

Casa Corpului Didactic "Alexandru Gavra" Arad

Școala Vremii

Privește până vei vedea!

Publicație periodică de educație, știință, cultură și opinie
Serie nouă, numărul 2, aprilie 2011



CUPRINS

Proiecte și parteneriate

Proiectul Leonardo da Vinci „Un training profesional pentru un management eficient”	<i>Profesor, Larisa Chițu</i> <i>Profesor, Raluca Martin</i> <i>Profesor, Mirela Groza</i>	6
Parteneriatele Comenius - un pas spre o educație de calitate	<i>Profesor, Cornelia Borza</i>	8
Universitatea “Excel English”, Londra	<i>Profesor, Mirela Groza</i>	12
Prietenie multinațională	<i>Profesor, Mariana Rogoz</i>	14
Școala de vară – o provocare ... în vacanță	<i>Profesor, Neluța Șandru</i>	16
Festival de muzică populară slovacă	<i>Profesor, Gabriela Iancsik</i>	17
Simpozionul „Calitate și valoare în educație”	<i>Profesor, Ana Kiss</i>	19
Educație ecologică în parteneriat	<i>Profesor, Andrea Vida</i> <i>Profesor, Mihaela Voștinar</i> <i>Profesor, Florica Hididiș</i>	22
Colaborarea școlii cu familia – reușită în educația copilului	<i>Profesor, Claudia - Maria Groza</i>	26
Relația familie – școală în avantajul elevului	<i>Profesor, Florentina Tudor</i>	29
Metodologii instructiv – educative		
Paradigma postmodernității didactice	<i>Profesor Univ. Dr., Anton Ilica</i>	32
Step by Step - Alternativa prioritară în educația copiilor	<i>Profesor drd., Ancuța-Oana Frenț</i>	35
Activități de educare a limbajului	<i>Profesor, Diana-Maria Roman</i>	37
Strategii didactice moderne de stimulare a creativității elevilor în cadrul orelor de limba și literatura română	<i>Învățător, Adriana Budea</i>	39
Educarea creativității elevilor	<i>Profesor, Janeta Varga</i>	42
Abordarea textului dramatic prin metoda	<i>Profesor, Mira Odagiu</i>	45



proiectului

Procesul literar la ora de literatură universală	<i>Profesor, Cristina Hanț</i>	48
Jocul – resursa educativă inepuizabilă	<i>Profesor, Loredana Baci</i>	50
Jocul didactic și mediul înconjurător	<i>Profesor, Daniela Chandler</i>	53
„Copiii, prietenii pământului” Educația ecologică în cadrul jocurilor și activităților alese - Jocuri eco	<i>Institutor, Erica Vörös</i>	56
Jocurile de mișcare și dezvoltarea motricității	<i>Profesor, Luminița Ienciu</i>	57
Mișcarea, de Halloween	<i>Profesor, Iadranca – Ramona Purza</i>	60
Pași spre o învățare eficientă	<i>Învățător, Ionela Mărcuș</i>	62
Instruirea diferențiată	<i>Profesor, Loredana Baci</i>	65
Modele de învățare interactivă	<i>Învățător, Corina Ursu</i>	68
Educație prin artă	<i>Învățător, Floare Moț</i>	71
Comunicarea cooperantă între elevi la ora de limba engleză	<i>Profesor, Camelia Avramescu</i>	73
Jocul de rol în orele de limba engleză	<i>Profesor, Agneta Nistora</i>	76
Utilizarea jocului ca metodă activ-interactivă în predarea limbii engleze la ciclul primar	<i>Profesor, Larisa Pistol</i>	79
Cântecele – un mod plăcut și eficient de învățare a limbii engleze	<i>Profesor, Alina Vidra</i>	81
Sprijin, suport și asistență educațională și psihologică		
Repere în educația părinților	<i>Profesor, Ioan Stan</i> <i>Profesor, Flavia Stan</i>	83
Copilul în situații de maltratare	<i>Profesor Dr., Laura Orban</i>	87
Consilierea și orientarea la ciclul gimnazial	<i>Profesor, Daniel Mărcuș</i>	91
Școala, cultură și tradiție		
Dascălul – calea spre lumină și învățătură	<i>Profesor, Mirela Bogdana Baltă</i>	93
Importanța transmiterii tradițiilor și	<i>Profesor, Mariana Cismașiu</i>	96



obiceiurilor populare	<i>Institutor, Saman Liana</i>	
Suntem diferiți dar conviețuim împreună	<i>Institutor, Violeta Prăștean</i>	99
Povestea noastră, povestea tuturor	<i>Profesor, Adina Laura</i>	103
	<i>Palcea</i>	
Educația și provocările lumii contemporane	<i>Profesor, Valeria Roman</i>	104
Cercetări, studii, reflecții		
Gramatica de bază a limbii române	<i>Profesor, Dumitru Mihăilescu</i>	107
Valențele comunicării în educarea limbajului elevilor din clasele I –IV.	<i>Profesor, Teodora Guzan</i>	112
Studiu		
Moara cu noroc. Mit și mitanaliză	<i>Profesor Drd., Laura Lia</i>	115
	<i>Bălaj</i>	
Sufixe neologice în romanele lui George Călinescu	<i>Profesor Dr., Laura Orban</i>	118
Tematica schițelor lui Gheorghe Brăescu	<i>Profesor Dr., Laura Orban</i>	121
Viziunea asupra morții în opera lui Jose Saramago	<i>Profesor, Cristina Hanț</i>	124
Studiul limbii materne – un drept al tuturor	<i>Profesor, Ana Kiss</i>	126
Locul și rolul educativ al geografiei în învățământul preuniversitar	<i>Profesor, Florica Măgulean</i>	128
Istoricul numărului π	<i>Profesor, Ștefan Nicoară</i>	131
Copiii și televizorul	<i>Profesor, Adriana Malița</i>	134
Pagini de creație literară		
Iarna în gândurile copiilor	<i>Profesor, Viorica Adina Roț</i>	136

PROIECTE ȘI PARTENERIATE

Proiectul Leonardo da Vinci

„Un training profesional pentru un management eficient”

În perioada 23 mai – 6 iunie 2010 a avut loc plasamentul în Malta în cadrul proiectului Leonardo da Vinci PLM (Persoane pe piața muncii) cu titlul „Un training profesional pentru un management eficient” (LLP-LdV/PLM/2009/RO/206) al cărui beneficiar a fost Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad. Proiectul a fost finanțat de Uniunea Europeană prin Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale prin Programul Leonardo da Vinci și s-a desfășurat în perioada 19 octombrie 2009 – 6 august 2010.

Obiectivele proiectului au fost:

- Dobândirea de cunoștințe, deprinderi abilități și competențe legate de managementul instituțiilor și a programelor educaționale;
- Dobândirea de competențe în vederea implementării cu succes a unui curs de formare pe tema managementului educațional;
- Creșterea inovației, creativității și flexibilității formatorului prin cunoașterea și înțelegerea sistemelor de formare continuă și a practicilor manageriale de succes în instituțiile educaționale din țări ale UE;
- Formarea și activarea unei echipe de 20 de formatori cu expertiză în domeniul managementului instituțional în vederea aplicării de noi abordări în cadrul formării.

În plasamentul din Malta au participat 20 de formatori asociați ai Casei Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad. Instituția de primire a fost Ms-Three Services Limited Valletta, Malta, centru de formare cu experiență în domeniu de peste 15 ani care organizează stagii de formare pentru profesioniști în educație și pentru oficialii care au participat în Malta prin programe Grundtvig și Comenius.



Tematica în cadrul plasamentului a fost:

- Leadership - caracteristici, comportament, valori;
- Strategii de dezvoltare a unei organizații școlare;
- Relația școală - comunitate;



- Exemple de bune practici prin experiența malteză;
- Managementul timpului;
- Managementul stresului;
- Marketing școlar - exemple de bună practică;
- Luarea deciziilor în managementul școlar;
- Managementul conflictelor;
- Motivarea staff - ului organizației școlare pentru un management performant.

Participanții la plasament au asistat la sesiuni de formare susținute de formatori din instituția de primire pentru a se familiariza cu politica centrului de formare și pentru a înțelege sarcinile ce le vor avea de îndeplinit pe parcursul plasamentului. De asemenea au adaptat și proiectat sesiuni de formare pe tema managementului educațional în vederea susținerii acestor sesiuni de formare în instituția de primire. Tema *Managementului educațional* a fost divizată în sub-teme și anume: Leadership, Strategie de dezvoltare instituțională - Dezvoltarea resursei umane în școli, Relația școală – comunitate, Gândire laterală, Managementul timpului, Managementul stresului, Marketing școlar, Luarea deciziilor, Managementul conflictelor, Motivarea staffului educațional. Sesiunile de formare au fost adaptate și proiectate ținând cont de nevoile grupului observat, participant la activitatea de formare.

Participanții la plasament au elaborat materiale suport necesare susținerii sesiunilor de formare proiectate ce vor avea loc în instituția de primire și au susținut sesiuni de formare în instituția de primire, având ca suport sesiunile proiectate și materialele auxiliare elaborate. Sarcinile de lucru pentru fiecare participant la plasament în instituția de primire au fost stabilite de către tutore împreună cu formatorii acreditați de la instituția de primire, având durata de 1 oră.

Participanții au asistat, proiectat și susținut sesiuni de formare cu persoanele înscrise la programul de formare din instituția de primire pe următoarele teme:

- Leadership - Stiluri de leadership;
- Dezvoltarea resursei umane din școli - Cum să identificăm cadrele didactice care au nevoie de formare profesională;
- Importanța parteneriatului pentru viața școlii;
- Ameliorarea situațiilor dificile în procesul de comunicare managerială / parteneriatul școală -comunitate prin utilizarea metodei Six Thinking Hats și a gândirii laterale;
- Tehnici de planificare a timpului – Spreadsheet, Managementul bazat pe obiective, Mind - mapping, Tehnica software;
- Reducerea nivelului stresului din perspectiva managerului școlar, mai exact planul

personal de acțiune;

- Elaborarea unui plan de marketing pentru o instituție educațională;
- Luarea deciziilor, mai exact avantaje și dezavantaje ale deciziilor de grup - descrierea argumentelor pro și contra tehnicilor de luare de decizii în grup;
- Apariția și controlul situațiilor conflictuale în mediul școlar: Conflict predare – formare, Conflict profesor – elev, Conflict profesor – cunoaștere, Conflict elev – elev, Conflict profesor – profesor, Conflict profesor – părinte, Conflict profesor – manager școlar;
- Motivarea nonfinanciară a staffului organizației școlare – identificarea de modalități, recomandări și repere.



Proiectul a fost unul foarte complex, participanții în cadrul plasamentului putând atât să împărtășească din cunoștințele și competențele pe care le posedau deja dar și să învețe lucruri noi și interesante pe care le-au aplicat într-un context nou și inedit.

Profesor, Larisa Chițu

Casa Corpului Didactic “Alexandru Gavra” Arad

Profesor, Raluca Martin

Inspectoratul Școlar Județean Arad

Profesor, Mirela Groza

Casa Corpului Didactic “Alexandru Gavra” Arad

Parteneriatele Comenius- un pas spre o educație de calitate

L. Munford spunea: ”Și omul însuși este opera de artă pe care Paidea caută să o formeze.” Paidea este educația considerată ca o transformare a personalității umane pe tot parcursul vieții și joacă un rol major în fiecare aspect existențial. Pentru ca să vedem calitatea în educație trebuie să vedem omul ca un produs al artei.” Nu exista artă mai mare decât cea a educației.



Programul Sectorial Comenius susține eforturile profesorilor și ale altor categorii de personal implicate în educația preuniversitară în vederea dobândirii de cunoștințe, abilități și atitudini necesare pentru a realiza o educație de înaltă calitate.

În context european educație de înaltă calitate înseamnă:

- educație bazată pe împărtășirea de bune practici ale altor țări europene;
- promovează cunoștințe despre și are deschidere față de alte culturi europene și puncte de vedere diferite oferind elevilor și studenților posibilitatea să le experimenteze;
- plasează disciplinele predate în școală în contextul larg al patrimoniului filosofic, cultural, social și economic european (precum și național);
- vine în întâmpinarea nevoilor tuturor elevilor și include, astfel, în mod nediscriminatoriu ambele sexe, minoritățile etnice și de alt gen (incluzând în mod specific copii ai muncitorilor ce practică profesii itinerante, migranți sau copii romi), elevi cu abilități și stiluri de viață diferențiate, precum și elevi cu nevoi educaționale speciale;
- abordează într-o manieră creativă problemele cu care se confruntă comunitățile educaționale de-a lungul Uniunii Europene (cum ar fi lupta împotriva excluderii sociale, interculturalitatea educației, necesitatea dezvoltării de abilități lingvistice practice, utilizarea eficient a tehnologiilor).

Școala Generală “Avram Iancu” Arad este beneficiara unui Proiectul Multilateral Comenius „**We are in love with fairy tales**” („Suntem îndrăgostiți de basme”) COM-10-114-AR-LT. Proiectul face parte din cadrul **Programului de Învățare pe tot parcursul vieții**, fiind finanțat de Uniunea Europeană prin ***Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale***.

Partenerii acestui proiect sunt școli din Grecia, Lituania, Polonia, România (două instituții) și Turcia. Coordonatorul la nivel european instituția din Lituania.

Scopul parteneriatului vizează dezvoltarea cunoașterii și înțelegerii diversității culturale și lingvistice în rândul elevilor și al personalului didactic din diferite țări europene.

Obiectivele specifice proiectului sunt:

1. Dezvoltarea creativității și imaginației elevilor, prin ilustrarea basmelor, dramatizare, realizarea costumelor și decorurilor.
2. Promovarea identității și valorilor culturale europene în rândul elevilor și al cadrelor didactice partenere; crearea condițiilor de comunicare lingvistice prin intermediul limbii engleze a copiilor și a cadrelor didactice;
3. Creșterea motivației elevilor prin modalități alternative de învățare și prin procesul de recuperare.

4. Descoperirea diferențelor și asemănările dintre cultură, tradiție legate de povești populare și experiențe școlare din țările partenere.

5. Demonstrarea prin intermediul unui studiu de cercetare a importanței basmelor în dezvoltarea personalității copilului.

6. Dezvoltarea competențelor de limbă engleză și introducerea cuvintelor importante din alte limbile oficiale ale țărilor implicate în proiect: lituaniană, poloneză, română, greacă și turcă.

7. Îmbunătățirea abilităților de utilizarea TIC (tehnologia informației), atât pentru elevi și profesori.

Activitățile desfășurate pe parcursul celor doi ani de implementare sunt integrate în curriculum-ul zilnic școlar, la discipline ca: limba română, limba engleză, informatică, muzică, educație plastică, unele constituind subiecte legate de evenimentele generale ale școlii (zile speciale, festivaluri). Prin activitățile propuse pe parcursul celor doi ani în care va fi implementat proiectul, dorim să valorificăm basmele populare specifice fiecărei țări implicate în proiect, să dezvoltăm creativitatea și imaginația elevilor, prin ilustrarea basmelor, dramatizare, realizarea costumelor și decorurilor pentru piesele favorite.

În cel de-al doilea an de implementare al proiectului se va realiza o cercetare la nivelul țărilor partenere despre importanța basmelor în dezvoltarea personalității copiilor.

Elevii și profesorii din țările partenere comunică în engleză, folosind tehnologie modernă informatizată și scrisori tradiționale.

În cadrul proiectului sunt prevăzute de asemenea minim 12 mobilități ale cadrelor didactice în instituțiile școlare din țările partenere.



În perioada 18-23 octombrie 2010, Școala Generală “Avram Iancu” a participat la prima întâlnire din cadrul Proiectului Multilateral Comenius “We are in love with fairy tales”, în localitatea Ariogala, Lituania. Cele trei cadre didactice participante la prima întâlnire au fost: Cornelia Borza (coordinator), Monica Mărculescu și Mariana Palaghia.

Întâlnirea a avut ca scop cunoașterea celor șase parteneri din cadrul proiectului (Lituania - coordonator, Grecia, Polonia, Turcia și România - 2 parteneri), alegerea logo-ului proiectului, precum și stabilirea activităților viitoare în cadrul proiectului.

Lansarea oficială a proiectului a avut loc în sala festivă a Școlii Gimnaziale. La eveniment au participat pe lângă delegațiile celor cinci țări partenere și autoritățile locale. Pentru această întâlnire fiecare partener a pregătit prezentările: instituțiilor, sistemelor educaționale și a țărilor.

Ne-au fost prezentate de asemenea grădinița, școala primară și gimnazială din Ariogala. Am participat la lecțiile organizate pentru ciclul primar și am pregătit alături de colegile mele o secvență de formare cross - curriculară pentru clasa a II-a, cu tematica “Specificul dansului și portului popular românesc”.

Întâlnirea a fost bun prilej de cunoaștere, informare reciprocă și schimb de experiență între elevii și profesorii școlii din Ariogala și profesorii din celelalte patru țări partenere. Profesorii au avut posibilitatea de a discuta similitudinile și diferențele dintre problemele cu care se confruntă în munca lor.



Profesor, Cornelia Borza
Școala Generală „Avram Iancu” Arad

Bibliografie:

1. Antonesei, L., *Polis și Paideia*, Editura Polirom, Iași, 2005;
2. <http://www.llp.ro>.



Universitatea “Excel English”, Londra

În luna decembrie a anului 2008, m-am hotărât să caut un curs de formare având ca grup țintă profesori de limba engleză. Motivele acestei decizii au fost: dorința de perfecționare a metodelor utilizate la clasă, de îmbunătățire a competențelor lingvistice, de acumulare de noi experiențe interculturale prin intrarea în contact cu oameni aparținând unor culturi și tradiții diferite, care lucrează în sisteme de învățământ diferite, cu care să împărtășesc experiențe didactice dar și personale legate de țara în care trăiesc, cultura, tradițiile obiceiurile și viața cotidiană.

La început nu am fost foarte hotărâtă dacă să aleg un o bursă individuală Comenius de tip „shadowing” (plasament în instituție) sau să caut un curs de formare. După ce am studiat oferta am concluzionat că aș dori să încep cu un curs de formare urmând a încerca să aplic data următoare pentru o bursă de tip „shadowing”. Următoarea întrebare a fost unde? Răspunsul a venit foarte repede: unde altundeva decât în țara lui Shakespeare unde puteam pe lângă cunoștințele nou asimilate să exersez limba engleză cu vorbitorii nativi?

După ce aceste lucruri au fost lămurite a fost foarte ușor să găsesc un curs la universitatea Excel English din Londra. Am aplicat și spre marea mea bucurie proiectul a fost acceptat. A fost una dintre cele mai interesante experiențe profesionale și personale din viața mea.

Cursul s-a desfășurat în perioada 6 iulie-17 iulie 2009. La început am plecat cu emoții fiind prima dată când plecam singură la un drum atât de lung fără să cunosc pe nimeni și mai ales într-un oraș foarte mare cum e Londra (aproximativ 8 milioane de locuitori). Singurul lucru care mă mai liniștea era faptul că fusesem cu un an înainte în Londra în excursie și cunoșteam cât de cât orașul. Oricum toate temerile mi s-au spulberat luni dimineața în prima zi de curs când mi-am cunoscut profesorii și colegii, oameni extraordinari de primitori și prietenoși.

Întregul curs a avut la bază „Teoria inteligențelor multiple” a lui Howard Gardner despre care am discutat de la prima întâlnire și a cărui principii au stat la baza întregului program de formare în cele două săptămâni. Cursul a fost practic și interactiv, s-a bazat foarte mult pe experiența noastră la clasă și pe schimb de experiență între noi. Dar bineînțeles că am aflat și foarte multe lucruri noi și interesante ca de exemplu modalități de abordare diferențiată a stilurilor de învățare conform Teoriei lui Gardner, utilizarea eficientă a video-ului sau DVD-ului la clasă, noi metode și posibilități de utilizare a dictării, utilizarea jargonului, precum și elemente specifice Marii Britanii ca: sistemul educațional britanic, interculturalitatea în Marea Britanie, eticheta britanică de la A la Z și atunci când am discutat despre termeni juridici am asistat la un proces la Înalta Curte de Justiție din Londra.



Această activitate de formare m-a ajutat în primul rând la perfecționarea metodelor utilizate la clasă în condițiile în care metodele învățate în școală nu sunt întotdeauna în concordanță cu ultimele noutăți apărute în domeniu. Din păcate informația privind metodologia în România nu este întotdeauna actualizată.

În al doilea rând participarea la acest curs m-a ajutat la îmbunătățirea competențelor lingvistice, oferindu-mi-se posibilitatea de a trăi pentru o perioadă de timp înconjurată de vorbitori nativi de limbă engleză. Limba învățată și vorbită în școală este una scolastică, diferită de cea vorbită în Marea Britanie în viața de zi cu zi prin elementele de pronunție, sonoritate, accent, cât și prin neologisme și expresii uzuale.

În al treilea rând am câștigat o experiență interculturală legată de cultura engleză dar și al celorlalți participanți la curs cât și legată de tradiții și obiceiuri.

Impactul pe care l-a avut această activitate de formare a fost unul imediat asupra propriei persoane prin acumularea de noi cunoștințe în ceea ce privește metodologia utilizată în munca la clasă cât și îmbunătățirea competențelor lingvistice. De asemenea am avut ocazia să cunosc oameni noi din alte țări, aparținând unor culturi diferite și am aflat lucruri noi despre obiceiurile și viața de zi cu zi a acestora.

De asemenea impactul a fost și pe termen lung în primul rând asupra elevilor prin aplicarea cunoștințelor și competențelor dobândite în munca la clasă, cât și asupra profesorilor din școala în care predau cât și al altor colegi din alte școli prin împărtășirea experienței trăite cu aceștia și trezirea interesului acestora în participarea la astfel de activități. Și nu în ultimul rând impactul a fost asupra instituției deoarece prin creșterea motivației și interesului în ceea ce privește participarea la astfel de activități a profesorilor din școală crește și calitatea învățării.

Orice activitate de formare desfășurată în altă țară oferă noi oportunități față de o activitate de formare desfășurată în propria țară datorită faptului că intri în contact cu un alt sistem de învățământ, cu alte metode de predare, cu noi modalități de abordare a diferitelor probleme care apar zi de zi în munca la clasă.

Profesor metodist, Mirela Groza
Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad

Prietenie multinațională

Elevii Grupului Școlar „Csiky Gergely” din Arad au fost invitați să participe din vara anului 2005 alături de elevii din Gimnazjum nr. 13 im. Józefa Bema, Lodz, Polonia în tabere la malul Mării Baltice sau la poalele Tatrei.

Acum patru ani, în martie 2007, colaborarea, dintre cele două instituții de învățământ s-a oficializat printr-un contract de parteneriat între cele două părți. Această colaborare cuprinde mai multe domenii: vizite reciproce în unitățile școlare, schimb de opinii pe teme de politică școlară, organizarea unităților de învățământ, familiarizarea cu istoria, cultura și tradițiile din regiunile din care provin, sprijinirea învățării limbii engleze, tabere care au ca scop ocrotirea naturii, activități comune culturale și sportive, schimburi de experiență, etc.

În urma acestui parteneriat legătura între cele două școli a devenit mai puternică. În 2008 și în 2010 ne-au vizitat frații noștri din Polonia. De fiecare dată au venit peste 20 de elevi însoțiți de 3-4 profesori. Elevii au fost cazați la familii, unde s-au bucurat de ospitalitate timp de o săptămână, cât au rămas la noi. Pe lângă prezentarea școlii, asistența la diferite ore am încercat să le asigurăm un program variat și interesant prin care să ne cunoască orașul, împrejurimile și obiceiurile. Am efectuat cu ei vizite la Primăria orașului nostru, la Muzeul Județean, la biserici ortodoxe, catolice și protestante, precum și la Mănăstirile din Gai și din Radna.



Au urmărit cu mare atenție experimentele atractive de fizică și chimie, care le-au fost prezentate.

Au fost impresionați de expozițiile din Turnul de Apă, le-a plăcut mult centrul Aradului, erau foarte curioși să audă explicațiile despre apicultură la Muzeul din Miniș. S-au distrat foarte bine în apa termală din strandul din Dorobanți, dar s-au simțit foarte bine și la întrecerile sportive, la focul de tabără, sau la discoteca organizată de noi. Au aplaudat cu entuziasm la spectacolul de dans popular, dans modern și de majorete susținut în cinstea lor.



În anul 2009 am efectuat noi o vizită în Polonia. Copiii au rămas impresionați de Cetatea Wawel din Cracovia, de palatele marilor magnați din industria textilă din Lodz, care acum sunt transformate în muzee, chiar și o veche fabrică textilă, care acum funcționează pe post de hypermarket ultramodern. Am vizitat Primăria orașului Lodz, o salină din apropiere, am asistat cu mare plăcere la activitățile școlare, ore de curs, experimente, întreceri sportive, ne-au plimbat în mai multe localități vecine orașului gazdă.



În drumul spre casă ne-am oprit pentru a vizita fostele lagăre de concentrare de la Birkenau și de la Auschwitz. Impresiile nu se pot exprima în cuvinte totul era înfricoșător, înfiorător, chiar incredibil și totuși toți copiii au susținut că a meritat. O dată în viață toată lumea ar trebui să ajungă acolo.

În acest an din nou noi urmăm să efectuăm vizita, invitația a sosit deja. Așteptăm cu entuziasm să ne revedem vechii noștri prieteni polonezi.

Acest parteneriat chiar ne aduce multe noutăți, am învățat despre polonezi, despre istoria lor, despre obiceiurile lor și despre școala poloneză.

Sperăm că această legătură va mai dura încă mult timp.

Profesor, Mariana Rogoz
Grupul Școlar „Csiky Gergely” Arad



Școala de vară – o provocare ... în vacanță

„Educația nu reprezintă ceea ce ai putut să memorezi și nici măcar cât de multe știi. Educația îți permite să diferențiezi cunoașterea de necunoaștere.” (Anatole France)

Învățăm în permanență: pe parcursul anilor de școală, pe timpul vacanțelor, practic, zi de zi. Fiecare informație nouă reprezintă un pas înainte, o poartă deschisă spre o lume mai bună... Aceasta a reprezentat Școala de vară „Educația merită!” și pentru mine în această vacanță.

În perioada 04 - 11.07.2010 s-au desfășurat cursurile acestei Școli de vară. A fost o experiență interesantă, s-au transmis foarte multe noutăți, însă la exemple de bune practici am fost impresionată de experiența finlandeză, belgiană și cea a Școlii Internaționale din Cluj.

Sistemul finlandez investește în educație și profesori deoarece „calitatea economiei depinde de calitatea resurselor umane; calitatea resurselor umane depinde de calitatea educației; calitatea educației depinde de calitatea predării și învățării; calitatea predării și învățării depinde de calitatea profesorilor iar aceasta, la rândul ei, depinde de calitatea educației profesorilor și învățării continue”, conform Jason Tan & Ng Pak Tee, eds.(2008).Thinking Schools, Learning Nation. Deci, calitatea unui sistem educațional este direct proporțională cu cea a dascălilor. Cea mai importantă abilitate a dascălilor este cea de comunicare - datoria noastră este de a-i motiva permanent pe elevi să învețe cum să învețe. Elevii noștri trebuie să devină conștienți că de ei depinde viitorul în proporție de 100%.

În sistemul educațional finlandez, oamenii au fost inspirați de explicația lui Einstein în ceea ce privește formula $E=mc^2$: „Când un băiat stă cu o fată frumoasă o oră pare un minut. Dar pune-l să stea pe un cuptor încins un minut și pare mai mult de o oră. Asta e relativitatea”.Deci, pentru un învățământ de calitate nu trebuie uitat contextul, procesul schimbării sau obiectivele parcursului educațional. Noi nu trebuie să copiem pe nimeni, păstrarea tradiției și a obiceiurilor noastre este esențială pentru originalitatea contextului. Acest fapt permite un Curriculum Național flexibil, descentralizat și simplificat. Profesorul are toată libertatea în a-și alege metodele, procedeele, conținuturile învățării, dar are și toată responsabilitatea acțiunilor sale. Dacă a adoptat cele mai bune practici sau dacă nu este așa, profesorul poate fi evaluat în momentul evaluării elevilor săi care au atins, sau nu, obiectivele propuse într-un termen definit anterior.

În viziunea profesorului dr. Rolf Gollob, educația secolului 21 are la bază patru piloni: învățarea conviețuirii, învățarea dobândirii cunoștințelor, învățarea acționării, învățarea pentru viață. Învățarea conviețuirii se referă la a ne înțelege semenii, la analiza în comun a riscurilor și provocărilor viitoare, la rezolvarea în comun a conflictelor într-o manieră inteligentă și calmă.



Dobândirea cunoștințelor este importantă pentru asigurarea unei baze necesare schimbărilor tehnologice rapide precum și noilor tipare economice și sociale. Noi, profesorii, avem rolul de a susține dorința elevilor de a învăța, de a le oferi oportunități în formarea unei educații generale extinse. Învățarea acționării constă în dobândirea deprinderilor pentru înfruntarea diverselor situații neprevăzute care pot să le apară în fața elevilor. De asemenea, elevii trebuie ajutați să îmbine educația cu experiența, să-și perfecționeze abilitățile de a munci în echipă. Învățarea pentru viață presupune dezvoltarea gândirii logice, a imaginației, a autocunoașterii pentru a dobândi mai multă independență, mai multă judecată și mai multă responsabilitate personală.

Pe parcursul celor șase zile de „vacanță” am putut să vedem o parte din viitorul învățământului românesc, din viitorul elevilor și al copiilor noștri. De asemenea, am înțeles, încă o dată, ce important este rolul nostru, al dascălilor pentru viitorul pe care ni-l dorim toți!!!

Profesor, Neluța Șandru

Grup Școlar Industrial „I.Buteanu” Gurahonț

Festival de muzică populară slovacă

Timp de trei zile, între 24 – 26 septembrie 2010, la Nădlac s-a desfășurat ediția a XII-a a Festivalului Concurs al soliștilor de muzică populară slovacă, "Cez Nadlak je..." („În Nădlac este...").

A devenit o tradiție, ca toamna, la vremea culesului, pe scena Casei de Cultură din Nădlac, acest festival să reunească soliști amatori de muzică populară slovacă din Țările de Jos (Ungaria, Serbia, Croația și România).

Festivalul, organizat și finanțat de Filiala zonală Arad a UDSCR împreună cu Oficiul Slovacilor din Diasporă (Slovakia), este anual un prilej de spectacol de calitate pentru publicul nădlăcan. Mai mult, este un prilej de întâlnire și de stabilire de relații de prietenie între slovaci din Țările de Jos, pe care îi reunesc aceeași dragoste de a cânta și a duce mai departe frumusețea și valoarea filonului folcloric slovac.

În acest an în concurs au evoluat 29 de interpreți slovaci din Ungaria, Serbia și România concurându-se pe trei categorii de vârstă (7-12, 13-17 și peste 18 ani). Dintre aceștia 9 participanți au fost nădlăcani, reprezentând cu cinste Grupul Școlar „J.Gregor Tajovsky” Nădlac: educatoarea Maria Bontea Krajcsik și elevele, Olaru Adelina, Ema Bartolomei și Jasmina Kojnok (18ani), Adela

Bartolomei (16), Alis Kovacs, Alina Iuga și Andreea Rancu (12) și mezina echipei Andreea Fabri (7).

În primele două seri ale festivalului s-a desfășurat concursul soliștilor, care au prezentat – conform regulamentului- câte o piesă lentă (care să valorifice calitățile interpretative) și o piesă rapidă (care să evidențieze calitățile tehnice vocale ale interpretului) din zona de proveniență. În cea de-a treia seară a avut loc Spectacolul de Gală, în care au fost decernate premiile celor mai buni soliști nominalizați de juriu și a evoluat ca invitat ansamblul LIPA din Budapesta (Ungaria).



La fel ca și la precedentele ediții ale festivalului, acompaniamentul muzical a fost asigurat de orchestra ansamblului folcloric al UDSCR “Salașan” din Nădlac, condusă de Jozef Zifcak jr., iar transmisia în direct a spectacolului de către echipa Radio Nădlac.

Misiunea juriului, din care au făcut parte muzicologi și folcloriști cunoscuți (din toate cele trei țări reprezentate în concurs) a fost una dificilă, evoluția concurenților fiind la un nivel calitativ ridicat. Criteriile urmărite de juriu au vizat: acuratețea intonației, dicția, adaptarea interpretării conform mesajului textului, gestică, mimica și autenticitatea pieselor.

La cele trei categorii de vârstă s-au acordat câte trei premii și încă 11 premii speciale. Câștigătorii premiilor, pe categorii de vârstă au fost următorii:

- Premiul Asociației Touch of Humanity – Slovacia, pentru cel mai vârstnic participant: Pavol Križan, Kétsopron, Ungaria;

- Premiul revistei Naše Snahy: Ivan Beláni, Báčsky Petrovec, Serbia;
- Premiul deputatului Udscr: Ema Bartolomejová, Nadlac, România.

Premii speciale ale juriului:

- Jarinka Skipalová, Šarany, România;
- Adam Vladimír Stupavský, Hložany, Serbia;
- Katarína Mosnáková, Jánošík, Serbia, împreună și cu „Premiul orchestrei“.



Premiul III:

- Categorie de vârstă I – Márta Kergyová, Slovenský Komlós, Ungaria;
- Categorie de vârstă II - Michaela Ciliaková, Kulpín, Serbia, împreună cu Premiul

președintelui Asociației Modiale a Slovacilor din Diasporă;

- Categorie de vârstă III – Adelina Olaru, Nădlac, România.

Premiul II:

- Categorie de vârstă I – Andrea Fábrová, Nădlac, România, împreună cu Premiul

Inspectorului de specialitate Vierslava Timar pentru păstrarea cântecului popular slovac și Premiul Asociației Touch of Humanity – Slovacia, pentru cel mai tânăr participant;

- Categorie de vârstă II – Edina Zimová, Sarvaš, Ungaria;
- Categorie de vârstă III – Mária Krajčíková Bontea, Nădlac, România.

Premiul I:

- Categorie de vârstă I - Melinda Zsingorová, Slovenský Komlós, Ungaria;
- Categorie de vârstă II – Adela Bartolomejová, Nădlac, România, împreună cu Premiul

Publicului;

- Categorie de vârstă III – Olivera Gabríniová, Nový Sad, Serbia.

Organizarea Festivalului cât și logistica acestuia au fost foarte bune, echipa organizatoare fiind preocupată în permanență de ridicarea nivelului calitativ al festivalului, iar prestația prezentatoarei Bianca Unc a fost una de excepție.

Frumusețea pieselor și costumelor, diferențele dialectale au asigurat diversitatea stilistică a spectacolului, care s-a bucurat de un public numeros în toate cele trei seri.

Profesor, Gabriela Iancsik

Grupul Școlar „J.Gregor Tajovsky” Nădlac

Simpozionul „Calitate și valoare în educație”

În data de 19 noiembrie 2010 s-a desfășurat la Arad simpozionul național cu titlul „Calitate și valoare în educație” organizat de Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad în cadrul proiectului cu același nume, cofinanțat de Consiliul Județean Arad și Centrul Cultural Județean Arad. Parteneri în cadrul proiectului au fost Inspectoratul Școlar Județean Arad și Grup Școlar „Aurel Vlaicu” Arad.



Această activitate cu caracter metodic - științific s-a adresat tuturor cadrelor didactice interesate, specialiștilor în educație, studenților interesați de problematica educației, a formării continue, managerilor și a avut drept scop cunoașterea și valorificarea activităților educaționale de calitate, schimbul de bune practici în domeniul educațional și valorificarea experiențelor de succes, diseminarea lor la nivelul cât mai multor școli pentru a aduce un plus de valoare în procesul educațional desfășurat în școală și în afara școlii.

Scopul simpozionului a fost de a oferi posibilitatea unui schimb de opinii, experiență și bune practici în dezvoltarea calității educaționale, de a promova noi tehnici și metode de îmbunătățire a calității în educație, prin studiul valorilor europene cu aplicabilitate în sistemul nostru de învățământ. Simpozionul s-a axat pe rolul esențial al profesorului în procesul de predare - învățare.

Simpozionul “Calitate și valoare în educație” a urmărit să promoveze și să faciliteze schimbul de bune practici în ceea ce privește strategiile pentru asigurarea educației de calitate în școala românească la nivelul standardelor europene, să identifice propuneri pentru îmbunătățirea politicilor și a strategiilor educaționale privitoare la asigurarea calității educației, să crească încrederea în școală și în educația de calitate, ca mijloc de dezvoltare personală, de integrare și promovare socială.

Lucrările participanților au fost publicate în volumul „Calitate și valoare în educație”, ISBN 978-973-1793-15-3, precum și în format electronic, ISBN 978-973-1793-17-7, și care astfel pot fi cunoscute și de către cei care nu au avut ocazia participării la acest eveniment.

Din echipa de organizare a simpozionului au făcut parte reprezentanți ai Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad precum și ai instituțiilor partenere cu experiență în organizarea unor astfel de evenimente: Inspectoratul Școlar Județean Arad și Grupul Școlar „Aurel Vlaicu” Arad.

S-a elaborat formularul de înscriere la simpozion, programul de desfășurare, s-au înscris participanții, s-a oferit asistență participanților, s-au prelucrat lucrările pentru tipărire, s-a elaborat afișul, diploma, s-a creat logistica și s-au elaborat și distribuit invitațiile. A fost necesară elaborarea unui regulament de participare la simpozion și o invitație ce s-a trimis pe toate canalele avute la dispoziție tuturor posibililor interesați la nivelul județului și la nivel național prin intermediul rețelei electronice create între CCD - urile și ISJ - urile din țară.

Reprezentanți ai echipei de organizare, din partea fiecărui partener, s-au ocupat de corectarea și aranjarea în pagină a lucrărilor în vederea editării volumului de lucrări. O echipă formată din două persoane a finalizat afișul și broșura. De asemenea s-au elaborat și comunicate de presă ce au fost transmise în presa locală. S-a transmis materialul de prezentare a simpozionului, afișul, regulamentul posibililor participanți și s-a postat și pe pagina web a CCD și ISJ Arad. Această



echipă s-a ocupat și de elaborarea și tipărirea diplomelor ce au fost acordate fiecărui participant la Simpozion.

Conform relației exemplare cu tipografia în vederea tipăririi volumului de lucrări, la data desfășurării simpozionului acesta a putut fi distribuit participanților.

Deschiderea oficială a simpozionului, susținerea lucrărilor în plen și pe secțiuni s-a realizat la Grupul Școlar „Aurel Vlaicu” Arad - Sala festivă, Săli CDI, laboratoare - în data de 19 noiembrie 2010, cu începere de la ora 12.30. S-au înscris cu participare directă 66 cadre didactice din județele Arad și Timiș și, cu participare indirectă, 211 cadre didactice din 18 județe și municipiul București.

La deschidere au fost invitați reprezentanți ai autorităților locale și ai universităților arădene. Deschiderea oficială a fost urmată de susținerea lucrărilor în plen. Un număr de 8 lucrări de referință au fost prezentate la această secțiune.

În ceea ce privește susținerea lucrărilor pe secțiuni s-a stabilit un moderator pentru fiecare secțiune care a condus desfășurarea și prezentarea lucrărilor. Au fost organizate șase secțiuni:

- Creativitate și inovare didactică;
- Management educațional;
- Școala incluzivă și educația interculturală;
- Tehnologii informaționale și comunicații;
- Strategii didactice;
- Proiecte și parteneriate.

Participanții direcți au primit o mapă cu broșura simpozionului, programul simpozionului, carte cu ISBN cu lucrările participanților și diplomă de participare. Participanții indirecți din municipiul și județul Arad au ridicat de la sediul CCD Arad broșura simpozionului, cartea cu ISBN și diploma iar celor din alte județe li s-a trimis prin poștă coletul conținând volumul în format electronic, broșura simpozionului și diploma de participare.

La acest eveniment de factură națională am reușit să adunăm pentru o zi cadre didactice, specialiști, responsabili de educația tinerei generații care au promovat experiențe de bună practică în educația copiilor și tinerilor.

Profesor metodist, Ana Kiss
Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad



Educație ecologică în parteneriat

Parcul Natural Lunca Mureșului este situat în vestul României, în județele Arad și Timiș, întinzându-se de-a lungul râului Mureș, din apropierea municipiului Arad până la ieșirea râului din România, în dreptul localității Cenad, județul Timiș. Acoperă o suprafață de 17.166 hectare, din care în cea mai mare parte este acoperită de pădure. Parcul natural conține patru rezervații naturale: Pădurea Cenad, Insula Mare Cenad, Insulele Igrish și Prundul Mare. A fost declarat oficial arie protejată prin Hotărârea de Guvern nr. 2151 din 2005.

Aria protejată Lunca Mureșului adăpostește habitate și peisaje specifice zonelor umede, cu zăvoaie de plop și salcie și este declarată Arie de importanță avifaunistică, sit RAMSAR (zonă umedă de importanță internațională) și sit Natura 2000 (arie de importanță comunitară), pe lângă statutul de „parc natural”.

Aici putem întâlni o biodiversitate ridicată (peste 1000 de specii și subspecii de plante lemnoase și ierboase, peste 200 de specii de păsări, etc.) și un număr mare de specii protejate care ridică valoarea științifică și peisagistică a parcului nostru, putând în același timp să reprezinte un suport și un promotor pentru comunitățile din regiune, prin promovarea și dezvoltarea ecoturismului.

Scopul principal al practicării ecoturismului în această zonă îl constituie conservarea și protejarea naturii, prin încurajarea activităților însoțite de ghid. În acest fel, turiștii sunt sensibilizați asupra problemelor de mediu, devenind astfel noii susținători ai conservării acestei zone.

Principalele atracții turistice din Lunca Mureșului sunt următoarele:

- peisajul specific de luncă, având ca element principal râul Mureș, cu cele 40 de insule din interiorul parcului, plaje de nisip și tunelurile formate de sălciile care se apleacă asupra apei;
- speciile de păsări reprezentate de populații impresionante în zona ariei protejate și care pot fi urmărite din observatoare special construite;
- biodiversitatea remarcabilă, începând cu păsările și continuând cu mamifere, reptile, amfibieni, pești, insecte ș.a.;
- cele două mănăstiri foarte vechi din interiorul parcului: Mănăstirea Hodoș-Bodrog și Mănăstirea Bezdin;
- balta cu nuferi din Rezervația Naturală Prundul Mare, singurul loc din județul Arad unde *Nymphaea alba* vegetează natural.



Pentru a avea în viitor un mediu înconjurător mai curat, Administrația Parcului Natural Lunca Mureșului se implică permanent în activități de educație ecologică a tinerilor.

În acest sens, am realizat un proiect de parteneriat educațional intitulat „*Mediul în care locuim*” între Școala Generală ”Iosif Moldovan” Arad, Școala Generală Nr.22 „Caius Iacob” Arad, Liceul Teoretic „Vasile Goldiș” Arad și Administrația Parcului Natural Lunca Mureșului.

Într-un parteneriat se pune mai ușor problema găsirii unor soluții de remediere a relelor pe care oamenii, semenii noștri, le - au provocat mediului și lor însuși de schimbare în bine la scară locală și apoi de restabilire a acordului dintre Om și Natură.

Pornind de la convingerea că nu numai prin instruire și educare se poate realiza aducerea omului în situația de a respecta valorile naturii și ale peisajului în care trăiește, copiii ajung în situația studiului de caz să realizeze că un om needucat, rupt de natură nu poate admite că este răspunzător de viitorul vieții pe planeta Pământ.

Educația este deci o necesitate pentru că numai prin acțiunea de modelare, de formare a personalității umane vom putea conștientiza existența unei crize ecologice contemporane și depăși tendința de deteriorare a mediului.

Educația ecologică este un proces continuu, activ și depășește cadrul clasei. Acțiunile educative au început în clasă, s-au mutat în perimetrul școlii și mai pe urmă în zona orașului. Educația ecologică trebuie așadar să fie o educație despre mediu prin mediu.

În cadrul proiectului am fost preocupate să selectăm mijloace și forme atractive, sugestive și actuale.

Astfel că în cadrul acestui proiect am implicat copii în realizarea unei colecții de plante, schimburi de plante de apartament, derularea unui simpozion cu tema: „*Plante de apartament*” am îmbogățit colțul viu al școlii, apoi am trecut la acțiuni de plantare și îngrijire a plantelor, de igienizare și de ocrotire a mediului, excursii, drumeții.

Schema logică de abordare a educației ecologice prezintă următoarele etape:

- perceperea și observarea naturii;
- definirea senzațiilor și sentimentelor dobândite în urma percepției mediului

înconjurător;

- implicarea personală;
- asumarea responsabilității.

O parte din activitățile descrise mai sus au urmărit realizarea acestor etape care au avut ca scop adoptarea comportamentului ecologic. Am conceput acest proiect de parteneriat și pentru a oferi elevilor posibilitatea de a învăța cum se organizează astfel de acțiuni, pentru a realiza cea din urmă etapă: alcătuirea unei strategii de acțiune.



Iată câteva situații concrete realizate pentru a mărturisi campania noastră de formare a unei conștiințe ecologice, a unui comportament ecologic.

Am inclus în activitățile noastre ieșiri în mediul unde natura slujește de carte de povățuitor încadrând locașuri sfinte care dăinuie de secole în zona Mureșului.

Fără ostentație găsim Mănăstirea Hodoș – Bodrog și Mănăstirea Bezdin în aria protejată a Parcului Natural Lunca Mureșului am susținut ceea ce afirma Emerson: “Cu câtă iscusință ascunde natura ridurile imemorabilei sale antichități sub trandafiri, violete și roua dimineții.”

În liniștea deplină care i-a înconjurat în aceste mănăstiri, copiii au fost puși în relație cu zonele perfecțiunii transcendente, au realizat o stare, o predispoziție a eului “într-o regiune de valori profunde, unde viața se concentrează, devine mai ardentă, mai personală, mai autentică”. Au găsit aici o amprentă a omului harnic, înfrățit cu natura, în relație cu natura, a omului fericit. Exuberanța de plante, ciripitul păsărilor, freamătul arborilor, proporția la tot și la toate a fost mesajul care le-a tonificat motivațiile și i-a îmbiat spre acțiuni temeinice sperând că a dus și la fortificarea interiorității, care pe credință se sprijină.

Se spune că mănăstirea de la Hodoș - Bodrog este un loc plin de har, unde cei apăsăți de necazuri își găsesc un loc de liniște și rugăciune, un loc în care problemele par să-și găsească răspunsurile. Mănăstirea impresionează mai ales prin culoare, este plină de flori, albă și curată ca în altă lume. Lăcașul de cult este considerat “Grădina Maicii Domnului”. Bisericele de aici își ridică spre nori crucile, ducând spre cer și rugăciunile credincioșilor.

O altă mănăstire pe care am vizitat-o a fost Mănăstirea Bezdin cu hramul “Adormirea Maicii Domnului” care este una dintre puținele mănăstiri ortodoxe sârbe din România ce se mai păstrează, datând din 1539.

Această mănăstire cândva era ascunsă în pădurea deasă și falnică ce o înconjura, astăzi pădurea retrăgându-se înspre Mureș, ocupând doar spațiul dintre digul de apărare din spatele mănăstirii și malul Mureșului.

Numele mănăstirii vine de la pârâul Bezdin care formează o serie de mlaștini cu mult stufăriș în partea vestică creând totodată un peisaj pitoresc. Aici totul pare a fi înnoit de trilurile păsărilor care veselesc și fericesc pelerinii și măicuța care chivernisește singură mănăstirea, și de lumina care oblăduiește sfântul lăcaș și te duce cu mintea la prima zi a creației. Maica Anghelina, plină de bunăvoință și de căldură sufletească ne-a povestit istoria acestei mănăstiri și din activitatea ei.

În apropierea Mănăstirii Bezdin este amplasat observatorul ornitologic “Andras Libus”, de unde elevii au putut observa și urmări diferite specii de păsări ca: egreta albă, lăstunul, uliul.

O altă atracție a drumeției noastre a fost Balta Bezdin, situată în inima Parcului Natural Lunca Mureșului. Aflată printre sălcii, plop, stejari și frasin, cea mai mare parte a bălții este acoperită de



stufăriș și papură, elevii putând observa specii de amfibieni, reptile și păsări specifice ecosistemului de zonă umedă. De asemenea pe luciul apei am putut admira florile cu numeroase petale albe ale nuferilor, care înfloresc aici în intervalul mai-septembrie. Prezența nufărului alb conferă Bălții Bezdin o importanță deosebită în sufletul tuturor celor care iubesc frumosul și natura, elevii fiind conștientizați de necesitatea protecției acestora.

Elevii au participat și la activitățile de educație ecologică desfășurate la Centrul de Vizitare Ceala. În modernul centru, specialiștii Parcului natural au desfășurat cu elevii o serie de activități complexe, dar atractive, cum ar fi: prezentarea unor filme documentare, activități de reciclare a materialelor, confecționarea unor obiecte folosind materiale din natură, diferite jocuri. Toate aceste activități au ca scop dezvoltarea unor abilități de comunicare, de constituire a unor relații pozitive, constructive între elevi, de dezvoltare a unor calități individuale cum ar fi: respectul, asumarea responsabilităților, asumarea riscului, capacitatea de a lucra în echipă.

În urma acestor activități elevii au conștientizat faptul că, generația actuală trebuie să înțeleagă răspunderea pe care o are față de posteritate de a-i transmite nealterate toate atribuțiile naturii care contribuie la menținerea și continuitatea vieții. Este important a sădi în mintea și sufletul fiecărui cetățean al societății, conceptul că omul ca specie biologică, este dependent de natură și că nu poate trăi în afara ei.

Marele nostru naturalist Emil Pop spunea: “Ceasul de față ne cere stăruitor să convertim nostalgia vagă într-o conștiință generală fermă, activă, de comuniune cu structura și dinamica naturii, a cărei ocrotire nu mai este o problemă a naturaliștilor, ci a omului însuși.”

Profesor, Andrea Vida

Școala Generală „Iosif Moldovan” Arad

Profesor, Mihaela Voștinar

Școala Generală Nr.22 „Caius Iacob” Arad

Profesor, Florica Hididiș

Liceul Teoretic „Vasile Goldiș” Arad

Bibliografie:

1. Botnariuc, N., Vădineanu, A., *Ecologie Generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București; 1992;
2. Hac, A., P., *Ghidul Educatorului de Mediu*; 2010;
3. Pascu, M., Pîrv, O., *Turismul ecologic în Parcul Natural Lunca Mureșului*, 2006.



Colaborarea școlii cu familia – reușită în educația copilului

Școala constituie pentru copil a doua mare etapă a făuririi educației sale. După cei „7 ani de acasă”, școala reprezintă factorul care facilitează sarcinile educative ale părinților.

Dacă în familie educația copiilor depinde de gradul de educație al părinților în școală depinde de calitatea și competența personalului didactic. Educația dată în școală se dovedește a fi o muncă irosită dacă familia este ostilă, indiferentă sau incapabilă să continue acasă eforturile educative făcute de dascăli în școală. În concepția modernă de educație a copiilor nu se mai poate face o demarcare netă între îndatoririle școlii și cele părintești. Pentru a da roadele așteptate școala are nevoie de sprijinul conștient și colaborarea familiei; familia așteaptă însă de la școală completarea educației de acasă, după norme și metode psiho - pedagogice riguros concepute și aplicate.

Tulburarea dezvoltării intelectuale, delincvența și alte manifestări ale inadaptabilității sociale ale adultului își au originea, de cele mai multe ori în anii copilăriei, când copilul se afla sub tutela familiei și a școlii. Orice sistem de educație, oricât ar fi el de bine întocmit, rămâne neputincios dacă se izbește de indiferența sau opoziția părinților. Autoritatea părinților și a școlii reprezintă o indispensabilă garanție împotriva a numeroase plăgi sociale care ar putea afecta educația și sănătatea copiilor: stresul, delincvența juvenilă și insuccesele școlare.

Îmbinarea eforturilor educative din familie și din școală este nu numai recomandabilă și chiar obligatorie, pentru că de multe ori, pe măsură ce copii evoluează, părinții au de înfruntat mereu alte și alte probleme, multe din ele inedite, iar școala are acumulată multă experiență în soluționarea unor probleme care se ivesc la o categorie de vârstă și care se repetă la generațiile următoare. A devenit evident faptul că acțiunea izolată a școlii nu poate rezolve în mod satisfăcător problema educației copilului; familia, școala și societatea în ansamblul ei sunt capabile împreună să desăvârșească ceea ce nu reușește să realizeze fiecare în parte.

Creșterea și educarea copilului „este o artă” susceptibilă de perfecționare prin acumularea continuă de experiență de către cei ce o făuresc. Școala și familia sunt cei doi poli de rezistență ai educației, care contribuie prin mijloace specifice la formarea tineretului.

Familia este prima școală a copilului. Ea este cea care răspunde de trebuințele elementare ale copilului și de protecție a acestuia, exercitând o influență atât de adâncă, încât urmele ei rămân, uneori, întipărite pentru toată viața în profilul moral - spiritual al acestuia.

Familia ocupă un loc aparte în sistemul instituțional al educației. Acțiunea ei pe întreaga perioadă a dezvoltării include și toate laturile formării personalității. Ea reprezintă unul din mediile de socializare și educare din cele mai complete datorită posibilităților ce le are de a-l introduce pe



copil în cele mai variabile situații și de a acționa asupra lui prin cele mai complexe și firești mijloace.

Familia oferă copilului primele informații despre lumea ce-l înconjoară, primele norme și reguli de conduită, dar și climatul socio-afectiv necesar trebuințelor și dorințelor sale. Influențele educative pe care familia le exercită asupra copiilor se pot manifesta fie direct prin acțiuni mai mult sau mai puțin dirijate, fie indirect, prin modele de conduită oferite de către membrii familiei, precum și prin climatul psihosocial existent în familie. Modelele de conduită oferite de părinți precum și climatul socioafectiv în care se exercită influențele educaționale constituie primul model social cu o influență hotărâtoare asupra copiilor privind formarea concepției lor despre viață, a modului de comportare și relaționare în raport cu diferite norme și valori sociale. Este recunoscut faptul că strategiile educative la care se face apel în familie, mai mult sau mai puțin conștientizate, determină în mare măsură dezvoltarea personalității, precum și rezultatele școlare ale copiilor, comportamentul lor socio-moral.

Copiii, care răsar asemenea florilor, cresc ocrotiți de dragoste părintească. Se înalță vegheați de căldura familiei unde învață primele taine ale lumii înconjurătoare. Află ce este bine și rău, cum să se poarte frumos. Dacă vine toamna, e septembrie. Sună primul clopoțel care vestește școala, în care copilul crescut în familie va fi instruit pentru viață. Părinții și educatorii contribuie, în strânsă colaborare, la ridicarea nivelului instructiv - educativ al elevului integrat în colectiv. Reușita acestei acțiuni presupune însă o cunoaștere specială a fiecărui copil. El trebuie urmărit permanent și profund, sub toate aspectele personalității lui.

Factorul decisiv în succesul școlar îl reprezintă raportarea corectă a realității în existența activității comune familie - școală. Reglementarea științifică a unor norme educative impune colaborarea sistematică și permanentă a celor doi factori de instruire, familie - școală și presupune unitatea influențelor educative și continuitatea muncii de formare a copilului.

Procesul de colaborare cu părinții asigură atingerea scopului educațional. Pornind de la necesitatea cunoașterii socio-psiho-pedagogică a copilului, școala impune colaborarea cu familia sub diferite aspecte. Urmărind aspectele comune, speciale și diferențiate pe care viața de elev o prezintă, părinții pot completa, sprijini și dezvolta personalitatea copilului cu o singură condiție, colaborarea cu școala.

S-au cam pierdut formele de comunicare între cei doi factori decisivi pentru formarea copilului. Au supraviețuit ședințele cu părinții organizate sistematic. În principiu, părinții elevilor cu rezultate școlare bune și foarte bune sunt prezenți. Dar unde sunt ceilalți? Problemele sociale nu motivează absența lor, pentru că școala are același rol educativ. Odată cu intrarea în școală



problemele muncii de educație devin mai complexe și odată cu ele și rolul familiei, școala constituind pentru copil un nou mediu căruia trebuie să i se adapteze și care va influența enorm dezvoltarea sa. Fără participarea părinților efortul educativ organizat prin instituțiile școlare poate fi frânt, deviat sau deformat. Așa cum arată și H. H. Stern "orice sistem de educație, oricât ar fi de perfect, rămâne neputincios dacă se lovește de opoziția sau indiferența din partea părinților".

Poziția unor părinți care consideră că odată cu intrarea copiilor în școală rolul lor s-a încheiat, sau poziția unor cadre didactice conform căreia școala poate face totul fără a apela la sprijinul părinților sunt greșite. Numai o colaborare perfectă între cei doi factori este de natură să determine o eficiență maximă a muncii educative. Desigur, în acest proces de colaborare, rolul conducător îl are școala. Ea poate să orienteze, să ajute familia în sarcinile ce-i revin, să asigure o unitate de vedere și de acțiune.

Procesul de colaborare se impune, amândoi factorii acționează asupra acelorași persoane, urmăresc realizarea aceluiași obiectiv și deci, orice neconcordanță, orice divergență, poate determina deficiențe în procesul dezvoltării tinerei generații.

Colaborarea școlii cu familia se realizează în diferite forme: comitetele de părinți - sunt forme organizate de colaborare între școală și familie contribuind la perfecționarea procesului de instruire și educare a elevilor; vizitele la domiciliul elevilor; consultații individuale; corespondența cu familia. Vizitele la domiciliul elevului oferă posibilitatea de cunoaștere concretă a condițiilor specifice din fiecare familie și pe această bază se pot lua, de comun acord, măsurile ce se impun ca fiind cele mai adecvate în vederea asigurării unui progres continuu în dezvoltarea copilului. Formele colective de colaborare - adunări cu părinții, consultații colective, lectorate pentru părinți, pot îmbrăca structuri și pot avea conținut variat. Lectoratele cu părinții includ cicluri de expuneri cu caracter pedagogic sau psihologic, sistematic organizate, asigurând comunicarea unui sistem de informații, metodologii de lucru, forme de activitate, posibil de folosit în familie.

Implicarea familiei în activitatea școlară a copiilor se desfășoară pe două coordonate: *relație părinte - copil* și *relația familie – școală*. Lipsa de colaborare duce spre un eșec și, din nefericire, cel învins este copilul, pentru care dorim tot, pentru care visăm tot ce este mai bun. Pentru viitor, dascălii adevărați știu ce trebuie să facă în prezent: să pună lumină în priviri și liniște în gânduri, să pună zâmbet în iubire, în fapte, să pună cuget în judecată.

Implicarea familiei în activitatea școlară a copiilor se desfășoară pe două coordonate: *relație părinte - copil* și *relația familie – școală*.

Profesor, Claudia - Maria Groza
Liceul de Artă „Sabin Drăgoi” Arad



Bibliografie:

1. Cucos, C, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002;
2. Nicola, I, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2003;
3. Șoitu, L, *Pedagogia comunicării*, Institutul European, Iași, 2001.

Relația familie – școală în avantajul elevului

„Educatorii sunt solicitați astăzi, în mod continuu, să promoveze învățarea eficientă. Și nu orice fel de învățare eficientă, ci una participativă, activă și creativă”- afirmă profesorul Ioan Neacșu. Instruirea activă implică conjugarea ambilor agenți educaționali (profesor și elev) în construirea cunoașterii. Educatul își asumă rolul de subiect activ, de agent al propriei formări, iar profesorul este ghidul său în demersurile întreprinse.

Referitor la cele scrise mai sus, putem spune că elevul trebuie să participe activ la propria formare. Stimularea activismului în școală presupune favorizarea unui mediu de învățare interactiv, incitant și dinamic.

Școala are datoria de a intra în legătură permanentă cu familia elevului, să o țină la curent cu tot ce face copilul la școală, cum se manifestă în diferite situații, cum intră în relații cu alți copii de vârsta lui și care este nivelul copilului în clasă comparativ cu colegii de aceeași vârstă. *Familia este „prima școală a elevului”*.

Mediul – cadrul socio-cultural al dezvoltării psihoindividuale:

Componentele mediului sunt:

- mediul geografic - natural, care influențează dezvoltarea și sănătatea omului prin câmpul geomagnetic, prin climă, relief, radiații și poluare;
- mediul socio - cultural, ce permite umanizarea și socializarea individului uman, prin asigurarea condițiilor materiale, de civilizație și cultură, exercitându-și influența prin relațiile inter - umane, instituții, ideologii, grupuri sociale, tradiții, concepții, stiluri de viață etc.

Mediul psiho - socio - cultural constituie cadrul dezvoltării prin influențele sale organizate și neorganizate, având un rol deosebit de important în formarea elevului ca personalitate. Din cadrul mediului social o influență decisivă o are familia ca mediu socio-cultural și activ.

În familie copilul învață limbajul și comportamentul social, își urmează aspirații și idealuri, convingeri și aptitudini, sentimente, trăsături de voință și de caracter. Dacă ereditatea oferă o serie de premise naturale, mediul socio - cultural este acela care oferă condiții și conținut personalității.



Mediul familial în care trăiește copilul are un rol important în dezvoltarea acestuia. Familia trebuie să fie în legătură strânsă cu școala pentru a ajuta copilul să fie încurajat în atingerea țelului.

Cercetările subliniază faptul că nu simpla prezență sau absența unui factor de influență din mediu sunt importante pentru dezvoltarea ontogenetică, ci măsura, maniera și rezonanța interacțiunii copilului cu acest factor. Totalitatea elementelor cu care copilul intră în relație la o vârstă dată a fost denumită *nișă de dezvoltare*. Structura nișei de dezvoltare vizează:

- obiecte și locuri accesibile copilului;
- răspunsurile și reacțiile persoanelor semnificative față de copil;
- cerințele adulților care se referă la competențele pe care le încurajează, de vârstă la care le solicită și de nivelul de performanță așteptat.

Activitățile școlare trebuie să îl activeze pe elev, dar și pe părinte, acesta să devină co-participant în procesul instructiv-educativ, să participe activ la educarea propriului copil prin îndrumare, educare, informare, implicarea în stabilirea opțiunilor, în procesul de luare al deciziilor la nivelul clasei, la nivelul școlii.

Clasicele ședințe cu părinții s-au transformat în lectorate și consultații cu părinții în care accentul este pus pe activizarea părinților în găsirea unor soluții care să ducă la optimizarea procesului instructiv-educativ.

Părinții trebuie implicați în organizarea, amenajarea sălilor de clasă, astfel comitetele de părinți pe clasă și comitetul de părinți pe școală vor fi implicate în actul decizional al școlii. O importanță deosebită în activizarea părinților în procesul de învățare o au asistențele acestora la orele de curs pentru a putea interacționa în mod direct cu tot ceea ce înseamnă actul învățării. Deosebit de eficiente sunt activitățile în care părintele își asumă rolul de ghid, părintele susținând activități, luând locul profesorului, implicându-se în activitatea de predare, propunând chiar el temele. Astfel va reuși să-și cunoască propriul copil în mediul clasei, intrând în contact direct cu nevoile și cerințele acestuia.

Voi enumera tipuri de activități care se desfășoară în școală, punând clar în evidență *legătura familie-școală*:

- lectorate, consultații cu părinții (ex. „Știu ce înseamnă să fiu un părinte bun?”);
- „Săptămâna părinților”(activități cu părinții, pentru părinți);
- „Săptămâna conduitei ecologice”(în colaborare cu părinții);
- „Ziua școlii” (părinții participă la activitățile clasei);
- proiecte de parteneriat (ex. „Cu părinții de partea mea, nimic nu va fi greu”);
- excursii tematice (sponsorizare din partea unor părinți);



- serbările școlare (desfășurate cu diferite evenimente, prin interacțiunea cu părinții, spectatorii).

Școala mileniului trei poate deveni o ȘCOALĂ VIE doar printr-o deschidere totală față de nevoile și cerințele părinților și față de comunitate. Pentru elevi școala trebuie să fie o a doua casă, apropierea părinților față de școală trebuie să devină un deziderat, implicarea lor directă în tot ceea ce înseamnă viața școlii va duce la îmbunătățirea actului educațional.

Relația de parteneriat educațional dintre *familie și școală* trebuie să se desfășoare în cele mai bune condiții, toate acestea fiind în folosul elevului. Activitatea didactică de bună calitate este suport pentru progresul constant al evoluției copilului în plan psihic și social. Copilul își va dezvolta potențialul nativ în măsura în care școala va reuși să îl identifice corect, să îl cultive, dar nu va omite să se implice în modelarea influențelor care nu aparțin orei de curs.

Familia și școala trebuie să acorde atenție deosebită decalajului care ar putea exista între dezvoltarea excepțională a capacităților intelectuale și dezvoltarea doar „normală”, la nivelul vârstei cronologice, a capacității de asimilare și trăire afectivă a evenimentelor, decalaj care caracterizează de cele mai multe ori universul unor tineri.

Activitățile desfășurate în școală subliniază poziția cheie a familiei, a părinților pentru dezvoltarea copilului. Părinții și cadrul didactic vor învăța unii de la alții pentru a alege împreună varianta cea mai potrivită pentru copil. Dacă vor căuta soluții eficiente pentru numeroasele probleme care se ivesc în actul educativ, *parteneriatul educațional cu părinții*, în folosul *elevului*, va fi înțeles ca una dintre strategiile de bază ale școlii.

Profesor, Florentina Tudor
Școala Generală „Aurel Vlaicu” Arad

Bibliografie:

1. Alb, G., Achim, V., *Elevul – participant la propria formare*, Învățământul primar, nr. 2-4, Editura Miniped, București, 2004;
2. Beznea, N., *Familia și școala în relație de parteneriat educațional*, Învățământul primar, nr. 1-2, Editura Miniped, București, 2005;
3. Neacșu, I., *Orizonturi noi*, revista Societății Culturale a Elevilor și Profesorilor din Liceul „Mihai Eminescu”, Bacău, 1994;
4. Tămășan, P., Czabai, D., Hirina, B., Ilica, A., Plăcintar, A., *Împreună, pe calea. cunoașterii, Ghid pentru părinți*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2008.



METODOLOGII INSTRUCTIV – EDUCATIVE

Paradigma postmodernității didactice

Ceea ce voi prezenta în acest articol derivă din percepția clară a unei noi paradigme pedagogice, pe care am numit-o postmodernistă, deși termenul nu are încă o fixație epistemică. Schimbarea fundamentală a configurației mentale, atitudinale și comportamentale a determinat o pledoarie, aproape unanimă, pentru o nouă *mentalitate educațională*. Ea se conjugă în funcție de cuvântul cheie „învățare”, cu întregul său câmp semantic. Evoluția conceptului, nuanțarea sa în funcție de diferitele teorii ale învățării, relațiile noțiunii cu personalitatea umană și instituțiile formale au făcut din „învățare” o soluție pentru devenirea omului și progresul societății. Fără învățare permanentă, temeinică și eficientă, toate devin superficiale, inclusiv viața.

Astolfi (1998) identifică „trecerea” la noua paradigmă în zece variabile: transmitere – construire; instrucție – formare; profesor – mediator; elev – învățat; programă – curriculum; lecții – dispozitiv; noțiuni – concepte; memorie – cogniție; cunoștințe – competențe; control – evaluare. Pe prima coloană sunt identificate elementele fundamentale ale școlii tradiționale, cu profesori care *transmit* cunoștințe printr-o programă de instruire, iar noțiunile vehiculate în lecții sunt memorizate în vederea unui control pe care profesorii îl fac elevilor. Pe coloana a doua, sunt identificate „în oglindă”, conceptele de „jargon actual” care încearcă să înlocuiască atât un limbaj cât și o mentalitate.

Modelul constructivist exclude ideea transmiterii de cunoștințe sau așa numitului „conductivism”, conform căruia profesorii propun *mentalitatea unei generații care nu mai coincide cu a lor*. Caracterul vetust, istoricizat al „profesorului-transmițător de cunoștințe”, al celui ce realizează „instruirea” intră în opoziție cu ideea nouă, argumentată de experimente psihologice, că *„învățarea este întotdeauna o achiziție personală permanentă, care necesită un efort permanent pentru mobilizarea resurselor grupului social”* (Astolfi). În același timp, *instrucția* presupune implicarea agresivă a variabilei-profesor în programul de învățare al elevului. Cadrul didactic solicită elevilor să urmeze calea propusă, impune un ritm, un corpus de cunoștințe, insistând spre formula „fii cum îți spun”, solicitând deopotrivă un comportament docil.

„Des-didacticizarea” procesului de învățare presupune necesitatea lăsării libertății elevilor de a (se) reconstrui mintal, a-și reprezenta în mod individual și a-și schimba schemele de gândire în funcție de noile achiziții conceptuale și psihomotrice. Profesorul nu mai rămâne *magister dixit*, care alimentează o relaționare ierarhică, ci își va asuma rolul de ghid sau *mediator între elevi și conținuturile învățării*.

Magisterul tutează relația dintre cel care învață și ceea ce se învață, devenind o interfață care asigură comunicarea oportună dintre „mediat și imediat”, conform cu expectanțele elevilor, pe care le întreține printr-o atitudine deplin empatică. Elevii – cei care ocupă locurile unei clase, în care are loc didactizarea – sunt personajele unei *activități-lecție*, ale unui program de învățare prestabilit de profesor să se deruleze într-un timp uniform și riguros planificat. Jacquinot (1999) propune ca *ora-lecție* („chrono-maitre”) să fie înlocuită cu noțiunile de *dispozitiv* (iarăși termen militar) căreia îi atribuie următoarele patru dimensiuni:

- proiectivă, organizată în jurul unui obiectiv educațional;
- strategică, organizată prin scopuri propuse, metode, modalități, contexte, mijloace materiale;
- comunicațională, de legătura între cunoștințe și subiecții autonomi;
- tactică, de adaptare suplă la o relație pedagogică neplanificată aprioric.

În esență, se vizează „dispoziția” elevului de a învăța sau „dispunerea” cunoștințelor în jurul celor ce învață și accesarea lor în funcție de plăcerea și interesul acestora. Astfel, noțiunile, evenimentele, conceptele, cunoștințele nu (mai) sunt memorate, conform voinței profesorului, iar locul lor este luat de concepte, de structuri asimilate și aplicabile altor situații decât cele operaționalizate. Acest lucru duce la înlocuirea priorității „cunoștințelor”, devalorizabile prin teaurizare, cu competențe, cu „*operații mentale transversale*” (Rey, 1996) sau comportamente observabile, care se alcătuiesc într-o perioadă mai îndelungată de timp, dar devin fundamentale pentru construirea/alcătuirea „*câmpului conceptual și comportamental*” al individului.

În mod firesc, o activitate se încheie cu o apreciere a eficienței acesteia. Valorizarea procesului didactic prin alcătuirea de „competențe” și „comportamente” la nivelul elevilor este apreciată prin diverse modalități. Paradigma modernă consideră verificarea cunoștințelor drept o confruntare între cerințele profesorilor și asimilările memorizate ale elevilor. De aceea, „teroarea creionului roșu” (Ungureanu, 2001) se plasează în interiorul conceptului de control („contre-role”), ca o formă de determinare a neîmplinirilor față de un barem stabilit de exercițiu didactic al profesorului. La rândul său, acesta „execută” prevederile unei programe de cunoștințe, dezvoltate într-un manual. „*Contre-role*”-ul este limpede justificat de afirmația unor cadre didactice cum că nota maximă este pentru sine, iar elevii se înșiruie, dacă se poate, după curba lui Gauss, pe întreaga grilă a sistemului de notare. Paradigma postmodernă evită punerea unei „note” ca o etichetă pe fruntea elevului, iar evaluarea constituie o formă de determinare a relației dintre capacități achiziționate și valoarea acestora.



Evaluarea vizează altceva decât cunoștințe, fiind centrată pe identificarea progresului și devenirii personalității în ansamblu, precum și pe reușitele acesteia. Totodată, aprecierea este o modalitate de comparare cu performanțele anterioare și cu cele ale grupului din care face parte individul. În ultimă instanță, evaluarea identifică valoarea adăugată de comportament și competență, pe dimensiunea lor calitativă. Utilizând un reușit joc de cuvinte, Hameline (1987) afirmă că evaluarea balansează între „stimă” (se referă la elev privit empatic și pozitiv în efortul său de a învăța) și „estimare” (se referă la raportarea performanțelor elevului la rezultatele grupului și exigențele programei).

Noua dimensiune terminologică nu poate fi considerată „inflație verbală” și nici „cochetărie”, întrucât desemnează o nouă paradigmă a educației. Aceasta râvnește să anuleze distanța dintre „profesorul modern și elevul postmodern”, adică să compatibilizeze intențiile educatorului cu cele ale educabilului, să echilibreze statutul ucenicului în raport cu al magisterului. *Noua școală* va căpăta o nouă mentalitate atitudinală, concomitent cu analiza problematizării vechii paradigme. Ne situăm între paradigma profesorului modern și paradigma elevului postmodern. Altfel spus, ne aflăm între Școala profesorilor și Școala elevilor. În ambele situații, profesorii și elevii au locul bine determinat și atribuții clar delimitate. Interesele amândurora sunt comune și vizează învățarea, dar *Școala nouă* are drept coordonate instituționale și misiune organizațională un alt tip de învățare: pragmatică, eficientă, creativă și funcțională.

Totodată, noul model constructivist (*“fiecare își construiește propria devenire cognitivă, afectivă”*), care își face loc în procedurile de învățare școlară, se impune tot mai mult în experiența didactică, iar proiecțiile sale pragmatice sugerează rezultate evidente în fasonarea capacităților și deprinderilor elevilor. Iată motivele pentru care, prezentul articol este doar o opțiune, așa cum orice text este o propunere de idei. El lasă suficiente “supape de respirație” metodologică, atrăgând astfel “beneficiarii” la interactivitate și la o reprojecție constructivă a discursului personalizat.

Profesor Univ. Dr., Anton Ilica

Facultatea de Științe ale Educației și Psihologie

Universitatea Aurel Vlaicu Arad

Bibliografie:

1. Astolfi, J.-P., *Mots-clés de la didactique des Sciences. Repères, définitions, bibliographies*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles, 1998;
2. Ilica, A., *O pedagogie*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2010;
3. Ionescu, M., Bocoș, M., *Tratat de Didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009;



4. Meirieu, Ph., *Apprendre...oui, mais comment*, ESF Éditeur, Paris, 1987;
5. Neacșu, I., *Instruire și învățare. Teorii. Modele. Strategii.*, E.D.P., București, 1999;
6. Păun, E., Potolea, D. (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Polirom, Iași, 2002;
7. Raynal, F., Rieunier, A., *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, ESF éditeur, Paris, 2005;
8. Ungureanu, D., *Teroarea creionului roșu. Evaluare educațională*, Editura de Vest, Timișoara, 2001.

Step by Step - Alternativa prioritară în educația copiilor

Educația tradițională este concepută pentru a conduce copilul spre asimilarea normelor societății civilizate prin reproducerea sistemului socio-cultural existent. Implicit, pedagogia tradițională consideră că la o anumită vârstă copiii vor trebui să acumuleze o anumită calitate și cantitate de cunoștințe și să poată asimila anumite comportamente. În acest sistem copilul învață prin reproducerea modelului dat.

Step by Step este o metodă alternativă de educație a copiilor de la naștere până în adolescență bazată pe datele psihologiei științifice a dezvoltării copilului. Cercetările contemporane privind dezvoltarea ne spun că persoane diferite se dezvoltă în ritmuri diferite și că există perioade critice, individualizate de dezvoltare. Copilul învață prin descoperire în interacțiunea sa cu mediul și motivația explorării este cultivată de pedagog. Metodele și mijloacele de explorare și cunoaștere ale copilului sunt individuale, adesea neașteptate, originale. Educația este individualizată, copilul merge spre cunoașterea lumii înconjurătoare și identificarea comportamentelor utile, pe căi personale. Compararea cu el însuși în performanțele anterioare o face atât copilul cât și pedagogul, aceasta fiind una din motivațiile descoperirii și progresului individual. În plus copilul descoperă efectele și mijloacele colaborării și negocierii cu semenii în locul unei competiții pe criterii standard impuse de adulți.

Individualizarea prin motivare pozitivă și învățarea colaborării în lucrul pe centrele de activitate ajută la formarea și maturizarea acestor funcții. La aceste vârste copilul nu e încă apt să înțeleagă și să suporte competiția fără urmări negative. Concurența apare și în comparațiile produse de evaluare în clasele Step by Step, dar numai în măsura în care copilul o poate accepta sau "digeră" el însuși. Din punct de vedere psiho - fiziologic variațiile tipurilor de activitate, îmbinarea cu jocul și educația fizică, precum și libertatea de-a lucra în ritmul propriu nu suprasolicitează copiii.



Toate achizițiile sunt exersate sub diverse forme în centrele de activități, astfel încât nu există teme pentru acasă. Rostul învățătorului este să-l ghideze și să-l ajute pentru ca un copil să treacă prin toate Centrele de activitate. Cei doi învățători se vor completa mai ales în ajutorul “umăr la umăr” în Centrele de activitate. Prin aceasta se realizează reducerea activităților “față în față” sau frontale ale învățătorului.

Evaluarea copilului se realizează după rezolvările sarcinilor la fiecare centru de activitate, precum și orice rezultat al activității sale extrașcolare (la întâlnirea de dimineață). Completările, întrebările, înțelesurile celorlalți și întrebările conducătoare ale învățătorului îl vor face să-și înțeleagă corectitudinea sau incorectitudinea demersului, fără să fie notat, clasificat. Lucrările cu rezolvările sarcinilor, ale tuturor copiilor, sunt expuse în clasă. Există, fără a fi stigmatizantă, posibilitatea de comparare cu ceilalți, de reflexie, de înțelegere și de corectare a demersurilor mentale neadecvate sau slab conturate. În timp, mapa cu lucrări a fiecărui copil, cuprinzând lucrări datate și comentate, devine oglinda progresului acestuia față de el însuși. Evaluarea privind chiar conținutul lucrărilor, el însuși, educatorii și alții pot constata progresele și slăbiciunile sale. Părinții au astfel posibilitatea de a-și evalua copiii în mai multe moduri: programului propriu zis începe cu prezentarea agendei zilei. Ea reprezintă planificarea activităților zilei de azi. Au loc întrebări și precizări până când se constată că planul de activități a fost însușit și acceptat. Un alt moment este calendarul zilei de azi. Precizarea zilei, a datei, a evenimentelor sociale și personale legate de ziua de azi, inclusiv aspectul vremii, comentariile și întrebările.

Urmează apoi mesajul zilei – un mesaj conceput de învățător pentru a introduce cunostințele sau deprinderile noi de achiziționat și de prelucrat pe Centre de activități. Mesajul dă prilejul de introducere, de dorit interactiv, a noțiunilor noi și reamintirea celor anterioare necesare introducerii celor noi, prin dirijarea întrebărilor și abilităților copiilor.

Un alt moment important este acela al noutăților. Copiii se înscriu, îndeobște prin scrierea numelor lor pe șevaletul de prezentare, pentru a comunica celorlalți noutățile sau experiențele personale deosebite. Noutățile sunt comunicate celorlalți din “Scaunul Autorului”, unde copilul va fi valorizat, dar va avea și responsabilitatea comunicării, întrucât urmează întrebările și comentariile colegilor.

Când aceste lucruri au fost valorificate se trece la lucrul pe centre de activitate. Pe masa fiecărui centru sunt scrise activitățile tematice specifice. După alegerea centrelor de activitate, preferențial, dar și prin împlinirea unor reguli ușor de înțeles și de respectat, copiii își citesc activitățile de urmat. Fiecare centru are pregătite pe masă sarcinile, specifice pentru scriere, citire, științe, arte, construcții sau matematică. Concepute de învățător pentru a exersa abilitățile de dobândit sau combinarea lor cu altele asimilate, sarcinile sunt progresive, astfel încât să permită



tuturor să-și poată rezolva sarcinile în ritmul și la nivelul său. Când învățătorii s-au convins că sarcinile au fost înțelese de către toți copiii, ei devin colaboratori ai demersurilor de cunoaștere ale fiecăruia. După un timp, necesar celor mai mulți să împlinescă o parte din sarcini (să-și exerseze abilitățile specifice) se face o evaluare. Fiecare grup și fiecare individ prezintă în fața celorlalți rezolvarea sarcinilor la centrul respectiv. Este un moment al evaluării la care iau parte colegii, cu întrebări, sugestii, etc. dar și învățătorul. Lucrările care s-au efectuat sunt afișate în clasă; câteva zile ele reprezintă prilej de comparație și oglindire a demersurilor mintale, a deprinderilor și dexterităților achiziționate la acel moment. Ulterior ele trec în mapa cu lucrări a fiecărui copil, care se păstrează în clasă și este la îndemâna copilului sau părintelui. La un moment dat, după câteva rotații și evaluări, se ia masa de prânz, după care continuă lucrul pe centre de activitate. Activitățile tematice sunt legate de lumea înconjurătoare și pe cât posibil integrate. Centrele de activitate sunt folosite adecvat pentru a susține interesul pentru rezolvarea unor activități specifice (scriere, citire, înțelegerea științifică, exprimarea prin mijloace artistice, etc.) și pentru dobândirea ori consolidarea de abilități specifice. În locul unei relații inegale educator - copil, alternativă.

Step by Step caută să se asigure că orice copil achiziționează și dezvoltă aptitudini fizice, cognitive, emoționale, etico-morale, artistice, teoretice, sociale și practice pentru a participa la o societate democratică, deschisă.

Profesor drd., Ancuța-Oana Frenț
Școala Generală "Aron Cotruș" Arad

Bibliografie:

1. Frenț, A., Ianovici, I., *Metode de predare în lecția de biologie*, Editura Mirton, Timișoara, 2009;
2. Joita, E., Ilie V., *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova, 2008.

Activități de educare a limbajului

Povestirea devine o metodă – activitatea de cunoaștere indirectă a diferitelor universuri prin intermediul textelor narrative. Povestirea constă în prezentarea unor acțiuni sau evenimente legate de viață, este o exprimare orală sub formă de narațiune, un model de vorbire prin care se lărgeste orizontul de cunoaștere al copilului. Ca să fie respectat, povestitorul trebuie să dispună de o artă a spunerii, adică: -povestirea să fie clară; limbajul simplu și concis; exprimarea elegantă și cursivă;

tonul, ritmul și timbrul expunerii narative să fie agreabile; relatarea să fie afectuoasă, dar să se evite „un patetism excesiv”, povestirea să fie însoțită de gesturi, mimică și elemente de comunicare nonverbală discretă; povestitorul va controla reacția ascultătorilor și își va corecta modul de a povesti în funcție de aceștia.

Formele de evaluare a capacităților narative a calităților de exprimare verbală sunt povestirile copiilor care se pot grupa în: repovestiri; povestiri după un șir de ilustrații; povestiri cu început dat; povestiri după modele; povestiri după o temă dată (sugerată) de un tablou, o jucărie, un personaj.

La cele de mai sus, adăugăm povestirea unui film de desene animate, a unui film despre sau cu copii văzut la televizor ori pe o casetă video la calculator pe bază de CD-ROM.

Citirea – lectură după imagini. Pe lângă faptul că lecturile după imagini largesc și îmbogățesc orizontul de cunoaștere și curiozitate al copiilor, acest tip de activitate constituie un mijloc stimulator de educare a limbajului: alcătuirea corectă a propozițiilor și frazelor; folosirea corectă a verbelor la cele trei timpuri; utilizarea substantivelor la singular și plural la genitiv și dativ; folosirea adjectivelor și a pronumelor; asigurarea legăturii dintre cuvinte și propoziții.

Lectura – citirea după imagini are următoarele variante:- lectura după o imagine fixă; citirea unui șir de imagini; citirea după imagini selective; citirea după imagini mobile; lectura după imagini proiectate.

Convorbirea – inclusă în cadrul activităților frontale–se organizează după stilul conversației euristice, metodă considerată ca o logică a întrebărilor și răspunsurilor. Copiii devin nu numai emițători de răspunsuri ci și de întrebări capabili să stimuleze productivitatea gândirii.

Tema aleasă pentru convorbire trebuie să fie stimulatoră, cunoscută copiilor, pentru a participa cât mai mulți la dialog cu interes. Conversația este utilizată în orice tip de activități de învățare, permițând în orice moment realizarea feed-back-ului imediat. Este o metodă fundamentală în învățare.

Jocul didactic - reprezintă un ansamblu de acțiuni și operațiuni care urmăresc obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală, fizică a copilului. Încorporat în activitatea didactică, elementul de joc imprimă acestuia, un caracter mai viu și mai atrăgător, aduce varietate și o stare de bună dispoziție funcțională, de veselie și bucurie, de destindere, ceea ce previne apariția monotoniei și a plictiselii, a oboselii.

Jocul didactic este un tip specific de activitate prin care învățătorul consolidează, precizează și chiar verifică cunoștințele elevilor, le îmbogățește sfera lor de cunoștințe, pune în valoare și le antrenează capacitățile creatoare ale acestora. Atunci când jocul este utilizat în procesul de învățământ, el dobândește funcții psihopedagogice semnificative, asigurând participarea activă a elevului la lecții, sporind interesul de cunoaștere față de conținutul lecției.



În vederea dezvoltării și educării limbajului există mai multe jocuri de tip literar, creativ, cum ar fi: jocurile verbale; jocuri fonetice; jocuri lexicale; jocuri gramaticale; jocuri de recunoaștere a personalităților literare și a textelor; jocuri cu imagini; jocuri cu povestiri; jocuri cu jetoane; jocuri la computer; jocuri cu obiecte; jocuri fără suport material; jocuri de simulare.

Un aspect particular al jocului de rol, ca joc de simulare, este dramatizarea. *Dramatizarea* are un caracter activizant, preluând o parte din efectele spectaculare ale scenei. Se poate organiza pe replici exacte, textuale, pe baza unor replici creatoare sau pe încurajarea spontaneității actorilor cum ar fi: „Ursul păcălit de vulpe”, „Capra cu trei iezi”, „Scufița roșie”, „Albă ca Zăpada și cei 7 pitici”, „Cenușăreasa”.

Memorizarea. Atât „memorarea” ca act psihic cât și „memorizarea” în plan formativ – educativ reprezintă procesul de întipărire, păstrare și actualizare a unor texte lirice. Memorizarea este o activitate de educație a limbajului care are ca obiectiv învățarea poeziilor.

A ține minte, devine o calitate umană, iar „trăirea în amintire” și relatarea verbală scrisă sunt temeuri de creativitate, de înzestrare intelectuală, de atașament la cultura și civilizația umană. Exercițiul memorizării are rolul de a stimula gândirea retrospectivă, de a structura (analiza, sintetiza), cunoștințele, abilitățile memorate, de a exprima în cuvinte și fapte ceea ce s-a asimilat.

Profesor pentru învățământul primar, Diana-Maria Roman
Liceul Teoretic „Jean Louis Calderon” Timișoara

Bibliografie:

1. Ilica, A., *O pedagogie modernă*, Editura Universității „Aurel Vlaicu” Arad, 2008;
2. Ilica A., Iovin I., *Metodica învățării limbii române în învățământul primar*, Ediția a II-a, Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” Arad Colegiul Universitar Pedagogic, Arad, 2001.

Strategii didactice moderne de stimulare a creativității elevilor în cadrul orelor de limba și literatura română

Creativitatea este o însușire definitivă al omului modern. Având în vedere importanța limbii și literaturii române ca obiect de studiu, dar și importanța acesteia în activitatea umană, m-a preocupat dezvoltarea capacităților creative ale elevilor în cadrul lecțiilor de limba și literatura română. Aceste aspecte se referă, în special, la câteva strategii didactice adecvate și eficiente care contribuie cu maximă eficiență la stimularea și dezvoltarea creativității elevilor din ciclul primar.



Aceștia sunt de-a dreptul încântați să-și exprime gândurile și sentimentele în moduri cât mai variate și originale.

Stimularea creativității asigură formarea unei gândiri flexibile, divergente și fluente. Soluțiile originale, interpretarea și aplicarea cunoștințelor posedate sunt doar câteva dintre criteriile ce stimulează creativitatea micului școlar.

Lecțiile de limba și literatura română oferă reale posibilități de organizare și desfășurare a unor multiple activități menite a dezvolta capacitatea de creație a elevilor. Dintre acestea pot fi amintite: continuarea povestirii, intercalarea unor noi episoade în povestiri, schimbarea începutului sau a finalului unei povestiri, dramatizarea povestirilor, realizarea compunerilor, crearea de poezii, ghicitori, alcătuirea propozițiilor după scheme date, transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și invers, textul liber. Pentru dezvoltarea creativității elevilor prin lecțiile de limba și literatura română, am utilizat „Metoda celor 6 pălării gânditoare” care s-a dovedit a fi o metoda atractivă deoarece își exprimă liber propria părere, fiecare interpretând un rol atribuit de culoarea pălăriei pe care o poartă.

Obiective:

- stimularea creativității, comunicării în grup;
- exprimarea liberă a ideilor prin interpretarea unui rol.

Etape în aplicare:

Se împarte clasa în 6 grupe, fiecare grupă va purta pălării de aceeași culoare și vor interpreta rolul impus acesteia. Pălăriile sunt:

- Pălăria albă - informatorul: gândește obiectiv, rămâne neutru indiferent de influențele colegilor, cunoaște soluțiile, materialele care pot fi folosite pentru rezolvare, reține informațiile, nu are opinii, observă și identifică relații, conexiuni, fapte. (Exemple: Ce informații avem?, Ce informații ne lipsesc?, Cum putem obține aceste informații?.)

- Pălăria roșie - sincerul: are multă imaginație, este sinceră, își exteriorizează trăirile, analizează situațiile și se supără când ceilalți nu iau în seamă soluțiile propuse de ea, trece ușor de la o stare afectivă la alta, stimulează prin întrebări colegii, le cere să motiveze soluțiile, explorează sentimentele celorlalți, nu se justifică, nu dă explicații pentru soluțiile propuse. (Exemple: Uite cum văd eu lucrurile..., Sentimentul meu e că..., Voi ce credeți?. Ce ați face? Sunteți de acord? De ce?)

- Pălăria neagră - pesimistul: gândește negativ, dar logic și critic, judecă cu prudență soluțiile, scoate în evidență partea urâtă a lucrurilor, prezintă posibilele eșecuri, nu-și prezintă sentimentele, selectează greșelile și atrage atenția asupra riscurilor nerespectării regulilor. (Exemple: Nu uitați

că...Care sunt dezavantajele? Ce ne împiedică? Nu ați respectat regula.... Care sunt erorile? Ați greșit când....)

- Pălăria galbenă - optimistul: gândește pozitiv, optimist, logic, prezintă beneficiile soluțiilor propuse, formulează propuneri reale, studiază soluțiile propuse de pălăria verde, cere celorlalți un efort mai mare de gândire (Exemple: Ce vom realiza dacă? Ce vor spune despre noi? Vom fi apreciați dacă? Care sunt avantajele? Sigur vom reuși!)

- Pălăria verde – creatorul, inovatorul: formulează în permanență soluții noi, inovatoare, caută alternative, creează variante de rezolvare, combină ideile, nu are rețineri, emană idei noi care vor fi cântărite de pălăria galbenă și cea neagră. (Exemple: Putem face așa....., Ce credeți, putem găsi și alt mod de rezolvare? Mi-a venit o idee.....Cum putem privi altfel problema?)

- Pălăria albastră – liderul (are rolul de conducător, e sobră, observă, supraveghează și dirijează, analizează, clarifică, concluzionează, conduce întrebările, face sinteze, este recunoscută de ceilalți ca lider, rezolvă conflictele, cunoaște rolul fiecărei pălării, poate cere ajutor celorlalte pălării, alege soluția corectă și dă semnalul de finalizare, dirijează pas cu pas demersul jocului. (Exemple: Să ne grăbim! Putem să tragem o concluzie? Ce putem reține din tot ce s-a spus? Să hotărâm cine....., Care e următorul pas?))

Avantajele acestei tehnici: stimulează exprimarea fără constrângeri a propriei păreri chiar și pentru elevii puțin comunicativi deoarece interpretând rolul oferit intră în pielea „personajului” și uită de rețineri, stimulează spiritul critic creativ, delimitează rolul fiecărui membru al echipei, dezvoltă relațiile de colaborare și subordonare în cadrul grupei.

Un loc important în dezvoltarea limbajului și a vocabularului activ îl are *utilizarea jocurilor didactice* asigurându-se înțelegerea, fixarea, sau repetarea anumitor cunoștințe în mod plăcut fără ca interesul celor care comunică să scadă. Am utilizat o serie de jocuri didactice: “Cu ce sunet începe cuvântul dat?”, “Jocul silabelor”, “Jocul însușirilor”, jocuri pentru consolidarea deprinderii de a folosi corect singularul sau pluralul - “Eu spun una, tu spui multe - Eu spun multe, tu spui una”, jocuri didactice pentru consolidarea deprinderii de a construi propoziții și fraze cu sens logic și pentru formarea unei vorbiri expresive, jocuri pentru activizarea vocabularului cu sinonime, antonime, omonime ”Găsește cuvântul potrivit”, compunerea unor scurte povestiri după o imagine dată „Cine compune cel mai frumos?”, redarea conținutului unor povestiri cunoscute „Recunoaște personajul”.

Am stimulat activitatea creativă a elevilor prin povestirea cu schimbarea formei, povestirea prin analogie, continuarea povestirii, intercalarea unor noi episoade în povestiri, ilustrarea textelor literare, modelajul, dramatizarea povestirilor, realizarea compunerilor, crearea de poezii, ghicitori,



alcătuirea propozițiilor după scheme date, transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și invers.

Din categoria tehnicilor de simulare am utilizat dramatizările, jocurile de rol, cu prilejul cărora elevii au fost puși în situații imprevizibile, fiind nevoiți să apeleze la spontaneitatea, fantezia și imaginația lor:

- un dialog între omul de zapada și copil;
- un dialog între o stejar și un ghiocel;
- un dialog între Fram, ursul polar și prietenii lui.

Așadar, noile metode se bazează pe toate formele de organizare a activităților (individual, în perechi, grup și frontal), clasa de elevi devenind o comunitate de învățare, în care fiecare contribuie atât la propria învățare, cât și la procesul de învățare colectiv. Elevii sunt solicitați să apeleze la acele surse care îi ajută să rezolve problemele și sunt implicați în experiențe de învățare complexe, proiecte din viața reală prin care își dezvoltă cunoștințele și deprinderile.

Învățător, Adriana Budea

Școala Generală “Sabin Manuilă” Sâmbăteni

Bibliografie:

1. Antonovici, Ș., Micu, G., *Jocuri interdisciplinare*, Editura Aramis, București, 2003;
2. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, EDP, București, 1976;
3. Uzun, C. (coord.), *Strategii pentru eficientizarea învățării - Repere teoretice și practice*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2009.

Educarea creativității elevilor

„Consideră elevul o făclie pe care să o aprinzi astfel încât mai târziu să lumineze cu o lumină proprie.” (Plutarh)

Stimularea creativității este un demers socio-educational complex care cuprinde simultan fenomene de activizare (incitare și susținere), antrenare, cultivare și dezvoltare a potențialului de autoexpresie și împlinire creatoare.

Potențialul creativ al elevilor este influențat de contextul social-educational în care ei se dezvoltă, de climatul general al colectivităților din care fac parte.



Fiecare elev dispune de potențial creativ. Acest potențial depinde doar parțial de motivația și abilitățile lui și poate fi valorificat și dezvoltat doar dacă este aplicată o strategie privind educarea creativității.

Copilul trebuie încurajat să capete încredere în forțele proprii, să lucreze independent, să simtă bucuria implicării directe în activitate și nu teamă în caz de nereușită.

Potențialul creativ poate fi stimulat pe fundalul unei atmosfere permissive, nonautoritare, pline de încredere în posibilitățile copilului, în care acesta să-și poată manifesta curiozitatea, spontaneitatea și care să răspundă nevoilor lui de împlinire și de exprimare.

Un profesor creativ asigură climatul favorabil pentru exprimarea ideilor proprii, creează oportunități pentru autoînvățare, încurajează gândirea divergentă. El îi stimulează pe elevi să caute noi conexiuni între fenomene, să imagineze noi soluții pentru rezolvarea unei probleme date, să asocieze imagini și idei, să formuleze ipoteze îndrăznețe, să emită idei, să dezvolte ideile altora.

În funcție de cum este organizat și orientat procesul de învățare, el poate duce la dezvoltarea *gândirii creatoare* sau la formarea unei *gândiri șablon* (bazată pe automatisme).

Ansamblul de metode, mijloace și procedee didactice utilizate în procesul de predare - învățare-evaluare are un rol deosebit de important în realizarea învățării creative. Prin utilizarea acestora se urmărește trecerea de la creativitatea latentă la creativitatea manifestă.

Utilizând problematizarea, cercetarea și descoperirea, metodele specifice învățământului modern –integrat, oferim un cadru favorizant stimulării creativității.

Metodele de predare-învățare interactivă în grup au ca scop rezolvarea de probleme prin stimularea creativității: brainstorming, metoda pălăriilor gânditoare, metoda Frisco, dezbateră, jocul de rol. Potențialul creativ al elevilor poate fi pus în evidență prin folosirea corelată a mai multor metode și nu prin folosirea exclusivă a uneia dintre ele.

Jocurile didactice vin în sprijinul procesului instructiv-educativ, ele conțin sarcini de lucru care contribuie la valorificarea creatoare a deprinderilor și cunoștințelor achiziționate de elevi.

Toate disciplinele școlare oferă posibilitatea dezvoltării creativității, prin utilizarea unor tehnici de investigare și rezolvare a unor probleme dincolo de algoritmi cunoscuți. Formularea unor cerințe care ies din tiparele cunoscute au rolul de a dezvolta în timp potențialul creativ al elevilor.

A ridica noi întrebări, noi posibilități, a privi problemele vechi dintr-un unghi nou presupune imaginație creativă și marchează un real progres în dezvoltarea gândirii critice și creatoare a elevilor.

Metodele alternative de evaluare (portofoliul, proiectul) solicită din partea elevilor o activitate de explorare, de construcție personalizată a informațiilor.



“Creativitatea nu este nici pură imitație sau memorare, nu este nici accident- atunci când copilul face o greșeală sau un anume înțeles și o anume valoare - și nu înseamnă nici gândire bizară, ieșită din comun și necontrolată ”

Școlarii mici posedă o creativitate naivă și efervescentă. Cercetările au demonstrat că, cu cât se oferă mai multe posibilități copiilor de a fi spontani și independenți, cu atât mai creativi vor fi ei mai târziu.

Elevii își manifestă spiritul creativ atunci când se implică activ în procesul de formare și învățare, adoptă o atitudine activă și interactivă, explorează mediul și găsesc soluții personale, problematizează conținuturile și fac descoperiri, elaborează produse unice. În procesul de învățare contează suplețea soluțiilor găsite pentru rezolvarea problemelor școlare, soluții care produc o trăire afectivă intensă, capabilă să revitalizeze dorința și curiozitatea de a descoperi și alte căi.

Copilul de vârstă școlară mică adoptă o atitudine creatoare atunci când, pus în fața unor probleme care constituie sarcini școlare sau o sarcină de viață, o rezolvă în mod personal. Acest element de originalitate exprimă tendința de creativitate a copilului, care trebuie încurajată.

Lowenfeld, unul dintre specialiștii în domeniul metodologiei stimulării creativității copiilor, afirma: *“Nu este niciodată prea devreme pentru a începe educarea creativității copiilor(...) Activitatea creativă a copilului nu ar trebui îngrădită de nici un fel de interdicții, limitări sau critici(...) Copilul trebuie îndemnat să-și folosească ochii nu numai pentru a vedea, dar și pentru a privi, urechile nu numai pentru a auzi, dar și pentru a asculta cu atenție, mâinile nu numai pentru a apuca obiecte, ci și pentru a le simți”*.(1947)

Pentru a avea elevi creativi trebuie să ne străduim noi înșine să evităm rutina, să abordăm creativ activitatea cu elevii noștri, să apreciem corespunzător creativitatea și fantezia, alături de temeinicia cunoștințelor, de raționamentul riguros și spiritul critic.

Profesor, Janeta Varga
Liceul Teoretic „Vasile Goldiș” Arad

Bibliografie:

1. Amabile, T., *Creativitatea ca mod de viață*, Editura Științifică și Tehnică, București, 1997;
2. Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*. Editura PUC, Cluj-Napoca, 2000;
3. Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2001;
4. Roșca, Al., *Creativitatea generală și specifică*, Editura Academiei, București, 1979;
5. Șchiopu, U., *Interogații privind psihodiagnoza creativității*, „Revista de Pedagogie” nr. 3, 1992.



Abordarea textului dramatic prin metoda proiectului

Didactica a fost definită de J.A.Comenius ca fiind „arta universală de a învăța pe toți, toate.” Acceptând ideea că, din punct de vedere formativ, stilul tradițional în predare este restrictiv, putem susține cu argumente ce derivă din experiența didactică, că aplicațiile ce valorifică metodele pedagogice moderne de predare – învățare - evaluare permit dezvoltarea personalității educatului și dobândirea de noi competențe..

Aversiunea elevilor față de lectură și, mai ales, așa cum au demonstrat-o recente studii statistice, față de operele scriitorilor canonici prezenți în manuale și în programele pentru evaluările naționale, este o realitate. Din acest motiv, apare necesitatea unei abordări noi a literaturii din perspectiva interdisciplinarității, a configurării unor oportunități didactice de lectură ce pot porni de la premisa că proiectarea unei situații de învățare poate aduce actul individual al comunicării elevului la elemente de motivație, de interes și de creativitate. Astfel, profesorul trebuie să identifice și să utilizeze noi instrumente de lucru, de predare-învățare care să le faciliteze elevilor apropierea cu interes de textele literare supuse analizei și chiar provocarea acestora la un dialog mediat, cu opera scriitorului abordat, ajungându-se, așa cum vom demonstra, la performanța unor (re)lecturi experi(m)ențiale.

Produsul proiectului l-am intitulat, *portofoliul I.L.Caragiale - dramaturg*, și a presupus dezvoltarea următoarelor tipuri de competențe: lingvistice, de comunicare, analitice-vizând textul dramatic. Portofoliul reprezintă o modalitate de abordare a textului dramatic, valorificând resursele literaturii într-o manieră atractivă și incitantă, în cadrul didacticii lecturii . Proiectul propus demonstrează forța de seducție pe care o poate manifesta textul unui scriitor canonic, abordat dintr-o perspectivă creativă pentru ochiul cititorului capabil să-și dezvolte prin (re)lectură competențe cheie.

Într-o lume în care ”televizorul și, mai nou, internetul sunt pe cale să stranguleze spectacolul de teatru și filmul de artă”, după cum afirmă regizorul și actorul Constantin Florescu, într-o societate în care adolescenții reușesc mai greu să-și definească valorile, reîntoarcerea la Caragiale înseamnă nu numai o simplă definire a profilului unui mare scriitor, ci și o re-evaluare a lumii în care trăim și pe care nu o vrem în stil caragialesc.

Proiectul nostru s-a născut din necesitatea de a aprofunda opera dramaturgului, scriitor canonic, prezent în programa pentru examenul de bacalaureat, dar și din dorința de a-l prezenta pe Caragiale într-un mod neconvențional și, în același timp, modern.

Universul creației lui Caragiale este o continuă provocare căreia i-am dat curs prin acest portofoliu în cadrul organizat al unui ***Opțional de teatru și interpretate dramatică*** , opțional ce a

deschis elevilor, după cum singuri au mărturisit, provocatoare căi de abordare a operelor dramatice. Am ales, în acest scop, piesa *O scrisoare pierdută*, comedie realistă de moravuri, pentru că este “cea dintâi realizare majoră a lui Caragiale” ce rămâne și astăzi de “o excepțională importanță în cuprinsul operei lui, nu numai prin valoarea ei intrinsecă, dar și prin calitatea de a fixa structura de bază a operei lui de comediant.” (Mircea Tomuș).

Am disecat, în egală măsură, textul operei (scenariul alcătuit din discursul actorilor și discursul autorului), structura dramatică, semnificațiile ascunse, latente ale textului, dar și raportul dintre scenariu și spectacolul dramatic. Am urmărit, de asemenea, identificarea diferențelor dintre textul scris al operei dramatice și punerea în scenă a acestuia. Am fost interesați de recunoașterea și analiza principalelor componente de ordin structural și de limbaj din textul dramatic. Am urmărit: structura textului dramatic, limbajul acestuia, punerea în scenă(dramatizarea), raportul personaj literar-actor, scenografia spectacolului – decor, costume, afiș, caiet de sală,cronici dramatice.

1. *Obiectivul principal* al proiectului este *crearea unui portofoliu*, care urmărește:

- cultivarea interesului elevilor pentru lectură și dezvoltarea gustului estetic în domeniul literaturii și al teatrului;
- stimularea gândirii autonome, reflexive și critice prin (re)lectura textului și interpretarea analitică a acestuia;
- abordarea flexibilă a aparatului critic;
- formarea unor reprezentări culturale privind dramaturgia caragialeană.

În derularea proiectului am parcurs etapele firești ale unui astfel de demers:

- alegerea temei;
- constituirea echipelor
- fixarea obiectivelor;
- delegarea sarcinilor de lucru;
- întâlniri de proiect între membrii echipei;
- documentarea ce a presupus: relectura textului, consultarea bibliografiei critice, fișarea informației și organizarea acesteia;
- dezbateri, viziuni de spectacole;
- stabilirea structurii finale a produsului;
- elaborarea propriu-zisă a produsului.

2. *Realizarea propriu-zisă:*

Produsul pe care l-am proiectat, *portofoliul: I.L.Caragiale - dramaturg* a presupus dezvoltarea următoarelor tipuri de competențe:

- lingvistice;



- de comunicare;
- analitice - vizând textul dramatic;
- critic - interpretative a spectacolului de teatru.

3. *Sarcinile de lucru* stabilite au configurat structura portofoliului:

a) *I.L.Caragiale – profil de scriitor* – fișă biografică însoțită de imagini – ipostaze ale dramaturgului;

b) *Exegeză* pe marginea comediilor caragialiene, insistând asupra comediei *O scrisoare pierdută*;

c) *O scrisoare pierdută* - analiza tipologiei personajelor caragialiene;

d) *Relația text dramatic - text dramatizat*.

e) *Prezența-absența cuvântului la I.L.Caragiale* – eseu structurat pe marginea comicului de limbaj;

f) *Cronica dramatică: O scrisoare pierdută*

4. *Prezentarea/evaluarea produsului*

Evaluarea activității s-a realizat prin autoevaluarea grupei și prin interevaluare, analizându-se de către elevii grupelor paralele punctele tari/punctele slabe/sugestii de îmbunătățire a produsului.

5. *Concluzii*

Proiect ambițios care presupune lucrul de durată în echipă și dezvoltarea nu numai a competențelor enunțate mai înainte, ci și de relaționare și inter-comunicare la nivelul grupei, portofoliul *I.L.Caragiale - dramaturg* reprezintă o încercare de abordare a textului dramatic într-o manieră atractivă și incitantă.

Profesor, Mira Odagiu
Colegiul Economic Arad

Bibliografie:

1. Barthes, R., *Plăcerea textului*, Cluj, Editura Echinoc, 1994;
2. Costea O., *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Editura Institutului European, Iași, 2006, p.19.);
3. Călinescu M., *A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii*, Iași, Polirom, 2003.



Procesul literar la ora de literatură universală

În *Metode de învățământ* Ioan Cerghid vorbește despre caracterul dinamic și despre permanenta nevoie de înnoire a metodelor didactice: „metodele, care cu timpul s-au dovedit permanente, au fost treptat abandonate, altele, mai elaborate, au fost supuse înnoirii și revitalizării; concomitent s-au constituit și tehnici noi de instruire. Această selecție și promovare în timp s-a soldat cu reconsiderări periodice ale întregului complex de metode viabile, la un moment dat.”. Fără îndoială că societatea actuală are nevoie de un alt tip de om, de aceea metodele active s-au impus în școală odată cu schimbarea idealului educațional.

Procesul literar face parte din categoria metodelor complexe prin care se urmărește dezvoltarea și exersarea mai multor competențe. Participarea la o asemenea activitate presupune abilități de argumentare, capacitatea de a contraargumentare, jocul de rol, adaptarea la contextul comunicării, capacitatea de analiză, gândirea critică. Am aplicat această metodă atât în cadrul orelor de limba și literatura română (*Ion* – de Liviu Rebreanu, *Moara cu noroc* – de Ioan Slavici), cât și la cele de literatură universală. Mă voi opri în acest articol asupra activităților pentru studierea tragediei *Oedip rege* de Sofocle la clasa a XI-a.

Desfășurarea activității:

Etapa I: Primele două ore au fost dedicate studiului aprofundat al textului: explicarea conceptului de „destin”, viziuni asupra acestui concept, rezumarea poveștii lui Oedip, discuții de tip contradictoriu despre vinovăția / nevinovăția lui Oedip, raportul dintre destin și hazard, problema libertății umane într-o lume în care zeii decid traiectul existențial. Prin acest tip de abordare elevii s-au familiarizat cu viziunea tragicilor greci asupra destinului și asupra libertății umane.

Etapa a II-a: Următoarele două ore au avut ca scop pregătirea procesului literar. Elevii au stabilit regulile desfășurării, modul de organizare a clasei, și-au distribuit rolurile (avocații apărării, avocații acuzării, Oedip, Iocasta, Creon, slujitorul, ciobanul, vestitorul, Tiresias, judecătorul, jurații), au întocmit o grilă de judecată pentru dezbaterile finale a juraților.

Etapa a III-a a reprezentat desfășurarea procesului. Pentru acesta au fost necesare două ore. Printr-un reprezentant, prima grupă a prezentat pledoaria avocaților acuzării. Acuzațiile aduse lui Oedip au fost grave: profanarea cetății, paricid și incest. Acuzarea a insistat asupra faptului că a fugit de la locul faptei, a intrat nepurificat în cetate – ceea ce a determinat moartea a decimată din oameni – s-a căsătorit cu Iocasta (mama sa) și a conceput prunci cu aceasta. Pentru asemenea fapte, nu există altă pedeapsă decât alungarea din rândul comunității. A fost rândul apărării care a încercat să contracareze fiecare dintre argumentele prezentate anterior. Oedip a fost declarat nevinovat, dat fiind faptul că destinul său era prestabilit prin oracolul din Delphi. Acesta a prevestit

în rânduri repetate că Oedip își va ucide tatăl și se va căsători cu mama sa. Înregistrarea video a activității, mi-a permis să o reconstitui cu ușurință. Iată un fragment din pledoaria inițială a apărării: „Încercați, stimați jurați, să vă transpuneți în situația acestui om care a încercat din răspuțeri să se opună destinului vitreg fără a se putea abate de la ceea ce i-a fost scris! Să rememorăm pentru aceasta câteva momente din existența sa, atunci când la naștere părinții au aflat ce îi este hărăzit, au încercat să îl ucidă pentru a împiedica împlinirea destinului. Vă întrebăm: ce fel de părinți sunt aceia care încearcă să își omoare copilul nou-născut? Oare vina nu este a lor? Oare nu ei sunt aceia care din dorința de a anula previziunea Oracolului nu au făcut altceva decât să o împlinească? Al doilea argument pe care îl aducem face referire la atitudinea celui pe care îl considerați vinovat: adoptat de Polybos, la vârsta adolescenței a consultat Oracolul din Dephi și a aflat cu stupefație că își va ucide tatăl și se va căsători cu mama sa. Dumneavoastră ce ați fi făcut? Ați fi stat cu brațele încrucișate și ați fi așteptat să se întâmple ce a fost prevăzut? Suntem siguri că nu! Oedip a făcut ceea ce era firesc: i-a părăsit pe cei pe care îi știa de părinți, a lăsat cu durere totul în urmă.

Al treilea argument pornește de la acuzația de paricid ce i se aduce. Este drept că Oedip a ucis un om la răscruce de drumuri și că și-a continuat apoi călătoria. Subliniem însă următoarele: în primul rând, bătrânul ucis l-a atacat cu bastonul, prin urmare, Oedip se afla în legitimă apărare; în al doilea rând, nu avea cum să știe că necunoscutul din fața lui îi este tată...”. Audierea martorilor a dovedit nu doar faptul că elevii și-au asumat rolurile date, ci și că știu să se adapteze la contextul comunicării, să prelucreze informațiile din text, să dezoace argumentele oponentului, sau să adreseze corect întrebările. S-a încercat până și discreditarea martorilor, desigur în limitele pe care le impunea opera literară. Pledoariile finale s-au constituit după o scurtă pauză în care fiecare parte a reevaluat argumentele inițiale pe baza a ceea ce s-a prezentat de-a lungul procesului. Iată un fragment din pledoaria finală a acuzării: „Doamnelor și domnilor jurați, se spune că „pomul se cunoaște după roade și omul după fapte.”. Proverbul acesta se potrivește ca o mânășă situației despre care discutăm. Am demonstrat pe parcursul procesului că Oedip este vinovat. Este vinovat pentru că și-a ucis tatăl. Este vinovat pentru că s-a căsătorit cu mama sa. Este vinovat pentru că a pângărit cetatea. Să dăm vina pe destin? E ușor. Am putea face asta pentru fiecare nenorocire care ni se întâmplă sau pentru fiecare faptă reprobabilă pe care nu dorim să ne-o asumăm! Oedip a recunoscut că l-a ucis pe Laios. Nu știa că este tatăl său, e adevărat. Îl face aceasta mai puțin vinovat? A recunoscut că s-a căsătorit cu Iocasta și a conceput prunci cu aceasta. Nu știa că este mama sa. Faptele sunt fapte, doamnelor și domnilor. Am dovedit că Iocasta este mama lui Oedip. Aceasta nu se poate schimba. A comis, prin urmare, incestul. În al treilea rând, Oedip a mărturisit că a intrat nepurificat în cetate, periclitând siguranța cetățenilor. Au murit din această cauză sute de



oameni. Nici aceasta nu se poate schimba. Faptele sunt fapte! Priviți încă o dată în urmă, căutați în sufletul și în conștiința dumneavoastră și spuneți-ne că omul acesta e VINOVAȚI!”.

Sarcina juraților a fost una extrem de dificilă. Dezbaterile au avut loc pe baza notițelor fiecăruia din grila stabilită inițial pentru judecată. Fiecare membru și-a precizat poziția justificând decizia luată. Oedip a fost declarat vinovat pentru toate capetele de acuzare aduse și alungat din cetate.

În loc de concluzii. Evaluarea activității a arătat că elevii sunt încântați de metodele active și participă cu plăcere la orele în care devin actori ai procesului de învățare. Voi prezenta câteva răspunsuri: „Din păcate, la majoritatea orelor de curs mă plictisesc... procesul lui Oedip mi s-a părut o activitate neconvențională în care m-am antrenat încă de la început. Mi-a plăcut atât modul de abordare, cât și ceea ce s-a întâmplat efectiv la ore.” (Alexandra); „Eu am muncit pentru această activitate până și în pauze. M-am întâlnit cu membrii grupei în timpul liber pentru a ne pregăti. Au fost niște ore de excepție și sunt convins, că fiecare dintre colegi își va aduce aminte de Oedip, că fiecare îi cunoaște îngrozitoarea poveste.” (Vlad); „Nu-mi amintesc ca în cei unsprezece ani de școală să mai fi participat la așa ceva. Mi-am asumat un rol, cel al Iocastei, și l-am trăit pe tot parcursul procesului. Groaznică soartă! L-am considerat pe Oedip vinovat, m-am simțit vinovată și, în același timp, am conștientizat că s-ar putea să fim doar niște pioni pe o tablă de șah. Ne credem importanți, dar de fapt, cineva ne mută de colo - colo, fără să realizăm aceasta. Până să înțelegem ce ni se întâmplă... se termină jocul...” (Maria).

Profesor, Cristina Hanț

Liceul Teoretic „Adam Müller Gutztenbrunn” Arad

Jocul – resursa educativă inepuizabilă

Jocul este o adevărată școală, una deschisă, cu un program tot așa de bogat precum e viața. El este activitatea ce-i poate permite copilului să se manifeste conform naturii sale, să treacă pe nesimțite la munca serioasă și utilă. Definit ca „activitate fizică sau mentală fără finalitate utilă, căreia i te dedici din simpla plăcere”, pentru copil jocul este totul. Copiii descoperă lumea înconjurătoare prin intermediul jocului, care sub aparența divertismentului te poate înălța până la nivelul seriozității. Iată de ce jocul rămâne principala formă de activitate prin care copiii, încă din grădiniță își însușesc experiența de viață a adulților.



Apariția învățării ca activitate fundamentală creează o mare distanță de motivație și antrenare psihică față de joc, dar în același timp o complementaritate ce se exprimă prin faptul că jocul devine activitate compensatorie față de activitatea de învățare, creând pentru aceasta condiția de odihnă activă.

Structura jocului se schimbă însă în mod evident datorită conținutului mai complex, mai cultivat și mai socializat a întregii activități psihice, datorită influenței dominantelor activității de învățare și raționalizare ce constituie activitatea fundamentală psihică și datorită condițiilor de timp de care dispune elevul. Elevii buni au tendința de a fi preocupați de jocuri didactice, jocuri de asamblare și montaj, de construcție de aparate, telefoane, jucării mecanice, strategii sau jocuri de competiție în care există implicate strategii ale inteligenței și șanse de a le combina, cum sunt jocurile de table, de bile, șahul, jocurile de imagini. Aceștia sunt interesați și de jocurile sportive (handbal, fotbal, baschet) dar numai în grupuri de copii care aplică bine și corect regulile.

Copiii mai firavi preferă jocurile de masă, cele didactice, liniștite, activitățile creatoare, de asamblare de jucării (avioane, bărci cu motor de jucărie) în grupuri mici. Desigur, structura jocurilor este influențată de nivelul de cultură, de tradiții, de revoluția tehnico-științifică. Adeseori, copiii transformă în joc episoade istorice, se costumează, creează jocuri de-a dramatizarea. Tipurile de jocuri cu subiect se continuă pe acest făgaș.

Jocurile permit copilului să sară, să strige, să fugă, ceea ce simulează și organizează coordonări motorii multiple, explorări. Pe linia socializării conduitei, jocurile influențează foarte mult integrarea acțiunilor în obiective de grup.

Jocul didactic este o specie care îmbină armonios elementul instructiv și educativ cu elementul distractiv. Prin acesta educatorul consolidează, precizează și verifică cunoștințele predate copiilor, le îmbogățește sfera de cunoștințe. Conținutul, sarcina didactică (problema intelectuală), regulile și acțiunile de joc (ghicire, surpriză, mișcare), conferă jocului didactic un caracter specific, înlesnind rezolvarea problemelor puse copiilor. Poate fi introdus în orice parte din oră în funcție de condițiile concrete, având sarcini didactice precise.

Metoda jocurilor instructive implică un ansamblu de operații și acțiuni care, paralel cu destinderea, buna dispoziție și bucuria, urmăresc obiective precise de pregătire (tehnica intelectuală, morală, etc.) a copilului. Astfel de jocuri modelează gândirea și aptitudinile intelectuale, dezvoltă capacitatea de investigație și perseverență în acțiune, înlesnesc însușirea unor cunoștințe (jocuri cultural-artistice, jocuri de dobândire a unor informații istorice, geografice, aritmetice, etc.). În orice joc există o zonă de instrucție (cel puțin una de socializare sau estetică).

Orizonturile moderne vin să lărgască vechile posibilități, să le direcționeze spre noi domenii ale muncii umane și să facă posibilă instrucția la o vârstă foarte timpurie. Elementul de joc este

încorporarea procesului instructiv pentru a asigura captarea interesului copilului, participarea vie și mobilizarea resurselor lui psihice în rezolvarea problemelor implicate.

Scopul jocului este acțiunea însăși, capabilă să-i satisfacă jucătorului dorințele și aspirațiile proprii. Prin atingerea unei asemenea scop se restabilește echilibrul vieții psihice și se stimulează funcționalitatea de ansamblu a acesteia.

Jocul are întotdeauna în viața copilului o valoare imediată sau tardivă. El pregătește numeroase adaptări și fixează achizițiile succesive ale copilăriei. Presupune intervenția tuturor posibilităților care apar progresiv în cursul dezvoltării și chiar faptul acesta, adăugat spontaneității activității ludice explică folosirea lui atât de variată în scopuri educative.

Introducerea în jocul didactic se ce printr-o simplă descriere precedată de enunțarea lui și prin exemplificări scurte, după care se trece la desfășurarea propriu zisă a jocului. Explicațiile învățătorului trebuie să fie cât se poate de simple și de scurte, cât mai adecvat scopului urmărit de joc, punându-se accent pe înțelegerea de către elevi a elementelor sale esențiale. Uneori este preferabil să se renunțe la o descriere prea largă și obositoare a modului de desfășurare a jocului, precizările necesare fiind făcute pe parcursul derulării lui.

În cazul când jocul se repetă, se renunță la explicații și se trece direct la treabă. Răspunsurile la întrebările jocului pot fi date prin acțiune sau prin explicații verbale. Pe aceeași temă se pot practica diverse jocuri ce au în esență același conținut sau jocuri cu aceeași formă de desfășurare dar cu dificultăți de rezolvare în creștere progresivă.

Învățătorul trebuie să acorde o atenție deosebită elevilor care au o capacitate mai redusă de înțelegere sau a acelora care au o exprimare mai greoaie. De cele mai multe ori se va accepta o explicație dată în limbajul nesigur, uneori ezitant al copilului, decât o repetare mecanică a diferitelor reguli ale jocului.

Încheierea oricărui joc presupune un moment scurt destinat evaluării, aprecierii asupra modului în care au fost realizate diferitele momente, a modului în care s-au respectat regulile de joc și s-au executat sarcinile primite, asupra comportării elevilor. În acest moment se pot face eventuale recomandări și evaluări cu caracter individual și general, subliniindu-se dacă este cazul, cunoștințele nou însușite pe parcursul jocului.

O înțelegere greșită sau o neînțelegere a rolului jocului în viața copilului poate avea consecințe iremediabile asupra psihicului său. De aceea, traseele educaționale trebuie să țină seamă de acest spațiu al căutărilor nedefinite, dar care favorizează experiențe psihologice, afective și motivaționale semnificative.

Profesor, Loredana Baci
Școala Generală Vladimirescu



Jocul didactic și mediul înconjurător

„A înțelege natura înseamnă a înțelege viitorul, dar a face ceva pentru salvarea naturii, atât de amenințată azi, înseamnă a contribui la fericirea omenirii.” (E. A. Pora)

Într-o lume tot mai grăbită, în care timpul pare „a nu mai avea răbdare”, natura își cere drepturile. Nimic nu este prea mult când este vorba despre sănătatea noastră și a mediului în care trăim.

Educația ecologică (relativă la mediu), componentă a „noilor educații” își propune să conducă pe elev spre formarea unui punct de vedere mai obiectiv asupra realității, să-l incite la participare, să devină conștient de viitor, de faptul că viața generațiilor viitoare, calitatea ei, depind într-o mare măsură și de opiniile sale.

Misiunea noastră, a dascălilor, este de a pregăti tinerele vlăstare pentru a-și înțelege mediul natural de viață și pentru a acționa astfel încât acest mediu să le permită viețuirea pe bătrâna și mai mult încercata planetă Terra. Trebuie să-i conștientizăm pe elevi asupra impactului activității umane asupra mediului înconjurător, și importanța cunoașterii, aprecierii și protejării acestuia.

Pentru aceasta, cel mai potrivit lucru este să îi îndrumăm spre desfășurarea de activități cât mai numeroase în natură și să îi sensibilizăm la problemele mediului.

Pe lângă ieșirile în mediul apropiat, curtea școlii și parcurile din oraș, eu am ales excursia ca modalitate de cunoaștere și apropiere față de mediul înconjurător. Prin implicarea elevilor în această activitate mi-am propus dezvoltarea conștiinței, a simțului, a responsabilității copiilor în raport cu mediul și problemele sale, alegând jocul ca metodă de atingere a acestor obiective.

Pentru copil, totul înseamnă joc. La început, el se joacă cu corpul său, apoi descoperă elementele din mediu – pe care încearcă să le reproducă – lătratul câinelui, cântecul păsărilor, legănatul copacilor, etc. În final descoperă lumea minunată a jocului.

Activitatea s-a desfășurat după proiectul următor:

Locul: Grădina Botanică Macea

I. Pregătirea excursiei

1. Anunțarea excursiei: Cu cel puțin două săptămâni înainte de data efectuării ei, este anunțată excursia pe care o vor face elevii la Macea, la Grădina Botanică, pe care au mai vizitat-o și cu un an în urmă.

2. Pregătirea elevilor pentru această excursie se face în cadrul unei lecții sau într-o ședință specială de instructaj, sub forma unei activități interactive, ocazie cu care învățătoarea arată scopul



excursiei, traseul, mijlocul de transport, prețul biletelor, banii necesari vizitării Grădinii botanice de la Macea, pentru mici cheltuieli și se descrie scenariul după care se vor desfășura jocurile.

Se precizează materialele necesare fiecărui elev pentru activitatea desfășurată (caiete de notițe, creioane, pixuri, fluiere, blockflöte), precum și echipamentul adecvat acestei activități extrașcolare.

Elevii vor fi însoțiți de învățătoare și un părinte.

II. Desfășurarea excursiei

1. În clasă, se va face împărțirea copiilor pe grupe câte 4, și se alege câte o floare ocrotită de lege, ecusonul grupei, care decupat din hârtie și-l vor pune în piept.

2. Înaintea plecării de la școală, se reamintesc care sunt regulile de comportament într-o excursie, în autobuz și la Grădina Botanică.

3. Ajunși la Grădina Botanică, se vor puncta de către ghid sau învățătoare sectoarele cu plante sau animale care ne interesează în derulare jocurilor din activitatea noastră.

După jocurile de la pașii a, b, c, g, grupele vor fi apreciate cu puncte iar la sfârșit acestea se adună și vor fi premiate grupele câștigătoare. (locul I – 4 puncte, locul 2 – 3 puncte, locul 3 - 2 puncte, locul 4 – 1 punct).

Jocurile propuse:

a) Punctul de plecare: teiul din parc. În opera cărui poet român apare teiul ca și element? (M. Eminescu). Câte un reprezentant al fiecărei grupe trebuie să *recite* cel puțin două strofe dintr-o poezie de M. Eminescu.

b) Când se ajunge la observarea florii de colț, elevii trebuie să *scrie* pe câte o foaie, cât mai multe plante ocrotite de lege.

c) La rezervația de animale, fiecare vor avea să *completeze o fișă* pe care să scrie inițialele animalelor care sunt reprezentate pe aceea fișă, care vor duce la cuvintele: *foarte bine*. Grupa care ajunge prima la aceste cuvinte vor avea punctajul maxim de 4 puncte.

d) În interiorul muzeului, după observarea portului și uneltelor folosite de locuitorii comunei Macea, la începutul secolului al XX –lea, elevii vor *cânta* câteva cântece populare *la fluiere* din repertoriul cunoscut de ei.

e) Ajunși într-un loc unde se pot așeza, se va face jocul *Hărți sonore*:

Împrăștiați, prin Grădină, la distanțe apropiate, fiecare trebuie să asculte cu atenție fiecare sunet din jurul lor și să deseneze pe hârtie simboluri care să reprezinte sunetele pe care le aud. După un timp, se adună toți și se compară sunetele „înregistrate”, identificându-se sunetele comune. Astfel, elevii vor învăța să asculte în liniște, să lucreze individual, să noteze ceea ce percep, să se distreze.



f) Jocul *Să ne împrietenim cu copacii*: Fiecare grupă va fi împărțită în echipe de câte doi. Unul dintre copii va fi legat la ochi, și condus de către partenerul său să îmbrățișeze, să pipăie, să miroasă, să analizeze cu grijă copacul, apoi va fi condus la locul de unde a plecat. După ce se ia eșarfa de pe ochii copilului, acesta trebuie să ghicească ce copac a îmbrățișat.

Copiii vor învăța: să cunoască și să rețină caracteristicile copacilor, să pășească cu grijă printre copaci, să se ajute unul pe celălalt, să se distreze.

g) Pe echipe, se va desfășura jocul *Arta din natură*: Elevii vor trebui să construiască cu ajutorul diferitelor crengi uscate, frunze de forme și culori diferite, pietre, etc. o lucrare de artă. Elevii vor învăța să construiască în echipă, mici opere de artă, să aibă răbdare, să iubească și să prețuiască părțile neînsuflețite ale naturii.

h) După *aprecierea lucrărilor*, elevii vor cânta cântecul „Popasul”, în urma căruia se va purta o discuție asupra importanței plantării copacilor, reguli în relația omului cu mediu, (a comportamentului fiecăruia când mergem la picnic (strângerea deșeurilor), interzicerea ruperii de crengi, interzicerea focului în pădure, să nu se arunce deșeurile în ape, să nu se dea foc la frunze, etc.).

Se vor aduna punctele, apreciindu-se câștigătorii prin atribuirea unor diplome participanților la activitate, după care va urma reîntoarcerea acasă.

În loc de concluzii:

Elevii, deși au mai vizitat cu un an în urmă Grădina Botanică și-au exprimat încântarea de a o fi revăzut, fiind atrași de frumusețea și varietatea speciilor de plante și de asemenea de jocurile captivante desfășurate în mijlocul naturii.

Jocul în natură poate încuraja atitudini pozitive, ce sunt folosite în procesul de învățare și de asimilare a informațiilor despre mediu. Mediul înconjurător trebuie să devină pentru copil jucăria acestuia, astfel încât să-i poarte de grijă, să-l păzească, iar atunci când este cazul, să-l repare.

Activitățile desfășurate le-au oferit destindere, recreere, voie bună, satisfacțiile atmosferei de grup. Au dobândit noi cunoștințe și deprinderi de protecție a mediului, noi comportamente compatibile cu standardele U.E., și-au exersat capacitatea de a rezolva probleme de mediu și de apropiere față de natură, contribuind activ la îmbunătățirea mediului educațional, astfel dezvoltându-și spiritul critic și capacitatea de decizie.

”Oamenii sunt ceea ce au învățat. Și oamenii învață aproape totul: să gândească, să simtă, să voiască, să efectueze anumite munci și să intre în relații cu alții. Dar, de apreciat nu-i apreciem după cele ce au învățat, ci după faptele lor.” (Nicolae Iorga)

Profesor învățământ primar, Daniela Chandler

Grupul Școlar Sântana



„ Copiii, prietenii pământului”

Educația ecologică în cadrul jocurilor și activităților alese - Jocuri eco

Abordarea educației ecologice în grădiniță prezintă anumite particularități metodologice, scopul final al acestui demers fiind formarea unui comportament ecologic adecvat și derularea de acțiuni concrete de protecție a mediului înconjurător.

Acum, curiozitatea copilului de a cunoaște tot ceea ce îl înconjoară este maximă. El vrea să afle cât mai multe despre natură. Întrebările „De ce cad frunzele?”, „De ce plouă?”, „De ce au plantele nevoie de aer, apă, lumină?” cer răspunsuri imediate. La altele copilul va răspunde singur, în urma experimentelor și acțiunilor concrete.

Prin jocuri și activități alese, copiii încep să descifreze tainele plantelor, arborilor și învață să protejeze natura.

Se pot desfășura jocuri care să permită aplicarea unor norme specifice de comportament sau adoptarea unei atitudini de protejare a mediului și de combatere a acțiunilor distrugătoare ale omului.

Jocuri eco:

1. „Să ocrotim păsărelele”(joc cu imagini);

Descrierea jocului:

- copiilor li se prezintă mai multe obiecte și jetoane cu imagini, ei trebuind să le numere;
- vor fi solicitați să selecteze doar obiectele sau imaginile de care au nevoie pentru a ocroti păsărelele;
- copiii vor fi întrebați: „Ce imagine ai ales, la ce-ți folosește, de ce au nevoie păsărelele de operațiunea respectivă?”

2. „Înfiază o floare sau un copac”(joc de rol);

Descrierea jocului:

- copiii se împart în echipe, își vor atribui rolul unui copac sau floare și vor prezenta :
- cum se numește copacul sau floarea;
- ce caracteristici prezintă: grosimea trunchiului, înălțimea tulpinii, culoarea florii, etc.
- ce îngrijiri necesită și care este rolul său în natură: ex. „Sunt o salcie”, „Trăiesc pe malul apei”, „Scorbura mea este căsuță pentru păsări și animale.”

Preșcolarii trebuie să realizeze că problemele mediului înconjurător sunt ale lumii întregi, ale fiecăruia dintre noi, vom explica celor mici că, în urma poluării apelor au de suferit nu numai peștii



și plantele acvatice, ci și oamenii și animalele. Discutând despre precipitații vom explica de ce apa în exces a râurilor sau cea de la topirea zăpezilor poate produce mari daune oamenilor.

3. „Peștișorii care suferă”(joc cu imagini);

Descrierea jocului:

- copiii primesc imagini cu diferite viețuitoare ale apelor (pești, broscuțe, raci, etc).

Vor forma două grupe:

- grupa viețuitoarelor care trăiesc în ape curate;
- grupa viețuitoarelor care trăiesc în ape poluate.

Apoi copiii din fiecare grupă vor preciza de ce viețuitoarele din apele curate sunt fericite și de ce viețuitoarele din apele poluate suferă.

Pentru a le forma copiilor o conduită ecologică putem porni de la o idee simplă: transpunerea copilului în locul elementului din natură care a suferit o agresiune din partea omului: ex. Jocul de mai sus.

În jocurile didactice: „În livadă”, „În grădina de legume”, copiii au găsit mecanismele prin care pomii, fructele, plantele, legumele oferă hrană și adăpost pentru insecte și animale mici și totodată au aflat că fructele și legumele conțin multe vitamine și sunt foarte sănătoase.

Desfășurarea jocurilor pe arii de stimulare satisface sarcinile de ordin formativ și adaugă noi achiziții personalității copilului.

Institutor, Erica Vörös
Grădinița cu Program Normal Nr.7 Arad

Bibliografie:

1. Colecția *Vreau să știu mai multe despre* , București, 2003;
2. *Educația ecologică în grădiniță- ghid pentru educatoare* aprobat de MEC cu nr. 41085/2003;
3. *Prietenii pământului - 100 de jocuri eco pentru grădiniță și clasa I*, București, 2008;
4. *Revista învățământului preșcolar*, 1-2/2005.

Jocurile de mișcare și dezvoltarea motricității

Jocul satisface în cel mai înalt grad nevoia de mișcare și de acțiune a copilului. El deschide în fața copilului nu doar universul activității ci și universul extrem de variat al relațiilor întreumane,

oferind prilejul de a pătrunde în intimitatea acestora și dezvoltând dorința copilului de a se comporta ca adulții. Jocul dă posibilitatea preșcolarului de a-și însuși funcția socială a obiectelor, de a se familiariza cu semnificația socioumană a activității adulților, de a cunoaște și stăpâni lumea ambientală. În sfârșit jocul dezvoltă și restructurează întreaga viață psihică a copilului.

Jocul trebuie apreciat ca bază a conceperii întregii activități formativ-educative, deoarece jocul este calea directă prin care copilul ia contact cu complexitatea mediului ambiant, își îmbogățește sfera cunoașterii și sfera motricității, se orientează, își stabilește relații și acționează. Dintre jocurile specifice preșcolarității și jocul de mișcare contribuie la formarea personalității copilului preșcolar. *Programa activităților instructiv educative în grădinița de copii* rezervă un spațiu larg jocului de mișcare, educației fizice în grădiniță, atât în cadrul activităților comune, cât și în cadrul activităților libere, creative și activităților complementare. Acest fapt decurge din importanța jocului de mișcare, contribuția acestuia la dezvoltarea și fortificarea organismului copiilor, la cultivarea calităților fizice, a trăirilor afective pozitive, a calităților morale, a calităților de voință și caracter, potrivit particularităților de vârstă.

O clasificare a jocurilor de mișcare ce se execută în grădiniță ar grupa jocurile de mișcare astfel:

- jocuri cu subiecte și reguli: „Vrabia”, „Șarpele își prinde coada”, „Avioane în ceață”;
- jocuri cu elemente din activitățile sportive ale adulților (înot, volei, fotbal);
- jocuri cu caracter competițional (alergări, ștafete, concurs de biciclete);
- jocuri populare și jocuri tematice (dansuri populare, dansuri ritmice);
- jocuri în cadrul plimbărilor, jocuri cu caracter recreativ, „Prinde-mă!”, „De-a ursul”, „Răstoarnă-ți adversarul!”.

Dintre aceste tipuri de jocuri de mișcare, cele mai frecvent desfășurate sunt jocurile cu caracter recreativ desfășurate în cadrul activităților de educație fizică, acestea având un caracter aplicativ (pentru consolidarea alergării, săriturii, târârii, aruncării și prinderii). Aceste jocuri largesc experiența motrică a copiilor, contribuie la formarea deprinderilor motrice, la cultivarea calităților morale, la formarea deprinderii de a se orienta în spațiu, la disciplinarea colectivului de copii. Desfășurarea exercițiilor fizice aplicative sub formă de joc, ca și mijloc atractiv pentru copii, îi face să uite efortul fizic depus pe durata jocului. Ca parte aplicativă a activității de educație fizică, în concordanță cu tema activității, se planifică jocuri motrice aplicative.

Astfel că, în cadrul activității de educație psiho - motorie, educație fizică, cu tema „Învățarea săriturii în lungime de pe loc”, după realizarea activității propriu-zise de învățare, se organizează cu copiii jocul aplicativ „Barza și broscuțele”. Astfel, copiii își aleg un reprezentant care să joace rolul



berzei, iar ceilalți copii sunt „broscuțele”. „Broscuțele, țopăie și emit sunete onomatopice specifice broștelor, în jurul unui spațiu limitat, numit „baltă”. La semnalul auditiv dat de o broască, care-i avertizează că vine „barza”, broaștele execută săritura în lungime de pe loc, în „lac”. Broaștele care nu au reușit să sară în „lac” sunt prinse de „barză”. Ceea ce se are în vedere, este ca rolul berzei să fie jucat de cât mai mulți copii și ca regula jocului să fie respectată de către participanții la joc. Un alt joc desfășurat cu deosebită plăcere de către copiii din grupa mare, poate fi jocul „Vrăjitorul”. Inițial jocul va fi executat de către copii în cadrul activității de educație fizică, cu tema „Alergare cu pornire și oprire la semnal”. Executând jocul, copiii trebuie să alerge prin curte, în direcții diferite, cu viteză sporită, pentru a nu fi atinși de bețișorul „vrăjitorului” (executantul rolului este schimbat mereu), care-i preschimbă în statuie. O dată atins de vrăjitor, copilul rămâne nemișcat în acea poziție, până când vrăjitorul atinge un alt copil și-l pietrifică.

În jocurile motrice ca și în cele didactice, deosebit de importantă este regula și respectarea ei. Nerespectarea regulii atrage după sine excluderea copilului din joc de către ceilalți copii și deci întreruperea jocului. După plimbări și excursii, ocazii cu care observă plantele, copacii, păsările și animalele, se discută cu copiii despre ele. Cu aceste ocazii se pot desfășura jocuri motrice simbolice ca: „Lupul și oile”, „Vulpea și iepurii”, „De-a v-ați ascunselea”, „Lupul și vânătorul”, prilej de bucurie și recreere fizică, de fortificare a organismului în mijlocul naturii. Unele jocuri motrice includ în desfășurarea acestora intonarea unor fragmente muzicale sau a unor versuri. Ceea ce trebuie să aibă permanent în vedere institutoarea/profesorul în conducerea jocurilor de mișcare, este conținutul acestora, care trebuie adaptat nivelului grupei. Jocurile complicate vor fi simplificate, iar atunci când observă că jocul plictisește prin simplitate și număr mare de repetări, institutoarea/profesorul trebuie să găsească variante antrenante ale jocului, să-i antreneze pe copii în găsirea de către aceștia a unor variante atractive, dar trebuie să aibă permanent în vedere dozarea efortului fizic al copilului, astfel încât jocul motric să-și păstreze caracterul distractiv-recreativ.

Profesor învățământ preșcolar, Luminița Ienciu
Grădinița cu Program Normal Tălagiu

Bibliografie:

1. Bruda, A., *Jocul în dezvoltarea personalității copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998;
2. Ilica, A., Kelemen, G., *Metodica activităților instructiv-educative*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2004.



Mișcarea, de Halloween

Halloween-ul este sărbătoarea imaginației. Organizarea evenimentului, în fiecare an școlar este unică. Definirea grupului școlar conturează tonul activităților. Astfel, cu grupa educată în perioada 2006 - 2009 am organizat activități de Halloween ca: dans (melodia *Pisica neagră*, interpretată de formația *Pasărea Colibri*), concursul descrierii personajelor fantastice din basme, concurs de dovleci și făpturi magice realizate din legume și fructe, carnaval (parada costumelor, discotecă), concurs de creație plastică cu teme ca *Întâlnirea spiritelor*, *Vrăjitoare*, *vrăjitoare...* și *Aventuri din lumea fructelor și legumelor*, cântece ca de exemplu, *Nu mi-e frică de Bau-Bau*.

Acum, la Grădinița cu Program Prelungit nr. 11, Arad, mă ocup de grupa mijlocie. Copiii sunt și mai receptivi. De aceea, mă străduiesc să propun activități care să răspundă poftelor de viață a acestor copii.

Copiii ce astăzi sunt la școală, în clasa a II-a, erau foarte preocupați de matematică, de activitățile practice, plastice. Copiii grupei mijlocii, cei din 2011, iubesc libertatea și au un mai puternic talent de exprimare, formulând o grămadă de cereri, de întrebări, de observații. Sunt greu de convins, foarte creativi și preferă ca activitate sportul.

În 2010, Halloween-ul a debutat în forță, dinamic. Se făcea că vine vrăjitoarea... Am realizat bubuituri în ușa grupei, scrâșnete și vuiete generate cu ajutorul unui casetofon și am apărut în grupă cu o vrăjitoare de jucărie, „vie”, plină de luminițe și râsete de speriat. După un mic joc de rol interactiv, educatoare/ „vrăjitoare” – copii, am agățat vrăjitoarea și mătura ei la loc de cinste, deasupra noastră, a tuturor. Menirea vrăjitoarei era de a ne supraveghea cum îi organizăm evenimentul. La final, vrăjitoarea avea să se pronunțe: dacă nu i-a plăcut de noi, ne duce în castelul ei că, de supărare, i s-a făcut foame, dacă ne va îndrăgi ne va dăruia bombonele și ne va vizita și la anul.

A urmat parada costumelor. Și pentru că vrăjitoarea fusese „vie” și hainele / costumele „aveau să vorbească”. Jocul s-a numit *Dă glas personajului tău*. Copiii au răspuns foarte bine. Vrăjitoarele au „zburat” pe mătură. Cu ajutorul formulelor magice și a baghetelor „vrăjitoarele” „au transformat” celelalte personaje în statui, animăluțe. Magicianul a realizat artificii și incantații pline de elan, iar vrăjitoarea care din capul locului nu vroia să abandoneze ideea că e numai și numai bună, a citit „în viitor”, într-un deosebit „glob magic” (o jucărie foarte interesantă). Alte personaje nu s-au lăsat mai prejos. Sportacus a regizat un scurt moment de gimnastică a grupei, taurul si-a folosit masca în jocul specific, fluturașul a vizitat floricele grupei (celelalte fete), piratul a descoperit „comoara”(niște bănuți de staniol dintr-o cutiuță), etc.



Costumele au fost o adevărată provocare pentru mine, din cauza personajelor hibride, aglutinate. Dacă un drăcușor putea împinge controlat, putea „pedepsi” „cu furca iadului” câțiva neastâmpărați duși „în zona iadului”, ce putea face cadrul didactic cu un pirato – vampiro - drăcușor? Atunci m-a luminat sabia faimosului personaj. De fapt, copiii mi-au amintit că mai aveam printre jucăriile grupei o sabie pusă la loc bun și folosită rar. Am scos

cealaltă sabie „de la naftalină” și l-am înzestrat pe „Sportacus”, un băiețel curajos, puternic. A avut loc lupta dintre cei doi „eroi”. Rezultatul a fost că ambele personaje au fost victorioase pe rând, însă monstrul - hibrid a fost mai puternic afectând sabia de plastic a inamicului. Copiilor le-a plăcut momentul, pentru că majoritatea este formată din băiețași, care abia așteaptă să își încerce puterile. Întrebând: „De ce monstrul a fost mai puternic?”, am obținut răspunsul că trebuia să-l pun pe Batman, omul-liliac să se lupte cu pirato – vampiro - drăcușorul. Cât de mici îi consideram noi, copiii au gândit corect. La urma urmei Sportacus e mai pașnic, mai aproape de real, de uman. Batman e mai aproape de fantastic. Doar că noi, cadrele didactice trebuie să ne uităm mai mult la desenele animate și la filmele pentru copii. Totuși le-am explicat copiilor că Batmanul nostru avea un costum zburător ce i-ar fi permis cu greu mânuirea sabiei.

După momentul de relaxată implicare a urmat o activitate ce viza îndemânarea copiilor. Am prezentat figurinele de Halloween, dovlecii, am aprins lumânările din dovlecii.



Atracția momentului a fost jocul Halloween Bowling. Am costumat popicele ca fantome, iar mingea de bowling am mascat-o ca pe un dovleac de Halloween. Dovleacul avea să alunge / să doboare fantomele. Câte doi copii au concurat. Ceilalți copii numărau popicele doborâte și stabileau câștigătorul.

După această probă practică a urmat o călătorie „cosmică / extraterestră”. Am dotat niște umflate baloane cu ochi, nas, gură. Am considerat baloanele ca fiind extratereștri rătăciți pe Terra. Am instalat în mijlocul copiilor un glob pământesc, iar jocul avea să se numească *Ocol în jurul Pământului* sau *De-a extratereștrii*. Am realizat un fel de tren. Baloanele, „ființele cosmosului” se



aflau între personajele de Halloween. Transportul avea ca regulă zburatul, era cosmic, de aceea brațele trebuiau plasate orizontal, fără a atinge baloanele. Practic, copiii trebuiau să transporte un timp baloanele folosindu-se de mersul cu pași micuți. Balonul trebuia sprijinit de spatele și de abdomenele copiilor. La sfârșitul jocului stabileam câți „omuleți galactici” au călătorit cel mai mult în spațiu și ce personaje au realizat performanța.

Ultimul joc avea ca menire folosirea întregului spațiu al sălii de grupă, dar, mai ales, includerea în meniul educațional a activității favorite a grupei, alergarea. Jocul s-a numit *Du vrăjitoarea la închisoare*. Concurând în perechi, copiii transportau două păpuși pe bețe până în capătul sălii de grupă, apoi le aduceau la locul startului, unde le înfingeau în nisipul din gălețele - „închisori”.

Au urmat 10-15 minute de bal mascat și discotecă, după care grupa mijlocie a plecat în turneu prin grădiniță, cu gândul de a prezenta costumele și de a produce „sperieturi” celorlalte grupe. Copiii au fost răsplătiți cu bomboane, prăjituri și suc.

Vedeta Halloween - ului a fost mișcarea. Copiii nu au rămas spectatori, ci dimpotrivă, fiecare pas al activității a fost realizat de ei, fie în plan imaginativ, fie în plan motric, fie în ambele planuri. Copiii energici au avut parte de activități dinamice, pe măsura lor.

Rezultatul acestor activități este crearea unei imagini de sine pozitive a copilului. Copilul învață să gândească, să își folosească imaginația, capătă încredere în puterea lui de acțiune, de exprimare, dezvoltarea lui este accelerată. Copiii se simt valorizați, respectați, mai ales că ei devin cei ce realizează lecția, ei sunt protagoniștii, ei o ajută pe domnișoara educatoare, care încearcă să fie în aceeași măsură regizor și actor.

Profesor, Iadranca – Ramona Purza
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 11 Arad

Pași spre o învățare eficientă

Procesul de învățământ românesc a cunoscut o serie de schimbări în ultimii ani, schimbări ce au determinat scoaterea acestuia de pe „făgașul” exclusiv tradițional și îndreptarea lui spre unul modern, centrat pe elev. Menirea procesului de învățământ este aceea de a angaja elevii în trăirea unor noi și noi experiențe, organizate pedagogic, încât acestea să genereze învățarea. Privim învățarea ca și pe o schimbare în comportamentul individual, o schimbare în timp, în spațiu și în formă a experiențelor de cunoaștere, afectiv-emoționale și acționale, aflate în posesia elevului, încât



acestea să devină capabile a genera mai departe schimbări în comportamentul său, în structura cunoștințelor sau deprinderilor sale mentale sau motrice.

Preocuparea fiecărui cadru didactic trebuie să fie îndreptată spre a asigura fiecărui elev reușita în învățare. Educatorul trebuie să știe că pentru a asigura reușita în învățare a educatului, este esențial modul de organizare și desfășurare a procesului de învățământ (predarea – învățarea - evaluarea) și organizarea colectivului de elevi, fără a uita și de factorii interni și externi care pot interveni în actul didactic.

Apelând la experiența proprie, afirm că înainte de începerea derulării procesului de învățământ, organizarea colectivului de elevi este esențială. O bună organizare a acestuia este un prim pas spre reușita în învățare. Astfel consider indispensabile evaluările inițiale la începutul desfășurării activității cu o clasă nouă de elevi, precum și evaluările inițiale aplicate la începutul fiecărui an școlar. Cadrul didactic își poate proiecta aceste evaluări astfel încât acestea să-i ofere informații atât în ceea ce privește cunoștințele, competențele, aptitudinile elevilor, cât și în ceea ce privește relațiile dintre elevi și atitudinile acestora afectiv-emoționale. Eu am aplicat atât evaluări inițiale scrise, probe orale (discuții cu elevii), cât și probe practice desfășurate sub forma jocurilor (jocuri de rol, jocuri de cunoaștere). Afirm că informațiile obținute din evaluările inițiale mi-au fost esențiale pentru o bună cunoaștere a colectivului de elevi cu care urma să-mi desfășor activitatea. Trebuie să pornim de la ideea că elevul este în centrul activității didactice, ca atare el trebuie să vină cu plăcere la școală, să se simtă în siguranță în grupul-clasă. Dacă acești mici pași sunt făcuți am realizat un salt important spre o învățare eficientă.

Educatorul este cel care poate crea o atmosferă plăcută în clasa de elevi, atmosferă ce va asigura o bună coeziune a grupului, cooperare, înțajutorare, respect reciproc. Aceste elemente vor deveni „motorul” activităților pe care educatorul urmează să le desfășoare. Încă din primele ore ale unui nou an școlar cadrul didactic îi va antrena pe elevi în stabilirea regulilor clasei, stema clasei, imnul clasei. Aceste simple elemente de organizare vor asigura unitatea clasei și vor da elevilor posibilitatea de a lupta pentru unitatea clasei lor (sunt îndemnați să intoneze imnul clasei ori de câte ori simt nevoia, sunt responsabilizați în a respecta regulile clasei stabilite de ei). Responsabilizarea tuturor elevilor din clasă este necesară, întrucât aceasta îl face pe fiecare elev să se simtă util, bun la ceva. Amintesc câteva responsabilități ale elevilor din clasa mea: disciplina în pauze, îngrijirea florilor, curățenia în clasă, curățenia în curtea școlii, igiena mâinilor, adunarea și împărțirea caietelor, verificarea portofoliilor, bibliotecarul clasei etc. Fiecare cadru didactic poate să creeze responsabilizări ale elevilor în funcție de necesitățile la clasă. Pentru o reușită a acestora cadrul didactic nu trebuie să uite de ele (responsabilități), ci din contră să facă aprecieri (pozitive) asupra



activității desfășurate de fiecare elev, să dea sfaturi, să încurajeze acolo unde observă disfuncționalități.

O bună organizare a colectivului de elevi aduce după sine atitudini pozitive între elevi și față de muncă. În organizarea activităților de învățare pornesc de la ideea unei învățări activ-participative în care elevul să caute, să experimenteze, să descopere, participând astfel la propria formare. Orice activitate în care-i determinăm pe elevi să acționeze pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, priceperi, capacități, va fi net superioară uneia în care elevului i se dau informațiile de-a gata, iar el trebuie să le memoreze.

Este important să-i deprindem pe elevi încă de la cea mai fragedă vârstă (clasa I) cu gândirea critică. Vorbim de acea gândire critică constructivă, care presupune exprimarea propriei păreri cu privire la o situație dată, părere ce trebuie susținută de argumente. Gândirea critică îi învață pe elevi să-și respecte colegii și opiniile acestora și-i capabilizează să-și exprime reacțiile, opiniile proprii în termeni care pot fi înțeleși de ceilalți. Cooperarea/ colaborarea sunt esențiale în acest proces, crearea de situații de învățare problematizante și încurajarea permanentă a elevilor nu trebuie omise.

La îndemâna educatorului de astăzi stau o varietate de metode de învățământ, metode ce trebuie doar selectate și adaptate activității ce urmează a fi desfășurată. Pentru a solicita gândirea critică putem utiliza: brainstorming, cubul, explozia stelară, jurnalul cu dublă intrare, studiul de caz, pălăriile gânditoare etc.

Nu trebuie să ne descurajăm dacă la început nu vom avea rezultatele dorite ci din contră să perseverăm, să identificăm punctele slabe ale activității desfășurate, pentru a adopta măsurile ameliorative cele mai potrivite pentru activitățile viitoare. Să pornim de la premisa că fiecare individ este unic și ca atare necesită o tratare diferențiată și individualizată pentru a-i asigura reușita în învățare în ritmul său propriu.

Evaluarea vine în corelație directă cu întreaga activitate pe care am desfășurat-o, ea fiind cea care ne dă răspunsul asupra activității desfășurate, contribuind la adoptarea deciziilor ameliorative. Este necesar să utilizăm toate cele trei forme ale evaluării: inițială, formativă și sumativă, rolul fiecăreia fiind esențial pentru viitoare activitate didactică. Indiferent ce rezultat al evaluării avem, să-i încurajăm pe elevi, să-i motivăm, explicându-le ce au lucrat corect și care sunt lacunele ce trebuie înlăturate.

Păstrarea legăturii cu părinții aduce un plus de reușită în activitățile noastre. În acest sens vin cu sugestia organizării de proiecte în care să fie incluși și părinții, parteneriate, activități didactice, serbări școlare. Reușita în învățare are la bază permanenta colaborare profesor – elev - părinte.



„Niciodată să nu te oprești din învățat. A conduce este o profesiune, nu un drept sau o moștenire. Acceptă că vor exista, în mod frecvent, lucruri pe care nu le știi și că a găsi modalități mai bune de a realiza lucrurile face parte din profesie.” (Brice Hylan)

Învățător, Ionela Mărcuș
Școala Generală Șimand

Bibliografie:

1. Cucos, C, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 2009;
2. Ionescu, M, Radu, I, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2009;
3. Uzum, C, *Strategii pentru eficientizarea învățării-repere teoretice și practice*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2009.

Instruirea diferențiată

Societatea contemporană e marcată de o explozie informațională de intensitate și amploare fără precedent. Această realitate evidentă trebuie să declanșeze în conștiința cadrelor didactice o întrebare fundamentală: *Cum putem să-i pregătim cel mai bine pe elevi pentru o viață democratică și productivă secolului nostru?* Cu toții știm că o bună cunoaștere a copiilor din punct de vedere psihopedagogic care să reflecte trebuințele, aspirațiile lor este primul pas și constituie baza unei educații eficiente. Așa cum fiecare simte nevoia de a se cunoaște prin prisma unor situații ori teste care pot fi interpretate, la fel se întâmplă și cu școlarii mici.

Luând în considerare aceste circumstanțe, mă voi referi la tezele legate de instruirea diferențiată ca aplicație a teoriei inteligențelor multiple.

Contrar unei vechi etichete pusă educatorilor despre care se afirmă, în general, că “linia lor de conduită este aceea de a-i frâna pe cei care se arată prea inteligenți, de a-i stimula pe cei care nu sunt destul de dezvoltați pentru realizarea unei norme unice” (Emile Planchard), slujitorii școlii moderne caută mereu alternative didactice, care să permită o mai mare motivare din partea copiilor pentru actul de învățare, receptat mai degrabă ca o nouă descoperire proprie, de care să se simtă mândrii atât ei, cât și părinții. Astfel, diferite activități bazate pe metodele de gândire critică s-au dovedit a fi interesante, înlăturând rutina.

Ca suport și motivare pentru tema aleasă, aș dori să argumentez în continuare din punct de



vedere științific ce înseamnă instruirea diferențiată pentru fiecare tip de inteligență în parte.

Instruirea diferențiată se constituie ca un învățământ pe măsura elevilor, ceea ce conduce la formarea capacităților de autoinstruire și dezvoltarea nevoii de învățare continuă. Astfel, învățătorul nu transmite cunoștințe, ci organizează, îndrumă activitatea de învățare, asistă formarea capacităților de autoinstruire, asigură adaptarea la situații noi. Totodată, instruirea diferențiată permite valorificarea potențialului fiecăruia și permite identificarea mai multor tipuri de indivizi și stiluri de învățare.

Emile Planchard distinge o diferențiere internă, care constă în adaptarea activității de instruire la particularitățile elevilor pentru a asigura maximum de randament școlar și o diferențiere externă, prin explicitare. Diferențierea nu înseamnă însă renunțarea la un program unitar de instruire. Instruirea unitară presupune crearea situațiilor favorabile fiecărui elev, pentru descoperirea intereselor, aptitudinilor și posibilităților de formare proprii.

Autorul *Teoriei inteligențelor multiple*, Howard Gardner, profesor de teoria cunoașterii, educație și psihologie la Universitatea Harvard, pornește în teoria sa de la constatarea că unii copii cu coeficient ridicat de inteligență nu au rezultate bune la școală. El a fost șocat de lunga listă de persoane celebre care au reușit remarcabil în viață, dar au avut dificultăți în școală: Picasso, Einstein, Ghandi, Freud. Conform tradiției, suntem tentați să-i considerăm “intelenți” pe cei care sunt buni la obiectele de bază din școală, adică matematica sau literatură, iar pe ceilalți să-i considerăm “talentați”. Dacă le numim pe unele inteligențe și pe celelalte talente, înseamnă că nu le considerăm la fel de importante și egale. Comentând cele două denumiri, Gardner a spus în glumă: “toate acestea sunt egale, dar dacă le numeam talente, nimeni nu-mi citea cartea”. Ca urmare, le-a numit inteligențe, definite ca ”moduri de a rezolva probleme și de a dezvolta produse considerate ca valori de cel puțin o cultură” și promisiuni de potențial bio-psihologic. Valorizarea inteligențelor este determinată de domeniul sau câmpul în care ea se manifestă, câmp care poate fi o disciplină sau un meșteșug practicat în societate.

Studiind modul în care oamenii rezolvă problemele, Gardner a ajuns la concluzia că există opt tipuri de inteligențe care se pot defini astfel:

Inteligența lingvistică. Cei care posedă acest tip de inteligență gândesc cu predilecție în cuvinte și folosesc cu ușurință limba pentru a exprima și înțelege realități complexe. Ei au o deosebită sensibilitate pentru înțelesul și ordinea cuvintelor, sonoritatea și ritmurile limbii. Copiii cu inteligența predominant lingvistică învață repede limba maternă și limbile străine, citesc cu plăcere, folosesc metafore și își aleg mai târziu cariera pe baza capacităților.

Inteligența logico-matematică. Prevalența ei determină analiza cauzelor și efectelor, înțelegerea relațiilor dintre acțiuni, obiecte și idei. Abilitatea de a calcula, cuantifica, evalua propoziții și efectua operații logice complexe sunt caracteristici care ies în evidență în cazul acestei inteligențe, împreună cu abilități de gândire deductivă și inductivă și capacități critice și creative de rezolvare a problemelor. Oamenii cu inteligență logico-matematică își aleg meserii ca informatician, contabil, etc.

Inteligența muzical-ritmică. Persoanele cu această inteligență gândesc în sunet, ritmuri, melodii și rime. Sunt sensibili la tonalitatea, intensitatea, înălțimea și timbrul sunetului; recunosc, creează și reproduc muzica folosind un instrument sau vocea. Ei se implică într-o ascultare activă și sensibilă și stabilesc o legătură puternică între muzică și emoții.

Inteligența spațială. Înseamnă a gândi în imagini și a percepe cu acuratețe lumea vizuală. Abilitatea de a gândi în trei dimensiuni, de a transforma percepțiile și a recrea aspecte ale experienței vizuale cu ajutorul imaginației sunt caracteristicile acestei inteligențe. Posesorii ei au capacitatea de a-i înțelege relațiile din spațiu și de a lucra cu obiecte. Această inteligență o posedă cu precădere pictorii, arhitecții, fotografii.

Inteligența kinestezică. Dominanta acestei inteligențe aduce după sine gândirea în mișcări și folosirea corpului în moduri sugestive și complexe. Ea implică simțul timpului și al coordonării mișcărilor întregului corp și ale mâinilor în manipularea obiectelor. O au cu precădere dansatorii, sculptorii, sportivii, actorii.

Inteligența interpersonală. Înseamnă a gândi despre alte persoane și a le înțelege, a avea empatie, a recunoaște diferențele dintre oameni și a aprecia modul lor de gândire, fiind sensibili la motivele, intențiile și stările lor. Ea implică o interacțiune eficientă cu una sau mai multe persoane din familie sau societate. Persoanele cu inteligență interpersonală dominantă sunt conducători, vânzători, psihologi care înțeleg cum “funcționează” oamenii.

Inteligența intrapersonală. Determină o gândire și înțelegere de sine, a fi conștient de punctele tale tari și slabe, a planifica eficient atingerea obiectivelor personale, monitorizarea și controlul eficient al gândurilor și emoțiilor, abilitatea de a se monitoriza în relațiile cu alții. Este vorba de cunoașterea de sine și de luarea deciziilor pe baza acesteia.

Inteligența naturalistă. Persoanele la care această inteligență este dominantă înțeleg lumea naturală, iubesc plantele și animalele. Au abilitatea de a recunoaște și clasifica indivizi și specii și de a stabili relații ecologice. Interacționează eficient cu creaturi vii și pot discerne cu ușurință fenomene legate de viață și de forțele naturii. Astronomii, biologii, ecologii care o posedă nu operează cu simboluri sau scheme ca matematicienii, ci mai degrabă organizează tiparele observate clasificându-le și categorisindu-le.



În concluzie se cer precizate anumite “reguli”:

- Să nu folosim aceste reguli ca pe niște etichete;
- Fiecare elev (persoană) e unică, diferită de ceilalți;
- Fiecare elev învață în felul său;
- Să respectăm, valorizăm și hrănim diferențele dintre indivizi;
- Fiecare avem puncte tari (slabe) din punctul de vedere al tipurilor de inteligență;
- Există determinări genetice, dar și influențe de mediu;
- Tipurile de inteligență se dezvoltă diferit la elevi și cu viteze diferite;
- Să predăm astfel încât să favorizăm dezvoltarea tuturor tipurilor de inteligențe;
- Nu judecăm (apreciem) elevii după ceea ce *nu știu-pot*, ci după ceea ce *știu-pot* (potențialul individual);
- Nu cât de inteligent este elevul, ci cum este el inteligent;
- Să conștientizăm că există diferite tipuri de învățare;
- Inteligențele multiple ne ajută să rezolvăm problemele de disciplină (elevi dificili);
- Nici o metodă nu e bună pentru toți oricând.

Profesor, Loredana Baci
Școala Generală Vladimirescu

Bibliografie:

1. Bocoș, M., *Instruirea interactivă - Repere pentru reflecție și acțiune*, Editura Presa Universitară Clujană, Cluj, 2002.

Modele de învățare interactivă

Societatea are nevoie de indivizi care să-i poată rezolva în mod constructiv problemele, indivizi care să fie capabili să coopereze pentru a trăi într-o lume pașnică. Problemele de relaționare, de comunicare, de cunoaștere, de învățare reciprocă sunt principalele probleme cu care se confruntă învățământul de astăzi.

Strategiile didactice interactive oferă ocazii benefice de organizare a unei învățări cu un puternic caracter activ - participativ, cooperare și participare din partea elevilor. Învățarea prin cooperare se realizează doar atunci când elevii lucrează împreună. Se utilizează metode și tehnici



care să îi pună pe elevi în situația de a cerceta, explora și de a dezbate ca de exemplu „Posterul”, „Puzzle”, „Răspunde, aruncă, întreabă”.

„Posterul” este o metodă interactivă de grup în care copiii învață să extragă esențialul unei probleme și să o illustreze, să redea prin desene, imagini, colaje sau fotografii elemente sugestive dintr-o temă dată.

Are ca obiective:

- găsirea prin cooperare a unor elemente caracteristice potrivit temei de studiu. Aceste teme vizează situații, procese, fenomene și relațiile dintre ele;
- realizarea în grupuri mici a ansamblului folosind materiale didactice variate: ilustrații, fotografii, desene;
- crearea unor structuri verbale adecvate temei de studiu: ghicitori, curiozități, mesaje, etc.
- Montajul de tip poster are două etape:
- Comunicarea sarcinii de lucru (se formează grupe de copii în funcție de volumul de materiale; fiecare grupă va primi câte o coală A3 și materiale adecvate temei; învățătorul explică sarcina de lucru);

Activitatea pe grupe (copii realizează montajul de tip poster pe tema dată).

Această metodă este potrivită în etapa de reflecție pentru fixarea cunoștințelor și se poate aplica la toate clasele și la toate disciplinele de învățământ.

„Puzzle” este un exercițiu - joc care constă în reconstituirea unei imagini din figuri, piese, a unui cuvânt din silabe, litere, a unei propoziții din cuvinte. Imaginea pe care o vor reconstitui elevii conține tematici cunoscute acestora. Această metodă formează elevilor deprinderea de a aplica cunoștințele din diferite situații de viață implicându-i activ și creativ în efectuarea exercițiilor cu ajutorul jocului.

Are ca obiective:

- stimularea gândirii productive a elevilor prin implicarea activă și creativă a acestora;
- exersarea capacității de a asambla o imagine sau de a reconstitui o propoziție, un cuvânt, un exercițiu;
- formarea deprinderii de a lucra în echipă.

Exercițiul - joc „Puzzle” are următoarele etape:

- organizarea pe grupe și împărțirea în plicuri a imaginilor ce vor fi reconstituite;
- comunicarea sarcinii;
- asamblarea imaginii;
- analiza imaginii reconstituite.

Timpul de lucru expiră când elevii termină puzzle-ul, aproximativ 10- 15 minute.



„Răspunde- aruncă- întreabă” este o metodă de fixare, sistematizare și verificare a cunoștințelor. Se realizează printr-un joc de aruncare a unei mingi ușoare și urmărește realizarea feed-bak-ului. Această metodă se utilizează atât în faza de evocare cât și în etapa reflecției.

Are ca obiective:

- formarea deprinderii de a gândi critic;
- formarea deprinderii de a descoperi singuri informații și de a aplica cunoștințele dobândite în diferite situații de viață.

Metoda R. A. I. cuprinde următoarele etape:

- organizarea elevilor în cerc;
- alegerea elevului care începe jocul;
- elevul ales aruncă o minge formulând în același timp o întrebare din lecția precedentă;
- elevul care prinde mingea răspunde la întrebare, apoi o aruncă mai departe punând o altă întrebare; elevul care nu cunoaște răspunsul la întrebarea primită, iese afară din joc, la fel și elevul care nu cunoaște răspunsul la propria întrebare.

Această metodă place elevilor deoarece reprezintă o provocare pentru ei, provocare de a adresa întrebări și a se confrunta cu anumite situații pe care învață să le rezolve. Astfel, elevii sunt coparticipanți la propria lor formare. R. A. I. dezvoltă gândirea critică și permite elevului să-și autoevalueze propria activitate. Metoda se folosește cu precădere la clasa I, deoarece se desfășoară sub forma unui joc, dar poate fi folosită și la alte clase, depinde de imaginația fiecărui cadru didactic.

Metodele prezentate au un caracter atractiv, stimulează interesul, competitivitatea, dar și lucrul în echipă. Copiilor li se solicită să-și concentreze atenția să gândească repede și corect, să participe activ la rezolvarea sarcinilor primite formându-și, fixându-și, consolidându-și anumite cunoștințe dar și deprinderi morale, cum ar fi spiritul de înțajutorare, de cooperare, de atașament pentru echipa în care se includ.

Învățător, Corina Ursu

Școala Generală “Sabin Manuilă” Sâmbăteni

Bibliografie:

1. Dumitru, I. A, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000;
2. Uzum, C. (coordonator), *Strategii pentru eficientizarea învățării- Repere teoretice și practice*, Editura Universității „ Aurel Vlaicu”, Arad, 2009.

Educație prin artă

În anul școlar 2009-2010, împreună cu părinții clasei a III-a A am ales opționalul „*Armonie și culoare*”, pornind de la premisa că „*Ochiul are nevoie de culoare, cum are nevoie de lumină*”, de la faptul că o lume fără culori n-ar fi numai tristă, ci ar părea moartă. Îți dai seama gândindu-te doar la marea deosebire între o zi de vară însorită, scăldată în cerul albastru și smălțuită cu flori și o zi de toamnă târzie – ploioasă, mohorâtă - când totul e dominat de cenușiu. Culoarea aduce bucurie sau întristează, vindecă răni sufletești, depresii, dezvoltă inteligența și imaginația, asigură un randament superior în muncă, înlătură oboseala și creează o bună dispoziție.

Opțional „*Armonie și culoare*” a adus o multitudine de beneficii, din cele mai diferite arii ale educației. Cunoașterea artelor alternative, nu numai că e ceva nou și incitant pentru tânăra generație, dar sprijină formarea personalității, prin dezvoltarea bunului gust, încurajarea opiniilor proprii și trăirea unor noi stări și emoții.

Mi-am dorit și sper că am și reușit, ca activitatea din cadrul orelor de opțional să fie atrăgătoare, plăcute și dorite de elevii mei. Am descifrat împreună, dascăl – copii - părinți, tainele unor elemente de artă contemporană, am cunoscut și utilizat unele materiale, instrumente de lucru și tehnici aparte folosite în artă.

Cu mult interes, toți elevii, mai întâi cu stângăcie, apoi cu mai multă îndrăzneală, au reușit să recunoască și să selecteze instrumente specifice artelor neconvenționale (șabloane, spray-uri colorate, sticlă, tușuri, bucățele de faianță și gresie, pastă de dinți, gel corector, obiecte reciclate), să asocieze materialele cu tehnicile artistice distincte, să utilizeze practic elemente de artă contemporană: graffitti, pictură pe sticlă, mozaic, design ecologic, să găsească noi forme, elemente, funcții care pot fi întrebuințate în mediul artistic și să-și formeze opinii în legătură cu materialele prezentate și realizate.

Folosind șabloane și spray-uri colorate, Graffitti, elevii au realizat la început lucrări simple pe trotuarul din fața școlii, iar mai apoi am unit acestea sub forma unor compoziții individuale și colective, prezentate părinților într-o expoziție.



Prin design ecologic, din peturi de plastic decorate cu spray-uri colorate, am realizat flori și ghivece de flori cu care ne-am împodobit clasa, iar de 1 Martie am confecționat, folosind aceleași

materiale, măștișoare pe care le-am oferit mămicilor și le-am trimis la diferite concursuri, obținând premii importante.



Valorificând linia și pata în pictura pe sticlă, elevii au realizat unele compoziții de Crăciun, iar de 8 Martie cu multă pasiune au pictat un buchet de flori pentru mama, oferindu-i această compoziție în dar. Pasta de dinți și gelul corector s-au folosit în compunerea suprafeței plastice cu tema Iarna, făcând realizarea acesteia mult mai interesantă. Ajutați de părinți, după o temeinică documentare în tehnica Mozaic, din bucățele de faianță și gresie, am compus patru fețe de măsuță cu care ne-am decorat holul.



Prin toată activitățile desfășurate la orele de „Armonie și culoare”, am încercat să-i fac pe elevii mei să iubească arta, i-am încurajat să se exprime prin artă și să aprecieze arta. Am avut în vedere că dezvoltarea culturală a fiecărui individ depinde foarte mult și de educația vizuală și plastică primită în școală. Acest factor poate fi la un moment dat pasul care face trecerea la un nivel superior pe scara civilizației, dar și o scânteie declanșatoare în viața personală a fiecăruia.

Alături de aceste argumente, putem notifica dezvoltarea imaginației și a capacității creatoare și sub forma unei facilități a comunicării și unei înțelegeri mai profunde a propriei ființe. Odată cu creația ca acțiune propriu-zisă, această conectare cu trăirile, emoțiile, și alte stări afective interioare se exteriorizează, se consumă sau se extinde și uneori chiar se conștientizează, ceea ce la nivel psihic ia forma unei terapii naturale, intense și curative, de cele mai multe ori mai efektivă decât multe vizite la psiholog.

Copilul, beneficiarul de artă, omul de mâine capătă „gramatica limbajului” pe care-o utilizează în înțelegerea artei sau, poate în crearea ei, iar animatorul și mentorul acestei achiziții este fiecare dascăl. Avem menirea ca pe lângă înzestrarea copiilor cu noțiunile și cunoștințele fundamentale ale științei, să facem înțelese mesajele artistice, să „cultivăm spiritul”, gustul și simțul estetic, să facem educație prin artă.

Învățător, Floare Moț

Liceul Teoretic „Mihai Veliciu” Chișineu-Criș



Comunicarea cooperantă între elevi la ora de limba engleză

Învățarea prin cooperare presupune folosirea unui set de strategii care plasează elevul în centrul procesului de învățare. Prin strategiile folosite, profesorul echipează elevul cu tot ce are nevoie pentru a funcționa ca membru într-un grup și trasează sarcini care încurajează implicarea și care sunt relevante pentru toți cei implicați în procesul de învățare.

În vederea predării eficiente și relevante a unei limbi străine, elevul trebuie constant pus în situații de comunicare în limba străină pe care o studiază. Profesorul trebuie să creeze aceste situații de comunicare la care elevul să ia parte activ. Pentru a da posibilitatea fiecăruia să folosească noua limbă studiată, cele mai eficiente activități sunt acelea în care cât mai mulți elevi comunică în limba străină cât mai des și pentru un timp cât mai îndelungat. Cincizeci de minute par tot timpul insuficiente pentru asta, însă, prin folosirea unor activități care au la bază comunicarea cooperantă, obiectivele de mai sus pot fi atinse.

Prezint în cele ce urmează tipuri de activități pe care le-am folosit la clasă, majoritatea având la bază în principal lucrul pe grupe formate din patru elevi. De-a lungul anilor de experiență la catedră, am observat că cele mai bune rezultate le-am obținut atunci când elevii au fost grupați pe abilități diferite. Un elev foarte bun poate lucra foarte bine cu un elev mai slab și cu doi de nivel mediu. Mi s-a dovedit că gruparea în acest fel încurajează comunicarea și îi stimulează pe cei implicați să interacționeze.

O activitate clasică de comunicare cooperantă este aceea care le cere grupurilor de elevi să coopereze în vederea soluționării unei probleme sau în atingerea unui scop comun. În metodică limbii engleze acestea se numesc activități „jigsaw”. Iată un exemplu: fiecare grup de elevi primește o foaie cu instrucțiuni. În grup, elevii trebuie să conlucreze pentru a soluționa problema și să dea soluția finală. Pe foaia cu instrucțiuni apare următorul text: „Ați găsit harta unei comori. Cu ani în urmă, un pirat a îngropat o sumă imensă de bani și o mare cantitate de aur, ascunse într-o ladă, pe o insulă îndepărtată. Grupul vostru de patru persoane plănuiește să cumpere un vapor și să meargă în căutarea comorii. Dar mai întâi, trebuie să alegeți șase persoane pentru echipaj. Aveți C.V.-urile a zece persoane care sunt interesate să vi se alăture. Ați plătit și un detectiv particular să aducă informații adiționale despre fiecare candidat.

Detectivul a notat informațiile descoperite pe aplicațiile candidaților. În grupuri, citiți cu atenție fiecare aplicație. Veți găsi atât lucruri pozitive, cât și negative despre fiecare candidat. După ce studiați aplicațiile, decideți, împreună cu ceilalți membri ai grupului, care sunt cele șase persoane



potrivite pentru echipajul cu care o să plecați în căutarea comorii. După ce le-ați ales, faceți o listă care să conțină numele celor șase și cum vă vor ajuta aceștia să găsiți comoara. Fiți pregătiți să discutați, cu celelalte grupuri, care au fost argumentele care v-au determinat să alegeți anumiți candidați în detrimentul altora.”

În timpul acestei activități, elevii trebuie să comunice pentru a decide care dintre cei zece candidați sunt cei potriviți pentru a face parte din echipaj. Scopul activității nu este acela de a ajunge la un singur răspuns valabil de către toate grupurile. Importantă este comunicarea și luarea unei decizii comune pentru grup.

O altă activitate care s-a dovedit extrem de utilă – în sensul că presupune o comunicare extrem de eficientă pentru a soluționa sarcina cu succes – este „dicto-poză” („dicto-picture”). Această activitate are loc în perechi și se realizează în felul următor: unul dintre elevi primește o imagine formată din figuri geometrice pe care trebuie să i-o descrie celuilalt, care o va desena, fără însă să i-o arate. Instrucțiunile trebuie să fie extrem de precise pentru ca desenul partenerului să fie cât mai apropiat de imaginea inițială. Elevul care desenează poate să pună întrebări, să ceară informații suplimentare, însă nu are voie să vadă imaginea. Când desenul este gata, se compară cu imaginea inițială și dacă sunt diferențe majore, se discută motivele pentru care acestea au apărut. Apoi cei doi parteneri schimbă rolurile: cel care a desenat „după dictare” devine cel care descrie pentru celălalt.

Jocurile de rol sunt nu doar îndrăgite de elevi, ci și extrem de utile în învățarea unei limbi străine. „Petrecerea” se numără printre activitățile preferate ale elevilor mei. În esență, un anumit număr de personaje se întâlnesc la o petrecere și discută. Scopul acestei activități este ca elevii să-și asume identitatea unor personaje din povestiri sau romane, autori, figuri istorice, artiști, politicieni, eroi preferați. Cei care nu sunt încă la nivel avansat primesc informații despre personaje, sau chiar un scenariu pe care îl pot urma întocmai sau la care pot să facă schimbări, să aducă adăugiri. Elevii care stăpânesc mai bine limba străină sunt puși în situația de a aduce ei informații specifice pentru personajul pe care îl întrupează și să răspundă celorlalte personaje cât mai realist cu putință, fără să „iasă din personaj”.

Jocul de rol în care elevii primesc de-a gata informațiile despre personaj sunt bune ca și exercițiu de limbă, însă atunci când li se cere lor să improvizeze, exercițiul devine mai motivant, mai interesant și de ce nu, mai distractiv. Motivul principal pentru care scenele improvizate ies, câteodată, atât de bine este că elevii conlucrează pentru crearea materialului. Cu alte cuvinte, niciunul dintre personaje nu are control total asupra scenei, nici vreun plan prescris conform căruia să se realizeze scena.



Improvizațiile trebuie, însă, să funcționeze după câteva reguli simple: „actorii” trebuie să accepte ideea celorlalți fără echivoc, indiferent cât de ridicolă ar părea și să contruiască de unde a lăsat-o replica celuilalt. Dacă cei implicați nu conlucrează cu ceilalți și nu construiesc scena împreună, dialogul nu are cum să devină savuros și să servească scopului de a da naștere la comunicare.

Folosirea tehnicilor dramatice la clasă e incontestabil eficientă, în special în predarea limbilor străine. Trebuie luați însă în calcul o serie de factori care apar: nivelul de limbă al elevilor, programa, lecția care trebuie predată, timpul pe care îl poate alocă un profesor unei anumite teme sau activități.

Orice dramatizare începe de la un pre-text. Prin urmare, primul pas important pe care îl are de făcut profesorul este să aleagă contextul corespunzător (de la simple situații realiste, de viață, la teme și scene imaginare) în funcție de abilitățile lingvistice, vârsta, mediul din care provine elevul, alte aptitudini. Pre-textul este extrem de important deoarece acesta trasează niște linii emoționale și lingvistice care vor motiva elevul să se implice: atmosfera, locul, momentele acțiunii, personajele, situațiile în care sunt puse. Un pre-text eficient este capabil să-i facă pe elevi să se implice, să inițieze dialoguri, să-și asume rolul și responsabilitatea a ceea ce vor produce.

Odată asumate „rolurile”, elevii vor începe să dezvolte scena din diferite perspective, inclusiv cea lingvistică. Crearea propriului rol dă posibilitatea elevului să-și folosească imaginația, să fie spontan și creativ, comunicând atât lingvistic, cât și non lingvistic.

În decursul întregului proces de activități dramatice, profesorul trebuie și el să rămână mereu „în rol”, încurajându-i astfel pe elevi să răspundă activ la ceea ce se întâmplă la clasă și, evident, controlând întreaga activitate chiar din interioriul ei.

Faptul că activitățile dramatice utilizează comunicarea nonverbală este un alt plus pentru profesorul de limbi străine. De cele mai multe ori elevii vor întâmpina deficiențe lingvistice atunci când vor construi o scenă. Comunicarea nonverbală îi va încuraja să treacă peste blocajul de a nu găsi cuvântul potrivit, permițându-le să-și exprime totuși ideile prin gesturi, mimica feței, limbajul corpului în general.

Reflectarea asupra a ceea ce s-a întâmplat în diferite etape ale procesului dramatic este o metodă eficientă de a înțelege cum învață elevii cel mai bine și ce nevoi trebuie satisfăcute pentru a le dezvolta comunicarea. Reflectarea are loc imediat după activitatea dramatică și e și ea, la rândul ei, o activitate de comunicare.

Folosirea tehnicilor dramatice în predarea limbii engleze rămâne una dintre preferatele mele pentru că dă posibilități de explorare infinite a ceea ce este relevant atât pentru elev, cât și pentru



programa pe care trebuie s-o parcurgem. Și pentru că în ultimă instanță, dramatizarea presupune comunicare, colaborare și cooperare.

Profesor metodist, Camelia Avramescu
Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad

Bibliografie:

1. Fleming, M, *Starting Drama Teaching*, David Fulton Publishers, London, 1994;
2. Hirsch, C, *61 Cooperative Learning Activities in ESL*, J.W. Walch Publisher, Portland, Maine, 1996;
3. Manzano, R, *Classroom Instruction that Works*, ASCD, Alexandria, VA, 2001;
4. Peregoy, S, F, Boyle, O, F, *Reading, Writing and Learning in ESL*, Boston, 2005;
5. Sloan, S, *The Complete ESL/EFL Cooperative & Communicative Activity Book*, National Textbook Company, IL, 1995;
6. Vogt, M, E, Janna E, *99 Ideas and Activities for Teaching English Learners with the SIOP Model*, Boston, 2008.

Jocul de rol în orele de limba engleză

Metodele de predare - învățare au valențe diferite, în situații diferite. Eficiența unei metode depinde, în mare măsură, de adecvarea sa la situația concretă de învățare. De regulă, atunci când proiectăm o activitate didactică ne întrebăm care ar fi cele mai potrivite metode. În prezent, atât studiile în domeniul didacticii limbilor străine, cât și cerințele societății contemporane au dovedit că trebuie acordată o atenție mărită acelor activități care încurajează comunicarea liberă și spontană între elevi.

Obiectivul fundamental al învățării limbilor străine este achiziționarea și dezvoltarea competențelor necesare pentru o comunicare adecvată situațional și acceptată social. Activitățile comunicative desfășurate în orele de limba engleză sunt extrem de utile întrucât ele contribuie la formarea și dezvoltarea de competențe de comunicare și interacțiune. Prin participarea la astfel de activități elevul va fi capabil să utilizeze conștient și adecvat funcțional modalități și tehnici de interacțiune orală în diverse contexte comunicative și va dobândi fluentă în exprimarea în limba engleză. Pe baza achizițiilor dobândite sunt construite competențe de comunicare care contribuie la

dezvoltarea de competențe cheie de comunicare în limba engleză și competențe interpersonale și sociale.

Principalele argumente în favoarea utilizării jocului de rol în orele de limba engleză ar fi cele enumerate în cele ce urmează. Elevii pot experimenta o gamă variată de experiențe din viața de zi cu zi. Funcțiile comunicative, structurile gramaticale și elementele de vocabular care pot fi prezente în activitățile de tip joc de rol depășesc limitele altor activități în perechi sau pe grupe. Prin intermediul jocului de rol elevii își pot dezvolta competențe de exprimare orală în orice situație. Pentru mulți elevi jocul de rol reprezintă o utilă „repetiție” pentru viața reală, permițându-le nu doar să dobândească noi seturi de expresii, dar și să învețe cum să interacționeze cu colocutorii în diferite situații cotidiene. Jocul de rol este un real ajutor pentru elevii timizi, cărora le oferă o „mască”. Membrii mai reticenți ai clasei de elevi pot întâmpina unele dificultăți când sunt implicați în conversații despre ei înșiși sau în alte activități bazate pe experiența personală.

Metoda jocului de rol este adesea utilizată în activități care presupun: simulare, joc, dramatizare sau sociodramă. Prin simulări sunt „imitate” procese reale, dramatizările presupun redarea prin joc de rol a unei situații date, ale cărei roluri, desfășurare și final sunt cunoscute, iar sociodramele presupun explorarea, în mod spontan, a unei situații sau a unor relații sociale. Cercetările demonstrează că jocul de rol are o mare capacitate de motivare a celor care învață. Prin joc, anumite subiecte pot deveni relevante sau accesibile pentru elevi. Mai mult, elevul are posibilitatea de a lega mai ușor ceea ce învață de o situație concretă; astfel, conștientizează mai bine utilitatea și relevanța cunoștințelor și capacităților dobândite. Pe de altă parte, în cazul acestei discipline, jocul de rol oferă un context prielnic pentru a înțelege că viața nu se ghidează întotdeauna după principii logice, că vorbele sau gesturile oamenilor pot fi diferit înțelese și pot avea consecințe diferite, că sentimentele, trăirile sau așteptările sunt diferite etc. Toate acestea presupun o prelucrare didactică a jocului de rol. Jocul nu se organizează pentru că este amuzant, ci pentru că poate facilita înțelegerea unor situații, a unor relații, a implicațiilor unor acțiuni sau decizii etc. Organizarea unui joc de rol nu este simplă. Trebuie avute în vedere câteva elemente:

- scopul: de ce avem nevoie de un joc, ce urmărim prin acesta?
- timpul: este suficient timp pentru explicarea sarcinilor, distribuirea rolurilor, pregătirea rolului și intrarea în rol, jucarea rolului și analiza sau interpretarea lui;
- scenariul: informațiile necesare celor care vor juca (nici prea multe sau nerelevante, nici prea puține);
- rolurile: ce/ câte personaje apar, care sunt caracteristicile acestora, li se furnizează anumite indicații despre cum să interpreteze rolul sau nu?



- spațiul (uneori este nevoie de un spațiu izolat în care grupul să își construiască scenariul astfel încât ceilalți elevi să nu asiste la „repetiții”);
- analiza și valorificarea jocului de rol: interpretarea, evaluarea unor decizii și/sau opțiuni.

Jocul de rol este un instrument pedagogic prețios deoarece aduce lumea reală în sala de clasă într-un proces de învățare, îmbunătățind competențele de comunicare, centrându-se pe elev. Scopul utilizării jocului de rol în orele de limbă engleză este acela de a lărgi cunoștințele elevilor de orice vârstă și, totodată, de a veni în întâmpinarea nevoilor de a folosi limba engleză în situațiile de comunicare de zi cu zi. Fiind o metodă de învățare activ - participativă, bazată pe explorarea experienței participanților, oferindu-le un scenariu în care fiecare persoană are un anumit rol de jucat. Elementul principal al acestei metode este discuția și învățarea mai mult din propria experiență și din a celorlalți. Jocul de rol se bazează pe simularea unor relații, activități, fenomene, etc. Este o metodă eficientă deoarece elevii pot învăța nu numai din experiența directă, ci și din cea simulată.

Pregătirea folosirii jocului de rol presupune următoarele etape: identificarea unei situații care se pretează la simulare prin jocul de rol, modelarea situației și proiectarea scenariului - jocul de rol se poate desfășura în mai multe moduri, fie ca o povestire (narratorul povestește desfășurarea acțiunii și diferite personaje o interpretează) sau ca o scenetă (personajele interacționează, inventând dialogul odată cu derularea acțiunii), alegerea elevilor care vor interpreta diverse roluri, distribuirea rolurilor și instruirea elevilor, învățarea individuală a rolurilor, amenajarea spațiului, interpretarea rolurilor, dezbaterile rolurilor; analiza și evaluarea jocului de rol se face cu toți elevii din clasă.

Jocul de rol prezintă următoarele *avantaje*:

- formează anumite convingeri, atitudini, comportamente într-un mod interactiv, relaxant și interesant;
 - oferă un cadru activ pentru folosirea cunoștințelor dobândite;
 - dezvoltă abilitățile de comunicare și gândirea critică;
 - stimulează creativitatea și comunicarea între elevi;
 - exersează capacitățile necesare îndeplinirii unei responsabilități, formează spiritul de echipă;
 - cultivă sensibilitatea față de oameni și diverse probleme;
 - ameliorează relația profesor-elevi, în sensul unei comunicări mai bune, mai apropiate.
- Printre *dezavantajele* utilizării jocului de rol se numără:
- sunt necesare aptitudini regizorale și actoricești;
 - solicită mult timp și multă muncă pentru pregătire;



- pot apărea la unii elevi blocaje emoționale în interpretarea rolurilor.

După desfășurarea jocului de rol propriu-zis, urmează o altă etapă, la fel de importantă, cea de valorificare a sa din punct de vedere didactic. Cu alte cuvinte, se oferă răspunsuri la întrebarea „*Ce învățăm de aici?*”.

Jocul de rol nu trebuie înțeles ca o activitate izolată, ci ca parte integrantă a lecției în care este folosit. Modul exact în care este folosit depinde de fiecare profesor. Poate reprezenta momentul de vârf al lecției și atunci el este bazat pe activitățile realizate anterior ori poate reprezenta doar o etapă mai scurtă a lecției, contribuind astfel la îndeplinirea unui obiectiv mai general. Oricum ar fi utilizat, rolul profesorului pe durata desfășurării jocului de rol va fi cel de organizator și observator. Profesorul va permite elevilor să exploreze limba engleză așa cum este ea întrebuințată în context real.

Profesor, Agneta Nistora

Colegiul Tehnic de Construcții și Protecția Mediului Arad

Bibliografie:

1. Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*, Editura Longman, London, 1997;
2. Hyman, R., *Ways of Teaching*, Editura J.B. Lippincott, New York, 1974;
3. Vizental, A., *Metodica predării limbii engleze*, Editura Polirom, Iași, 2007.

Utilizarea jocului ca metodă activ-interactivă în predarea limbii engleze la ciclul primar

Metodologia predării limbilor străine la copii de vârstă mică ar trebui să se axeze pe motivația principală a copilului: jocul. Fără îndoială aceasta este cea mai îndrăgită preocupare a copilului care-i oferă bucurie și satisfacție, fiind în același timp și un real prilej de dezvoltare a capacităților de exprimare și a creativității. Utilizarea jocurilor în cadrul activităților școlare valorifică înclinația firească a copiilor spre distractiv.

Prin procesul de predare – învățare - evaluare scopul cadrelor didactice este de a încuraja elevii să participe cu plăcere la toate activitățile, să folosească limba străină creativ, să o experimenteze și să o aplice în diferite situații. Sarcina principală a profesorului este de a ajuta elevii în a se exprima și nu atât de a corecta greșelile pe care ei le fac.



Unul dintre cele mai adorate exerciții este lucrul în perechi. Acest tip de exercițiu permite elevilor să utilizeze la maximum durata lecției, mărește timpul pe care elevii îl petrec discutând în limba străină și asigură interactivitatea la oră.

Pașii care trebuie urmăriți în lucrul în perechi:

- Elevii trebuie să fie familiarizați cu vocabularul de care au nevoie;
- Se aleg perechile; ele pot fi stabile pentru ca elevii să se obișnuiască cu un partener sau se pot forma perechi noi; perechile se pot forma cu ajutorul unui joc: dăm fiecărui copil o jumătate de mesaj pe care trebuie să-l întregască prin găsirea partenerului (la clasa a III-a ilustrăm animale sau jucării - un elev primește cuvântul CAT iar un altul un cartonaș pe care este desenat o pisică, formând astfel o pereche; la clasa a IV-a putem realiza cartonașe cu întrebări și răspunsuri: „What colour is the sky?” - „Blue” sau „Where is your notebook?” - „In my schoolbag.”).

- Activitatea va fi demonstrată folosind câteva perechi de elevi;
- Elevii vor începe exercițiul iar profesorul va circula printre ei monitorizând continuu, ascultând, ajutând la nevoie.

Ca suport pentru dialogul elevilor confecționez de obicei cartonașe care au pe o parte notate cuvinte (ex.: hungry, tired, sick), iar pe cealaltă parte expresii (ex.: eat spaghetti, go to bed, take a pill). Folosind aceste cuvinte cheie elevii construiesc dialogul:

- „How do you feel?” „I’m hungry/tired/ sick.”;
- „What do you want to do?” „I want to eat spaghetti / go to bed / take a pill.”.

Elevii vor schimba cartonașele între ei, apoi cu celelalte perechi. Mai apoi elevii pot inventa propriile lor dialoguri.

Avantajele acestui tip de exerciții sunt:

- Elevii se simt mai siguri deoarece nu primesc critică din partea profesorului;
- Elevii timizi au curajul de a participa deoarece interacționează cu colegii lor;
- Elevii vorbesc mai mult exersându-și limba străină;
- Elevii se implică mai mult și sunt mai motivați;
- Elevii se ajută între ei;
- Profesorul monitorizează continuu activitatea.

Dintre dezavantajele acestui tip de activitate aș putea aminti lipsa disciplinei până când elevii se obișnuiesc și prezența greșelilor, lucru dificil de controlat. Dar aceste neajunsuri sunt compensate de faptul că elevii își exersează cunoștințele de limbă, comunică, produc mesaje, se implică și sunt mai motivați.



În activitatea noastră ca dascăli este important să folosim energia creativă a elevilor și să încurajăm elevii să participe cu plăcere la procesul educațional.

Profesor, Larisa Pistol
Școala Generală Chesinț

Bibliografie:

1. Harmer, J., *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*, Editura Longman, București, 1998;
2. Uzum, C., (coordonator), *Strategii pentru eficientizarea învățării- Repere teoretice și practice*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2009.

Cântecele – un mod plăcut și eficient de învățare a limbii engleze

Cântecele reprezintă o modalitate extraordinară de predare și învățare a unei limbi străine deoarece strâng laolaltă elemente de cultură, vocabular, limbă și implică în principal ascultarea (listening).

Cântecele în limba engleză pot fi folosite într-o mare varietate de activități de predare și învățare a limbii. Ele pot fi punctul de plecare al unor discuții pe baza unui anumit subiect. Acest lucru se întâmplă mai ales atunci când melodiile au o anumită temă. Cântecele pot fi de asemenea un instrument util în predarea pronunției și a abilităților de ascultare (listening skills).

Unul dintre cele mai comune exerciții ce implică muzica în predarea limbii engleze este completarea spațiilor libere în timp ce se ascultă cântecul sau ascultarea și alegerea cuvintelor corecte dintre două care rimează. Gramatica poate fi de asemenea predată în diferite moduri utilizând cântecele. De cele mai multe ori cântecele sfidează regulile gramaticale tocmai pentru a obține o anumită rimă sau măsură, fapt care le poate face unelte foarte bune de predare a gramaticii. Putem cere elevilor să găsească greșelile sau să îi întrebăm care ar fi varianta corectă. Se poate preda vocabularul nou cu ajutorul cântecelor, iar elevii vor înțelege mai bine cuvintele în contextul cântecelor.

Profesorii de limbi străine pot și ar trebui să utilizeze cântecele ca parte din repertoriul lor de predare la clasă. Cântecele conțin un limbaj autentic, sunt ușor de obținut, furnizează vocabular, gramatică, precum și aspecte culturale fiind în același timp distractive pentru elevi. Ele pot oferi activități de conversație, ascultare și de exersare a limbii atât în activitățile la clasă cât și în afara ei.

Iată câteva dintre motivele pentru care cântecele pot funcționa foarte bine în predarea unei limbi străine:

1. Cântecele conțin un limbaj autentic, natural

Acest lucru contrastează adesea cu limbajul aranjat, pompos din unele manuale. Cântecele pot cădea și în extrema cealaltă prin utilizarea unui limbaj prea brut, trivial sau dezaprobator. Însă, printr-o selecție atentă putem găsi melodii foarte bune pentru predarea limbilor străine.

2. O mare varietate de cuvinte noi pot fi introduse prin cântece

Dacă căutăm să îmbogățim vocabularul elevilor cu expresii utile și cuvinte noi, cântecele sunt aproape întotdeauna alegerea potrivită. Tocmai pentru că sunt create de vorbitori nativi de limbă, ele conțin de obicei un vocabular contemporan, expresii și expresii idiomatice.

3. Cântecele pot fi selectate pentru a se potrivi nevoilor și intereselor elevilor

În limba engleză, în special, atât de multe cântece sunt disponibile încât selecția de melodii cu teme adecvate, nivel și vocabular nu e deloc dificilă. Putem ține seama de complexitatea sau de simplitatea limbii în funcție de elevi, prin selectarea și utilizarea melodiilor adecvate.

4. Gramatica și aspectele culturale pot fi introduse prin cântece

Cele mai multe, dacă nu toate melodiile au la bază o temă care se repetă sau chiar o poveste. Gramatica poate fi predată deductiv, cerându-li-se elevilor să identifice construcții gramaticale, sau să gasească eventuale greșeli de gramatică și să le corecteze.

5. Timpul e ușor de controlat

Dacă avem la dispoziție o oră, 30 de minute sau numai 15 minute, un cântec poate fi utilizat cu succes în cursul unei lecții planificate, datorită flexibilității sale.

6. Elevii pot experimenta o gamă largă de accente

Un alt mare avantaj pe care îl are utilizarea cântecelor la clasă este faptul că putem expune elevii la mai multe tipuri de limbă engleză. De exemplu, engleza britanică, engleza americană, engleza caraibiană sunt toate disponibile pe scară largă prin cântece. Și accentul este bine reprezentat prin cântece din diferite regiuni și într-o varietate de tipuri și formate. Gospel, soul, rock, reggae, precum și alte stiluri schimbă nu doar accentul, ci și vocabularul.

7. Versurile au legătură cu situațiile din lumea înconjurătoare

Cântecele au fost folosite ca arme în lupta pentru drepturile civile, drepturile muncitorilor și chiar ale deținuților, dar și ca forme de protest. Ele vorbesc despre infracțiuni, poluare, război și aproape orice temă sau cauză socială.

Acestea sunt doar câteva dintre multele motive pentru care cântecele sunt utile în învățarea limbii engleze.



Profesorii de limba engleză ar trebui să reflecte asupra posibilității de a folosi cântecele în mod regulat în activitățile lor la clasă.

Profesor, Alina Vidra
Liceul Teoretic „Vasile Goldiș” Arad

Bibliografie:

1. Dumitru, Al. I., Ungureanu, D., *Pedagogie și elemente de psihologia educației*, Editura Cartea Universitară, București, 2005;
2. Harmer, J., *How to teach English*, Editura Longman, London, 2006;
3. Vizental, A., *Strategies of teaching and testing*, Editura Orizonturi Universitare, Timișoara, 2003.

SPRIJIN, SUPT ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ ȘI PSIHOLOGICĂ

Repere în educația părinților

Încă de la începutul secolului trecut, Kant - urmărind un proiect de emancipare a condiției umane - scria: "Părinții care au primit ei înșiși o educație sunt deja niște modele după care se îndreaptă copiii. Dar pentru a-i face pe aceștia mai buni, este necesar să facem din pedagogie un studiu; altfel nu este nimic de sperat de la dânsa, iar educația este încredințată unor oameni cu pregătire rea."

Școala împarte responsabilitatea cu familia și comunitatea pentru a crește și educa noile generații în spiritul nevoii de învățare continuă, de-a lungul întregii vieți, chiar de schimbare pro-activă, și nu reactivă, la impulsurile pieței forței de muncă, a profesiei de câteva ori pe timpul unei vieți profesionale active.

Au existat întotdeauna educatori excelenți și părinți iubitori, care nu și-au pus probabil atâtea probleme și totuși au reușit foarte bine; dar poate că acest lucru era mai ușor într-o lume foarte statornică, în care tradiția avea ultimul cuvânt. Modificarea pe care au suferit-o, în curs de o generație sau două, relațiile dintre părinți și copii, dintre adulți și tineri, apare mai vădită în considerația pentru copil ce "are semnificația de recunoaștere intimă și profundă a valorii persoanei copilului și de încredere în potențialul lui de dezvoltare" Sentimentul de siguranță - singurul care



permite copilului să se emancipeze și să-și dobândească personalitatea - depinde de următoarele condiții:

1. Protecția împotriva loviturilor din afară;
2. Satisfacerea trebuințelor elementare;
3. Coerența și stabilitatea cadrului de dezvoltare;
4. Sentimentul de a fi acceptat de ai săi.

Ca membru al familiei – să fie iubit; să dăruiască dragoste, să fie izvor de bucurie și de mulțumire pentru adulți; să fie condus și îndrumat; ca ființă umană – să i se accepte caracteristicile individuale; să aibă posibilitatea de acțiune și experiența personală; să aibă asigurată o anumită arie de libertate.

S-ar putea spune că aceste condiții sunt constante indispensabile, dacă ele nu ar cere să fie satisfăcute într-un mod care diferă riguros de la o vârstă la alta.

Pentru îndeplinirea funcției fundamentale a familiei - de securizare a copilului - și a rolului său socializator, aculturant și individualizator, finalitatea definitorie a educației părinților devine formarea conștiinței educative a părinților, a necesității unui efort conștient pe măsura evoluției nevoilor (inclusiv de educație) ale copilului.

Ca puncte de reper în educația părinților se apreciază: educarea viitorilor părinți (în școală sau în afara școlii); educarea părinților cu copii mici; relația școala-familie; rolul mass-mediei în educația părinților; programe de formare a formatorilor pentru educația părinților (Stern, H. H., 1972).

În școală, cea mai bună pregătire generală pentru îndatoririle părintești constă într-un sistem de învățământ armonios, care să pregătească pentru învățarea continuă și colaborarea cu alții; la elevii mai mari pot fi introduse cursuri speciale, de educație sexuală, de educație familială ("școala vieții").

În educarea părinților cu copii mici, un rol deosebit au instituțiile de puericultură pentru îngrijirea medicală, fizică a copiilor; se impune colaborarea educatori (psihopedagogi) - părinți în adaptarea copiilor la grădiniță și la școală.

În ceea ce privește relația școala-familie se impun deschideri oferite părinților privind aspectele școlare, psihopedagogice, pe lângă aspectele medicale, juridice etc. Se cunosc următoarele forme mai importante de organizare (instituționalizată) a educației părinților și a colaborării școală-familie: asociații ale părinților (și profesorilor) care au o largă libertate de inițiativă (au apărut pentru prima oară în Statele Unite ale Americii în secolul trecut); școli ale părinților (inițiate în Franța în perioada interbelică) și școli ale mamelor (inițiate în Germania); consilii de administrație

școlară formate (exclusiv sau în majoritate) din părinți, cu rol informațional, consultativ și decizional (ființează în Belgia, Danemarca, Olanda și în alte țări occidentale); comitete de părinți pe clase și școli, fără rol decizional, care sprijină școala în rezolvarea unor probleme (în țările est-europene).

Pentru a valorifica avantajul mass-mediei de a se adresa unui public larg, care are libertatea de a alege dacă își însușește sau nu experiența propusă, în majoritatea țărilor occidentale există reviste și programe radio-TV destinate educației părinților.

Se consideră că punctul cheie îl constituie programele de pregătire a formatorilor, a celor care vor îndruma auto/educația părinților; toate persoanele care prin profesia lor sunt în relație cu copiii și familia (profesori, medici, juriști, preoți etc.) au nevoie de o pregătire pe probleme ale educării familiei. Anumite categorii de părinți pot fi folosite ca "formatori voluntari".

Se recomandă, în general, o restrângere a programului de educație a părinților pe problemele ce satisfac nevoile specifice (de regulă exprimate de părinți), îmbinându-se aspectele îngrijirii fizice, medicale, cu aspectele psihosociale și psihopedagogice. Programul trebuie să țină seama de rețeaua instituțiilor ce pot corela oferta cu cererea de educație exprimată - ceea ce impune întemeierea lui pe cercetări sistematice.

Obstacolele relației școală-familie pot fi de ordin comportamental (întâlnite atât între părinți, cât și la profesori și administratori școlari) sau de ordin material (relația școală-familie cere un surplus de efort material și de timp). Dificultățile pot rezulta din ideile divergente privind: responsabilitatea statului și a familiei privind educația copiilor; libertatea de alegere a școlii de către părinți sau unicitatea învățământului; impactul mediului familial asupra rezultatelor școlare ale copilului; randamentul pedagogic și datoria parentală; participarea părinților la gestionarea și procesul decizional din instituția școlară. Se consideră, în general, că problema este de atitudine; este dificil de pretins, atât la părinți, cât și la profesori, ca relația de colaborare școală-familie (nu)este doar un "drept de opțiune".

Reproșurile care li se fac părinților privind colaborarea cu școala sunt: apatia (nu vin la reuniuni anunțate); lipsa de responsabilitate (așteaptă inițiativa profesorilor); timiditate (lipsa de încredere în sine); participare cu ingerințe (critică cu impertinență școala); preocupări excesive (exclusive) pentru randamentul școlar (notele copilului); rolul parental rău definit (nu înțeleg corect funcțiile și rolurile în educația copilului); contacte limitate cu școala (numai în situații excepționale, de criză în comportarea copilului); conservatorism (reacții negative la idei noi). Reproșurile care li se fac profesorilor privind colaborarea cu familiile elevilor sunt similare (nu identice!), inclusiv privind: dificultăți de a stabili relația cu adulții (tratează părinții ca pe copii și nu ca parteneri în educația copilului, decizând autoritar la reuniunile cu părinții); definirea imprecisă a rolului de



profesor (oscilează între autonomia tradițională și perspectivele noi ale parteneriatului); lipsa pregătirii privind relația școală-familie.

În condițiile unei societăți democratice cu o economie de piață se pune și problema: părinții și elevii sunt utilizatori (clienți) sau consumatori? Se exprimă următoarele puncte de vedere:

1. deoarece guvernării finanțează școala în profitul public, guvernării și electorii lor sunt clienții instituției școlare;

2. deoarece părinții poartă responsabilitatea fundamentală a educației copilului (până la vârsta de 16 ani), iar școlile nu sunt decât ca să-i ajute, părinții trebuie considerați clienții școlii, iar elevii drept consumatori;

3. o atitudine intermediară consideră părinții drept clienți ai școlii din punct de vedere al copilului; colectivitatea drept client al școlii sub unghiul gestiunii instituției școlare și guvernul drept client al școlii în planul politicii generale a educației.

Problema educației părinților este o problemă din ce în ce mai dificilă în actualele condiții socio-economice și impune o atenție și un efort sporit din partea factorilor implicați în actul educațional.

Profesor, Ioan Stan

Liceul Pedagogic „Dimitrie Țichindeal” Arad

Profesor, Flavia Stan

Colegiul Național „Elena Ghiba-Birta” Arad

Bibliografie:

1. Bogard, G., *Éducation des adultes et mutations sociales. Rapport intérimaire (1989-1990)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, 1991;
2. Dave, R., H. (sub redacția) și colaboratorii, *Fundamentele educației permanente*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991;
3. Domenach, J., M., *Ce qu'il faudrait enseigner. În: L'école des parents*. nr. 10, Paris, 1989;
4. Freire, P., *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris, Éditions du Cerf, 1971;
5. Kant, Im., *Tratat de pedagogie*, Iași, Editura Agora, 1992;
6. Macbeth, AL., (coordonator) și colaboratorii, *L'enfant entre l'école et sa famille. Rapport sur les relations entre l'école et la famille dans les pays des Communautés Européennes* Bruxelles, Comisia comunităților europene, Colecția Studii, Seria Educație, nr. 13, 1984;
7. Osterrieth, P., *Copilul și familia*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973;
- Stern, H., H., *Educația părinților în lume*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.



Copilul în situații de maltratare

Lucrarea de față își propune să ofere cunoștințe și să stimuleze dezvoltarea empatiei față de copilul aflat în situații de maltratare. Acest lucru este făcut în speranța de a observa copilul cu multă atenție, nu numai în cadrul formal al serviciului de îngrijire, dar și în cadrul altor sisteme de sănătate sau educație. Aceste sisteme sunt reprezentate de acele locuri, în care întâlnim copiii în mod direct, cum ar fi grădinițe, școli sau spitale, dar și în locurile în care copiii sunt întâlniți în mod indirect, cum ar fi clinicile de psihiatrie pentru adulți și clinicile pentru abuzuri de droguri. De asemenea, pot fi implicate instituții, în care avem de-a face cu întreaga familie, cum ar fi clinicile de psihiatrie pentru copii, adolescenți și adulți, precum și serviciile psihologice din școală.

Există o documentație bogată legată de diferențele temperamentale existente între noii-născuți. Middlemore (1948) a fost unul dintre primii care au clasificat temperamentele noilor-născuți. Cele trei categorii ale sale, copilul "hipersensibil", copilul "placid" și copilul "nuanțat" în modul în care acestea afectează relația mamă-copil, le putem reîntâlni în alte categorii ulterioare, cum ar fi "copilul dificil", "copilul de care te poți apropia cu greutate", "copilul cuminte".

Copiii cuminți le oferă părinților sentimentul de a fi niște părinți buni. Le dau convingerea că lucrurile vor merge bine. Aceste sentimente vor sprijini comportamentul de atașare și de copyingul copilului, iar aceste comportamente întăresc stima de sine a părinților, creând un "cerc bun". Ca un contraexemplu am putea lua cazul copilului dificil. S-ar putea ca părinților să le fie greu să le satisfacă nevoile acestora, să stabilească o interacțiune pozitivă, acest lucru putându-le genera sentimentul eșecului, care ar putea duce din nou la formarea unui cerc vicios. Aici părinții reacționează în mod negativ la acțiunile copilului, iar copilul înregistrează atitudinea părinților, devine mai dificil și prin aceasta întărește reacțiile negative ale părinților. Părinții și alte persoane care îngrijesc copilul pot de asemenea să vină în întâmpinarea "copilului dificil", în moduri improprii unei astfel de dezvoltări sărace. Este binecunoscut faptul că în general copiii dificili, care sunt îngrijiți de mame sensibile, vor prezenta o dezvoltare normală. Pe de altă parte, copii cuminți, potențial, care vor avea o îngrijire necorespunzătoare și lipsită de afecțiune, vor prezenta o dezvoltare sărăcăcioasă.

Copilul va dezvolta sentimente de încredere sau neîncredere față de mediul în funcție de modul în care nevoile sale de bază, cele emoționale, precum și cele fizice sunt sau nu satisfăcute. Toate acestea au fost descrise de către Erikson (1958) ca fiind primele sarcini în dezvoltare. Copilul care este expus maltratării în timpul primilor ani ai vieții va dezvolta un atașament nesigur față de părinți și va avea dificultăți în stabilirea încrederii în ceilalți. Pe măsură ce va crește, își va crea o imagine negativă atât despre lume, cât și despre sine. El va interpreta și percepe mediul în baza

experiențelor trăite în propriul cămin. Dacă copilul își va rezolva conflictul de bază al dezvoltării pe varianta neîncrederii, abilitatea sa de a dezvolta viitoarele conflicte ale dezvoltării într-un mod pozitiv va fi mult redusă. Abilitatea copilului de a rezolva sarcinile corespunzătoare etapelor evolutive va depinde, de asemenea de posibilitățile oferite în fiecare moment de către rețeaua socială.

Creșterea și învățarea ajută copilul să se adapteze la mediu. În măsura în care se adaptează el la mediu, dar obligă și mediul să se adapteze la el. Dacă mediul înconjurător nu se schimbă și nu se adaptează la cerințele copilului, atunci copilul trebuie să se adapteze la aceasta. Afirmatia este valabilă într-o mare măsură și în cazurile de maltratare. Așa cum vom putea vedea mai târziu în acest capitol, copilul folosește multe resurse pentru a se adapta la situația de maltratare în care se află. Dacă mediul în care trăiește copilul nu este propice maturizării sau dacă povara care o pune pe umerii acestuia este prea mare și de lungă durată, dezvoltarea copilului va fi inhibată. Dacă se întâmplă așa ceva, egoul va încerca să se apere, atât de acest mediu supraîncărcat, cât și de haotica lume internă.

Situațiile de maltratare sunt caracterizate printr-o satisfacere inadecvată a nevoilor. Insatisfacerea nevoilor creează probleme de dependență. Această dependență este foarte pronunțată la copiii aflați în situații dificile. Problemele de dependență se dezvoltă cel mai adesea în două moduri diferite: o dependență deschisă și o dependență defensivă. Aceste probleme vor fi discutate ulterior în legătură cu modelele de atașament.

Dependența se poate manifesta ca o tendință constantă spre contacte fizice, comportamentul de căutare a atenției, preocupare pentru controlul și stăpânirea altora, încercările permanente de a mulțumiți de a fi acceptat de către părinți și de către alți adulți. Educatorii, de exemplu, observă modul în care reacționează copii aflați în situații de maltratare, retrăgându-se adesea față de alți copii “agățându-se de adulți” și preferând să stea în poala celor mari. Cu toate acestea, respectivul copil nu va fi întotdeauna capabil să se apropie și să interacționeze cu educatorii și cu ceilalți adulți. Nu sunt deprinși cu înțelegerea mutuală, ci doar cu situațiile de respingere. Având în ei grele experiențe pe care le-au trăit, nu vor mai risca să fie expuși unor alte situații de respingere din parte a adulților sau a copiilor. Copilul se poate retrage într-o stare de apatie pasivă. Pe de altă parte, copilul poate prezenta o dependență defensivă, o independență excesivă și o retragere emoțională atât față de părinți, cât și față de alți adulți. Această dependență defensivă se poate prezenta ca o atitudine rece și dificilă în care copilul pare să se poarte ca și cum nu i-ar păsa de nimic.

În spatele acestor reacții, copilul tânjește după siguranța și recunoșterea sa de către persoanele care îl îngrijesc. Nu este nevoie de prea multă imaginație pentru a vizualiza și înțelege unele sentimente cu care copilul se luptă. Chiar dacă situațiile de maltratare vizează din punct de vedere al

tăriei și tipologiei, toți copiii care sunt expuși maltratării au anumite trăiri comune. Fiecare din ei trăiește sentimentul îngrijorării și al anxietății. Nu le sunt străine nici sentimentele de dezamăgire și suferință, acestea fiind legate în mod inevitabil de cele descrise anterior. Sentimentele contradictorii, cum ar fi dorința de dragoste, respingerea și retragerea sunt adesea exprimate “spre” și “dinspre” părinți, cât și “spre” și “dinspre” alte persoane. Aceste sentimente vor fi diferite din nou din punct de vedere al intensității și al duratei, depinzând de situația de maltratare în sine, de sensibilitatea copilului, de modul în care acesta percepe situația și mecanismele folosite pentru a supraviețui.

Spitz (1946) și Bowlby (1960) au realizat primele descrieri legate de depresia copiilor care se instalează în momentul separării acestora de părinți. Este de asemenea interesantă descrierea reacțiilor copiilor mici în timpul spitalizării acestora fără părinți, atâta timp cât sunt avute în vedere situațiile de maltratare. Ei descriu reacțiile copiilor de-a lungul a trei faze: “protest”, “disperare” și “negare”. Protestul copilului mic este evidențiat prin plâns. Strigătul lui poate fi foarte puternic încât pătuțul se scutură, apoi plânsul se transformă în suspine dureroase și disperate, iar pe măsură ce trece timpul, iar persoana de care copilul este atașat nu apare, totul se transformă într-un geamăt tăcut și resemnat. Dacă nici acum persoana dorită nu apare, se va instala negarea. Pentru un copil mic este normal să folosească negarea ca mecanism de defensivă împotriva incidentelor neplăcute și a sentimentelor copleșitoare.

În aceste procese se poate întâmpla ca profesioniștii să găsească diferite explicații pentru faptul că în situațiile de maltratare copiii prezintă în mod surprinzător reacții atât de slabe, atunci când sunt mutați din casele lor, fie în instituții pentru copii, fie în familii de profesie. Notele de caz, cum ar fi “s-a adaptat foarte bine”, “pare a fi fericită și niciodată nu întreabă de mama sa”, pot fi exprimarea unei astfel de negări. Însă acestea sunt adesea interpretate ca un semn al adaptării și sunt considerate ca fiind resurse ale copilului și s-ar putea ca acestea să fie adevărate. Astfel de interpretări sunt de înțeles, însă o asemenea lipsă de reacție dramatică a copilului care este mutat din propria familie poate arăta cât de vătămat este acel copil. O asemenea lipsă de reactivitate poate reprezenta și o primă fază a crizei. Copilul se apără de durere prin negarea importanței pierderii. Se poate întâmpla totodată să încerce să se conformeze așteptărilor noii lumi a adulților, în care a intrat, cum ar fi: copilul trebuie să fie cuminte și sociabil și, mai mult decât orice, să nu fie trist. Copiii vor continua să privească lumea părinților așa cum au făcut-o întotdeauna. Ei vor alunga sentimentele și-și vor investi energia în încercările de a face față mediului. Indiferent de reacțiile copilului, mecanismele sale de supraviețuire sunt cele care trebuie luate în considerare.

Copiii sunt mai puțini capabili în comparație cu adulții de a suferi perioade îndelungate. În compensare, însă, ei dezvoltă diferite simptome cum ar fi anxietatea și comportamentul regresiv. Ei

pot ajunge să uite deprinderile pe care le stăpâniseră anterior și să revină la modalități de comportament anterioare. Acest lucru poate duce la o înfățișare de-a dreptul dramatică, în cazul copiilor abuzați sexual. Copii care, de exemplu, au început de mult să umble, se pot întoarce la stadiul de “mers în patru labe”.

Există tendința de a se afirma că separarea părinților de copil este distructivă. Cu toate acestea, s-a observat atât în departamentele de pediatrie, cât și în instituțiile pentru bebeluși, că în cazurile serioase de maltratare copii subalimentați și depresivi care au fost internați au câștigat în greutate într-un timp foarte scurt și au dezvoltat limbajul și au dobândit un comportament foarte activ de atașament. Pentru copii mai mari, un plasament poate fi perceput atunci când acesta este îndeplinit ca o eliberare de amenințări, neglijare și alte pericole. Aceasta nu înseamnă că copilul nu va suferi deloc. Indiferent de gravitatea situației de acasă, copilul are o anumită formă de atașament față de tot ce este acolo, iar o posibilă separare față de aceasta îl va pune într-o situație ambivalentă. Suferința există în el, dar se întâmplă adesea ca aceasta să nu fie posibil să se manifeste până mai târziu. Procesul de suferință este pentru copil, adesea, complicat de idealizarea părinților pierduți. El nu este capabil să facă față dezamăgirii și agresiunii care se naște în el, orientate către părinți, și ca urmare, îi va idealiza. Pe termen lung, această tristețe nu este legată atât de mult de pierdere, cât se leagă de faptul că nu au avut ce să piardă.

Problema de actualitate abordată în fiecare săptămână de mass-media, maltatarea copilului sub toate formele sale, este foarte veche. Maltratarea nu a fost totuși descoperită în lumea urbană civilizată, decât în jurul anului 1875. În acest moment, maltratarea începe să fie definită ca o problemă socială foarte răspândită, iar către 1880 se creează 48 de societăți pentru prevenirea cruzimii față de copii, dintre care 33 numai în SUA. Totuși, de abia în cursul ultimilor 30 de ani fenomenul maltratării minorilor începe să fie recunoscut. Adoptarea la 20 noiembrie 1989 a Convenției Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului a jucat un rol important. Datorită acestui text, cel mai ratificat dintre toate instrumentele de drept internațional, copiii ies în sfârșit din conulde umbră în care i-a ținut închiși statutul de minoritate. Recent, Organizația Mondială a Sănătății a recunoscut maltratarea copilului ca o problemă majoră care afectează la nivel mondial sănătatea și bunăstarea copiilor și adolescenților.

Profesor Dr., Laura Orban
Grupul Școlar „Iuliu Maniu” Arad

Bibliografie:

1. Killen, K., *Copilul maltrat*, Editura Eurobit, Timișoara, 1998;



2. Muntean, A., *Familii și copii în dificultate*, Editura Mirton, Timișoara, 2001;
3. Neamțu, G., *Tratat în asistența socială*, Editura Colegium, 2003;
4. Petroman, P., *Psihologia familiei*, Editura Eurobit, Timișoara, 2003;
5. Rădulescu, S.M., Marioara, M.C., *Abuzul sexual asupra copiilor*, Editura Lumina Lex, București, 2003;
6. UNICEF, *Manualul lucrătorului social stradal*, Editura Asociația Equilibre România, București, 2000.

Consilierea și orientarea la ciclul gimnazial

„Educația e o voință de iubire generoasă față de sufletul altuia pentru a i se dezvolta întreaga receptivitate pentru valori și capacitatea de a realiza valori.” (Spranger)

Aria curriculară „Consiliere și orientare” răspunde elevilor ca școala să fie a lor și pentru ei, astfel încât aceștia să-și identifice și să-și construiască, cu ajutorul cadrului didactic traseul devenirii umane.

Consilierea școlară este un proces intensiv de acordare a asistenței psihopedagogice elevilor și celorlalte persoane implicate, reprezintă o acțiune care implică o relație interpersonală între diriginte care desfășoară o activitate cu unul sau mai mulți elevi, părinți / tutori, prin care se urmărește sugerarea modului de a proceda sau a modului de comportare ce trebuie adoptat, cu scopul obținerii celor mai bune rezultate în plan instructiv - educativ. Consilierea nu trebuie să o predăm la fel ca alte discipline, ci să o desfășurăm într-un spațiu amenajat sub forma unor ședințe, în cadrul cărora să dezvoltăm un tip special de relație.

În acest sens dirigintele trebuie să-și cunoască foarte bine elevii și mediile din care provin. Pentru o bună cunoaștere a elevilor dirigintele poate desfășura în primele ore de consiliere și orientare jocuri de cunoaștere, discuții, studii de caz, aplicarea de chestionare. În funcție de rezultatele acestor activități de cunoaștere, dirigintele va putea să-și planifice eficient următoarele activități de consiliere, astfel încât acestea să vină în sprijinul elevilor. Este foarte importantă amenajarea spațiului și crearea atmosferei pentru desfășurarea acestor activități. Pentru a avea o atmosferă deschisă, relaxantă, care să ofere fiecărui elev posibilitatea de exprimare liberă, dirigintele poate opta pentru organizarea băncilor în semicerc, în formă de U, pe grupe, dirigintele ca și manager al activității devenind acum prietenul elevului. Elevii trebuie sensibilizați spre ideea că la școală este a doua familie a lor.



În orele de consiliere și orientare dirigintele va avea în vedere atât obiectivele din programa de consiliere și orientare cât și orice probleme ivite în cursul săptămânii în grupul - clasă. Este necesar ca problemele apărute să fie rezolvate cât mai repede. Acestea nu le va rezolva dirigintele acasă, singur, ci ele necesită implicarea întregului colectiv de elevi. Dragostea față de aceștia, perseverența, puterea exemplului trebuie să vină din partea dirigintelui necondiționat. Dirigintele are responsabilitatea de a ajuta permanent elevul, oferindu-i sfaturi și încurajări pozitive, sprijinindu-l în a se autoînțelege pentru a lua cele mai bune decizii demne de un comportament exemplar.

Prin implicarea elevului în activitățile de consiliere și orientare acesta va dobândi capacități de autocunoaștere și atitudini pozitive față de sine, abilități de interrelaționale, abilități de utilizare a informațiilor, abilități de explorare și planificare a carierei, abilități de organizare a unui stil de viață sănătos.

Pentru dobândirea acestor capacități, dirigintele nu va oferi informațiile de-a gata, ci-i va determina pe elevi să caute, să exploreze, să descopere, prin implicare activă a acestora în activități antrenante, utilizând în acest sens metode activ-participative: brainstorming, joc de rol, simularea, dezbateră, jurnalul cu dublă intrare, pălăriile gânditoare, metoda cadranelor, ciorchinului etc. Aceste metode trebuie selectate și adaptate de către profesorul diriginte în funcție de tipologia activității ce urmează să o desfășoare.

Într-o lume în permanentă agitație și schimbare, în care timpul pare că nu mai e suficient, să nu uităm de nevoile copilului: de dragoste, siguranță, viață ordonată, de a avea cu cine comunica. Mulți dintre elevii noștri nu au bucuria de a comunica suficient cu părinții, aceasta fiind și una din cauzele ce duc la comportamente deviante. Dirigintele trebuie să arate fiecărui elev că are valoare, este și el bun la ceva, s-a născut să ajungă cineva. Să nu omitem aici să amintim importanța colaborării permanente cu părinții și chiar implicarea directă a acestora în activitățile de consiliere și orientare.

Inima procesului din cadrul activităților de consiliere este relația diriginte-elev. Dirigintele trebuie să stabilească relații pozitive cu elevii, să determine relații pozitive între elevi și între elevi și profesori, deoarece acestea vor avea efecte benefice asupra întregii activități școlare a elevilor. Scopul urmărit de diriginte este de a transforma benefic orice elev din clasă.

Dacă rezultatele nu vor fi imediate dirigintele nu trebuie să renunțe la activitatea sa de consiliere, ci dimpotrivă să-i arate elevului și mai multă dragoste (singura forță creatoare), înțelegere, sprijin, perseverând până la obținerea rezultatelor dorite.

Obiectivul major al orelor de consiliere și orientare este pregătirea pentru viață a elevilor. "Marea artă a unui educator constă în cizelarea manierelor și informarea minții: el trebuie să



sădească în elevul său bunele obiceiuri și principalele virtuți ale înțelepciunii, să-i dea treptat o viziune asupra omenirii și de a iubi și imita tot ce este excelent demn de laudat”. (John Locke)

Profesor, Daniel Mărcuș

Școala Generală Șimand

Bibliografie:

1. Lemeni, G, Porumb, M, *Consiliere și orientare*, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2004;
2. Marinescu, S, Radu, A, *Mapa profesorului diriginte*, Editura Carminis, Pitești, 2007;
3. Marșieu, A, *Consiliere. Teorie și practică*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2006.

ȘCOALA, CULTURĂ ȘI TRADIȚIE

Dascălul – calea spre lumină și învățătură

Omul nu este singur, e cu sine. Relațiile cu ceilalți, raportarea la ceilalți este permanentă. Cunoașterea și dezvoltarea unor comportamente ale individului nu sunt altceva decât produsul unor interrelații dintre acesta și mediul său de viață. Omul se formează după tipul și asemănarea celor în mijlocul cărora trăiește.

Școala este un spațiu axiologic, prin excelență, în care factorii implicați (elevi și dascăli) își etalează diverse atitudini, preferințe, interese. Viața celor implicați în actul instructiv - educativ este structurată în funcție de rolul și statutul deținut de fiecare dintre actorii acestuia. O persoană poate rezolva orice sau aproape orice când lucrează cu plăcere și când este mulțumită de ceea ce face. Copilul este un actor care își joacă grozav de bine rolul dacă este bine instruit. Cine poate asigura educația și climatul școlar de dezvoltare a curiozității și creativității copiilor, educarea capacităților în raport cu exigențele, potențialul și aspirațiile fiecăruia, conducând la formarea unui stil de muncă și învățare care să faciliteze integrarea socială, pregătirea pentru viață a acestora?

El este omul de la catedră, dascălul care dovedește dragoste de oameni, atașament, răbdare, bunătate, înțelegere, perseverență, inteligență. Dascălii nu au apărut întâmplător în această lume. Dumnezeu i-a trimis pe Pământ pentru a împărți lumină și căldură. Acești oameni au fost înzestrați cu har și a hotărât ca menirea lor să fie de a dăruia. Aparent neînsemnați, lipsiți de acea putere atât de mult râvnită în zilele noastre, continuă să lupte folosind armele ce le sunt la îndemână: mintea și



sufletul. Activitatea lor nu se rezumă numai la orele de curs, în sala de clasă, ea continuă acasă în fața cărților, calculatorului. Ei știu să instruiască, să educe, să organizeze serbări, excursii.

Omul de la catedră își pune multe întrebări cum ar fi:

1. Ce sunt eu pentru copii?

O carte deschisă ușor de descifrat, o traistă cu povești, un actor, un povestitor, un sportiv, un psiholog, un părinte, un model, un sac plin cu imaginații și creativitate, o inimă plină cu sentimente calde, un doctor al minții și al sufletului.

2. Ce ofer eu copilului?

Deschidere și manifestare spre nou, spre afară, posibilitate de cunoaștere de sine, de noi oameni, de viață în colectivitate, posibilitate de a crea o atmosferă caldă, de a lucra, de a coopera, de a observa, de a înțelege, de a se adapta situațiilor, de a-i învăța pe copii să învețe și să trăiască, siguranță și stăpânire de sine, sinceritate, înțelegere și comunicare.

3. Ce aștept eu de la copii?

Să fie deschiși, receptivi, să vorbească fără rețineri, să-și exprime bucuriile și temerile, să învețe respectul de sine, să se exteriorizeze, să acumuleze experiențe, să devină prieteni de nădejde.

Deci, menirea noastră este de a învăța împreună cu copiii, de a explora căi necunoscute, de a dăruia bucurii celor din jur. Dacă vom reuși să îndeplinim cea mai mare parte din cele propuse, vom putea spune „sunt dascăl!”.

Dascălul face din fiecare zi o sărbătoare atunci când în sala de clasă are mereu zâmbetul pe buze și sentimentul că este iar o zi plăcută și respectată. El trebuie să-și îndeplinească menirea sa prin folosirea metodelor didactice și pedagogice adecvate descoperirii, studierii disciplinelor de învățământ de către toți elevii săi. Acesta trebuie să vadă în elevi nu „elevi buni”, „elevi slabi”, ci elevi ce trebuie să fie îndrumați să-și descopere aptitudinile către domeniile cunoașterii și să fie încurajați să pătrundă în tainele învățării și descoperirii cunoașterii științifice, fiecare pe măsura puterii și posibilității sale.

La generațiile de copii pe care le-am instruit și educat am avut alături de elevi mai mult sau mai puțin dotați intelectual, elevi de etnie romă și copii cu C.E.S. În munca cu acești copii am folosit acele metode și procedee care m-au ajutat să obțin rezultatele așteptate. Elevii de etnie romă au fost integrați în colectivul clasei fără probleme, obținând rezultate bune la învățătură și disciplină și participând la diferite concursuri școlare.

Copiilor cu C.E.S. le-am acordat o atenție deosebită pentru integrarea lor în colectivul de elevi ajungându-se astfel mai ușor la înțelegerea, acceptarea și protejarea lor de către ceilalți. În acest sens am adaptat programa curriculară în funcție de potențialul copilului. Am elaborat descriptori de performanță, am lucrat diferențiat în cadrul orelor de curs. Am efectuat exerciții suplimentare care



au vizat, în special, receptarea mesajului oral, exprimarea orală, receptarea mesajului scris, exprimarea scrisă, exerciții de pronunțare a sunetelor problemă. S-a urmărit, deci, nivelul articulator global folosind cuvinte ce conțin sunete ce ridicau probleme de pronunție. S-au efectuat exerciții pentru cunoașterea și utilizarea conceptelor studiate. De un mare ajutor mi-a fost colaborarea cu profesorul itinerant. Relațiile dintre noi s-au bazat pe un climat de încredere în care dificultățile au fost depășite mai ușor.

În această activitate am pornit de la ideea că incluziunea unui copil presupune ca acesta să fie membru deplin într-o clasă, cu elevi de vârstă apropiată, făcând aceleași lecții ca și ceilalți elevi. Acest copil are prieteni cu care își petrece timpul și în afara orelor de curs, el trebuie să fie pe deplin inclus în viața comunității.

Copiii sunt tot copii. Ei sunt ce avem mai scump. Bogăția noastră cea mai mare sunt copiii pe care i-am crescut și educat, căci aceasta este menirea educatorului pe pământ. A crește și a educa copiii este o mare responsabilitate. Demant spunea: „A crește copiii este un lucru riscant, căci reușita depinde de multa trudă și grijă, iar nereușita întrece orice altă durere”. Dascălul trebuie să manifeste toleranță în interacțiunea cu copiii. Când copilul este neglijat, capacitatea de învățare și memoria lui pot fi greu afectate, și aceasta pe un termen destul de lung. Toleranța presupune valoarea individului, autonomia lui, libertatea alegerii. O societate tolerantă va tinde mai mult spre a fi creativă și inovativă, deoarece este deschisă față de noi descoperiri, față de adevăr și noi pătrunderi psihologice, îmbunătățind viața umană. O societate tolerantă este mai potrivită pentru a promova încrederea și colaborarea reciprocă. Societatea modernă, ce tinde spre pace și prietenie, spre toleranță, are nevoie și de dreptate. Noi trebuie să învățăm să fim corecți, să recunoaștem dreptatea, să demonstrăm și generației viitoare că în acțiunile noastre am avut dreptate.

Profesor, Mirela Bogdana Baltă

Colegiul Tehnic de Construcții și Protecția Mediului Arad

Bibliografie:

1. Golu, P. , *Psihologie socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974;
2. Johns, G. , *Comportamentul organizațional*, Editura Economică, București, 1998;
3. Vincent, R. , *Cunoașterea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.



Importanța transmiterii tradițiilor și obiceiurilor populare

Cea mai mare bogăție a omenirii sunt copiii. Dacă i-am învățat pe copiii noștri versuri din cântecele vechi, pași din dansul strămoșilor noștri, făcându-i să înțeleagă că prezentul este valoros numai împreună cu trecutul fiindcă astfel îmbinate prezintă o garanție pentru viitor, înseamnă că am sădit în sufletele lor unul dintre cele mai frumoase sentimente.

Pentru a ne defini identitatea avem nevoie să știm cine suntem, de unde venim, care ne sunt rădăcinile sau, altfel spus, care ne sunt strămoșii. Nu degeaba există la atâtea popoare cultul strămoșilor, iar tradiția poporului se transmite mai departe cu fiecare generație pentru a conserva ceea ce este specific.

Unul din sentimentele care ar trebui să marcheze pozitiv spiritul tineretului nostru este iubirea de trecut, dorința de transmitere de obiceiuri și tradiții. Datoria noastră este de a-i face să înțeleagă că ceea ce înainte de toate face o nație este conștiința comunității de soartă. Un trecut și un prezent comun este o misiune a viitorului.

Înțelegerea corectă a tradițiilor și obiceiurilor creează sentimentul de apartenență națională și declanșează sentimentul patriotic în personalitatea individului. A recunoaște drapelul și imnul, când este vorba de o competiție internațională fie ea culturală, sportivă, economică, politică, le trezește sentimentul de mândrie națională.

Datoria noastră este de a promova respectul și interesul față de tradițiile culturale în rândul preșcolarilor, urmărind cunoașterea zonei geografice și a tradițiilor culturale specifice zonei noastre.

Activitățile educative trebuie să-i sensibilizeze pe copiii mici, să le bucure privirea, să-i plimbe în afara spațiului supraurbanizat, să-i ducă pe firul întoarcerii la arta populară („veșnicia s-a născut la țară”), la cunoașterea marilor tradiții românești. Marele ecran al lumii trebuie cunoscut plimbându-ne prin muzee.

Izvorând din viață și fiind reflectarea acesteia, folclorul este, prin excelență, o artă realistă. Inspirându-se din realitate, vom întâlni foarte des în folclorul copiilor elemente ale vieții reale, locale, jocuri care vin din vremuri mai mult sau mai puțin îndepărtate. Ele păstrează idei și practici uneori străvechi, păgâne. Din folclorul copiilor fac parte: colinde, ghicitori, jocuri dramatice de iarnă, etc.

Activitățile materializate în șezători au rolul de a sintetiza toate formele de folclor asimilate de copii. Ei vor spune zicători și proverbe, vor recita doine, vor cânta cântece populare și vor dansa dansuri populare presărate cu strigături. Acest tip de activitate trezește interesul copiilor, de exemplu:

„Puică neagră bagă-n sac



Scoală gazdă dă-mi colac
Că de-aseară stăm pe-afară
Degetele ne-nghețară.”

Familiarizarea copiilor cu bogăția folclorului literar, cu scriitori reprezentativi ai nației, cu unele expresii literare din texte consacrate, are rolul de a sensibiliza copilul la frumusețea și armonia limbii materne – limba română transmisă de la o generație la alta.

Folclorul reprezintă creația populară literară, plastică, muzicală, coregrafică în întreg ansamblul de obiceiuri și tradiții moștenite de la înaintași. Aceste creații reprezintă zestrea culturală a strămoșilor.

Prin cunoașterea tuturor formelor de folclor accesibile copiilor și prin aplicarea lor în activități, se manifestă admirația și prețuirea față de valorile culturale ale poporului.

Din cele mai vechi timpuri, arta noastră populară, manifestată sub toate aspectele ei, prezintă o bogăție, neprețuită de comori, poporul român având darul de a-și tălmăci experiența, bucuria și durerea prin obiceiuri, costume populare, cântece și daruri.

Este nevoie ca oamenii să își cunoască istoria, tradițiile, obiceiurile și acestea să fie transmise mai departe din generație în generație.

Scopul transmiterii de tradiții și obiceiuri:

- Formarea unei atitudini adecvate față de obiceiurile și tradițiile locale;
- Dezvoltarea capacității de investigare a zonei etnografice locale în vederea valorificării și dezvoltării capacității de transfer a experienței acumulate în ceea ce privește folclorul local;
- Trezirea curiozității și a interesului fiecărui copil față de ceea ce înseamnă tradiție locală și păstrarea obiceiurilor și portului popular specific zonei;
- Dezvoltarea capacității de sensibilizare a copiilor pentru a deveni purtători și păstrători ai portului și cântecului românesc.
- Obiective de referință:
 - Să-și însușească cunoștințe despre portul popular românesc identificându-l pe cel specific zonei;
 - Să iubească, să învețe să conserve și să respecte portul popular ;
 - Să-și dezvolte simțul estetic și gustul pentru frumos;
 - Să iubească și să păstreze obiceiurile și tradițiile locale;
 - Să perceapă și să-și cultive dragostea față de graiul românesc, față de armonia limbii române folosind folclor popular pentru copii;
 - Să-și formeze unele trăsături morale pozitive folosind în joc proverbe, zicători,



strigături;

- Să execute pași de dans popular, păstrând ritmul în concordanță cu melodia;
- Să-și însușească unele abilități specifice zonei (țesut, cusut, sculptură);
- Să învețe să primească și să transmită frumusețea artei populare din generație în generație.

Sugestii de activități

TEMA: Cum este/a fost și va fi pe Pământ?

SUBTEMA: Sunt român și mă mândresc

Jocuri și activități didactice alese:

- 1.Bibliotecă: „Proverbe și zicători”; „Despre strămoșii noștri”; „Costume naționale”.
- 2.Știință: „România, plai cu dor”(lectură după album).
- 3.Construcții: „Atelierul de olărit”; „Casa bunicilor”; „Cetatea”.
- 4.Artă: „Decorăm ulciorul”; „Ajutorul bunicuței”(bobinare).
- 5.Joc de masă: „Ce-i lipsește chipului?”
- 6.Joc de rol: „La magazinul de artizanat”; „La târg”; „De-a sezătoarea”.

Activități experiențiale:

- 1.Domeniul Știință: „Privim în lada de zestre” –observare de obiecte și costume populare
- 2.Domeniul Limbă și Comunicare: „Portul românesc” de Eugen Frunză –memorizare
- 3.Domeniul Știință: „Tot atâtea obiecte cât arată cifra” – joc didactic – raportarea numărului

la cantitate și invers

4.Domeniul Estetic și Creativ: „Drag mi-e jocul românesc” – joc de mișcare cu text și cânt (mișcări sugerate de text și melodie)

5.Domeniul Estetic și Creativ: „Micii olari” – modelaj; „Portul românesc” – pictură

6.Domeniul Om și Societate: „Zgarda” – înșirare

7.Domeniul Om și Societate: „Hărnicia” – convorbire

8.Domeniul Psiho - Motric: „Pași de dans popular”

Activități de dezvoltare personală:

Vizită la Muzeul de Etnografie și Folclor; Lectura educatoarei: „Povestiri istorice” de D.Almaș; Confectionarea de păpuși din linguri de lemn; „Învățăm să coasem”; Expoziții tematice din lucrările copiilor și expoziții de costume populare; Vizită la atelierile meșteșugarilor: „Ce frumos toarce bunica”; Audiții: „Cântece populare”, „Imnul României”; „Parada costumelor populare”; Vizionare CD: „Orașul meu”; Joc distractiv: Dacii și romanii”; Jocuri de mișcare: „Hai la horă”; „Țară, țară vrem ostași”; Joc cu text și cânt: „Țăranul e pe câmp”; Concurs de ghicitori: „Obiceiuri și tradiții”.



Acum la sfârșit aș dori să vă imaginați copiii noștri într-o horă a prieteniei, fericiți să-și facă cunoscut unii altora istoria și geografia locurilor natale, cântecele, dansurile și obiceiurile străbunilor noștri.

Profesor, Mariana Cismașiu
Inspectoratul Școlar Județean Arad
Institutor, Saman Liana
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 14 Arad

Suntem diferiți dar conviețuim împreună

Adesea când explorăm universul ființei umane ne confruntăm cu o mare diversitate. Copiii care ne trec pragul ne pun în situația de a căuta mereu noi soluții la problemele ridicate. De cele mai multe ori găsim soluții la problemele ridicate, dar uneori suntem puși în dificultate de complexitatea problemelor.

Avem disponibilitate și resurse suficiente pentru a depăși problemele apărute?

Ne vom opri aici asupra copiilor ce aparțin altor etnii și care de multe ori din cauza prejudecăților existente sunt marginalizați și respinși de societatea în care trăim.

Pentru a promova și încuraja interculturalitatea în grădiniță cadrele didactice trebuie să știe că specificul și obiceiurile fiecărei etnii sunt unice, iar pentru a fi înțelese și apreciate trebuie cunoscute. Obiectivul prioritar al educației interculturale este promovarea capacității de conviețuire constructivă în contextul cultural și social variat, îndepărtând și prevenind prejudecăți din trecut sau chiar prezente.

Diferențele culturale împiedică însă, adesea, buna înțelegere dintre oameni. Ei se raportează, în fond, la coduri de comunicare diferite, predeterminate de cultura proprie. Voi oferi în acest sens un exemplu simplu, din lumea animalelor. Este binecunoscut faptul că pisica și câinele nu se prea înțeleg și sunt pregătiți întotdeauna pentru atac. Acest fapt nu se datorează în vreun fel zestrei genetice, ci este o consecință a codului la care se raportează fiecare: câinele își flutură de obicei coada pentru a-și exprima intențiile prietenoase, pe când pisica recurge la acest gest pentru a-și exprima ostilitatea. Dușmănia dintre aceste animale dispare însă când ele cresc și se dezvoltă împreună, ceea ce înseamnă că, în aceste condiții, își învață reciproc codul în care se exprimă. Din



acest exemplu se poate extrage observația că și oamenii pot învăța să se înțeleagă unii pe ceilalți, trăind împreună.

Toată lumea afirmă că educația este importantă, chiar foarte importantă. Probleme apar însă atunci când se uită că educația este un domeniu complex și complicat, cu o infinitate de variabile. Toți suntem martorii și actorii educației, dar numai unii dintre noi devin profesioniști în acest domeniu. Pentru toți însă, educația se învață. Înveți să înveți. Te educi ca să educi. Ca părinți, de multe ori simțim nevoia de a fi informați și sprijiniți pentru a ne crește mai bine copiii. Profesioniști sau nu, toți suntem implicați în procesul educației și este nevoie să identificăm schimbarea continuă a valorilor și dimensiunilor acesteia.

Nu există nici un dubiu asupra faptului că toți avem nevoie de educație, nu numai unii dintre noi. Să nu uităm că societatea nu este formată numai din unii oameni, ci din toți. Educați sau mai puțin educați, suntem parte a întregului și dăm fiecare identitate și specific comunității din care facem parte. Valoarea unui om este dată de unicitatea sa, de aceea ce reprezintă el prin particularitățile, caracteristicile, capacitățile și competențele pe care le are, dar și de modul în care este integrat social, apreciat de comunitatea și societatea din care face parte.

Unitatea de învățământ, indiferent de gradul pe care îl reprezintă - preprimar, primar, gimnazial sau liceal este o organizație instituțională ce are drept obiectiv major valorificarea maximă a potențialului de care dispun ființele umane printr-un proces de instruire specializat și abilitarea acestora cu diverse competențe care să le permită o adaptare, integrare și valorizare în plan social și profesional.

Cunoașterea copilului este una din condițiile esențiale pentru integrarea lor în activitatea școlară și socială. Cercetarea atentă și responsabilă a fiecărui copil conduce la descoperirea resurselor interne și a disponibilităților native, a experiențelor de viață și a obișnuințelor, a conceptelor și a mentalităților, a intențiilor și intereselor, a convingerilor și idealurilor. Copiii proveniți dintr-o diversitate de medii socio - culturale, familiale, din etnii diferite, impun includerea lor în programe educaționale adecvate.

Considerăm că cele mai eficiente demersuri didactice menite să-i integreze pe toți școlarii în activitatea de instruire, sunt cele prin care le oferim cât mai multe ocazii să acționeze împreună, să trăiască laolaltă. Oferindu-i copilului o multitudine de experiențe de învățare, îi ușurăm integrarea în învățământul de masă.

Fiecare om are dreptul de a beneficia de sprijin pentru formarea și integrarea lui socială și individuală. Cu atât mai mult când este vorba de copii, aceștia au dreptul de a se dezvolta și forma cât mai adecvat pentru a-și construi unicitatea și a participa la identitatea socială și culturală din care fac parte. Este firesc ca societatea să îi sprijine prin politicile derulate la început la nivelul



familiei, apoi prin grădiniță și școală. Toți copiii au dreptul și este firesc să fie participanți la o educație de calitate, eficientă și permanentă.

Educația interculturală se referă la posibilitatea educării diferitelor grupuri etnice, religioase, culturale și tradiționale pentru a lucra împreună în spiritul respectului reciproc și al înțelegerii reciproce. Aceasta înseamnă cunoașterea în ambele sensuri a culturii și a tradițiilor de către parteneri. De pe pozițiile educației sistematice aceasta presupune, în primul rând, ca școlarii să fie învățați să îi accepte pe cei care au comportamente culturale diferite de ale lor. Educația interculturală trebuie să devină o constantă a pregătirii cadrelor didactice și să-și pună amprenta și asupra materiilor de învățământ și programelor școlare, asupra priorităților educative, asupra criteriilor de evaluare a competențelor și comportamentelor, asupra relațiilor cu părinții și comunitățile, permițând formarea unor comportamente creative precum: atitudinea de a comunica; cooperarea și încrederea în grup; respectul de sine și al altora; toleranța față de opiniile diferite de a ta; luarea de decizii în mod democratic; acceptarea responsabilității și a propriului eu-soluționarea emoțiilor primare; aptitudinea de a evita altercațiile.

După asigurarea unei pregătiri preșcolare, copiii rromi, care au căpătat abilitățile de a scrie, desena, învăța, cânta, lucra împreună, obțin rezultate foarte bune la învățătură și se integrează mai ușor în disciplina școlară. Un bun început este o garanție a păstrării copiilor rromi în școală. Pregătirea preșcolară se asigură în grădinițe, dar copiii rromi au dificultăți de a veni aici cu regularitate, datorită greutăților financiare ale familiilor lor.

De cealaltă parte, trebuie încurajată dorința rromilor de integrare și accentuat că integrarea nu înseamnă pierderea culturii tradiționale. Teamă etniei rromice de diversitatea culturală ar trebui să fie înlocuită de interesul mutual și de deschiderea către schimbul de experiențe.

Înțelegerea mutuală va reduce riscul discriminării și va contribui la crearea de condiții mai bune de învățătură pentru copiii rromi. Condițiile mai bune de învățare vor stimula încrederea de sine a elevilor și vor contribui la reducerea abandonului școlar - o problemă extrem de frecventă între rromi. Într-o viziune de perspectivă, ameliorarea condițiilor educaționale implică șansa unui loc de muncă mai bun, facilități pentru integrarea socială.

Cadrele didactice se implică în găsirea unor modalități de ameliorare a situației copiilor. Principalele direcții ale acestora constau în: informarea autorităților locale, a părinților rromi și a reprezentanților presei cu privire la drepturile copiilor rromi, cursuri de pregătire pentru profesorii care lucrează cu copiii aparținând acestei minorități, educație preșcolară pentru copiii rromi, educație pentru toleranță, non-discriminare, înțelegere și apropiere între copiii de etnii diferite (români și rromi).



În procesul de integrare a copiilor rromi, școala are un rol fundamental, promovând educația interculturală. Obiectivul prioritar al educației interculturale este promovarea capacității de conviețuire constructivă în contextul cultural și social variat, îndepărtând și prevenind prejudecăți din trecut sau chiar prezente.

Interculturalitatea se manifestă pe larg în viața cotidiană a individului, prin participarea reciprocă la diferitele sărbători, atât laice cât și bisericești. Un alt aspect care nu trebuie neglijat este multitudinea căsătoriilor interetnice, aceasta constituind dovada vie a interculturalității.

În acest sens, se constată în primul rând condițiile grele în care trăiesc, cei mai mulți fiind lipsiți de posibilități materiale, aceasta fiind cauza principală pentru care mulți dintre copiii rromi absentează frecvent de la școală. Ca urmare a condițiilor de viață dificile pe care le au în familie, copiii aceștia au anumite probleme, determinate de mediul ereditar și social din care provin:- retard în dezvoltarea memopsihică și psihofizică;-prezența unor anomalii în comportament;-manifestă tendința de distrugere a lucrurilor celorlalți copii;-nu dovedesc interes pentru activitățile ce se desfășoară în școală;-defecte de vorbire, datorate lipsei de comunicare.

O dată inclus în procesul instructiv-educativ din școală, copilul devine „obiectul” unor influențe complexe și bine organizate. Ambianța afectivă devine catalizatorul educației și, în funcție de natura ei, închide sau deschide canalele comunicării, care condiționează puterea modelatoare a educației. Aici toți copiii sunt diferiți dar în același timp, egali. Semnul de egalitate este dat de respectul față de cel de lângă noi și de posibilitatea de comunicare pe care trebuie să o valorificăm.

Chiar dacă acești copii sunt diferiți, pentru ceilalți ei sunt o sursă inepuizabilă de experiențe noi și diferite. Capacitatea de a primi și de a dărua trebuie împărtășită de la cea mai fragedă vârstă, pentru a putea ajunge la realizarea unui scop propus și anume la cel de cultură universală, unde fiecare să își regăsească specificul național, fără teama de a fi judecat și ignorat.

Întotdeauna am căutat să îi facem pe copii să înțeleagă că toți suntem la fel indiferent de culoarea pielii, important fiind felul cum gândim și cum ne comportăm unii cu alții. Nu este permis să etichetăm pe nimeni, nici să-i marginalizăm, din contră, trebuie să ne acceptăm, să înțelegem și să respectăm cultura celorlalți și pe cei care fac parte din ea. Această nevoie tot mai presantă de interculturalitate nu înseamnă negarea propriei culturi ci doar lărgirea perspectivei spre modele culturale și valorile proprii ale altor culturi.

Ținta principală a educației interculturale este aceea de a favoriza și de a întări bazele relațiilor reciproce dintre societăți diferite și dintre grupuri majoritare și minoritare. Acest tip de educație cultivă toleranța și coexistența între culturi și mai mult presupune comunicare și schimb.

Concluzionând, putem spune că o mare parte a populației de etnie rromă, deci și copiii acestora, suferă de procesul de marginalizare și de aceea este nevoie de o strategie de intervenție



susținută, care să se adreseze atât minorității marginalizate cât și majorității, pentru formarea unei societăți interculturale, de indivizi diferiți dar egali, racordați la valorile generale ale umanității și respectând un set comun de norme, dar în același timp, aflați într-un permanent schimb cultural și spiritual.

Institutor, Violeta Prăștean

Școala cu clasele I-IV Seliștea comuna Cărand

Bibliografie:

1. Alexandrescu, G, *Copiii rromi din România*, Mini Print IMAS S.A., 2006;
2. Cucos, C, *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2000;
3. Merfea, M, *Țigani: integrarea socială a romilor*, Ed. Bârsa, Brașov 1991;
4. Șandru, Codrina, *Sociologia relațiilor interetnice. Note de curs*, Tipografia Universității „Transilvania”, Brașov, 2002.

Povestea noastră, povestea tuturor

Povestea pe care o să o spun începe așa:

În urmă cu 12 ani am pășit pe poarta Școlii Generale nr.2 Sântana. Nu știam foarte multe atunci despre ce înseamnă să lucrezi cu elevi rromi. A fost greu, foarte greu la început, dar cu ajutorul colegilor, a doamnei director și nu în ultimul rând cu ajutorul lui Dumnezeu am reușit.

Nu am “ratat” nici un program de formare cu privire la educația incluzivă, am lucrat în proiecte PHARE, am încercat să mă implic cât mai mult în viața școlii. Anii au trecut, generații de copii au plecat din școală lăsând în urma lor amintiri, unele plăcute, alte mai puțin plăcute.

Am reușit să atrag copiii la școală și prin diferite activități extrașcolare făcute la nivelul clasei dar și la nivel de școală. Să știți că am încercat tot timpul să fiu alături de elevii mei indiferent de etnie, de religie sau stare materială.

Sărbătorim în fiecare an Ziua Rromilor în 8 aprilie, avem Serbarea Sportivă în luna mai, Sărbătoarea Dovleacului în luna octombrie, Săptămâna Părinților și alte activități la nivel de clasă unde atât părinții cât și elevii participă cu drag.



Colompar Raluca Maria, poartă cu mândrie costum popular, chiar dacă ea este de etnie rromă. A câștigat în martie 2010 locul doi la concursul de muzică populară “FLORICELE DIN SÂNTANA”.



La activitatea pe care am avut-o au participat părinții tuturor copiilor indiferent de etnie, Antonela și cu Vasile prezentându-și lucrările cu titlul „Chipul mamei”.

Sper ca bunul Dumnezeu să ne ajute pe toți să putem spune peste ani cu mândrie: AM FOST DASCĂLI!

Profesor învățământ primar, Adina Laura Palcea
Școala Generală Nr.2 Sântana

Educația și provocările lumii contemporane

Noul mileniu a moștenit multe probleme sociale, economice și politice care sunt departe de a-și fi găsit soluția, deși au marcat în mare măsură ultima jumătate de secol: problemele se agravează, se multiplică, se globalizează. Multe țări au depășit stadiul subdezvoltării, iar standardele de viață au crescut continuu, în proporții care diferă de la o țară la alta. Progresul a adus cu sine și sentimentul deziluziei care pare a fi dublat de o anumită confuzie a unei „societați globale care duce o luptă chinuitoare pentru a se naște”(Delors).

Valul schimbărilor și al noutăților care asaltează viața umanității și a fiecărei colectivități umane a făcut necesare nu numai strategii globale corelate, internaționale, interdisciplinare, intersectoriale, ci și educație pentru schimbare.

Problematica lumii contemporane:

- creșterea în cifre a numărului săracilor, a analfabeților, a șomerilor, a tinerilor;



- degradarea mediului înconjurător și a resurselor naturale;
- degradarea stării de sănătate a populației;
- exacerbară terorismului, rasismului și intoleranței;
- în țările europene asistăm la o scădere a indicilor natalității și la îmbătrânirea

populației;

➤ în țările din Africa și Asia expansiunea demografică este un fenomen cu implicații cu atât mai grave cu cât condițiile economice din aceste țări sunt mai vitrege, nivelul de trai e mai scăzut, iar analfabetismul cunoaște cote ridicate.

Analfabetismul este una dintre cele mai grave probleme:

- analfabeți sunt cei care nu știu să scrie și să citească și cei care au deficiențe în cunoștințele și deprinderile de bază (analfabetismul funcțional);
- datorită expansiunii tehnologice și a internetului se poate vorbi și de analfabetism computerial.

➤ Aceste probleme se impun atât prin caracterul lor complex, grav, persistent și presant, cât și prin dimensiunile lor globale, având o evoluție rapidă și greu previzibilă (G. Văideanu).

Priorități de acțiune pentru rezolvarea unora dintre problemele lumii contemporane:

- apărarea păcii;
- salvarea mediului;
- propagarea democrației;
- refacerea unității spirituale a Europei în scopul întăririi unității sale economice și

politice.

Rolul educației în ameliorarea problemelor lumii contemporane:

- educarea tinerei generații în spiritul respectării diversității, a protejării mediului;
- conștientizării acesteia privind pericolele și efectele acțiunilor nesăbuite;
- formarea priceperilor și deprinderilor de acțiune controlată și de intervenție;

Educația nu poate face totul și nu poate fi supraestimat potențialul acesteia pentru ameliorarea problemelor, fiind necesară o acțiune conjugată cu celelalte subsisteme ale sistemului social: cel economic, politic, cultural.

Necesitatea schimbării în educație:

➤ trunchiul comun de competențe de bază (cunoștințe, deprinderi, atitudini și valori) nu mai poate fi garantat pe toată durata vieții deoarece cunoștințele se depreciază rapid datorită evoluției cunoașterii, a tehnologiei și a organizării social politice;

- socializarea exclusiv prin educație formală are limite importante în condițiile în care



azi se vorbește tot mai mult despre socializare secundară, realizată prin interacțiunea instituțiilor formale de învățământ cu alte medii educative, iar noile medii de învățare sunt tot mai atractive și mai frecvente la elevi;

- formarea profesională inițială se decalează și se depreciază rapid în comparație cu evoluțiile pieței muncii;
- acțiunea emancipatoare a instituțiilor educaționale a devenit limitată datorită ofertelor de exprimare și manifestare a libertăților individuale pe care le propune societatea civilă.

Criza educației este decalajul dintre rezultatele învățământului și așteptările societății.

Aspectele evidențiate ca circumscriind criza educației sunt:

- afluxul progresiv de elevi la toate treptele de învățământ, școlile neavând capacitate adecvată de cuprindere;
- inadaptarea produselor umane și a competențelor lor socio-profesionale la nevoile vieții sociale și ale pieței muncii;
- școala are un randament scăzut exprimat în insuccesul și în abandonul școlar în creștere;
- eficacitatea este scăzută, exprimată în costuri ridicate comparativ cu fragilitatea competențelor profesionale formate, atestate de diplomele eliberate;
- pot fi crize generale de sistem sau crize parțiale (criza spațiului școlar, a personalului didactic, criza curriculară).

Parametrii pentru identificarea situațiilor de criză:

- informația privind învățământul;
- administrarea structurilor;
- relația educatori-elevi;
- conținutul programelor și metodelor pedagogice;
- mijloacele materiale și cooperarea internațională.

Profesor, Valeria Roman

Colegiul Tehnic de Construcții și protecția Mediului Arad

Bibliografie:

1. Bîrzea, C. (coordonator), *Reforma învățământului din România: condiții și perspective*, Institutul de Științe ale Educației, București, 1993;
2. Delors, J., *Comoara lăuntrică*, Editura Polirom, Iași, 2000;



3. Ilica, A., *Didactica generală și didactica...*, Editura Școala Vremii, Arad, 2004;
4. Kelemen, G., Schwartz, Ghe., *Psihologia copilului*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2006;
5. Neacșu, I., (coord), *Școala românească în pragul mileniului III (O „provocare” statistică)*, Editura Paideia, București, 1997;
6. Văideanu, G., *UNESCO 50 – Educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996;
7. Văideanu, G., *UNESCO 50 – Educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996;
8. *** Memorandum-ul privind învățarea permanentă, Document elaborat de Comisia Europeană, Lisabona, 2000.

CERCETĂRI, STUDII, REFLECȚII

Gramatica de bază a limbii române

La apariția în 2005/2008 a *Gramaticii limbii române (GALR)*, lucrare științifică publicată de Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti” la Editura Academiei Române, coordonatoarea lucrării fiind Valeria Guțu Romalo, întâlnirile cu profesorii de limba și literatura română se încheiau cu întrebarea: „Noi ce gramatică trebuie să știm?” sau „Suntem pregătiți să primim o asemenea gramatică?”.

La câțiva ani după apariția GALR, în anul 2010, Academia Română a elaborat „*Gramatica de bază a limbii române*” (*GBLR*), care răspunde solicitării de a realiza o lucrare mai simplă ca organizare și mai redusă în dimensiuni, incluzând datele esențiale pentru înțelegerea structurii și a funcționării de ansamblu a gramaticii limbii române.

Încă de la apariția în 2005 a *GALR*, autorii au făcut următoarea precizare: „Este imposibil ca în anii 2005/2006 a se concepe o lucrare care să răspundă, în același timp și fără nici o prelucrare prealabilă, atât nivelului academic și cerințelor științifice ale momentului actual, cât și nivelului școlar, mai exact al manualelor și al examenelor școlare pentru clasele V-VIII. Ca atare, *GALR* nu este o gramatică de tip școlar, cum, de altfel nu a fost nici vechea *GA*. Este o gramatică de tip academic, reflectând, pe de o parte, stadiul de evoluție al românei literare actuale iar, pe de alta, cerințele teoretice și metodologice ale momentului prezent”.

Același lucru este precizat de către Gabriela Pană Dindelegan în prefața *GBLR*.

„Ar fi cu totul eronat să se creadă că această nouă lucrare este același lucru cu o gramatică școlară. *GBLR* nu este un manual școlar și nici un manual universitar, ci o lucrare care, păstrându-se

la un nivel teoretic ridicat, corespunzător nivelului teoretic al momentului științific actual, are drept scop să faciliteze accesul la datele descrierii pentru categorii cât mai largi de cititori”.

Față de *GALR*, eforturile autorilor *GBLR* (coordonator Gabriela Pană Dindelegan) au mers în direcția sintetizării, organizării și sistematizării suplimentare a materialului, a explicării tuturor conceptelor, precum și în direcția evidențierii diferențelor semnificative față de tradiția gramaticală, dar și față de *GALR*, astfel încât informația noii gramatici să devină accesibilă profesorilor de limba română.

Deschiderea cărții spre uzul didactic a avut consecințe importante asupra organizării și a redactării.

1) *GBLR* are o dimensiune mai redusă – 700 de pagini, față de 2000 de pagini, în *GALR* –, ceea ce a făcut loc, în mai mare măsură, sintezelor teoretice, schemelor, comparațiilor. S-a renunțat la redactarea „de tip narativ” în favoarea unei redactări sintetice, cu titluri și subtitluri intermediare, cu organizare internă clară.

2) *GBLR* beneficiază de o punere în pagină mai „aerisită”, în care marcarea structurii interne a capitolelor și ideilor s-a realizat prin ierarhii grafice corespunzătoare.

3) Pentru exemplificarea fenomenelor s-au propus exemple simple, clare, de cele mai multe ori construite, ușor de înțeles.

S-a elaborat un capitol de Introducere (40 de pagini) în care sunt prezentate conceptele fundamentale: concepte morfologice și morfosintactice, concepte sintactice, precum și aspecte discursive fundamentale prezentate în carte.

La fiecare capitol s-au introdus câte două subtitluri: Dificultăți și Aspecte normative, concepute special pentru a veni în sprijinul nevoilor școlii.

S-a introdus Glosarul care se referă la terminologia gramaticală cea mai recentă (100 de termeni) și un indice selectiv de cuvinte care cuprinde cuvintele cu probleme speciale de calificare, ca efect al ambiguității acestora, al conversiunii acestora sau ca urmare a interpretărilor diferite propuse în această carte. În indicele de materii se fac trimiteri la paginile unde este prezentat din punct de vedere teoretic cuvântul-cheie.

Cartea este însoțită și de un Caiet de exerciții (216 pagini), care urmărește aplicarea conceptelor teoretice moderne din lucrare în practica didactică. Este propusă o paletă diversificată de exerciții: de recunoaștere, de analiză, de construcție, de interpretare a materialului factic, exerciții de tip normativ.

Exercițiile din acest Caiet asigură dirijarea activității de învățare spre aspectele considerate de autori ca fiind reprezentative, dar și mai dificile. Propunând și rezolvări, autorii vin cu adevărat în sprijinul școlii, atât al profesorilor cât și al elevilor. Dacă *GBLR* este destinată mai ales profesorilor

și autorilor de manuale școlare, caietul de exerciții este destinat, în egală măsură, profesorilor și elevilor.

Ca structură, *GBLR* are trei secțiuni:

a) Partea I, destinată gramaticii (morfosintaxei) claselor lexico-gramaticale (părților de vorbire);

b) Partea a II-a, destinată tratării speciale a funcțiilor sintactice, cea care păstrează în cea mai mare măsură legătura cu tradiția gramaticală;

c) Partea a III-a, redusă ca întindere, referitoare la fenomenele enunțiative.

Se poate face observația că fenomene din partea a II-a apar cu anticipație în partea I (descrierea sintactică a claselor lexico-gramaticale) iar fenomene enunțiative apar cu anticipație în partea I și a II-a (odată cu descrierea rolului deictic și anaforic al pronumelor, al adverbilor și al flexiunii verbale, cu prezentarea conectorilor, a predicatului enunțării etc.).

Ca nivel teoretic, *Gramatica de bază a limbii române* reflectă concepția din *GALR* și păstrează, în multe privințe, inovațiile introduse acolo.

Totuși, unele diferențe în raport cu *GALR* au fost necesare (atât în ceea ce privește teoria generală, cât și în ce privește descrierea de detaliu), diferențe bazate pe o serie de articole și de cărți apărute în ultimul timp, fie posterioare lucrului la *GALR*.

1. Dintre modificările nou introduse, cele mai semnificative vizează, pe de o parte, perspectiva mai apăsător morfosintactică, iar, pe de altă parte, modul de concepere a sintaxei grupului nominal.

În noua gramatică, clasele lexico-gramaticale sunt examinate și descrise împreună cu grupurile sintactice pe care le proiectează (vezi capitolele Substantivul și grupul nominal, Adjectivul și grupul adjectival, Verbul și grupul verbal, Prepoziția și grupul prepozițional etc.), desăvârșindu-se astfel, ceea ce, timid, se începuse în *GALR*: descrierea claselor atât sub aspect flexionar (trăsături flexionare ale centrelor de grup, în ipostaza lor de centre flexibile), cât și sub aspect sintactic (organizarea internă a grupului și locul de inserare a fiecăruia în ansamblul propoziției). Într-o carte în care perspectiva morfosintactică este predominantă, s-au evitat, astfel, separările categorice între morfologie și sintaxă.

În privința organizării grupului nominal, în *GBLR* se renunță definitiv la funcția sintactică de atribut din gramatica tradițională. Sub aspect funcțional, atributul este totalmente nereprezentativ, acoperind, în absența ierarhizărilor sintactice și sintactico-semantică, componenți din ce în ce mai diverși: determinanți, cuantificatori, modificatori, posesori, complemente.

În consecință, în lucrarea de față se ajunge la o diferențiere mai netă a grupului verbal, a grupului adjectival, a celui adverbial și a celui prepozițional, pe de o parte, de grupul nominal, pe de

alta, primele caracterizate prin clasa complementelor, iar ultimul, prin clasa determinanților, a modificatorilor, a posesorului. Numai în cazul grupurilor nominale neprototipice (fie cu centre de proveniență verbală și adjectivală, fie cu centre substantivale relaționale) pot să apară, simultan, determinanți, modificatori și complemente; astfel, prezența determinanților și a modificatorilor exclude prezența complementelor.

2. *GBLR* inovează și în alte privințe.

Sub aspectul inventarului de clase și subclase, gramatica de față inovează și în raport cu tradiția gramaticală, și în raport cu *GALR*.

În privința articolului, în cartea de față, se pledează, ca și în *GALR*, dar contrar tradiției, pentru nesepararea unei clase lexico-gramaticale autonome a articolului, dar, în același timp însă, se pledează pentru autonomia funcțional-sintactică a acestuia, deci pentru includerea lui, cu funcție sintactică distinctă de Det(erminant), în organizarea unui GN (vezi Introducere 2.2.; vezi Articolul). Grație autonomiei sale funcțional-sintactice, articolul beneficiază, aici, de o descriere mult mai detaliată, la toate nivelurile (flexionar, sintactic, semantico-pragmatic), examinându-se relația lui cu alți componenți din GN, și anume: cu ceilalți determinanți (cei lexico-gramaticali), cu clasa cuantificatorului, a posesorului, a modificatorilor.

În privința numeralului, după eliminarea subclaselor cu statut eterogen, subordonate altor clase lexico-gramaticale, au rămas două subclase de numeral (cardinalele și ordinalele) ale căror trăsături morfologice, sintactice și funcțional-semantice, diferite de ale altor clase, dar și între ele, permit recunoașterea lor drept clase lexico-gramaticale aparte.

În clasa pronumelui, se recunoaște un pronume reciproc, omonim cu pronumele reflexiv, dar utilizat în cu totul alte contexte și construcții sintactice, iar, în cazul posesivului, se recunoaște numai adjectivul posesiv, nu și pronumele posesiv, care este interpretat ca analizabil în oricare din aparițiile acestuia.

Se propune existența unei a treia subclase de adjective, adjectivele situative, care se disting semantic și sintactic atât de cele calificative, cât și de cele categoriale.

Se introduce o clasificare sintactico-semantică mai detaliată a verbelor, distingându-se între intransitivele inergative (agentive) și cele ergative (non-agentive) sau cele cu Experimentator.

Se recunoaște terminologic, dar și ca entitate distinctă, un tip special de complement circumstanțial, un complement matricial cerut semantico-sintactic de clasa restrânsă a verbelor cu adverbial obligatoriu (adverb sau grup prepozițional cu valoare circumstanțială).

Termenul *adjunct* se specializează pentru componentele (semantico-sintactice) facultative din structura grupurilor verbal, adjectival și adverbial, diferențiindu-se net adjuncții de complemente.



Se detaliază structura grupului prepozițional (GPrep), distingându-se complementele prepoziției, cu apariție obligatorie, complemente realizate frecvent nominal, dar și prepozițional.

Se introduce distincția între enunț și discurs, ca unități discursiv-pragmatice prin excelență, pe de o parte, și propoziție, ca unitate sintactică, pe de altă parte, stabilindu-se, în același timp, și interferența între cele două tipuri de unități. În cadrul propoziției, se introduce distincția între propoziția finită și cea non-finită (în funcție de calitatea verbului-centru, aflat la o formă finită sau non-finită), numai prima având și autonomie enunțiativă și putând, ca atare, să se constituie într-un enunț de sine stătător.

Poate cea mai importantă și „mai vizibilă” modificare privește noua tehnică de marcare a ierarhiilor sintactice, prin utilizarea parantezelor drepte în care se includ grupurile sintactice și componentele acestora. Specifică acestei notații este cuprinderea unor paranteze drepte între alte paranteze drepte, ca semn al încorporării grupurilor sintactice unul în structura celuilalt, după cum centrul de grup ocupă o poziție ierarhică superioară sau, dimpotrivă, una mai joasă. Sistemul de notare, odată înțeles, reprezintă un mijloc suplimentar de indicare (de vizualizare) a ierarhiilor sintactice și a diferențelor ierarhice dintre componente.

GBLR, astfel concepută, vine în sprijinul profesorilor de limba și literatura română din sistemul preuniversitar care, în activitățile lor cu elevii utilizează *GALR* (2005/2008) și care, prin viitoarele programe și manuale de limba română vor prelucra „pentru școală” informația din *GALR*, studenților, elevilor din gimnaziu și liceu, publicului larg.

Oricum, această lucrare își va pune pecetea asupra pregătirii elevilor, asigurându-le un mod judicios de lucru, și, de aceea, recomandăm celor interesați de studiul gramaticii românești.

Tonul riguros științific al expunerii, abordarea competentă a problemelor de limbă, ineditul ideilor transmise și vasta informare ne determină să considerăm lucrarea *Gramatica de bază a limbii române* un succes științific real în peisajul lingvisticii românești actuale.

Profesor, Dumitru Mihăilescu
Inspectoratul Școlar Județean Arad



Valențele comunicării în educarea limbajului elevilor din clasele I –IV

Studiu

A. Comunicarea – concept și proces

A vorbi despre comunicare este o adevărată provocare. În accepțiunea sa cea mai profundă, acest proces poate fi definit ca o „relație bazată pe co-împărtășirea unei semnificații (...) În esență a comunica

înseamnă a fi împreună cu, a împărtăși și a te împărtăși, a realiza o comuniune de gând, de simțire, de acțiune.”(C. Cucoș-1998).

Schema canonică a comunicării (Shanon-Weaver) explică situația de comunicare prin drumul parcurs de mesaj între emițător și receptor pe baza codificării și decodificării. Există numeroase criterii de clasificare a formelor de comunicare, categoria care prezintă interes pentru tema pusă în discuție este comunicarea didactică. Același Constantin Cucoș o definește ca fiind „un transfer complex, multifazal și prin mai multe canale a informațiilor dintre două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan sau succesiv rolurile de emițător și receptor, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ”(1998). În afară de caracteristicile mai importante ale comunicării didactice, respectiv: reciprocitatea, latura temporală, dimensiunea explicativă și logică sau caracterul de circuit, foarte importante pentru actul comunicării sunt canalele prin care se realizează acest proces. Există trei subsisteme care își aduc aportul la realizarea actului comunicării și anume: subsistemul verbal, subsistemul paraverbal și subsistemul nonverbal.

B. Canale ale comunicării

a. Subsistemul verbal

Înainte de toate, ar fi necesar să facem o distincție clară între trei noțiuni des folosite în contexte care abordează această temă și anume: „limbajul”, „limba” și „vorbirea”.

Limbajul este „un sistem de semne, specific oamenilor, alcătuit din sunete articulate, prin care aceștia își exprimă gândurile, sentimentele și dorințele” (Viorica Preda-1999). El are două fațete, cea individuală, cu amprenta fiecărei personalități în parte, și cea socială, respectiv cu trimitere la comunicarea socială la care se face referire.

În cadrul fenomenului total, care este limbajul, se disting doi factori: limba și vorbirea. Alexandru Graur (1999) spunea despre *limbă* că este „o comoară pe care practica vorbirii o pune la dispoziția vorbitorilor aparținând aceleiași comunități lingvistice, un sistem gramatical virtual în fiecare creier, mai exact, în mințile unui ansamblu de indivizi; căci limba nu este completă la niciunul dintre vorbitori, ea nu există deplin decât în masa de vorbitori”. Pe de altă parte *vorbirea* este realizarea practică a limbii, activitatea concretă a vorbitorului. Ea este un act individual de

voință și inteligență. În trinitatea limbă – limbaj - vorbire, limba „este socială în esența ei și independentă de individ” cum spunea Saussure (1990), vorbirea „are drept obiect partea individuală a limbii”, iar limbajul aparține și individului și socialului pentru că, spune Al. Rosetti, „se dezvoltă o dată cu dezvoltarea creierului uman și cu dezvoltarea societății.” (1982).

Aprofundând problematica limbajului, constatăm funcțiile sale multiple, condiționând celelalte componente ale personalității. Aceste funcții ale limbajului sunt: de comunicare, denominativă, cognitivă, expresiv-emoțională, imperativ-persuasivă, de reglare a activității nervoase.

b. Subsistemul paraverbal

Dacă limbajul prin cele două fațete ale sale, limba și vorbirea, ne ajută la realizarea unui mod de comunicare prin cuvinte, particularitatea sau originalitatea mesajului transmis depinde și de anumite calități ale locutorului sau interlocutorului, ce încarcă emoțional orice comunicare. În categoria acestor elemente prozodice și vocale se înscriu: intonația, accentul, debitul, ritmul, forța sau stilul fiecăruia. Caracteristicile vocii spre exemplu, ne comunică date primare despre locutor: fată-băiat, alintat-hotărât, energic-epuizat, particularitățile de pronunție ne oferă date despre zona geografică de proveniență sau mediul urban/rural.

O fațetă „ascunsă”, dar extrem de importantă a paralimbajului este *tăcerea*. Pauza, nerostirea, nerăspunsul sau neexplicarea se constituie ca niște factori provocatori în procesul didactic. Există tăceri care exprimă: nedumerirea, vinovăția, protestul, aprobarea, indiferența, oboseala, obrăznicia. Întâlnim tăceri laborioase, tăceri pedeapsă, tăceri stimulative.

Putem afirma că, în timp ce verbalul este dimensiunea referențială în actul de comunicare, paraverbalul se referă la atitudine.

c. Subsistemul nonverbal

Această temă se poate aborda pornind de la conceptul *inteligențelor multiple* (Howard Gardner) dintre care cea *corporal kinestezică* pune în mișcare exprimarea gestuală, fie că e dans, mimică, joc dramatic, fiind bazată pe imitație, utilizându-se conștient gesturile, fizionomia, clișeele. Când limbajul este necodificat sub forma gesturilor, accentelor emoționale, atitudinilor, trăirilor afective comunicabile, influențând și receptarea limbajului propriu-zis, mesajul se numește *ectosemantic*. Mișcarea expresivă intenționată capătă semnificație și devine un joc informațional în care elementele verbale și nonverbale sunt „anunțate” și „emise”. Acest gen de comunicare nonverbală se numește *kinezie* și se ocupă de modul în care ființa umană comunică prin intermediul corpului, mișcării sau gesticii.

Există o clasificare a gestualității cotidiene în funcție de finalitatea acesteia (Fleishmann-1964): *expresorii* (a te crispa, a roși, a tresări), *regulatorii* (apropierea de partener, contactul vizual



reciproc), *ilustratorii* (direcția, dimensiunea, forma, persoana), *emblemele* (semnul victoriei, cel pentru liniște, mișcările capului pentru „da”, „nu”), *adaptorii* (manipulările de obiecte-haina, creionul, foile, automanipulările-răsucirea șuviței de păr, mișcatul ritmic al piciorului).

În concluzie, expresorii dezvăluie locutorul, regulatorii structurează relația de comunicare, ilustratorii și emblemele determină conținutul, iar adaptorii facilitează racordarea locutorului la situații.

C. Valorificarea valențelor verbale, paraverbale și nonverbale

Deși analiza realizată este succintă, ea scoate în evidență multitudinea de aspecte care decurg dintr-un proces al comunicării.

Pornind de la apropiat la depărtat, ceea ce atrage atenția în primul rând sunt gesturile și mimica. Pentru copilul puțin inițiat în vorbire, ceea ce îi oferă lui informațiile primare despre locutor sunt gesturile și mimica-deci nonverbalul și totodată intonația, forța, ritmul comunicării-respectiv paraverbalul. În aceeași măsură și educatorul poate folosi datele culese pe aceste două căi, mai ales pentru nuanțele stărilor emoționale ale copilului pe care acesta nu le poate exprima încă verbal, cel puțin nu în totalitate.

Trecând de acest nivel, cu rol informativ, orice act de educare a comunicării trebuie să pună în valoare expresivitatea limbajului, simultan cu o deontologie a comunicării. Toate memorizările de poezii, povestirile, dramatizările și jocurile mimico-gestuale, trebuie să accentueze acest aspect, uneori să-l exagereze pentru a învăța școlarii de la bun început, un tip de comunicare complet și complex.

Ponderea cea mai însemnată în actul comunicării este însă constituit de aspectul verbal. Conținuturile pot cuprinde părți de vorbire ce desemnează obiecte din realitatea imediată a copilului: jucării, plante, legume, fructe, mobilă, vestimentație, acțiuni, stări; cuvinte ce desemnează fenomene, relații spațiale, însușiri; antonime; sensuri conotative și denotative ale cuvintelor ce definesc acțiuni de cercetare pentru identificarea calităților și însușirilor obiectelor (a miroși, a netezi, a ridica, a sufla, a strânge); modele de substantive la numărul singular și plural, de genuri variate, la diverse cazuri, verbe la diverse timpuri și moduri; cuvinte polisemantice; comparații; epitete, etc.

Se pot realiza de asemenea exerciții / jocuri cu: amplasarea corectă a cuvântului în propoziție, alcătuiri de propoziții cu cuvinte date, despărțirea cuvintelor în silabe, pronunția corectă a sunetelor, intonarea corectă a unor cuvinte sau propoziții, alcătuirea orală a unor texte cu diverse structuri de sprijin (plan, început, final, cuvinte / expresii, imagini), dramatizări ale unor texte cunoscute, după o povestire prealabilă, etc.



Toate datele prezentate demonstrează complexitatea actului comunicării, dar mai ales a rolului pe care acesta îl are în dezvoltarea personalității copilului. Baza cunoașterii realității înconjurătoare se pune acum, la vârsta școlarității mici, ajutând copilul în același timp și la o adaptare și integrare socială. De aceea educatorul trebuie să exploateze la maximum resursele inepuizabile pe care le oferă actul comunicării.

Profesor, Teodora Guzan

Colegiul Tehnic de Construcții și Protecția Mediului Arad

Bibliografie:

1. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998, p.127;
2. Fleishman, E., A., *The structure and asurement of physical fitness*, Washington Pretice Hall; 1964;
3. Kelemen, G., (2007), *Pedagogie preșcolară*, Editura UAV, Arad, 2007, pp. 233-236;
4. Preda, V., *Evoluția limbajului la copilul școlar, cale spre integrarea școlară*, „Învățământul primar”, 1999, nr. 1-2, p.63.

Moara cu noroc. Mit și mitanaliză

Scriitor fecund, multilateral, nuvelă solidă, complexă, cu titlu polimorf și subiect de roman. O opera aparte în felul său, generând ample discuții și instituind diacronic un întreg lanț hermeneutic. Scenariu de film, tragedie antică, sau primul western românesc amintind de „grandoarea istoriilor americane cu imense preerii și cete de bizoni”? Or, poate „cea mai bună povestire polițistă produsă vreodată de literatura română”? Toate acestea la un loc și ceva mai mult - realism dublat, în termenii lui Călinescu, de o analiză magistrală a unei drame complexe: Ghiță.

Un exercițiu de mitanaliză. A propune un exercițiu de mit-analiză în cazul unui text realist, „al unui text în care mitul – dacă există – scapă complet intenției conștiente a autorului” înseamnă, în viziunea lui Ioan Petru Culianu, a realiza o incursiune fascinantă în istoria religiilor (disciplină care vizează atât procesul creației, cât și al împletirii miturilor între ele). O primă precizare realizată de către autor în discursul metaliterar dedicat nuvelei lui Slavici arată că „funcția primă a mitanalizei ar fi de a discerne structurile mitice prezente într-o operă literară, pentru a ajunge la un inventar mitologic care, la rândul lui, formează un punct de plecare în interpretarea psiho-sociologică a unui corpus de texte produse de același autor.” Caz izolat: *Moara...* lui Slavici, care

propune un realism transilvănean autentic și aparține unui scriitor „lipsit de neliniști metafizice, de mari ambiții romantice, dovedind o admirație fără rezerve serioase față de spiritul „solid” al capitalismului”

Ce spune Culianu, de fapt? Că textul realist (ca și autorul, în speță), prin poziționarea sa la polul opus față de textul fantastic, demonstrează maximă distanță față de mit. Cu alte cuvinte, mitul reprezintă un domeniu care-i rămâne, în genere, complet străin, fiind ignorat în mod deliberat de acest tip de text. Iar dacă lucrurile stau astfel, atunci este, cu adevărat, un triumf să poți identifica mituri sub aparența realistă și să atragi atenția asupra faptului că „miturile au o existență cu atât mai activă cu cât sunt mai insesizabile” într-o operă, ele nedepășind pragul conștiinței autorului care le folosește. Ce mit s-ar putea ascunde în datele nuvelei lui Slavici? Nu unul românesc, așa cum (din naționalism) am putea pretinde. Ci unul străin, cu o substanță interesantă: marele mit al *maniheismului* (religia întemeiată de Mani, Apostolul Luminii, în secolul al III-lea după Cristos).

Să vedem, așadar, ce presupune acesta. O enciclopedie arată că, la origini, lumina și întunericul coexistau, deși sunt în fond două naturi radical opuse; aceste două principii (etern, increate) corespundeau celor două ținuturi, celor două împărății aflate în permanentă contradicție: Împărăția Luminii și Împărăția Tenebrelor. Un loc al Binelui (al splendorilor, al beatitudinii, al tihnei), învecinat cu un loc al Răului (al întunericului, al urii, al morții). Scenariul este următorul: plin de ură, Prințul Tenebrelor declară război Împărăției Luminii, dar Tatăl ripostează trimițând împotriva acestuia pe Omul primordial împreună cu cei cinci fii ai săi. Din nefericire, Omul cade învins de forțele răului și este luat prizonier, dar Spiritul Tatălui și cei cinci fii îl vor salva, reîntregind astfel Împărăția Luminii. Arhonții răului vor fi puși în lanțuri de către Spiritul cel viu, iar din carcasele lor va fi construită lumea (nici bună, nici rea, sau și bună și rea) aflată în vecinătatea celor două împărății. Primul cuplu uman (Adam și Eva), mai spune mitul, este plămădit din același amestec de bine și rău, de întuneric și lumină. Isus, Prințul Luminii, și emisarii Împărăției sale doresc să recupereze acum toate particulele de lumină pătrunse în lumea materială, în lumea oamenilor, dar abia cel de-al Treilea Trimis va fi însărcinat însă cu această misiune delicată, care „necesită punerea în funcțiune a unei imense mașinării cu angrenajele ei, manevrate de niște «eoni celești»” (citează I. P. Culianu din articolul lui J. Ries, *Manicheisme*, apărut în *Catholicisme. Hier Aujourd'hui Demain*, Paris, 1948, având grijă să precizeze că aceste ultime cuvinte n-au nimic simbolic în ele). Mașinăria cosmică cu pricina seamănă îndeaproape cu „o moară de apă ale cărei cupe, umplute cu lumină la partea de jos a mecanismului, se varsă la partea de sus în niște nave celeste (soarele și luna).”

Similitudini și paralelisme. Care sunt, în sfârșit, analogiile extraordinare, de altfel (pentru că, realmente, Slavici nu avea cum să audă de mitul lui Mani și, cu siguranță, nu și-a propus în mod

declarat să-l reconstituie)? Să vedem. Din datele realiste ale nuvelei identificăm un spațiu de acțiune cuprins între doi poli: *orașul* (Ineu) și *pădurea* (în care sălășluiesc turmele de porci). Numai că orașul înseamnă pentru Slavici (după Culianu) „o vatră de civilizație, a cărei influență se întinde până într-un anumit punct, dincolo de care e primejdios să te aventurezi. Acest punct este Moara noastră «cu noroc», hanul exploatat de Ghiță. Dincolo de cele «cinci cruci» care marchează limitele ordinii se întinde teritoriul arbitrariului, al violenței și al morții. Pentru Slavici orașul înseamnă *viață*; pădurea în care sălășluiesc turmele de porci înseamnă *moarte*. Între ele stă hanul lui Ghiță.”

Mai mult, între cele două extreme care definesc un spațiu deschis, *pusta* (orașul Ineu, situat la o oră și jumătate și pădurea – pe dealul din stânga de stejari, pe cel din dreapta din rămășițe, cioate și rădăcini, „un trunchi înalt, pe jumătate ars, cu crengile uscate, loc de popas pentru corbii ce se lasă croncănind de la deal înspre câmpie”), se află - în vale - un loc de popas: inițial, o moară de apă așezată pe un râuleț, destinată a măcina grânele (și destinele) oamenilor, dar care în prezentul narativ ajunge „părăsită, cu lopețile rupte și cu acoperământul ciuruit de vremurile ce trecuseră peste dânsul”. În timp, această moară de apă „cu noroc”, străjuită de cinci cruci (două de piatră și trei din lemn de stejar), încetează să mai macine, prefăcându-se în cârciumă și loc de adăpost pentru drumeții obosiți și izgoniți de venirea nopții, iar la numai câteva sute de pași depărtare de râuleț, „la un loc mai potrivit”, arendașul a zidit o cârciumă. „Pentru Ghiță, spune naratorul, cârciuma era cu noroc.” Receptând nuvela epurată acum de datele realiste, se obține în final o povestire ce poate fi calificată drept mitică: Binele (lumina, ordinea, viața) ocupă un spațiu vast, dar nu nelimitat; dincolo de el se află răul (al dezordinii, al morții). La limita celor două lumi stă - în vale - o moară marcată de cinci cruci, în care cinci personaje (Ghiță, Ana, copiii și bătrâna) vin să întâlnească dezordinea, să înfrunte întunericul, necunoscutul. Două cruci sunt de piatră: două personaje vor fi sacrificate tragic de către narator în deznodământul nuvelei (Ghiță și Ana); trei cruci sunt de lemn: trei personaje nevinovate vor scăpa cu viață (copiii și bătrâna). Prințul Tenebrelor, încarnat în Lică Sămădăul, va fi și el sacrificat în final, iar pactul dintre cei doi opozanți se va spulbera, permițând forțelor luminii și ale ordinii să triumfe (jandarmul Pintea). „Șederea hangiului la *Moara cu noroc*, afirmă Culianu, are caracterul unei misiuni în care el e menit, fără s-o știe, să fie sacrificat pentru a permite capturarea puterilor răului...”

In extremis, prin caracterul său discordant, aproape inextricabil, Ghiță rămâne un personaj tragic, pentru că „Tragicul are în ființa sa și conflict și luptă; cu cât sunt mai discordante caracterele, cu atât sunt mai predispuse la un tragism puternic”, subliniază J. Volkelt în *Estetica tragicului*.

Bibliografie:

1. Călinescu, G., *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Aristarc, Onești, 1998;
2. Crăciun, G., *Istoria literaturii române pentru elevi și profesori*, Editura Cartier, București, 2004;
3. Culianu, P., Ioan, *Studii românești*, Vol.I, Editura Nemira, București, 2000;
4. Ilica, A.; Nan, M., *Spațialitate și loc în Moara cu noroc de Ioan Slavici*, în Revista de cultură ARCA, Nr. 4-5-6, Editura Multimedia, Arad, 1999;
5. Volkelt, J., *Estetica tragicului*, În românește de Emeric Deutsch, Prefață de Alexandru Boboc, Editura Univers, București, 1978;
6. Piru, A., *Istoria literaturii române*, Editura „Grai și suflet – Cultura națională”, București, 2001;
7. Slavici, I., *Moara cu noroc*, Editura Ion Creangă, București, 1981.

Sufixe neologice în romanele lui George Călinescu

Cartea nunții oferă numeroase exemple în care se întrebuițează împrumuturi, în special din franceză, dar adaptate după modelul latin, terminate în *-itate*. Dintre acestea amintim: *austeritate*, *curiozitate*, *demnitate*, *fixitate*, *friabilitate*, *intimitat*, *lividitate*, *luciditate*, *masculinitate*, *onctuositate*, *perpendicularitate*, *perversitate*, *prosperitate*, *realitate*, *religiozitate*, *senilitate*, *solidaritate*, *umiditate*, *voracitate*. După acest model, apar termeni noi, în aceeași lucrare citată, pe care îi considerăm inovații create prin analogie cu modelele anterior amintite: *carnalitate*, *lacrimozitate*, *ondulozitate*, *sincronitate*.

Alți termeni împrumutați, a căror trimitere exactă o regăsim în lista amintită, sunt *amabilitate*, *animozitate*, *austeritate*, *autoritate*, *aviditate*, *banalitate*, *benignitate*, *brutalitate* etc. Derivate formate cu acest sufix sunt: *fermitate* < *ferm* + suf. *-itate*, după francezul *fermeté*, *inventivitate* < *inventiv* + suf. *-itate*. După acest model vor fi formați termenii *lacustritate*, *diafanitate*, *emoționabilitate*. Preferința pentru acest tip de derivate se explică prin faptul că oferă, cel mai adesea, un sens concret. Sufixul neologic este dubletul vechiului – *ătate* < lat. *-itatem*. Originea sufixului în limba română este multiplă, el derivând substantive abstracte de la teme adjectivale. Multe din derivate sunt greoaie, dar au meritul de a evita utilizarea unor perifraze. *Absconditate* e un termen ce apare în stilul publicistic, alături de adjectivul *abscons*, fiind, după opinia lui Th. Hristea, o creație personală. “Nici tirade, nici redondanță, ci vibrație lirică și o anume *absconditate* a simbolurilor...” (*Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, București, 1941, p. 782, col. 2).

Dacă unii termeni sunt împrumutați, precum: “Priviți ce reflexe are, *ce limpiditate*” (*Scrinul negru*, Editura Minerva, București, 1987, p.220) din franceză *limpidité* sau: “Dumnealui e tovarășul Vasile, decorat cu Ordinul muncii, adevărat erou de energie și *intrepiditate*” (*Scrinul negru*, 1987, p.675) din fr. *intrépidité*, apar termeni construiți, în special substantive provenite din teme adjectivale cu ajutorul sufixului *-itate*: “Nu mă interesează *ilustritatea* lui” (*Scrinul negru*, 1987, p.418) sau “Vizitatorii se ridicară și începură să se îndrepte spre ușă, făcând *civilitățile* de rigoare Hangerlioachii” (*Scrinul negru*, 1987, p.164). Aceaste derivate sunt resimțite ca pretențioase, livrești, numai așa se poate explica marea apetență a prozatorului în utilizarea lor, chiar și atunci când puteau fi înlocuiți de temeni comuni, ca în exemplul: “Impresia asupra bazinurilor asimetrice cu pretenții de *lacustritate* naturală” (*Bietul Ioanide*, EPL, București, 1965, vol. I, p. 27). O inovație interesantă o remarcăm în cazul: “Dar ideea de a brava pe Lola, alimentată în fond și de o *incontentabilitate* a lui față de multiplicitatea aspectelor feminine care îl făcea să găsească firesc haremul, îl tentă” (*Cartea nunții*, Editura Minerva, București, 1978, p.149).

O altă categorie de termeni sunt formați cu ajutorul sufixului *-os*, precum: *calcaros* < *calcar* + suf. *-os*, *funinginos* < *funingine* + suf. *-os*, *merituos* < *merit* + suf. *-os*, *mucegăios* < *mucegai* + suf. *-os*, *grezios* < *gresie* + suf. *-os*. Termeni formați prin derivare cu *-ist* sunt des întâlniți în operele călinesciene: *clasicist* < *clasic* + suf. *-ist*, *politicianist* < *politician* + suf. *-ist*. Cuvinte formate cu sufixul *-bil* apar mai rar: *ajustabil* < *ajusta* + suf. *-bil*, *penetrabil* < *penetra* + suf. *-bil*. În citatul: “Numai cu copaci răsfirați spre cer, îndeosebi cu pini, *rarefiabili* aci din cauza soarelui” (*Scrinul negru*, 1987, p. 424) apare termenul format din *rarefia* + suf. *-bil*. Într-un alt exemplu: “Dragostea bărbatului are în ea ceva *incoercibil* și de la sine *motivabil*” (*Bietul Ioanide*, 1965, vol. I, p. 203) derivatul e format din *motiva* + sufix *-bil*. Sufixul *-oid* apare în lucrările călinesciene în exemple precum *liricoid*, *imbeciloid*, *genialoid*, *loessoid*. Termenul *liricoid* e semnalat de Emil Petrovici, care-l consideră o “inovație” nefericită, precum *lirizant* și *liricizează*, dar și de Th. Hristea. Termenii au fost creați prin analogie cu forme împrumutate, de regulă din franceză, precum în: “Pomponescu examina dimineața și seara în sufragerie un termometru așezat afară, în dreptul geamului, și un barometru *aneroid* de perete” (*Bietul Ioanide*, 1965, vol. III, p. 278), din francezul *anéroïde*.

Sufixul *-esc*, de origine italiană și spaniolă, duce la alcătuirea unor termeni noi, precum *antonpannesc*, *buridanesc*, *nastratinesc*: “Tratativele între dona Garonça călugărița și Trotaconventos înfățișează o comedie superioară la modul *antonpannesc*, obiectiv” (*Impresii asupra literaturii spaniole*, ed. I, București, 1946, p. 153). Termenul *michelangiolesc* < it. *michelangiolesco* e un derivat întâlnit deseori, sub forma “voluptăți *michelangiolești*” în *Istoria literaturii române...*, “mușchi *michelangiolești*” în *Studii și conferințe*, dar și “dinamică

michelangiolescă” în *Cronicile optimistului*. Theodor Hristea consideră că neologismele de origine italiană“ la G. Călinescu acestea sunt mult mai numeroase decât ne-am închipuit și ar merita o cercetare aparte, chiar dacă unele din ele sunt, în mod vizibil, inutile și nici nu au intrat în limbă”. Termenii *camaraderesc* < *camaraderie* + suf. *-esc*, *obștesc* < *obște* + suf. *-esc*, *funambulesc* < francezul *funambulesque*, primii fiind o creație internă, iar ultimul un împrumut, au fost citați pentru a demonstra că apar și elemente care au ca bază limba franceză. Un alt derivat din substantivul *faun* și sufixul *-esc* apare în: “Ochii ei erau tot așa de negri și pătrunzători, însă mari și cu un râs *faunesc* în funduri” (*Scrinul negru*, 1987, p.389). Sufixul *-istic* este supus analizei de către Iorgu Iordan în SCL, XV (1964), nr. 4, p.416, ajungându-se la concluzia că *-istic* este o variantă a lui *-ic* și că a luat naștere prin alipirea acestuia la teme în *-ist*. Un împrumut călinescian, din limba italiană, este termenul *realistic* < *it. realistico*, fiind creații termeni precum *conținuistic*, cu sensul de “privitor la conținutul unei opere”, sau *foiletonistic*. Sufixul nu ar trebui considerat o simplă variantă a lui *-ic*, el fiind extras din împrumuturi de origine franceză, italiană, germanică. Alte substantive derivate sunt *calendaristic* < *calendar* + suf. *-istic*, *urbanistic* < *urban* + suf. *-istic*., *ocultistic* < *ocult* + suf. *-istic*, *portretistic* < *portret* + suf. *-istic*, *propagandistic* < *propagandist* + suf. *-ic*, spre deosebire de *statistic* împrumutat din francezul *statistique*, germanul *Statistik*, *statistisch*, *eufemistic* creat după modelul *aforism* – *aforistic*, cf. germanul *euphemistisch*, *lingvistic* împrumut din francezul *linguistique*. În exemplul: “Nu credea în *oculistică*, dar nu credea totodată nici în raționamentele asupra evenimentelor câtă vreme nu se confirmau” (*Scrinul negru*, 1987, p. 348), găsim un nou derivat format din *ocult* + suf. *-istic*.

La George Călinescu, prezența neologismului și a creațiilor lexicale personale, nu se prezintă ca un simplu element decorativ, ci e un procedeu expresiv, care nuanțează profilul artistic al autorului, rafinamentul expresiei ce conține deseori termeni neologici creând un adevărat stil călinescian. Prin întreaga sa operă literară, George Călinescu rămâne un căutător al clarității și preciziei, un adevărat creator al limbii române moderne.

Profesor Dr., Laura Orban
Grup Școlar “Iuliu Maniu” Arad



Tematica schițelor lui Gheorghe Brăescu

Prin tematica propusă, putem apropia cu ușurință schițele lui Gh. Brăescu de universul pe care îl propun predecesori ca I. Păun-Pincio, D. Th. Neculuță, Traian Demetrescu sau Anton Bacalbașa cu neuitatul *Moș Teacă*. Acest personaj insolit îmbogățise literatura română prin nota de realism pe care o aduce. Personajele schițelor lui Brăescu nu se vor conduce după ideile lui Moș Teacă, care credea că "fără deciplină, armata este o adunătură de oameni periculoși" și că tot ce e "țivil" este rău. Totuși, modul în care este reliefat personajul diferă de soldatul lui Brăescu. Moș Teacă tinde să devină tipul reprezentativ al lumii cazone sfârșitului de secol al XIX-lea, un individ în care sunt adunate trăsăturile cele mai reprezentative ale acestei lumi. Satira este vădit căutată la Bacalbașa, grotescul fiind elementul care se detașează cu preponderență din paginile redactate de el.

Lumea trasată de Brăescu este o lume cazonă dominată de pasiuni obscure și false principii. Automatismul care le coordonează viața personajelor s-a instalat puternic și este transmis de la o generație la alta. În *Masa comună* se subliniază tocmai acest lucru, a schimbului de "experiență" între generațiile de tineri ofițeri și cei mai în vârstă. Nevoiți să ia masa împreună cu veteranii, novicii sunt puși în fața unor situații neprevăzute: supa se servește la urmă, sunt nevoiți să cunoască jocul de table și atragerea femeilor, totul venind în contrast cu idealurile nobile afișate la început, dorința de a se cultiva prin lectură sau prin intermediul teatrului. Susținând idealuri înalte într-un limbaj de mahala, tinerii ofițeri sunt trecuți prin "botezul focului", autorul lăsând loc să se înțeleagă că și ei la rândul lor vor impune aceleași principii viitoarelor generații de tineri ofițeri.

În majoritate, personajele sunt ofițeri, adesea puse în vecinătatea altora de condiție inferioară, tocmai pentru a le reliefa mai bine. Discrepanța dintre aparență și esență se face simțită în caracterizarea acestora, ofițerii pretinzând a fi niște oameni capabili, serioși, intelectuali, în realitate fiind niște indivizi lipsiți de scrupule, fără cultură, dornici de a-și petrece viața la adăpost de orice griji. Sunt surprinși în diverse ipostaze, menite să arate cititorului venalitatea și rapacitatea care-i însoțește în permanență. Apariția unui tânăr ofițer este întotdeauna un prilej pentru vechea societate de a lua contact cu ceea ce este nou. În *Ca la Galați* apare un căpitan foarte frumos, cu aparența unui individ extrem de bogat, aducând noi mentalități în grupul pe care-l frecventează. Este atât de admirat, invidiat și dorit de tinerele doamne, încât declanșează o adevărată psihoză în masă, nimeni neputându-i refuza vreun serviciu. Cei care se bucură de "atenția" lui sunt fericiți să-l poată împrumuta, să-i satisfacă capriciile nebunești pe care nimeni nu visase să le poată atinge. Chiar și după demascarea sa ca impostor, lasă în urmă o notă de nostalgie după acele vremuri în care cele mai tainice dorințe deveniseră realitate.

Fără scrupule, ofițerii exploatează tinerii recruți, cerându-le banii spre "a-i păstra", în realitate pentru a-i folosi ei înșiși. Dorința de a parveni cu orice chip, nu-i împiedică să se dedea la cele mai josnice acțiuni. În *Maiorul Boțan*, personajul este unul dintre cele mai josnice prezentate de Gh. Brăescu, considerând că poate avansa doar cu ajutorul soției. Nu ezită să o îndemne să își schimbe condiția, fiind chiar foarte mândru de ea atunci când este avansat, în ciuda faptului că era perfect conștient că soția sa devenise între timp o femeie ușoară. Cariera, dorința de a parveni, domină într-atât mentalitatea personajelor, încât ajunge să devină o obsesie, căreia îi sacrifică orice, chiar și propria demnitate. Așa este cazul colonelului Burcuș din schița *Avansatul*, care află din ziar vestea trecerii la gradul de general. Recunoscător, pleacă la București pentru a se întâlni cu comandantul diviziei, pentru a-i spune doar un singur lucru: că de acum înainte poate conta pe el în orice împrejurare, accentuând vădit pe "orice".

Slugărnicia este regăsită nu numai la nivelul cadrelor superioare din armată, chiar și în rândul soldaților, capabili de a face chiar și lucrurile cele mai josnice pentru a scăpa de bătaia superiorului lor, așa cum se întâmplă în *Rugăciune*. Viața grea din cazarmă, abuzurile superiorilor, justifică obediența excesivă a soldaților, nevoiți să îndure chinuri dintre cele mai cumplite. Paradoxal, cei mai afectați de acest sistem deficitar al vieții cazone sunt soldații inteligenți, care sunt exploatați crunt. Bolocan, din schița cu același nume, este un soldat care nu face parte din categoria celor amintiți mai sus, sau mai bine spus, refuză să facă parte din ea. Dotat cu o anumită șiretenie nativă, el intuiește adevărata stare a lucrurilor și preferă să fie considerat un soldat prost, deoarece aceasta era cea mai avantajoasă situație în armată. În realitate, umilința sa era doar o armă folosită pentru a avea o soartă mai bună în armată, lăsând să-i scape o singură dată o remarcă ce dovedea istețimea, dar pe care se grăbește să și-o înăbușe, complăcându-se în situația în care se afla.

Marile reforme sunt comentate și disputate, intervenind aici contrastul net între problemele minore, care trebuiesc rezolvate urgent, și discuția savantă ce este purtată pe marginea lor. Personajul consideră că, susținându-și ideea cu ardoare, își creează o imagine proprie, de om intransigent, de adevărat slujitor al armatei. În *Cele două școli* se ajunge chiar la o situație tensionată între colonelul Cristescu, susținător al ideii că "timpul oricărei mișcări de mânuire este trei pe unu" și căpitanul Mocanu, susținător ardent al timpului "unu pe trei". Nebunia pe care o generează noile metode se instaurează chiar și în cele mai înalte pături ale societății, care nu doresc să se arate a fi retrograde ideii de înnoire, marele duce și însuși regele fiind captivați, îmbătați de vorbe al căror conținut nu-l înțelegeau, dar care sunau amăgitoare. În plan practic, pe câmpul de instrucție, iată cum sunt transpuse cele două metode atât de discutate: "Hun! tata, mămulica mea, doi! Tata, mămulica mea, trei! tata, mămulica mea", spre deosebire de: "Un, fără tată; doi, fără tată; tri, fără tată".

Un alt aspect care merită să fie semnalat, este viața țăranimii, scrierile din lumea satului lărgind profilul tematic al creației lui Gh. Brăescu. Adesea, țăranii nu înțeleg tot ceea ce se întâmplă în jurul lor, după cum va afirma și Bolocan în schița cu același nume: "Foarte mulți recruți se fac că nu pricep nimic, și cu timpul, după ce au rezistat tuturor metodelor de educație și convingere contondentă, sunt scutiți de orice serviciu". Imaginea satului din literatura cu problematică militară este înfățișată într-o lumină realistă, țăranul acționând după propria sa logică. Viața lor este normală, cu necazurile zilnice generate de producția agricolă, sau de viața familială, oameni care se îndreaptă spre crăsmă "mohorâți", pentru a discuta "necazuri cunoscute". Atmosfera reală a vieții rurale apare în schița *Mulțumită*: "Petrec uneori sărbătorile la țară, în Moldova, unde văd țăranii din ce în ce mai scăzuți, galbeni, trudiți, peticiți ca și coastele dealurilor ce se-ntind la soare, brăzdate de ogoare scurte, prost lucrate".

Chiar dacă există și unele schițe ce lasă să se degaje o atmosferă de optimism general, ce în mare parte se datorează misticismului exagerat, credulității sau șireteniei țăranului, privită în ansamblu, viața rurală este grea. Femeia suferă în tăcere și resemnare, chiar și atunci când are un mariaj nereușit, "fețele triste", "pașii trudiți" apărând ca o amenințare în *Socoteala*. Această schiță este relevantă pentru a observa conflictul dintre țăran și boier, schița păstrând un ton grav, reclamat de conținutul ei. "În afara dialogului ascutit dintre țăran și boier, primul încăpățânat să înduplece inima boierului, celălalt calm și indiferent la suferința țăranului, elementele din cadru participă la întregirea atmosferei dramatice mai mult decât în cazul altor schițe". Natura, prin coloritul ei sumbru, agravează semnificația discuției, lăsând câmp liber pentru o interpretare pesimistă în care se întrevide sfârșitul: "Țarinile, pustii, se înfățișau în culori mohorâte. Un singur plop, cu foile însângerate de rugină, apărea pe deal, la marginea pădurii, galbenă ca o făclie aprinsă la capul toamnei, ce-și dădea sfârșitul".

Profesor Dr., Laura Orban
Grupul Școlar „Iuliu Maniu” Arad

Bibliografie:

1. Adam, I., Postfață la Gh. Brăescu, *Unde stă norocul*, Editura Minerva, București, 1989;
2. Aderca, F., *De vorbă cu Gh. Brăescu*, Universul literar, XLIII (1927), nr. 15 (10 aprilie);
3. Aderca, F., *De vorbă cu Gh. Brăescu*, în Mișcarea literară, II (1925), nr. 22 (11 aprilie);
4. Gheran, N., *Gh. Brăescu*, Editura pentru Literatură, București, 1963;
5. Holban, A., *Opere III*, Ed. Minerva, București, 1975;
6. Lovinescu, E., *Istoria literaturii române contemporane*, Editura Minerva, București, 1989;

7. Lovinescu, E., *Memorii*, II (1916-1931);
8. Valerian, I., *De vorbă cu dl. Gh. Brăescu*, Viața literară, I (1926), nr. 15, (29 mai);
9. Vianu, T., *Arta prozatorilor români*, Editura Minerva, București, 1981;
10. Vianu, T., *Arta prozatorilor români*, vol. II, Editura pentru Literatură, București, 1966.

Viziunea asupra morții în opera lui Jose Saramago

Dintre scriitorii contemporani, Jose Saramago (laureat al premiului Nobel pentru literatură în 1998) reușește să surprindă cititorii nu doar prin problematica operelor, ci și prin stilul său inconfundabil. *Omul duplicat*, *Peștera*, *Eseu despre orbire*, *Intermitențele morții*, *Pluta de piatră* – sunt creații ce pornesc de la situații limită pentru a releva atitudinea omului față de acestea. E un sâmbure ce amintește de Camus, dar și o notă ce trimite spre absurdul kafkian. În ceea ce privește stilul, textele lui Saramago sunt un amestec de ironie profundă, joc surprinzător de cuvinte, dejucare a proverbelor și a clișeelelor.

Mă voi opri în acest studiu asupra romanului *Intermitențele morții*. „A doua zi nu a mai murit nimeni” – sunt cuvintele prin care debutează cartea lui Saramago pentru a se impune ex abrupto o situație tulburătoare. Omul visează la nemurire de veacuri, își dorește să învingă limita impusă de moarte, dar ce s-ar întâmpla cu adevărat dacă peste noapte nimeni nu și-ar mai afla sfârșitul?! În aproximativ 250 de pagini, scriitorul ne oferă răspunsuri cu implicații religioase, sociale, economice sau, pur și simplu, umane.

Creștinismul își întemeiază doctrina pe ideea de înviere, or, prin suspendarea bruscă a activității morții, această religie dominantă își pierde sensul: „Fără moarte, ascultați-mă bine, domnule prim-ministru, nu mai există înviere și fără înviere, nu există biserică”. La întrebarea ce va face biserica dacă nu va mai muri nimeni niciodată, răspunsul dat de unul dintre cardinalii catolici e uluitor „Niciodată e prea mult timp, chiar și când e vorba de moarte.”. Se preconizează chiar o *schimbare la față* a doctrinei pentru adaptarea la noua situație – se va pune în circulație o nouă teză care să fundamenteze credința, și anume teza morții amânate. În ceea ce privește implicațiile social – umane, viziunea este una sumbră. Dacă inițial, lumea este extaziată, ulterior sistemul se dereglează, și fiecare piesă o antrenează în cădere pe alta ca într-un imens joc de domino. Disperare, dezumanizare, comportamente necontrolate, zăpăceală, agitație, îngrijorare, greață – toate acestea anunță instaurarea domniei haosului. Moartea este învinsă, însă oamenii continuă să îmbătrânească, să se îmbolnăvească și să sufere. Nu acesta e Paradisul visat. Unii stau suspendați între viață și moarte, alții recurg fără succes (paradoxal) la gestul sinuciderii. O familie încearcă exasperată să



iasă din cercul vieții eterne depășind teritoriul în care moartea și-a încetat activitatea și reușește să păcălească moartea. Firmele de pompe funebre și de asigurări sunt amenințate de faliment și nevoite să se respecializeze.

În cea de-a doua parte a cărții, accentul se mută spre altă perspectivă pentru a aduce în prim – plan cauzele pentru care moartea șomează. Din acest moment, acțiunea devine ionesciană, un absurd cu note comico - ironice, amestecat cu pagini de fină filosofie asupra relației viață - moarte, asupra esenței acestora. Documentul de o „transcendentă importanță națională”, aflat în mâinile directorului unei televiziuni, este o scrisoare al cărei expeditor e însăși moartea. Odată publicat, acest document este firește analizat la toate nivelurile. Gramaticienii constată cu stupefație că, deși a avut privilegiul de a fi contemporană cu geniile literaturii din toate timpurile, moartea nu stăpânește nici rudimentele artei de a scrie (i se reproșează că nu respectă regulile de ortografie, de așezare în pagină, că este un prost exemplu pentru tineri).

În urma acestor imputări, moartea trimite o altă scrisoare explicativă prin care cere rectificarea unei greșeli. Ziariștii au folosit numele ei scris cu majusculă, or diferența dintre *Moarte* și *moarte* este imensă: „într-o zi veți afla ce este Moartea cu literă mare, în momentul acela, dacă ea, fapt improbabil, vă va da timp pentru asta, vă veți da seama de diferența reală dintre mă refer la ceva ce cuvintele n-ar putea niciodată exprima niciodată, relativ, absolut, plin, gol, a fi încă, a nu mai fi.”. Un grafolog realizează un raport pentru a stabili profilul morții, constatând, desigur, că scrisul îi aparține unui „serial killer”. Absurdul nu se oprește aici. Moartea aceasta (de fapt, parte din Moartea cu majusculă) se îndrăgostește de un muritor, renunță la condiția-i eternă și, implicit, se dezice de sarcinile ce i s-au dat la începutul lumii. Consecința? „A doua zi nu a mai murit nimeni”. Deși lasă impresia de structură circulară, finalul trebuie privit sub impactul umanizării morții. Există, prin urmare, o diferență esențială între începutul și sfârșitul romanului. Lumea aceasta în care moartea nu se mai manifestă este nevoită să se reevalueze și să se reinventeze. Pe de altă parte, entitatea numită *moarte*, decide să devină din spectator al existenței, actor, să intre în acest univers în care viața încremenește tocmai din cauza alegerii pe care ea o face.

Profesor, Cristina Hanț

Liceul Teoretic „Adam Müller-Guttenbrunn” Arad



Studiul limbii materne – un drept al tuturor

În România, pe lângă limba română, învățământul de stat funcționează în 15 limbi materne, dintre care în 7 (limba maghiară, germană, slovacă, sârbă, ucraineană, croată și turcă) se susține și examenul de bacalaureat. Dar nu toți copiii au posibilitatea de a urma școala în altă limbă de predare decât cea română, din diferite motive. Poate numărul populației școlare de acea etnie este foarte redus în zona respectivă, sau nu există cadre didactice de specialitate, care pot preda într-o limbă minoritară, sau nu se solicită înființarea de forme de studiu în altă limbă, decât limba română.

Întrucât educația în limba maternă, de la grădiniță până la învățământul superior este un drept constituțional (stipulat și în Legea Învățământului), Ministerul Educației a asigurat cadrul legal și pentru acei copii, care trăiesc în zone unde nu se poate înființa învățământul în limbile materne.

În acest sens a apărut și este în vigoare Ordinul nr. 3533 din 31.03 /1999 privind studiul limbii materne de către elevii aparținând minorităților naționale care frecventează școli cu predare în limba română. Ordinul are ca anexă și instrucțiuni foarte clare pentru funcționarea în condiții optime a acestei forme.

Cu titlu informativ, câteva dintre paragrafele acestei instrucțiuni:

1. Studiul limbii materne începe cu clasa I.
2. În situația în care un elev sau mai mulți (grupă / clasă) nu au studiat anterior limba maternă și doresc să se alăture unei grupe / clase în funcțiune, alta decât clasa I, ei trebuie să facă dovada cunoașterii limbii materne la nivelul respectiv, prin susținerea unui test de limbă. Testul se susține cu profesorul de limba maternă din școală și nu îi are în vedere pe cei începători (clasa I).
3. Având în vedere faptul că orele respective fac parte din trunchiul comun al Planului cadru de învățământ pentru clasele I-VIII, directorii de școli vor include aceste ore în orarul școlii.
4. Evaluarea cunoștințelor elevilor se face în conformitate cu metodologia evaluării. În clasele V-XII, elevii vor susține câte o lucrare scrisă pe semestru (teză) la limba maternă.

Grupele de limbi materne pot fi constituite pe nivel de clasă, pe nivel de clase paralele sau pe cicluri de învățământ, dacă numărul solicitărilor este de cel puțin 10 elevi. Sub acest număr grupele pot funcționa doar cu aprobarea Inspectoratului Școlar. În cazuri deosebite, mai mult la clasele liceale, se pot aproba grupe cu elevi din mai multe școli din raza aceleiași localități.

În privința învățământului în limbile materne, județul Arad are o vastă experiență. Funcționează grupe de preșcolari, învățământ primar, gimnazial sau liceal cu predare în limbile materne, maghiară, germană, sârbă și slovacă, dar sunt și grupe la unități cu predare în limba română care studiază limba maternă. În județul nostru, la solicitarea părinților, în conformitatea cu



OM. 3533 se realizează studiul limbii materne și tradițiile minorităților în limba maghiară, germană, slovacă, romani, ucraineană și bulgară.

Fiecare clasă sau grupă are un număr de 3 - 4 ore pe săptămână, în funcție de nivel, deoarece la clasele a VI-a și a VII-a se învață și Istoria și tradițiile minorității respective, deci aici sunt câte 4 ore pe săptămână. Programele sunt cele folosite la școlile cu limba de predare maternă, dar adaptate după condițiile specifice ale localităților, respectiv ale grupelor.

În județul Arad se predă limba maghiară ca limbă maternă în 5 unități școlare cu limba de predare română, fiecare având caracter specific.

La Vinga există ore de limba maghiară maternă de la clasa I-a și frecventează cursurile elevi care au ca limbă maternă (de multe ori chiar doar limba paternă) această limbă. Condiția specifică provine din componența etnică a localității, deoarece unii elevi vorbesc acasă, sau cu bunicii, atât limba bulgară cât și cea maghiară, deci în cazul unor noțiuni, când se apelează la lingvistica comparativă, este bine ca profesorul să se documenteze și de la alți colegi. În această localitate sunt și ore de limba maternă bulgară, unde profesorul întâlnește biligvismul sau trilingvismul adus de acasă.

La Ineu sunt ore de limba maternă maghiară la toate nivelurile. Elevii provin din familii maghiare sau mixte, majoritatea au un vocabular de fond în această limbă. Aici, sub auspiciile Asociației Culturale Maghiare din Transilvania – EMKE – se desfășoară anual concursul de recitări pentru elevii maghiari, care învață limba maternă la cererea părinților, ca obiect de studiu. Concursul se desfășoară în a doua sâmbătă din luna mai, cu o zi înainte de tradiționala „Ziua mamelor”. În 2010 acest concurs a adunat un număr de peste 60 de recitatori din tot județul. Premiile au fost oferite de mai multe fundații din România și Ungaria.

La Olari, Pâncota și Țipari predarea limbii maghiare se desfășoară într-un mod mai avansat, majoritatea elevilor frecventând la ciclul primar clasa cu limba de predare maghiară, stăpânesc bine scrisul corect, au un vocabular format în limba maternă și la obiectele matematică, istorie sau arte. Nu întâmplător, din aceste școli sunt elevi, care participă la concursul internațional de matematică „Zrinyi Ilona”, care se desfășoară în multe țări europene, în limba maghiară. Tot din aceste unități școlare sunt elevi, care după absolvirea ciclului gimnazial își continuă studiile liceale la Grupul Școlar Csiky Gergely din Arad, examenul de diferență la limba și literatura maghiară nefiind o problemă.

Cei mai buni elevi, care frecventează orele de limba maternă maghiară participă vara, timp de o săptămână în Arad la tabăra de limba maghiară „Apáczai Csere János”, organizată de filiala Arad a Uniunii Cadrelor Didactice Maghiare din România, finanțarea fiind asigurată din proiecte. Aici, elevii participă la activități distractiv-științifice, recitări, vizite la muzee, case memoriale și grădini



botanice, învață cântece populare maghiare, elemente de tradiții culturale. Activitățile sunt coordonate de profesori cu prestigiu din municipiu și județ, fără nici o recompensă financiară.

Pentru cadrele didactice care conduc orele de limba maternă maghiară din școli cu limba de predare română, anual se organizează curs de perfecționare în cadrul *Academiei de Vară Bolyai*. Sunt necesare aceste cursuri, deoarece elevii provin din familii cu vocabular foarte deosebit, deci nu se poate redacta un curriculum național general valabil în toată țara. Pornind de la cerințele pe nivel de cicluri, fiecare își întocmește programa proprie, care poate să sufere optimizări în cursul anului școlar.

Directorii unităților de învățământ au obligația de a comanda manualele școlare pentru aceste grupe în perioada comenzilor pe nivel de unitate, iar din fondul existent pentru fondul de carte al bibliotecii școlare să procure și cărți de beletristică și în limba maternă respectivă.

Mai există în județ și cursuri de duminică de limba maghiară în localitățile unde nu sunt 10 elevi nici măcar pe ciclu de învățământ. Aceste cursuri se nu desfășoară în școli, ci pe lângă bisericile catolice sau reformate, dar sunt sprijinite metodic și cu manuale de U.C.D.M.R. – filiala Arad.

În anii trecuți au existat încercări pentru menținerea orelor de limba maghiară în localitățile Șofronea, Șimand și Sânpetru – German, dar după 2-3 ani aceste grupe s-au autodizolvat din lipsa de interes din partea participanților (părinți, elevi, profesor propunător, direcțiune, reprezentanții etniei din localitatea respectivă).

În concluzie, există legislație, se găsesc și cadre didactice, sunt și familii care se interesează – trebuie doar ca *cineva* să coordoneze în localitatea respectivă acest demers.

Profesor metodist, Ana Kiss

Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad

Locul și rolul educativ al geografiei în învățământul preuniversitar

Geografia, ca disciplină de învățământ, are un rol deosebit în formarea și educarea elevilor. Disponibilitățile științifice ale geografiei îi amplifică valențele în plan didactic, exprimate prin dimensiuni educaționale variate.

Învățământul modern se ridică deasupra nivelului cunoașterii și asimilării de cunoștințe, bazându-se pe dezvoltarea gândirii, formarea atitudinii și comportamentului, promovarea



personalității elevului. Procesul de învățământ înseamnă astăzi, mai mult decât oricând, informație, gândire, simțire și voință, adică instruire, formație și educație în același timp.

Unitatea dintre cele trei aspecte (informativ – formativ - educativ) constituie o cerință logică a organizării și desfășurării procesului de învățământ. Didactica modernă se declară împotriva reducerii educației la instrucție, a predării printr-o simplă informare sau prezentare a materiei. Trebuie avut în vedere că elevul nu este un vas gol care trebuie umplut sau, altfel spus, decât unul plin, mai bine unul făcut.

Învățarea este multidimensională iar obiectul și procesul învățării conțin un valoros potențial formativ-educativ. În acest sens profesorului de geografie îi revine misiunea:

- să creeze situații de învățare valoroase, din punct de vedere formativ și educativ, pe un fond cognitiv generalizat;

- să pună în valoare întreaga încărcătură etică, socială, estetică;

- să dezvăluie, cu grijă, semnificațiile umane și sociale ale conținuturilor științifice;

- să aleagă strategiile adecvate;

- să acorde atenția cuvenită selecției, esențializării, actualității, concretizării cunoștințelor predate;

- să asigure o participare intensivă a clasei și o mai bună personalizare a învățării și a predării, o mai bună adaptare la particularitățile elevilor, la experiența lor de viață, la posibilitățile lor reale, la motivațiile lor.

Împreună cu celelalte discipline socio-umane, cu întreaga activitate de educare, geografia își aduce o contribuție însemnată la formarea elevilor, a concepției științifice despre lume și viață a acestora. Aceasta presupune o foarte strânsă legătură și intercondiționare între cunoștințe – atitudini – convingeri – concepție - comportament, astfel încât ele să formeze un tot unitar.

Din punct de vedere educativ, formarea unei concepții științifice, unitare și integratoare, despre lume și viață, este necesară și obligatorie mai ales la nivelul învățământului liceal, deoarece, după parcurgerea lui, elevii vor intra, propriu-zis, în viață, în societate.

O convingere, ce o putem forma la elevi, este aceea că lumea, în ansamblul ei, realitatea înconjurătoare este cognoscibilă. Foarte multe exemple ce se regăsesc într-un număr mare de lecții demonstrează că elementele, fenomenele și procesele se află într-o continuă mișcare și devenire, datorită dinamicii și autodezvoltării proprii, într-un proces permanent. Tot ca parte a formării concepției științifice la elevi este înțelegerea de către aceștia a multiplelor interacțiuni și condiționări reciproce dintre natură și societatea omenească.

Educația prin geografie include și vocația de educare patriotică a elevilor, prin studierea Geografiei României la fiecare sfârșit de ciclu de învățământ. (a VIII a și a XII a). Profesorul



dorește formarea la elevi a unui sistem de cunoștințe privind geografia patriei cât mai complet și la un nivel științific corespunzător.

Formarea unor priceperi și deprinderi completează imaginea dată de sistemul de cunoștințe geografice. În această categorie putem include formarea deprinderii de a citi și interpreta hărțile precum și mijloacele moderne audio-video. Totodată, ca latură a capacității de investigare a fenomenelor geografice, este foarte important să trezim elevilor interesul și deprinderea de a cerceta independent orizontul local, adică acea porțiune a teritoriului patriei de care sunt legați prin activitatea zilnică.

Formarea și educarea elevilor în spiritul unei înalte responsabilități umane cuprinde o serie de domenii educative cum ar fi: formarea unei atitudini pozitive față de mediul înconjurător, convingerea că buna calitate a mediului reprezintă o condiție esențială a sănătății oamenilor. Profesorul de geografie formează elevilor convingerea că protecția naturii și prin ea a culturii, nu așteaptă numai o soluție tehnică, ci și una morală. Problematika umană trebuie legată conștient de apărarea naturii, de înțelegerea dublului caracter al raporturilor om - natură și a efectelor muncii sociale asupra componentelor mediului.

Cercetarea mediului în mijlocul naturii cu elevii permite îmbogățirea bagajului de cunoștințe, sesizarea legăturilor reciproce dintre fenomene și nu în ultimul rând, necesitatea de a iubi și proteja mediul natural.

Se spune, de obicei, că geografia este un „obiect de cultură generală”. Ceea ce trebuie înțeles exact este că geografia acoperă o parte importantă a culturii generale a oricărui om modern. De obicei însă, prin „cultură geografică” se înțelege învățarea de date, fapte, fenomene, iar acest sens este foarte restrictiv. Cultura geografică de tip enciclopedist nu mai este un atribut al lumii contemporane. Accentul practicării și înțelegerii culturii generale este trecerea ei de la sensul enciclopedist la cel de cultură geografică de tip operațional.

Educația intelectuală a elevilor se referă la ansamblul transformărilor ce au loc la nivelul proceselor intelectuale (memorie, observare, analiză, sinteză, gândire convergentă și divergentă). Învățarea geografiei trebuie să contribuie la exersarea și dezvoltarea acestor procese, respectiv la dezvoltarea spiritului de observație, operativitatea gândirii, creativitatea gândirii și imaginația creatoare. Aceste capacități intelectuale pot fi exersate într-o gamă largă de activități didactice, cum ar fi:

- exersarea spiritului de observație, prin contactul nemijlocit cu realitatea înconjurătoare sau prin mijlocirea imaginilor vizuale (filme geografice, video, C.D. –uri);
- dezvoltarea capacității de observare dirijată, orientată spre anumite elemente ale întregului analizat;



- exersarea „operativității” gândirii prin operarea cu simboluri (grafice, cartografice, numerice);
- sintetizarea informațiilor din mass-media, a datelor și exploziei informaționale oferite de Internet și structurarea lor în sisteme noi;
- cultivarea motivației, curiozității, interesului și dorinței de a cunoaște.

Personalitatea elevului nu se poate forma decât în armonie cu valorile pe care școala le promovează. Însușirea valorilor culturale conduce la formarea de sine, ca individualitate însuflețită de conținuturi spirituale.

Profesor, Florica Măgulean
Grupul Școlar Chișineu-Criș

Bibliografie:

1. Albușescu, I, Albușescu, M, *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane*, Editura Polirom, București, 2000;
2. Ilinca, N, *Didactica Geografiei*, Editura Corint, București, 2000.

Istoricul numărului π

Numărul π a suscitat numeroase cercetări în matematică de-a lungul timpului.

Numărul π este o constantă a matematicii și este egală cu raportul dintre circumferința și diametrul unui cerc. Este folosită îndeosebi în geometrie și a fost adoptată de la cuvântul grecesc “περίμετρος” (în limba română însemnând perimetru), de William Jones în anul 1707.

Faptul că raportul dintre circumferința cercului și diametrul său este constant, este cunoscut de foarte mult timp încât nici nu i se mai poate găsi originea. Este aproape sigur că primele valori ale lui π au fost găsite prin măsurători. Egipteanul Rhind Papyrus, care datează din 1650 î. Hr., a găsit $4 \cdot \left(\frac{8}{9}\right)^2 = 3,16$ ca valoare a lui π . Primul calcul teoretic a fost făcut de Arhimede din Syracusa.

De la Arhimede (287-212 î.e. n.) au rămas în lucrarea” Măsurarea cercului”, următoarele teoreme:

- Aria unui cerc este egală cu aria unui triunghi dreptunghic, care are drept catete raza și lungimea cercului;



- Raportul dintre aria cercului și aria pătratului circumscris lui are o valoare apropiată de $11/14$;

- Raportul dintre lungimea cercului și diametrul său este cuprins între valorile $3\frac{10}{71}$ și $3\frac{1}{7}$, adică, $3\frac{10}{71} < \pi < 3\frac{1}{7}$.

Arhimede a determinat primele două zecimale ale numărului π , considerând un poligon cu 96 de laturi.

Matematicienii și amatorii au fost cuprinși de o adevărată nebunie mărinz neconținut numărul laturilor poligoanelor, pentru a obține un număr cât mai mare de zecimale.

În general, romanii foloseau valoarea dată de Arhimede: $\pi = \frac{22}{7}$. Totuși, Vitruviu folosește relația $\pi = 3\frac{1}{8}$, mai puțin exactă decât prima, dar mai adecvată sistemului duodecimal roman.

Epafroditus, pe lângă valoarea aproximativă $\pi = \frac{22}{7}$, folosește și valoarea $\pi = 4$, care oricât ar părea de ciudat, s-a transmis până în secolul al VII-lea e. n., fiind întâlnită și în scrierile lui Alcuin.

La indieni, Aryabhatta (secolul V e. n), în lucrarea *Lecții de calcul*, determină valoarea lui π ca fiind egală cu $\frac{62832}{20000} = 3,1416$. Bhaskara, un alt matematician indian (secolul al XII-lea) utilizează pe lângă valoarea lui Aryabhatta și valoarea $\frac{754}{224} = 3\frac{17}{120}$, care nu este altceva decât valoarea lui Claudiu Ptolemeu.

La chinezi, în lucrarea Ceu-pei (Cartea sfântă a socotitului), datând din secolul al III-lea î.e.n., se găsește valoarea $\pi = 3$.

Dacă în secolul al III-lea î.e. n., matematicianul chinez Liu Huei a obținut 5 zecimale exacte cu ajutorul unui poligon având 3072 de laturi, Djemsed al Kași, născut în Iran, dar lucrând la Observatorul din Samarkand, a obținut, în secolul al XV-lea, 17 zecimale exacte folosind un poligon cu peste 800 de milioane de laturi.

Au fost și alți savanți care au încercat să găsească adevărata valoare a lui π . Iată câțiva dintre ei și rezultatele obținute de fiecare:

1. Claudiu Ptolemeu - 3 zecimale exacte
2. Heron - 2 zecimale exacte
3. Aryabhatta - 3 zecimale exacte
4. Bhaskara - 3 zecimale exacte
5. Metius - 4 zecimale exacte
6. Francois Viète - 9 zecimale exacte
7. Al Kași -17 zecimale exacte

8. John Machin - 100 de zecimale exacte
9. Thomas F. de Lagny - 127 zecimale exacte
10. William Shanks - 707 zecimale exacte
11. Ludolph van Ceulen - 35 zecimale exacte
12. Roomen - 17 zecimale exacte
13. Vega- 140 zecimale exacte
14. *Dahse – 440 zecimale exacte prin formula: $\frac{\pi}{4} = \arctg \frac{1}{2} + \arctg \frac{1}{5} + \arctg \frac{1}{8}$*
15. Rutherford - 208 zecimale exacte , dintre care 152 s-au dovedit exacte
16. Richter - 500 zecimale exacte
17. D.F. Ferguson și J.F. Wrench - 800 zecimale exacte, prilej cu care au constatat că Shanks greșise la a 528-a zecimală.

Este interesant faptul că Ferguson și Wrench au lucrat independent unul de altul, folosind fiecare altă formulă:

Ferguson a folosit formula: $\frac{\pi}{4} = 4\arctg \frac{1}{5} - \arctg \frac{1}{239}$

Wrench a folosit formula: $\frac{\pi}{4} = 3\arctg \frac{1}{4} + \arctg \frac{1}{20} + \arctg \frac{1}{1935}$

Hutton și Euler au stabilit o formulă comodă pentru calcularea lui π , anume:

$$\frac{\pi}{4} = 5 \arctg \frac{1}{7} + 2 \arctg \frac{3}{79}$$

Cu această formulă, Euler a calculat, numai într-o oră, 20 de zecimale ale lui π .

În secolul al XVII-lea, scoțianul Gregory a descoperit o altă serie convergentă pentru calculul lui π :

$$\arctg x = x - \frac{x^3}{3} + \frac{x^5}{5} - \dots$$

Din care, punând $x=1$, se obține așa-zisa” serie a lui Leibniz”, datând din 1763:

$$\frac{\pi}{4} = 1 - \frac{1}{3} + \frac{1}{5} - \frac{1}{7} + \dots = 0,785398163$$

La ora actuală se cunosc 2,7 trilioane de zecimale, acest lucru datorându-se lui Fabrice Bellard. Fostul record de 2,6 miliarde de zecimale a fost obținut în august 2009 de către Daisuke Takahashi, la Universitatea Tsukuba din Japonia, în doar 29 de ore.

Profesor, Ștefan Nicoară
Școala Generală Felnac, Arad



Bibliografie:

1. Câmpan, Florica, T, *Din istoria câtorva numere de seamă*, Editura Albatros, București, 1973;
2. Radian, H, R, Radian, T, J, *Recreații matematice*, Editura Albatros, București, 1973;
3. *Mica Enciclopedie matematică*, Editura Tehnică, București, 1980.

Copiii și televizorul

În urma cercetărilor desfășurate în ultimii ani, s-a demonstrat că televizorul și calculatorul dăunează dezvoltării și funcționării creierului uman. Aceasta deoarece activitatea corticală, atunci când ne așezăm în fața ecranului este total diferită de aceea întâlnită în mod obișnuit în viața oamenilor.

Astfel, se demonstrează în mai multe studii că mintea tinerilor ajunge să fie dependentă de starea de pasivitate, de neconcentrare și negândire care i-a fost indusă zilnic, câteva ceasuri, prin intermediul vizionării. „Emisfera stângă a creierului, a cărei activitate este inhibată când privim la televizor/calculator, nu se dezvoltă normal, ceea ce va face ca tinerii aceștia să fie deficienți în ceea ce privește gândirea logică și analitică, în gândire, în construirea frazei, în scris și citit. Vizionarea afectează capacitatea de concentrare a atenției, slăbește motivația și favorizează comportamentele instinctive.”

Specialiștii recomandă ca până la doi ani copiii să nu fie lăsați să se uite la televizor, iar pe toată perioada vârstei școlare, să li se limiteze timpul vizionării (cumulat televizor sau calculator) la una, cel mult două ore pe zi. Unii opinează ca măcar până la 5-6 ani, când se încheie prima perioadă esențială în dezvoltarea creierului, copiii să fie ținuti departe de televizor și calculator.

În condițiile în care creierul rămâne relativ pasiv în timpul copilăriei și adolescenței (prin vizionarea TV, jocul pe calculator), va fi mult mai dificil să-și dezvolte capacitățile intelectuale mai târziu.

Cercetările arată că, în cazul în care o primesc de la televizor, copiii procesează informația diferit decât atunci când o lecturează. Cei care au văzut povestea la televizor au descris efectele vizuale și acțiunea personajelor, în timp ce grupul care a lecturat povestea a descris mai mult dialogul povestirii și a dat mai multe informații despre conținutul textului și despre personaje. Obișnuiți cu televizorul, copiii așteaptă ca lectura să le pună la dispoziție și imaginile, așteaptă ca înțelesurile să fie primite de-a gata, ca cititul să fie comod, relaxant și pasiv, ca ritmul în care primesc informația să fie rapid, căci altfel își pierd răbdarea. Dacă așteptările le sunt înșelate, atunci

se plictisesc, încep să se gândească la altceva sau, pur și simplu citesc alunecând peste litere și cuvinte, fără să priceapă înțelesul.

În privința informațiilor, se pare că tinerii telespectatori, după câțiva ani de vizionare, au dobândit o serie de cunoștințe incidentale, ceea ce i-a determinat pe părinți, la momentul respectiv, să își considere copiii „foarte deștepti”. Copiii de vârste mici au capacitatea de a reține o mulțime de reclame sau cuvinte separate pe care le pot reproduce. Mai târziu, acești copii se arată incapabili de a înțelege și de a lega în mod rațional informațiile deținute. Problema lor este de face conexiuni, de a-și organiza cunoștințele pe care le posedă, de a trage concluzii. Acești copii se plictisesc repede când lectura sau prezentarea profesorului în clasă nu sunt însoțite de imagini (ca la televizor) și își pierd repede atenția.

Ce se întâmplă, de fapt? Atunci când copiii văd ceva la televizor, caută în mod instinctiv să înțeleagă, dar viteza de desfășurare a acțiunii, „bombardamentul” de imagini și informații fac imposibilă adâncirea și înțelegerea sensului celor văzute. Mîntea copilului, repetând în mod frecvent această experiență, de a nu fi lăsată să înțeleagă conținutul mesajului transmis, se învață cu această atitudine pasivă. Această deprindere, transferându-se mai târziu în experiența cotidiană, școlară sau extrașcolară, îl va face pe copil să se mulțumească doar cu percepția vizuală, emoțională a lucrurilor, fără a mai face efortul înțelegerii lor.

Cercetătorii au demonstrat că elevii cei mai buni sunt aceia care tind să se uite mai puțin la televizor.

Prin televiziune, informația este furnizată direct în subconștientul maselor. Chiar dacă nu suntem perfect de acord cu comportamentul celor de pe micul ecran, cu modul lor de a fi sau de a gândi, totuși, acestea ni se vor transmite, și, în timp, ni se vor fixa prin vizionare repetată. Să nu ne mirăm văzând comportamente anormale la copii; ei nu fac altceva decât să reproducă fidel modele fizionomice, vestimentare și comportamentale ale eroilor de desene animate.

Este suficient ca o persoană să se uite câteva ceasuri zilnic la televizor, pentru ca, după câțiva ani, să crească semnificativ probabilitatea apariției manifestărilor ADHD. Deși televizorul este folosit de unii părinți pe postul de „sedativ”, căci pare să-i liniștească pe copii, la încheierea vizionării, aceștia vor fi cu mult mai agitați ca înainte. În unele cazuri, numai ecranul televizorului îi mai poate liniști, dar cu riscul de a-i îmbolnăvi și mai tare.

Se pare că, în măsura în care copiii se uită la televizor excesiv de mult, încă din primii ani de viață, mai târziu vor întâmpina dificultăți mai mari în comunicare. Este foarte important ca părinții să-și rezerve cât mai mult timp pentru a vorbi cu copiii, știut fiind faptul că aceștia au un rol primordial în învățarea limbii de către copii.



Pe de altă parte, pe micul ecran totul se învâрте în jurul banilor, dobândirii plăcerii și al exercitării puterii. Munca nu este văzută ca o virtute, sunt promovate afacerile, escrocheria, furtul. Televiziunea cultivă o atitudine răzvrătită. Copiii sunt îndreptățiți să se revolte împotriva părinților, a educatorilor, a școlii, împotriva oricărei norme sau a oricărui principiu care se impune ca autoritate. Alături de mesajul erotic, violența ocupă unele dintre primele locuri, ca pondere, pe canalele TV din întreaga lume. Vioența la televizor facilitează agresivitatea și comportamentul antisocial, dezvoltă insensibilitatea la violență sau la victimele violenței, intensifică percepția telespectatorilor că trăiesc într-o lume periculoasă, în care ei pot deveni victime. Efectele pe termen lung ale violenței TV au fost determinate de specialiști prin urmărirea comportamentului unui grup de copii pe o perioadă de 10 ani. Rezultatele la care s-au ajuns indicau că preferința pentru violența televizată la vârsta de 8 ani era într-o strânsă relație cauzală cu agresivitatea de la 18 ani. Așadar, preferința timpurie pentru programele de televiziune și alte mijloace violente e un factor generator al comportamentului agresiv și antisocial când copilul devine matur.

În cazul în care nu vom cunoaște efectele pe care noile tehnologii le au asupra vieții noastre, s-ar putea ca întregul nostru efort existențial să nu-și atingă ținta. Lumea modernă ne oferă nu numai o mulțime de facilități, dar ne și întinde numeroase capcane, punându-ne în pericol, în primul rând, sănătatea mentală. Numai de noi depinde să înțelegem să ne păstrăm atât sănătatea, cât și libertatea.

Profesor învățământ primar, Adriana Malița
Colegiul Tehnic de Construcții și Protecția Mediului Arad

Bibliografie:

1. Gheorghe, V., *Efectele micului ecran asupra minții copilului*, Editura Prodomos, București, 2007.

PAGINI DE CREAȚIE LITERARĂ

Iarna în gândurile copiilor

Ne aducem cu drag aminte de anii copilăriei, de iernile cu zăpadă multă, de zilele în care mama ne chemă în casă pentru că noi uităm să mai intrăm din cauza jocurilor în neua albă și pufoasă.



Acum după ani și ani am povestit cu drag elevilor mei despre acei ani, ei m-au ascultat cu plăcere și au pus pe hârtie câteva rânduri despre anotimpul iarna. Sper să lecturați cu plăcere ceea ce au scris ei.

Omul de zăpadă

Iată! A sosit din nou anotimpul iarna. Zăpada argintie și pufoasă și-a lăsat covorul ei alb și moale peste întreg satul. Eu și prietenii mei eram nerăbdători să mergem la săniuș.

După o noapte lungă în care a nins mult s-a ivit o zi frumoasă cu cer senin. Am plecat cu toții la derdeluș. După câteva ture cu săniuța am hotărât să facem un om de zăpadă. Victor a făcut un bulgăre foarte mare, Mădălina unul mai mic, iar eu i-am făcut capul. În cap i-am pus o cratiță, în loc de pălărie, gura și ochii i-am făcut din cărbuni, nasul dintr-un morcov, iar nasturi i-am pus din pietricele.

Ce frumos a fost în acea zi!

Roxana Ionela Negru, clasa a IV-a
Școala cu clasele I-IV Avram Iancu

Poveste de iarnă

Într-o seară începură să cadă picături de argint din cerul pardosit cu mărgăritare. Totul era ca în basme.

În dimineața ce a urmat am mers la săniuș. După un timp a început să ningă. Fulgii dansau ca petalele florilor de cireș și noi, copiii, ne dădeam cu săniile printre ei. Peste tot unde priveam câmpiile erau albe ca spuma laptelui. Pe mijlocul pârtiei se aud cântecele vântului de iarnă.

Vremea trecuse foarte repede și noi am mers acasă.

Acea zi a fost minunată!

Diana Rus, clasa a IV-a
Școala cu clasele I-IV Avram Iancu



Omul de zăpadă

Afară stătea un om de zăpadă cu zâmbetul pe față.

O fetiță se apropie de el și îl întreabă:

- Omule de zăpadă, nu ți-e frig?
- Nu fetițo, pentru că aici este casa mea.
- Haide mai bine la mine unde este cald.
- Nu, pentru că în casă mă topesc.
- Bine, atunci am să-ți fac eu o vizită mai târziu.
- Te aștept.
- Pa!
- Pe curând.

Daniela Negru, clasa a III-a
Școala cu clasele I-IV Avram Iancu

Iarna

Ce frumos în zare!
Ninge foarte tare.
Trecem prin ninsori
Cu obrajii bujori.

Și din bulgărași
Ridicăm oraș.
Și din el se-arată
Omul de zăpadă.

Daniela Negru, clasa a III-a
Școala cu clasele I-IV Avram Iancu

Profesor învățământ primar, Viorica Adina Roș
Școala cu clasele I-IV „Avram Iancu” Vârfurile



Revista Casei Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad



**Editura „ȘCOALA VREMII” -
Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad
Arad, Str. Mucius Scaevola, Nr. 9
Tel. 0257/281077
Fax 0257/281077**

Colectivul de redacție:

Larisa Chițu, director Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad – coordonator
Mirela Groza, profesor metodist Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad
Emilia Dăncilă, profesor metodist Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad
Ana Kiss, profesor metodist Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad
Camelia Avramescu, profesor metodist Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad
Iuliana Gaiță, bibliotecar Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad

Coperta: Emilia Dăncilă

Responsabilitatea asupra materialului publicat revine exclusiv autorilor.

Materialele nepublicate nu se restituie.

ISSN:2068-6099
