se achite mai eficient de o sarcină. Aceasta se face prin ascultare, punere de întrebări, furnizare de idei, sugerarea de alternative și identificarea de posibile resurse.” (Universitatea Northeastern Illinois din SUA)

Valorificarea conținuturilor disciplinelor școlare în vederea dezvoltării competențelor de literație este strategia pe care cadrul didactic o poate folosi în procesul de predare pentru a facilita învățarea și înțelegerea. Deși literația poate fi interpretată și ca alfabetizare de bază, în continuare va fi privită ca noțiune care definește capacitatea de a citi, a înțelege și de a aplica ceea ce s-a citit. Toate definițiile dovedesc sau afirmă importanța literației ca abilitate de a scrie, a citi și a înțelege ceea ce s-a citit pentru a aplica și a utiliza informațiile în viața de zi cu zi. Formarea abilităților de literație reprezintă și o măsură a valorii unui sistem educațional¹⁵.

Ca parte a procesului de susținere a elevului în aprofundarea lecturii se constituie și ghidarea înțelegerii, pentru care va trebui să învățăm copilul tehnici de predicție, formulare de întrebări, reprezentare mentală, rezumare, memorare. În cele ce urmează sunt descrise moduri prin care elevii pot deprinde aceste tehnici.

Predicția reprezintă modul de activare a cunoștințelor anterioare ale elevului dar și de motivare. Scopul acesteia este de a integra și corela cunoștințele noi cu experiența de viață. Pentru că elevii fac predicții și emit ipoteze, examinează dovezi apoi iau decizii pe baza contactului repetat cu textul și a cunoștințelor anterioare, ei sunt antrenați într-o lectură foarte activă. Pașii de urmărit pentru familiarizarea elevilor cu această metodă, după selectarea textului, sunt direcționarea atenției elevilor către elementele care le-ar putea arăta la ce se referă textul (titlu, fotografii, reprezentări grafice), realizarea de predicții (întrebări de tipul *Care credeți că este..?, De unde știți..? Ce considerați...?*), citirea unei părți a textului, revederea predicțiilor urmărind informațiile din text (*Ați avut dreptate..?, De unde știți..?*), rezumarea a ceea ce au învățat.

În completarea predicției vine formularea de întrebări, tehnică ce își propune să ajute copilul să organizeze mental informațiile din text, prin sintetizarea unor întrebări și răspunsuri semnificative. Enunțurile textului vor fi clasificate pe nivelurile: informații specifice, concrete prezentate în text; idei care pot fi deduse logic din informații; conectarea experiențelor anterioare cu ideile care sunt deduse din text.

¹⁵ <http://www.ccdcluj.ro/Fisiere/2018-2019/Preuniversitaria/pdf/Creativitate/Mesesan Nicoleta Literatia %C3%AEntre teorie %C8%99i practic%C4%83.pdf>

O altă metodă de formulare de întrebări este aceea a relațiilor întrebare- răspuns, unde folosim patru tipuri de provocări. Provocarea "Chiar aici" (ce?, când?) stimulează copilul să formuleze întrebarea și răspunsul folosind fraza discutată. Provocarea "Gândește și caută" (de ce?, cum?) folosește informații din mai multe propoziții. Provocarea „Autorul și cu mine” pune elevul în situația de a corela experiența sa anterioară cu informațiile din text (din ce motiv? Ce se va întâmpla mai departe?). „Pe cont propriu” (ce credeți?, ați întâmpinat vreodată...?) provoacă elevul să apeleze la cunoștințele anterioare.

Reprezentarea mintală, parte a ghidării înțelegerii textului, învață cititorul să își folosească ochii minții pentru a vizualiza ceea ce parcurge prin lectură. De exemplu, pentru caracteristicile figurilor geometrice, elevul poate vizualiza obiecte din mediul său înconjurător (magazin, cofetărie, loc de joacă). Metoda este la fel de utilă pentru îmbogățirea vocabularului. Ca și etape pentru o astfel de lecție intervin citirea cu voce tare a textului, discutarea treptată, periodică a vizualizărilor legate de text, compararea vizualizărilor.

Pentru ca elevii să poată integra cunoștințele în bagajul propriu, este nevoie de reținerea ideilor principale la care pot ajunge prin rezumarea conținutului. Ca tehnică, rezumarea presupune căutarea informațiilor cele mai importante din text și reformularea lor. În sprijinul rezumării vine utilizarea unor patternuri. Descrierea (oferă locuri, calități sau caracteristici), succesiunea (organizează evenimentele sau procedurile, în ordinea în care intervin), compararea (modul în care ideile sau evenimentele sunt asemănătoare sau diferite), cauza și efectul, problema și soluția sunt patternurile, pe care elevii le vor utiliza pentru rezumarea conținutului și pentru reținerea ideilor principale ale textului studiat.

Prin procedura lecturii sub îndrumare elevii își măresc treptat atenția și viteza în timp ce citesc. Introducerea conceptelor din text, stabilirea paragrafelor și a timpului de citit, rememorarea (rezumarea) scrisă sau orală a ideilor, ierarhizarea informațiilor, corectarea sau completarea acestora, comparea noilor cunoștințe cu cele anterioare și evaluarea gradului de asimilare a conținutului sunt procedee pe care le folosim pentru îmbunătățirea treptată a competențelor de literație.

Toate strategiile enumerate până acum contribuie la îndreptarea atenției spre ideile principale ale textului și organizarea lor pentru rememorare ulterioară. O strategie utilă pentru memorarea conținutului este luarea de notițe. Pentru aceasta este nevoie ca elevul să conștientizeze obiectivele și scopul lecției. Luarea de notițe poate fi folosită în timpul unei demonstrații la oră, pe baza lecturii, însoțind o prezentare media sau pentru cercetări cu ajutorul media. Luarea de notițe își propune să reprezinte cuvinte-cheie pentru întărirea asimilării conținutului citit. Ca etape pentru această metodă se evidențiază înregistrarea informațiilor importante, reamintirea lor (pe baza formulării de întrebări și răspunsuri-cuvinte cheie), recapitularea notițelor (prin definirea lor) și reflectarea (procedeu de interiorizare a noutăților). De asemenea, elevii vor fi încurajați să revadă aceste notițe de câte ori vor avea nevoie.

Pentru ca tehnicile de literație să devină instrumente de gândire autonomă, este necesară o reîncadrare strategică a acestora în funcție de suportul de lectură utilizat. De exemplu, luarea de notițe încetează să mai fie percepută de elev ca o simplă sarcină de transcriere atunci când contextul se schimbă. Aplicată pe un pliant turistic sau pe un site de jocuri, activitatea se transformă într-o „investigație” veritabilă; identificarea informațiilor esențiale devine o colectare de indicii necesare pentru a explora sau a câștiga, rigoarea tehnică fiind astfel integrată natural în scopul ludic al materialului.

În această optică, utilizarea materialelor neconvenționale — precum benzile desenate, reclamele sau resursele digitale — funcționează ca o formă de „pedagogie invizibilă”. Acestea acționează asemenea unui „Cal Troian”, introducând operații cognitive complexe sub masca plăcerii vizuale. Lectura unei benzi desenate, de pildă, impune o rigoare deosebită în procesele de reprezentare mentală și predicție, deoarece elevul este solicitat să completeze activ „golurile” dintre casetele de dialog. Astfel, copilul execută procese de analiză profundă fără a resimți oboseala cognitivă asociată adesea textului liniar din manualele clasice.

Mai mult, diversificarea materialelor produce o schimbare fundamentală de paradigmă: trecerea de la datoria de a citi („trebuie”) la dorința de a descoperi („vrea să aflu”). Dacă în cazul unui text literar clasic rezumarea poate părea uneori o obligație formală, în contextul unui manual de instrucțiuni pentru un joc sau al unui articol despre universul animalelor, rezumarea devine o necesitate practică pentru a înțelege „cum funcționează” un subiect de interes. Această miza personală transformă tehnica într-o abilitate utilă în viața reală.

În final, integrarea în procesul didactic a acestor resurse variate contribuie la validarea identității digitale și culturale a elevului de ciclul primar. Recunoașterea și aducerea în spațiul clasei a universului cotidian al copilului (pliante, site-uri, jocuri) construiesc o punte emoțională esențială între profesor și elev. Simțindu-și interesele valorizate, elevul devine mult mai dispus să aplice rigoarea metodologică solicitată — cum ar fi formularea de întrebări complexe — deoarece subiectul investigat îi aparține și îi trezește o curiozitate autentică.

Lectura critică este procesul de „evaluare a autenticității și validității materialului și de formulare a unei păreri în legătura cu acesta”.¹⁶ Ca învățători, putem deschide perspectivele literației critice pentru elevii noștri folosind următoarele întrebări: *Cum sunt atribuite semnificațiile anumitor fapte sau proceduri într-un text?, Cum încearcă textul să convingă cititorul să accepte informațiile pe care le transmite?, Care este scopul textului?, Ale cui interese le servește?, Ce viziune este susținută de ideile textului, ce perspective sunt luate în calcul?, Care sunt alte posibile perspective?*. Aceste întrebări sunt aplicabile oricărui conținut, indiferent de aria curriculară sau disciplina predată. Pentru promovarea literației critice în rândul elevilor noștri trebuie să acordăm atenție dimensiunilor personale ale literației și învățării. În funcție de ceea ce știi și prețuiesc ei vom identifica modalități de includere în procesul de predare-evaluare astfel încât să optimizăm utilizarea limbajului și a experiențelor personale. Promovând o atitudine interogativă, copilul are posibilitatea de a face față exploziei de informații.

Pe baza tehnicilor analizate în prezentul studiu, sunt propuse următoarele direcții de acțiune pentru optimizarea predării-învățării în ciclul primar:

- Implementarea predării explicite a strategiilor de înțelegere: Este esențial ca profesorul să nu se limiteze la verificarea lecturii, ci să modeleze direct procese precum predicția (bazată pe indicii textuale) și formularea de întrebări. Elevii trebuie să vadă „cum gândește un cititor experimentat” prin demonstrații de tip *think-aloud*.

- Utilizarea organizatorilor grafici pentru reprezentarea mentală: Pentru elevii de vârstă școlară mică, transformarea ideilor abstracte în imagini sau diagrame este vitală. Se recomandă utilizarea hărților conceptuale sau a cadranelor pentru a sprijini rezumarea și organizarea logică a informațiilor.

¹⁶ Conley, M., op. cit, apud Bond și Wagner, 1966

• Adaptarea tehnicii de luare a notițelor la nivelul de dezvoltare: În primii ani, luarea de notițe poate începe prin desenarea unor simboluri sau marcarea cuvintelor-cheie. Aceasta pregătește terenul pentru capacitatea de sinteză de mai târziu, ajutând elevul să identifice esențialul dintr-un flux de informații.

• Practicarea lecturii sub îndrumare (Guided Reading) în grupuri mici: Această metodă permite profesorului să intervină personalizat, oferind suport (scaffolding) exact acolo unde elevul întâmpină dificultăți de decodare sau de interpretare a sensului.

• Crearea unui mediu de literație „viu” prin interconectarea conținuturilor: Tehnicile de literație nu trebuie să fie izolate doar la ora de Comunicare în limba română/ Limba și literatura română. Acestea trebuie transferate și la celelalte discipline, unde ghidarea înțelegerii textelor informative dezvoltă gândirea logică și capacitatea de transfer a cunoștințelor.

Studiul de față subliniază faptul că alfabetizarea funcțională reprezintă doar pragul de intrare în universul cunoașterii, însă adevărata putere a educației rezidă în dezvoltarea competențelor de literație critică. Integrarea sistematică la clasă a tehnicilor de predicție, reprezentare mentală și rezumare nu constituie simple exerciții de rutină, ci reprezintă arhitectura pe care se sprijină autonomia cognitivă a elevului din ciclul primar.

Eficacitatea acestor tehnici riguroase — de la luarea de notițe la rezumare — este deplină atunci când ele sunt aplicate pe un suport de lectură diversificat. Revistele, benzile desenate, jocurile sau site-urile educaționale nu sunt simple alternative recreative, ci devin veritabile laboratoare de antrenament. Într-un astfel de context, sarcina didactică își pierde caracterul arid, fiind susținută de motivația intrinsecă a elevului de a explora subiecte care îi oglindesc interesele. Astfel, diversificarea materialelor funcționează ca un catalizator care transformă rigoarea metodologică într-o experiență de învățare captivantă și relevantă pentru viața cotidiană.

Ghidarea înțelegerii prin formularea de întrebări și luarea de notițe transformă lectura dintr-o sarcină școlară într-un instrument de explorare activă. Această mutație de paradigmă este esențială: elevul nu mai este un depozitar pasiv de informații, ci un detectiv al sensului, capabil să decodifice intențiile autorului și să își definească propria poziție față de text. Prin valorificarea conținuturilor școlare sub această formă, școala încetează să mai predea simple date, începând să cultive discernământul.

În concluzie, succesul acestui demers pedagogic depinde de capacitatea cadrului didactic de a păstra echilibrul între rigoarea metodică și curiozitatea naturală a copilului. Oferind elevului „ochelarii” critici necesari pentru a vedea dincolo de suprafața cuvintelor, îi oferim, de fapt, cea mai importantă competență pentru secolul XXI: capacitatea de a gândi liber și de a naviga conștient într-o lume a informației continue.

Bibliografie:

1. https://www.ccdcluj.ro/Fisiere/2018-2019/Preuniversitaria/pdf/Creativitate/Mesian_Nicoleta_Literatia_%C3%AEntre_teorie_%C8%99i_practic%C4%83.pdf
2. Conley, Mark W, *Înțelegerea textelor și ariile curriculare*. Iași: Editura Polirom, 2019

INSTRUMENTE ALE LITERAȚIEI CRITICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. înv. primar Antonela BURCĂ
Școala Gimnazială „Ioanid Romanescu” Voinești

I. Argument

Într-o eră definită de fluxuri informaționale neîntrerupte și de o digitalizare accelerată, simpla capacitate de a citi un text a devenit insuficientă. Astăzi, ne confruntăm cu o realitate în care granița dintre faptul real și opinie, sau între informare și manipulare, este tot mai fragilă. În acest context, literația critică nu mai este doar o competență academică opțională, ci devine o formă esențială de igienă mentală și o condiție a cetățeniei active. Elevul de secol XXI are nevoie de instrumente care să îi permită nu doar să consume informația, ci să o interogheze, să îi identifice sursa și să îi evalueze credibilitatea.

La nivelul ciclului primar, marea provocare rezidă în tranziția de la literația funcțională la cea critică. Dacă în primii ani de școală accentul cade, în mod firesc, pe procesul de descifrare — recunoașterea semnelor grafice și fluidizarea cititului — etapa următoare trebuie să vizeze realizarea sensului. Trecerea de la „ce scrie în text” la „de ce a fost scris astfel” reprezintă un salt cognitiv major. Pentru elevul de vârstă școlară mică, textul nu trebuie să rămână un set de instrucțiuni sau o poveste pasivă, ci un spațiu de dialog și investigație.

Provocările sunt multiple: scăderea capacității de concentrare asupra textelor lungi, atracția către conținutul vizual rapid și dificultatea de a menține atenția critică în fața ecranelor. De aceea, rolul cadrului didactic și al familiei devine acela de a ghida elevul către o înțelegere profundă. Prin tehnici specifice, precum interogarea autorului sau rețeaua de discuții, transformăm lectura într-un proces analitic. Scopul final al acestui demers nu este doar formarea unui bun cititor, ci modelarea unei minți care refuză să accepte adevăruri „gata mestecate”, preferând, în schimb, să decidă singură ce merită crezut.

Această lucrare își propune să ofere instrumente concrete prin care lectura devine un act de investigație. De la sala de clasă, unde metode precum interogarea autorului sau rețeaua de discuții transformă elevul într-un analist activ, până în spațiul sigur al familiei, unde se pun bazele discernământului, vom explora cum putem antrena mintea să pună întrebările corecte. Nu ne dorim doar cititori care înțeleg ce li se spune, ci cetățeni capabili să decidă singuri ce merită crezut. În ciclul primar, această călătorie începe cu pași mici: de la curajul de a întreba de ce un personaj a acționat într-un anumit fel, până la capacitatea de a înțelege că o reclamă colorată ascunde o intenție de vânzare.

Prin aplicarea constantă a tehnicilor de interogare a autorului și prin susținerea oferită de familie, transformăm lectura dintr-o obligație școlară într-un instrument de explorare a lumii. Un copil care învață de la opt sau nouă ani să cântărească argumentele într-o rețea de discuții este un adolescent care nu va putea fi manipulat ușor și, ulterior, un adult care va alege conștient. Literația critică în clasele primare nu este doar despre alfabetizare, ci despre construcția caracterului și a unei minți care refuză să fie un simplu ecou al ideilor altora.

II. Repere teoretice în dezvoltarea literației

2.1. Conceptul de literație critică: definiții și valențe

În viziunea pedagogiei moderne, literația nu mai este un concept static, limitat la alfabetizarea funcțională (capacitatea de a citi și scrie). Literația critică reprezintă un nivel superior de procesare a informației, prin care cititorul analizează activ relațiile de putere, intențiile autorului și contextul social al mesajului. Conform pedagogului Paulo Freire, procesul de învățare a lecturii nu trebuie să fie unul pur tehnic, ci un act de conștientizare prin care copilul învață să «citească lumea» înainte de a citi cuvintele. Această perspectivă subliniază că educația este un dialog constant între text și realitatea socială a elevului. (Freire, 1987)

Valențele acestui concept în ciclul primar sunt fundamentale: acesta dezvoltă empatia (prin înțelegerea perspectivelor multiple), autonomia cognitivă și reziliența în fața dezinformării. Elevul învață că orice text este o construcție subiectivă și că el, în calitate de cititor, are dreptul și responsabilitatea de a evalua această construcție.

2.2. Psihologia cititorului novice: bariere și oportunități

La vârsta școlară mică, procesele cognitive sunt într-o etapă de tranziție de la gândirea concretă la cea abstractă. Cititorul novice se confruntă adesea cu „bariera decodării”: dacă efortul mental este consumat integral pentru recunoașterea cuvintelor, resursele pentru înțelegerea sensului profund sunt diminuate.

Totuși, această etapă oferă și oportunități unice. Curiozitatea nativă a copilului și dorința de a explora mediul înconjurător pot fi canalizate către investigarea textului. Bariera principală nu este lipsa de inteligență, ci lipsa de strategii metacognitive. Elevul trebuie învățat să își monitorizeze propria înțelegere, să se oprească atunci când sensul devine neclar și să folosească instrumente de „reparație” a înțelegerii, cum ar fi predicția sau interogarea.

2.3. Rigoarea tehnică vs. plăcerea lecturii

Una dintre cele mai mari dileme ale didacticii actuale este echilibrul dintre rigoarea tehnică (necesitatea de a învăța proceduri de analiză, rezumare, notare) și plăcerea lecturii (dimensiunea hedonică, afectivă). Adesea, școala insistă pe rigoare, transformând lectura într-o corvoadă mecanică, ceea ce duce la demotivare.

Secretul unei literații de succes constă în transformarea tehnicii într-un joc de explorare. Rigoarea nu trebuie să excludă plăcerea, ci să o potențeze. Când un elev stăpânește tehnica de a „vedea” dincolo de cuvinte, lectura devine o aventură intelectuală, nu o obligație. În acest ghid, propunem ca tehnicile riguroase să nu fie predate ca scop în sine, ci ca „chei” care deschid uși către înțelesuri ascunse și fascinante, menținând astfel vie motivația intrinsecă a copilului. (Pânișoară, 2017).

III. Strategii și tehnici de intervenție didactică

Acest capitol detaliază instrumentele prin care rigoarea tehnică a analizei textuale este transferată elevului, transformându-l dintr-un receptor pasiv într-un investigator activ al sensului (Conley, 2019).

3.1. Interogarea autorului: deconstrucția mesajului

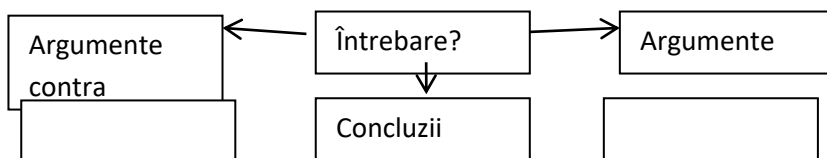
Interogarea autorului este o tehnică de predare pentru elaborarea și evaluarea ideilor din texte. Această metodă îl ajută pe copil să vadă textul ca pe ideile autorului puse pe hârtie. Astfel, sarcina de extragere a informațiilor din text devine o provocare de a înțelege și evalua mesajul transmis. Întrebări orientative pentru această metodă sunt: *Ce încearcă să spună autorul?*, *Care este mesajul?*, *Ce informații a ignorat autorul?*, *Ce informații a inclus?*, *Ce lipsește din această informație?*, *Ce mai trebuie pentru a înțelege ce lipsește?*. Această tehnică poate fi foarte bine corelată cu mesajele din sursele media. Analizând materialele propuse, elevul poate găsi scopul unui mesaj, cercetează efectele, obține alte atitudini cu privire la subiectul respectiv. Pe baza acestor informații copilul poate formula concluzii și poate prezenta rezultate ale cercetării sale prin diferite mijloace: afișe, imitații ironice, scurte filmulețe, desene. Metoda „Interogarea autorului” (Questioning the Author) mută atenția de la memorarea faptelor la înțelegerea procesului de scriere. Elevii sunt învățați că textul nu este un adevăr absolut, ci produsul unei persoane care face alegeri subiective.

3.2. Luarea unei poziții: exersarea argumentării

Luarea unei poziții este o strategie care poate și ar trebui să devină o abilitate de viață. Pentru a adopta sau susține o poziție rezonabilă sau responsabilă, copilul începe cu formarea unei opinii. Pentru orice temă specifică unei discipline, copiii pot fi întrebați: *Ce părere aveți?*, *Ce credeți?*, *Este corect?*. În lucrul cu textul, elevul va fi pus în situația de a găsi argumentele și faptele care susțin un anumit punct de vedere. O altă abordare a luării unei poziții este aceea de a revizui textul din diferite perspective, doar pentru a-și susține punctul de vedere. Ideea metodei este aceea de a analiza textul din mai multe puncte de vedere și de a contribui la transformarea unei opinii spontane într-o formulare argumentată a unui punct de vedere.

3.3. Rețeaua de discuții: dezvoltarea gândirii multiperspectivă

Rețeaua de discuție este o metodă care asigură copiilor cadrul explorării dovezilor celor mai importante dintr-un text, prin faptul că le propune să analizeze mai multe aspecte ale aceleași probleme. Etape pentru utilizare acesteia sunt discutarea subiectului propus, familiarizarea cu diferite aspecte ale acestuia, citire textului, argumente pro și contra, discutate în perechi și notarea lor. Structura acestei metode se conturează astfel:



Dezvoltarea competențelor de scriere a textelor la toate disciplinele susține procesul de învățare al elevilor pentru deprinderea semnificației, pentru organizarea ideilor de conținut în cunoștințe mai complexe și pentru a dezvolta cunoașterea pe baza informațiilor asimilate anterior. A-l învăța pe elev să devină scriitor strategic înseamnă să urmărim câteva obiective: aplicarea modului explicat pentru rezolvarea unei sarcini scrise, focusarea mesajului scris pe un scop anume, pentru un grup - țintă reală, oportunități de feed-back individualizat. Tehnici pentru scriere rapidă sunt utilizate în mod curent de către învățător la clasă. De exemplu, la finalul lecției, le solicităm elevilor să folosească o scriere rapidă pentru a sintetiza lecția predată. Brainstormingul orientează scrierea spre un scop de la bun început și sintetizează informația. Prezentarea lucrărilor în fața colegilor creează

oportunitatea de feedback. Evaluarea continuă a profesorului a punctelor tari, dar și a celor slabe, poate focusa elevul pe îmbunătățirea progresului. Tehnica Oprește-te și notează ajută copilul să își proiecteze și să își organizeze răspunsurile. De exemplu, rezolvarea unei probleme de matematică implică oprirea copilului pentru evaluarea datelor certe ale problemei, pe care le notează. Ulterior el evaluează datele care deriva din enunțul problemei și găsește soluția pentru aflarea acesteia. Copilul utilizează procesul acesta până reușește să rezolve sarcina problemei.

3.4. Recapitularea și revizuirea: învățarea prin colaborare

Încă o metodă foarte utilă învățătorului este recapitularea și revizuirea de către colegi, deși aceasta necesită o bună pregătire a elevilor. Plecând de la exemplul nostru în oferirea feedbackului, elevii pot coopera în revizuirea lucrărilor, discutând problemele de redactare și găsind împreună soluții pentru acestea. Autoevaluarea lucrărilor, pe baza unor criterii bine stabilite și explicate de către profesor îl va ajuta pe elev să își sporească concentrarea în realizarea sarcinilor și să se focuseze pe corectarea greșelilor existente sau pe îmbunătățirea anumitor aspecte.

IV. Puntea către motivație: Diversificarea suporturilor de lectură

Pentru ca tehnicile descrise anterior să nu rămână simple exerciții academice, ele trebuie aplicate pe conținuturi care să rezoneze cu interesele generației actuale. Diversificarea materialelor de lectură funcționează ca un catalizator: transformă rigoarea metodologică într-o experiență de explorare autentică.

4.1. Textul multimodal: benzi desenate și materiale digitale

În ciclul primar, textul multimodal (care îmbină imaginea cu scrisul) oferă o poartă de acces facilă către literația critică. Benzile desenate, de exemplu, impun o rigoare deosebită în procesele de reprezentare mentală și predicție, deoarece elevul este solicitat să completeze activ „golurile” dintre casetele de dialog.

- Aplicație: Folosind o bandă desenată, putem aplica „Interogarea autorului” întrebând: „*De ce a ales desenatorul această culoare pentru fundal?*” sau „*Ce ne transmite expresia feței personajului care nu este scris în bulina de text?*”. Motivația vizuală reduce oboseala cognitivă și menține atenția critică.

4.2. Lectura utilitară: pliante, instrucțiuni, jocuri

Aducerea în clasă a unor materiale din viața cotidiană (pliante turistice, manuale de instrucțiuni ale jocurilor preferate, meniuri sau regulamente) schimbă miza lecturii de la „trebuie” la „vreau să aflu”.

- Aplicație: „Rețeaua de discuții” poate fi aplicată pe un pliant publicitar pentru o jucărie: „*Este acest produs cu adevărat necesar sau reclama încearcă să ne convingă prin culori și promisiuni?*”. În acest caz, rigoarea identificării informațiilor esențiale este mascată de scopul practic și ludic al materialului.

4.3. Pedagogia invizibilă: cum transformăm tehnica în plăcere

Conceptul de „pedagogie invizibilă” (Bernstein, 1990) presupune că procesul de învățare are loc fără ca elevul să simtă presiunea unei sarcini școlare rigide. Atunci când utilizăm site-uri

educaționale sau aplicații interactive, tehnica luării de notițe devine o colectare de „indicii” pentru a trece la nivelul următor.

- Efect: Validarea universului digital al elevului construiește o punte emoțională între școală și realitate. Simțindu-și interesele valorizate, elevul devine dispus să aplice efortul cerut de metodele critice (ex: verificarea surselor) deoarece subiectul investigat îi aparține și îi trezește o curiozitate autentică.

V. Parteneriatul școală-familie în formarea cititorului

Nu în cele din urmă, dezvoltarea abilităților de literație este susținută de comunitate și de către familie. Cu cât învățătorul reușește să creeze conexiuni bazate pe cunoștințe despre mediul de proveniență al elevilor, cu atât mai mult își va putea motiva și antrena elevii în învățare.

5.1. Dialogul cotidian: familia ca model de literație

Proiectele de implicare în comunitate prin voluntariat, proiectele de activități educative, activitățile extracurriculare, comunicarea cu organizațiile comunității sunt căi prin care elevul conștientizează faptul că face parte dintr-o unitate, că obiectivul său este comun cu al colegilor, al profesorilor și al societății, că munca sa din școală este valoroasă pentru toți ceilalți. Pe lângă susținerea părinților în realizarea temelor și ședințele cu părinții sau discuțiile individuale în privința progresului copilului, îi putem invita pe aceștia să participe efectiv la anumite evenimente din viața școlii. Ziua națională a lecturii, Ziua internațională a literației, Ziua internațională a educației, Săptămâna educației sunt tot atâtea evenimente care pot aduce părintele în școală pentru a observa progresul copilului său, pentru a contribui efectiv la desfășurarea de activități, pentru a-și încuraja și susține copilul în privința parcursului educațional.

5.2. Activități comune de monitorizare a lecturii acasă

Parteneriatul dintre școală și familie înseamnă, totuși, mult mai mult decât prezența la activități sau ședințe; acesta se construiește, de fapt, prin discuțiile obișnuite de la masa de seară. Literația critică prinde rădăcini cel mai bine acasă, unde copilul se simte liber să pună acele întrebări „incomode” care îi trec prin cap. Putem prelunge exercițiul de la școală prin gesturi simple: atunci când vedem împreună o reclamă sau o știre, să ne întrebăm: „*Cine a făcut acest videoclip?*” sau „*Ce vor ei să ne facă să simțim acum?*”. Astfel, copilul nu mai absoarbe totul ca un burete, ci devine un observator atent.

Chiar și micile dileme de zi cu zi, cum e timpul petrecut pe tabletă, pot deveni lecții de gândire. În loc să impunem o regulă strictă, putem pune în balanță argumentele „pro” și „contra”, învățându-l pe cel mic să vadă ambele fețe ale problemei înainte de a decide. Când citim o poveste împreună, e momentul perfect să-l întrebăm: „*Tu ce ai fi făcut în locul personajului?*”. Este un mod excelent de a-l încuraja să își formeze propria opinie, chiar dacă e diferită de a noastră.

Într-o lume plină de informații pe internet, e vital să-l învățăm să nu creadă tot ce e „uimitor” la prima vedere. Căutând împreună încă două surse care spun același lucru, punem bazele unei igiene digitale sănătoase. Atunci când ceea ce învață la școală este încurajat și acasă, copilul înțelege că a gândi critic nu e doar o temă pentru notă, ci o unealtă pentru viață. Familia devine locul în care curiozitatea se transformă în atitudine, pregătindu-l să fie un om greu de manipulat.

5.3. Concluzie: De la teorie la atitudine

În societatea actuală, bazată pe diversitate și dinamism, educația este chemată să răspundă unor nevoi prospective greu de anticipat, uneori chiar imposibil. Alvin Toffler spunea că ”analfabetul viitorului nu va mai fi cel care nu știe să citească, ci cel care nu știe să înțeleagă”. Nu cantitatea de informații asimilată în timpul școlarizării este importantă, ci formarea unor strategii de învățare care să fie viabile pe tot parcursul vieții pentru a-l ajuta pe tânăr să caute, să descopere, să asimileze și să aplice informații noi. Fără a nega importanța asimilării de cunoștințe, se evidențiază necesitatea formării strategiilor de învățare care să devină aplicabile în viitor, după ce tânărul va ieși de pe băncile școlii. Dezvoltarea competenței de literație, una dintre competențele-cheie stabilite la nivelul Uniunii Europene, este o țintă pentru fiecare nivel de școlarizare și un deziderat pentru absolventul de mâine.

În loc de încheiere... un **Ghid rapid: Cum antrenăm „mușchiul” gândirii critice?**. Indiferent dacă ești la catedră sau acasă, iată 5 întrebări-cheie pe care să le adresezi copilului pentru a-l ajuta să analizeze orice text sau mesaj:

1. Cine ne vorbește? (Identificarea autorului și a credibilității acestuia)
2. Ce vrea să ne facă să credem sau să simțim? (Descifrarea intenției și a emoțiilor transmise)
3. Cine lipsește din această poveste? (Identificarea perspectivelor care au fost lăsate pe dinafară)
4. Ce argumente avem pentru „DA” și ce argumente avem pentru „NU”? (Exersarea rețelei de discuții)
5. Unde mai putem verifica această informație? (Validarea din mai multe surse)

Sfat de aur: Nu oferi răspunsuri gata mestecate. Cel mai bun ghid este cel care pune întrebarea potrivită și are răbdare să asculte argumentele copilului.

VI. Anexe: Instrumente practice de lucru

Această secțiune cuprinde modele de fișe de lucru care pot fi adaptate și fotocopyate, fiind concepute pentru a ghida pas cu pas procesul de literație critică.

Anexa 1: Fișa de detectiv critic (Aplicație pe text literar/informativ)

Această fișă ajută elevul să aplice tehnica „Interogarea autorului”.

Nume **elev:** **Data:**

Titlul textului:

1. **Cine ne vorbește?** (Identifică autorul și, dacă poți, motivul pentru care a scris acest text).
2. **Ce „ne vinde” autorul?** (Bifează: O poveste / O informație / O opinie / O emoție).
3. **Cuvinte-cheie:** Notează 3 cuvinte din text care ți s-au părut cele mai importante. De ce crezi că autorul le-a ales?
4. **Întrebarea mea pentru autor:** Dacă l-ai avea în față pe cel care a scris textul, ce l-ai întreba pentru a înțelege mai bine mesajul?

Anexa 2: Jurnalul de bord al Rețelei de Discuții

O fișă grafică pentru organizarea argumentelor PRO și CONTRA.

Problema analizată: (Ex: „A acționat corect personajul ...?”)

DA (Argumente din text)	NU (Argumente din text)
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Concluzia mea (Poziția luată): În urma analizei, eu cred că,
deoarece

Anexa 3: Grila de verificare a „Știrilor Uimitoare” (Literație Digitală)

O fișă simplă pentru verificarea surselor online, ideală pentru lucrul acasă sau la școală.

1. **Sursa:** De pe ce site/aplicație vine informația? Este un site cunoscut?
2. **Titlul:** Este un titlu care vrea să mă sperie sau să mă bucure exagerat? (DA/NU)
3. **Regula celor trei:** Am găsit aceeași informație pe încă alte două site-uri?
 - Site 2:
 - Site 3:
4. **Verdictul meu:** () Pare adevărat () Pare o păcăleală/manipulare.

Bibliografie

1. **Bernstein, B.** (1990). *Pedagogie, control și limbaj. Studii teoretice.* Traducere de Monica Ghiță. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. **Călugăr, M.** (2014). „Strategii de valorificare a abilităților de lectură în concordanță cu testele PIRLS”. În *Creativitate și inovație în educație*, Ediția a III-a, Târgu-Mureș. Disponibil online la: <http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev9sp/vol2.pdf>
3. **Conley, M. W.** (2019). *Înțelegerea textelor și ariile curriculare.* Traducere de C. Dumitru. Iași: Editura Polirom.
4. **Freire, P.** (1987). *Literacy: Reading the Word and the World.* Routledge. Concepte fundamentale disponibile online la Freire Institute: freire.org
5. **Ministerul Educației și Cercetării.** (2002). *Învățarea centrată pe elev: Ghid pentru profesori și formatori.* Proiectul PHARE RO 2002/000-586.05.01.02.01.01. București: Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic. Disponibil online la: <https://www.tvet.ro/Anexe/x/Student%20centred%20learning%20guide%20Rom%20final.pdf>
6. **Pânișoară, I.-O.** (2017). *Comunicarea eficientă. Ediția a V-a.* Iași: Editura Polirom..

STUDIUL ECOSISTEMULUI FORESTIER PĂDUREA VERDE TIMIȘOARA ȘI IMPLICAREA TEMEI ÎN ACTIVITATEA INSTRUCTIV- EDUCATIVĂ

Prof. Cosmina-Maria PETRIȘOR
Școala Gimnazială Nr. 16 „Take Ionescu” Timișoara, jud. Timiș

Evoluția concepției despre pădure

Pădurile au impresionat întotdeauna prin masivitatea lor, prin dimensiunile marcabile ale arborilor, prin bogăția elementelor constituente. Pădurea reprezintă într-adevăr cea mai cuprinzătoare comunitate de viață și de condiții naturale de viață din câte există pe Terra și care, deși de o mare diversitate geografică, rămâne totuși peste tot unitară în ceea ce privește natura ei intimă, supunându-se aceluiași legi generale de organizare și funcționare. Astfel în primul rând atrage atenția complexitatea alcătuirii divers etajate a pădurii, în care se asociază plante și animale dintre cele mai variate, ce își desfășoară activitatea vitală într-un anumit complex fizico-geografic, constituit din numeroși factori de mediu climatic, edafic și geomorfologic.

Concepția ecosistemică, dezvoltată în biologie în ultimul deceniu, pleacă de la definirea pădurii ca unitate funcțională a biosferei, alcătuită din organisme și mediu de viață, aflate în relații permanente de interdependență și de interacțiune foarte strânse, reprezentând astfel un adevărat biogeosistem, sistem ecologic sau ecosistem.

Așezare, suprafață și organizare teritorial-administrativă

Orașul Timișoara este așezat la întretăierea paralelei de 45°47' latitudine nordică cu meridianul 21°17' longitudine estică, aflându-se ca poziție matematică în emisfera nordică. Morfologic este situat în sud-estul câmpiei Tisa, în zona de divagare Timiș –Bega (Bizerea, 1970). Relieful zonei studiate nu prezintă mari modificări. Aflându-se în bazinul Bega-Timiș-Caraș, orașul Timișoara se află la 91m altitudine. Această altitudine rămâne aproximativ constantă pe toată întinderea teritoriului.

Pădurea Verde este situată în raza teritorială a Timișoarei, în partea de nord-est a acesteia. Fondul forestier al unității de protecție este bine delimitat, hotarele fiind evidente și clare, nesuprapunându-se în nici un punct peste limitele teritoriale ale unității, deoarece pădurea se află în zona centrală a teritoriului. El este constituit dintr-un singur trup de pădure.

Fondul forestier al U.P.VIII Pădurea Verde aparține statului și este administrat de Ocolul Silvic Timișoara din Direcția Silvică Timișoara. Suprafața totală a U.P. este 737 ha.

Reconstituirea istoricului Pădurii Verzi este foarte dificilă. Pădurea Verde din Timișoara făcea odinioară parte dintr-o vastă zonă împădurită ce se întindea pe mai mult de 50% din teritoriul Banatului. Faptul este atestat de hărțile vechi și de documentele existente în arhiva Liceului Silvic, situat chiar în inima pădurii. Datorită așezării ei între cetatea Timișoarei și a Lipovei, pădurea a fost martoră a numeroase bătălii și episoade tragice: în 1514, aici se dau lupte între oastea răsculaților lui Gheorghe Doja și oastea nobilimii. În 1552, au loc luptele dintre turci și apărătorii cetății conduși de Ștefan de Losoncz, urmate de masacrarea garnizoanei și a populației care s-a retras din cetate. În timpul ocupației turcești, numeroase cete de țărani fugari nemaiputând suporta jugul ocupanților iau calea codrului, alcătuiind cete de „lotri”. Denumită la acea vreme Pădurea de vânătoare, aceasta oferă, în 1716, lemn pentru turcii care întăreau palisadele cetății, dar și pentru

construirea de numeroase poduri peste mlaștini de către trupele imperiale atacatoare, conduse de Eugeniu de Savoya. Din documentele Liceului Silvic aflăm că acesta „și-a așezat grosul armatei în fața cartierului Palanca Mare, cartier întins între Mehala și Fabric, deoarece atacul trebuia să înceapă dinspre nord”.

Pădurile au jucat un rol de seamă în viața planetei noastre contribuind hotărâtor și în dezvoltarea societății omenești, atât prin produsele sale cât și prin influențele binefăcătoare exercitate asupra fenomenelor fizice și social economice ce interesează existența omului

Principala funcție îndeplinită de Pădurea Verde este cea recreativă. Această funcție este însă în detrimentul acesteia, activitatea umană punându-și puternic amprenta asupra și într-un mod negativ. Celelalte funcții sunt mai slab evidențiate, dar totuși există: funcția peisajistică, funcția climatică, funcția instructiv-educativă și cea de producție.

Pădurea Verde este încadrată în categoria de pădure-parc, în cadrul unui sistem recreativ al municipiului Timișoara. Este un avantaj de excepție pentru un mare oraș de a avea în imediata apropiere o asemenea suprafață de pădure. Obiectivul principal al gospodăririi acestei păduri este realizarea efectelor de ordin recreativ și estetic, prin utilizarea în primul rând a însușirilor naturale ale pădurii. Producția de lemn are o importanță secundară, materialul lemnos fiind doar o rezultată a activității de structurare a arboretelor pe criterii speciale și funcționale. Funcția recreativă este prioritară punându-și amprenta pe întreaga structurare a pădurii. În cadrul acesteia se vor lua în considerare atât recreerea pasivă, odihnă, deconectare, cât și recreere activă, manifestată prin mișcare și sport. Timișoara are peste 120 ha ocupate de spații verzi la care se adaugă și suprafața Pădurii Verzi, constituind un aport considerabil (Bujorean, Grigore, Arvat, 1964).

Funcția peisajistică este de o amploare mai redusă datorită situării orașului în câmpie și a absenței pădurii din fundalul vizual. Prezența sa se face simțită pe tot conturul pădurii unde constituie un element de peisaj și în special la intrarea în oraș dinspre est.

Funcția climatică este îndeplinită din plin de masa mare de vegetație existentă cu toate efectele ei: reducerea poluării atmosferice, producerea de oxigen și sporirea umidității atmosferice. Situația ei numai în partea nord-est a orașului unde frecvența vânturilor este redusă, îi micșorează mult eficiența.

Funcția educativ-instructivă se manifestă prin interesul științific și ocrotirea genofondului și ecofondului forestier, fiind atestate de:

- Situația municipiului Timișoara în câmpie, zonă deficitară în vegetație forestieră, care face să aibă un important rol în educarea populației, din punct de vedere naturalistic și ecologic, iar prezența în teritoriu a Liceului Silvic conferă pădurii și importanță didactică.
- Numeroase cercetări efectuate cu diverse scheme de împădurire, cu piețe de probă subliniază importanța științifică a acestei păduri.

Funcția de producție de lemn rămâne ca o funcție secundară, ea rezultând din creșterea masei lemnoase și din procesul de structurare a arboretelor. Totuși exercitarea acestei funcții a avut drept urmare:

- explicarea de tăieri în crâng, ceea ce a dus la modificarea compoziției și provenienței
- aplicarea necorespunzătoare a tratamentelor, având ca rezultat scăderea consistenței și implicit diminuarea creșterilor din cauza scăderii competiției pentru lumină
- introducerea de specii noi (nuc american, salcâm, stejar roșu, frasin american, etc.) (Stan, Arsene, 2000)

Plantele, animalele și microorganismele ecosistemelor forestiere sub raport funcțional și al interrelațiilor lor

Plantele, animalele și microorganismele dintr-un ecosistem forestier sunt strict specializate în ceea ce privește modul de hrănire, grupându-se pe anumite niveluri trofice în : *producători*-plantele verzi, cu însușirea de a produce biomasă vegetală prin procesul de fotosinteză, *consumatori primari* sau *fitofagi*—animale erbivore care consumă biomasă vegetală formată de producători, *consumatori secundari* și *consumatori terțiari* –animale de pradă care se hrănesc cu fitofagi, respectiv cu consumatori secundari, *consumatori de biomasă moartă* sau *detritofagi* (insecte,râme) și descompunători –microorganismele în cea mai mare parte, care descompun materia organică moartă în CO₂ , apă, NH₃ și săruri minerale. Între plantele și animalele aparținând diferitelor niveluri trofice se stabilesc relații directe care permit realizarea unor lanțuri și rețele trofice complexe. Organismele animale și vegetale alcătuiesc astfel și o adevărată *structură trofică*, ale cărei elemente constitutive sunt lanțul trofic, rețeaua trofică și nișa ecologică.

Omul în viața pădurii

Prezența activă a omului în viața pădurii se face tot mai puternic resimțită prin intervenții din cele mai diferite, care pot să fie considerate pe bună dreptate ca o grupă aparte de factori ecologici, așa numiți “factori antropici”. Din grupa factorilor antropici unii acționează pozitiv iar alții negativ.

De-a lungul timpului, conștient sau inconștient, omul a influențat permanent starea pădurii, modificându-i compoziția, consistența, structura, întinderea etc. Pierderi importante au fost determinate prin incendii, pășunat, defrișări, extrageri dezordonate de arbori, exploatări rapace, etc. Ca urmare a acestor practici primitive, unele specii au fost aproape complet exterminate (tisa, laricele), suprafața patrimoniului forestier s-a restrâns mereu iar multe din păduri s-au degradat vegetând slab și producând puțin.În ultimele secole însă, concomitent cu această acțiune nefastă, intervențiile omului au dobândit și un pronunțat caracter pozitiv, preocupându-se din ce în ce mai atent de protejarea și ameliorarea pădurilor existente, de crearea de noi păduri în regiunile deficitare, de introducerea de noi specii în cultură, precum și de dirijarea dezvoltării pădurilor în sensul dorit.

Implicarea temei în activitatea instructiv-educativă

În Școala Gimnazială Nr.16 ” Take Ionescu ” Timișoara se desfășoară programul mondial LeAF- Să învățăm despre pădure, în parteneriat cu Centrul Carpato-Danubian de Geoecologie, a cărui scop este educația ecologică, educația pentru sănătate. Obiectivele proiectului :

- să descopere mediul abiotic și biotic al unui ecosistem
- să devină familiarizați cu sunete, dimensiuni, mărimi a ceia ce îi înconjură
- să demonstreze capacitatea de a exprima sentimentele pe care le au față de natură studiind natura înconjurătoare
- să participe alături de colegi la munca în grup și să-și împartă responsabilitățile
- să definească funcțiile pădurii și modul în care pădurea influențiază viața omului
- să demonstreze înțelegerea consecințelor propriului comportament în raport cu starea de sănătate

Cunoștințele privind ecologia pădurii au o deosebită importanță teoretică și își găsesc o permanență aplicabilitate practică. Din punct de vedere teoretic, ele aduc o contribuție esențială la precizarea legăturilor cauzale care întrețin din aproape în aproape principalele procese ce au loc în comunitatea de viață a pădurii, asigurând astfel fundamentarea riguros științifică a silviculturii. Din punct de vedere practic cunoașterea strânsei interdependențe dintre vegetația forestieră și condițiile

de mediu în care își duc existența, permite stabilirea celor mai adecvate măsuri culturale ce se pot lua pentru dirijarea judicioasă a dezvoltării pădurii, în vederea obținerii unei productivități cât mai ridicate.

Activitatea practică desfășurată de elevi la Pădurea Verde Timișoara s-a dovedit un succes deoarece ei au reușit să atingă performanțele prevăzute în obiective, să demonstreze un mod de gândire ecologic în luarea unor decizii, să demonstreze înțelegerea consecințelor propriului comportament în raport cu starea de sănătate. De asemenea ei au beneficiat de unele funcții ale pădurii : recreativă, științifică, peisajistică; au utilizat metode adecvate de înregistrare a datelor, au formulat concluzii, și-au dezvoltat deprinderi de a rezolva sarcini și-au asumat responsabilități în cadrul grupul.

Bibliografie:

- Doniță N.,1981: *Pădurile României-Studiu monografic*, Ed.Academiei București
- Constantin C.,1975 : *Istoria pădurii românești*, Ed. Ceres București
- Mohan Gh.,1993 : *Ecologie și protecția mediului*, Ed. “Scaiul” București
- Doniță N.,1971– „ *Cercetarea ecologică complexă a ecosistemelor forestiere*” – Ed. Academiei

PARTICULARITĂȚI ALE ORGANIZĂRII PROCESULUI DIDACTIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN

Studiu aplicativ pentru clasele pregătitoare – a II-a

Prof. înv. primar Loredana-Ștefania AGAPIE
Școala Gimnazială Băișești/ Dumbrava

Rezumat

Învățământul simultan reprezintă o formă de organizare specifică mediului rural sau unităților școlare cu efective reduse, în care cadrul didactic gestionează concomitent procesul instructiv-educativ pentru două sau mai multe niveluri de clasă. Studiul de față analizează particularitățile organizării activității didactice în sistem simultan pentru clasele Pregătitoare – a II-a, evidențiind provocările, strategiile eficiente de predare, modalitățile de diferențiere și impactul asupra dezvoltării autonomiei elevilor. Cercetarea are la bază observația sistematică și experiența practică desfășurată într-o clasă simultană pe parcursul unui an școlar.

Cuvinte-cheie: învățământ simultan, diferențiere, autonomie, managementul clasei, strategii didactice integrate;

1. Introducere

Învățământul simultan constituie o realitate educațională frecvent întâlnită în școlile cu efective mici de elevi. În acest context, cadrul didactic desfășoară activități instructiv-educative pentru două sau mai multe clase diferite, într-un spațiu comun și într-un interval orar comun.

Clasele Pregătitoare – a II-a reprezintă un segment de vârstă caracterizat prin diferențe semnificative de dezvoltare cognitivă, socio-emoțională și de autonomie în învățare. Această eterogenitate impune o organizare riguroasă și flexibilă a demersului didactic.

2. Particularități psihopedagogice ale elevilor (6–8 ani)

Elevii din clasele Pregătitoare – a II-a se află în etapa operațiilor concrete (Piaget), fiind caracterizați prin:

- nevoia de suport vizual și manipulativ;
- capacitate redusă de concentrare susținută (în special la clasa Pregătitoare);
- ritmuri diferite de achiziție a citit-scrisului și a competențelor matematice;
- dezvoltarea progresivă a autonomiei în învățare.

În învățământul simultan, aceste particularități sunt accentuate prin diferențele de nivel curricular.

3. Organizarea procesului didactic în sistem simultan

3.1. Structurarea timpului didactic

Modelul eficient presupune alternarea activităților directe cu activitățile independente:

- **Moment frontal comun** (5–10 minute): organizarea activității, recapitulare, activitate integrată;
- **Predare directă pentru un nivel**, în timp ce celălalt nivel desfășoară activitate independentă;
- **Rotație didactică**;
- **Consolidare comună sau diferențiată.**

Gestionarea timpului presupune planificare detaliată și anticiparea dificultăților

3.2. Strategii didactice eficiente

În practica simultană Pregătitoare – a II-a s-au dovedit eficiente:

a) Învățarea diferențiată

- fișe de lucru adaptate pe niveluri;
- sarcini gradate ca dificultate;
- centre de activitate.

b) Învățarea prin cooperare interclasă

Elevii din clasa a II-a pot sprijini elevii din clasa Pregătitoare în:

- citirea cerințelor;
- explicarea regulilor;
- activități de consolidare.

Acest tip de interacțiune dezvoltă competențe sociale și responsabilitate.

c) Integrarea curriculară

Temele comune (ex.: „Anotimpurile”, „Familia”, „Animalele”) permit abordări diferențiate pe niveluri de complexitate.

3.3. Managementul clasei

Elemente esențiale:

- stabilirea rutinelor clare;
- semnale nonverbale pentru tranziții;
- organizarea spațiului pe zone de lucru;
- reguli vizibile și consecvente.

Autonomia elevilor din clasa a II-a este esențială pentru echilibrul clasei.

4. Avantaje și provocări

Avantaje:

- dezvoltarea autonomiei;
- cooperare naturală între niveluri;
- climat familial;
- personalizare ridicată a învățării.

Provocări:

- suprasolicitarea cadrului didactic;
- necesitatea unei planificări minuțioase;
- diferențe mari de ritm;
- gestionarea simultană a două curriculumuri.

5. Studiu aplicativ – Model de organizare a unei lecții

Tema integrată: „Adunarea numerelor până la 100”

- Clasa Pregătitoare: adunări 0–10 cu material concret;
- Clasa a II-a: probleme cu două operații.

Structură:

1. Activitate comună de reactualizare (joc matematic).
2. Predare directă la clasa a II-a
3. Activitate independentă diferențiată.
4. Sprijin colegial.
5. Evaluare rapidă prin autoevaluare.

Rezultate observate:

- creșterea autonomiei;
- implicare activă;

- reducerea timpilor morți.

6. Concluzii

Învățământul simultan nu reprezintă un compromis educațional, ci o formă complexă de organizare didactică ce poate genera rezultate valoroase atunci când este gestionată strategic.

Succesul depinde de:

- planificare riguroasă;
- diferențiere reală;
- cultivarea autonomiei;
- utilizarea cooperării între niveluri.

Clasele Pregătitoare – a II-a oferă un cadru propice pentru dezvoltarea competențelor de învățare independentă și a responsabilității sociale, în condițiile unei abordări pedagogice flexibile și creative.



ÎMPREUNĂ LA ȘCOALĂ BUNA ÎNȚELEGERE ÎNTRE ELEVII ROMI ȘI ELEVII ROMÂNI

Prof. înv. primar Loredana-Ștefania AGAPIE
Școala Gimnazială Băișești/ Dumbrava



Școala este locul în care copiii învață să scrie și să citească, dar și locul în care învață să trăiască împreună. În fiecare clasă se întâlnesc elevi diferiți: cu temperamente diferite, cu tradiții diferite, cu povești de viață diferite. Printre ei se află și copii romi și copii români, care împart același spațiu, aceleași manuale și aceleași visuri pentru viitor.

Buna înțelegere dintre ei nu apare întotdeauna de la sine. Ea se construiește, pas cu pas, prin cunoaștere, respect și experiențe comune.

- **Diversitatea este o resursă, nu o barieră**

Copiii romi vin adesea din familii cu tradiții culturale bogate: muzică, meșteșuguri, povești transmise din generație în generație. Copiii români aduc la rândul lor propriile valori și obiceiuri. Atunci când aceste diferențe sunt privite cu curiozitate și deschidere, ele devin o resursă educativă valoroasă.

Problemele apar atunci când diferențele sunt însoțite de prejudecăți sau etichete. Un copil care se simte respins sau judecat își pierde încrederea, iar relațiile dintre colegi devin tensionate. De aceea, rolul școlii este esențial, să creeze un mediu în care fiecare copil să se simtă acceptat și valorizat.

- **Rolul profesorului în construirea armoniei**

Cadrul didactic are un rol central în formarea unui climat pozitiv în clasă. Prin atitudinea sa echilibrată și prin modul în care gestionează situațiile conflictuale, profesorul transmite un mesaj clar: în clasă există respect pentru toți.

Activitățile de grup, proiectele comune și jocurile de cooperare sunt instrumente eficiente pentru a apropia elevii. Când copiii lucrează împreună pentru a rezolva o sarcină, diferențele devin mai puțin importante, iar colaborarea devine prioritară.

De asemenea, integrarea elementelor culturale rome în activități, povești, tradiții, muzică, contribuie la recunoașterea identității și la creșterea stimei de sine a copiilor romi, dar și la dezvoltarea respectului în rândul colegilor.

- **Prietenia se învață**

Copiii nu se nasc cu prejudecăți; ele se formează în timp, prin modele și experiențe. În mediul școlar, prietenia se învață prin interacțiuni zilnice ca: împărțirea rechizitelor, jocurile din pauză, ajutorul oferit la teme.

Un moment simplu când un coleg explică altuia o problemă sau îl invită la joacă, poate schimba complet dinamica relațiilor din clasă.

Empatia, comunicarea și sprijinul reciproc trebuie cultivate constant.

- **Implicarea familiei și a comunității**

Pentru o bună înțelegere reală, este important ca și familiile să fie implicate. Întâlnirile școlare, activitățile comune și evenimentele interculturale pot consolida legătura dintre părinți și școală, reducând tensiunile sau neînțelegerile.

Atunci când mesajul de respect și cooperare este susținut atât acasă, cât și la școală, copiii cresc într-un mediu echilibrat și sigur.

- **Concluzie**

Buna înțelegere dintre copiii romi și copiii români nu este doar un ideal, ci o necesitate într-o societate diversă. Școala are misiunea de a forma nu doar elevi bine pregătiți academic, ci și cetățeni toleranți, empatici și deschiși.

Atunci când copiii învață că diferențele nu îi separă, ci îi îmbogățesc, ei fac primul pas spre o societate mai dreaptă și mai unită. Iar acest pas începe, în fiecare zi, în sala de clasă.

EFFECTUL MUZICII ASUPRA ACHIZIȚIEI VOCABULARULUI UNEI LIMBI STRĂINE

Prof. pentru învăț. primar Mădălina-Ștefania BÂRGĂOANU
Școala Gimnazială „Sfântul Ierarh Nicolae” Vlădești, jud. Galați

În studiile recente, achiziția vocabularului a primit o importanță sporită, deoarece joacă un rol esențial în învățarea unei limbi străine. Cu toate acestea, în ciuda satisfacției crescute privind maturitatea acestui domeniu, o serie de întrebări fundamentale au rămas fără răspuns. Una dintre cele mai importante întrebări vizează efectul muzicii asupra achiziției vocabularului într-o limbă străină.

Scopul acestui studiu este:

a) Să investigheze efectul muzicii asupra achiziției vocabularului într-o limbă străină;

b) Să investigheze efectul muzicii asupra reținerii pe termen lung a vocabularului. Pentru a ne atinge obiectivul, șizeci de elevi din școala noastră primară au fost selectați aleatoriu și repartizați în două grupuri de câte treizeci. Primul grup (grupul experimental) a fost grupul cu muzică, iar al doilea (grupul de control) a fost grupul fără muzică. Efectul tratamentului asupra achiziției vocabularului a fost evaluat imediat după aplicarea acestuia.

Ipotezele cercetării au fost:

1. Muzica nu are niciun efect asupra achiziției vocabularului de către elevii din școala primară.
2. Muzica nu are niciun efect asupra reținerii pe termen lung a vocabularului.

Analiza datelor colectate prin aplicarea testului t a dezvăluit că a existat o diferență semnificativă între cele două grupuri. Grupul care a beneficiat de muzică a depășit grupul fără muzică, atât în ceea ce privește reținerea pe termen scurt, cât și pe termen lung. Rezultatele arată că muzica are un efect pozitiv asupra achiziției vocabularului. Prin urmare, ipoteza nulă a fost respinsă.

Cuvinte cheie: achiziție, muzică, vocabular, test t, a doua limbă

Introducere - Învățarea limbilor străine este cel mai complex tip de învățare în rândul ființelor umane. În cadrul învățării unei limbi străine, vocabularul joacă un rol important în a doua limbă. În ciuda importanței sale critice, totuși, domeniul achiziției de vocabular a fost o zonă neglijată până recent. După o lungă perioadă de concentrare pe dezvoltarea competenței gramaticale, profesorii de limbi străine și cercetătorii în domeniul SLA (Second Language Acquisition) recunosc acum locul vocabularului.

Metodologie - Scopul prezentului studiu este de a investiga dacă muzica ajută elevii să dezvolte stocarea lexicală a limbii a doua (L2). Pentru a atinge acest scop, șizeci de elevi de școală primară au fost selectați aleatoriu dintr-un total de o sută optzeci. Apoi, aceștia au fost repartizați aleatoriu în două grupuri egale, iar decizia de a alege grupul experimental a fost, de asemenea, luată aleatoriu. Designul studiului a fost un design cu grup de control cu pretest și posttest.

Materiale - Materialele incluse în acest studiu au constat în 15 cântece înregistrate, împreună cu versiunea lor vorbită. Versurile au fost alese respectând mai multe criterii:

- Au fost cântece înregistrate pe bandă, iar versiunile vorbite ale acestora au fost înregistrate de vorbitori nativi;
- Au fost adecvate nivelului elevilor noștri;
- Au conținut 100 de cuvinte care nu erau familiare elevilor de clasa a patra;
- Vocea auzită pe benzi a fost clară, comprehensibilă și la fel de atractivă;

Ca studiu pilot, înainte de începerea cercetării, profesorul a dat elevilor 100 de cuvinte din textele pe care urmau să le studieze pentru a scrie echivalentul lor în limba română. Niciunul dintre aceste cuvinte nu a fost familiar elevilor.

Test elaborat de profesor- Un test conceput de profesor a fost realizat pentru a măsura familiaritatea elevilor cu cuvintele și posibilele câștiguri de vocabular în urma testului. Scopul principal al acestui test a fost de a vedea dacă participanții cunoșteau sensul cuvintelor, deoarece predarea acestor cuvinte noi ar părea nerealistă. Testul a inclus o sută de cuvinte selectate din studiul pilot menționat mai sus.

Deoarece a fost un test conceput de profesor, a fost calculat raportul de fiabilitate al testului. Fiabilitatea testelor a fost calculată folosind formula de profecție [Spearman-Brown](#). Fiabilitatea primului posttest a fost egală cu 0,86, iar cel de-al doilea posttest a crescut la 0,88. Aceste rezultate au arătat că fiabilitatea testelor a fost acceptabilă. Validitatea de conținut a testelor a fost, de asemenea, verificată prin logică și opiniile profesorilor.

Procedură- Pentru a investiga ipotezele de la baza acestor întrebări, au fost selectate două grupe: una de control și una experimentală. În acest design de cercetare, variabila independentă a fost metoda de prezentare a elementelor de vocabular, iar factorul dependent a fost achiziția de vocabular a participanților. Participanții au frecventat cursuri opționale de limba engleză „English through songs” (Engleza prin cântece), cu o durată de 50 de minute pe lecție, 1 zi pe săptămână, 4 sesiuni în fiecare lună. Întreaga perioadă a experimentului a fost de trei luni.

În primul rând, pretestarea a fost administrată elevilor din ciclul primar din ambele clase pentru a ne asigura că niciunul dintre aceștia nu cunoștea cuvintele. Grupul cu muzică a ascultat versiunile muzicale, în timp ce grupul fără muzică a ascultat versiunile rostite.

În al doilea rând, au fost administrate două post-testări de vocabular pentru a investiga cunoștințele de vocabular ale elevilor din ambele grupuri. Echivalentul exact în limba română a fost punctat cu unu, iar echivalentul incorect cu zero.

Analiza datelor – Pentru a determina efectele pe termen scurt și pe termen lung ale muzicii, variabila dependentă, vocabularul, a fost măsurată înainte de aplicarea tratamentului. După experimentul care a durat 3 luni, a fost efectuat primul post-test, iar pentru a estima retenția pe termen lung a vocabularului, al doilea post-test a fost administrat la două săptămâni după primul. A fost realizată analiza prin testul T pentru a vedea dacă diferența dintre cele două grupuri este semnificativă sau nu. De asemenea, au fost calculate statisticile descriptive pentru ambele grupuri.

Tabel 1. Rezultatele testului T pentru mediile celor două grupuri (post-test 1)

Grup	Nr.	Medie	AS	Eroarea	Standard	a	df	t-calculat	p
------	-----	-------	----	---------	----------	---	----	------------	---

			(SD)	Mediei			
Grupul cu muzică	30	87,06	16,36	2,98	58	2,68	0,01
Grupul fără muzică	30	71,66	26,85	4,90			

Efectul principal de grup a fost semnificativ (t observat = 2,68), ceea ce sugerează că participanții din grupul cu muzică au reținut, în general, mai multe cuvinte decât cei din grupul fără muzică. După cum s-a demonstrat, grupul cu muzică a obținut rezultate superioare grupului fără muzică. Acest lucru demonstrează faptul că muzica are un efect pozitiv asupra achiziției vocabularului într-o limbă străină.

Pentru a determina retenția pe termen lung a vocabularului, al doilea post-test a fost administrat la două săptămâni după primul.

Tabel 2. Rezultatele testului T pentru mediile celor două grupuri (post-test 2)

Grup	Nr.	Medie	AS (SD)	Eroarea Mediei	Standard a	df	t-calculat	p
Grupul cu muzică	30	76,2	21,42	3,91		58	4,3	0,01
Grupul fără muzică	30	50,46	24,77	4,52				

Rezultatele indică faptul că participanții din grupul cu muzică au avut, în general, o capacitate de retenție verbală mai bună decât cei din grupul fără muzică în ceea ce privește reținerea pe termen lung a vocabularului. A doua ipoteză nulă a fost, de asemenea, respinsă.

Discuții – Scorul mediu al grupului cu muzică imediat după tratament, la post-testul (1), a fost de 87,066, în timp ce scorul mediu de progres al grupului fără muzică a fost de 2,86. Rezultatele au indicat un efect principal semnificativ ridicat pentru acest factor – Muzica – prin urmare, prima ipoteză nulă a fost respinsă.

Ipoteza de cercetare 2 – Cea de-a doua întrebare a vizat investigarea performanței participanților la două săptămâni după tratament, pentru a analiza retenția pe termen lung a vocabularului.

Scorul mediu al grupului cu muzică a fost de **76,2**, iar scorul mediu al grupului fără muzică a fost de **50,46**. Valoarea **t-calculat** a fost egală cu **4,3**. Rezultatul indică faptul că muzica are un efect pozitiv asupra retenției pe termen lung a vocabularului. Prin urmare, și cea de-a doua ipoteză nulă a fost respinsă.

Concluzii – După cum s-a demonstrat, grupul cu muzică a depășit grupul fără muzică. Rezultatul demonstrează că muzica are un efect pozitiv asupra vocabularului într-o limbă străină, atât în ceea ce privește retenția pe termen scurt, cât și pe termen lung. Această constatare este în concordanță cu afirmațiile făcute anterior referitoare la eficiența muzicii în achiziția primei limbi și a unei limbi străine.

Conform **ipotezei** lui Krashen, vocabularul este dobândit atunci când sensul acestuia devine clar pentru cel care învață. Sensul este transmis prin furnizarea de suporturi extralingvistice, cum ar

fi acțiunile, fotografiile și obiectele reale (realia). Astfel, vocabularul este dobândit în mod incidental prin povești, deoarece lexicul și sintaxa familiare din povești oferă context pentru vocabularul mai puțin cunoscut. Cântecelile au aceleași elemente de bază ca și poveștile, făcând studiul ușor și plăcut pentru orice cursant.

Implicații – Rezultatele acestui studiu oferă perspective noi asupra ideii de bază a ipotezei lui Krashen. Conform **ipotezei filtrului afectiv**, învățarea are loc într-un mediu cu motivație ridicată, încredere în sine și anxietate scăzută. Potrivit acestei ipoteze, starea emoțională a elevului acționează ca un filtru. Krashen afirmă că starea emoțională a cursantului este filtrul prin care toate informațiile trec către memoria pe termen scurt.

Teoria **Inteligențelor Multiple** a lui Gardner susține, de asemenea, utilizarea muzicii. Acesta menționează că inteligența muzicală și cea lingvistică sunt corelate, iar rezultatul este mai bun datorită cooperării dintre ele. El precizează că nu există o singură inteligență, prin urmare, învățarea are cel mai mare succes atunci când luăm în considerare combinarea acestora.

Pentru a rezuma experimentul nostru, putem concluziona că muzica oferă oportunități excelente pentru comunicare, creativitate și cooperare în grup. Este „hrană” pentru creier și stimulează învățarea și dezvoltarea intelectuală.

Bibliografie:

1. Brown, H.D., Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1994
2. Krashen, S., Principles and Practice in Second Language Acquisition, New York: Longman, 1992
3. Jill Jarnov, All Ears: How to Choose and Use Recorded Music for Children, New York: Viking, 1991
4. Mac Carthy, M.J., A new look at vocabulary in EFL – Applied Linguistics, Oxford Publishing, 1984

STUDIUL DE CAZ PRIVIND INTERVENȚIA TIMPURIE ÎN TULBURĂRILE INSTRUMENTALE (CLASA I)

Prof. pentru învăț. primar Mădălina-Ștefania BÂRGĂOANU
Școala Gimnazială „Sfântul Ierarh Nicolae” Vlădești, jud. Galați

În clasa I, copilul trece de la joc la activitatea de învățare structurată. Tulburările instrumentale la această vârstă se manifestă adesea prin dificultăți de conștiință fonologică (capacitatea de a manipula sunetele în cuvinte) și prin deficiențe de orientare spațială pe foaia de hârtie.

Imaginați-vă că intrați într-o cameră unde toată lumea vorbește și scrie într-o limbă pe care nu o recunoașteți, dar toată lumea se așteaptă să o stăpâniți peste noapte. Aceasta este realitatea unui copil de clasa I cu tulburări instrumentale. Pentru el, litera „a” nu este sunetul de la începutul cuvântului „arici”, ci un desen complicat care refuză să stea cuminte pe rând.

Teoria ne spune (prin voci precum Gherguț sau Păunescu) că acești copii nu au o problemă de inteligență, ci una de traducere. Creierul lor procesează semnele grafice diferit. În clasa I, dacă nu intervenim cu blândețe și metode senzoriale, riscăm să pierdem nu doar un elev, ci încrederea unui om în propriile forțe.

Începutul: elevul și „furnicarul” de pe pagină

Când am cunoscut elevul, era un copil plin de viață până în momentul în care deschideam Abecedarul. Atunci, umerii i se lăsau în jos, iar privirea îi fugea pe fereastră.

- Cum era elevul: Literele lui păreau să se lupte pe foaie. Scria „u” în loc de „n”, iar „b” și „d” erau pentru el exact același lucru. Când încerca să citească, se bloca la a doua literă și începea să tremure de stres.
- Zidul invizibil: Nu era vorba că nu voia, ci pur și simplu nu putea să lege sunetele între ele. Pentru el, cuvântul era un puzzle cu piese care nu se potriveau.

Ce ne-am propus să facem (Scop și obiective)

Nu am vrut ca elevul să devină cel mai bun cititor din clasă peste noapte. Mi-am dorit două lucruri simple, dar vitale:

- Să nu se mai teamă: Să deschidă caietul fără să plângă.
- Să „simtă” literele: Să înțeleagă că fiecare literă are o formă, un sunet și o poveste.

„Jucăriile” noastre de învățare (Instrumente și metode)

Am lăsat puțin deoparte stiloul clasic și am adus în bancă obiecte care să-i vorbească simțurilor lui:

- Tăvița cu griș: elevul adora să deseneze literele în griș. Dacă greșea, doar scutura tăvița și greșeala dispărea. Asta i-a luat frica de eșec.

- Literele „pufoase”: Am tăiat litere din șmirghel și din pâslă. Le pipăia cu ochii închiși până când degetele lui învățau forma literei „M” sau „S”.
- Căsuța Literelor: I-am explicat că rândul de caiet e ca o casă. Unele litere stau doar în cameră (a, e, o), altele urcă în pod (l, t, b), iar altele coboară în pivniță (p, g, j). Această poveste l-a ajutat să nu mai „împrăștie” scrisul pe toată pagina.

Drumul nostru împreună (Etape)

- Primii pași: Ne-am jucat cu sunetele. Băteam din palme la fiecare silabă și căutam sunetul ascuns la începutul cuvintelor.
- Mijlocul drumului: Am început să scriem propoziții din două cuvinte, dar foloseam culori. Subiectul era albastru, acțiunea era roșie. Vizual, totul a început să capete sens pentru el.
- Marea victorie: Momentul în care a citit singur prima propoziție: „Mama are mere”. S-a uitat la mine cu o uimire totală, de parcă tocmai ar fi descifrat un cod secret.

Finalul: Un nou început pentru elevul meu

Astăzi, nu mai este copilul care se ascundea sub bancă.

- Cum este acum: Citește rar, dar corect. Scrisul lui nu e perfect, dar e lizibil și, mai ales, e al lui.
- Cea mai mare realizare: Acum ridică mâna și spune: „Doamna, pot să încerc eu?”. Această dorință de a încerca, în ciuda dificultății, este adevăratul progres. Am învățat de la el că, în clasa I, un zâmbet de încurajare valorează mai mult decât zece observații cu roșu pe marginea paginii.

Bibliografie:

1. Burlea, G. (2007). Tulburările limbajului scris-citit. Iași: Editura Polirom.
2. Gherguț, A. (2006). Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată. Iași: Editura Polirom
3. Păunescu, C. (1976). Deficiența mintală și organizarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. Vrăsmaș, T. – Învățământul integrat și/sau incluziv, Editura Aramis.

STUDIUL PRIVIND CREȘTEREA MOTIVAȚIEI PENTRU LECTURĂ A ELEVILOR PRIN ACTIVITĂȚI DE PREZENTARE DE CARTE

Prof. pentru învăț. primar Mădălina-Ștefania BĂRGĂOANU
Școala Gimnazială „Sfântul Ierarh Nicolae” Vlădești, jud. Galați

Momentul de maxim interes pentru părinți, după intrarea copilului în școală, îl constituie cel în care acesta învață să citească fără ajutor. Pentru unii copii în clasa pregătitoare, pentru alții în clasa I, acesta este un punct de cotitură în evoluția sa școlară. Ceea ce părinții intuiesc este că de învățarea plăcerii de a citi vor depinde multe în educația de mai târziu a copiilor. Ceea ce doar puțini cunosc este că plăcerea de a citi se formează, se dezvoltă pas cu pas. Și ceea ce și mai puțini aplică este de a însoți copilul pe drumul acestei învățări.

Cadrele didactice au de cele mai multe ori, nu doar rolul de a îi educa pe cei mici, ci și pe părinții lor. Să fii părinte nu se învață în nicio școală, iar ceea ce pentru unii vine firesc, pentru alții este dificil. Iată de ce, este foarte important să îi ajutăm pe părinți să îi sprijine pe copii.

Activitățile pe care le facem în clasă sunt de cele mai multe ori punct de plecare pentru cele de acasă. Și cu cât le creăm mai atractive, cu cât îl punem pe copil în centrul acțiunii, cu atât vom avea rezultate mai notabile.

Voi prezenta în rândurile care urmează un studiu referitor la un șir de activități menite să crească impactul lecturii în rândul elevilor din colectivul meu. Am recurs la o astfel de activitate în urma unei rezistențe pe care am întâmpinat-o în rândul copiilor în ceea ce privea lectura independentă.

Titlul activității: „Convinge-mă să citesc!”

Clasa a II-a

Disciplina: Comunicare în limba română. Discipline integrate: Arte vizuale și abilități practice, Dezvoltare personală.

Durata/ cadența: Activitățile s-au desfășurat pe durata unui an școlar (34 de săptămâni), 1 oră pe săptămână.

Scopul: creșterea motivației pentru lectura independentă, prin participarea la o suită de prezentări de carte.

Competențe specifice vizate:
2.3. Participarea cu interes la dialoguri, în diferite contexte de comunicare
2.4. Exprimarea expresivă a ideilor în contexte familiare manifestând interes și încredere în sine

- 3.1. Citirea unor mesaje scrise întâlnite în mediul cunoscut
3.2. Identificarea mesajului unui text, în care se relatează întâmplări, fenomene din mediul cunoscut
3.4. Exprimarea interesului pentru lectura unor cărți adecvate vârstei

4.1. Scrierea unor mesaje în diverse contexte de comunicare

Obiective:

- * să lectureze o carte la alegere
- * să alcătuiască o recenzie de carte după o schemă dată, având suport din partea învățătoarei
- * să realizeze independent un afiș (conținând o serie de criterii date)
- * să prezinte cartea în fața colegilor, având ca suport recenzia și afișul
- * să adreseze întrebări colegilor care prezintă o carte, având o serie de criterii date la început de an școlar
- * să își aleagă dintre cărțile prezentate de colegi, 5 cărți pe care să le citească pe durata întregului an școlar

Descrierea activității. Desfășurare:

Activitatea, care a pornit dintr-o dorință de a impulsiona lectura independentă a copiilor, a constat dintr-o suită de lecții în care aceștia au prezentat la alegere, câte o carte pe care au citit-o. Prezentarea a avut o schemă dată, pe tiparul unei recenzii mai detaliate. Printre elementele din prezentare au fost: titlul cărții și numele autorului, subiectul cărții într-o formă accesibilă copiilor, enumerarea personajelor (a celor mai importante acolo unde erau prea multe), menționarea personajului preferat și motivarea acestui lucru.

- Prezentarea cărții era urmată de cea a unui afiș realizat după câteva criterii:
- * titlul cărții și numele autorului
 - * o scenă / un personaj din poveste
 - * evidențierea afișului prin culori adecvate
 - * dimensiunea planșei A3 sau A2 (la alegerea copilului)
 - * numele copilului

La finalul prezentării, colegii aveau dreptul să adreseze câteva întrebări legate de conținutul cărții sau despre personaje. Rămânea ca ei să aleagă dacă vor citi cartea prezentată sau nu.

Pe parcursul anului școlar, am realizat împreună cu familia un bilanț al lecturilor copiilor. Pentru credibilitate, am cerut ca lista lecturilor să fie confirmată și semnată de unul dintre părinți. Rezultatele anuale au arătat mai mult decât încurajator: V.V. – 17 cărți, A.P. – 16 cărți, N.M. 16 cărți, A.C. – 14 cărți, R.N. – 12 cărți, S.C. – 12 cărți, D.R. – 12 cărți, E.Ș. – 11 cărți, G.N. – 10 cărți, A.H. – 10 cărți, Ș.P. – 10 cărți, A.M. 9 cărți ș.a.m.d. Au existat 5 copii care au citit mai puțin de 5 cărți.

De menționat este faptul că absolut toate cărțile au fost alegerea copiilor. Paleta selecției a fost foarte largă, incluzând romane pentru copii, cărți cu conținut științific (enciclopedii, cărți cu povestiri istorice, cărți cu ghicitori matematice), romane grafice, cărți de povești. Au fost acceptate toate, atât timp cât copiii au avut un argument pertinent pentru alegerea lor. De asemenea, așa cum am spus mai sus, am avut colaborarea părinților la fiecare solicitare.

Am acordat asistență, suport și îndrumare la:
* explicarea criteriilor (de realizare a prezentării, afișului și de evaluare)
* alcătuirea prezentării
* realizarea schemei afișului
* pe parcursul prezentării acolo unde copiii aveau emoții (încurajări și feedback-uri pozitive)

La finalul anului, într-o activitate de încheiere, am realizat un copac al învățării. Copiii au avut ocazia să enumere acele lecții din care au învățat cel mai mult. A fost un feedback minunat și pentru mine, deoarece „Convinge-mă să citesc!” a fost printre activitățile menționate de majoritatea copiilor, semn că impactul a fost peste așteptările mele.

S-au realizat trei evaluări:
• Evaluarea prezentărilor (realizată de către copii, conform unei grile cu punctaje pentru criteriile: cunoașterea conținutului cărții, claritatea și logica prezentării, argumentarea logică)
• Evaluarea afișelor (realizată tot de către copii, conform unei grile care cuprindea exact criteriile de realizare
• Lista de cărți citite de copii, semnată de părinți
La finalul anului școlar, împreună cu părinții, am cumpărat câte o carte pe care le-am oferit-o cadou.

Acum, după încheierea tuturor activităților din anul școlar, pot spune că elevii au fost cu adevărat implicați în acest proiect. Elementele care le-au suscit curiozitatea și care au constituit factor motivațional au fost:

- Prezența lor în fața clasei (faptul că au fost puși într-o lumină specială)
- Prezența elementului de convingere a altora (s-au simțit importanți și ascultați)
- Faptul că și-au putut alege cartea

Bibliografie:

1. Pânișoară, Ion-Ovidiu, Ghidul profesorului, Iași, 2017, Polirom;
2. Cucoș, Constantin, Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Iași, 2009, Polirom;
3. Anghel, Elena, Psihologia educației pe tot parcursul vieții, București, 2011, Editura For You.

IMPORTANȚA UTILIZĂRII PLATFORMELOR DE ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL PROCESULUI EDUCAȚIONAL

STUDIU DE CAZ

Prof. pentru învăț. primar Mădălina-Ștefania BÂRGĂOANU
Școala Gimnazială „Sfântul Ierarh Nicolae” Vlădești, jud. Galați

În secolul actual copiii sunt atrași cel mai mult de tehnologie, fapt ce a determinat educația să își modifice metodele de abordare a procesului instructiv-educativ.

Cu toate că învățarea bazată pe metode tradiționale rămâne una dintre cele mai apreciate mijloace de învățare a noțiunilor teoretice, interacțiunea dintre profesor și copil s-a dovedit a fi cea mai eficientă și consolidarea conținuturilor învățării mai bună, prin învățarea folosirii tehnologiei.

Învățarea folosirii tehnologiei este de fapt un program educațional formal sau non formal, care combină mediile digitale cu metodele tradiționale folosite la clasă.

SUBIECTUL: Bogdan, 7 ani, clasa I la școală

PREZENTAREA CAZULUI : -nefinalizarea sarcinilor primite

- elevul înregistrează rezultate slabe la învățătură, atingând cu greu standardele minimale de performanță;
- dezinteres față de activitatea școlară

ISTORICUL EVOLUȚIEI PROBLEMEI

Din cauza că, părinții acestuia nu îi oferă suficientă atenție copilului, de a petrece timp cu acesta, jucându-se, drept consecință a programului mult prea aglomerat, băiatul petrece foarte mult timp la calculator, jucându-se jocuri video. Astfel, activitățile tradiționale desfășurate la școală, fără folosirea calculatorului, nu îl mai atrag și le consideră plictisitoare. Părinții lui muncesc de dimineața până seara, astfel Bogdan este supravegheat de o bonă care preferă să îl lase la calculator toată ziua, decât să se joace cu acesta.

DESCOPERIREA CAUZELOR GENERATOARE:

Este tot timpul distrat, nu prezintă interes față de activități și nu are rezultate bune la învățătură .

Comportamentul:

1. Când trebuie să lucreze individual , nu-și termină niciodată activitatea, fiind distrat de orice obiect din sala de clasă.
2. Nu răspunde la întrebările învățătoarei în timpul activităților;
3. Are capacități intelectuale de nivel mediu.
4. Bogdan spune că, acasă este mult mai interesant decât la școală.
5. Se plictisește repede și este mereu în mișcare, cautându-și mereu ceva de făcut

Dialog cu elevul:

Bogdan pare la prima vedere un baiat energic căruia îi place mișcarea. El declară că acasă face numai ceea ce vrea el, astfel se joacă pe calculator cea mai mare parte a zilei. Părinții lui muncesc de dimineața până seara, astfel Grigore stă cu bona.

1. "Nu îmi plac activitățile de la școală! Prefer să mă joc pe calculator decât să răspund la activități."

Dialog cu părinții :

1. Bogdan este un copil silitor.
2. Mama ne spune că îi este greu de când și-a schimbat locul de muncă care acum îi ocupă tot timpul. Aceasta și tatăl copilului sunt tot timpul plecați motiv pentru care au angajat o bonă să îl supravegheze pe Bogdan.
3. Are un comportament normal, doar că petrece multe ore în fața ecranului.
4. Părinții nu îi creează un program privind timpul petrecut la calculator, aceștia consideră că la un moment dat se va plictisi de calculator și nu îl va mai folosi.

ANALIZA DATELOR ȘI STABILIREA IPOTEZELOR

1. Dezinteresul lui Bogdan pentru activitățile de la școală este determinat de nefolosirea calculatorului în timpul activităților
2. Problemele copilului în legătură cu terminarea activităților pun în lumină problema motivației activităților lipsite de tehnologie

CREAREA UNUI PROGRAM DE SCHIMBARE:

Fixarea obiectivelor

Obiective pe termen lung

I se va întocmi un program privind timpul utilizării calculatorului acasă.

Metode și strategii

Conceperea și punerea în practică a unor metode coerente de lucru cu el.

APLICAREA PROGRAMULUI DE SCHIMBARE:

În timpul unei întâlniri la care au participat părinții, învățătoarea ,directorul , Bogdan a acceptat să încerce să atingă obiectivele pe termen lung.

Responsabilități

I se cere zilnic să răspundă la fiecare activitate desfășurată la școală, să finalizeze fiecare sarcină primită și să nu o abandoneze până la rezolvarea acesteia.

Activități la școală

La activitățile din clasă se vor folosi programe blended-learning pentru a stârni interesul lui, dar și pentru a-i menține interesul pentru învățatură și de a spori motivația . Se vor folosi diferite programe educaționale, precum: Puzzle online, Kahoot, Wordwall,etc.

Program calculator:

I se va întocmi un program privind timpul petrecut la calculator. Astfel, acesta va petrece o dată la două zile 30 de minute în fața calculatorului.

Ședințe de consiliere

O dată pe lună vor participa părinții lui pentru a se monitoriza evoluția acestuia.

EVALUAREA PROGRAMULUI DE SCHIMBARE

Evaluarea

La interval de o lună de la prima întâlnire au avut loc ședințe cu părinții și consilierul școlar.

Obiectivele pe termen lung au fost realizate și se observă progrese rapide.

Nu se mai plictisește la activități, prezintă interes pentru sarcinile primite și are rezultate mai bune la învățătură.

REZOLVAREA PROBLEMEI

1. Învățătoarea a hotărât ca acest comportament să fie considerat pozitiv și să aibă o atitudine cât mai flexibilă.
2. Randamentul lui Bogdan la învățătură a crescut, dar s-a impus și în continuare ajutorul doamnei, prin program de lucru personalizat.
3. Mama continuă să întâmpine dificultăți în impunerea unui program privind timpul petrecut la calculator acasă, deși recunoaște că Bogdan depune mai mult efort pentru a colabora.

Bibliografie:

1. Pânișoară, Ion-Ovidiu, Pedagogia învățământului primar și preșcolar, Vol.1, Iași, 2019, Polirom;
2. Pânișoară, Ion-Ovidiu, Pedagogia învățământului primar și preșcolar, Vol.II, Iași, 2019, Polirom;
3. Anghel, Elena, Psihologia educației pe tot parcursul vieții, București, 2011, Editura For You.

GESTIONAREA UNEI SITUAȚII DE CRIZĂ LA CICLUL PRIMAR

Prof. înv. primar Maria BOTEZATU
Școala Gimnazială „Al. I. Cuza” Bacău

1. Contextul general

În activitatea educațională de la ciclul primar, relațiile interpersonale dintre elevi se construiesc treptat, în funcție de nivelul lor de dezvoltare socio-emoțională. Clasele primare sunt spații unde copiii învață nu doar să citească, să scrie și să socotească, ci și să comunice, să coopereze și să gestioneze emoții.

În calitate de învățător la o clasă I, m-am confruntat cu o situație conflictuală între doi elevi care, deși se aflau de doi ani în aceeași colectivitate, nu reușeau să colaboreze armonios. Incidentul a fost un prilej de reflecție asupra modului în care se poate gestiona un conflict în mediul primar, cu tact pedagogic, empatie și strategie.

2. Descrierea situației conflictuale

Elevii implicați, pe care îi voi numi Claudiu și Marina, aveau temperamente diferite: Claudiu era energic, impulsiv, dorea mereu să fie în centrul atenției, în timp ce Marina era sensibilă, conștiincioasă, dar ușor iritabilă în fața comportamentelor deranjante. Conflictul a izbucnit în timpul unei activități de grup la disciplina MEM, când elevii lucrau în echipe pentru a realiza un proiect despre mediul înconjurător. Claudiu, nerăbdător și dornic să-și impună ideile, a refuzat să asculte propunerile Marinei, motiv pentru care aceasta s-a simțit ignorată și a reacționat ridicând tonul. Situația s-a amplificat, iar ceilalți colegi au început să intervină, luând partea unuia sau altuia, ceea ce a creat un climat tensionat în întreaga clasă. Atmosfera de lucru s-a deteriorat, iar copiii au devenit frustrați și dezorganizați. A fost momentul în care a trebuit să intervin prompt, dar echilibrat, pentru a restabili ordinea și calmul.

3. Analiza cauzelor conflictului

După observarea comportamentului elevilor și discutarea situației cu fiecare în parte, am identificat următoarele cauze:

- Diferențe de personalitate – Claudiu manifesta tendințe de lider, dar fără abilități suficiente de ascultare și cooperare; Marina dorea ca munca să fie riguroasă, iar dezacordul cu stilul colegului a provocat frustrare.

- Nevoia de recunoaștere și validare – ambii elevi doreau să fie apreciați de învățător și de colegi.

- Lipsa abilităților de comunicare eficientă – nu știau cum să își exprime nemulțumirea într-un mod adecvat și constructiv.

- Influența grupului – intervențiile altor elevi au amplificat conflictul, în loc să-l stingă.

- Factori emoționali – oboseala și sensibilitatea crescută, specifice vârstei de 7–8 ani.

Astfel, conflictul a fost interpersonal, determinat de nevoi emoționale și sociale specifice vârstei școlare mici.

4. Intervenția cadrului didactic

Gestionarea conflictului s-a realizat în mai multe etape, având ca scop nu doar stingerea tensiunii, ci și transformarea incidentului într-o ocazie de învățare socio-emoțională.

a) Intervenția imediată

Am întrerupt activitatea de grup cu calm și am spus clasei:

„Văd că avem o neînțelegere. Este normal să nu fim mereu de acord, dar important este cum ne exprimăm. Haideți să respirăm adânc și să vedem ce s-a întâmplat, fără să ne certăm.”

Această intervenție a avut rolul de dezescaladare a emoțiilor. Am evitat să atribui vina, concentrându-mă pe comportamente, nu pe persoane.

b) Discuția individuală

După oră, i-am invitat pe rând pe Claudiu și pe Marina la o discuție personală. Am ascultat fiecare versiune, cu scopul de a le valida trăirile, dar și de a le face conștiente consecințele comportamentului lor.

Am folosit formulări de tipul:

*„Cum te-ai simțit în acel moment?”

*„Ce ai fi putut face diferit pentru ca lucrurile să meargă mai bine?” Această abordare a permis o autoreflexie emoțională și o asumare a responsabilității personale.

c) Activitate de mediere

În ziua următoare, la ora de D.P., am organizat o discuție de reconciliere în prezența celor doi și a clasei, dar într-un ton calm și constructiv. Am explicat elevilor că toți putem avea opinii diferite, dar este important să le exprimăm respectuos. Am folosit metoda „Cercul înțelegerii”, o tehnică specifică educației pentru dezvoltare personală: fiecare copil a spus câte un cuvânt care descrie cum se simte într-o situație de ceartă și cum ar prefera să reacționeze. Această activitate a ajutat elevii să-și recunoască emoțiile și să se pună în locul celuilalt.

d) Activitate de consolidare

În zilele următoare, am introdus în programul clasei activități de cooperare: jocuri de echipă, munca în perechi și exerciții de comunicare nonviolentă.

La următoarea oră de dezvoltare personală, am reamintit cuvintele magice, am vizionat filmul educativ „Inima care s-a supărat” am realizat împreună „Virtuțile noastre”, un afiș colorat în care copiii au scris propoziții precum:

*„Ascult, când colegul meu vorbește.”

*„Îmi cer scuze, dacă am greșit.”

*„Lucrăm împreună, nu unul împotriva celuilalt.”

Afișul a fost lipit în clasă și a devenit o referință vizuală constantă pentru comportamentele pozitive.

e) Monitorizarea pe termen lung

Am continuat să observ interacțiunile dintre Claudiu și Marina în activitățile zilnice. Cu timpul, relația lor s-a îmbunătățit vizibil. Au reușit să colaboreze în proiecte ulterioare, iar învățarea în grup a devenit mai eficientă.

5. Soluțiile educaționale aplicate

*Calm, empatie și neutralitate – profesorul trebuie să rămână mediator, nu judecător.

*Ascultarea activă și validarea emoțiilor – copiii au nevoie să fie înțeleși, înainte de a fi corecți.

*Comunicare nonviolentă – folosirea mesajelor de tipul „eu simt că...” în loc de „tu mereu...”.

*Medierea prin activități ludice – jocurile de cooperare ajută copiii să învețe colaborarea într-un mod plăcut.

*Reguli de grup create împreună – implicarea elevilor în stabilirea normelor crește responsabilitatea și respectul reciproc.

*Implicarea părinților – i-am informat pe părinți despre incident, subliniind progresul făcut, nu vina, pentru a menține o relație pozitivă școală–familie.

6. Rezultatele obținute

Conflictul a fost rezolvat pașnic, fără sancțiuni sau tensiuni ulterioare. Elevii au învățat strategii de exprimare a emoțiilor și de soluționare a neînțelegerilor. Clasa a devenit mai unită, iar climatul emoțional mai stabil. Copiii au început să manifeste sprijin reciproc în activitățile colective. S-a consolidat încrederea în cadrul didactic, care a fost perceput ca sprijin, nu autoritate coercitivă.

7. Reflecție profesională

Această experiență mi-a confirmat că, la vârsta școlară mică, formarea caracterului și a competențelor socio-emoționale este la fel de importantă ca formarea competențelor cognitive. Rolul învățătorului depășește predarea conținuturilor; el devine mediator, consilier, model de

comportament și ghid emoțional.

Am învățat că pentru prevenirea și gestionarea conflictelor sunt esențiale:

- stabilirea unui climat bazat pe încredere și siguranță,
- observarea atentă a dinamicii grupului,
- intervenția timpurie și dialogul constant cu elevii.

De asemenea, această experiență m-a determinat să includ periodic în programul clasei activități de educație emoțională și socială, cum ar fi:

- jocuri de rol („Cum reacționez când mă supăr?”),
- povești terapeutice,
- jurnalul emoțiilor,
- exerciții de empatie și colaborare.

Aceste activități au un impact vizibil asupra comportamentului copiilor și reduc semnificativ conflictele ulterioare.

8. Concluzii

Conflictul analizat demonstrează că și la ciclul primar, unde elevii sunt încă în proces de formare a personalității, pot apărea tensiuni interpersonale firești. Modul în care cadrul didactic reacționează este esențial:

- intervenția promptă,
- comunicarea empatică,
- activitățile de cooperare și crearea unui climat pozitiv pot transforma conflictul într-o lecție de viață.

Gestionarea conflictelor la vârste mici trebuie privită ca parte integrantă a educației morale și sociale. Profesorul devine facilitator al relațiilor armonioase, contribuind la dezvoltarea unui echilibru emoțional și comportamental necesar formării viitorului adult responsabil și empatic.

Conflictul descris demonstrează că orice tensiune apărută în procesul educațional poate deveni o resursă de învățare, dacă este abordată cu tact pedagogic și empatie. Gestionarea eficientă a conflictelor contribuie la: menținerea unui climat școlar pozitiv, dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor, consolidarea relației profesor–elev și formarea unui mediu educațional bazat pe cooperare, respect și învățare autentică.

Bibliografie: „Antibullying: prevenire și intervenție”, program adresat profesioniștilor, UNICEF „Bullying-ul în rândul copiilor”, studio sociologic, Ciprian Grădinaru, Organizația „Salvați Copiii” www.apa.org

*www.stopbullying.gov și www.unicef.org

PAȘII LA LIRIC

Prof. dr. Mirela DUMITRU-SAVIN
Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza”

(CE TREBUIE SĂ ȘTIU LA FIECARE OPERĂ – LA MODUL GENERAL, DACĂ VREAU UN SINGUR COMENTARIU / ESEU SĂ COMPUN)

Redactează un eseu de minimum 400 de cuvinte, în care să prezinți *particularități ale unui text poetic studiat*, aparținând lui **Mihai Eminescu / George Bacovia / Lucian Blaga / Tudor Arghezi / Ion Barbu / Nichita Stănescu** etc.

În elaborarea eseului, vei avea în vedere următoarele repere:

- evidențierea a două trăsături care fac posibilă încadrarea textului poetic într-o perioadă, într-un curent cultural/literar sau într-o orientare tematică;
- comentarea a două imagini/idei poetice relevante pentru tema textului poetic studiat;
- analiza a două elemente de compoziție și/sau de limbaj, semnificative pentru textul poetic ales (de exemplu: titlu, incipit, relații de opoziție și de simetrie, motive poetice, figuri semantice, elemente de prozodie etc.).

Notă

Ordinea integrării reperelor în cuprinsul eseului este la alegere.

Pentru **conținutul** eseului, vei primi **18 puncte** (câte 6 puncte pentru fiecare cerință/reper).

Pentru **redactarea** eseului, vei primi **12 puncte** (existența părților componente – introducere, cuprins, încheiere – 1 punct; logica înlănțuirii ideilor – 1 punct; abilități de analiză și de argumentare – 3 puncte; utilizarea limbii literare – 2 puncte; ortografia – 2 puncte; punctuația – 2 puncte; așezarea în pagină, lizibilitatea – 1 punct).

În vederea acordării punctajului pentru redactare, eseu trebuie să aibă minimum 400 de cuvinte și să dezvolte subiectul propus.

Nr. crt.	Denumire concept	Întindere
1.	context (date despre autor și operă, la modul general);	1 paragraf
2.	critică – punere în oglindă a unor elemente cheie;	1 paragraf
3.	introducerea operei în epocă, curent cultural / literar / mișcare artistică;	1 paragraf
4.	prezentarea curentului literar, trăsături specifice;	1 paragraf
5.	evidențierea a două trăsături care fac posibilă încadrarea textului poetic într-un curent cultural/literar cu exemple concrete din text;	1 paragraf
6.	tema/e, motive, remă, laitmotiv (dacă este cazul);	1 paragraf
7.	comentarea a două imagini/idei poetice relevante pentru tema textului poetic studiat;	2 – 3 paragrafe
8.	o secvență cheie din text prezentată, legată de temă ;	1 paragraf
9.	o altă secvență cheie din text prezentată, legată de temă ;	1 paragraf
10.	titlul (analiză detaliată – nivel gramatical, paratextual, simbolic etc.);	2 – 3 paragrafe
11.	prezentarea textului liric pe secvențe (macrostructuri, microstructuri, părți etc.);	2 – 3 paragrafe
12.	structură și compoziție (relația incipit, final, chestii la nivel generic);	1 paragraf

13. o secvență cheie din text prezentată, legată de cerință; 1 paragraf
 14. o altă secvență cheie din text prezentată, legată de cerință;
 15. eu liric; lirism; moduri de exprimare; tehnici lirice; 2 – 3 paragrafe
 mesaj, temă și viziune despre lume;
 16. două – trei figuri de stil de analizat; 2 – 3 paragrafe
 17. două – trei imagini artistice de analizat; 2 – 3 paragrafe
 18. alte elemente cheie – cezură, puncte de suspensie etc.; 1 paragraf
 19. limbaj; 1 paragraf
 20. elemente de simbolistică - dacă apar (e.g. ochiul, lumina, plumb etc.); 1 paragraf
 21. ieșirea din eseu (de preferat, inserez și critică). 1 paragraf
!!! de-a lungul eseului, de preferat, să existe 2-5 citate din critica de specialitate sau parafrazări ale criticii

Borderou de corectare

Nr. crt.	Cerință/ punctaj	Nr. lucrare					
		100	100	100	100	100	100
SUBIECTUL I							
A							
1	2 p. +2 p. + 1 p. + 1 p. = 6 p						
2	2 p.+ 2 p. + 1 p. + 1 p. = 6 p.						
3	2 p.+2 p / 1p. + 1 p. + 1 p. = 6 p						
4	2 p.+2 p / 1p. + 1 p. + 1 p. = 6 p.						
5	2 p. + 2 p. /1 p. + 1 p. + 1 p. = 6 p.						
B							
1	formularea opiniei 1 p.						
2	enuțarea argumentelor 2 p. / 1 p. + 2 p. / 1 p. = 4 p.						
3	dezvoltarea celor două argumente 2 p. /1 p. + 2 p. /1 p. = 4 p.						
4	valorificarea textului 3 p. / 1p						
5	raportarea la experiența personală sau culturală 1 p.						
6	formularea unei concluzii pertinente 1 p.						
7	utilizarea conectorilor 2 p. / 1 p.						
8	normele limbii literare 1 p. / 0 p.						
9	ortografia și punctuația 1 p. / 0 p.						
10	așezarea în pagină, lizibilitatea 1 p.						
11	respectarea nr. de cuvinte 1 p.						
Total S I = 50 de puncte							
SUBIECTUL al II lea							
1	precizare perspectivă narativă 2 p.						
2	prezentarea perspectivei narrative 4 p. / 2 p. / 1 p.						
3	utilizarea limbii literare 1 p						
4	logica înlănțuirii ideilor 1 p						
5	ortografia 1 p / 0 p						
6	punctuația 1 p / 0 p						
Total S II = 10 puncte							

SUBIECTUL al III lea							
CONȚINUT							

1	precizarea perioadei, a curentului lit. etc 2 p						
2	numirea a două trăsături ale perioadei, ale curentului lit. etc 1 p. + 1 p. = 2 p.						
3	evidențierea celor două trăsături 1 p. + 1 p. = 2 p.						
4	precizarea temei 2 p						
5	comentarea oricăror două imagini/idei poetice 2 p. / 1 p. + 2 p. / 1 p. = 4 p.						
6	analiza a două elemente alese 3 p. / 2 p. / 1 p. + 3 p. / 2 p. / 1 p. = 6 p						
B	REDACTARE						
1	existența părților componente 1 p.						
2	logica înlănțuirii ideilor 1 p.						
3	abilități de analiză și de argumentare 3 p. / 2 p. / 1 p.						
4	utilizarea limbii literare 2 p. / 1 p.						
5	ortografia 2 p / 1 p / 0 p						
6	punctuația 2 p / 1 p / 0 p						
7	așezarea în pagină, lizibilitatea 1 p.						
	Total S I = 50 de puncte						
	Din oficiu	10	10	10	10	10	10
	Total						

MOMENTE DE EVOLUȚIE A LIMBII ROMÂNE

Prof. dr. Mirela DUMITRU-SAVIN
Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța

Așa cum am putut constata, limba română s-a format odată cu poporul român, procesul terminându-se către secolul al VI-lea, având drept consecință apariția protoromânilor sau est-romanicii cu o limbă comună, protoromână. Totul a început odată cu unirea triburilor geto-dacice care a fost posibilă datorită premiselor etnice, lingvistice, spirituale și geopolitice, principalul factor de unitate a triburilor geto-dacice reprezentându-l originea etnică a acestora.

Încă de la Herodot aflăm despre originea tragică a geților, Ephoros arată faptul că primii locuitori de lângă Dunăre au fost carpizii, Zosimos vorbind despre carpodaci. Apoi, cel care face prima atestare a dacilor este Caesar în *Comentarii de bello Gallico*, iar Sallustius specifică faptul că Istru este denumită Danubius în cursul său superior, străbătând teritoriul locuit de moesi, adică de geți. Strabon este cel care pune semnul de egalitate între daci și geți, arătând că aceștia vorbesc aceeași limbă. Trogius Pompeius scrie că dacii sunt urmașii geților, iar Cassius Dio specifică faptul că dacii și geții fac parte din neamul tracilor. Ptolemeu din Alexandria identifică mai multe triburi geto-dace, cum ar fi albocensii, burii, costobocii, piefigii, ratacensii, saboii, iar în poemul anonim *Mângâierea Liviei* este consemnat tribul dacilor apuli.

Simțindu-se pericolul roman în contextul expansiunii romane din Peninsula Balcanică, învățatul Deceneu îl ajută pe Burebista să înlăptuiască unirea triburilor geto-dace. Moartea lui Burebista întrerupe unitatea statului geto-dacic care, datorită fărâmițării etnico-lingvistice și spirituale devine vulnerabil în fața Romei și, din acest moment, se pierde, pe rând, teritoriul în favoarea Imperiului Roman: vestul Daciei, pe cursul mijlociu al Dunării și pe Sava, teritoriul dintre Haemus și Dunăre, pământul dintre Dunăre și Marea Neagră. De fapt, cucerirea acestui spațiu începe odată cu campania lui Crassus prin cucerirea Dobrogei de astăzi. Acest teritoriu ajunge sub autoritatea regatului Odris, fiind constant atacat de daco-geți. Romanii întemeiază Moesia, între Drava și Dimum. În anul 46 d. Hr. Moesia este anexată Imperiului Roman. Ripa Thraciae, teritoriul dintre Dimum și Delta Dunării, rămâne sub autoritatea regatului Odris, iar orașele grecești își conservă autonomia internă. Totuși, producția este, per ansamblu, realizată de autohtonii daco-geți. Nicolae Iorga consideră faptul că, în realitate, odată cu secolul I d. Hr. începe romanizarea oficială, iar Vasile Pârvan remarcă faptul că daco-geții devin romani. Treptat, Dacia se integrează, la nivel cultural, în Orbis Romanus. Chiar dacă daco-geții încearcă eliberarea Moesiei odată cu sfârșitul domniei lui Nero, Domițian respinge oștirile dacice și reorganizează acest spațiu în Moesia Superior și Moesia Inferior. Tacitus vorbește despre Diurpaneus care se luptă cu Cornelius Fuscus în anul 87 d. Hr., la Tapae și îi înfrânge pe romani. După bătălie, Diurpaneus și-ar fi schimbat numele în Decebal. Anul următor, în același loc, generalul Tettius Iulianus îi învinge pe daci și în anul 89 d. Hr. se încheie pacea între daci și romani. Aceasta va ține până în jurul anului 101 d.Hr. când Traian, datorită factorilor geopolitici și economici, dar și a disprețului lui Decebal față de Imperiul Roman, conform istoricului Pliniu cel Tânăr, la 25 martie pleacă din Roma pentru a cuceri regatul lui Decebal. „Procesul de transformare a latinei orientale în română începe, teoretic vorbind, imediat după cucerirea de către romani a teritoriului unde a luat ea naștere, drept urmare a simbiozei

populațiilor autohtone și a coloniștilor aduși de cuceritori, vorbitori toți ai latinei sub forma ei populară.” (Iordan, Iorgu, 1983: pp. 23-24).

Pacea din 102 d.Hr. dintre Traian și Decebal este una ce permite, de fapt, pregătirea războiului din 105-106 dintre Traian și Decebal și care va duce ca pe 11 august 106 Dacia să fie consemnată într-o diplomă militară drept provincie romană. Acest lucru este confirmat și de emisiunile monetare, Porolissum. Dacia romană sau Traiană cuprindea Transilvania, fără colțul de sud-est, Banatul, Oltenia, până la Jiu, cărora Traian le alipește Moesia Inferior, Transilvania de sud-est, Moldova de mijloc, Oltenia de est și Muntenia, administrația fiindu-i încredințată lui Decimus Terentius Scaurianus. Acesta reconstruiește zonele distruse din Dacia, orașe și sate distruse de cele două războaie, noua capitală fiind Colonia Sarmigetuză Ulpia Traiana Augusta Dacica. Caius Avidius Nigrinus este guvernatorul care a organizat și colonizat realmente Dacia prin urbanizarea acesteia, introducerea dreptului civil și privat roman etc.

Din acest punct de vedere, putem înțelege de ce etnogeneza românilor reprezintă un proces istoric îndelungat, complex. Romanizarea se referă la faptul că civilizația romană pătrunde în toate compartimentele vieții unei provincii și, implicit, conduce la înlocuirea limbii populației supuse cu limba latină. Dar, „fiind un proces complex și de lungă durată, e dificil să stabilim cu precizie data când latina populară daco-moesică s-a transformat în română.” (Dimitrescu, Florica, 1978: p. 38). Deci, componenta esențială a procesului de romanizare este cea lingvistică, structura gramaticală a limbii române fiind esențial latină, „principalele legi fonetice ale limbii române au afectat numai elementele moștenite din latină și nu au acționat numai asupra împrumuturilor străine demonstrează că limba română era formată în secolul al VIII-lea, când intervine influența slavă.” (Dimitrescu, Florica, 1978: p. 38).

Din cele de mai sus, rezultă că procesul de romanizare a presupus următoarele condiții:

- a) *determinante* sau *esențiale*: ocuparea teritoriului daco-getic, integrarea acestui teritoriu în statul roman pentru câteva generații¹⁷, existența unei populații neromane numeroase asupra căreia se exercită acțiunea de romanizare, dar și asigurarea de către statul roman a evoluției pașnice atât la nivel material, cât și la nivel spiritual;
- b) *neesențiale*: contacte anterioare, existența unui stadiu avansat al civilizației autohtonilor care să permită celor din urmă receptarea valorilor juridico-culturale superioare, dar și apropieri etnico-rasiale.

De asemenea, factorii care țin de procesul de romanizare sunt: a) *directi* sau *esențiali*, cu acțiune permanentă: administrație, armată, veteranii, coloniștii, urbanizarea, religia, dreptul; b) *potențiali*: viața romană, per ansamblu, cu acțiune latentă.

Prin urmare, putem identifica trei etape ale romanizării daco-geților: a) prima etapă: are un caracter preliminar precedentă cuceririi romane¹⁸; b) a doua etapă: procesul propriu-zis de romanizare¹⁹; c) a treia etapă: formarea popoarelor și a limbilor neolatine europene²⁰.

Printre dovezile împletirii civilizației geto-dace cu cea romană, amintim de vestigiile dacice descoperite la Bologa, Râșnov, Silistra etc.

¹⁷ Dacia, 106-271 d. Hr.; Dobrogea, 28-602 d. Hr.

¹⁸ Rolul esențial îl deține cultura materială romană.

¹⁹ Această perioadă presupune romanizarea organizată, rapidă, ireversibilă a spațiului daco-moesian.

²⁰ Corespunde perioadei în care autoritățile romane își retrag armata și administrația, limba latină rezistând în fața valului migraționist din perioada secolelor al III-lea–al VIII-lea d. Hr.

La aceste elemente se adaugă și faptul că popoarele și limbile neolatine sunt, de fapt, rezultatul cheie al procesului de romanizare, asimilând inclusiv elemente migratoare, iar în cadrul fiecărui proces de romanizare există un substrat (celt-iberic, galic, italic, daco-moesian), un strat (romanic/latin) și un adstrat (sau superstrat–germanic, slav).ic).

O primă etapă a formării limbii și poporului român o constituie procesul de romanizare a geto-dacilor, așa cum rezultă din elementele de mai sus. Ca urmare, aceștia au preluat treptat limba latină vorbită sau vulgară, în perioada de până în secolul al VI-lea se generalizează pe întreg spațiul istoric al Daciei și Moesiei o limbă romanică unitară, numită de filologi limba protoromână comună.

Cu alte cuvinte, dacă ar fi să sintetizăm, până în acest moment, evoluția limbii române prin trei cuvinte cheie–cum/unde/când (s-a format poporul român și limba română), am afirma că poporul și limba română s-au format prin romanizarea spațiului daco-moesian la nord și sunt de Dunăre, în spațiul romanității răsăritene care include și vechea Dacie, după cum a fost delimitată geografic în epoca lui Burebista, după anul 106 dar până în secolul al VIII-lea, când procesul era deja încheiat. Esența procesului de romanizare a spațiului daco-moesian îl reprezintă învățarea limbii latine de către daco-geți, fiind incluși inclusiv dacii liberi. Din limba geto-dacilor, după diferite opinii, s-au păstrat în cea română între 100 și 170-180 de cuvinte.

Populația est-romanică a cunoscut, începând cu secolul al IV-lea, valurile migratorilor, a goșilor, a hunilor. După secolul al VI-lea, odată cu încetarea stăpânirii hunilor în spațiul Carpato-Danubian vorbim de o cultură materială, cultura Brateiu, în Transilvania, cu corespundență în Muntenia, Ipotești, Căndești-Ciurel, și în Moldova, Costișa-Botoșana-Hansca. Acest tip de cultură aparținea unei populații băștinașe sedentare de agricultori și crescători de animale, fiind descoperite obiecte de import romano-bizantine, tiparnițe de turnat cruci. Istoricii denumesc această populație drept una protoromână, care ducea o viață agrară simplă, în obști sătești. Începând cu secolele al VI-lea, al VII-lea, apar triburile slave, care au migrat pe valea Tisei și în Moldova. O consecință a acestei invazii a fost aceea că o parte a populației protoromâne de peste Dunăre s-a slavizat cu timpul. O altă parte a populației protoromâne s-a retras spre sud, în munți, dând naștere dialectelor limbii române. Populația est-romanică, de la nordul Dunării, superioară numeric slavilor, i-a asimilat pe aceștia. Totuși, slavii au influențat, într-o anumită măsură, etnogeneza românilor, alcătuind adstratul. Slavii, din zona de la sud și nord de Dunăre, au avut același rol în etnogeneza românilor cu cel al triburilor germanicilor în constituirea popoarelor vest-romanice, adică a francezilor, italienilor, spaniolilor, portughezilor etc.

Din limba protoromână comună, ca limbă încheagată mai mult sau mai puțin, se formează dialectul daco-român, nord-dunărean și dialectele sud-dunărene: aromân sau macedo-român, megleno-român și istro-român, (Rosetti, Al., 1976: pp.100-106).

Trăsăturile conservatoare au o explicație pur logică. Este vorba despre poziția de arie izolată și laterală a limbii române în spațiul, denumit generic, roman. „În fonetică, morfologie, sintaxă sau lexic se găsesc urme de latinitate inexistente sau de multă vreme dispărute din celelalte limbi romanice.”, (Cvasnîi Cătănescu, Maria, 1996: p. 11).

După cum am putut constata, etnogeneza poporului român, respectiv formarea limbii române sunt două elemente care au la bază un proces istoric de sinteză, unul lung, care a presupus un melanj între două straturi etnolingvistice esențiale: elementul autohton, geto-dac, reprezentând, în fapt, baza etnică, și elementul roman, adică armata, administrația romană, coloniștii Imperiului Roman care nu reprezintă același lucru cu baza etnică chiar dacă sunt purtători ai aceleiași gene

latine. Prin urmare, pentru a putea discuta despre evoluția limbii române, trebuie să avem în vedere faptul că aceasta a luat naștere în urma unui proces de sinteză, adiacent și de integrare și asimilare a elementului migrator, fiind, de fapt, un punct de confluență și element determinant privind dezvoltarea istorică, acest „sens general de evoluție unifică istoria tuturor popoarelor și a limbilor romanice.”, (Cvasnii Cătănescu, Maria, 1996: p. 15).

Contextual, la nivel politico-istorico-juridic, în lucrările de specialitate, Ioniță (numit de greci Καλοιωάννης), (Panaitescu, Petre, P., 1990: p.63 și urm.), din familia Asanizilor, este rege al bulgarilor și al valahilor odată cu 8 noiembrie 1204. În 1247 regele Bela IV, din Ungaria de astăzi, vorbește într-o diplomă de Seneslau. Formarea statelor medievale românești întruchipează rezultatul unui proces istoric îndelungat, realizat în condiții interne și externe favorabile. De aceea, domnitorii din a doua jumătate a secolului al XIV-lea au reușit unificarea teritorială a acestor state și menținerea independenței lor.

În secolul al XIV-lea are loc formarea principatelor independente din Valahia și Moldova, iar formarea principatelor independente din Valahia, adică Muntenia sau Țara Românească a avut loc în jurul anului 1324, sub domnia lui Basarab, voievodul Argeșului. Acesta l-a învins pe Carol Robert d'Anjou, rege al Ungariei, în anul 1330, lucru care a condus la eliberarea de sub plata tributului față de Ungaria. Moldova a fost întemeiată în anul 1359 de către Bogdan, voievod al Maramureșului. Odată cu secolul al XV-lea, cele două principate independente au devenit vasale turcilor. În 1859 a luat naștere actuala Românie, recunoscută oficial *de iure* în 1878. Totuși, „este greu de precizat, cu date exacte, când s-a format limba română”, (Cvasnii Cătănescu, Maria, 1996: p. 59), dar nu imposibil. „După destrămarea românei comune, dacoromâna urmează o evoluție specifică, în condiții istorice particulare. Este perioada în care pe teritoriul românesc se succedă și se stabilizează formațiuni politice medievale”, (Cvasnii Cătănescu, Maria, 1996: p. 82). Documentele din această perioadă sunt redactate în bulgară, slavă etc.

S-a afirmat faptul că biserica română a devenit independentă în anul 927 și că din 1020 devine dependentă de cea bulgară datorită unui document semnat de Vasilius Bulgaroctonul: „Este cert că strămoșii românilor au adoptat creștinismul de la Roma, așa cum dovedesc cele mai vechi cuvinte ale terminologiei creștine, care sunt de origine latină (*creștin* <*christianu* (m), *biserică*<*basilica*, *păgân*<*paganu* (m), *înger*<*angelu* (m) etc.)”²¹.

În secolul al XIII-lea apar texte paleoslave scrise. Despre *Evanghelia paleoslavă (Savina Kniga)*, *Codex suprasliensis*, din secolul al XI-lea și diploma de la Bârlad, 1134 prezintă particularități lingvistice slave, mai apropiate de limba rusă. Textul slavo-român datat cel mai vechi este o inscripție pe un perete al mănăstirii Curtea de Argeș care amintește de moartea domnitorului Basarab, 1352. Documente oficiale și particulare, vechi, s-au pierdut. Au rămas dovezi datate din a doua jumătate a secolului al XIV-lea. Totuși, există exemple din documente anterioare începutului secolului al XIV-lea, cum ar fi: 1409, 1502 – *jude*<lat. *iudex*, 1432, 1437 – *ales* <lat.vulg. **alegĕre* pentru *eligĕre*, 1479 – *buor/bour*<lat. *bubălus*, 1469, 1507, *cumnat* <lat. *cognatus*.²²

Sintetizând, după cum se știe, din lucrările de istorie, luptele dintre romani și daci, începute din timpul împăratului Domițian, cum ar fi, de exemplu, Tapae, 88, e.n., sunt continuate de împăratul Traian, 101-102 și 105-106. Acestea au condus la transformarea Daciei într-o provincie

²¹ „Cf. V. Pârvan, *Contribuții epigrafice la istoria creștinismului daco-roman*, București, 1911 și, referitor la perioada ulterioară, N. Iorga, *Istoria bisericii românești și a vieții religioase a românilor*, București, 1929”, *apud* Maria Cvasnii Cătănescu, *op. cit.*, p. 444.

²² Pentru mai multe detalii, a se vedea Carlo Tagliavini, *Originile limbilor neolatine*, *op. cit.*, p. 445 și urm.

romană, timp de 165 de ani, adică până în anul 271 e.n., când împăratul Aurelian retrage garnizoanele romane în sudul Dunării. Mai mult, în această perioadă, în Dacia sunt aduși coloniști romani, negustori, soldați, care, după ce-și îndeplinesc obligațiile stagiului, sunt răsplătiți cu acordarea de privilegii (pământ, drepturi cetățenești etc.). Împăratul Caracalla este cel care dă, în anul 212 e.n., *Constitutio Antoniana*, prin care dacii devin cetățeni romani, ca urmare a însușirii limbii latine și a modului de viață roman. O primă consecință este aceea că în perioada dintre anii 101 și 271 e.n., avem o perioadă de bilingvism, când limba dacă se încrucișează cu limba latină. O altă consecință este faptul că limbile sunt cele care separă o comunitate socială, etnică de alta. Astfel, limbile, de regulă, nu se amestecă. Mai mult decât atât, având în vedere faptul că între anii 271 e.n. și sec. al VI-lea, când vin slavii, discutăm despre perioada de formare a limbii române, rezultă faptul că regulile de transformare ale cuvintelor de origine latină nu vor acționa și asupra cuvintelor de origine slavă. Poate de aceea, unii lingviști aduc în discuție o a doua încrucișare între limba română proaspăt constituită și limba slavă, încheiată cu victoria limbii române. Cu toate acestea, din rațiuni pragmatice, fiind mai numeroasă în nordul Dunării și mai bine organizată, populația română i-a asimilat pe slavi și/sau i-a respins. Primele state din sudul Dunării sunt româno-bulgare, sub Ioniță Asan.

Perioada de formare a limbii române, între 271 și secolul al VI-lea, este urmată de perioada limbii române comune între secolele al VI-lea și al IX-lea. În această perioadă, identificăm și o separare a grupului etnic al aromânilor, care coboară treptat în sud, sub presiunea grupurilor slave și maghiare din Podișul Panoniei și din zona dalmată.

În consecință, locul de formare a limbii române comune este situat atât în nordul, cât și în sudul Dunării, pe teritoriul fostelor provincii romane Dacia, Moesia, Iliria, Panonia, Dardania fiind semnalată prezența aromânilor în Macedonia, Ahaia și la Salonic, începând cu anul 1308, precizându-se că unii ar fi venit din Ungaria sub presiunea ungarilor și hunilor, iar din regiunea râului Sava au fost deplasați de venirea sârbilor. De-a lungul acestei perioade, limba română a căpătat trăsăturile sale specifice, diferite de celelalte limbi romanice, cum ar fi schimbarea unor vocale, *a, i*; în cuvintele latine sub influența limbii dace în *ă* și *î*, ca în exemplele *manus*>**mănu*>*mână*; *fontana*>*fântână*> *fântână*; *imperator*>*emperator*>*împărat*; *inter*>*între*; modificarea timbrului vocalei accentuate, ceea ce a dus la crearea de diftongi, cum ar fi, de exemplu, din latinescu *lege*> v. dr. *leage*> rom. *lege*; tendința de a închide timbrul vocalelor, așa cum se poate observa și din exemplul *e*>*i*, *dentem*>*dinte*; *a*>*ă gula*>*gură*; *aqua*>*apă*. La acestea se adaugă și palatalizarea ocluserilor labiale, din latinescul *petiolus*>rom. *chicior* sau afereza lui *a*, lat. *aranea*>dr. *râie*; *autumnus*>dr. *toamnă*.

Așa cum se poate constata din cărțile de specialitate, perioada limbii române literare vechi începe din secolul al XIII-lea, o dată cu primele manuscrise, dar mai ales cu primele tipărituri în limba română, fiind continuată până în secolul al XVIII-lea. Aceasta este perioada limbii textelor religioase, a cronicilor, a primelor pagini literare, ale scriitorilor umaniști. Perioada limbii române literare moderne începe în secolul al XIX-lea și se dezvoltă în secolul al XX-lea, cuprinzând activitatea marilor scriitori clasici.

Un alt aspect cheie în evoluția limbii române îl reprezintă faptul că limba română s-a format și s-a vorbit în nordul și în sudul Dunării, în provinciile: Dacia, Dardania, Moesia inferioară și superioară, constituindu-se, ca și limbile dalmată, sardă, dialectele italiene din sud, din limba latină populară orientală. Expansiunea romanilor pe teritoriul Daciei este până la est de râul Prut, fiindcă există urme clare de castru romane la Bărboși, Șendreni, Poiana, aidoma celor din Muntenia de la

Piscul Crăsani (Ialomița) și Spanțov (Argeș). În plus, au fost remarcate apropierile dintre limba română și limbile sardă, dalmată, italiana de sud în conservarea consoanelor ocluse *p*, *t*, *k* în unele cuvinte, spre deosebire de spaniolă, așa cum se poate observa din următoarele exemple:

Nr. crt.	Latină	Română	Italiană	Spaniolă	Portugheză
1	<i>capistro, are</i>	<i>căpăstru</i>	<i>capestro</i>	<i>cabestro</i>	<i>cabresto</i>
2	<i>rota, ae</i>	<i>roată</i>	<i>rota</i>	<i>ruieda</i>	<i>roda</i>

Nu ne putem imagina astăzi o discuție despre originea limbii și literaturii române fără a avea în vedere momentele cheie care au acționat asupra celor două concepte. Cum se cunoaște, dezvoltate în condiții diferite, limbile romanice au suferit influența substratului, limba vorbită de populațiile cucerite, și a altor limbi cu care populația cucerită a venit în contact în cursul secolelor. În cazul limbii române, substratul îl reprezintă limba dacogeților, din familia limbilor trace (indoeuropeană), din care nu s-au consemnat cuvinte în scris. Pentru reconstituirea elementelor de substrat, s-a recurs la comparația cu limba albaneză. Astfel, spre exemplu cuvinte de origine tracodacă sunt: *abur* (var. *abure*), *bască* (alb. *bashke*), *brad* (alb. *bredh*), *a se bucura* (alb. *bukur*), *buză* (alb. *buzë*), *căciulă* (alb. *kësulë*), *ghionoaie* (alb. *gjon*), *moș* (alb. *moshë*), *vatră* (alb. *vatrë*), *viezure* (alb. *vjedhull*).

De asemenea, influențele altor limbi asupra limbii române se împart în două mari categorii: **influențe vechi** – slavă, maghiară, greacă și **influențe târzii** – neogreacă, turcă, germană.

Pe de o parte, vorbim de existența influențelor vechi. Astfel, latina dunăreană a primit o serie de influențe din greacă, chiar anterioare formării limbii române; ulterior, au intrat în română unele cuvinte din greaca medie (bizantină), în genere, prin intermediar slav. Este foarte probabil ca în fazele vechi limba română să fi primit o serie de influențe germanice de la populațiile migratoare, dar acestea nu au putut fi în mod clar dovedite.

Cea mai puternică influență asupra limbii române este reprezentată de cea slavă. Aceasta s-a exercitat atât pe cale populară – prin contacte cu populații slave, așezate din sec. al VII-lea în estul Europei și conviețuind cu populația romanizată –, cât și pe cale cultă, prin slavonă, care era limba bisericească și a cancelariei în țările române. Unele dintre împrumuturile slave populare au devenit cuvinte din fondul principal, esențiale până astăzi – *dragoste* <sl. *dragostī*, *muncă* <sl. *m³nka*, *prost* <sl. *prostŭ*, *a slăvi* <sl. *slaviti*, *a trăi* <sl. *trajati*, *vorbă* <sl. *dvorība*. Împrumuturile culte din slavonă au avut în genere o circulație mai limitată, în administrație și în biserică, de aceea au fost înlocuite de împrumuturi, mai ales latino-romanice. Cele mai multe s-au păstrat în stilul bisericesc, predominant conservator, unde au căpătat ulterior și valoare de mărci distinctive ale limbajului bisericii ortodoxe față de cele ale altor biserici creștine.

Împrumuturile din maghiară nu sunt foarte numeroase, dar cuprind cuvinte din lexicul fundamental: *a alcătui* <magh. *alkotni*, *birui* <magh. *birni*, *oraș* <magh. *város*, *neam* <magh. *nem* etc.

Influența greacă veche se exercită asupra limbii române în secolele al VII-lea și al VIII-lea, datorită relațiilor cu Imperiul Bizantin. Cuvintele grecești pătrund direct (*arvună* <ngr. *arravónas*, *catarg* <ngr. *katárti*, *flamură* <ngr. *flámburon*, *stol* <ngr. *stólos*) sau mai târziu, până în secolul al XII-lea, prin intermediul limbii slave (*busuioc*, *comoară*, *corabie*, *crin*, *dafin*, *hârtie*, *livadă*).

Pe de altă parte, există influențele târzii, în secolul al XVIII-lea, în limba română pătrund cele mai multe împrumuturi din turcă (limba puterii politice externe, a cărei dominație s-a

accentuat) și din neogreacă (limba domnitorilor fanarioți și a curții lor). Lexicul turcesc, care marchează epoca și care nu se va păstra decât în mică măsură în secolele ulterioare este cel legat de administrație, de ceremoniile și divertismentele curții (*amanet, chioșc, odaie, geam, beci, trufanda, taifas, a se fuduli, a se huzuri*). După secolul al XVIII-lea în vocabularul limbii române au pătruns o serie de termeni de origine germană atât pe cale orală, cât și pe cale savantă (*stofă, șnur, șorț, griș, halbă, lac, șurub, chelner, maistru*). În textele epocii, se realizează o primă modernizare a vocabularului, prin elemente grecești culte, care stau la baza unei terminologii filozofice și științifice internaționale, ca și prin cuvinte latino-romanice. Aceasta este perioada în care se poate vorbi despre formarea unei conștiințe retorice și literare: apar autori care scriu cu intenție estetic (în fraze lungi, complicate, cu inversiuni și construcții simetrice). Alții dezvoltă un stil narativ mai apropiat de vorbirea curentă și, în ciuda particularităților regionale, mai accesibil cititorului de azi.

De asemenea, influența italiană adevărată asupra lexicului românesc începe din secolul al XVII-lea, majoritatea cuvintelor aparțin terminologiei muzicale și au caracter internațional (*adagio, allegro, alto, arpeggiu, bariton, cantabil, duet, flaut, intermezzo, partitură, solfegiu, solo, tenor*), dar există și termeni care aparțin domeniului economic (*acont, agenție, bancă, bilanț, casier, contabil, falit, a gira, scadent, speze, virament*).

Influența franceză este puternică în secolul al XIX-lea asupra limbii române atât în domeniul vocabularului, cât și al frazeologiei (*apă de toaletă*<fr. *eau de toilette*; *focar de infecție*<fr. *foyer d'infection*; *ipoteză de lucru*<fr. *hypothese de travail*; *materie cenușie*< fr. *matiere grise*; *rădăcină pătrată*<fr. *racine carree*; *turn de fildeș*<fr. *tour d'ivoire*). În general, cele mai multe împrumuturi lexicale de origine franceză au pătruns în limba română pe cale scrisă, iar aspectul grafic s-a impus în pronunțarea românească literară, iar cele mai multe forme pătrunse pe cale orală au fost eliminate. Au existat cazuri în care cele două forme, una pătrunsă pe cale orală, cealaltă pe cale livrescă, s-au specializat din punctul de vedere al sensului și au rămas definitiv în limba literară (exemplu, *rever*, al hainei și *revers*, al medaliei, provin din fr. *revers*).

În secolul al XX-lea, influența limbii ruse moderne a fost puternică, mai ales pe cale scrisă, prin intermediul traducerilor. Spre exemplu, în cazul neologismelor rusești care conțineau rădăcini sau alte elemente formative de origine latină asimilarea a fost mult mai rapidă (*activist, combinat, cursant, dezinformare, dezinfecție, instructaj, magistrală, mecanizator*).

De aproape 30 de ani limba engleză²³ are o influență covârșitoare asupra limbii române. Multe anglicisme nu au echivalente în limba română pentru că denumesc realități recent apărute în diferite domenii (*site, lobby, brandy, ketchup, western walkman, pager, sponsor, hard, soft*). O serie de anglicisme au pătruns în limba română prin intermediul limbii franceze (*biftec*<fr. *bifteck*, eng. *beefsteak*, *rosbif*<fr. *rosbif*, eng. *roast beef*, *sandviș*<fr. *sandwich*, eng. *sandwich*).

²³ Deși influența limbii engleze se exercită în ultima perioadă, în special prin varianta americană, nu vom face aici distincția dintre anglicisme și americanisme, denumindu-le cu primul termen.

IMPACTUL FOLOSIRII NESĂBUIITE A TEHNOLOGIEI ASUPRA DEZVOLTĂRII COPILULUI PREȘCOLAR -DE LA SEDENTARISM DIGITAL LA IZOLARE SOCIALĂ

-STUDIU DE SPECIALITATE-

Educatoare **Monica DINCU**
G.P.P. Cozia, Râmnicu Vâlcea, jud. Vâlcea

Introducere

Trăim într-o eră în care „suzeta digitală” a devenit o practică comună. Deși tehnologia în sine este un instrument neutru, utilizarea sa nesăbuită în primii ani de viață (0-7 ani) poate altera iremediabil arhitectura cerebrală aflată în plină formare. Prezentul studiu explorează modul în care supraexpunerea la ecrane (smartphone, tabletă, televizor) acționează ca un inhibitor al proceselor naturale de învățare, transformând copilul dintr-un explorator activ într-un consumator pasiv de stimuli artificiali.

I. Impactul neuropsihologic: alterarea mecanismelor atenționale

Creierul preșcolarului se dezvoltă prin interacțiune senzorială directă. Tehnologia oferă stimuli vizuali și auditivi cu o viteză de succesiune pe care realitatea nu o poate egala. Acest lucru duce la o recalibrare a sistemului dopaminergic: copilul devine dependent de recompensa imediată (sunete, culori vii, treceri rapide de cadre).

Consecința directă: Scăderea drastică a pragului de toleranță la frustrare și a capacității de concentrare. Atunci când stimulul digital dispare, realitatea înconjurătoare pare „plictisitoare”, declanșând stări de anxietate sau apatie.

II. Manifestări comportamentale la grădiniță: inadaptarea la efortul susținut

În mediul educațional, impactul tehnologiei este vizibil prin dificultățile de integrare și procesare.

- Dificultăți în jocul simbolic: Copiii supraexpuși la ecrane tind să reproducă mecanic scene din desene animate sau jocuri video, în loc să inventeze scenarii proprii. Imaginația lor este „colonizată” de imagini gata create, blocând capacitatea de a atribui funcții noi obiectelor (de exemplu, un cub nu mai poate fi un telefon sau o mașină, pentru că mintea copilului caută imaginea digitală literală).
- Probleme de motricitate fină: Cadrele didactice observă o scădere a tonusului muscular la nivelul degetelor. Copiii care „scrollat” excesiv au dificultăți în a ține corect creionul, în a utiliza foarfeca sau în a modela plastilina, deoarece creierul lor s-a specializat pe o singură mișcare unidirecțională (swipe).
- Déficitul de atenție în timpul activităților comune: La momentul povestirii sau al explicațiilor, acești copii își pierd rapid interesul. Ei caută constant „butonul de skip” în interacțiunea umană, devenind agitați (hiperactivitate reactivă) dacă fluxul de informații nu este suficient de rapid.

III. Manifestări comportamentale acasă: fragmentarea relației părinte-copil

Acasă, utilizarea excesivă a tehnologiei devine adesea un mecanism de management al timpului pentru părinți, generând însă efecte de bumerang.

- Tulburări de somn și de alimentație: Expunerea la lumina albastră înainte de culcare inhibă secreția de melatonină. Rezultatul este un copil irascibil dimineața, cu cearcăne și o capacitate scăzută de reținere a informațiilor. În timpul mesei, tableta folosită ca distractor blochează semnalul de sațietate; copilul mănâncă mecanic, fără a conștientiza gustul sau textura, ceea ce poate duce la tulburări metabolice pe termen lung.
- Crizele de opoziție (Tantrumuri digitale): Momentul retragerii dispozitivului este perceput ca o agresiune fizică. Reacțiile sunt disproporționate: țipete, lovituri, plâns neconsolat. Aceasta nu este doar o dovadă de răsfăț, ci o reacție neurochimică la „sevrăjul” de dopamină.
- Diminuarea limbajului expresiv: În loc să ceară verbal un obiect, copilul obișnuit cu tableta tinde să arate cu degetul sau să emită sunete guturale, așteptând ca mediul să reacționeze la fel de prompt ca o interfață tactilă.

IV. Manifestări în societate: anestezia empatică

În spațiul public (parcuri, vizite, evenimente), copilul „tehnologizat” prezintă dificultăți de navigare socială.

- Lipsa contactului vizual: Obișnuit să privească un ecran bidimensional, copilul evită privirea directă a interlocutorului. Contactul vizual este esențial pentru descifrarea emoțiilor; fără el, preșcolarul eșuează în a înțelege dacă un alt copil este trist, furios sau bucuros.
- Incapacitatea de a gestiona rândul (Așteptarea): În societate, totul necesită timp. Copilul digital nu înțelege conceptul de „așteptare la rând” la tobogan, deoarece în universul lui digital totul se întâmplă la un click distanță. Acest lucru duce la conflicte cu ceilalți copii și la etichetarea sa ca fiind „agresiv” sau „needucat”.
- Izolarea în grup: Chiar și în prezența altor copii, preșcolarul dependent de tehnologie va căuta un colț unde să poată accesa un ecran, refuzând jocurile colective (de-a v-ați ascunselea, leapsa), care necesită efort fizic și coordonare socială.

V. Argumentarea științifică: de la plasticitate la atrofiere funcțională

Studiile de specialitate indică faptul că expunerea nesăbuită duce la o subdezvoltare a materiei albe în zonele creierului responsabile pentru limbaj, alfabetizare și abilități de auto-reglare. Exemplu elocvent: Experimentul „Still Face” adaptat erei digitale. Când un părinte este absorbit de propriul telefon (technoferece), copilul încearcă inițial să atragă atenția, apoi se retrage în sine, dezvoltând un atașament nesigur. Ulterior, când copilul primește propriul ecran, acest cerc vicios al izolării se închide. El nu mai caută interacțiunea umană pentru că „ecranul nu îl respinge niciodată”, dar nici nu îi oferă feedback-ul necesar creșterii emoționale.

VI. Concluzii și recomandări parțiale: recuperarea copilăriei reale

Impactul folosirii nesăbuite a tehnologiei nu este o fatalitate, ci o consecință a lipsei de limite. Pentru a inversa aceste tendințe, este necesară o „detoxifiere digitală” și o reîntoarcere la activitățile fundamentale:

1. Regula 3-6-9-12: Fără ecran până la 3 ani, fără consolă de jocuri până la 6 ani, internet supravegheat după 9 ani și rețele sociale după 12 ani.
2. Modelul Părintelui: Copilul nu va lăsa tableta dacă părintele are telefonul în mână în 80% din timpul petrecut împreună.
3. Activități Compensatorii: Stimularea motricității grosiere (alergat, cățarat) și a celei fine (desen, modelaj, înșirat mărgelile) pentru a reface conexiunile neuronale afectate.

Sinteză finală: Tehnologia oferită nesăbuit unui preșcolar îi fură acestuia timpul necesar pentru a învăța cum să fie om: cum să simtă, cum să aștepte, cum să comunice și cum să creeze din nimic.

Grădinița și familia trebuie să facă front comun pentru a proteja dreptul copilului la o dezvoltare armonioasă, departe de sclipirea hipnotică a ecranelor.

VII. Strategii de reabilitare psihopedagogică: recuperarea atenției și a controlului inhibitor

Atunci când un preșcolar prezintă simptomele „creierului digitalizat” (atenție fragmentată, impulsivitate, toleranță scăzută la efort), procesul de învățare trebuie regândit. Educatorul nu mai este doar un transmițător de informații, ci un „antrenor” al proceselor cognitive de bază.

1. Reantrenarea atenției susținute (focusul)

Copiii obișnuiți cu ecranele au dificultăți în a menține atenția pe stimuli care nu se mișcă rapid.

- Exercițiul „Lupa curioasă”: Se alege un obiect natural (o frunză, o scoică, o piatră) și li se cere copiilor să găsească 5 detalii „invizibile” la prima vedere. Scopul este încetinirea ritmului vizual și focalizarea pe un singur stimul nemișcat timp de cel puțin 2-3 minute.
- „Povestea cu, Erori voluntare”: Educatorul citește o poveste cunoscută, dar introduce intenționat greșeli logice sau de nume. Copiii trebuie să asculte activ pentru a „taxa” eroarea. Aceasta transformă ascultarea pasivă într-o vânătoare de semnale, antrenând vigilența auditivă.

2. Dezvoltarea controlului inhibitor (frâna mentală)

Tehnologia antrenează reacția impulsivă (click/swipe). La grădiniță, trebuie lucrat opusul: capacitatea de a amâna răspunsul.

- Jocul „Statuile muzicale cu comandă inversă”: Când muzica se oprește, copiii trebuie să execute o mișcare opusă celei sugerate (dacă educatorul spune „mâinile sus”, ei le pun jos). Acest exercițiu forțează creierul să oprească reacția automată și să proceseze o instrucțiune nouă.
- „Semnalul de așteptare”: Înainte de a primi materialele pentru pictură sau modelaj, se introduce un moment de „pregătire a minții”. Copiii trebuie să stea cu mâinile pe genunchi și să vizualizeze ce vor face timp de 30 de secunde. Această pauză între impuls și acțiune este esențială pentru refacerea circuitelor prefrontale.

3. Stimularea motricității și a conexiunii mână-creier

Deoarece ecranele limitează mișcarea la un singur deget, trebuie reactivate restul simțurilor.

- „Scrierea în tavă”: Utilizarea unor tăvi cu nisip fin, mălai sau sare. Copiii trasează forme, litere sau cifre direct cu degetul. Rezistența fizică a materialului și feedback-ul tactil brut sunt mult mai puternice pentru memorare decât alunecarea pe sticla tabletei.
- Activități de înșirat și sortat: Sortarea semințelor mici (fasole, linte, orez) folosind pensete sau doar degetele (priza de tip pensă). Această activitate necesită un nivel de precizie și răbdare care „repară” agitația motorie provocată de jocurile video.

4. Reabilitarea social-emoțională (Empatia)

Copiii „digitali” citesc greu micro-expresiile faciale.

- Jocul „Oglinda emoțiilor”: Copiii lucrează în perechi. Unul mimează o emoție complexă (nu doar bucurie, ci și uimire, îngrijorare sau mândrie), iar celălalt trebuie să o oglindească și să o numească. Este un antrenament direct pentru neuronii oglinză, adesea „amorțiți” de interacțiunea cu obiecte neînsuflețite.
- „Cercul de Poveste fără sfârșit”: Fiecare copil adaugă o singură propoziție la o poveste începută de educator. Această activitate obligă copilul să asculte ce a spus colegul dinaintea lui pentru a menține firul logic, contracarând tendința de izolare și egocentrismul digital.

Concluzii pentru educatori

Intervenția în cazul utilizării nesăbuite a tehnologiei nu trebuie să fie una punitivă, ci una de re-conectare. Succesul reabilitării depinde de consistență: activitățile care implică efort fizic, texturi reale și interacțiune umană autentică trebuie să devină rutina zilnică ce înlocuiește gratificarea instantanee a ecranului.

VIII. Gestionarea relației cu părinții: de la „bădica digital” la parteneriatul pentru dezvoltare

Probabil cea mai delicată parte a demersului pedagogic constă în transformarea părintelui din „furnizor de tehnologie” în partener de educație. Iată o strategie de comunicare și consiliere pentru cadrele didactice, menită să dărâme miturile despre „utilitatea” ecranelor la vârste timpurii. Mulți părinți confundă abilitatea tehnică (faptul că un copil de 3 ani știe să deblocheze un telefon) cu inteligența. Educatorul trebuie să deconstruiască această eroare de percepție cu tact și argumente științifice.

1. Demontarea miturilor comune

În dialogul cu părinții, educatorul poate întâmpina următoarele argumente, care trebuie demontate cu calm:

- Mitul: „Învață engleză de pe YouTube.”
 - Contraargument: Copilul învață doar „etichete” (cuvinte izolate), nu și structura limbii sau pragmatica comunicării. Studiile arată că vocabularul dobândit pasiv de la ecran nu este transferabil în viața reală deoarece lipsește interacțiunea socială (contextul).
- Mitul: „Trebuie să fie pregătit pentru viitorul tehnologic.”
 - Contraargument: Tehnologia se schimbă la fiecare 6 luni. Ceea ce are nevoie copilul pentru viitor nu este să știe să folosească o aplicație de acum, ci să aibă o gândire critică, creativitate și atenție susținută – exact acele funcții pe care ecranele le inhibă la vârsta preșcolară.
- Mitul: „Se joacă jocuri educative care îi dezvoltă logica.”
 - Contraargument: Jocurile digitale oferă un mediu controlat, cu feedback imediat. Viața reală este ambiguă și necesită rezolvare de probleme fără indicii scripitoare. Logica digitală este o logică de tip „trial and error” (încercare și eroare) rapidă, nu o gândire analitică profundă.

2. Tehnici de consiliere pentru părinții rezistenți

Pentru a evita poziționarea părintelui în defensivă, se recomandă următoarele abordări:

- Abordarea „Oglindă”: În loc să criticați părintele, prezentați observațiile de la grupă: „*Am observat că cel mic obosește foarte repede la activitățile de desen și devine agitat dacă nu primește un stimul vizual puternic. Se întâmplă acest lucru și acasă?*”
- Săptămâna „Fără ecrane” (Challenge): Propuneți la nivelul întregii grupe un experiment de 7 zile în care toți copiii (și părinții) să reducă timpul de ecran la zero sau la minim. Ulterior, organizați o masă rotundă în care părinții să împărtășească schimbările observate în comportamentul copiilor (somn mai bun, mai puține crize de plâns).
- „Rețeta de seară”: Oferiți alternative concrete. Părinții oferă tableta pentru că sunt epuizați. Educatorul poate propune „truse de supraviețuire” non-digitale: o cutie cu nisip kinetic, o carte cu ferestre sau un set de construcție magnetice care să ocupe copilul în timp ce părintele gătește.

3. Stabilirea unor „zone libere de tehnologie” (Home-School Agreement)

Propuneți un protocol simplu, semnat simbolic de către părinți și copii, care să includă:

- Fără ecrane la masă: Pentru a reînvața plăcerea conversației și a gustului.

- Fără ecrane cu 2 ore înainte de somn: Pentru a proteja igiena creierului.
- Fără ecrane în mașină: Pentru a lăsa copilul să privească pe geam, să se plictisească și să își activeze imaginația (plictiseala este motorul creativității).

Concluzie finală

Impactul folosirii nesăbuite a tehnologiei asupra preșcolarilor este o provocare majoră a secolului XXI, dar nu este una insurmontabilă. Cheia succesului rezidă în echilibru și conștientizare. Grădinița trebuie să rămână o „oază a realului”, unde stimulii sunt tactili, mirosul este de acuarelă, iar vocea educatorului este cea care ghidează, nu un algoritm. Prin educarea părinților și reabilitarea funcțiilor executive prin joc și artă, putem reda copiilor dreptul la o dezvoltare psihică sănătoasă și la o copilărie trăită, nu vizionată.

BIBLIOGRAFIE :

1. Munteanu, A., Psihologia creativității, Editura Polirom, Iași, 2003.
2. Gardner, H., Structurile minții. Teoria inteligențelor multiple, Editura Sigma, 2006.
3. Vîgotski, L. S., Imaginație și creativitate în perioada copilăriei, Ed. Sigma, 2011.
4. Curriculum pentru educația timpurie, Ministerul Educației, 2019.

RECONFIGURAREA ACTULUI DIDACTIC: EFICIENȚA METODELOR MODERNE ȘI INTERACTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

**Educatoare Monica DINCU
G.P.P. Cozia, Râmnicu Vâlcea, jud. Vâlcea**

În peisajul educațional contemporan, grădinița nu mai reprezintă doar un spațiu de supraveghere și îngrijire, ci a devenit un laborator complex de formare a personalității. Trecerea de la metodele tradiționale, bazate pe transmiterea unidirecțională de informații, către metodele moderne, interactive, marchează o schimbare de paradigmă esențială. Copilul nu mai este un simplu receptor pasiv, un spectator al discursului educatoarei, ci devine protagonistul propriei învățări. Metodele interactive sunt cele care stimulează curiozitatea nativă a preșcolarului, transformând sala de grupă într-un spațiu al explorării, al dialogului și al descoperirii prin experiență directă.

Metodele moderne se definesc prin caracterul lor participativ. Spre deosebire de metodele clasice (povestirea, explicația, demonstrația), noile abordări precum Metoda Proiectelor, Mozaicul, Ciorchinele sau Brainstorming-ul pun accent pe învățarea socială. În cadrul activităților bazate pe cooperare, copiii învață să negocieze, să asculte opiniile celorlalți și să ajungă la un consens pentru rezolvarea unei sarcini comune. De exemplu, utilizarea metodei „Știu / Vreau să știu / Am învățat” la începutul unui proiect despre universul plantelor le permite copiilor să își evalueze propriile cunoștințe și să își formuleze întrebări autentice. Această abordare valorizează interesele copilului și îi oferă acestuia control asupra direcției în care evoluează învățarea, sporind astfel motivația intrinsecă.

Jocul rămâne metoda fundamentală la vârsta preșcolară, însă în pedagogia modernă acesta este îmbogățit cu tehnici care stimulează gândirea critică și creativitatea. Metoda „Pălăriilor Gânditoare” (Edward de Bono), adaptată pentru grădiniță, este un exemplu elocvent de bună practică. Prin asumarea simbolică a unei culori, copiii învață să privească o situație (de exemplu, un conflict între personaje dintr-o poveste) din perspective diferite: emoțional (pălăria roșie), critic (pălăria neagră), optimist (pălăria galbenă) sau creativ (pălăria verde). Această fragmentare a gândirii îi ajută pe preșcolari să își organizeze fluxul ideilor și să înțeleagă că o problemă poate avea multiple soluții. În loc să memoreze o morală impusă, ei „construiesc” morala prin analiză interactivă.

Modernitatea în grădiniță presupune și utilizarea metodelor de explorare științifică, precum Metoda Experimentului și utilizarea Mijloacelor Multimedia. Interactivitatea nu înseamnă doar dialog între persoane, ci și interacțiune cu mediul. Atunci când preșcolarii folosesc o masă luminoasă pentru a suprapune forme geometrice colorate sau când realizează un experiment despre dizolvarea substanțelor în apă, ei utilizează metoda „învățării prin descoperire”. Tehnologia, reprezentată de tabla interactivă sau microscopul digital, vine să completeze aceste experiențe, oferind suport vizual pentru procese care nu pot fi observate cu ochiul liber. Totuși, secretul succesului în metodele moderne constă în echilibru: tehnologia este un instrument de suport, în timp ce interacțiunea umană și manipularea obiectelor reale rămân pilonii centrali.

Adoptarea metodelor moderne reconfigurează rolul cadrului didactic. Educatorea încetează să mai fie „sursa supremă de adevăr”, devenind un facilitator, un regizor al situațiilor de învățare și un partener de joc. Ea nu mai oferă soluții de-a gata, ci adresează întrebări deschise: „Ce crezi că se

va întâmpla dacă...?” sau „Cum altfel am putea rezolva această problemă?”. Această atitudine încurajează spiritul critic și autonomia, pregătind copilul nu doar pentru școală, ci pentru o viață în care adaptabilitatea este esențială. Rezultatele aplicării consecvente a metodelor interactive sunt vizibile la nivelul întregii personalități a copilului. Din punct de vedere cognitiv, informația este reținută pe termen lung deoarece a fost „trăită” și experimentată, nu doar auzită. Din punct de vedere socio-emoțional, copilul devine mai sigur pe sine, mai tolerant și mai capabil să lucreze în echipă. Interactivitatea reduce anxietatea de evaluare, deoarece accentul cade pe procesul de căutare a soluției, nu doar pe corectitudinea răspunsului final.

Exemple de activități didactice care ilustrează aplicarea practică a două metode moderne:

Ciorchinele și Pălăriile Gânditoare

Exemplul 1: Domeniul Știință (DȘ) – Cunoașterea Mediului

Metoda utilizată: Ciorchinele (Graphic Organizer / Clustering)

Tema activității: „Animalele sălbatice din pădurile noastre”

Desfășurarea activității: În centrul tablei magnetice sau al unui poster mare, educatoarea plasează imaginea unei păduri. Copiii sunt invitați să spună ce animale trăiesc acolo. Pe măsură ce copiii numesc un animal (urs, lup, vulpe, veveriță), educatoarea trasează linii de la imaginea centrală și plasează pozele animalelor respective, formând „sateliții”. Ulterior, procesul se ramifică: pentru fiecare animal, copiii trebuie să găsească caracteristici (ce mănâncă, unde dorm).

- De la Urs, tragem o linie către o imagine cu miere/mure și una către o peșteră/bârlog.
- De la Veveriță, tragem o linie către alune și una către un scorbura.

Avantajul metodei: Această metodă grafică îi ajută pe preșcolari să vizualizeze conexiunile logice între concepte, transformând o listă de informații într-o hartă mentală ușor de reținut.

Exemplul 2: Domeniul Limbă și Comunicare (DLC) – Educarea Limbajului

Metoda utilizată: Pălăriile Gânditoare (Six Thinking Hats)

Tema activității: Analiza poveștii „Scufița Roșie”

Desfășurarea activității: După lectura poveștii, copiii sunt împărțiți în grupuri, fiecare grup primind o pălărie simbolică de o anumită culoare. Ei trebuie să analizeze personajele sau situațiile prin prisma culorii purtate:

1. Pălăria Albă (Povestitorul): Spune faptele brute. „*Scufița Roșie a plecat la bunică cu un coșuleț și s-a întâlnit cu lupul.*”
2. Pălăria Roșie (Emoția): Spune ce au simțit personajele. „*Scufița a fost speriată când a văzut lupul în patul bunicii.*”
3. Pălăria Neagră (Criticul): Identifică greșelile sau pericolele. „*Nu a fost bine că Scufița s-a oprit să vorbească cu un străin în pădure.*”
4. Pălăria Galbenă (Optimistul): Vede partea bună. „*E bine că vânătorul a trecut pe acolo și i-a salvat pe toți.*”
5. Pălăria Verde (Creativul): Propune un alt final sau o soluție. „*Cum ar fi fost dacă Scufița avea un telefon și o suna pe bunica înainte să intre?*”
6. Pălăria Albastră (Moderatorul/Educatoarea): Trage concluzia și organizează ideile celorlalți.

Avantajul metodei: Determină copiii să gândească multidimensional, dezvoltându-le empatia, spiritul critic și capacitatea de a rezolva probleme, depășind simpla memorare a textului.

Concluzii

Folosirea metodelor moderne și interactive la grădiniță reprezintă o condiție obligatorie pentru o educație de calitate în secolul XXI. Aceste metode transformă învățarea într-o aventură fascinantă, respectând ritmul propriu al fiecărui copil și valorizându-i potențialul creativ. Într-o lume în continuă schimbare, grădinița trebuie să fie spațiul unde copiii învață cum să învețe, dezvoltându-și curajul de a pune întrebări și plăcerea de a descoperi lumea alături de ceilalți.

BIBLIOGRAFIE:

Ministerul Educației, Reperele fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani, București, 2010.

Ionescu, Miron; Chiș, Vasile, Mijloace de învățământ și strategii didactice, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2001.

De Bono, Edward, Șase pălării gânditoare, Editura Curtea Veche, București, 2006 (Lucrarea de bază pentru tehnica „Six Thinking Hats”).

Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, Strategii didactice interactive, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR: ÎNTRE SUSȚINEREA FAMILIALĂ ȘI AUTONOMIA INSTITUȚIONALĂ

-studiu de specialitate-

Educatoare Monica DINCU
G.P.P. Cozia, Râmnicu Vâlcea, jud. Vâlcea

Introducere

Paradigma „porților deschise” și reconfigurarea autorității:

În pedagogia contemporană, conceptul de „grădiniță cu porți deschise” a încetat să fie o simplă metaforă, devenind o necesitate structurală. Totuși, această deschidere aduce cu sine o renegociere a autorității. În mod tradițional, educatorul era figura centrală, deținătoarea absolută a expertizei pedagogice. Astăzi, părintele vine în relația cu grădinița cu un bagaj vast de informații, adesea culese din surse digitale, ceea ce poate crea un conflict de competențe. Un părinte bine informat poate fi cel mai bun aliat al unei educatoare, însă, atunci când informația este fragmentată sau greșit înțeleasă, acesta poate deveni un critic sever al metodelor didactice, această colaborare aducând astfel, cu sine, provocări majore privind definirea limitelor de competență și impactul pe care prezența părinților îl are asupra autorității cadrelor didactice și asupra procesului de autonomizare a copilului. Ținând cont de faptul că preșcolarul se află într-o etapă de dezvoltare marcată de un atașament profund față de mediul familial, motiv pentru care tranziția către grădiniță și succesul adaptării sale depind fundamental de modul în care cele două universuri comunică, studiul de față argumentează că rolul părintelui nu trebuie să fie acela de a valida metoda, ci de a susține finalitatea actului educativ prin continuitate și încredere.

Fundamentele psihopedagogice ale implicării parentale

Din perspectivă psihopedagogică, prezența părinților în viața grădiniței oferă copilului un sentiment de continuitate și siguranță emoțională. Atunci când preșcolarul observă o relație de încredere și respect între părinții săi și educatoare, anxietatea de separare se diminuează, iar mediul școlar este perceput ca o extensie firească a spațiului protector de acasă. Implicarea părinților nu se rezumă doar la participarea la ședințe sau serbări, ci vizează o aliniere a valorilor educaționale. Consistența dintre regulile de la grădiniță și cele de acasă facilitează internalizarea normelor de conduită și previne confuzia cognitivă a copilului. Un părinte informat și implicat va înțelege obiectivele curriculare și va putea prelunge experiențele de învățare în mediul domestic, transformând o simplă plimbare în parc într-o lecție de observare a naturii, similară activităților de cunoaștere a mediului desfășurate la grupă.

Valențele pozitive ale colaborării: exemple de bune practici

Există numeroase situații în care amestecul părinților în activitățile grădiniței produce rezultate remarcabile, stimulând motivația copiilor și îmbogățind actul didactic. Un exemplu elocvent este cel al „părintelui resursă”, care vine la grupă pentru a prezenta o profesie sau un hobby. Într-o astfel de situație, implicarea părintelui sparge barierele formale ale învățării și aduce un suflu de autenticitate. Copiii sunt fascinați să vadă tatăl unui coleg explicând cum funcționează un stetoscop sau mama unei colege arătând cum se frământă aluatul pentru pâine. Această formă de amestec este extrem de benefică deoarece valorizează familia în ochii grupului de copii și oferă educatorului un partener în diversificarea strategiilor de predare. O altă situație pro-implicare se

regăsește în proiectele de voluntariat pentru amenajarea spațiului educațional. Când părinții și cadrele didactice colaborează pentru a picta pereții curții sau pentru a crea un mic strat de legume, se creează o comunitate de învățare. Copilul învață prin imitație valoarea muncii în echipă și simte că grădinița este un loc care aparține întregii comunități, nu doar unei autorități abstracte. În acest context, intervenția părintelui susține infrastructura afectivă a educației, oferind un model de responsabilitate civică.

Ingerința și efectele negative ale amestecului excesiv

Pe de altă parte, există o zonă gri în care implicarea parentală se transformă în intruziune, afectând negativ climatul educațional și autoritatea profesională a cadrului didactic. O situație contra-implicare frecvent întâlnită este cea a „părintelui hiper-protector” care încearcă să dicteze ritmul activităților sau să modifice regulile grupei pentru a se adapta nevoilor subiective ale propriului copil. Atunci când un părinte insistă ca educatorul să ignore un conflict minor între copii sau să ofere privilegii nejustificate fiului sau fiicei sale, el subminează procesul de socializare. Este cazul așa-zisului părinte „elicopter” – acel părinte care survolează permanent deasupra copilului, gata să intervină la cel mai mic obstacol. În contextul grădiniței, acest comportament se manifestă prin verificarea constantă a meniului, a temperaturii din grupă, a modului în care educatorul a gestionat o interacțiune banală între copii sau chiar prin sugestii privind așezarea copiilor în bănci sau la masă. Deși motivația părintelui este una de protecție și iubire, efectul asupra copilului este invers. Preșcolarul percepe subtil anxietatea părintelui și începe să vizualizeze grădinița ca pe un loc periculos, unde el nu se poate descurca singur. Astfel, amestecul excesiv în detaliile administrative sau logistice ale grădiniței blochează procesul de separare-individualizare. Copilul care are un părinte ce intervine mereu pentru a-i „netezi drumul” va avea dificultăți majore în a-și dezvolta reziliența emoțională, rămânând fragil în fața micilor eșecuri sociale inerente vieții de grup. Grădinița este primul spațiu în care copilul învață că este egal cu ceilalți și că există norme colective. Intervenția părintelui în gestionarea micro-conflictelor de la grupă împiedică dezvoltarea rezilienței și a abilităților de negociere ale preșcolarului, acesta rămânând dependent de medierea adultului de referință. Un alt aspect critic apare atunci când părinții intervin în metodologia didactică fără a avea pregătirea de specialitate necesară. Există cazuri în care grupuri de părinți exercită presiuni pentru a forța predarea unor elemente academice timpurii, cum ar fi scrisul sau cititul în grupa mijlocie, (vezi studiul de caz), ignorând importanța jocului ca formă fundamentală de învățare la această vârstă. Acest tip de amestec forțează etapele de dezvoltare neuropsihologică ale copiilor și creează o tensiune neproductivă între așteptările nerealiste ale familiei și realitatea pedagogică. În astfel de momente, educatorul trebuie să dea dovadă de tact și fermitate pentru a proteja interesul superior al copilului, explicând părinților că accelerarea artificială a învățării poate duce la demotivare și stres școlar precoce.

Impactul asupra imaginii de sine a copilului

Modul în care părintele interacționează cu viața grădiniței modelează profund stima de sine a preșcolarului. O implicare echilibrată, marcată de entuziasm față de eforturile copilului, îi conferă acestuia certitudinea că munca sa este valoroasă. Totuși, amestecul critic al părinților în evaluarea produselor activității (desene, picturi, colaje) poate fi devastator. De exemplu, un părinte care critică în fața educatorului sau a colegilor o lucrare a copilului pentru că nu este „perfectă” sau „în afara conturului” distruge plăcerea explorării artistice. Copilul va începe să picteze nu din plăcere, ci din teama de a nu dezamăgi, pierzându-și creativitatea. În acest sens, bunele practici sugerează ca

părintele să fie un „martor admirativ” al progresului, lăsând evaluarea tehnică și îndrumarea metodică pe seama profesionistului.

Granița dintre comunicare și supraveghere intruzivă

În era digitală, comunicarea dintre părinți și grădiniță a devenit instantanee prin intermediul grupurilor de mesagerie sau al aplicațiilor dedicate. Deși acest lucru pare un beneficiu, poate deveni o sursă de stres și o formă de amestec neadecvat. Părinții care solicită rapoarte minut cu minut despre starea copilului sau care critică deciziile de moment ale educatorului (cum ar fi timpul petrecut afară în funcție de vreme) transformă parteneriatul într-un raport de monitorizare. Această atitudine transmite copilului un mesaj implicit de neîncredere în mediul de grădiniță. Reabilitarea relației necesită stabilirea unor protocoale de comunicare clare, în care părintele să fie informat despre progresele majore și starea de bine, dar educatorul să beneficieze de spațiul necesar pentru a-și exercita autonomia pedagogică.

Comunicarea non-verbală și „triumghiul de aur” al educației

Relația dintre părinte și grădiniță formează un triunghi alături de copil. Orice tensiune între cei doi poli adulți este resimțită imediat de cel mic. Un exemplu pro-implicare este „mesajul pozitiv de dimineață”. Când părintele se desparte de copil cu un zâmbet și o strângere de mână caldă cu educatoarea, el transmite un mesaj de siguranță: „Te las pe mâini bune, eu am încredere în acest om”. În contrast, o situație contraproductivă este comentariul critic făcut de părinte despre educatoarea în prezența copilului sau chiar atitudinea distantă, rece, în timpul predării-preluării. Copilul se va simți astfel divizat între două loialități. Dacă părintele nu respectă educatoarea, copilul nu va găsi motive să o facă, ceea ce va duce la probleme de disciplină și la o rezistență crescută față de activitățile de învățare. Parteneriatul real presupune ca părintele să își păstreze eventualele nemulțumiri pentru discuțiile private, oferind în fața copilului o imagine unitară a autorității adulte.

Implicarea în evenimente și ritualuri: riscurile spectacolului

Serbările și evenimentele grădiniței sunt momentele în care părinții sunt cei mai prezenți, dar și aici dinamica poate fi defectuoasă. O bună practică este atunci când părinții se implică în pregătirea costumelor sau a decorului, participând ca suporteri ai efortului depus de copii. Însă, amestecul devine negativ atunci când părinții transformă serbarea într-o competiție de orgolii, punând presiune pe cadrele didactice pentru ca propriul copil să aibă „rolul principal” sau mai multe replici de spus. Această atitudine denaturează scopul serbării, care ar trebui să fie bucuria împărtășită și celebrarea progresului colectiv. Când părinții „se amestecă” în distribuirea rolurilor sau critică organizarea pentru că nu corespunde standardelor lor de divertisment, ei distrug magia momentului pentru copii, care vor simți stresul performanței în loc de plăcerea de a fi pe scenă.

Consiliul părinților: organism de susținere sau instanță de judecată?

La nivel instituțional, rolul părinților este formalizat prin Consiliul Părinților. Aceasta este o structură care poate aduce beneficii imense prin atragerea de resurse, organizarea de excursii sau sprijinirea unor cauze caritabile. Este o situație pro-activă atunci când părinții acționează ca o punte între comunitatea locală și grădiniță. Totuși, acest organism devine toxic atunci când este folosit ca o platformă de presiune asupra deciziilor de personal sau asupra politicii educaționale a instituției. Amestecul în evaluarea profesională a cadrelor didactice de către părinți, fără o bază metodologică, creează un mediu de muncă ostil, care duce la demotivarea educatorilor valoroși. Un parteneriat sănătos recunoaște că, deși părintele este „expertul” în propriul copil, educatorul este expertul în grupul de copii și în procesul de predare-învățare.

Studiu de Caz: gestionarea conflictului între presiunea academică parentală și programa de educație timpurie

1. Contextul situației

La Grupa Mijlocie „Albinuțele”, un grup de aproximativ cinci părinți, foarte activi pe grupul de WhatsApp și implicați în viața grădiniței, a început să manifeste nemulțumiri legate de volumul de activități grafice (fișe de lucru). Aceștia au solicitat educatoarei, doamna S.I., ca în locul perioadei dedicate jocului liber și activităților opționale de mișcare/muzică, copiii să primească exerciții de scriere a literelor de tipar și a cifrelor, argumentând că „timpul trece și copiii trebuie să fie pregătiți pentru școală”.

2. Identificarea problemelor (situații pro și contra)

- Elementul pro-implicare: Părinții sunt extrem de preocupați de viitorul copiilor, sunt dispuși să investească în materiale auxiliare (caiete speciale) și doresc să lucreze cu copiii și acasă, demonstrând un potențial ridicat de parteneriat.
- Elementul contra-implicare (ingerința): Părinții încearcă să modifice planificarea calendaristică aprobată de Ministerul Educației, subestimând importanța dezvoltării psihomotrice prin joc. Aceștia pun presiune pe educatoare, creând o stare de anxietate în rândul celorlalți părinți care se tem că propriii copii „vor rămâne în urmă”.

3. Manifestarea conflictului

Tensiunea a culminat în timpul unei activități de pictură cu degetele pe temă liberă. Unul dintre părinții lideri a intrat în grupă la ora prânzului și, văzând desenele abstracte ale copiilor, a comentat: „*Iar am pierdut timpul cu pictura? Când începem să facem ceva serios, cum ar fi litera A?*”. Copiii care au auzit comentariul au început să își privească lucrările cu nesiguranță, iar entuziasmul pentru activitate a scăzut vizibil.

4. Analiza consecințelor asupra copilului

- La grădiniță: Copiii au început să refuze activitățile creative, întrebând: „Este corect cum am făcut?” sau „Mami o să spună că e urât?”. Creativitatea a fost înlocuită de teama de evaluare.
- În societate: Copiii manifestau o oboseală cognitivă prematură, devenind irascibili în perioadele care necesitau atenție, deoarece creierul lor era forțat să prelucraze simboluri abstracte (litere/cifre) înainte ca structurile neurologice pentru acestea să fie complet dezvoltate.

5. Strategia de rezolvare: intervenția educatoarei

Doamna S.I. nu a intrat într-o poziție defensivă, ci a organizat o „Seară de atelier pentru părinți” cu tema: „Cum învață de fapt creierul unui copil de 4 ani?”.

- Pasul 1 (Demonstrația): I-a invitat pe părinți să încerce să scrie o frază scurtă folosind mâna nedominantă (stânga pentru dreptaci) pe o foaie pusă deasupra capului. Părinții au simțit frustrarea și efortul fizic imens, înțelegând astfel ce simte un copil forțat să scrie litere înainte ca motricitatea fină să fie matură.
- Pasul 2 (Educația): A prezentat desenele „abstracte” ale copiilor și a explicat: „*Vedeți acest cerc? Este baza pentru litera O și Q. Vedeți această linie? Este baza pentru L și T. Fără aceste picturi libere, copilul nu va avea forța în mână să scrie la școală.*”
- Pasul 3 (Protocolul de colaborare): S-a stabilit ca părinții să vină la grupă o dată pe lună pentru „Ora de Poveste”, unde ei să citească, dar să lase partea de exerciții grafice exclusiv în sarcina metodei propuse de educatoare.

6. Rezultatul studiului de caz

După trei luni, grupul de părinți a încetat presiunea academică. Comunicarea s-a mutat de la „ce litere am făcut azi?” la „cu cine s-a jucat copilul meu azi?”. Copiii și-au recăpătat plăcerea de a crea, iar educatoarea și-a recuperat autoritatea profesională prin transformarea ingerinței părinților în suport conștient.

Concluzii

Acest studiu de caz demonstrează că implicarea părinților devine negativă atunci când se bazează pe dezinformare, dar poate fi canalizată spre un parteneriat de succes prin educarea părinților și transparența actului didactic.

Rolul părinților în viața grădiniței este unul de suport afectiv, logistic și valoric, nu unul de control tehnic. Parteneriatul de succes este acela în care părintele „se amestecă” în educație oferind timp, dragoste și resurse, dar se retrage cu respect în fața actului pedagogic propriu-zis. Grădinița nu trebuie să fie un loc unde părinții își lasă copiii „la parcat”, dar nici un loc pe care părinții să încerce să îl governeze conform propriilor anxietăți sau ambiții. Un părinte bun pentru grădiniță este acela care susține eforturile instituției, care oferă feedback constructiv în cadrul stabilit și care înțelege că rolul său este de a sprijini, nu de a înlocui sau de a anula autoritatea educatorului. Grădinița, la rândul ei, trebuie să fie un spațiu deschis, transparent, care să invite părinții să participe la construcția experienței de învățare fără a se simți amenințată în expertiza sa. Cele două instituții, familia și grădinița, trebuie să funcționeze ca două aripi ale aceluiași zbor: doar sincronizarea și respectarea spațiului celeilalte vor permite copilului să se ridice la potențialul său maxim. Echilibrul între cele două părți este cheia unei copilării sănătoase, în care preșcolarul se poate dezvolta armonios, fiind susținut de doi piloni solizi care comunică între ei cu respect și claritate.

Bibliografie:

- Agabrian, Mircea, Școala, familia, comunitatea, Editura Institutul European, Iași, 2006. (O lucrare esențială pentru înțelegerea triadei educaționale).
- Stan, Liliana, Educația timpurie. Probleme psihopedagogice, Editura Polirom, Iași, 2016.
- Vrăsmaș, Ecaterina, Consilierea părinților, Editura Aramis, București, 2002. (Tratează specific limitele intervenției părinților și rolul educatorului ca expert).
- Vrăsmaș, Ecaterina, Intervenția timpurie în educația copiilor, Editura Aramis, București, 2004.
- Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3 și 6/7 ani, M.E.N., 2008

LUMINĂ ȘI RENAȘTERE ÎN EDUCAȚIE

Prof. înv. primar Vera SUBIN
Școala Gimnazială Variaș, jud. Timiș

Renașterea este denumirea curentului de înnoire social și culturală, care a început în Italia și s-a răspândit în Europa occidentală, la sfârșitul Evului Mediu, în secolele al XV-lea și al XVI-lea, caracterizată prin redescoperirea interesului pentru cultura și arta antichității clasice. În această perioadă, omul recapătă conștiința de sine ca individ, după o lungă perioadă de anihilare filozofică a personalității.

Lumina acționează ca o esență divină, unde tot ceea ce este atins de ea este frumos și ideal.

În Renaștere, lumina este înfățișată în mod real pentru a reprezenta o lumină care atinge ființele umane, o lumină care arată lucrurile așa cum sunt, în care tot ceea ce este atins de ea este frumos și ideal. În mod special, acum frumusețea operei de artă este construită cu perspectiva și proporțiile ideale deduse din calculul matematic și geometric. Unul dintre primele indicii cu privire la frumusețea Renașterii a fost evoluția luminii și modul în care a fost cuprinsă.

Obiceiurile legate de sărbători fac parte din cultura tradițională a neamului nostru. Este o mare bucurie că încă se mai păstrează în unele zone ale țării aceste datini care ne ajută să înțelegem sărbătoarea respectivă precum și să ne bucurăm împreună de Marele Praznic. Păstrarea acestor datini este o mărturie vie a faptului că avem o conștiință a neamului din care facem parte.

Obiceiurile țin de conștiința poporului român pentru că exprimă înțelepciunea populară a acestui neam, sunt esențe ale bogăției noastre spirituale. Cele mai răspândite și mai fastuoase s-au dovedit a fi cele legate de marele Praznic al Crăciunului și de sărbătorirea Anului Nou. Repertoriul tradițional al obiceiurilor și tradițiilor românești cuprinde pe lângă colindele propriu-zise - Cântece de stea, Vifleemul, Plugușorul, Sorcova, și o seamă de datini, practici, superstiții, ziceri, sfaturi cu originea în credințe și mituri străvechi sau creștine.



Foto: Serbare: *Nașterea Mântuitorului*, Arhivă foto, Vera Subin

Crăciunul, cea mai așteptată sărbătoare în lumea creștină din perioada rece a anului. O sărbătoare ce numără mai mult de 2.000 de ani și căreia i se asociază zeci de simboluri: Moș Crăciun, bradul, portocalele, cozonacul, colindele...



Foto: *Bradul de Crăciun*, Arhivă foto, Vera Subin

O moștenire strămoșească de valoare și strâns legată de sărbătoarea Crăciunului sunt colindele. Mesajul lor este simplu și înălțător: „Hristos Se naște, slăviți-L!” Suntem obișnuți să cântăm aceste colinde de mici, ca semn al mărturisirii credinței ortodoxe și Nașterii Domnului. Sau cel puțin așa credem.



Foto: *Colacul de Crăciun*, Arhivă fotă, Vera Subin



Foto: *Lumina, simbol al Nașterii Mântuitorului* Arhivă fotă, Vera Subin

Să nu uităm că societatea de astăzi, influențată puternic de consumerism, trăiește foarte „intens” Crăciunul. Listele de cadouri imense, care necesită buget și timp, răpesc mintea creștinului cu mult timp înainte de apropierea sărbătorilor de iarnă. Grija unui brad mai mare și mai frumos, a ținutei, a mesei, a oaspeților... devine problematica centrală a sărbătorii. Iar copiii trebuie neapărat să cunoască câteva poezii pentru Moș Crăciun și niște colinde, pentru a perinda tradiția.

În societatea occidentală, decalajul dintre adevăratul sens al Crăciunului și obișnuințele oamenilor de celebrare este și mai mare. Crăciunul nu reprezintă decât cina în familie, cadouri și apropierea sfârșitului de an. Bucuria Nașterii lui Hristos este înlocuită cu obiecte de valoare, abundența dulciurilor și forfota târgurilor de Crăciun. Dumnezeu este dat afară de la propria serbare.

Aceste adevăruri sunt foarte dureroase. Tradiționalizarea și formalizarea Crăciunului sunt o cale dinspre Dumnezeu spre necunoscut. Hristos Se naște în fiecare an. El este viu și adevărat. El este centrul sărbătorii și nu toate celelalte lucruri materiale. Iar Crăciunul nu reprezintă un sfârșit de an, ci mai degrabă o renaștere a speranței de mântuire, deoarece Mesia Se întrupează din nou și ne arată că este cu noi până la sfârșit.

Ce este deci Crăciunul? Este Sfânta Liturghie în primul rând. Este conștientizarea importanței spirituale a sărbătorii. Este mărturisire prin colind, Lumina Sfântă cu adâncă credință și înțelegere a sensului versurilor, a Nașterii lui Mesia. Și, nu în ultimul rând, este împărțirea bucuriei materiale și spirituale cu cei mai puțin avuți. Acest Crăciun ne poate aduce pace, liniște și bucurie sufletească!

La sate, de Sărbătoarea Nașterii Domnului, în seara de Ajun, există și obiceiul colindării familiilor de către cetele de Colindători, copii și adulți. Adulții fiind cântăreții din Corul Bisericii. Copiii colindători se constituie în cete de câte cinci, reprezentând pe cei trei crai de la Răsărit, Irod Împărat și "Cătana", soldatul acestuia, dar și copii organizați în grupuri mai mici sau mai mari și care transmit mesajul Nașterii Domnului printr-o scenetă religioasă, fiecare colindător fiind costumat distinct, în funcție de personajul interpretat. Aceștia vestesc Nașterea Domnului prin colinde. După ce recită întreaga scenetă în fața altarului și a oamenilor prezenți la slujbă, "craii" pornesc din casă în casă și transformă curtea fiecărei gospodării într-o scenă pe care interpretează rolurile apoi colindă membrii familiei cu o colindă închinată Nașterii lui Iisus Hristos.

În prima zi de Crăciun, sătenii se adună cu mic cu mare la Biserica satului unde participă la Sfânta Liturghie, după care copiii îmbrăcați în straie populare și costumați corespunzător, reprezentând personajele scenetei închinată Nașterii Mântuitorului Iisus Hristos. La final apare și îndrăgitul personaj, de toți copiii, Moș Crăciun, care le împarte din sacul fără fund, daruri minunate.



Foto: Colindătorii
Arhivă foto, Vera Subin



Foto: Serbare de Crăciun
Arhivă foto, Vera Subin



Foto: Colindătorii
Arhivă foto, Vera Subin



Foto: Corul Bisericii- Vestesc Nașterea lui Iisus
Arhivă foto, Vera Subin

Bibliografie:

1. www.dictionar-pictori.materiale-pictura.com
2. I. Lotreanu, *Sadu. Studiu monografic si etnomuzicologic*, 1998
3. M. Radulescu-Codin, *Sărbătorile poporului*, 1909
4. T. Pamfile, *Mitologie românească*, Ed. All, București, 1977
5. Nicolau, *Ghidul sărbătorilor românești*, Ed. Humanitas, București, 1998
6. Arhivă foto, Vera Subin

PROIECT EDUCAȚIONAL NOUĂ NE PASĂ

Prof. înv. primar Vera SUBIN
Școala Gimnazială Variaș, jud. Timiș

DESCRIEREA PROIECTULUI:

► **Echipa de proiect:**

- elevii clasei a II-a
- cadre didactice
- părinți

► **Grupul țintă:**

- elevii și cadrele didactice
- comunitatea locala

Parteneri:

- Consiliul local al Comunei Variaș

Perioada desfășurării proiectului: Octombrie 2025 (20-24 octombrie 2025)

Resurse:

Umane: echipa de proiect, elevii clasei a II-a

Materiale: hartie A4, consumabile, calculator, imprimanta, xerox, aparat de fotografiat, saci (pungi) de gunoi, mănuși menajere, videoproiector, markere.



Scopul proiectului:

Proiectul urmărește implicarea elevilor, profesorilor și a comunității locale în acțiuni ecologice, dezvoltarea conștiinței și a conduitei ecologice la elevi, bazată pe respectul față de natură și protecția mediului, transformarea comportamentelor cotidiene ale elevilor în stiluri de viață ecologice, economice, sănătoase și durabile prin întreținerea unui ambient curat, responsabilizarea pentru prevenirea poluării și gestionarea resurselor fără a periclita echilibrul mediului și sănătatea comunității.

Obiectivele generale ale proiectului:

Formarea și dezvoltarea conștiinței ecologice și a comportamentului ecologic la elevi.

Obiective specifice pentru copii :

- Să-și dezvolte o conștiință ecologică teoretică necesară transpunerii ei în practici ecologice;
- Să-și asume responsabilitățile fixate potrivit particularităților de vârstă;
- Să aplice cunoștințele și deprinderile dobândite, dezvoltate în activități cu specific gospodăresc;
- Să participe și să coopereze activ alături de părinți în acțiuni practice de îngrijire și protejare a mediului;
- Să-și formeze deprinderi de ocrotire a spațiilor verzi din curtea școlii și vecinătatea acesteia;
- Să cunoască modul de folosire a uneltelor;
- Să conștientizeze importanța unui aer curat pentru o viață sănătoasă;
- Să-și exprime atitudinea pozitivă față de natură prin activități artistice, plastice;
- Să acționeze în sensul colectării selective și depozitării controlate a materialelor refolosibile prin înființarea unui punct de colectare a materialelor refolosibile;
- Să ia atitudine atunci când sesizează comportament neconform cu regulile de protecție a mediului cunoscute de ei;
- Să utilizeze internetul și mass-media pentru a obține informații despre mediu;

- Să identifice impactul activității omului asupra mediului înconjurător, analizând situații concrete din natură;
- Să participe activ la acțiuni ce promovează sănătatea mediului, desfășurarea unor activități practice de ecologizare a mediului local;
- Să influenteze comunitatea locală prin păstrarea curățeniei

Pasul 1: Identificarea problemelor din localitate

1. Poluarea mediului înconjurător ca urmare a depozitării deșeurilor în locuri neamenajate;
2. Absența coșurilor de gunoi pe străzile din localitate;
3. Drumuri degradate neasfaltate; Reabilitarea străzilor neasfaltate;
4. Lipsa spațiului de joacă;
5. Extinderea unui sistem de canalizare;
6. Asistență medicală pentru elevii școlii;
7. Amenajarea unei săli de sport în incinta școlii;
8. Câini nesupravegheați;
9. Activități școlare și comunitare privind creșterea calității vieții pentru cei care trăiesc în comunitatea marginalizată.

AȘA NUUUU!!!



- SELECTAREA UNEI PROBLEME PENTRU A FI STUDIATĂ DE CLASĂ

PROBLEMA SELECTATĂ PRIN VOT:

Poluarea mediului înconjurător ca urmare a depozitării deșeurilor în locuri neamenajate

DESCRIEREA PROBLEMEI

- În lipsa coșurilor de gunoi, din comoditate, unii locuitori ai localității Gelu din comuna Variaș, județul Timiș, aruncă deșeurile în locuri neamenajate.
- Problema afectează toți cetățenii localității pe termen lung.
- Gunoiul aruncat la întâmplare poluează solul, apa și întreaga natură.
- Este afectată imaginea comunității din indiferența unora din locuitori. În prezent există o politică publică în acest sens.
- O firmă de salubritate ridică o dată pe săptămână gunoiul menajer și o dată pe lună deșeurile ce pot fi reciclate .
- Afectează cetățenii din localitatea Gelu (pe cine, în ce fel, cât de mult)
- Afectează întreaga comunitate;

CULEGEREA DE INFORMAȚII

Elevii clasei a II-a au cules informații despre posibilele soluții pentru rezolvarea problemei depozitării deșeurilor în locurile neamenajate, de la consilierul local al Comunei Variaș, domnul B. C.



Soluții posibile

AVANTAJE	DEZAVANTAJE
I. COLECTAREA SELECTIVĂ A DEȘEURILOR <ul style="list-style-type: none"> - protejarea mediului - reciclare și introducere în circuitul economic - ajută la creșterea calității vieții 	I. COLECTAREA SELECTIVĂ A DEȘEURILOR <ul style="list-style-type: none"> - cheltuieli ridicate de investiții - reciclare doar pe hârtie, plastic și metal
II. INFORMAREA ȘI CONȘTIENȚIZAREA CETĂȚENILOR CU PRIVIRE LA PEICOLUL POLUĂRII CU DEȘEURI A MEDIULUI <ul style="list-style-type: none"> - formarea unui comportament ecologic - protecția cetățenilor și a mediului - schimbare de atitudini 	II. INFORMAREA ȘI CONȘTIENȚIZAREA CETĂȚENILOR CU PRIVIR LA PEICOLUL POLUĂRII CU DEȘEURI A MEDIULUI <ul style="list-style-type: none"> - lipsa de interes a unor cetățeni
III. APLICAREA DE AMENZI/SANȚIUNI PENTRU POLUAREA MEDIULUI CU DEȘEURI <ul style="list-style-type: none"> - formarea de deprinderi acționale a cetățenilor - educarea cetățenilor 	III. APLICAREA DE AMENZI/SANȚIUNI PENTRU POLUAREA MEDIULUI CU DEȘEURI <ul style="list-style-type: none"> - încălcarea legii de către cetățeni
IV. ORGANIZAREA UNOR ACTIVITĂȚI DE VOLUNTARIAT	

Soluția clasei

. ORGANIZAREA UNOR ACTIVITĂȚI DE VOLUNTARIAT



PRIN VOT

. ORGANIZAREA UNOR ACTIVITĂȚI DE VOLUNTARIAT



Pasul 3: Realizarea unor produse

1. Relizarea unui ECUSON: "Micii ecologiști"-care va fi purtat pe întreaga perioadă a proiectului
2. Regulamentul micului ecologist-în versuri- Un scurt program în care elevii recită versuri despre ECOLOGIZARE și POLUARE.
3. Desene, planșe
4. Copacul așteptărilor
5. Fotografii cu activitățile desfășurate
6. Filmulețe cu activitățile desfășurate

Pasul 4: Prezentarea produselor



ECUSON



DESENE



EVALUARE(diplome, portofolii, serbare pentru părinți și cadre didactice, prezentare PPT)
Din Regulamentul micului ecologist-în versuri- SERBARE



CUPRINS

Nr. crt.	Titlul materialului publicat, autorul, școala, localitatea, județul	Pag
1.	PROIECTELE ETWINNING ȘI UTILIZAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE Prof. Alexandra LEMNARU	3
2.	INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN CADRUL PROIECTELOR ETWINNING Prof. Alexandra LEMNARU	6
3.	PERSONAJUL INTELLECTUAL ÎN LITERATURA ROMÂNĂ INTERBELICĂ STUDIUL DE SPECIALITATE Prof. Alina IFTIME	9
4.	GASTRONOMIA ÎN LITERATURA ROMÂNĂ. FUNCȚII ESTETICE, IDENTITARE ȘI SIMBOLICE Studiu de specialitate Prof. Alina IFTIME	12
5.	ELEMENTELE PARATEXTUALE ÎN ROMANELE LUI CAMIL PETRESCU – ABORDARE DIDACTICĂ NARATIVĂ Studiu de specialitate Prof. Alina IFTIME	14
6.	CERCETARE PRIVIND ASPECTELE PSIHOPEDAGOGICE ASOCIATE COPIILOR CU PĂRINȚI PLECAȚI LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE Prof. Alina MOCANU	16
8.	CINEMATOGRAFIA ȘI LITERATURA - STUDIU DE CAZ Prof. Ana Constanta Claudia	19
9.	DIVERSITATE TEMATICA, STILISTICA ȘI DE VIZIUNE ÎN POEZIA INTERBELICA- STUDIU DE CAZ Prof. Ana Constanta Claudia	22
10.	STRATEGII PENTRU INTEGRAREA COPIILOR CU CES Prof. Ana Constanta Claudia	25
11.	SCHEME ȘI HĂRȚI CONCEPTUALE – REPERE ALE UNEI ÎNVĂȚĂRI EFICIENTE Prof. Anca CHIRICA	28
12.	JURNALUL CITITORULUI ACTIV– INSTRUMENT DE FORMARE A COMPETENȚELOR INTERPRETATIVE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU Prof. Anca CHIRICA	30
13.	ÎNVĂȚAREA PRIN PROIECTE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN LICEU – O ABORDARE CENTRATĂ PE ELEV Prof. Anca CHIRICA	32
14.	UMPLEM FARFURII, NU COȘURI DE GUNOI! Prof. Andrea BEREȘ	34
15.	PROIECT DE ACTIVITATE EXTRACURRICULARĂ Prof. Cornelia-Nicoleta VOINEA	36
16.	PROIECT DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL ȘCOALĂ – FAMILIE Prof. Cornelia-Nicoleta VOINEA	39

	ANALIZA COMPORTAMENTULUI AGRESIV ȘI A NEVOILOR DE REGLARE SENZORIALĂ LA UN ELEV DE CLASA A II-A ÎN CONTEXTUL REZISTENȚEI PARENTALE prof. Lăcrămioara MOVILĂ	
33.	PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘI INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ STUDIUL DE SPECIALITATE Prof. învă. primar Lavinia Andreea ILINA	103
34.	BULLYINGUL. METODE DE INTERVENȚIE EDUCAȚIONALĂ Prof. învă. primar Lavinia Andreea ILINA	108
35.	PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII ÎN ÎNVĂȚAREA TABLEI ÎNMULȚIRII Prof. învă. primar Lavinia Andreea ILINA	111
36.	METODE TRADIȚIONALE VS METODE MODERNE DE EVALUARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR STUDIUL DE CAZ Prof. Liliana ROȘCA	114
37.	DESIGN CERCETARE – STRATEGII DE REGLARE EMOȚIONALĂ ȘI OPTIMISMUL ACADEMIC LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI PREȘCOLAR Prof. pentru educație timpurie Mădălina DAMIAN	116
38.	PROGRAMĂ OPȚIONAL „OBSERVĂM ȘI CERCETĂM, LUCRURI NOI ÎNVĂȚĂM!” Prof. pentru educație timpurie Mădălina DAMIAN	126
39.	METODE TRADIȚIONALE ȘI MODERNE DE ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR Prof. Mădălina GRIGORAȘ	129
40.	CERCETARE PEDAGOGICĂ PRIVIND PREVENIREA BULLYINGULUI ȘI A CYBERBULLYINGULUI ÎN MEDIUL ȘCOLAR Prof. Maria-Diana DRUGĂU	134
41.	ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE VS. METODELE TRADIȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR Prof. Maria-Diana DRUGĂU	138
42.	VALEA ȘIEULUI-IZVOR DE FOLCLOR ȘI TRADIȚII JUDEȚUL BISTRIȚA-NĂSĂUD prof. Mihaela ZBÂNCA	142
43.	DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE LECTURĂ LA ELEVII DIN CICLUL GIMNAZIAL Studiu de caz prof. Mihaela ZBÂNCA	147
44.	DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII COPILOR PRIN ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE STUDIUL DE CAZ prof. Mihaela ZBÂNCA	153
45.	NON-FORMALUL ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ FORMALĂ PENTRU O ȘCOALĂ INCLUZIVĂ Proiect Erasmus+ Prof. Mirela DRAGOTĂ Prof. Daniela LUPUȘORU	156
46.	LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ȘI INTERDISCIPLINARITATEA Prof. Mirela DUMITRU-SAVIN	159

	Prof. Nicoleta Adriana ARGATU	
47.	IMAGINEA FAMILIEI ÎN LITERATURĂ. STUDIU DE SPECIALITATE Prof. limba română/religie ortodoxă Monica HUSU	167
48.	IMPORTANȚA LECTURII OPERELOR LITERARE ÎN DEZVOLTAREA IMAGINAȚIEI ȘI CREATIVITĂȚII ELEVILOR.STUDIU DE SPECIALITATE Prof. limba română/religie ortodoxă Monica HUSU	170
49.	METODA CUBULUI ÎN POVEȘTEA LUI HARAP-ALB DE ION CREANGĂ. STUDIU DE SPECIALITATE Prof. limba română/religie ortodoxă Monica HUSU	173
50.	POEZIA RELIGIOASĂ ÎN LITERATURA ROMÂNĂ. STUDIU DE SPECIALITATE Prof. limba română/religie ortodoxă Monica HUSU	176
51.	IMPACTUL TIPULUI DE LECȚIE ASUPRA ÎNVĂȚĂRII LA BIOLOGIE: LECȚIE PRACTICĂ DE LABORATOR VERSUS LECȚIE FRONTALĂ – STRUCTURA CELULEI VEGETALE STUDIU DE CAZ Prof. Ramona-Mariana CIOCAN	179
52.	EVALUAREA FORMATIVĂ DIGITALĂ ÎN PREDAREA MATEMATICII Prof. Valerica OLOI	183
53.	IMPACTUL BULLYINGULUI ASUPRA ÎNVĂȚĂRII MATEMATICII Prof. Valerica OLOI	188
54.	GRUPUL ȘCOLAR ȘI RELAȚIILE DIN CADRUL ACESTUIA (Studiu de specialitate) Prof. învă. primar Violeta CUCU	192
55.	EFICIENȚA ÎNVĂȚĂRII PRIN JOCUL DIDACTIC MATEMATIC Studiu de specialitate Prof. învă. primar Violeta CUCU	197
56.	STUDIUL PRIVIND ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE ȘI EXTRACURRICULARE (Studiu de specialitate) Prof. învă. primar Violeta CUCU	200
57.	ANALIZA REGRESULUI ȘCOLAR: DE LA POTENȚIAL TIMPURIU LA EȘEC ÎN ADOLESCENȚĂ - STUDIU PSIHOPEDAGOGIC – Înv. Viorel DUMITRAȘC	203
58.	TEHNICI DE OPTIMIZARE A COMPETENȚELOR DE LITERAȚIE ÎN CICLUL PRIMAR: DE LA RIGOAREA TEHNICĂ LA MOTIVAȚIA PENTRU LECTURĂ -studiu de specialitate- Prof. învă. primar Antonela BURCĂ	214
59.	INSTRUMENTE ALE LITERAȚIEI CRITICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR Prof. învă. primar Antonela BURCĂ	218
60.	STUDIUL ECOSISTEMULUI FORESTIER PĂDUREA VERDE TIMIȘOARA ȘI IMPLICAREA TEMEI ÎN ACTIVITATEA INSTRUCTIV- EDUCATIVĂ Prof. Cosmina-Maria PETRIȘOR	225

61.	PARTICULARITĂȚI ALE ORGANIZĂRII PROCESULUI DIDACTIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN Studiu aplicativ pentru clasele pregătitoare – a II-a Prof. învă. primar Loredana-Ștefania AGAPIE	229
62.	ÎMPREUNĂ LA ȘCOALĂ BUNA ÎNȚELEGERE ÎNTRE ELEVII ROMI ȘI ELEVII ROMÂNI Prof. învă. primar Loredana-Ștefania AGAPIE	232
63.	EFACTUL MUZICII ASUPRA ACHIZIȚIEI VOCABULARULUI UNEI LIMBI STRĂINE Prof. pentru învă. primar Mădălina-Ștefania BÂRGĂOANU	234
64.	STUDIUL DE CAZ PRIVIND INTERVENȚIA TIMPURIE ÎN TULBURĂRILE INSTRUMENTALE (CLASA I) Prof. pentru învă. primar Mădălina-Ștefania BÂRGĂOANU	238
65.	STUDIUL PRIVIND CREȘTEREA MOTIVAȚIEI PENTRU LECTURĂ A ELEVILOR PRIN ACTIVITĂȚI DE PREZENTARE DE CARTE Prof. pentru învă. primar Mădălina-Ștefania BÂRGĂOANU	240
66.	IMPORTANȚA UTILIZĂRII PLATFORMELOR DE ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL PROCESULUI EDUCAȚIONAL STUDIUL DE CAZ Prof. pentru învă. primar Mădălina-Ștefania BÂRGĂOANU	243
67.	GESTIONAREA UNEI SITUAȚII DE CRIZĂ LA CICLUL PRIMAR Prof. învă. primar Maria BOTEZATU	246
68.	PAȘII LA LIRIC Prof. dr. Mirela DUMITRU-SAVIN	249
69.	MOMENTE DE EVOLUȚIE A LIMBII ROMÂNE Prof. dr. Mirela DUMITRU-SAVIN	252
70.	IMPACTUL FOLOSIRII NESĂBUITE A TEHNOLOGIEI ASUPRA DEZVOLTĂRII COPILULUI PREȘCOLAR -DE LA SEDENTARISM DIGITAL LA IZOLARE SOCIALĂ -STUDIUL DE SPECIALITATE- Educatoare Monica DINCU	259
71.	RECONFIGURAREA ACTULUI DIDACTIC: EFICIENȚA METODELOR MODERNE ȘI INTERACTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR Educatoare Monica DINCU	264
72.	PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR: ÎNTRE SUSȚINEREA FAMILIALĂ ȘI AUTONOMIA INSTITUȚIONALĂ -studiu de specialitate- Educatoare Monica DINCU	267
73.	LUMINĂ ȘI RENAȘTERE ÎN EDUCAȚIE Prof. învă. primar Vera SUBIN	272
	PROIECT EDUCAȚIONAL NOUĂ NE PASĂ Prof. învă. primar Vera SUBIN	276
74.	Cuprins	282

ISSN 2810 – 3173

ISSN – L 2734 – 5939



Editura Educația Azi