

DIDACTICA

Periodic cu apariție lunară

*Articole, metode și tehnici noi de lucru la clasă, proiecte
educaționale, parteneriate, studii*

Nr. 26/2011

Didactica nr.26/aprilie, 2011

Redactor și coordonator:

Profesor învățământ primar, Sorina Ghiurcă, Școala cu Clasele I-VIII Lespezi, județul Bacău

Periodic avizat de:

Inspectoratul Școlar al Județului- Bacău, cu Nr.7400/01.06.2009

Universitatea „Petre Andrei” - Bacău, Departamentul Pentru Pregătirea Personalului Didactic,

cu Nr. 460/01.06.2009

Casa Corpului Didactic „Grigore Tabacaru”- Bacău, cu Nr. 2338 /01.06.2009

Stimați colegi colaboratori:

Această revistă are o **finanțare proprie și este fără profit**. Pentru cei care doresc să continue colaborarea am rugămintea ca materialele trimise spre a fi publicate să fie cât mai originale (din activitatea de la catedră , din experiența voastră) . Materialul se trimite on-line până la 15 ale lunii.

Vă rog să țineți cont de următoarele cerințe pentru tehnoredactare:

Lucrarea de 1-2 pagini se trimite pe adresa de e-mail ghiurca_sorina67@yahoo.com;

Tenoredactarea se face în Times New Roman, cu fontul 12, la un rând, marginile egale de 20 mm, titlul se va scrie cu 14, boldat iar sub titlu, la un rând, va fi trecut numele autorului materialului, școala, localitatea, județul (fără a fi prescurtate), folosiți diacrticice;

La finalul materialului veți scrie adresa unde veți primi revista;

Articolul poate avea și bibliografie, iar proiectele educaționale, parteneriatele, etc. pot fi însoțite de 1, 2 fotografii pertinente.

RESPPONSABILITATEA PENTRU ORIGINALITATEA MATERIALELOR APARTINE AUTORILOR

Revista „Didactica” apare sub egida Editurii „Docucenter” Bacău

Tel./fax: 0234 570889,

e-mail: docucenter@docucenter.ro, www.docucenter.ro

Discursul narativ în opera lui Ion Creangă -o perspectivă tranzacțională-

Profesor, Pompilia Postelnicu
Școala „Spiru Haret” Bacău

Opera lui Ion Creangă suscită interes printr-o pluralitate de aspecte: monografie a satului traditional, copilăria copilului universal, oralitatea stilului și multe altele. Discursul narativ este o componentă a textului care poate releva aspecte interesante, cu atât mai mult cu cât exigențele „clasice” (concizie, claritate, unitate spațio-temporală) se regăsesc cu prisosință.

Enunțarea a fost definită ca fiind „funcționarea limbii într-un act individual de întrebuințare”¹, iar orice enunț apare ca având un locutor, un destinatar, un loc și un moment când acesta se produce. Așa se face că se impune diferențierea dintre scriitorul Ion Creangă și enunțătorul (naratorul) care preia rolul celui care pune în operă enunțarea. Cel pe care îl întâlnim în opera *Amintiri din copilărie* este, cum se știe, nu este scriitorul, ci o instanță narativă care transmite un mesaj către un destinatar virtual –cititorul. Din acest punct de vedere, „textul nu este un mesaj care circulă de la sufletul autorului la cel al cititorului, ci un dispozitiv ritualizat, în care se distribuie roluri”².

Teoria tranzacțională a comunicării a fost introdusă de Eric Berne care acreditează ideea că fiecare comunicator participă la actul de comunicare (în cazul de față de enunțare) fiind dominat de una din stările eului: a) o stare de părinte, preluată de la modelul comportamental și, implicit, comunicațional al părinților. Demersul comunicațional este marcat de autoritate, de ton categoric, de interdicție sau de permisiune, acesta din urmă purtând marca autorității. Această poziționare implică luarea deciziilor, precum și autodefinirea sinelui enunțator prin ceea ce spune, fără o permanentă analiză a rolului; b) o stare de copil care echilibrează pe cea de părinte (fiecare își poartă proprii părinți, dar păstrează și copilul care a fost). Copilul cere să i se satisfacă nevoi, iar ceea ce simte pare a fi mai grav și mai profund decât ceea ce gândește, partea afectivă este predominantă în defavoarea celei raționale; c) starea de adult presupune raționalitate, autonomie, independență, chiar discernământ, inițiativă personală.

O analiză tranzacțională a unui fragment din *Amintiri din copilărie* relevă aspecte interesante, cu atât mai mult cu cât se înregistrează delimitarea narator / personaj, astfel încât observațiile vor privi, alternativ, postura și rolul naratorului, pe de o parte, pe cea a personajului, pe de altă parte. Fragmentul care relatează aventura lui Nică cu furtul pupezei din Humulești poziționează atât naratorul, cât și personajul într-o multitudine de tranzacții. De la început, s-ar putea spune că însuși naratorul, în actul său de enunțare este copil „Mă trezește mama într-o zi cu vai-nevoie...”. Chiar naratorul (dincolo de resursele expresive ale limbii, marcate de oralitate), preia „vocea” unui copil: admitând tușa autobiografică a textului, chiar și retrospectiv, se simte exasperarea copilului excedat de zorul familiei țărănești, a mamei mereu sufocate de treburi, de imperativele vieții. Pasajul narativ surprinde o suprapunere a „rolurilor”: Nică este când copil (numai unul ca el și-ar fi propus să prindă pupăza), dar se apropie de cea de adult: ia decizii radicale, situația trebuie rezolvată, iar sentimentul trebuie „rezolvat”: „cu gând să prind pupăza, căci aveam grozavă ciudă pe dânsa”. Situația ar putea avea ca explicație fie faptul că la țară copiii se maturizau repede, preluau rolurile, statusurile, atitudinile părinților pe care îi vor continua în ale vieții, fie pentru că naratorul îi imprimă personajului o perspectivă mai degrabă a momentului scriiturii, decât a momentului faptelor. Aceeași postură de adult se observă și în secvența de stil indirect liber „stai, leliță, că te-am cătușit eu! îi mai pupa și pe dracul de-acum” în care se observă atitudinea satisfăcută de om care și-a dus planul la îndeplinire, mulțumirea de sine, precum și registrul de invective (preluat de la adulții din jur). Fragmentul următor „cum stam eu și mă chiteam în capul meu...” continuă aceeași ipostaziere: personajul judecă lucrurile, ba chiar are o experiență personală („cum auzisem, din oameni, ...”), se

mobilizează („mă îmbărbătez în sine-mi”), caută soluții de protejare a „capturii” („caut o lespede potrivită etc”).

Alex Mucchielliii amintește faptul că tranzacțiile sunt complementare și încrucișate, astfel încât reacția de tip părinte reclamă o atitudine de copil etc.

Interesantă este atitudinea personajului la iarmaroc, când este copil (naiv, se crede negustor și se ia în serios), dar și adult (din nou), căci se comportă ca un târgoveț venit după treburi. Evident, această ipostază de adult face și hazul relatării, punând deopotrivă accent pe hazul autorului, pe inventivitatea narativă, dar și pe distanțarea ironică pe care o operează Creangă și ca autor, și ca narator. Nică redevine copil atunci când se revoltă pe moșul hâtru care știe că nu e un adult, așa cum pretinde „ce gândești dumneata, moșule...Nu-ți paie lucru de șagă etc. etc”, dar și atunci când aude că negustorul îi cunoaște tatăl („toate ca toate, dar când am auzit eu de tata, pe loc mi s-a muiet gura”).

Merită atenție atitudinea bătrânului tot din perspectivă tranzacțională, dar de data aceasta cu privire la o asumare din partea acestuia a unei alte poziții. El este, fără îndoială, adult prin excelență: este în vârstă, este negustor vechi (din câte aflăm) etc. Personajul preia el postura de copil, intrând în jocul lui Nică: îl tratează ca pe-un egal, se interesează de marfă, ba chiar el este cel care numește marfa „găină”. Spiritul ludic, umorul, predispoziția către farsă și haz, în cele din urmă nu pot să nu îl facă simpatic pe moș, în pofida deznodământului. Ba chiar și felul în care face scăpată pasărea (disimulează o stângăcie), îl arată dispus la glumă. Se observă o repositionare, însă: pe când rolul de adult al băiatului tindea să ia amploare, rolul de copil al bătrânului încetează: „Pesemne te manâncă spinarea...”. Totodată, el devine și părinte, tot pentru reechilibrarea raporturilor, când amenință cu o corecție ce se impunea ca fiind necesară: „ia acuș te scarpin...”

Acest joc de roluri, de schimb de condiții după stările eului fac din textul lui Creangă pagini mereu interesante și universale, ca și copilul pe care l-a conturat. Personajele dovedesc o mare mobilitate, iar stările eului dovedesc complexitatea ființei umane, registrele comportamentale diferite subliniind disponibilitatea pentru abordarea vieții ca adult al lui „aici” și „acum”, dar și în postură de copil, acela care a(i) fost, firește ca părinte, când stimulul o impune.

Compréhension orale et apprentissage de la langue

**Profesor, Cinca Eugenia
Scoala Generala Nr.1 Aninoasa, Gorj**

La compréhension orale est une compétence primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui suppose beaucoup de patience de la part de l'enseignant et beaucoup d'entraînement de la part des apprenants. Le développement de la compréhension orale vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement.

Cependant ; le but d'une telle activité n'est pas celui d'essayer de faire comprendre tout aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot, mais d'encourager nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. L'apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. L'élève va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue. L'apprenant sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui aidera l'élève à mieux comprendre les français natifs. En effet, on peut leur

faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents.

On utilise en classe des cassettes ou des CD enregistrés, par des natifs ou des francophones, ou des documents sonores authentiques en français. En règle générale, toutes les méthodes de français ont un support audio. Ces supports comportent généralement des documents liés thématiquement aux unités didactiques. Il y a aussi des manuels de compréhension orale qui sont en vente sur le marché, traitant d'objectifs spécifiques et accompagnés de cassettes ou de CD audio. On peut aussi fabriquer votre propre matériel didactique, si les objectifs ne correspondent pas à ceux que vous avez envie de travailler avec vos apprenants. Il s'agit dans ce cas d'enregistrer à la radio des entretiens, des flashes d'informations, des chansons, des annonces, des publicités... On peut aussi faire ses propres enregistrements en fabriquant un dialogue, sur une situation de la vie réelle parfaitement authentique : dans ce cas, il ne faut pas ralentir le débit de parole, faire attention aux accents... Il est possible ensuite de fabriquer ses propres exercices en fonction de objectifs à travailler.

Comprendre n'est pas une simple activité de réception : les activités de compréhension orale les aideront à : découvrir du lexique en situation découvrir différents registres de langue en situation découvrir des faits de civilisation découvrir des accents différents reconnaître des sons repérer des mots-clés comprendre globalement comprendre en détails reconnaître des structures grammaticales en contexte, prendre des notes.

Pour assurer le succès de l'activité d'écoute et pour aider les élèves à améliorer leur compréhension de l'oral on doit tenir compte de quelques conseils :

1- Préparer à l'écoute

Pour faciliter la construction du sens, il est nécessaire de mettre l'apprenant en situation d'écoute active en lui donnant une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document ; il est possible également de le préparer à l'écoute par des activités de remue-méninges (discussion sur le thème ou les aspects culturels abordés, activités ludiques centrées sur le vocabulaire, etc.) : cette stratégie permet d'établir une connivence propice à une situation active d'écoute et se présente comme une aide à la compréhension.

2- Varier les types de discours

Pour assurer le développement de la compétence, il faut également varier les types de discours, introduire très vite les discours authentiques.

3-Diversifier les procédures d'exploitation pédagogiques

Les procédures d'exploitation doivent se présenter comme des aides à la réception et guider l'apprenant vers l'autonomie. Il est également important de les varier :

questions ouvertes

questions orientées ou activités de justification,

questions fermées ou grille d'écoute (activité particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention), questionnaires à choix multiple, activités de repérage, grille à compléter, exercices à trous, puzzle ou exercice de reconstruction, etc.,

sans oublier les **activités ludiques**

illustrer, dessiner, mimer

ou les **mis en relation iconique** (relier un document à un schéma, un tableau, etc.) qui conviennent particulièrement aux niveaux faux-débutants.

4- Partir de ce qui est connu

Un principe capital : toujours favoriser des entrées qui partent du connu des apprenants et ne pas sélectionner, dans un premier temps, des documents où l'opacité culturelle ou la polysémie des discours ou les implicites véhiculés soient trop importants.

Le travail de compréhension orale se situe donc au cœur de l'apprentissage de la langue. En effet, la compréhension orale précède l'expression orale. Cela correspond à l'ordre dans lequel les

enfants acquièrent leur langue maternelle. Quelques méthodes s'appuient sur ce principe pour préconiser le silence de la part des apprenants lors des premiers temps de l'apprentissage.

La compréhension orale n'est pas une faculté mais une véritable compétence, à laquelle l'élève doit se former. Il lui faut d'une part s'entraîner à entendre, et notamment à s'habituer à la diversité des voix, des accents, des débits, des tons ou encore des niveaux d'élocution. D'autre part, l'apprenant doit apprendre à écouter, à diriger son oreille et sa perception, à développer des stratégies d'écoute : repérer, sélectionner, organiser, connecter les indices livrés par le discours.

Metode de evaluare specifice limbilor străine.

Portofoliul școlar

Profesor, Cinca Eugenia

Scoala Generala Nr.1 Aninoasa, Gorj

Evaluarea, componentă finală a demersului pedagogic, este asimilată în practica școlară de la noi cu controlul cunoștințelor școlare și notarea. Înainte de a fi un concept pedagogic, evaluarea a fost și este o noțiune esențială a gestionării întreprinderilor, în sensul asigurării unei corelări între obiectivele urmărite și mijloacele utilizate, pe de o parte și rezultatele obținute, de cealaltă parte. „Evaluarea constituie o activitate de corelare, organizare și interpretare a datelor obținute prin intermediul instrumentelor de evaluare în scopul emiterii unei judecăți de valoare asupra rezultatelor măsurării și adoptarea unei decizii educaționale, fundamentate pe concluziile desprinse din interpretarea și aprecierea rezultatelor” (M. Manolescu – „Evaluarea școlară – un contract pedagogic”, Ed. Fundației D. Bolintineanu, București, 2002, pag.42).

Portofoliul este metodă complementară de evaluare, inspirată de portofoliile artiștilor plastici, fotografiilor, manechinelor, arhitecților etc., în care aceștia își înregistrează realizările spre a le arăta celor interesați să le cunoască realizările. Din punct de vedere didactic, portofoliul constituie o colecție de lucrări având drept scop să demonstreze eforturile elevului, progresul și realizările sale într-un anumit domeniu de cunoaștere. Valoarea portofoliului constă în posibilitatea dată elevului, în primul rând, de a-și urmări și evalua progresul în învățare, asumându-și totodată și responsabilitatea actului învățării.

Realizarea portofoliului necesită timp și dorință de a explora diferite alternative, până la găsirea demersului metodologic optim. De aceea, la început este foarte important să se discute cu elevii referitor la modalitatea de realizare a acestuia, pentru a-i stimula în alcătuirea lui.

Toate documentele și materialele alcătuite de către elev vor fi păstrate într-un dosar, un clasor, o cutie sau un biblioraft – orice obiect de îndosariere, care poate fi dezvoltat ulterior și care poate fi păstrat convenabil. Fiecare portofoliu trebuie să poarte numele elevului și clasa din care face parte. Eventual, i se poate atribui o notă distinctivă, spre a fi mai ușor recunoscut, mai ales de elevii de vârstă școlară mică.

Elevii trebuie să aibă acces facil la portofolii pentru a le putea completa, actualiza și consulta, în vederea autoinstruirii. Uneori, profesorul în colaborare cu elevul, poate reorganiza portofoliul. Revizuirea portofoliului împreună cu elevii este importantă pentru particularizarea activității de recuperare. Profesorul ar trebui să-l poată vedea, cu sau fără prezența elevilor, acesta fiind un element asupra căruia se va negocia de la început. Părinții ar trebui să poată vedea portofoliul din când în când, în acest fel deschizându-se calea spre implicarea familiei în *ce?*, *cât?* și *cum?* învață copilul lor. Dar pentru păstrarea autenticității portofoliului, el ar trebui păstrat la școală ca părinții să nu fie tentați să-l „îmbunătățească”. Portofoliul este o bună sursă de informații și pentru alți profesori; de exemplu, examinarea portofoliului la o limbă modernă de către profesorul de limbă română (sau invers) poate dezvălui elemente de interes asupra conținutului și abilităților elevului în domeniul limbii și comunicării.

Păstrarea acasă nu este cea mai bună soluție, căci s-ar putea ca elevul să nu-l aibă la îndemână exact atunci când îi este necesar sau să fi e tentat să înlocuiască unele piese cu altele, „cosmetizate”.

Este recomandabilă să fi e păstrate la școală, într-o zonă ușor accesibilă atât elevului cât și profesorului: cabinet, laborator, un spațiu din bibliotecă.

Conținutul portofoliului depinde în foarte mare măsură de specificul obiectului de învățământ, de aria tematică, de scopul pentru care a fost constituit (progres, recuperare, abilități parașcolare). În ceea ce privește limbile moderne portofoliul reprezintă un dosar care conține alte materiale cu privire la procesul de învățare: obiectivele fixate de titular, "carnetul de bord" cu notațiile privind experiențele de învățare, eșantioane din lucrări personale și/sau documente pe o anumită temă cum ar fi: o listă de texte literare sau de altă natură citite într-o limbă străină (sub formă imprimată sau electronică); o listă de texte prezentate audiovizual, ascultate ori văzute (emisiuni de radio sau de televiziune, filme, casete audio,/video, CD-ROM etc); interviuri scrise saii pe casetă audio, integrale sau secvențe; citate din opere/personlități celebre; proiecte/părți de proiecte realizate: traduceri; fotografii, ilustrații, pliante, afișe publicitare, desene (reproduceri sau creații personale); texte literare (poezii, fragmente de proză). reații literare personale; extrase din presă și articole redactate pe o temă dată; o listă cu schimburi, sejururi, corespondență care implică utilizarea unei limbi străine; poate cuprinde eseuri, compuneri, Portofoliul se referă mai ales la partea scrisă produsă de elev, dar poate cuprinde și alte elemente (fotografii, colaje) cu condiția ca acestea să fi e realizate direct de elev.

Este greu să evaluezi portofolii cu număr diferit de piese, după cum este la fel de greu să identifi ci progresul realizat de elev pornind de la un portofoliu cu un număr redus de piese. Pe de altă parte, un portofoliu amplu nu înseamnă neapărat un progres însemnat.

Nu sunt doi elevi la fel, nu învață la fel, nu le este la fel de ușor să realizeze un anumit lucru. Portofoliul, ca succesiune de materiale adunate pe parcursul învățării, reflectă strădania și responsabilitatea asumată de elev în procesul de învățare.

Aprecierea portofoliului are în vedere în primul rând *progresul* realizat și, de asemenea, efortul depus pentru realizarea acestuia. De aceea nu trebuie să se aplice aceleași criterii de evaluare tuturor elevilor. De exemplu, în cazul unui elev dezordonat, vom aprecia ordinea și rigoarea cu, care au fost selectate piesele; în cazul unui elev care se limitează de obicei la litera manualului, putem aprecia piesele care refl ectă efortul de investigare, de aprofundare, de studiu individual ș.a.m.d.

Totuși, un salt evident între primele și ultimele piese în ceea ce privește calitatea materialului trebuie să fi e un criteriu comun, iar elevii trebuie încurajați să urmărească ei înșiși acest criteriu. Vor deveni astfel conștienți de progresul realizat, va crește respectul de sine și încrederea în propriile forțe.

Deși evaluarea prin intermediul portofoliului este mai puțin riguroasă decât cea realizată prin metodele tradiționale, ea are marele avantaj că o *personalizează*, oferind totodată informații variate pe baza cărora profesorului își poate întemeia o judecată completă asupra performanțelor elevului.

Bibliografie:

Manolescu, M. ,*Evaluarea școlară – un contract pedagogic*, Ed. Fundației D. Bolintineanu, București, 2002

Afirmarea liderilor în clasa de elevi. Lideri formali și lideri informali

Profesor, Cincă Eugenia
Școala Generală Nr1 Aninoasa, Gorj

În cadrul clasei de elevi se stabilesc relatii multiple, fie de colaborare, prietenie, fie, dimpotrivă, de respingere, de dezaprobare. În interiorul grupului școlar, membrii acestuia ajung să ocupe o anumită poziție, bazată pe o considerație diferită din partea colegilor. Dacă unii dintre elevi se bucură de respectul grupului și se vor impune ca lideri, alții nu reușesc să se integreze, sfârșind prin a fi

marginalizați de către majoritatea colegilor de clasă. Se poate întâmpla însă ca poziția ocupată de un elev în sânul clasei să fie în unele situații pozitivă (majoritatea colegilor îl susține pentru ocuparea unei poziții), în vreme ce într-o altă conjunctură să fie negativă (membrii clasei îi resping colaboarea) sau mixta (unii dintre colegi îl susțin în vreme ce alții îl izolează)

Statutul social dobândit de un elev în interiorul clasei din care face parte este influențat de numeroși factori printre care amintim performanțele școlare sau extrașcolare obținute, situația economică sau nivelul studiilor părinților, nivelul de inteligență sau alte aptitudini personale, aprecierea de care se bucură din partea profesorilor sau a colegilor, etc.

La început, în școala primară, principalul factor care determină ocuparea unei anumite poziții în cadrul clasei școlare îl constituie performanțele școlare obținute de fiecare elev. Talcott Parsons argumentează această idee: “Faptul că diferențierea se va produce pe această unică axă principală este asigurat de patru trăsături primare ale situației. Prima este inițiala egalizare a statuturilor “contestanților”, prin vârsta și originea socială familială, vecinătatea fiind în mod tipic mult mai omogenă decât societatea în ansamblu. A doua circumstanță este obligativitatea unui set comun de sarcini care, în comparație cu multe alte domenii de sarcini, este, în mod izbitor, nediferențiat. (...) În al treilea rând, există o extremă polarizare între elevi, inițial în situația de egalitate, și singurul profesor care este un adult și “reprezintă” lumea adultă. Și în al patrulea rând, există un proces relativ sistematic de evaluare a performanțelor elevilor”¹

Ulterior, în gimnaziu și mai ales în liceu, deși performanța școlară continuă să rămână axa esențială a diferențierilor de status în cadrul clasei școlare, poziția deținută de către un elev poate fi influențată și de alți factori: profilul școlar în care se pregătește, originea socială familială, raporturile personale cu profesorii, aptitudinile personale probate în diferite împrejurări ș.a. De exemplu, elevii din anii terminali se bucură de o poziție mai bună în comparație cu “bobocii”; cei care au reușit la “liceu”, au un status mai înalt decât cei care au intrat la “profesionale”; în interiorul unui liceu, cei care fac parte din clasele cu un profil recunoscut pentru dificultatea concursului de admitere (să zicem, clasele de informatică) pot avea un statut mai înalt decât cei care sunt la clase cu profiluri mai puțin apreciate; acei elevi despre care se știe că fac parte din familii foarte bine situate social, pot beneficia de o atitudine specială din partea altor colegi etc.

Având în vedere că adolescenții își stabilesc relații pe baza unor aptitudini, pasiuni, interese comune, factorii amintiți mai sus pot contribui la stabilirea unor relații de colaborare, de prietenie în cadrul clasei. În același timp pot duce la dezvoltarea unor reacții negative precum discriminarea rasială sau socială. Este important ca aceste reacții nepotrivite să fie identificate și corectate în timp util printr-o bună colaborare între școală și familie.

Așa cum am precizat mai sus în interiorul unui grup școlar se stabilesc relații multiple, iar fiecare membru dobândește un anumit statut. În anumite situații însă, unii dintre membrii clasei școlare se vor evidenția prin responsabilități și roluri care le conferă prestigiu, putere și, prin acestea, posibilitatea de a îi influența pe ceilalți. Aceștia sunt *liderii*. Un grup poate să aibă lideri sau poate să nu aibă. Este de dorit ca o clasă de elevi să aibă lideri întrucât responsabilizarea elevilor și plasarea acestora în poziția de a gestiona situații, probleme, conflicte, contribuie la dezvoltarea lor personală.

Prezența continuă a unor lideri și a diferențierilor de responsabilități, în relație cu scopul comun este indicele organizării grupului respectiv. Apariția liderilor este legată de apariția diferențierii responsabilităților în cadrul grupului: “Dacă toți membrii ar avea exact aceleași sarcini, nu am avea conducere”². La prima vedere, într-o clasă de elevi toți au aceleași sarcini de învățare, cu excepția

¹ TALCOTT PARSONS, *Clasa școlară ca sistem social*, în volumul: *Sociologia educației și învățământului – Antologie de texte contemporane de peste hotare*, (Mahler, F. coord), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977, pg. 125-126.

², A. Neculau, *Liderii în dinamica grupurilor*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1977, pg. 116 .

situațiilor în care se practică învățarea pe echipe, cu sarcini diferențiate de lucru. Numeroase alte situații specifice unei clase de elevi pot prilejui afirmarea unor noi lideri: de exemplu, organizarea unei excursii, a unui spectacol, pregătirea unei întâlniri sportive cu o altă clasă, petrecerea timpului liber într-un anumit mod etc. În asemenea situații apar liderii: grupul are o sarcină comună sau o problemă comună de rezolvat, fiecare individ este personal interesat în buna realizare a acesteia, dar această trebuință nu poate fi satisfăcută decât prin interrelații între membrii grupului. Cu cât activitatea care urmează să se desfășoare este mai complexă, cu atât nevoia unei persoane coordonatoare (lider) va crește. *Sarcina comună, nevoile personale convergente* ale membrilor grupului și *necesitatea colaborării (relațiile interpersonale)* pentru realizarea lor sunt așadar cele *trei dimensiuni ale vieții grupului* care definesc o situație ce solicită un lider. Liderul se va impune în măsura în care va fi capabil să integreze aceste trei dimensiuni. Contrar credinței simpliste, dar larg răspândite, despre “liderii născuți”, care, în virtutea unor dispoziții native, vor conduce în orice împrejurare, în realitate, apariția unui lider sau a altuia este determinată mai puțin de *calitățile lor personale*, dar și de natura grupului.

Situațiile diferite pot oferi posibilitatea de a accede în poziție de lider unor persoane foarte diferite. De exemplu, atunci când se pregătește o întrecere sportivă, liderul grupului probabil că nu va fi același cu cel recunoscut atunci când grupul trebuie să realizeze în colaborare un proiect dificil în laborator ș.a.m.d. Trăsăturile unui lider care sunt necesare și suficiente într-o situație și într-un grup pot fi total diferite de acelea ale unui alt lider într-un cadru diferit. Practic, fiecare membru al grupului poate deveni lider într-o anumită situație, dacă grupul va considera că este *cel mai potrivit* să îndeplinească *funcțiile* cerute în situația respectivă.

Natura grupului va influența climatul de grup și, prin aceasta, atitudinea față de lideri. De exemplu, în grupurile *eterogene*, dezbinat, practicând relații distante și nefamiliare, situația este, de obicei, tensionată, iar încercările de schimbare a ei se vor traduce prin existența unei *opoziii individuale sau organizate față de liderii existenți*. În grupurile *omogene*, intime, predomină acordul mutual în a investi pe unul dintre membri cu putere decizională, pentru a se înlesni colaborarea tuturor la rezolvarea unor probleme comune. Numeroase alte caracteristici ale grupului influențează alegerea și activitatea liderilor: mărimea grupului, autonomia sa, gradul de control asupra membrilor ș.a.

Reading Between the Lines in Political Discourse

Doctorand, Oana-Irina Humița

Universitatea de Vest din Timișoara, județul Timiș

It is very important for all of us to understand the real meaning of the words uttered by politicians, especially in the current political context, in which they frequently try to hide the truth. In order to decode the hidden meaning of their utterances, we have to pay attention to the metalanguage used by them (i.e. to their ambiguous statements, to their incomplete messages etc.) whenever they intend to mislead us. I shall discuss in the following lines both a case study analyzed by Wilson (2004) and a case study described by Galasinski (2004), in which various political figures resort to metalanguage in order to hide some pieces of information.

One of the case studies analyzed by Wilson (2004: 147f) is that of a politician who is asked during an election campaign whether his government would raise taxes. The politician answers as follows: “I have no intention of raising taxes”, but once elected, he raises the taxes. He gave the following response to the accusation of lying: “At the time I spoke I had no intention of raising taxes, the context has changed since then and raising taxes is now necessary”.

I consider that the politician's answer may be interpreted from three different perspectives. From the first perspective, he may have been sure he would not to raise the taxes once elected. As long as he did not anticipate the future problems of the country, he cannot be accused of lying, but he can rather be accused of having made a professional mistake or of not being responsible enough, because he was not prepared to face the difficult situation of the country, especially when the circumstances obliged him to take such a harsh measure.

Unfortunately, politicians frequently omit telling the whole truth, by resorting to their manipulative linguistic behaviour and to their metalinguistic thinking. In this way, they may easily interpret their incomplete statements to their own advantage. In most of the cases it is difficult to prove whether the speaker believes the false inferences to be true or whether s/he believes the true inferences to be false. In such situations, it is difficult to prove that somebody is lying. Inferences are neither visual, nor palpable, and this is exactly what is exploited by politicians whenever they make certain statements out of which people may infer false conclusions.

The main conclusion I have reached, after analyzing Wilson's work (2004), is that the intention to deceive is similar to lying. Of course that both the speaker and the listener are responsible for the inferences derived from the utterance, but as long as the speaker intentionally lets inferences to progress, which prove to be different from what is meant, it may be said that the speaker lies. Therefore, what the author wants to say is that one may consider that a person lies whenever s/he allows his/her interlocutor to infer false ideas which are intentionally induced through the speaker's utterance.

Galasinski (2004) deals with the way in which the words uttered by a political figure, i.e. by the Princess of Wales, are reflected in the press coverage. His paper (Galasinski, 2004: 131-145) refers to the ways in which the words uttered by Diana, the Princess of Wales, in her *Panorama* interview were interpreted by the press, highlighting the reporters' metalinguistic expressions which refer to Princess Diana's contributions to the interview. The interview was conducted by Martin Bashir and it was broadcast by the BBC 1 on Monday, 20th November 1995. The data analysed by Galasinski (2004: 131-145) in his paper, come from Tuesday's (21 November) English editions of a few national British newspapers. In this article I shall discuss the position of the following newspapers: *The Independent*, *The Sun* and *Daily Mirror*, which deal with Princess Diana's apparent confession of adultery during the *Panorama* interview. These newspapers resort both to the attribution of voice and to the use of false quotations for the headlines, in order to create a sensational story. Galasinski (2004: 139) describes the way reporters interpret Princess Diana's words uttered during the interview, by comparing the headlines of the articles describing the *Panorama* interview, with the correspondent fragment of the interview. The following headlines express Princess Diana's apparent confession of adultery:

Diana: "I have been unfaithful" (*The Independent*, apud Galasinski, 2004: 139)

Diana: I had an affair with Hewitt (*The Sun*, apud Galasinski, 2004: 139)

I loved James Hewitt (*Daily Mirror*, apud Galasinski, 2004: 139)

Princess Diana's words referring to her supposed extramarital affair, are actually the following:

BASHIR: Did your relationship go beyond a close friendship?

DIANA: Yes it did, yes.

BASHIR: Were you unfaithful?

DIANA: Yes, I adored him. Yes, I was in love with him. But I was very let down." (Princess Diana's *Panorama* interview, 1995, November 20)

Thus, both her avoidance to give a precise answer and her admission of adoring or being in love with Hewitt, determine the reporters to interpret her words and, therefore, to speak about her unfaithfulness. By analyzing the headlines and their correspondent fragments from the interview, we realize that the reporters' intentions are both to contribute to the positive image of the Princess of Wales, which is based on honesty and openness, and to create sensational pieces of news in order to sell their newspapers. All in all, I consider that it is not easy for the reader to decipher the real message

sent by the Princess of Wales, as long as the reporters ideologically impose their own point of view, which implies both the Princess' positive image and the public demand for sensational news. In other words, reporters construct a kind of reality through their own vision and thus, by reading the newspaper, the reader is influenced to interpret Diana's words through the reporters' eyes. Consequently, the reader has to deal with two metalinguistic levels: on the one hand, s/he has to decode the metalanguage used by the press and on the other hand, s/he has to decode the metalinguistic statements used by the Princess of Wales. This means that the reader has a difficult task, because s/he is ideologically influenced by the interpretation of the press. It would be easier for the reader to construct his/her own opinion about the message sent by the Princess, if s/he watches the video recording or if s/he reads the transcript of the interview, in order not to be misled by the "metalinguistic expressions" used by the reporters. But it is important for the reader to analyze the transcript or to watch the video recording of the interview before s/he reads the press coverage, in order to avoid being influenced by the reporters' point of view, which may not always reflect the reality. As long as there is a very close connection between politics and media, I consider that Galasinski's paper (2004) is a proof that the message sent by politicians is often distorted until it reaches the receivers. The distortion may be dual: politicians may send ambiguous messages, either intentionally or unintentionally, while reporters may misinterpret their ambiguous messages. Thus, the result is a piece of information which is, most of the time, incorrect or partially incorrect.

In conclusion, I consider that politicians have very good abilities to take advantage of the use of metalanguage. Thus, in order to avoid being misled, we should always identify the original words uttered by the politicians in order to create an extralinguistic reality from our own perspective, before analyzing their interpretations, which may not be in accordance with the reality. Moreover, we should always pay attention to every word uttered by politicians, to the context in which the words are uttered and to the tone used by them, in order to discover the real attitude which is hidden behind their words.

References:

- Galasinski, D. 2004. "Restoring the Order: Metalanguage in the Press Coverage of Princess Diana's *Panorama* Interview", in Jaworski, A., Coupland N., Galasinski, D. (eds.). *Metalanguage: Social and Ideological Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 131-145.
- Wilson, J. 2004. "Lying, Politics and the Metalinguistics of Truth", in Jaworski, A., N. Coupland, D. Galasinski. (eds.). *Metalanguage: Social and Ideological Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 147-162.

Dificultăți de învățare - Deficit de atenție - studiu de caz -

**Învățător, Mariana Morozan,
Școala cu Clasele I-VIII Luizi Călugăra, județul Bacău**

Conceptul de dificultăți de învățare este cunoscut mai ales ca dificultăți școlare, ce apar de timpuriu în însușirea cititului (dislexie), a scrisului (disgrafie) și duc la manifestări de anxietate, neîncredere în sine, pierderea motivației învățării.

Este cunoscută și acceptată existența unui număr mare de copii care prezintă dificultăți de învățare, cel puțin o perioadă scurtă de timp din școlaritatea lor.

Dificultățile de învățare pot fi legate de deficitul dezvoltării intelectuale, lipsa unor aptitudini, dar adesea sunt simptomul unei inadaptări școlare sau efectul unei metodologii didactice care nu ține seama de individualitatea elevilor.

De la început trebuie menționat faptul că atât evaluarea, cât și intervenția specializată în dificultățile de învățare sunt interdisciplinare și complexe.

La fel cum studiul domeniului menționat se găsește la confluența educației cu psihologia, cu medicina și logopedia, la fel cunoașterea și remediarea dificultăților de învățare au ca punct de plecare o abordare de echipă.

Există patru câmpuri largi care se implică în tulburările de învățare: educația, psihologia, limbajul și medicina. Educația își aduce aportul atât în dezvoltarea domeniului, cât și în practica intervențională, prin metodele și tehnicile pe care le propune și le aplică. Psihologia intervine în domeniul cunoașterii dezvoltării copilului, prin teoriile învățării și abordările psihologiei școlare. Logopedia intervine prin aceea că majoritatea dificultăților de învățare se referă la limbaj și la expresivitatea acestuia. Medicina intervine în cercetarea domeniului, dar și în practica intervenției, prin aportul medicilor de specialități diferite și prin intervenții cu suport medical.

Toate aceste discipline intervin cu specialiștii lor, care se adaptează problematicii menționate, dar și activităților și deciziilor în echipă, foarte importante în alegerea și rezolvarea adecvată a unei intervenții integrate și complexe specifice dificultăților de învățare.

Prezentare generală a cazului

Cunoașterea psihopedagogică a elevei: în ultimele luni, eleva S.N. a înregistrat rezultate mult mai scăzute la învățatură. Copilul este apatic, nefericit, iritabil, nu este interesat de niciun fel de activitate atât la școală cât și acasă. De obicei este anxios, are dificultăți de concentrare a atenției.

Obiective:

- identificarea cauzelor dificultății de învățare școlare;
- stabilirea predicțiilor viitoare asupra învățării;
- alegerea unei strategii propice dezvoltării armonioase a personalității.

Condițiile de manifestare:

Structura și componența familiei: eleva S.N. provine dintr-o familie dezorganizată, este unicul copil, starea materială fiind una la limită; tata șomer, lucrează ocazional, în construcții, este des plecat de acasă; mama, salariată, lucrător comercial la un magazin alimentar.

Atmosfera și climatul educativ în cadrul familiei S.: este un climat stresant, de lipsă de comunicare între membrii familiei; părinții sunt mai mult plecați de acasă, manifestă interes minim pentru pregătirea copilului (material; „ți-ai făcut lecțiile?”).

Experiențe relevante în stabilirea psihodiagnosticului- încă de la debutul anului școlar prezent, respectiv clasa a III-a, eleva S.N. a prezentat *semne de lipsa de interes și deficit de atenție:*

- melancolie (pesimism, nefericire, indispoziție, stare sufletească oscilantă);
- manifestă dorința de a pleca de acasă (când termină școala preferă să rămână afară sau să meargă la o colegă, chiar dacă este certată pentru acest lucru);
- comportament agresiv: nerespectarea autorității părinților, irascibilitate, ostilitate, crize de mânie;
- greșește din neglijență;
- adeseori își menține cu greutate concentrarea la lucru sau la joacă, pare să nu asculte atunci când cineva i se adresează direct, nu respectă instrucțiunile, nu termină ceea ce a început.

În urma realizării consultației medicale s-a constatat că eleva prezintă manifestări de deficit de atenție. I se recomandă observare atentă (în familie, la școală) și vizite repetate la specialist. La patru luni de la începerea tratamentului a fost diagnosticată ADHD, de tip inatent.

Fundamentarea teoretică a studiului de caz

ADHD reprezintă abrevierea în limba engleză a „Attention Deficit Hiperactivity Disorder”, o tulburare de comportament care apare tot mai frecvent ca diagnostic pentru copii și adolescenți.

Copiii cu ADHD sunt marcați de incapacitatea de a sta liniștiți (agitația în timpul orelor de curs este deseori o primă sursă a problemelor pe care ei le au în școală), de a fi atenți la lecțiile predate și la sarcinile de învățare, fiind tributari consecințelor acestui tip de comportament indezirabil în cadrul culturii școlare. Sindromul deficitului de atenție/hiperactivitate implică o serie de simptome care au implicații în plan social, emoțional și școlar. Un prim pas necesar pentru o abordare cu șanse de succes

este acceptarea condiției deosebite a celor care suferă de acest sindrom și acordarea unui sprijin constant.

Experiența școlară este deseori o provocare extrem de dificilă pentru elevii cu ADHD. Ei sunt, de regulă, identificați rapid și etichetați ca „elevi problemă” prin prisma incapacității manifestate de a respecta regulile vieții școlare sau de a se concentra asupra sarcinilor de lucru din clasă.

Măsuri de intervenție

Pentru intervenția în dificultățile de învățare, în cadrul unui program de școlarizare obișnuit, există două tipuri de sprijin:

specializat, în afara clasei, în plus de activitatea didactică, ca formă suplimentară de activitate; didactic, ca adaptare și flexibilizare a curriculum-ului.

Fiecare elev care este evaluat inițial ca prezentând dificultăți de învățare specifice are nevoie de un plan individualizat, personalizat de intervenție. Planul se referă la activitățile de remediere specifice și la modul cum se individualizează și se acționează personalizat în procesul de predare-învățare și cum se corelează acestea cu activitatea didactică cotidiană:

- tratarea personalizată;
- activități de compensare/de recuperare;
- parteneriat cu familia;
- consilierea elevei cu dificultăți de învățare;
 - consilierea părinților elevei ;
 - colaborarea cu specialiștii: psiholog, consilier școlar, medic neurolog.

Concluzii: În urma aflării diagnosticului, a discuțiilor cu familia, a stabilirii măsurilor de intervenție și urmărirea îndeplinirii acestora, s-a constatat o îmbunătățire a comportamentului elevei, a rezultatelor sale la învățatură. Implicarea elevei în ceea ce învață este esențială pentru a se putea descoperi strategii eficiente de control al comportamentului și de concentrare a atenției sale asupra conținuturilor. Un copil plictisit va fi mereu în căutarea a ceva ce îi poate satisface nevoia de activitate, de cunoaștere.

Deși s-au obținut rezultate mulțumitoare pentru început nu trebuie să uităm că diagnosticul nu permite renunțarea la program. Se va ține legătura în continuare cu familia, se vor implica cât mai mulți colegi ai elevei în activități comune cu aceasta. Controlul periodic de specialitate trebuie să continue și nici consilierea membrilor familiei și a elevei nu trebuie întrerupte.

Bibliografie:

Kieran Egan, Popenici, Șt. , „Educația elevilor hiperactivi și cu deficit de atenție”, București, Editura Didactica Press, 2007
Vrăsmaș, E. ,(2007),*Dificultățile de învățare în școală-domeniu nou de studiu și aplicație*,Editura V&Integral,București

Inteligența – dimensiune importantă a profilului psihologic al școlarului mic -studiu-

Învățător, Mariana Moroza,
Școala cu Clasele I-VIII Luizi Călugăra, județul Bacău

Ce avem în vedere, de fapt, atunci când spunem despre cineva că este inteligent ? Pot fi mai multe aspecte : volumul de informații, rapiditatea cu care răspunde la unele întrebări sau cu care rezolvă anumite sarcini și probleme, soluțiile pe care le propune în anumite situații, modul în care își adaptează conduita în funcție de cerințele unor împrejurări.

Deși foarte diverse, actele de inteligență prezintă în toate cazurile o identitate funcțională (rezolvarea de probleme). Sub aspect funcțional, *inteligența poate fi definită ca aptitudine generală, orientată spre adaptare la situații problematice noi*, care presupune înțelegerea și analiza acestor situații, inventarea și verificarea critică a căilor de rezolvare grație raționamentului și utilizării achizițiilor anterioare. Capacitatea de a anticipa soluțiile posibile, pe baza restructurării permanente a conduitelor învățate, este o notă distinctivă a inteligenței. Criteriul cel mai util de cunoaștere a inteligenței este performanța intelectuală, care exprimă capacitatea de a face ceva. Eficiența adaptativă este, deci, un aspect esențial al inteligenței. Pentru a vedea cum se produc efectele sau rezultatele activității intelectuale, cum funcționează inteligența trebuie căutate unele explicații ale efectelor, a rezultatelor, a performanțelor intelectuale. Acestea ne conduc la raportul dintre inteligență și procese psihice cum sunt gândirea, limbajul, imaginația, memoria, atenția. Inteligența nu este un proces psihic de felul celor menționate, ci reprezintă unul din principalele niveluri comportamentale adaptative. Inteligența se servește de procesele psihice, mai ales de cele cognitive, pentru a realiza o adaptare suplă la condițiile variate ale mediului. În cazul omului, ea se servește, în primul rând, de gândire, întrucât aceasta, reflectând generalul, ne dă posibilitatea să anticipăm fenomenele și rezultatele acțiunii. În același timp, inteligența se sprijină și pe experiența anterioară, stocată în memorie, pe o bună reflectare nemijlocită a datelor realității, deci pe percepție. Prin urmare, realizarea conduitei inteligente presupune convergența proceselor, a funcțiilor psihice – spirit de observație, memorie, atenție, imaginație, gândire - care se pot îmbina într-un mod variat, formând astfel o structură cognitivă, unitară, dinamică și particulară de funcții. Pe de altă parte, eficacitatea inteligenței depinde și de factori nonintelectuali de personalitate (aspirații, interese, motivație, perseverență, stabilitate emoțională).

În viața de zi cu zi omul își distribuie singur timpul alocat diferitelor activități: muncă, recreație, distracție etc. (cu alte cuvinte, stabilește singur dacă perioada de gândire va fi una îndelungată sau nu). Experiența acumulată într-un anumit domeniu va depinde, deci, nu atât de coeficientul de inteligență al persoanei, cât de această repartizare a timpului (experiența acumulată depinde în mare măsură de raportul hărnicie/trândăvie și mai puțin de inteligență).

O eroare frecventă este aceea de a confunda talentul sau aptitudinile cu inteligența. Se consideră în zilele noastre că persoanele care excelează în diferite domenii ar fi oameni cu o inteligență ieșită din comun. Spre exemplu, îndemânarea motrică specifică sportivilor și categoriilor profesionale de dexteritate (scamatori, cartofoari etc.) este clasificată drept “inteligență kinestezică”, talentul muzical e clasificat drept “inteligență muzicală”, talentul literar – “inteligență lingvistică”, aptitudinea în diverse domenii ale științei – “inteligență logico-matematică” și așa mai departe. În realitate, este vorba în aceste cazuri de “*cantitate de experiență*” și nu de inteligență, aceste abilități fiind strict legate de durata exercițiului, de experiența individului în domeniul respectiv. Există persoane care deși dispun de o inteligență ieșită din comun, nu posedă nici un talent și nici o aptitudine pentru un motiv destul de simplu – lipsa interesului (găsesc că munca grea este plictisitoare și preferă în locul ei jocuri, distracții etc.). Inteligența superioară facilitează procesul de învățare, asigurând o asimilare mai rapidă și durabilă a informațiilor, însă nu suplinește lipsa interesului.

Diferența esențială între cele două este aceea că talentul reprezintă *priceperea* (cantitatea de experiență) într-un domeniu în care individul are o experiență îndelungată, pe când inteligența reprezintă “*priceperea*” într-un domeniu în care nu are experiență (intervalul de timp în care e capabil să facă descoperiri în domeniul respectiv). Inteligența este prin esență polivalentă și are caracter universal (este eficientă în orice aspect al vieții – treburi ingineresti, științifice, sociale, politice, emoționale etc.) pe când talentul are caracter special (este eficient numai în domeniul său). Spre exemplu, X excelează la matematică pentru că petrece mult timp rezolvând exerciții de matematică; Y excelează la jocuri pe calculator pentru că petrece mult timp jucându-se pe calculator; pentru a afla care din cei doi posedă un coeficient superior de inteligență vom apela la un domeniu în care atât X cât și Y nu au nici o experiență (despre care nu cunosc absolut nimic).

În limbaj comun termenul de “inteligentă” este perfect sinonim cu acela de “istețime” sau “ingeniozitate”.

Unii savanți au formulat păreri conform cărora inteligența ar fi nativă, ar deriva din genele moștenite de la părinți și nu depinde deloc de ei să devină mai deștepți. În realitate, inteligența este rezultatul unui îndelung proces de formare, rezultatul experiențelor și învățăturilor pe care individul le acumulează în timp și nu trebuie privită simplist, ca un produs care se livrează la naștere și care rămâne neschimbat de-a lungul vieții. În funcție de factorii sociali, de experiențele prin care trecem, de anturaj, inteligența se schimbă în timp; o deprindem, în mod inconștient, de la oamenii pe care-i cunoaștem, și mai ales de la aceia, alături de care ne petrecem cea mai mare parte a timpului. Inteligența, fiind un factor social, este o astfel de trăsătură, care “se propagă”. Pe nesimțite, influența unor oameni se răsfrânge asupra celor care intră în contact cu ei și asistăm fie la o creștere generală a nivelului intelectual, fie la o îndobitocire generală.. Depinzând de educație, de mediul în care crește, un copil născut din părinți inteligenți poate foarte bine să ajungă un imbecil, la fel de bine cum un copil din oameni grei de cap să crească într-un om isteț și ager la minte. Genele nu au nici o influență, iar calea spre “deșteptăciune” e deschisă oricui. Dintre experiențele prin care trecem, doar acelea contribuie la dezvoltarea inteligenței, a căror impresie puternică ne dă de gândit și ne provoacă o stare de frământare ce persistă o anumită perioadă de timp. Cu cât un eveniment ne tulbură mai puternic, cu atât stimulează mai mult gândirea; în acest mod, persoana evoluează, își schimbă în timp modul de gândire și comportamentul, întreaga personalitate.

Desigur, temperamentul, anumite trăsături de caracter, prin însăși natura lor, favorizează dezvoltarea inteligenței: o fire curioasă și activă, care nu renunță ușor în fața dificultăților, va acumula cu siguranță mai multă experiență de-a lungul vieții decât una apatică și ignorantă. Așa cum nu ar avea rost să construim cu materialele cele mai bune pe o temelie șubredă, de nămol, nu are rost nici munca de a educa un ignorant pe care nimic nu îl mișcă, nimic nu îl pune pe gânduri.

Inteligența este o astfel de trăsătură care doar prin ea însăși nu aduce celor leneși și molâi nici un folos, dar este ca un combustibil nemaipomenit, care la cei ambițioși și dornici de muncă le mărește de zeci de ori capacitățile.

Bibliografie:

Druțu,I., Fodor,E., Kulcsar,T. , 1979 , *Psihologie*, E. D. P., București
Neveanu, P. P., Zlate M., Crețu,T. , 1996 , *Psihologie*, E.D.P., București

Studiu asupra activitatii literar culturale a revistei „SUFLET ROMÂNESC”,

Profesor, Boceanu Felicia
Grup Școlar Bârssești,Tg-Jiu,Gorj

O revistă, de orientare tradiționalistă,este „Suflet românesc”

Primul număr al acestui periodic apare la 15 septembrie 1925 și continuă fără întrerupere. Însă pentru scurt timp. până la 15 decembrie 1925, sub conducerea unui comitet format din C. S. Nicolăescu - Plopșor. N. I. Herescu și T. Păunescu - Ulmu.

Urmând un grafic de apariție binară,după cum se observă și în subtitlu,revistă literară bilunară",au văzut lumina tiparului numai șapte numere. Ultimul,apărut la 15 decembrie 1925 cuprindea și o înștiințare - *Către cititori*, emnată de N. I. Herescu,prin care se anunța contopirea revistei cu o altă publicație craioveană,de prestigiu, „Năzuința",condusă de Al. Popescu Telega.

Cele două publicații vor fuziona sub denumirea de „Năzuința românească”.

Încă de la primul număr, redactorii revistei "Suflet românesc" precizează, prin editorialul *Drumul nostru*, semnat „Redactorii”, principalele obiective avute în vedere, respingând însă din capul locului, ideea de „program”, pe care o consideră superfluă, o simplă convenție editorială.

Cu toate acestea, nu se poate spune că „Suflet românesc” nu avea un program. Chiar dacă acesta nu este ostentativ afișat și este cuprins în câteva formulări confuze, în practică însă, publicația urmează programul revistelor tradiționaliste dintre cele două războaie mondiale.

Într-o *Lămurire trebuincioasă*, cei de la „Suflet românesc” socotesc că: „un anumit fel de viață și anumite elemente de civilizație și cultură, create de un popor nu pot da naștere decât unei anumite înfloriri spirituale.

Dar acesta este, mai curând un crez, un crez național, destul de vag formulat, punând în circulație categoria „Specificului național”.

Evident, redactorii revistei nu sunt niște teoreticieni, deoarece ei încurcă noțiunile și reduc naționalul la tradiționalism.

Programul revistei se vrea, însă, îndreptat împotriva exagerărilor modernismului, prin cultivarea fermă a tradiției.

Acestea ar fi, de fapt, în câteva cuvinte, orientarea „Sufletului românesc”.

În fiecare dintre cele șapte numere, revista publică, în cadrul rubricii *Viata oltenească*, folclor.

Se fac remarcate două nume: cel al lui Nicolăescu - Plopșor și cel al lui Gh. Cardaș.

Număr de număr, N. Plopșor își înaintă cititorii cu interesantele și savuroasele sale povestiri, în care cultivă, cu îndemănare, pitorescul etnografic. El semnează un articol, *Paparudele 2*), obicei semnalat la Schela - Gorj. În același număr, N. Plopșor reproduce *Verde sălcioară*, povestire despre care ne mărturisește că a auzit-o la Plenița.

Același Nicolăescu - Plopșor publică *Versuri satirice la 1858*, precizând:

„Pe-o carte veche. Sfinția Sa, Părintele Const. Stanică, din Orodel - Dolj, îmi arată scrise următoarele rânduri ...”

Deoarece aceste așa-zise „versuri satirice” sunt un fel de zicători populare, bine întocmite, iată câteva, spre exemplificare:

„Azi, aici la noi în țară, tinerii pe bani se însoară și unde se căsătorește, cu galbini se căsătorește.”

„Fie fata cât de slută, numai zestre să aibă multă, fie stafie fără dinți, galbinii să aibă zimți și să fie cât de rea doar lada să-i fie grea.”

La toate astea, N. Plopșor, fidel reproducerii adaugă: „1858, octombrie 5, vineri, și am scris eu, I. N. Ionescu Orodel.” De altfel, datarea și prezicerea sursei sunt deosebit de valoroase.

Tot N. Plopșor este cel care culege și publică *Strigături*, el fiind semnatul a două reproduceri, *Câte fete sunt la joc*, auzită la Teiu - Dolj și *Mândruleană ca a mea*, culeasă din Risipiți, același județ.

Din satul Broșteni, comuna Drăgușeni, județul Fălțiceni, Gh. Cardaș ne mărturisește că a adunat mai multe *Cântece populare*.

În calitate de Președinte al Cercului cultural „Traian Demetrescu”, N. Plopșor semnează un articol dedicat unui important eveniment din viața Craiovei - Deyvelirea bustului lui Traian Demetrescu, la 25 octombrie, în Craiova.

Deși spațiul rezervat rubricii de folclor, *Viața oltenească*, din cadrul revistei „Suflet românesc”, nu este de prea mare întindere, contribuțiile aduse, în materie de folclor, sunt valoroase.

Bibliografie selectivă

Suflet Românesc, Anul I (1925), nr. 1

Suflet Românesc, Anul I (1925), nr. 3

Suflet Românesc, Anul I (1925), nr. 4

Suflet Românesc, Anul I 1925 – nr. 5

Studiu asupra publicisticii craiovene interbelice

Profesor, Boceanu Felicia
Grup Școlar Bârsești, Tg-Jiu, Gorj

În peisajul publicisticii craiovene interbelice, al preocupărilor de cercetare istorică, etnografică, folclorică și de istorie literară, **Arhivele Olteniei** reprezintă periodicul cu cel mai valoros profil enciclopedic, din al cărei conținut se poate ușor reconstitui o istorie a Craiovei și a Olteniei, dar tot atât de bine și o istorie a tiparului, a presei și a literaturii, a medicinei, ori a științei, artei și culturii.

De altfel, dr. Charles Laugier, principalul fondator al revistei, preciza în *Primul cuvânt* că în „*Arhivele Olteniei*” se va publica „tot ce interesează Oltenia, atât cercetări asupra trecutului, cât și manifestările culturale și de viață oltenească din prezent”

Primul număr al revistei apare în ianuarie 1922 și continuă fără întrerupere până în decembrie 1943, ca „*publicație trimestrială*”, sub direcțiunea dr. Charles Laugier și a unui comitet de conducere, alcătuit din Șt. Ciuceanu, profesor în Craiova, T. Bulat, profesor în Râmnicu-Vâlcea, Al. Bărcăcilă, profesor în Drobeta Turnu-Severin, secretar de redacție, CD. Fortunescu, profesor în Craiova.

Constatăm că, încă de la început, în conducerea **Arhivelor Olteniei** s-au impus intelectuali din principalele orașe din această parte a României și va fi oglindită, ca atare, întreaga zonă dintre Dunăre și Olt.

Dându-și bine seama de importanța revistei, dr. Charles Laugier precizează în *Primul cuvânt*, „... ne dăm asemenea seama că în întreaga Oltenie se găsește atât material documentar pentru trecutul nostru, pentru istoria neamului nostru, încât a nu stimula și canaliza cercetările oamenilor de bunăvoință pe acest teren, ar fi fost o neiertată greșeală, dar ne dăm și perfect seama de dificultățile nenumărate, atât de ordin material, cât și moral și intelectual, ce întâmpină azi publicațiunile în genere...” Odată format programul revistei, din anul al doilea, când apare la două luni, sub conducerea lui Charles Laugier și CD. Fortunescu, cel care va conduce publicația de-a lungul existenței sale, comitetul de redacție va primi noi colaboratori și anume: pe directorul Școlii comerciale „Gh. Ghițu” din Craiova, profesorul N. Ghe. Dinculescu, C. Gerotă, profesor din Calafat, Ilie Constantin, profesor din Caracal, N. Plopșor, profesor din Plenița. Acest periodic își va lărgi mereu comitetul de redacție, cu reprezentanți din cele mai îndepărtate colturi ale țării.

Redacția și administrația și-au avut sediile în Craiova. Publicația apare sub format obișnuit de carte, în 130 de numere, grupate câte 6 în fiecare an, cu excepția anului I, când apar 4 numere. Între primii colaboratori ai revistei se află membrii Filialei Craiova a Societății „Prietenii Științei”, societate creată la 24 ianuarie 1915, având ca președinte pe dr. Charles Laugier, și secretar pe CD. Fortunescu.

Fondarea unei reviste răspunde într-un tot intereselor intelectualilor ce alcătuiau societatea. Cu alte cuvinte, apariția „*Arhivelor Olteniei*” este o realizare - și poate cea mai de preț - a Societății „Prietenii Științei” din Craiova. Alături de Charles Laugier, principal și consecvent animator al publicației, s-a dovedit a fi CD. Fortunescu, devenit codirector din anul al II-lea (1923), iar din anul 1926 director, conform dorinței lui Charles Laugier.

Fondatorul revistei declara de la început „*Arhivele Olteniei*” drept un periodic „ieșit din regionalism”. În *Apelul nostru trimis numai câtorva persoane și de care rugăm pe toți cititorii a lua cunoștință*, sub semnătura aceluiași Charles Laugier, se arată că „*Arhivele Olteniei*” răspund unei nevoi și prin aceasta „fac apel la toți cei care ne pot spune lucruri interesante în privința Olteniei (...)”.

Profilul revistei se desprinde din: rubricile acesteia, cele mai multe păstrându-se pe toată durata apariției. Cel mai mult spațiu este deținut de materiale de istorie-arheologie, literatură și folclor, probleme de cultură.

Oltenia folcloristică, rubrică deschisă în anul al patrulea de apariție (1925), cuprinde, pe lângă folclor autentic, importante studii de etnografie și folclor, iar în unele numere și cuvinte dialectale din zona Olteniei. Mai mult de 600 de texte originale de folclor, studii și articole sunt cuprinse în această

rubrică, revista aducând o contribuție substanțială la culegerea și transmiterea folclorului românesc, în teaurizarea lui, dar și la teoretizarea unor probleme de etnografie și folclor. Se remarcă prin culegeri de folclor cercetătorii din Craiova, din întreaga Oltenie, dar și din Banat, ori din alte zone: C.S. Nicolăescu-Plopșor, St. St. Tuțulescu, Teodor Bălășel, Dumitru Rădulescu, Lucian Costin, Dumitru Rădulescu George Catană, Iosif N. Dumitrescu-Bistrița, R.S. Molin, Constantin Brădățeanu, Eugenia Dumitrescu, D. Izverniceanu, Const. A. Calotescu, Ion N. Popescu, Toma Măruță, C. Danielescu.

Articole și studii de folclor semnează criticul C.D. Ionescu, C. Gerotă (*Căsătoria la români, în mormântarea la români și la noi, Focul la români și la noi*) I.C. Karadja

(ocupându-se de probleme de etnografie îndeosebi, de costumul popular din cele mai diverse zone folclorice), Charles Laugier (*Contribuții la etnografia medicală a Olteniei, Cercetări etnografice la eschimoși*), C.S. Nicolăescu-Plopșor (*Balada mioriței în Oltenia*). Asupra lor vom reveni. Se cuvine să amintim ca o noutate a anului 1925 preocuparea doctorului Charles Laugier pentru etnoiatrie ce se va materializa și într-o carte. În aceeași direcție se înscrie deși cu contribuții mai modeste, farmacistul Emil Marica, prin *Numirea populară a câtorva plante și medicamente întrebuințate de săteni în Oltenia*.

Înainte de a trece în revistă următoarele șase numere ale „Arhivelor Olteniei” și rubrica de folclor, din anul următor, constatăm că în 1926, revista publica baladele *Manea, Miorița* și încă două balade bănățene, *Riscogiel* și *Petru Viteazul*.

Să vedem în continuare, ce noutăți ne aduce anul 1927, atât în materie de baladă, cât și în privința celorlalte: legendă, descântec, obiceiuri prilejuite de diferite evenimente din viața satului. Lucian Costin ne comunică balada *Gruia și tatăl său Novac*, R.S. Molin reproduce *Soarele și Luna*, iar G.M. Păsculescu, *Buruleanu*, altă baladă.

Același Lucian Costin ne comunică balada *Inelul și năframa*, precum și un ciclu de *Balade bănățene*, apărute în „Arhivele Olteniei”, 1927, din iulie - octombrie, nr. 32-33.

Cu titlul de *Cântece*, G. Catană publică *Soacra și nora*, alături de altele, comunicate de Em. Marica. Constatăm până acum, că *Oltenia folcloristică* este una dintre rubricile cel mai bine ilustrate, în paginile căreia se dă curs unui bogat material folcloristic, cules atât din Oltenia, cât și din zonele învecinate.

În *Arhivele Olteniei*, anul VII (1928), nr. 35, A. Vincenz încearcă reconstituirea unei povești, *Iovan Iorgovan* și *Șarpele*.

Să ne amintim că despre Iorgovan, Nicolăescu - Plopșor publicase deja, câteva variante, ale unor legende din Oltenia. Ultimele numere asupra cărora ne vom opri sunt reunite într-o singură publicație a anului 1935, pe lunile mai - decembrie.

N. Bădescu reproduce *Povestea satelor Radina și Rădinița*, din Dolj și două balade, *Miu Haiducul* și *Doina pădurarului*. Din colecția preotului T. Bălășel sunt publicate *Cântece populare din Vâlcea* și *Cântece populare din războiul pentru întregirea Neamului*.

Dintre acestea din urmă, semnalăm: *Cântec de pe câmpul de onoare* (1917 - 1918), *Cântec de război* (1916 - 1918), *Cântec de pe câmpul de luptă* (1916 - 1918).

T. Bălășel nu uită să adauge și sursa culegerilor sale: un carnet scris de soldatul Gh. M. Enache, pe când era în spital, rănit la Mărășești, 1917-1918.

După o perioadă de uitare destul de mare, revista reapare începând cu 1981 editură editată de Institutul de cercetări Socio-Umane, din Craiova, al Academiei Române, între colaboratorii de seamă se remarcă Marcela Bratiloveanu-Popilian, Nicolae Nițu, Georgeta Nițu, Gheorghe Iordache.

„Arhivele Olteniei” este apreciată, încă de la început, în parea vremii, pentru conținutul valoros, pentru varietatea problemelor abordate, pentru consecvența apariției, fiind revista cea mai importantă din acest punct de vedere.

Cele două rubrici permanente - *Oltenia folcloristică* și *Oltenia literară și artistică* cuprind folclor original, studii de etnografie și folclor, creații literare și numeroase articole de critică și istorie literară.

Se scriu articole importante despre Gib Mihăescu. Se recenzează *La Grand Fora, Donna Alba*, prozatorul fiind apreciat ca un extraordinar creator de tipuri, un analist subtil. Se analizează în spirit critic *Istoria literaturii române*, a lui G. Bogdan Duică, *Umbra timpului*, de I. Pilat, etc.

Aproape fiecare număr al revistei începe cu studii și cercetări din domeniul istoriei.

Nu trebuie uitată însă valoarea folclorică a acestui periodic, valoare ce rezidă în special din rubrica intitulată *Oltenia folcloristica*.

Această rubrică, a pus de fiecare dată, la dispoziția cititorilor un bogat și interesant material, încercând în felul acesta să contribuie la culegerea, transmiterea și conservarea folclorului în Oltenia și în zonele învecinate. Culegătorii sunt numeroși, la fel și teoreticienii unor probleme de etnografie și folclor.

Studiile sunt interesante, la fel și articolele din cadrul acestei rubrici, textele originale de folclor, peste 600 la număr, sunt valoroase. S-au remarcat, după cum am observat, cercetători din Craiova, din întreaga Oltenie, dar și din Banat, ori alte zone.

Bibliografie:

Arhivele Olteniei, Anul VII(1928), nr.37-38

Jordan Datcu, Dicționarul etnologilor români, vol.III, pag.218, Ed. Saeculum 1.0. București

Jordan Datcu, Dicționarul etnologilor români vol III pag.1 76 Ed. Saeculum 1.0. București

Istoria Craiovei, Ed. Scrisul românesc Craiova, 1977

STEP BY STEP -Alternativa educationala

Învățător, Alina Mares

Scoala cu Clasele I –VIII Luizi –Călugăra, Bacău

În sistemul educațional din România secolului XXI se remarcă introducerea alternativelor educaționale. Privite la început cu reticență, aceste inițiative au ajuns a fi apreciate de cei mai mulți dintre cei implicați în actul educațional. În sistemul de învățământ din țara noastră există 5 forme de educații alternative: *Pedagogia Waldorf (1990) *Pedagogia Montessori (1993) *Pedagogia Freinet (1995) *Alternativa Step by Step (1996) *Planul Jena (1996).

Alternativa educațională Step by Step respectă curriculum-ul național și standardele naționale.

Programul promovează educația centrată pe copil, predarea orientată după nevoile și interesele copilului, învățarea organizată în centre de activitate, implicarea familiei și comunității în educația copiilor, susținerea incluziunii grupurilor defavorizate. Alternativa educațională Step by Step are misiunea de a dezvolta în fiecare copil capacitatea de a fi creativ, de a-și forma o gândire critică, a face opțiuni și a avea inițiativă, a defini și a rezolva o problemă, a comunica ușor cu semenii, a-i înțelege și a negocia.

Specificul evaluării în Programul Step by Step este învățarea / predarea centrată pe nevoile copilului. Învățătorii trebuie să observe cum își îndeplinesc copiii sarcinile în situații obișnuite, unde au numeroase ocazii de a-și demonstra cunoștințele și aptitudinile, decât să detecteze ce nu știu și nu pot face. Perspectivile asupra evaluării trebuie să fie permanente corelate cu gradul de dezvoltare a copilului, pentru a furniza o imagine mai clară, obiectivă și mai cuprinzătoare asupra capacităților și realizărilor sale. Programul Step by Step pentru învățământul primar promovează o viziune asupra evaluării care încorporează tehnici variate ce permit cadrelor didactice să prezinte progresul copiilor, într-o manieră semnificativă. Prin observarea copiilor în timp ce citesc, scriu, interacționează cu alții, ori sunt implicați în diferite activități, învățătorul adună informații despre fiecare elev în parte, le încadrează într-un curriculum ce ține cont de gradul de dezvoltare a copilului. Întâmplările consemnate, listele de verificare, întrevederile învățător-elev, autoevaluarea elevului sunt procedee și

tehnici aflate în sprijinul învățătorilor, pentru a-și evalua elevii mai precis și pentru a fi mai eficienți în comunicare.

Scopul principal al evaluării în sistemul Step by Step este să urmărească progresul copilului și să stabilească exact la ce nivel de dezvoltare se află fiecare elev în parte, să permită elevilor să se autoevalueze. Setul de evaluare a elevului cuprinde mostre ce ilustrează eforturile, progresele și realizările sale în timp, acestea fiind selectate și discutate împreună cu elevii astfel încât să-și dea seama de progresele făcute. Părinții primesc lunar sau săptămânal fișe individuale ale elevilor, portofolii, caiete care vor fi însoțite de o scrisoare care explică natura muncii efectuate de copil și rostul setului de lucrări. Lucrările vor fi înapoiate cu o scrisoare de răspuns în care părinții își exprimă observațiile și părerile privitoare la progresul copilului.

În sistemul Step by Step pentru învățământul primar, se folosesc următoare metode de evaluare:

Observare / Documentare - această formă de evaluare se va face încă din primele zile de școală ale clasei I. Învățătorii adună informații valide și credibile, în timpul activităților zilnice de la clasă. La munca pe centre, învățătorul observă, discută și apoi evaluează. Observațiile trebuie să fie sistematice, obiective, selective și atent înregistrate ceea ce va duce la o evaluare cât mai corectă.

Centrul de activitate - la centrele de activitate elevii sunt evaluați în mod curent, ei observând singuri modul în care au progresat. Învățătoarea împreună cu grupul de elevi discută felul în care au rezolvat sarcina, apoi urmează evaluarea individuală. Învățătorul corectează munca individuală împreună cu fiecare copil. Dacă găsește greșeli, acestea se subliniază cu cerneală albastră sau cu creionul ferindu-se de a se folosi cerneala roșie deoarece caietele trebuie să conțină munca elevului și nu corecturile cadrului didactic. Învățătorul îl recompensează pe elev „notându-l”. Această notare nu implică o notă, un calificativ, ci notarea se va face într-un mod mai atractiv, stimulativ. Învățătorul va desena o mutriță surâzătoare de copil, sau la cerere, o prințesă, un personaj preferat, etc., toate având drept scop stimularea și producerea amuzamentului copilului. Procedând în acest fel, elevii de la Step by Step învață repede că orice greșeală se poate îndrepta, că ei trebuie să se autodepășească. Se pot „inspira” din lucrările colegilor dar vor încerca să fie originali și astfel vor putea să învețe ceva nou.

Scaunul autorului - este un instrument important de evaluare. Aici elevul prezintă colegilor tema efectuată de el sau de grupul de la centru la care a lucrat. Prezentarea este urmată de analiza și comentariile colegilor și învățătoarei. Acest exercițiu îi formează pe copii în direcția înțelegerii raționamentelor colegilor și de a judeca rezultatul muncii colegilor lui pe care îl va compara cu munca lui. Totodată este un instrument prin care elevii învață să comunice liber.

Expunerea lucrărilor - Lucrările elevilor sunt expuse în clasă și toți copiii pot să examineze cum au lucrat și să comenteze. Împreună cu învățătorul se evaluează munca lor, care se prezintă și celor ce intră în clasă. Elevii au posibilitatea să revină asupra lucrărilor corectându-le, realizând astfel o recapitulare a cunoștințelor și reușind să facă o analiză reală a lucrărilor.

Turul galeriei - după expunerea lucrărilor la centre se face un tur la fiecare centru și se observă lucrările colegilor obținându-se astfel noi informații pe care le pot adăuga lucrărilor făcute de ei.

Portofoliul / mapa - fiecare elev are un portofoliu în care sunt strânse lucrările cu data când au fost efectuate pentru a se observa progresul în timp. Poate să conțină lucrări ilustrând o singură materie sau mai multe. Tot ceea ce este în portofoliu reprezintă munca elevului și reprezintă un document unde se poate observa progresul. Acesta poate să cuprindă: lucrări ilustrând toate materiile, însemnări personale, păreri ale elevilor despre lucrările selectate, ori despre progresul lor general, teste, fișele de observație și orice alte aspecte considerate importante de către învățător.

Teste scrise - Rezultatele testelor trebuiesc folosite pentru a evalua progresul fiecărui copil, nu pentru a compara copiii între ei. Un standard fix permite evaluarea elevului în raport cu un anumit nivel de performanță, nu prin compararea lui cu un alt copil.

Autoevaluarea elevului - În clasele orientate spre necesitățile copilului autoevaluarea e un aspect important. Pentru a stimula tendința spre autoevaluare elevii sunt încurajați de învățător să-și stabilească propriile obiective, sunt lăsați să mediteze la ceea ce au învățat, li se pun diferite întrebări a

căror răspunsuri vor fi consemnate într-un jurnal. Astfel copiii devin conștienți de realizările lor și știu ce așteaptă de la ei învățătorii și părinții.

Caietul de evaluare - este un document școlar unde sunt precizate conținuturile abordate și care înlocuiește catalogul. Acesta este individual și inventariază competențele care trebuie achiziționate de către elevi pe parcursul unei clase, iar la rubrica „Observații și comentarii” se descrie, atunci când este cazul, specificul individual al nivelului de achiziție, nefolosindu-se calificative.

Programul Step by Step creează temelia atitudinilor, cunoștințelor și deprinderilor de care copiii vor avea nevoie în rapida schimbare a timpurilor viitoare. Programul este conceput în spiritul respectului față de necesitățile specifice fiecărei țări și tradițiilor culturale, în spiritul respectării Drepturilor Omului și Convenției Drepturilor Copilului.

Bibliografie:

1. Ezechil, Liliana; Radu, Ion T. - *Pedagogie. Fundamente teoretice. Ediția a II-a*, Editura V&I Integral, București, 2002.
2. Montessori, Maria- *Copilul ființă divină, dar neînțeleasă (pentru părinți și educatori)*, Editura CEDC, București, 1991.
3. Montessori, Maria- *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
4. www.didactic.ro accesat în octombrie / noiembrie 2010
5. www.stepbystep.ro accesat în octombrie / noiembrie 2010

Realitatea familiilor dezintegrate STUDIUL DE CAZ

Învățător, Alina MAREȘ
Școala cu clasele I – VIII, Luizi – Călugăra, Bacău

În ultimii ani, **familia**, a trăit profunde transformări condiționate de fenomene ca: sărăcia, instabilitatea economică, ceea ce a generat a migrația. Drept urmare, avem în acest moment cupluri fără copii, familii monoparentale cu un singur copil, familii cu un singur părinte, familii reconstituite, familii dezmembrate etc., pe de o parte, și tot mai mulți copii lăsați în grija „cuiva”, copii instituționalizați, copii abandonați, pe de altă parte. O realitate dură ce ne atenționează de ceva vreme.

Copilul este cea mai prețioasă investiție în viitor, fapt ce nu minimizează responsabilitatea noastră față de situația lui în prezent. Nevoile psihologice ale copilului pot fi satisfăcute doar prin dragoste și cunoaștere. Dacă ele ar fi respectate, copiii ar deveni, într-o lume în schimbare, mai puternici, mai echilibrați emoțional, mai capabili și mai fericiți alături de ceilalți. **Din punct de vedere emoțional**, se poate vorbi de patru categorii de nevoi: **1.** nevoia de dragoste și de afecțiune; **2.** nevoia de experiențe noi, de securitate; **3.** nevoia de a fi lăudat și recunoscut ca fiind capabil de a realiza ceva; **4.** nevoia de a-și asuma responsabilități.

Obiectul studiului de caz îl constituie **familia C.**, din comuna L.C., compusă din cinci persoane: părinții și trei copii.

Descrierea familiei: **Tatăl, domnul A., 48 de ani.** A lucrat ca muncitor într-o întreprindere din orașul B. și care s-a desființat în 1992. Ulterior a avut mai multe angajări temporare: paznic la o instituție din comună, agricultor, zidar-faianțar. A încercat să dezvolte o afacere dar totul a eșuat. În acest moment îngrijește de gospodărie și uneori lucrează cu ziua ca zidar - faianțar.

Mama, doamna C., 46 de ani. A lucrat la o întreprindere în B. În 1999 postul a fost desființat și a rămas fără servicii. În 2007 a plecat la muncă în Italia. Vorbește la telefon cu familia și susține că unica soluție de a-și întreține familia este să muncească în afara țării.

T., fiica mai mare, 22 de ani. A învățat numai zece clase. Este căsătorită și mama unui băiețel de un an. Soțul e plecat în Italia pentru a câștiga bani. Vor să repare casa bunicilor în care trăiesc.

S., 15 ani, elevă în clasa a VIII-a. Are multă treabă prin gospodărie: pregătește masa, face ordine prin casă, îngrijește de animale. Deseori merge la muncă la câmp cu tatăl său. Învăță mediu, are dificultăți la limba și literatura română, fizică, biologie și istorie. Unele colege râd de felul cum se îmbracă. Băieții o ocolesc. Duminica nu iese din casă, îi place să stea singură.

V., 12 ani, elev în clasa a V-a. Nu prea stă pe acasă. Uneori dispare dimineața și apare tocmai seara. Petrece mult timp cu prietenii mai mari. Nu-l interesează școala. Deseori se bate cu colegii.

Relatiile în familie înainte de plecarea mamei:

a) Soț-soție. La început între ei a fost înțelegere. Doamna C. se ocupa de gospodărie și educația copiilor, domnul A. – de asigurarea materială a familiei. Dificultățile au început când au pierdut locurile de muncă. Atunci au decis ca mama să plece la muncă în Italia pentru a îmbunătăți situația materială a familiei și pentru a oferi copiilor posibilitatea de a face studii.

b) Părinți -copii. Domnul A. a fost preocupat mai mult de muncă. Totul era bine: copiii învățau, ascultau de părinți. Doamna C nu se prea înțelegea cu fiica mai mare, căreia nu-i plăcea să învețe. Era preocupată mai mult de relația cu prietenul ei, cu care se întâlnea pe ascuns, deoarece mama îi interzicea.

c) Relația între frați. Frații se înțelegeau bine. Împreună făceau și treburile prin gospodărie, se jucau. Surorile mai mari aveau o relație bună deși uneori se mai certau.

Relatiile între membrii familiei după plecarea mamei:

a) Soț-soție. În primul an soții au comunicat mai des la telefon, practic săptămânal, apoi discuțiile au devenit tot mai rare. Doamna C. i-a adus un șir de învinuiri soțului: că nu se poate descurca cu copiii (ei au rezultate proaste la învățătură, băiatul fuge de la școală); că nu poate gestiona eficient banii trimiși acasă; că domnul A. consumă alcool și nu se ocupă de familie și gospodărie. La rândul său, soțul și-a acuzat partenera de infidelitate conjugală.

b) Mamă-copii. Doamna C. e supărată pe fiica mai mare că s-a căsătorit foarte devreme și nu a făcut studii. Vrea să-și vadă nepotul, dar încă nu știe când o să revină în țară. Le expediază periodic pachete. Fiicei mai mici S. îi cere socoteală pentru treburile din gospodărie, pentru că învață prost și nu are grijă de fratele mai mic. Cu mezinul vorbește blând la telefon, îi trimite bani de buzunar prin sora mai mare.

c) Tată-copii. Domnul A. e speriat de relația sa cu copiii. Fata cea mare îi reproșează că nu este bun de nimic, că știe numai să bea, că au noroc de mama care câștigă ceva bani. Demult nu a mai discutat cu ea ca un tată. Cu fiica mai mică S. are o relație mai bună. Ea face toate treburile prin gospodărie. Mezinului nu-i poate spune nimic, pentru că acesta se plânge imediat mamei sau surorilor mai mari.

d) Relația între frați. Surorile se ceartă mai des de la bani: cui îi trimite mama mai mulți? Își aduc învinuiri reciproce precum că nu reușesc să-l oprească pe tată în a consuma alcool, că gospodăria se duce de răpă. Intru S. venirea surorii mai mari acasă este un adevărat chin, fiind învinuită că în casă e dezordine, că învață prost și face familia de răs în sat, că nu-l controlează pe fratele mai mic. V. așteaptă de la sora mai mare banii trimiși de mama și cadourile. Altceva nu-l interesează.

Familia C. și comunitatea

Doamna R., sora doamnei C., mătușa copiilor - trece periodic pe la ei, controlează cum decurg lucrurile în gospodărie. A încercat să discute cu V. despre absențele de la școală. Nu știe ce să facă cu băiatul. El nu o ascultă. O brutalizează. **Doamna D., diriginta lui V.-** vorbește despre băiat cu îngrijorare: are multe absențe, fuge de la ore, are probleme la învățătură. Nu participă la activitățile din clasă, evită colegii, nu comunică cu ei. Este agresiv. Preferă prietenii de gașcă. A refuzat consilierea psihologului. Tatăl nu vine la ședințele pentru părinți. Cu mama nu a vorbit niciodată. **Doamna L., diriginta S.-** este îngrijorată de situația fetei care lucrează mult în gospodărie, motiv pentru care, deseori, vine cu temele nepregătite. Nu are prieteni în grupul școlar. Evită orice discuție despre familie.

Este timidă, retrasă, se izolează de colegi. **Doamna E., mamă a doi copii** - o revoltă faptul că copiii din aceste familii îi influențează negativ pe copiii ei. Respinge orice propunere de susținere a familiei C., motivînd că doamna C. câștigă bani buni în Italia, iar satul nu este dator să-i îngrijească odraslele.

Analiza studiului de caz Studiul de caz scoate în evidență un șir de *probleme de ordin social și psihologic* cu care se confruntă familia C. din satul L.C.:

a) *situația materială precară a familiei*. Acesta constituie, de fapt, motivul plecării doamnei C. la muncă în Italia. Atâta timp cât soții s-au descurcat financiar, au format o familie, au fost alături de copii. Momentul de declanșare a crizei l-a reprezentat pierderea locurilor stabile de lucru. Încercările de a schimba situația materială, păstrând familia, au eșuat. Decizia a fost luată: plecarea mamei la muncă.

b) *modificarea structurii, rolurilor, dinamicii și funcționalității familiei*. Lipsa doamnei C. a condus la o serie de schimbări în cadrul familiei care vizează: **statutul** – familie cu un singur părinte (cu tată prezent); **rolurile** – domnul A. nu a reușit să devină pentru copii și tată, și mamă, dimpotrivă se observă o disfuncție a propriilor obligațiuni părintești; fiica cea mică S. a preluat rolul de mamă și gospodină; **parcursul familiei** indică o dinamică negativă – au apărut tot mai multe neînțelegeri între soți, părinți și copii, între frați; **funcțiile** – câștigul mamei nu a eliminat problema satisfacerii nevoilor materiale, funcția de bază a familiei – creșterea și educația copiilor – a fost suspendată „pe jumătate”.

c) *modificări de comportament*. Dificultățile de comportament la moment se explică prin disfuncționalitatea mediului familial: lipsa mamei, tatăl consumă alcool. În consecință, la fata mai mică și la băiat V. se remarcă instabilitate comportamentală, izolare de grup, violență în raport cu colegii, dificultăți în activitatea de învățare, anxietate, refuzul de a frecventa școala, inadaptare socială, carențe emoționale. La T. – probleme de carieră, lipsă de interes pentru studii, incapacitatea de a-și gestiona timpul liber, confuzie în stabilirea relațiilor cu semenii etc.

e) *dificultăți de comunicare și relaționare*. V. comunică și construiește relații cu prietenii mai mari, de gașcă. În acest mediu se simte înțeles, acceptat, susținut. Respinge categoric „învățăturile” tatălui, mătușii, cadrelor didactice. S. comunică foarte puțin, nu are prietene, stă mai mult singură. **Domnului A.** îi lipsește comunicarea cu soția, raporturile cu copiii sunt tensionate și s-a retras.

f) *privare afectivă*. Pentru copil **dragostea** semnifică prezența ambilor părinți, susținere, încurajare, securitate. Afecțiunea pare să lipsească în familia C. Domnul A. o acuză pe soție de infidelitate conjugală. S. plânge des. Singurătatea părintelui desemnează singurătatea copilului.

Concluzii

1. Promovarea și implementarea unor politici de susținere a familiei prin crearea de locuri de muncă, facilitarea condițiilor de trai, dezvoltarea programelor sociale, punerea în funcțiune a unui cadru legislativ de securizare a copilului, susținerea și acordarea de înlesniri pentru familiile tinere.
2. Lansarea unor programe pentru adulți ce ar presupune pregătirea părinților în a-și asuma responsabilitatea educativă care nu poate fi delegată altor instituții.
3. Eficientizarea serviciilor de asistență psihologică a familiei și copilului în instituțiile educative.
4. Promovarea de către instituțiile educative a unor strategii de colaborare activă și continuă cu familia, deoarece aceste instituții oferă terenul de întâlnire și de confruntare benefică pe care se construiește educația.

Referințe bibliografice:

1. coord. A. Cosmovici, L. Iacob, 1998, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.
2. Muntean, A., 2006, *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iași.
3. www.familiiimonoparentale.ro – accesat în noiembrie 2010

Compunerea –activitate de importanta majora in procesul de creatie studiu

Învățător, Arhire Sorina
Școala cu Casele I-VIII Văleni, județul Vaslui

Știm că orice copil, chiar dacă are ceva talent, când vine vorba de compuneri intră în panică și nu știe cum să facă să scape mai repede de ea. De aceea multe compuneri sunt nereușite, chiar și la vârste mai mari. Ideea este că noi, dascălii, nu am reușit să trezim interesul copiilor pentru astfel de activitate, nu i-am pregătit îndeajuns pentru compoziție și ca orice necunoscută, trezește sentimentul de respingere.

Probabil că mulți vor protesta acum, dar vă asigur că de la noi pleacă totul!

Curios este faptul că ei, școlarii noștri, își doresc să scrie compuneri frumoase, pentru care să fie evidențiați. Dacă nu ne credeți, ascultați comentariile copiilor, după o oră de compunere, la care unul, sau mai mulți elevi a/au fost lăudat/lăudați. Primele întrebări pe care le vor adresa se vor referi la “cum ai reușit?” De ce? Pentru că ei nu au găsit calea. Să încercăm să le-o mai arătăm și cu această ocazie!

Primul pas: *Ca să poată găsi locul cuvintelor, să înțeleagă și să cunoască bine sensurile lor, trebuie să înceapă cu lectura .*

Numai citind mult, copiii vor izbuti să realizeze compuneri reușite. Prin lectură își vor îmbogăți vocabularul cu expresii și cuvinte noi, vor învăța cum să aranjeze aceste cuvinte în propoziții, astfel încât să le placă cu adevărat ceea ce au scris. Respectarea regulilor lingvistice în exprimarea curentă are influențe pozitive asupra comportamentului copilului, asupra personalității acestuia. Conștientizarea normelor gramaticale înlătură pericolul exprimării copiate care în unele situații atinge chiar ridicolul. În ideea că se exprimă frumos ca o persoană anume, unii elevi folosesc de multe ori cuvinte, propoziții și chiar fraze al căror sens nu-l cunosc.

Al doilea pas: *Învățați-i să povestească folosind cuvinte simple, dar bine rânduite!*

Elevii noștri cred că marii scriitori s-au născut scriitori. Ei trebuie să înțeleagă că exprimarea aleasă se formează pe lungul drum al cunoașterii. Îi observați cum bâjbâie, cum nu-și găsesc cuvintele, cum nu știu ce să scrie și cum să înceapă. N-au curajul să-și citească compunerea pentru că nu sunt convinși că au scris bine.

Încă din clasa I îi punem să compună:

scrisori desenate;

să alcătuiască silabe, cuvinte (amestecând silabele):

exemple: *ru-da-pe, pe-da-ru, da-pe-ru, da-ru-pe, ru-pe-da, mu-ne-co, ne-co-mu, ne-mu-co, co-ne-mu, co-mu-ne etc.*

Amestecând silabele vor obține fel de fel de cuvinte care există sau nu există. Îl vor alege, sau vom alege, pe cel care le place mai mult și vor denumi ceva anume, sau vor încerca să ne convingă ce sens au găsit pentru cuvântul ales.

Al treilea pas: *Vor putea să scrie frumos, adevărat și convingător numai despre ceea ce cunosc.*

Foarte important este să formăm copiilor deprinderea de a observa, cu toată atenția, tot ce se află în jurul lor (gâze, flori, pomi, case, străzi, oameni etc.) și tot ce se întâmplă în jurul lor (ploaia, jocul, cântecul păsărelelor, susurul apei, răsăritul soarelui, înflorirea pomilor, căderea frunzelor, întoarcerea păsărilor, zâmbetul florilor...). Observând vor putea povesti mai bine și mai ușor. Momentele de reflectare asupra mediului înconjurător trebuie finalizate cu momente de lectură din diferite texte, care ilustrează în cuvinte exact ceea ce noi le-am cerut să exerseze oral.

Al patrulea pas: *Învățați-i să-și lase imaginația să zboare!*

Foarte greu înțeleg elevii noștri că, la compunere, au voie să scrie ce cred ei de cuviință, că pot alege expresii și cuvinte deosebite, că pot visa. Noi îi putem ajuta să își închipuie ceea ce nu este, dar poate fi, chiar și numai în imaginația lor. La compunere imperativul este “Inventează!” , “Crează!” Exemplele pot fi multiple: inventează un joc, crează cuvinte noi prin combinații de silabe, găsește un

răspuns neașteptat, caută o altă soluție, gândește cum ar fi clasa ta, școala, orașul, peste zece, o sută de ani....

Al cincilea pas: *Elevii trebuie formați în spiritul consecvenței în ceea ce privește timpul în care se petrece acțiunea sau persoana .*

Când alcătuim o compoziție trebuie să fim consecvenți, să povestim întreaga compunere la același timp: trecut, prezent, viitor și la aceeași persoană. Uneori copiii încep compunerea, punând verbele la un timp și o sfârșesc în alt timp. Înainte de a începe o compunere, trebuie să se stabilească timpul în care se va povesti: o întâmplare trecută o vom povesti la timpul trecut, descrierea unei persoane, a unui animal, a unui colț de natură se poate face la timpul trecut, dar și la prezent, ca și când le-am avea în față.

Al șaselea pas: *Învățați-i pe elevi să identifice esențialul în ceea ce au de spus!*

Este *esențial* ceea ce trebuie neapărat spus; ceea ce este foarte important și fără de care compunerea nu ar avea conținut, ar fi goală și nu ar trata ceea ce trebuie. Amănuntele sunt date care pot lipsi, fiind mai puțin importante. Se poate întâmpla ca ceea ce este amănunt într-o compunere să fie esențial în alta care are un alt subiect.

Al șaptelea pas: *Ajutați elevii să nu se rătăcească, alunecând spre alte subiecte!*

Atenție la scris!

Titlul compunerii spune clar despre ceea ce trebuie să scriem. Nu scriem ceea ce nu are legătură cu compunerea. Alcătuirea planului de idei ne va ajuta să nu ne rătăcim, alunecând spre alte subiecte. Înainte de a ne apuca de scrierea unei compuneri, ne adunăm ideile. Le scriem în ordinea în care ne vin, apoi le ordonăm într-o înșiruire firească (așa cum s-a desfășurat și întâmplarea, în funcție de trecerea timpului sau cum sunt ordonate părțile unui întreg, dacă facem o descriere) și așa ne vom face înțeleși.

Al optulea pas: *Folosiți ciorna!*

Gândim și apoi scriem, nu invers!

După ce au fost culese datele, observațiile necesare redactării unei compuneri, se alcătuiește un plan de lucru (ideile de bază ale compunerii). Urmează să dezvoltăm aceste idei, alcătuind propoziții. Orice propoziție se alcătuiește întâi în gând și apoi în scris. După ce am alcătuit o propoziție o mai citim o dată. Dacă nu ne place o corectăm până capătă forma cea mai bună. Citim de câteva ori compunerea în întregime.

Al nouălea pas: *Bucuria de a scrie compuneri!*

Ultima citire a lucrării (după ce a căpătat forma cea mai bună și am trecut-o în caiet) se face cu voce tare. Este foarte important ca elevul să știe să-și citească compunerea, s-o prezinte în fața clasei, pentru a fi înțeles. Atunci apare bucuria realizării unei compuneri, când copilul simte că este ascultat cu plăcere de colegi, când în clasă nu se mai aude nici un foșnet și toți cei prezenți îl însoțesc pe drumul "zidirii" sale.

Învatarea prin cooperare Metode si tehnici interactive de grup

**Învățător, Arhire Sorina
Școala cu Clasele I-VIII Văleni, județul Vaslui**

Mutațiile profunde și complexe ce caracterizează dinamica socială actuală aduc o serie de provocări în fața educației.

Copilul se descoperă pe sine cu adevărat nu atât în microuniversul familiei sau în desfășurările sale solitare cât în universul real al copilăriei, în cadrul colectivității. Năzuința și bucuria lui reală de a se afla în mijlocul grupurilor de elevi pot constitui un simptom al faptului că unele dintre valorile de

preț în universul copilăriei le constituie și comunicarea interumană, prietenia, cooperarea, însăși prezența în mijlocul elevilor.

Cooperarea este un tip de interacțiune care poate antrena două sau mai multe persoane cu scopuri comune. Principiile învățării în condiții de cooperare oferă o largă varietate de forme de interacțiune, de la ajutorarea colegului până la grupurile cooperative de învățare organizate de cadrul didactic, după o anume tehnologie educațională.

Învățarea prin cooperare este mai eficientă decât învățarea individuală deoarece îi ajută pe copii să fie mai prietenoși, mai sociabili, mai comunicativi și mai toleranți față de ceilalți. Strategia învățării prin cooperare oferă copiilor ocazia de a-și concretiza nevoia de a lucra împreună într-un climat colegial de înțajutorare și de sprijin reciproc. Munca în grup acoperă neajunsurile învățării individualizate prin desfășurarea proceselor interpersonale; a coopera înseamnă pentru copii să stabilească contacte interpersonale, să se acomodeze noilor situații, să participe la desfășurarea activităților, să-i respecte pe ceilalți, să tolereze și să respecte opiniile celorlalți.

Dacă învățătorul recurge la învățarea prin cooperare, care presupune observare, implicare și participare directă, elevii își vor însuși aceste comportamente, cu atât mai mult în cazul în care ele vor fi întărite de învățător. Aprobarea sau dezaprobarea de către grup, recompensele, recunoașterea și acceptarea în grup sau, din contră, marginalizarea și respingerea de către membrii grupului vor influența comportamentul copilului.

Conform pedagogiei moderne învățătorul, în mod continuu, trebuie să promoveze învățarea eficientă bazată pe sporirea gradului de implicare activă și creativă a copilului, menită să înlesnească cunoașterea prin participarea directă la construirea cunoașterii.

Schimbarea în activitatea didactică desfășurată în școală implică aplicarea de metode, tehnici și procedee moderne ce contribuie la eficientizarea învățării.

Învățarea prin cooperare reprezintă modul de organizare a activității didactice pe grupuri mici, astfel încât lucrând împreună copiii își maximizează atât propria învățare, cât și pe a celorlalți copii, este calea folosită de către învățător pentru a-i sprijini pe copii să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, știința.

Pentru a facilita și moderniza învățarea am organizat deseori lecții desfășurate pe grupuri mici. Astfel, elevii au cooperat în rezolvarea sarcinilor de lucru, și-au exprimat propriile puncte de vedere, au argumentat, au pus întrebări cu scopul de a înțelege, au schimbat ideile cu ceilalți. Pe tot parcursul desfășurării acestor activități am fost partener de învățare, am intervenit acolo unde a fost nevoie, am îmbunătățit sarcinile, am ajutat copiii să înțeleagă și să explice punctele de vedere.

Vă prezint în continuare câteva exemple de activități desfășurate cu elevii pe baza aplicării metodelor de învățare prin cooperare:

Metoda “Schimbă perechea”

Este o metodă de lucru în perechi. Se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanți. Se formează două cercuri concentrice, copiii fiind față în față pe perechi. Învățătorul dă o sarcină de lucru. Fiecare pereche discută și apoi comunică ideile. Cercul din exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche.

Copiii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al grupei. Fiecare se implică în activitate și își aduce contribuția la rezolvarea sarcinii.

Exemplu: Pentru matematică.

Tema: „ Numere pare / impare”

Etapele activității:

1. *Se organizează colectivul în două grupe egale.* Fiecare copil ocupă un scaun, fie în cercul din interior, fie în cercul exterior. Stând față în față, fiecare copil are un partener.
2. *Învățătorul comunică cerința:* „ Spune un număr par/impar!”.
3. *Lucru în perechi.* Copiii lucrează doi câte doi pentru câteva minute.

Copilul aflat în cercul interior spune un număr par/ impar celălalt va da exemplu de un alt număr. Apoi copiii din cercul exterior se mută un loc mai la dreapta pentru a schimba partenerii, realizând astfel o nouă pereche. Jocul se continuă până când se ajunge la partenerii inițiali sau se termină.

4. *Analiza ideilor și a elaborării concluziilor.* În acest moment, copiii se regroupează și pe tabla magnetică aranjează în ordine crescătoare/ descrescătoare numerele pare /impare.

Metoda „Turul galeriilor”

Tema : „Peisajul anotimpurilor”- *Activitate practică*

Copiii se împart pe grupe, își aleg tema și materialele necesare pentru a realiza câte o lucrare colectivă, ca de exemplu: “*Peisaj de iarnă (primăvară, vară, toamnă)*”.

După terminarea lucrării fiecare echipă își afișează peisajul realizat într-un loc deja stabilit.

Grupurile de copii trec pe la toate lucrările și vor completa, vor aduce îmbunătățiri, vor face observații la ceea ce au lucrat colegii lor.

La sfârșit se face o analiză a lucrărilor realizate.

Metoda cubului

Etapele metodei:

1. Pe cele șase fețe ale cubului se menționează sarcinile: descrie;compară;analizează;asociază;aplică;argumentează.

2. Anunțarea temei /situației puse în discuție.

Exemplu: *Matematică- clasa I*

Tema: “*Figuri geometrice*”

3. Împărțirea clasei în șase grupuri, care examinează tema conform cerinței înscrise pe fața cubului alocată fiecărui grup:

a) *Descrie:* culorile, formele, mărimile/dimensiunile.

b) *Compară:* asemănările și diferențele specifice față de alte realități.

c) *Asociază:* tema la ce te îndeamnă să te gândești?

d) *Analizează:* spune din ce se compune, din ce este făcut etc.?

e) *Aplică:* cum poate fi folosită? Ce poți face cu ea?

f) *Argumentează* pro sau contra ei, enumerând suficiente motive care să susțină afirmațiile tale.

4. Fiecare grup prezintă oral în fața celorlalte grupuri concluziile la care a ajuns (materialul elaborat).

5. Se centralizează concluziile

Se poate combina cu metoda comunicării rotative (se schimbă sarcinile).

În concluzie, învățarea prin cooperare dezvoltă capacitatea elevilor de a lucra împreună, la toate tipurile de lecții, acoperind neajunsurile învățării individualizate, acordând în același timp, o importanță considerabilă dimensiunii sociale, prin desfășurarea proceselor interpersonale. Folosind acest mod de lucru este important să ținem seama de avantaje și dezavantaje, având în vedere că o bună organizare a activității în echipă este un succes pentru învățământul primar care trebuie să țină pasul cu întreg sistemul de învățământ românesc și să meargă împreună spre un învățământ modern.

The efficiency of the project work in ELT

A study

Profesor, Florica Șerfezeu
Școala cu Clasele I-VIII „Ioan Slavici”, Oradea, județul Bihor

The project “*Earth day*” has been done with 13 students from the secondary school where I teach. I have chosen children at the age between 10-12 years who are in the typical mixed-ability class. They differ in their age, maturity, intelligence and even the home background. One boy is highly gifted

for studying languages and he always enjoys the lessons. There are also five students who are successful. Two girls have behaviour problems, they are not able to concentrate for a long time and their results depend on the teacher's motivation and the topic of the lesson. There are also three girls with learning difficulties who have problems with writing and remembering new grammar and vocabulary. Another boy is not interested in language learning, does not prepare for the lessons, however, when motivated he is willing to cooperate. He is very talented in art. The level of this class's English is elementary. This class had worked on short-length projects before without significant difficulties.

The main aim of the project work was to enrich the pupils' vocabulary, improve speaking, translation work and promote cooperation in the class and to teach them more about the topic.

We decided for the project work because the class took part in a school project related to environment, they were to celebrate the Earth Day the following month, and it was suitable also for its cross-curricular links with other subjects such as science, geography or environmental education. We worked on the project for two weeks in order to fit in the syllabus. The pupils were given some time to choose their specific topic according to their interests.

During the next two weeks the English lessons were dedicated to this project. Video and audio materials were brought and used in the classroom as well as authentic materials and various texts. Each lesson covered thematically one of the environmental problems; pupils learnt new vocabulary, found new information and ideas for their final outcome which was supposed to be an environmental poster with a short presentation of the problem and with some tasks for the rest of the class. Students worked on the posters both in the classroom and at home.

Most of the tasks were open ended with the view of students at different levels. They also had many possibilities to express their opinions and make various contributions. This is because I wanted to make them feel motivated and positive about the project. The weaker students cooperated with the stronger ones, but sometimes different tasks were given to different students or the students in the group divided the work on the task among themselves according to their abilities (e.g. drawing, writing, colouring, cutting out the pictures, solving puzzles).

As we wanted to follow the process, at the end of each lesson there usually was a short revision of what the pupils have achieved and learnt. Children were evaluated according to their work in class, their home preparation, the final product and its presentation. Each pupil got the written evaluation as well as the mark for the project. The corrections and evaluation of the final product was on the separate sheet of paper. After the final presentations and evaluation the student's poster was displayed on the classroom wall.

I wanted my students to promote cooperation during the work on the project as well as independent work and make them able to search for information and present their opinions about the topic of their interest.

Children were asked to evaluate the work on the project after the presentations. They did this anonymously and they had to answer certain questions about the project work.

At first they were asked to compare everyday lessons with the work on the project and write which of them they liked more. All of them wrote that they liked the project work because it was an interesting way of learning, it was demanding but also fun and some of them considered that they had learnt more than in common lessons. There were pupils who liked the project work, but they still preferred the common lessons because they were more "serious".

Another question was about the content of the project lessons and the new information they have found. They admitted having learnt a lot of new vocabulary and interesting information about the environment, practiced speaking and grammar and improved their work with dictionaries.



The following question asked them to evaluate activities and write what they thought was not so useful for them. The students considered that all the activities performed in the class had been useful and interesting. One felt that they had worked more than usual; one wrote that the work in the group had been more demanding and difficult than when they worked separately.

Then they were asked to write their sources that they worked with. The majority of students worked with the internet, magazines and some pieces of information were obtained during the science lessons. Pupils also used books, encyclopedias or various articles as sources.

The last question asked about what they liked and how the group worked. The presentations, the cooperation in group and creating and putting the whole project together were the activities which children liked most.

In their commentaries they added some more ideas for improving the project work such as having more time for creating the posters in lessons or choosing their own topic. Some of them assessed their own work and wanted to do another project in order to do better work. The students also appreciated all the information they had gained and that their work had been very valuable because they had to cooperate and be more responsible.

On the whole, the work on this project was successful. All students took part in the activities, including the weaker or problematic learners. Students cooperated well and they have learnt new vocabulary and information about the topic as well as practiced grammar and speaking.



Examples of pupils' work:

Bibliography:

Hutchinson, Tom (1991) *Introduction to Project Work*, Oxford, OUP

Project Options in the English Language Classroom

Profesor, Florica Șerfezeu

Școala cu Clasele I-VIII „Ioan Slavici”, Oradea, județul Bihor

The details of any project work are largely dependent on contextual factors, language program objectives, and available resources. For instance, the fifth grade students in my school engaged in project work about preserving the environment, which is a serious contemporary issue, with the goal of generating possible solutions. Students in the seventh forms prepared written reports and posters that introduced their concept of an Ideal School. Students were also very interested in designing a place where they could spend their free time. Students could also focus their projects on issues specific to our country, region, or choose major tourist destinations.

Class projects are a great way to put into practice skills that have been learnt during an English course. The following projects have worked really well with teenagers. It's a fun break from structured lessons and also gives the teacher a break for two days!

❖ Valentine cards

In this project pupils learn about the tradition of St. Valentine's Day and design a card.

Level: Elementary

Age range: Teenagers

Time: Approximately 2 hours

General aims: To make Valentine cards

Language aims: To practise writing skills

Location: Classroom

Resources: Coloured card or stiff paper, crayons, paints, felt-tip pens, glue

Teacher preparation: Collect or prepare some examples of Valentine cards (optional)

Student preparation: Ask students to find out the kind of symbols, motifs, and language associated with Valentine cards

Procedure:

- a. Introduce the topic and check that students know the date (14 February), and the tradition (cards are sent anonymously to the object of someone's affection).
- b. Have a look at some examples and highlight the kind of messages sent and typical design features (hearts, cupids, pink, roses, etc.)
- c. Put students into pairs and distribute the materials. Ask them to design a blueprint for a card on paper first, decide on a suitable message, then design their cards.
- d. In most cases, some students may wish to have their cards 'delivered'. You could act as a despatch post person. The cards are posted to you with instructions only you can see. You then deliver the cards. Students can try to guess who the cards came from.

Follow-up: Students can write cards to students in other classes who can reciprocate if they wish.

Teacher's comments: The pupils were very enthusiastic about writing cards; they even prepared short poems related to friendship and wrote them on the cards. Some of them wanted to design cards for best friends or members of the family.

❖ Snapshot of where I live

In this project pupils present the place where they live, their home and family

Level: Elementary

Age range: 10, 11 years old pupils

Time: Approximately 2 hours

General aims: To present the place where they live

Language aims: To practise writing and speaking skills

Location: Classroom, home

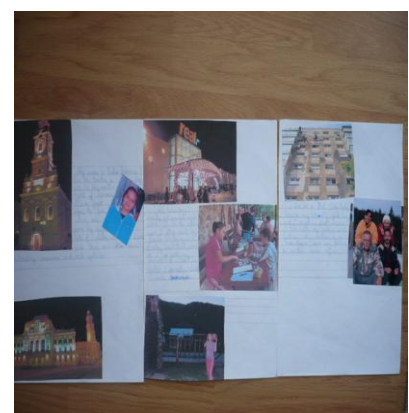
Resources: photos, pictures, crayons, glue

Procedure:

- a. Students read the information in the SB. We use this as a starting point from which to discuss with the class the headings for their project and the type of information they will include
- b. The teacher makes a list of headings on the board, e.g.

- City/ Town - size
 - age
 - important/ famous for
 - sports
 - interesting places
- Home - flat/ house
 - description
 - who lives there
 - what they do
- Saturday - when you get up
 - what you do
 - who you see
 - different activities in summer/ winter

- c. Pupils prepare one topic at a time and we discuss their first drafts in class. They are encouraged to find as many pictures and photos as possible to illustrate their project



- d. Students write a final version.
- e. Projects are presented orally in front of the class and then are displayed on the classroom walls.

These are just a few examples of possible topics and activities for project work. Which activities are actually done will, of course, depend on many factors including the age, level, and interests of the learners, the resources available, and the constraints of time and space.

Ctitoriile ștefaniene din ținutul Neamțului
Suport pentru determinarea studierii istoriei neamului de către elevii clasei a patra
(Studiu)

Invățător, Lică Pavel
Școala cu Clasele I-VIII Boghicea, județul Neamț

Există în țara noastră nenumărate locuri minunate, care se întipăresc pentru totdeauna în inima și în gândul oricărui călător. În "Moldova de sub munte" se țin lanț, de la miazănoapte către curbura Carpaților micile dar bine conturatele țări românești, ținuturi cu apreciable condiții populare, bine adăpostite de înălțimi și păduri massive, care au păstrat dintotdeauna trăsăturile unor frumuseți împlinite pe măsura trecerii veacurilor. Timpul și istoria au zămislit din neastâmpărul Bistriței, din măreția Ceahlăului și din chemarea străvechilor ziduri mușatine, o lume cu o aură de legend, reflectată în nemuritoare pagini ale literaturii românești.

"Neamțul! Iată ținutul în care oricând vei fi întâmpinat cu flori din cele mai alese ale sufletului românesc, flori care au fost sădite aici din afunde timpuri istorice", avea să exclame Radu Cârneli la sosirea pe aceste meleaguri care nasc încântarea și irezistibilă dorință a revederii, pe care munții și apele, trecutul și oamenii acestor plaiuri știu s-o ostoiască.

Apreciind corect meritele strategice ale acestei zone, mai mulți domnitori au înălțat aici fortificații ce și-au dovedit din plin utilitatea; dar, laolaltă cu mari boieri, mireni cucernici au ctitorit și generoase lăcașe de rugăciune, bogat înzestrate, puternice nuclee de cultură de-a lungul timpului, o adevărată "patrie mănăstirească", onorată de personalități ale spiritualității românești, cum ar fi: Creangă, Hogaș, Vlahuță și Sadoveanu.

Puternic ancorate în frumusețile naturale ale acestui ținut stau de peste 500 de ani vestigiile unui trecut glorios, a cărui înflorire deosebită a fost cunoscută sub lunga domnie de 47 de ani, două luni și trei săptămâni a lui Ștefan cel Mare "stâlpul și apărătorul creștinătății" în sud-estul Europei. Tradiția orală că în lunga perioadă cât a cărmuit Moldova, Ștefan a ctitorit 47 de biserici și mănăstiri. Chiar dacă au fost mănăstiri zidite de înaintași, Ștefan le-a acordat privilegii și le-a făcut numeroase danii. Unora le-a făcut îmbunătățiri, adaosuri, prefaceri sau biserici noi, altora le-a închinat mănăstiri de mai mică importanță sau întregime de mărețul voievod, dar și reconstrucția și mărirea unor cetăți și târguri, care dovedesc epoca de maximă înflorire la care a ajuns Moldova în timpul domniei lui Ștefan.

Pe valea râului Nemților din Subcarpații Moldovei, zonă de pădure dominată de Culmea Pleșului, se ridică zveltă Manastirea Neamțului. Întorcându-ne în trecut, zadarnic mai încercăm, așa cum scria Gala Galaction, a cuprinde câți "voievozi și vlădici, coconi și jupânițe, soli străini și călugări din toate lavrele creștinătății au trecut pe-aici și au dus cu ei renumele Moldovei și al mănăstirii Neamțului". Începutul acestui așezământ monahal, mare centru cultural, de-a lungul secolelor, se pierde în negura vremurilor de mult apuse, cam prin ultimele decenii ale secolului al XIII-lea. Cu certitudine aici înalță primul lăcaș de piatră Petru I Mușat, apoi Alexandru cel Bun ridică turnul clopotniță, iar când vechea biserică a suferit de pe urma distrugătorului cutremur din 1471 și a expediției otomane din 1476, Ștefan va ridica alături, după Victoria de la Codrii Cosminului (1497), una din cele mai frumoase ctitorii ale sale, expresia cea mai înaltă a unui stil architectural ce se va desăvârși până la sfârșitul secolului al XV-lea. Nicolae Iorga avea să o caracterizeze "mult mai impunătoare decât toate cele zidite de Ștefan până atunci, atât prin dimensiunile planului, cât și prin înălțarea ei." Ca stil, biserica "Înălțării Domnului" de la Neamț, isprăvită la 14 noiembrie 1497, se aseamănă cu biserica "Sf. Ioan" de la Piatra Neamț, dar diferă prin monumentalitate și prin câteva elemente specifice.

Pentru prima dată, în planul de construcție întâlnim pridvorul în fața intrării, iar între pronaos și naos este intercalată camera mormintelor (gropnița). În naos și pronaos se află cel mai mare și "ultimul ansamblu de

pictură, 1497, rămas din epoca lui Ștefan cel Mare “ (V. Drăguț), care s-a păstrat până astăzi, în ciuda suferințelor cauzate de incendii și repetate prădăciuni. Și exteriorul este deosebit, bogat decorat cu ceramică smălțuită policromă. Aici se odihnesc Ștefan al-II-lea, fiul lui Alexandru cel Bun și pârcălabul Micotă. Icoana “Maicii Domnului”, făcătoare de minuni, este dăruită de împăratul Bizanțului lui Alexandru cel Bun. Ștefan a întărit puterea economică a mănăstirii prin dării de sate, prisăci, eleștee și chiar mănăstiri mai mici. Astfel, la 13 februarie 1458 îi dăruiește satul Băloșești și îi trece sub ascultare mănăstirea Hangu. Aici se află una din cele mai vechi biblioteci din țară (cca.1407), ce cuprinde peste 20.000 volume din toate domeniile de activitate. Renumita școală de caligrafi și miniaturiști condusă de Gavril Uric, este cunoscută peste hotare, unul dintre manuscrisele lui, datat 1429, se află la biblioteca Bodleyana din Oxford.

O situație materială deosebită avea și mănăstirea Bistrița, ctitoria și gropnița lui Alexandru cel Bun, bunicul marelui Ștefan, cu hramul “Adormirea Maicii Domnului”. Situată aproape de confluența pârâului Vișoara cu Bistrița, așezământul s-a zidit pe ruinele unui schit de lemn înălțat de Petru I Mușat. După cum aflăm din “pomelnicul de la Bistrița” al monahului Chiril de la 1407, bazele mănăstirii au fost puse de Al. Cel Bun. Împăratul bizantin Manuel al II-lea Paleologul, îi daruia lui Alexandru și domniei sale Ana icoana “Sf. Ana”, care avea să rămână până astăzi binefăcătoarea mănăstirii. Ștefan cel Mare, pe lângă daniile și privilegiile făcute, aceste mănăstiri, își va lega numele și prin construcția unui turn clopotniță, cu paraclis, între anii 1497 – 1498, c hramul “Sf. Ioan cel Nou de la Suceava”, precum și o nouă casă domnească, care cu unele renovări și adaosuri dăinuiește până astăzi. Mănăstirea va cunoaște dezvoltarea și sub domniile lui Petru Rareș și Al. Lăpușneanu. Aici se află mormântul lui Alexandru cel Bun și al soției sale Ana, mormântul soției lui Ștefan Lăcustă (1538-1540) și tot aici Ștefan și-a îngropat fiul mai vârstic, pe Alexandru, în 1496. Ștefan cel Mare va dăruia clopotniței un clopot de aproape 800 Kg, comandat și turnat la Viena, în 1458. Transportat cu poștalionul tras de 6 cai, pe un afet de tun, clopotul l-a însoțit pe Ștefan în toate cele 47 de războaie când suna înaintea luptelor și altul de pace care chema la rugăciune după marile biruințe, drept mulțumire adusă lui Dumnezeu.

După mănăstirea Putna (1470) și Voroneț (1472), în ținutul Neamțului a treia mănăstire ctitorită de Ștefan a fost cea de la Tazlău, din Subcarpații Moldovei, părțile Buhușilor, cu hramul “Nașterii Maicii Domnului”. Aici Ștefan a zidit la poalele Măgurii Tazlăului, între 4 iulie 1496 și noiembrie 1497 o impresionantă creație a arhitecturii moldovenești medievale, care a reușit să transmită peste veacuri mesajul unei epoci de luptă, de glorie dar și de rodnice strădăni creatoare. Situată nu departe de Dealul Cetățuia, la hotarul dintre județele Neamț și Bacău, documentele din timpul lui Alexandru cel Bun și Ștefan cel Mare fac referiri la “Vama Tazlăuană”, vamă care aducea domniei însemnate venituri, deoarece era așezată pe valea Tazlăului, pe drumurile comerciale care pătrundeau prin pasul Oituz spre Brașov și centrul Transilvaniei și mergeau până la Dorna. Biserica, cu planul cruciform, cu sinurile laterale rotunjite, cu contraforturi la abside, are contraforturi la exterior. Turnul clopotniței care străjuiește intrarea în mănăstire este atribuit lui Petru Rareș. Turla de pe naos, cu forma ei poligonală și bazele-i stelate, conferă monumentului grație și eleganță. Sistemul de boltire cât și decorația exterioară este cea întâlnită la majoritatea ctitoriilor lui Ștefan cel Mare. În 1519 mănăstirea este prădată de cetele secuiești ale pretendentului Trifăilă, iar după ce o bună vreme se află sub ascultarea mănăstirii Bistrița, în 1711 ea va fi închinată Muntelui Sinai de către Constantin Mavrocordat. Mistuitorul incendiu din 1878 va marca sfârșitul vieții mănăstirești la Tazlău, astăzi funcționând ca biserică parohială. În semn de înaltă prețuire față de ctitorul acestui monument, din inițiativa și sub egida fundației culturale I.I. Mironescu, pe 22 iunie 2003, în fața bisericii a fost dezvelit bustul în bronz al marelui voievod al Moldovei.

În puținele zile de liniște și pace, Ștefan se retrăgea uneori la curtea sa din Piatra, durată pe un deal, în inima târgului. Și tot în acele zile găsea răgazul să cinstească o noua biruință, punând temeliile unui lăcaș, care să-i poarte peste veacuri numele și amintirea faptelor. Îl regăsim așa cum l-a descris Neculce “aprig dar drept, călit în războaie dar însetat de frumos”, căci ochiul și grija lui au vegheat tot ceea ce ne-a lăsat la Tazlău, la Bistrița, la Piatra sau la Războieni.

Complexul monumental medieval construit în anii domniei lui Ștefan la Piatra Neamț este alcătuit din Curtea Domnească. Biserica Sf. Ioan și turnul clopotnița. Din cercetările efectuate în interiorul curții domnești se constată că au existat palatul domnesc și biserica domnească. Data construirii curții pe terasa înaltă de la poalele muntelui Cozla nu se cunoaște, dar la 20 aprilie 1491 Ștefan va semna aici actul de dănie a trei sate către mănăstirea Tazlău “care sate au fost din ocolul curților noastre de la Piatra”. Arcadele și bolțile pivnițelor domnești, cahlele și cărămizile smălțuite, fragmentele de vase ne îndreptățesc să presupunem că această reședință s-a bucurat de o atenție deosebită din partea voievodului, chiar dacă nu a fost concepută la proporțiile celei de la Suceava. În imediata vecinătate a curții domnești se află biserica “Sf. Ioan Domnesc”, care s-a păstrat mult mai aproape de forma sa inițială. Din pisania aflată la intrare aflăm că “...io, Ștefan Voievod...s-a săvârșit zidirea în 7006 (1498)...luna noiembrie 11 zile”. Stilul arhitectural este cel moldovenesc, dar biserica se

individualizează printr-o structurare interioară inedită, formând cu biserica din Borzești și Războieni un grup aparte în rândul ctitorilor voievodului. Interiorul este împărțit după sistemul obișnuit, în pronaos și naos cu altar, având bolțile sprijinite pe două arce longitudinale, dispuse etajat, iar la exterior sobrietatea zidurilor de piatră contrastează cu brăurile de cărămizi și discuri smălțuite. Ferestrele cu menouri și portalul dăltuit în blocuri masive de piatră dau construcției echilibru și eleganță. Ansamblul monumental este întregit de turnul clopotniței, construit în 1499, turn care are unele trăsături comune cu cel de la Bistrița, însă aspectul general este diferit. Până la 7m turnul are un plan pătrat, care se modifică într-un octogon cu laturile inegale, având zidurile din piatră fasonată, cu contraforturi care se ridică deasupra blocului de bază. Parterul nu comunică cu celelalte niveluri, o scară exterioară asigurând accesul la primul etaj și mai departe spre camerele superioare, până la camera clopotelor și la foișorul cu ceas, adăugat ulterior pentru depistarea incendiilor din oraș. Cu o înălțime de 19 m, turnul reprezintă un document în istoria acestei străvechi așezări, fiind adoptat ca simbol de bază în stema municipiului.

La Războieni, la 26 iulie 1476, oastea lui Ștefan este zdrobită de puhoiul turcesc condus de Mahomed al II-lea. Pe locul unde Ștefan “a dat cea mai crancenă bătălie din veacurile Moldovei” (M.Sadoveanu), deasupra gropii comune, Ștefan va înălța după 20 de ani o biserică mausoleu cu hramul Sf. Arhanghel Mihail, terminată la 8 noiembrie 1496. Biserica fără turlă are planul dreptunghiular, cu absida semicirculară la interior și boltire în trei calote, locul picturii fiind luat de ornamentația cu cărămidă aparentă. Biserica mausoleu, unde au fost reînchinate osemintele ostașilor căzuți, este primul sanctuar feudal de acest gen de la noi, sanctuarul eroilor. Pisania bisericii, un adevărat document de epocă, amintește de năvălirea turcilor ajutați de Laiota Basarab și de tătari, de înfrangerea moldovenilor recunoscută de însuși Ștefan “...și au căzut acolo mulțime mare de ostași ai Moldovei”. Intrat în memoria istoriei, la Războieni s-a înrădăcinat obiceiul ca an de an să se comemoreze eroii din toate timpurile și să se preaslăvească jertfa lor pentru ființa scumpă a țării. Comemorarea personalității lui Ștefan la 4 iulie 1904, an de an de-a lungul timpului, a devenit “Sărbătoarea Războienilor”, când la sfârșitul lunii iulie, au loc aici ample manifestări culturale, artistice și sportive, ce amintesc de apriga confruntare dintre turci și moldoveni.

Alături de biserici și mănăstiri, Ștefan, pentru a crește capacitatea de apărare a țării, a refăcut, a întărit și a construit cetăți puternice, atât în interior cât și la granițele Moldovei. Dezvoltarea tehnicii de luptă, prin perfecționarea armelor de foc, în special a bombardelor, care puteau arunca ghiulele mult mai mari și mai grele, a făcut ca cetățile să se adapteze noilor arme. Construcțiile în unghi drept au fost încadrate de turnuri sau bastioane rotunjite. Este cazul Cetății Neamțului, așezată pe valea Ozanei, pe cel mai înalt vârf al Culmii Pleșului. Construcția cetății s-a făcut în două etape, prima etapă în timpul domniei lui Petru I Mușat, când cetatea era un fort central, cu ziduri groase de 2, 3 m și înalte de 12 m. Cetatea va cunoaște măreția în timpul domniei lui Ștefan. Acesta a dăruit cetății curtea exterioară de cca 800mp, a fost ridicată o nouă centură de ziduri cu patru bastioane semicirculare groase și rezistente, cu înălțimi variabile de până la 30 m. Atât șanțul de apărare, cât și podul arcuit, sprijinit pe 11 piloni de piatră făceau din cetate o fortăreață greu de cucerit. Ștefan adăugă în curtea interioară corpuri de clădiri cu case domnești, un paraclis, magazine pentru hrană și muniție. Asediată de trupele regelui maghiar Sigismund de Luxemburg, în 1395 dar și de sultanul turcilor, Mahomed, în 1476, cetatea a rămas cu nimbul ei de glorie, chiar dacă a fost îndoliată de moartea pârcașului Arbure, care cârmuise cetatea din 1471. Alexandru Vlahuță avea să consemneze “ în cele șase veacuri de nepătată mândrie, o singură dată și-a deschis porțile fără luptă și atunci nu unui cuceritor, ci falnicului Domn al tuturor românilor, Mihai Viteazul”.

Cât privește legenda introdusă de Ion Neculce în “O sama de cuvinte” și reluată de Dimitrie Bolintineanu în “Muma lui Ștefan cel Mare” potrivit căreia Ștefan, după lupta de la Războieni, ar fi încercat să se refugieze în cetate, iar mama sa, doamna Oltea Maria, “nu l-au lăsat să intre și i-au zis că pasărea în cuibul său nu piere...”, din punct de vedere istoric nu se verifică. Piatra de mormânt de la mănăstirea Probota precizează: “ roaba lui Dumnezeu Oltea, mama domnului Ion, Ștefan Voievod, a murit la anul 6973 (1465), noiembrie 4”. Așadar, la sfârșitul lui iulie 1476, mama voievodului nu mai era în viață. După perioada ștefaniană, cetatea va juca în continuare un rol important în sistemul defensiv al Moldovei, în timpul domnitorilor Bogdan al III-lea (1504-1517), Ștefăniță (1517-1527) și Petru Rareș (1527-1538; 1541-1546).

La poalele cetății, pe valea Ozanei, concomitent cu cetatea se dezvoltă orașul Tg. Neamț, apărat de cetate și favorizat de controlul pe care îl exercita asupra drumurilor comerciale ce legau Dunărea de nordul Moldovei și de Transilvania.

Fiind centru vamal cu pecete, având însemnele vechi feudale “cruce, flori și săgeți” (N.Iorga – 1932), târgul devine capitala de ținut în timpul domniei lui Ștefan. Două incendii mistuitoare, invazia ungurilor (1467) și invazia otomană (1476) aveau să-i umbrească frumusețea și prosperitatea la care ajunsese.

În partea de S-E a județului se ridică încă din sec al XIV-lea Cetatea Neamțului. Atestată documentar la 30.03.1392 de Roman I Mușat, "Cetățuia de Pământ" din stânga Moldovei va fi pe rând târg și vamă comercială în timpul lui Al. cel Bun și capitala Țării de Jos în timpul disputelor de fragmentare a Moldovei, datorate urmașilor lui Alexandru, Ștefan al II-lea și Ilias. În timpul lui Alexandru, orașului i se conferă o oarecare reputație internațională, la 25 mai 1411 se încheie aici tratatul de alianță moldo-polon. Dar cea mai interesantă dezvoltare va cunoaște în timpul domniei lui Ștefan, când aici se contruiește "Cetatea Nouă a Romanului", singura fortificație de piatră contruită în întregime în acea perioadă. Străduindu-se să creeze puncte de rezistență și în partea sudică a țării, în 1466 Ștefan construiește un nucleu de ziduri, înconjurat cu șanțuri de apărare. Terenul nisipos, instabil, din zona de confluență a Moldovei cu Siretul a obligat constructorii să amenajeze o fundație din pari de stejar, peste care s-au turnat temeliile construcțiilor din piatră. Nucleul fortificat cuprindea 7 turnuri circulare legate prin ziduri dispuse în limitele unui plan stelat (Lucian Chițescu). Primul pârcălab a fost Panul Oanța, care făcea parte din sfatul domnesc al lui Ștefan. Devastată și incendiată de unguri și turci, cetatea va fi refăcută în 1478, când s-a amenajat o curte exterioară, cu ziduri de 4 m grosime și înconjurată de un impunător șanț de apărare cu apă, obținut din abaterea apelor Siretului. Astfel, cetatea devine "una dintre cele mai puternice fortificații de piatră din vremea lui Ștefan cel Mare" (Al. Andronic).

Ținutul unic în România, cu adânci și prețioase rădăcini istorice, Neamțul, unul dintre cele 15 ținuturi ale Moldovei secolului al XVI-lea, rămâne zona pentru care Ștefan a avut o deosebită atracție. O dovedesc numeroasele ctitorii prin care Ștefan este și va rămâne veșnic în conștiința neamului românesc. Ne însușim caracterizarea făcută cu măiestrie de cronicarul Jan Dlugosz marelui Ștefan "O, bărbat drept de admirat, întru nimic inferior ducilor eroici, pe care atât îi admirăm, care cel dintâi dintre principii lumii a raportat în zilele noastre o victorie atât de strălucită contra turcilor". Putem fi mândri asemenea cronicarului Ureche că, ...naște și Moldova oameni..." și putem să-l numim pe Ștefan "Ceahlăul istoriei noastre". Despre mărețul pisc al Carpaților Moldovei, Dimitrie Cantemir avea să scrie "...cel mai înalt dintre munți care, dacă ar fi intrat în basmele celor vechi, ar fi tot atât de vestit ca și Olimpul, Pindul sau Peliașul...". Nu întâmplător, la 1800m înălțime, aici se înalță din 1993 un lăcaș ortodox la cea mai mare altitudine din Europa. El se numește "Mănăstirea Ștefan cel Mare", cu hramul "Schimbarea la față". Nu întâmplător Sfântul Sinod al bisericii noastre l-a canonizat pe Ștefan în calendarul bisericii ortodoxe, începând din 1992, la data de 2 iulie, spre pomenirea lui de către toți românii. Avem dovada că Ștefan este mereu printre noi, avem dovada că la Putna lumina nu s-a stins, iar versurile populare:

*" Ștefan, Ștefan, Domn cel Mare
Seamăn pe lume nu are
Decât numai sfântul soare.
Ștefan, Ștefan, Domn cel Sfânt,
N-are seamăn pe pământ..."
dovedesc cu prisosință cele afirmate.*

Educația - privită ca proces

**Profesor, Drăguț Melania - Clara,
Grup Școlar Industrial Electroputere, Craiova**

Învățământul alternativ reprezintă o organizare a procesului didactic, care oferă o altă alternativă, variantă organizatorică decât cea din școala oficială. Acest lucru este posibil doar în cadrul unei atmosfere de pluralism educațional prin care este permisă existența unor instituții școlare, pe lângă sistemul de învățământ oficial organizat de stat, care poate oferi o nouă variantă de educare și de instruire, propunând alte conținuturi, strategii educaționale și forme de evaluare, considerate ca reprezentând un progres școlar.

Plină de semnificații și simboluri, adaptarea după un text italian anonim intitulată : „*Lecția fluturelui*”, mi-a atras atenția în mod deosebit:

“Într-o zi, un om văzu din întâmplare un cocon și se opri să-l studieze. În mica lui gaură, omul observă un fluture care se străduia să iasă. Rămase multă ore lângă cocon urmărind fluturile care părea că se află pe punctul de abandona, fără să poată ieși prin gaura care rămânea mereu la fel de mică.

Omul decise atunci să ajute fluturile. Luă un cuțit, deschise coconul și fluturile ieși imediat. Totuși, trupul lui era slab și amorțit, iar aripile mici și fragile abia se mișcau.

Omul continuă să-l observe, spunându-și că aripile fluturului se vor deschide, dintr-o clipă în alta, și că atunci insecta va putea să-și ia zborul.

Dar nu se întâmplă nimic! Fluturile își petrecu restul vieții târându-se pe pământ, cu trupul lui slab și aripile chircite. Niciodată n-a putut să zboare.

Ceea ce omul nu a înțeles, în intenția lui de a-l ajuta, este că trecerea prin orificiul coconului i-ar fi permis fluturului să facă efortul necesar ca să poată trimite lichidele vitale din trupul lui aripilor, ceea ce i-ar fi permis să zboare.”

Ca și fluturii, copiii învață să-și deschidă aripile, iar cei care îi înconjoară știu să le fie aproape, păstrând însă distanța potrivită..

Iată de ce trebuie mai mult ca niciodată acum în aceste timpuri dominate de televizor , calculator și internet, școala și familia să acționeze unitar pentru un scop atât de nobil : educarea copilului.

Pluralismul educațional reprezintă expresia libertății și democrației în domeniul învățământului.

Sistemele alternative de instruire reprezintă moduri diferite de abordare a procesului instructiv-educativ care s-au bucurat de succes în trecut, încercând să rezolvăm prin ele problemele actuale ale învățământului.

Alternativitatea o putem înțelege și în sensul adaptării unei viziuni de ansamblu asupra marilor sisteme pedagogice contemporane, precum și a practicilor școlare actuale.

Noile mișcări pedagogice au ca punct comun câteva idei principale privind posibilitățile copilului:

De a se elibera de constrângeri;

De a se integra în grup;

De a se racorda la viața reală;

De a-și manifesta liber trebuințele de cunoaștere, acțiune și comuniune socială.

Astfel se urmărește punerea copilului în contact cu natura, experiența practică devenind în general sursă de cunoaștere.

Aceste pedagogii se bazează pe studierea atentă a copilului, într-o dublă perspectivă: conformarea la exigențele vârstei și individualizarea acestui proces. În plus, noua educație trebuie să refacă legătura școlii cu viața. Educația moral-cetățenească se realizează prin acordarea unei mai mari autonomii copilului.

Din punctul meu de vedere în învățământul alternativ:

Școala face parte din viață, nu pregătește copilul pentru viață;

Cunoștințele sunt descoperite de către copil, nu puse la dispoziția lui;

Copiii sunt activ implicați în soluționarea problemelor și participă la elaborarea proiectelor, nu sunt consumatori pasivi de informație;

Procesul de învățare este privit ca o spirală având conținut și profunzime, nu este o progresie lineară prin acumularea de informații și deprinderi;

Educația este privită ca proces, nu ca rezultat.

Spre deosebire de sistemul tradițional aplicat la noi în România, învățământul alternativ își propune o sensibilizare a factorului educațional, însă nu trebuie uitate următoarele aspecte: societatea românească este încă refractară la ceea ce este nou; sursele de informare și de documentare care se potrivesc acestui tip de educație sunt încă puține, iar piedica cea mai mare o constituie lipsa banilor, de aceea este preferat sistemul tradițional unde învățământul este gratuit.

De exemplu, prin pedagogia Waldorf se oferă o alternativă educațională care să implice în procesul de învățământ întreaga ființă a copilului. Se urmărește educarea omului în ansamblu. Adică, se învață exact aceleași materii ca-n orice altă școală, dar metodele de predare sunt diferite, urmărindu-se nu numai bombardarea intelectului cu informații, ci și rafinarea simțurilor și modelarea sensibilității sufletești față de ceea ce este frumos și bine. Ea este orientată spre oferirea unei anumite pregătiri profesionale înguste sau unei specializări.

Principalele caracteristici ale pedagogiei Waldorf sunt:

Vizează transformarea ființei omenești, dezvoltarea ei armonioasă, stabilirea unei relații sănătoase între individ și lumea înconjurătoare ;

În curriculum Waldorf, un loc important îl ocupă artele, lucrul manual, care oferă elevilor un contact cu diverse materii și nenumărate activități de bază ale omului; lor li se adaugă limbajul(vorbirea, scrierea și lectura), istoria, geografia, limbile străine, matematica , științele, desenul, activitățile corporale, religia.

Consideră cunoștințele nu ca scop în sine, ci un instrument important pentru formare, pentru asigurarea legăturii cu viața;

Elevii sunt considerați individualizați și acceptați fără nici o prejudecată socială, religioasă, de sex, de rasă sau de orice alt fel.

Alternativa Waldorf, care are clasele I-XII, are un curriculum propriu, aprobat de Ministerul Educației. În clasele primare, învățarea se face fără manuale, predarea realizându-se prin imagini, reprezentări. Folosirea de surse diverse, realizarea propriei „cărți” de către elevi, în loc de manual. Absența manualului unic contribuie la creșterea respectului față de cărți și la întărirea autorității profesorului , un grad sporit de libertate și responsabilitate al dascălilor.

Nu se dau note sau calificative, elevii primind la sfârșitul clasei o caracterizare complexă care specifică atât abilitățile și neajunsurile la fiecare obiect de studiu, cât și aspecte legate de evoluția tânărului și sfaturi cu privire la posibilele direcții de orientare în studiu.

Materiile principale: limba română, istoria, geografia, biologia, matematica, fizica, chimia sunt predate de două până la patru săptămâni, câte două ore la începutul fiecărei zile, în cadrul cursului de bază. Limbile străine, cursurile artistice și practice, sportul, dar și orele de exerciții la materiile principale apar în orar după cursul de bază. Acest mod de lucru reduce mult numărul de materii la care elevul trebuie să se pregătească pentru a doua zi și duce la o aprofundare mai bună a materiei prin ritmul zilnic.

Mai presus de toate, această alternativă educațională își propune dezvoltarea copiilor și tinerilor din toate punctele de vedere, știința fiind însuflețită prin artă și legată de viața zilnică prin practică, în toți cei 12 ani de studiu.

Într-o eră în care s-a dovedit cât de benefic este să lucrezi în echipă, să încercăm și noi să o facem să aibă rezultate, pentru că unitatea de acțiune a existat dintotdeauna dar rezultatele nu au fost cele așteptate.

Bibliografie:

Ștefan, M., 2006, Lexicon pedagogic, București, Editura Aramis;

Cerghit I., 2002, Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București, Editura Aramis;

- **Joița E.** (coord.), 2007, **Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii.** Craiova, Editura Universitaria

Toleranța și lecția de dirigenție

**Profesor, Drăguț Melania - Clara,
Grup Școlar Industrial Electroputere, Craiova**

Educația îi permite copilului să-și creeze propria personalitate constituită din ansamblul organizat ierarhic al însușirilor fizice, intelectuale, afective, social-morale și volitiv-caracteriale.

Orele de dirigenție trebuie să constituie sursa de interacțiune între diriginte și elevi, mijloc de expresie a comportamentului civic în clasă. În acest context, accentul nu trebuie să cadă pe transmiterea unei bogate informații de specialitate pe care elevii ar trebui să o reproducă fidel, ci pe formarea unor atitudini critice, reflexive, responsabile, pe dezvoltarea capacității de dialog și cooperare, pe cultivarea respectului față de sine și față de ceilalți.

Profesorul trebuie să ofere elevilor posibilitatea de a ridica probleme, de a exprima puncte de vedere, de a participa pas cu pas la construirea noțiunilor, conceptelor, ideilor.

Educația nu poate fi impusă în mod autoritar prin intermediul unor perceptive, dispoziții, interdicții. Ea îl educă pe elev în direcția conștientizării celui alt, îl învață care îi sunt drepturile și îndatoririle, îl învață să contribuie la formarea spiritului de inițiativă.

Lecțiile de dirigenție, concepute într-o manieră atractivă, motivată și accesibilă, conțin setul de cunoștințe necesare copilului pentru a deveni o persoană responsabilă, activ-participativă la viața socială.

De exemplu, pentru a ajunge la concluzia unicității persoanei se poate porni de la sublinierea câtorva trăsături definitorii ale ființei umane, precum gândirea, limbajul articulat, structura anatomică. În virtutea acestor trăsături, suntem asemănători și cu toate acestea suntem diferiți, avem un anumit mod de a fi, de a gândi, de a simți, de a acționa.

Înțelegând că unicitatea persoanei presupune existența diferențelor, elevul trebuie să accepte diferențele dintre oameni, să manifeste toleranță, să fie lipsit de prejudecăți, să accepte și să manifeste interes față de modul de viață, obiceiurile diferite ale celor de lângă ei.

Individul uman nu poate trăi decât în comunități, în grupuri. În grup el învață să vorbească, să se comporte, să-și exercite profesia, să se perfecționeze etc. În grup el își formează și dezvoltă personalitatea.

Pot fi purtate discuții pe teme cum ar fi :

„Criterii în alegerea prietenilor “,

„Manifestarea respectului și al ajutorului reciproc între prieteni, vecini, colegi”,

„Roluri (influențe) pe care copilul le are în clasă și în familie”.

Elevii trebuie să conștientizeze faptul că nu există drepturi fără îndatoriri, că fiecărui drept îi corespunde o îndatorire. Le impune, de asemenea, analiza consecințelor pe care nerespectarea regulilor de comportare în grup le are asupra celui în cauză.

Pe parcurs, se poate valorifica experiența practică de viață a copiilor, prin atribuirea de roluri morale, lecturi de conținut, convorbirile raportate la cazuri concrete, angajarea în diferite responsabilități

Elevii trec astfel de la fapte și valori elementare – recunoștința, respectul față de alții și față de sine – spre valori superioare – capacitatea de a hotărî, de a decide și acționa singuri, de a duce la bun sfârșit o activitate, de a coopera în grup.

Cunoașterea abilităților intelectuale, afective sau psihomotorii, a capacităților creatoare ale elevilor pot fi de un real folos profesorului diriginte și pot fi valorificate în mod corespunzător prin antrenarea acestora, în programe, în proiecte care să vizeze pe o parte abordarea interdisciplinară a anumitor teme, iar pe de altă parte implicarea în viața comunității.

Una dintre temele tratate la orele de dirigenție și care a avut un impact deosebit asupra elevilor mei a fost “*De ce avem nevoie de toleranță în societate?*”.

Mi-am propus ca obiective: definirea conceptului de toleranță, identificarea situațiilor în care atitudinea indivizilor, instituțiilor și societăților este toleranță, identificarea situațiilor în care atitudinea indivizilor, instituțiilor și societăților este intoleranță, valorificarea informațiilor dobândite la: sociologie, filosofie, istorie, geografie, din alte surse de informare; formarea și dezvoltarea unor capacități de comunicare, a unor deprinderi corespunzătoare unor atitudini sănătoase, de combatere a acțiunilor intolerante de la școală, din familie, din grupul de prieteni.

Lecția a avut drept motto: “*diversitatea nu este ceva rău, ci un bine*” Jhon Stuart Mill.

Acceptarea diferențelor este elementul esențial al existenței noastre ca ființe sociale. Toleranța înseamnă cunoașterea, recunoașterea și acceptarea modului de a fi diferit al persoanelor sau grupurilor.

Aceasta presupune alegerea deliberată de a nu interzice, de a nu împiedica sau de a interveni în comportamentul unei persoane sau al unui grup chiar dacă noi dezaprobăm acea purtare și avem și cunoștințele și puterea de a o interzice sau împiedica.

Am	analizat	situații	concrete:
a)	poziția ocupată de elev în clasă prin valorificarea datelor despre status-ul de elev;		
b)	analiza status-ului de fiu, fiică a clarificat situația în familie;		
c)	prin prezentarea caracteristicilor status-ului și rolului social de prieten, coleg, lider al grupului, am analizat situația din grupul de prieteni, colectivul de elevi al liceului nostru.		

Am demonstrat că:

Intoleranța duce la încălcarea libertății și demnității persoanelor prin privarea de libertate, marginalizare, persecuție sau chiar suprimare fizică a acelor care se fac *vinovați* de a fi diferiți;

Ideea de superioritate a unui grup uman asupra altuia este foarte periculoasă;

Intoleranța în multe din formele sale este încă prezentă în aproape toate țările și de aceea forme ale intoleranței precum discriminarea, rasismul, intoleranța religioasă nu trebuie să rămână exclusiv în sfera de preocupări a guvernului, fiecare persoană trebuie să se opună oricăror expresii sau acțiuni intolerante;

Toleranța este responsabilitate și valoare;

Toleranța înseamnă respectul drepturilor și libertăților fundamentale ale omului.

Plecând de la premisa că în actualul context educațional educația se profilează ca un demers complex ale cărei dimensiuni: educația pentru democrație și civism, educația pentru drepturile omului, educația pentru pace și toleranță, educația interculturală etc., se înscrie într-o nouă paradigmă, care își propune extinderea problematicii școlii și familiei către mediul socio – cultural în ansamblul său precum și de la premisa că obiectivul principal al întregului proces educațional și în mod expres al procesului didactic este formarea cetățeanului activ, bine informat și responsabil, capabil de implicare în viața socială, vom concluziona: este nevoie de o reformă școlară flexibilă care să permită elevilor să se manifeste în mod liber și creativ.

În școala noastră se derulează proiectul educațional ***Tinerii luptă împotriva violenței..*** În cadrul acestui proiect se derulează diferite activități în care sunt implicați elevii noștri, activități care pornesc de la dezbateri, prezentări, întâlniri cu reprezentanții autorităților, realizare de pliante cu mesaje anti-violență, concurs de sloganuri anti-violență mergând chiar până la realizarea unui film care să conștientizeze elevii că violența îi poate distruge.

Astfel, am considerat ca fiind util pentru elevi realizarea unui film la care aceștia să participe în mod activ. Filmul realizat de noi are acțiunea desprinsă din realitate, o realitate tristă pe care noi o privim însă cu speranță, speranța că lucrurile nu vor rămâne astfel, speranța că lucrurile se vor îndrepta.

Trei dintre personajele principale ale filmului fac parte dintr-o gașcă foarte populară, al cărei lider este Mircea, un băiat cu o mare doză de agresivitate atât verbală cât și fizică. Gașca îl privește cu

respect și admirație, îl urmează pretutindeni și îi copiază atitudinea. Fetele îl susțin, sunt încântate de atenția pe care el le-o acordă și îl consideră un băiat *cool*.

La polul opus este cel de-al patrulea personaj principal al filmului, Dănuț, un copil cuminte, respectuos, calm, cu drag de învățatură. Din acest motiv el este considerat un ciudat de către gașcă. Este singuratic și nu are prieteni. El este în permanență agresat de gașcă și de Mircea, liderul ei. Agresivitatea se manifestă atât verbal cât și fizic și deși el nu răspunde în niciun fel este agresat permanent. Ignoră gașca și pe liderul ei, dar în final reacționează și astfel devine la fel de rău ca Mircea.

Mesajul pe care filmul nostru dorește să îl transmită este următorul:

“O persoană supusă permanent agresiunilor de orice fel: fizice, verbale, psihice, va deveni în final agresivă”. De aceea dorim să tragem un semnal de alarmă, să conștientizăm tinerii că violența în școală este o realitate pe care n-o putem nega și nici neglija.

Bibliografie:

George Neamțu coord., *Tratat de asistență socială*, Ed. Polirom Iasi, 2003

Rotariu, T., *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*, Editura Polirom, Iași, 1997

Rolul factorilor educativi în realizarea educației incluzive

**Educatoare Cârdei Maria
G.P.N. NR.6 Rădăuți, Suceava**

Educația incluzivă reprezintă un proces permanent de îmbunătățire a instituțiilor de învățământ având ca scop modificarea optimă a resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor copiilor din cadrul comunității.

Școala incluzivă este denumirea instituției școlare din învățământul public de masă unde au acces toți copiii unei comunități, indiferent de mediul de proveniență în care sunt integrați într-o formă sau alta și copiii cu cerințe speciale în educație unde programul activității didactice are la bază un curriculum specific (individualizat și adaptat).

Educația incluzivă are ca principiu fundamental – un învățământ pentru toți - care constituie un deziderat și o realitate ce câștigă adepți și se concretizează în experiențe bune și practică de integrare/incluziune. Programele de stimulare timpurie a dezvoltării reprezintă o etapă decisivă în realizarea obiectivelor educației pentru toți.

În declarația de la Salamanca se spune că unitatea de învățământ obișnuită cu orientarea incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitoare, construiește o societate incluzivă și oferă educație pentru toți, mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența și chiar rentabilitatea întregului sistem de învățământ. Declarația mai cuprinde puncte care se referă la:

- dreptul fiecărui copil de a avea acces la educație și oferirea șansei de a ajunge și de a se putea menține la un anumit nivel de învățare;
 - fiecare copil posedă caracteristici, interese, aptitudini și necesități de învățare proprii;
 - proiectarea sistemelor educaționale și implementarea programelor educaționale trebuie să țină seama de diversitatea caracteristicilor și trebuințele copiilor incluși în procesul educațional;
- Rolul cadrului didactic în aceste condiții este deosebit de important. Personalului didactic și de specialitate trebuie să dovedească implicare totală în procesul didactic astfel încât, să satisfacă într-o măsură cât mai mare cerințele educaționale ale copiilor din clasă:
- să trateze copiii cu demnitate și respect și să aibă considerație față de situația particulară în care se află copiii cu cerințe educative speciale;

- să manifeste atitudine critică și constructivă prin propuneri concrete și realiste în sprijinul integrării copiilor cu cerințe speciale în clasele de copii;

Grădinița care îi receptează în colectivitatea sa pe copiii defavorizați și își determină intern, „direct și indirect” atitudinea față de aceștia este alcătuită din: educatoare, părinți, copii, iar la nivel extern, societatea cu numeroase instituții și diverși factori, media, etc.

O condiție esențială pentru reușita acestor factori activi din grădiniță, este existența unor relații de integrare, constructive care se realizează prin atitudini deschise, prin disponibilitate, printr-un „pozitivism” specific ce se cimentează prin voință și convingere.

Grupa în care va fi integrat copilul cu cerințe speciale va trebui să primească informații într-o manieră corectă și pozitivă despre acesta. Este foarte important să fie sensibilizați copiii din grupă și pregătiți pentru a primi în rândurile lor un coleg cu dizabilități.

Pentru a înțelege mai bine situația copiilor cu dizabilități se pot desfășura cu copiii diferite povestiri, jocuri, discuții libere, vizite la domiciliul copilului. La primirea copilului cu cerințe educative speciale în grupă trebuie să avem o atitudine de normalitate, copilul trebuind să fie tratat la fel cu ceilalți copii din grupă. Conduita și atitudinea educatoarei trebuie să demonstreze, celorlalți copii că i se acordă preșcolarului cu dizabilități aceeași valoare ca și celorlalți, respectându-se principiul democratic al valorii egale.

Educatoarea trebuie să evite compătimirea, mila sau alte conduite inadecvate care pot semnifica de fapt devalorizarea copilului cu dizabilități. Trebuie să-i încurajăm, să-i stimulăm ori de câte ori este nevoie, sădindu-le încrederea în forțele proprii, în propria reușită și în acțiunile întreprinse, evidențiind unele abilități sau interese speciale lor în dezvoltarea și sprijinirea cărora trebuie implicate și familiile copiilor.

Părinții sunt parteneri la educație pentru că ei dețin mai multe informații despre copiii lor. Ei trebuie să fie informați cu privire la programul grupelor, la conținuturile și metodele didactice, dar presupune și participarea la ședințe, la expoziții, drumeții, excursii, serbări, vizite în care sunt implicați proprii lor copii. Putem afirma că familia este primul educator și are cel mai mare potențial de modelare.

În mod firesc instituțiile de educație nu pot substitui familia, ci o sprijină și contribuie la dezvoltarea relațiilor intra și extra familiale.

La orice copil, în mod particular la copiii cu dizabilități, gradul de interes și de colaborare a părinților cu grădinița este cel mai adesea direct proporțional cu rezultatele obținute de copii.

Educația părinților și consilierea au un rol important în integrarea copiilor cu afecțiuni de natura psihică, emoțională, ori de altă natură în grădiniță.

Comunicarea părinte-educatoare, sau chiar comunicarea părinte-copil, în contextul integrării copilului în instituția grădiniței asigură un anumit echilibru. Tot părinții sunt aceia care informează și despre factorii de influență negativă care ar trebui evitați pentru a nu determina inhibarea și izolarea copiilor.

Am organizat cursul pentru părinți „Educați așa”, în cadrul Proiectului Național „Educația părinților” care s-a dovedit a fi un mod de informare educațional și de sprijin acordat părinților aflați în dificultate privind educația copiilor.

Scopul acestui curs a fost de a îmbunătăți relațiile dintre părinți și copii, comunicarea intra-familială, de a preveni unele probleme grave de educație și a unor probleme în comportamentul copilului.

Părinții au participat cu mult interes la curs și am observat în unele situații o îmbunătățire a relației părinți și copii cu diferite probleme.

De-a lungul anilor am lucrat cu copii care proveneau din medii sociale diferite: copii ce se bucurau de toate condițiile, dar și copii din familii monoparentale, dezorganizate, familii numeroase cu mulți copii, familii necăjite.

Printre aceștia am avut și copii care prezentau tulburări de vorbire, care au fost cuprinși în activitatea de terapie logopedică desfășurată de profesorul logoped.

În paralel educatoarea desfășoară o activitate individuală. Metoda principală de lucru a fost exercițiul-joc de prevenire și corectare a tulburărilor de vorbire. Prin exercițiul-joc copiii sunt atrași, interesați, participanți preluând uneori „jocul” și în afara activităților organizate.

Pentru integrarea cu succes a copiilor cu dizabilități în învățământul de masă, în grupele obișnuite de copii sunt necesare:

- organizarea mediului educațional conform prevederilor curriculumului specific în acord cu principiile educației incluzive;
- planificarea și desfășurarea activităților instructiv-educative în acord cu prevederile curriculumului specific și cu respectarea principiilor educației incluzive și a managementului eficient.

Utilizarea în activitatea cu preșcolarii a materialelor și auxiliarelor didactice avizate MECI și/sau confecționarea lor cu respectarea principiilor privind siguranța, calitatea, aspectul estetic și concordanță cu programa școlară specifică. Organizarea și participarea la evenimente didactice (activ. metodice, cercuri pedagogice, simpozioane, conferințe, sesiuni de referate și comunicări științifice) care abordează tematica educației incluzive, învățarea diferențiată, calitatea în educație, managementul clasei etc;

Planificarea și derularea unor activități în parteneriat (activități cu părinții, activități extracurriculare, activități cu școala, activități în cadrul unor proiecte educaționale etc) în care să fie atinse și obiective ale educației incluzive/educației diferențiate sau ale asigurării calității în educație.

De aceea se poate afirma că munca cu copiii trebuie să continue până când nu se vor mai face diferențieri și segregări în cadrul grupului, iar părinții îi vor accepta pe toți colegii copilului lor. Centrarea atenției educaționale pe grupuri vulnerabile este un indiciu al nivelului de civilizație atins de o anumită societate și aceasta impune căutarea unor formule de solidaritate umană, fapt care are o semnificație aparte în societatea noastră.

Bibliografie:

Traian Vrasmas: „Învățământul integrat și/sau incluziv”, Editura Aramis, București, 2001;
Traian Vrasmas: „Școala și educația pentru toți”, Editura Miniped, București, 2004;
Revista: „Învățământul preșcolar”-nr.1-2,2006;
Revista: „Învățământul preșcolar”-nr.3-4,2005.

Literatura pentru copii și elementul ei emoțional

Profesor învățământ primar, Diana Moisoc
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 2, Marginea, județul Suceava

“Copilul, scria Călinescu, se naște curios de lume și nerăbdător de a se orienta în ea. Literatura care îi satisface această pornire îl încântă(...); ca să fie opere de artă scrierile pentru copii și tineret trebuie să intereseze și pe oamenii maturi și instruiți. A ieși din lectură cu stimă sporită pentru om, acesta e secretul marilor literaturi pentru tineret.”

Operele literare, pentru a fi incluse în literatura pentru copii, trebuie să îndeplinească anumite criterii:

- să aibă valoare artistică și estetică;
- să fie accesibile pentru diferite categorii de vârstă ;
- să aibă valoare educativă, caracter moralizator;
- să exploreze universul infantil;

Domeniul literaturii pentru copii este foarte cuprinzător, acoperând aproape toate genurile și speciile literare. Aceasta largă cuprindere a sferei literaturii se datorează interesului, curiozității firești la vârsta școlară mică.

Literatura pentru copii începe cu literatura populară, cu basmul și cu poveștile, acestea fiind cele mai îndrăgite specii literare din literatura pentru copii - continuă cu legenda, snoava, cu creațiile lirice,

populare și culte, cu povestiri și romane cu tematică variată. În ultimul timp, copiii, în special băieții, dovedesc interes pentru literatura științifico-fantastică, care cuprinde scrieri ce prospectează viitorul, bazându-se pe cuceririle științifico-tehnice contemporane.

Literatura pentru copii are valoare etică reprezentând o sursă nesfârșită de exemple frumoase de comportare reflectate în mici antiteze între personaje, oferind consecințele adevărului sau minciunii, hărniciei sau lenei, cinstei sau necinstei, ascultării sau neascultării. De asemeni prezintă trăsături pozitive ale unor eroi: înțelepciunea, devotamentul, prietenia, vitejia, curajul, sinceritatea, dar și trăsături negative, condamnabile ale unor personaje: lașitatea, zgârcenia, lăcomia, șiretenia, îngâmfarea.

Basmele au o mare forță de atracție în special asupra vârstelor mici. Ele au fermecat copilăria tuturor generațiilor, i-au alimentat imaginația deschizându-i astfel căi de acces către nenumăratele taine ale Universului. Basmele și poveștile au un puternic substrat real, deoarece au izvorât din dorința oamenilor pentru o viață mai bună, de a învinge răul și greutățile provocate fie de forțele naturii, fie de clasele asupritoare. În basm se oglindește năzuința poporului spre libertate, încrederea în puterile sale proprii, în victoria dreptății, a binelui, a adevărului. Valoarea instructiv-educativă a basmelor și poveștilor este deosebită, deoarece ele aduc o prețioasă contribuție la dezvoltarea proceselor de cunoaștere, a proceselor afective, la formarea trăsăturilor de voință și caracter - în general la formarea personalității copiilor.

Este uluitor cu câtă sete și afecțiune privesc copiii morala ascunsă în basmele citite. Uneori sunt triști când eroul sau eroina povestirii relatate sunt în dificultate și îndură suferințe, apoi strigă de bucurie când personajele iubite sunt salvate. În călătoriile provocate de imaginarul din basme și povești, copilul se simte fericit, participă afectiv și este alături de eroii pe care îi însoțește la bine și la rău imitându-i mai târziu în activitatea lor.

Ultimii ani de experiență didactică mi-au demonstrat faptul că lectura, preocupare principală a elevilor altădată, acum pierde teren în fața altor mijloace de informare (televizor, calculator).

Cândva mirific, acest univers trebuie redescoperit de către micii școlari, prin parcurgerea unor teme interesante, bogate în conținut informațional, cu valențe formative și capabile să readucă în conștiința lor adevăratul sens al copilăriei.

Lipsa lecturii în timpul liber al elevului îngreuiază realizarea unor deprinderi corecte de citire, de redare a conținuturilor, de exprimare a părerilor proprii. De aceea, consider că literatura pentru copii poate elimina aceste neajunsuri. Comunicarea prin mijlocirea lecturii nu înseamnă numai cunoașterea și mărirea instrumentelor muncii cu cartea. Este necesară formarea și cultivarea gustului pentru lectură. Lectura cărții angajează valori formativ-educative care își vor pune amprenta pe întregul comportament al cititorului. Lectura particulară a elevilor se desfășoară în afara școlii: la bibliotecă, acasă. De aceea, învățătorul trebuie să asigure și o anumită pregătire specială, care să-i orienteze pe elevi în vederea folosirii cărții pentru lectură. Este vorba despre cărți și lecturi recomandate de programe, cât și de cărți pe care elevii doresc să le citească din proprie inițiativă, trebuie să știe cum să le caute, cum să le solicite la bibliotecă și mai ales cum să le folosească.

Pentru a realiza valoarea instructiv-educativă și formativă a literaturii pentru copii, învățătorul trebuie să fie pasionat de lectură, să cunoască psihologia vârstelor, lecturile potrivite și să le recomande prin forme atractive ca: povestirea, recenzia, șezătoarea literară, lecțiile de popularizare a cărților unor scriitori, etc.

Dezvoltând interesul elevilor pentru carte, vom înlătura concurența televiziunii și calculatorului și îi vom determina să înțeleagă că lectura îl face pe om mai bun, mai înțelept, poate atinge valori spirituale care sălășluiesc în fiecare individ.

Bibliografie

*Ioan Șerdean, *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*, Ed. Corint, București, 2007

*Emanuela Ilie, *Didactica literaturii române*, Ed. Polirom, Iași, 2008

Metode de evaluare la limba și literatura română

Profesor, Țurcanu Ana-Maria
Grup Școlar „Ștefan Procopiu”, Iași, județul Iași

Cercetările științifice în problema examinării, inițiate de pedagogul H. Pierot în 1922, au primit numele de *docimologie*, termen preluat din limba greacă ce semnifică știința despre probe, examene. Există studii care consideră că verificarea cunoștințelor și abilităților dobândite de elevi în școală dețin o pondere importantă (până la 40%) în munca profesorului în clasă. Evaluarea stabilește punctele tari și slabe ale elevilor examinați. În funcție de obiectivul vizat, evaluarea poate fi: *predictivă (inițială)*, aceasta având ca scop informarea profesorului asupra nivelului de cunoștințe ale elevilor la începutul unui program de învățare, fără să urmărească notarea, *formativă (continuă)*, urmărind descoperirea lacunelor și corectarea lor, realizându-se după fiecare secvență de învățare, *sumativă (finală)*, având un caracter diferențiator și realizându-se la sfârșitul unei unități de învățare, capitol, semestru sau la finalul unui an școlar sau ciclu curricular.

Instrumentele de evaluare pot fi împărțite în tradiționale și alternative (moderne). Modalitățile de evaluare tradiționale cunosc diferite forme: probe scrise, probe orale și probe practice. Evaluarea în scris a competențelor lingvistice în orele de limba română se concretizează în rezolvarea unor sarcini care vizează structura mesajului scris, construirea unor enunțuri clare și corecte din punct de vedere lexical, gramatical, sintactic, cu respectarea normelor ortografice, ortoepice și de punctuație. Un text scris poate fi realizat sub forma unor compuneri pe baza textelor literare, a unor texte cu destinație specială (scrisoare, telegramă, cerere, anunț publicitar etc) sau a unor compuneri libere. Referitor la probele orale, acestea urmăresc performanțele elevilor din cele trei domenii ale disciplinei: limbă, comunicare și literatură, progresul în achiziția cunoștințelor, dar și formarea abilităților de utilizare a acestora în practica vorbirii. Modalitățile cele mai eficiente sunt: *conversația* de verificare și evaluare, *exerciții* de identificare, de descriere, de motivare și de disociere, exerciții care vizează capacitatea de analiză și sinteză, exerciții pentru dezvoltarea creativității etc, *exerciții* pentru exersarea lecturii corecte, cursive, expresive, *susținerea* orală a proiectului, prezentarea orală a portofoliului etc. Testele reprezintă probe obiective de apreciere a randamentului școlar, care elimină subiectivismul. Ele conțin *itemi*, cuvântul fiind preluat din engleză, cu sensul de „element component al unei probe”. Itemii pot fi:

obiectivi, aceștia având drept caracteristici: testarea unui număr mare de elemente de conținut, obiectivitate și aplicabilitate ridicate, scheme de notare foarte simple, timp scurt de răspuns și de corectare. Itemii obiectivi pot fi **cu alegere duală** (elevii vor răspunde prin Da/Nu, adevărat/fals), **de tip pereche** (elevii vor stabili corespondențe între elemente dispuse pe două coloane, elementele din prima coloană numindu-se premise, iar cele din a doua coloană reprezentând răspunsurile), **cu alegere multiplă** (elevii vor alege un răspuns corect dintr-o serie de soluții multiple; celelalte răspunsuri incorecte, dar plauzibile și paralele se numesc *distractori*).

semiobiectivi, testează o gamă mai largă de capacități intelectuale; elevii trebuie să producă efectiv răspunsul, trebuind să demonstreze, pe lângă cunoștințe, și abilitatea de a structura cel mai corect și mai scurt răspuns. Acești itemi pot fi: **cu răspuns scurt** (presupune o întrebare directă care solicită un răspuns scurt – cuvânt, număr, expresie), **de completare** (reprezintă un enunț incomplet care solicită completarea de spații libere cu unul – două cuvinte, care să se încadreze în contextul dat), **întrebări structurate** (formate din mai multe subîntrebări, care pot viza toate informațiile, pornind de la simpla reproducere prin definiții, enumerări etc până la aplicarea cunoștințelor, analiza, sinteza și formularea de ipoteze etc).

subiectivi (cu răspuns deschis) – reprezintă forma tradițională de evaluare în România, solicită răspunsuri deschise și verifică obiective care vizează creativitatea, originalitatea, caracterul personal al răspunsului. Acești itemi pot apărea sub două tipuri: **rezolvarea de probleme (situații – problemă)**,

aici evaluându-se elemente de gândire convergentă și divergentă, operații mentale complexe – analiză, sinteză, evaluare etc, și **itemi de tip eseu**, care solicită elevilor să producă un text în conformitate cu un set de cerințe date, eseul valorificând abilitatea de a evoca, organiza și integra ideile, abilitatea de exprimare personală în scris. **Eseul** poate fi **structurat**, răspunsul așteptat fiind dirijat, orientat și ordonat cu ajutorul unor cerințe sugestii (eseu două un plan de idei) și **liber (nestructurat)**, care valorifică gândirea creativă, originalitatea și nu impune cerințe de structură.

Modalitățile de evaluare alternative, modalități mai complexe de apreciere a muncii elevilor care să vizeze nu doar cunoștințele, ci și aspecte de ordin afectiv (atitudinal) care pot fi observate în activitățile de zi cu zi în clasă sau într-o perioadă anumită de timp, în clasă și acasă, sunt: observarea sistematică a elevilor, proiectul, portofoliul.

Observarea sistematică a elevilor furnizează profesorului evaluator informații asupra modului în care elevii relaționează, a modului în care rezolvă sarcinile prin activitate individuală sau în interiorul grupului, a atitudinii față de colegi. Informațiile vor fi înregistrate în *fișa de evaluare*. Se știe că, în cazul activității în grupe, există elevi care se bazează pe munca celorlalți reprezentanți ai grupului din care fac parte. *Fișa de evaluare* mă ajută să grupez elevii și să-i notez cât mai corect.

Am, într-o clasă, o elevă cu handicap ușor cu care lucrez după o programă adaptată și am observat că lucrează foarte bine în grup dacă i se explică exact ce are de făcut, iar sarcina dată este pe măsura înțelegerii ei. Chiar dacă evaluarea ei, ca și procesul de predare de altfel, necesită o atenție și un timp mai îndelungat, ceilalți elevi nu au parte de „timp mort”; în cazul testelor, a exercițiilor sau a unor compuneri, după ce elevii încep să lucreze, eu obișnuiesc să stau lângă „Cristina” (eleva cu deficiențe) pentru a-i oferi informații și explicații suplimentare. Pentru fiecare oră, am fișe de lucru și teste special concepute pentru ea. Evaluarea, prin conversație, în cazul ei, se face cel mai bine. Din lipsă de timp, această metodă o aplic doar în cazul unei lecții de receptare a unui text literar (prezentarea subiectului unei opere, de exemplu) sau când ceilalți elevi au de lucru pe caiete. Când le-am vorbit despre un **proiect** „Mihai Eminescu – ieri și astăzi”, ea a fost prima care s-a înscris, iar la următoarea întâlnire, a fost singura care venise deja cu câteva materiale. Deși, de cele mai multe ori, elevii fug de proiecte căci presupune și muncă individuală acasă, eu le dau o listă cu o tematică cât mai variată din care ei își aleg câte un proiect în funcție de preferințele lor; uneori, ei înșiși vin cu idei de proiecte. De exemplu, un elev dintr-o clasă de Rugby mi-a spus că el ar vrea să facă un proiect despre sport și, pornind de la ideea lui, i-am dat să realizeze Proiectul „Sportul în literatura română”. Sincer, nu credeam că va lucra ceva pentru că nu erau obișnuiți să citească însă, după ce i-am dat o listă de cărți în care personajele practică sport, am fost plăcut surprinsă să aflu că a început să citească din cărțile date. Vorbind la oră despre informațiile culese de el din cărți, unii dintre colegii lui au manifestat interes pentru acele cărți pe care au început chiar să le citească.

Why is it so important to know a foreign language?

-article-

Simin Lidia Nicoleta, English teacher
Școala cu Clasele I – VIII Văleni, județ Vaslui

To know a foreign language is more important than ever in our increasingly connected world. Fortunately parents know this very well, that is why they advise their children to study an internationally speaking language by giving them clear reasons. Above all, many adults have started studying a foreign language by acknowledging its importance.

Personal development and educational reasons are the first to be mentioned as support of learning a foreign language. By learning a new language, you gain new horizons, but at the same time you reinforce your own identity, and therefore also

your self-confidence. A foreign language can contribute to a stronger personality. Learning a foreign language opens up a whole new dimension. It has a positive effect on intellectual growth and it enriches and enhances mental development. Learning a foreign language is especially effective at an early age. It greatly benefits reading and writing in one's own language; there's evidence that, like musical education, it contributes significantly to the development of individual intelligence.

Also cultural reasons are brought into discussion because it is a fundamental truth that cultures define themselves through languages. A foreign language gives you access to another culture. It gives you the ability to communicate and to exchange views with people all over the world that you would otherwise not have the chance to know.

Emigration and economic reasons are of great interest for both students and parents. When you move to a different country or region, learning the local language will help you to communicate and integrate with the local community. In a globalized world characterized by international links and intercultural connections, linguistic skills are crucial for employment and career. The knowledge of foreign languages increases job opportunities in many careers where knowing another language is a real asset. If your work involves regular contact with speakers of foreign languages, being able to talk to them in their own languages will help you to communicate with them. It may also help you to make sales and to negotiate and secure contracts. Knowledge of foreign languages may also increase your chances of finding a new job, getting a promotion or a transfer overseas, or of going on foreign business trips.

Traveling has developed a lot that is why a basic ability in a foreign language will help you to 'get by', to order food and drink, find your way around, buy tickets, etc. If you have a more advanced knowledge of the language, you can have real conversations with the people you meet, which can be very interesting and will add a new dimension to your holiday.

I will end my article with a quote which I think that it says everything about the importance of studying a foreign language:

If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head.
If you talk to him in his language, that goes to his heart.
(Nelson Mandela)

Conversation techniques case study

**Simin Lidia Nicoleta, English teacher
Școala cu Clasele I – VIII Văleni, județ Vaslui**

It is one thing “to know about” a language and quite another “to know how” to use it effectively in a conversational exchange with a native speaker. In directing conversation sessions for students of English, the teacher will help the student move from pseudo-communication, in which the use of English is fictitiously prepared and predictable, to communication where he expresses his personal ideas and needs as the context of reality.

During the early stages of conversation practice, the teacher is bound to maintain a fairly controlled situation in which the students interact with the teacher and other students within the constraints imposed by his limited knowledge of the language. During later stages the teacher gradually removes the controls until they are eliminated altogether and the student enters the realm of real communication.

The major conversation elements are:

“Questions and answers” are the backbone of directed conversation and there are three patterns of a two-way conversational exchange: teacher asks student, students ask student, students ask teacher. Another form is when the teacher directs a question to a class member who must then question a second class member to obtain the answer.

The second major conversation element is comments. We continually make comments when we converse – either in the form of simple remarks (“It looks like it’s going to rain”) or in the form of rejoinders (“You’re

right). So, by means of rejoinders pupils may express their interest (e.g. I'm going to buy a new car. Really?//How nice! You don't say!), surprise (Jon won the prize. Oh, really? He did? //What do you know about that?), agreement ("this is a good meal. Right! You're right! It certainly is.").

I've presented here the most important conversation elements and now I'm going to talk about some of the conversation techniques:

Dialogues and paraphrasing are the best known conversation techniques.

Visual aids can play an important role in conversation when they are used as focal point for discussion and to lend variety to the conversation format. Thus pictures, flash-cards or slides are important ones for conversation sessions.

At a less advanced stage the teacher can help the student's answers by projecting or writing parts of the directions on the blackboard and ask the student to fill in the blanks.

At a more advanced stage the teacher can only tell his students what to do and the students would be able to make up the dialogue themselves.

Games are another profitable conversation technique used at various proficiency levels. The only equipment needed for question and answer games would be a glove puppet or doll, a scarf to be used for blindfolding or for holding objects and a box for putting things into:

Sentence patterns: What is...? This is.../ It's...

Is this yours? Is it your/his/her...? Yes, it is

What colour is? How many...?

Teacher: What is your name? (to puppet, makes puppet answer)

Puppet: My name is puppet

Later the students use the puppet to pass the question around the group. The children can be involved in enjoyable quiz-games to revise and repeat vocabulary and sentences already learnt.

Thus one child is blindfolded and another sits on his lap. The first child tries to guess the name of the child sitting on his lap and asks: " Is your name...? If the first guess is wrong the second child, or the group as a whole, answer " No, it isn't" And this continues until the right name has been found.

Later on, when the students' competence has increased, pictures of people doing various activities can replace the objects just described to enable the students to ask questions.

Songs can also help students improve their English whether well selected. Songs which transmit fairly normal language which can be understood by the students should be used in preference to other types of songs. eg Old McDonald has a farm, London's burning, What is your name?

Improvisation is also often made use of. Here is an example of setting for improvisation. "You are walking down the hall in an office building. A girl ahead of you drops a paper but does not realize it is missing. You pick up the paper and give it to her. As she thanks you, you suddenly realize she was a classmate of yours years ago." The situation must be clearly stated, easy to cut out and has a dramatic story twist. When students are fairly fluent in English, they should be able to create a plausible conversation around this situation, complete with appropriate facial expressions and gestures.

Dialogues and improvisations are forms of role-playing which is an engaging device to stimulate students to use their newly acquired English. You may think of a situation involving several people – mother, father and children for example. Using cards depicting things eaten at breakfast the mother can ask the children what they want, the children can ask their brothers and sisters what they would like, father can keep order and send them off to school at the right time, etc.

Such short frequent plays can be acted by the whole group, or a small number of children who can be watched by the "audience". Write a few lines of conversation that these characters might say. Then ask the students to suggest additional lines. After they have created the remainder of the skit, have the pupils go through it.

The teacher is the one who has to help the student move from pseudo-communication, in which the use of English is fictitiously prepared and predictable, to communication where he expresses his personal ideas and needs as the context of reality by using these conversation elements and techniques in the best way.

Bibliography:

Adriana Vizental, *Metodica predarii limbii engleze. Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Bucuresti, editura Polirom, 2007

Anita

L. Vangelisti, John Daly: *Teaching communication: Theory, research and methods*, Second edition, London, Lawrence Associates Publishers, 1999

Forme si strategii de realizare ale educației incluzive (studiu)

Invatatoare, Daniela Maria Sanladulache
Scoala cu Clasele I VIII Galbeni , judetul Bacau

MOTTO: „A pleca de la problemele care sunt cu adevărat probleme, și a căror soluție poate să aducă o îmbunătățire operei școlare, aceasta este regula de conduită care nu trebuie niciodată pierdută din vedere.”

E.Planchard

Principiul fundamental al educației incluzive –învățământ pentru toți, împreună cu toți- constituie un deziderat, dar și o realitate care câștigă adepți și se materializează în experiențe și bune practici de integrare/incluziune.

Integrarea/incluziunea poate fi susținută de existența unui cadru legislativ flexibil și realist, de interesul și disponibilitatea cadrelor didactice din școala publică și din școala specială, de implicarea întregii societăți civile, de nivelul de relații care se formează și se dezvoltă la nivelul clasei integratoare, bazat pe empatie, toleranță și respect față de copilul cu CES. Modalitățile de integrare/incluziune a copiilor cu CES sunt: integrare în școala publică, care devine o „școală pentru toți”, inclusiv pentru copiii cu CES; deschiderea școlii speciale către școala publică, comunitate și dezvoltarea unor programe speciale educaționale de socializare; școala specială devine școala integratoare pentru copii cu dizabilități severe și asociate.

Copilul cu nevoi speciale integrat în școala obișnuită, de masă, are nevoie nu numai de adaptare curriculară, sprijin psihopedagogic, acceptare și susținere din partea cadrului didactic integrator, ci și de un mediu social propice dezvoltării, de un rol bine definit, recunoscut în grupul în care își va petrece majoritatea timpului și anume, clasa de elevi.

Cadrul didactic de sprijin, împreună cu colegul integrator, trebuie să recunoască faptul că integrarea copilului cu nevoi speciale este dependentă de modul în care clasa, ca întreg, îl acceptă printre membrii ei, iar acest lucru poate să devină hotărâtor în cazul unui copil cu deficiențe. Într-un colectiv de elevi, copilul cu CES va trebui să depășească, cel puțin două bariere: propria sa timiditate, inhibiție socială coroborată cu un complex de inferioritate manifestat cu izolarea, respingerea de către ceilalți, datorate de cele mai multe ori-ignoranței și prejudecăților (cu care este mai mult sau mai puțin obișnuit). Astfel, cadrul didactic de sprijin și cel integrator vor trebui, în mod conștient, să realizeze încurajarea relațiilor naturale de sprijin, promovarea interacțiunilor de aceeași vârstă prin strategii de tipul „învățarea prin cooperare și parteneriat” între elevi în învățare, dezvoltarea prieteniei prin cunoaștere reciprocă. Introducerea unui copil cu deficiențe nu trebuie să se facă întâmplător, prezentarea acestuia trebuie pregătită în prealabil. În cazul în care elevul este introdus de la începutul formării colectivului-caz cu care m-am confruntat la clasă-încurajarea relațiilor pare mult mai natural de realizat, elevul respectiv este deja membru al clasei și rămâne în sarcina învățătorului să determine la ceilalți elevi un comportament dezirabil sub aspectul toleranței și al integrării. Integrarea este oarecum facilitată cel puțin prin dezvoltarea în mai mică măsură a complexului de inferioritate.

De aceea, eu am încercat să desfășor activități neutre de informare privind nevoile cu cerințe educative speciale: le-am prezentat diapozitive, pliante, ilustrații cu privire la copiii pe care i-am numit „mai puțin norocoși ca noi”, am organizat concursuri de desene (în cadrul orelor de educație plastică, dar și cu ocazia sărbătorilor de iarnă, de Paște, 1 Iunie, participând cu lucrări la diferite concursuri naționale și internaționale) în care țin să subliniez faptul că și elevul cu CES (M.B.) a izbutit să realizeze compoziții plastice cu nimic deosebite în sens negativ de ale celorlalți copii, aceasta făcându-se fără să insist asupra nevoilor speciale ale acestui copil, fără a-l „separa” astfel de colectiv, ci numai prin evidențiere normală, în cadrul evaluării întregului colectiv. Aceste activități au ajutat la o integrare lentă, dar puternică, pregătindu-i pe ceilalți elevi să cunoască și să

înțeleagă nevoile semenilor lor, să-i determine să-i ajute și să conștientizeze, în același timp, că este un copil ca toți ceilalți.

De asemenea, l-am așezat pe elev alături de alți copii din clasă, încurajând astfel integrarea lui în microgrupuri, sporindu-i încrederea în sine și demonstrându-le celorlalți că este și el un copil ca oricare. Participarea lui la sarcinile grupei/echipei în cadrul orelor de curs sau cadrul activităților extrașcolare a creat o atmosferă de normalitate, de firese, sudând și normalizând relațiile din cadrul colectivului. Prin prezentarea unor sarcini comune, elevii conștientizează că au nevoie unii de alții pentru a rezolva problema respectivă, mai ales atunci când fiecare membru are o sarcină specifică.

Jocul de rol reprezintă o modalitate pentru dezvoltarea comunicării și învățarea comportamentului social. O altă tehnică de colaborare și comunicare pe care am folosit-o a fost predarea-învățarea reciprocă: un elev mai bun era „învățătorul” copilului cu CES, ajutându-l să își rezolve sarcinile și învățând împreună. Se observă că procesul de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale necesită mult tact și multă responsabilitate din partea tuturor factorilor implicați.

Iată, vă prezint câteva gânduri scrise de acest copil cu CES:

„Egali dar totuși.....diferiți”

Când te-ai jucat ultima oară? A fost ieri, acum o lună...să fi trecut un an? Poate mai mult? Dacă nu te-ai jucat, ai murmurat cuvinte de neînțeles, ai stat, ai citit o carte, ba chiar ai urmărit un copil care se joacă. Avea o privire blândă, se distra așa cum făceai tu când te jucai.

Dar te-ai întrebat câți copii pot gândi în liniște, câți se pot juca, câți pot privi blând cu chip suav? Mulți aud doar zgomotul ucigaș al gloanțelor și al exploziilor. Fug speriați, nu știu încotro.

Știm să iubim ce avem? Știm să IUBIM, da, să iubim bucata de pâine? De-am putea ne-am prinde cu toți în hora păcii, am transforma tristețea în bucurie. Să profităm de ceea ce ne-a rezervat, până acum, viața, -pentru că suntem la fel dar totuși...diferiți.

Toți vrem să numărăm stelele care luminează florile noaptea, toți vrem să prindem o stea, dar nu toți reușim, noi suntem fericiți... Ei privesc cerul brăzdat de lumina rachetelor, urmat de fiorul morții. Da, suntem la fel și totuși...diferiți!

Se observă că acest copil, conștient fiind de situația lui (cu cerințe educative speciale), se simte privilegiat și că sunt alții într-o situație mult mai grea față de el.

În concluzie: Educația incluzivă se adresează tuturor copiilor și promovează ideea că școala trebuie să se schimbe și să se adapteze nevoilor elevului și nu invers. Educația incluzivă garantează prin flexibilitatea sa pregătirea pentru viața socială și profesională a tuturor elevilor cu și fără deficiență. Beneficiul acestui tip de învățământ rezultă din: eliminarea barierelor de învățare, asigurarea șanselor egale tuturor elevilor (indiferent de sex, clasă socială, rasă, condiție socială etc.), soluțiile efective, adaptate nevoilor de învățare ale fiecărui elev, lucru în echipă (cadrul didactic de la clasă și de sprijin, psiholog, consilier școlar, părinte, mediator școlar, comunitatea).

Cu certitudine, școala este cea care contribuie la formarea capacităților cognitive și de integrare socială, dar tot școala ne-a demonstrat că acceptarea diferențelor poate fi un punct de pornire în valorizarea fiecăruia dintre noi.

Instruirea didactica asistata de calculator in invatamantul primar

(Studiu)

Învățător, Benghea Maria Janeta
Școala cu Clasele I-VIII Văleni, județul Vaslui

Inovația în educație și învățământ este o necesitate stringentă și o premisă a afirmării societății educative. Factorii obiectivi care cer inovație în învățământ sunt: sporirea gradului de uzură a cunoștințelor, creșterea volumului de informații, accelerarea ritmului de producere a schimbărilor, și nu în ultimul rând, progresul tehnico-științific. Deoarece societatea este în continuă schimbare și

dezvoltare calitativă, se cer și în sistemul educativ schimbări care să formeze personalități capabile de adaptare la ceea ce este nou, și chiar de creare a noului.

Utilizarea calculatorului în procesul de învățământ, nu numai că presupune un alt mod de abordare, dar restructurează chiar predarea obișnuită. În era tehnologiilor digitale, elevii au o tot mai marcată tendință- dar și posibilitatea- de a fi cu un pas înaintea adulților. Acest pas trebuie anticipat de către educator și transformat într-un avantaj al învățării creative.

"Cariera" de elev este marcată de un obiectiv major – dezvoltarea capacităților de relaționare cu conținuturile parcurse în vederea constituirii premiselor unui context de învățare care să încurajeze succesul școlar. Acest lucru se explică prin aceea că utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii proprii de rezolvare de probleme, elaborarea unor modele de acțiune și de luare a unor decizii adecvate într-o lume dinamică, formarea și utilizarea unor deprinderi de judecată critică, folosirea unor tehnici de argumentare variate în contexte sociale diferite se pot realiza integrând noile tehnologii în procesul de învățământ .

În ceea ce privește curriculum-ul pentru învățământul primar, acesta este structurat în funcție de un model comunicativ-funcțional care presupune dezvoltarea integrată a capacităților de receptare Acest gen de abordare permite intervenții didactice în direcția trezirii și cultivării intereselor cognitive și ale formării abilităților de gândire la copii.

Urmând acest model structurat, am încercat prin această lucrare să proiectez un demers didactic de integrare a softului educațional în activitățile curente de învățare ale claselor ciclului primar, cercetând dacă acesta are vreun rol în dinamizarea procesului instructiv educativ . Prin conținuturile prezentate, softurile educaționale contribuie la stimularea imaginației și dezvoltarea creativității, valorificând înclinațiile native ale elevilor, acoperă nevoia copilului de **poveste** (povestea pe care o ascultă, pe care o trăiește, pe care o citește și apoi o recrează). Am plecat de la considerentul că sarcina școlii este de a valorifica, dezvoltând, ceea ce este dat copilului de la natură. Dorința de competiție și curiozitatea nativă a copiilor sunt doar câteva dintre tendințele satisfăcute de softurile educaționale.

Acest demers care își propune "împrietenirea" elevului cu calculatorul, în general, și softul educațional, în special, își are punctul de plecare într-o "întâlnire" a copilului cu poveștile și cu lumea lor – și pe acest fond, intervenția pedagogică a învățătorului urmărește deprinderea unor strategii, reguli, subtilități ale gândirii raționale (logică), ale punerii întrebărilor (gândire interogativă), ale exprimării și susținerii punctelor de vedere (gândire argumentativă), ale dezbaterii, evaluării și corectării ideilor (gândirea critică). Scopul urmărit este de a pune la dispoziția elevului instrumente care să-l ajute să redescopere lumea, preluată dintr-o altă realitate, cea virtuală . Punctul final, intenția urmărită, este aceea de familiarizare cu cele mai noi tehnologii și utilizarea acestora în viața cotidiană.

Metodele folosite de învățător în cadrul lecțiilor trebuie să ceară din partea elevului efort propriu și gândire rațională, deoarece nu se poate învăța nimic fără a înțelege. În fiecare oră învățătorul trebuie să acorde elevului timp și posibilitate de a lucra independent, liber, creativ și variat. Opțiunea pentru utilizarea softului educațional în procesul instructiv –educativ din ciclul primar se justifică prin aceea că am considerat că acesta ne oferă un orizont divers, dinamic și deschis pentru a ilustra multiplele posibilități de abordare a unor conținuturi de parcurs în școală. În abordarea practică a demersului pe care îl propun am încercat să transform clasa de elevi într- o "*comunitate de utilizatori*", activitatea susținută de elevi fiind orientată de reguli ce impun o anumită disciplină, dar care, marcată fiind de accente ludice, îi determină pe elevi să le accepte cu ușurință, să se implice necondiționat (chiar și cei timizi), să participe activ formulând păreri personale, idei, sugestii, încurajări, felicitări în cazul succesului .

Școala este considerată, în acest moment, un spațiu de libertate, de creativitate, de motivare intrinsecă pentru elevi și învățători, un loc în care elevii își exersează spiritul activ, critic și creativ.

În desfășurarea procesului instructiv-educativ actual se cere folosirea metodelor ce contribuie la

dezvoltarea spiritului activ: reflecția personală, învățarea prin cooperare, prin problematizare, prin descoperire, învățarea prin intermediul modelelor, a experimentelor, a jocurilor didactice, a altor substitute a realității (în această categorie intrând și softul educațional);

dezvoltarea spiritului critic prin utilizarea tehnicii „ciorchinului”, a predării reciproce ;

dezvoltarea spiritului creativ prin folosirea tehnicii brainstorming, brainwriting.

În literatura de specialitate au fost formulate opinii potrivit cărora, dacă va avea loc o revoluție viitoare a învățământului mondial, aceasta ar fi în direcția promovării unei educații prin utilizarea celor mai noi cuceriri ale tehnologiei și tehnicii în procesul de învățământ.

Softul educațional prezintă numeroase avantaje: -sprijină realizarea unui învățământ activ, modern

-familiarizează elevii cu raționamente prin analogie;-asigură o învățare temeinică și efektivă;

-ușurează abstractizarea;-stimulează creativitatea

Cercetarea practic-aplicativă pe care am întreprins-o s-a înscris în perimetrul activității instructiv-educative practice, și am urmărit ca prin rezultatele ei să confirme ipoteza de la care am pornit în procesul cercetării, să contribuie la îmbunătățirea procesului instructiv educativ și chiar să aducă modificări metodologice în cadrul activităților didactice. Trăim într-o perioadă de numeroase schimbări în învățământ, de aceea, trebuie să alternăm metodele tradiționale cu cele moderne, punând accentul pe latura practică a procesului instructiv-educativ, deoarece elevul învață prin muncă și prin efort propriu.

Pregătirea școlară a elevului de astăzi nu se poate limita doar la înmagazinarea cunoștințelor. Conținuturile nu se mai învață doar pentru a ști, ci mai ales pentru a putea fi utilizate și aplicate în viața de zi cu zi. Prioritatea utilizării softurilor nu trebuie înțeleasă prin folosirea cantitativă a lor în cadrul unei lecții, ci prin conștientizarea integrală a modului de utilizare a lor. În cadrul cercetării efectuate am constatat că softul educațional folosit constant în cadrul orelor aduce un real aport în eficientizarea procesului instructiv educativ.

Cu ajutorul softului educațional elevii au învățat să gândească și să caute ei singuri modul de aplicabilitate a conținuturilor parcurse. Cu timpul, elevii au dobândit încredere în capacitățile proprii, reușind să opereze chiar cu conținuturi considerate dificile. Elevii abia așteptau să se întoarcă din pauze pentru a începe orele în care utilizam softul educațional, implicându-se activ în desfășurarea acestora, interesul lor față de activitatea școlară crescând simțitor.

Prin lucrarea de față am încercat să prezint o modalitate facilă de integrare și utilizare a softului educațional în procesul instructiv educativ, care să fie înțeleasă de gândirea concretă a elevilor din ciclul primar, și care să facă legătura dintre abstract și concret. Nu trebuie să uităm nici o clipă că învățământul nu este făcut pentru a pune elevul în încurcătură, a-l întrista sau a-l obosi prin repetarea la infinit a unor conținuturi plictisitoare, ci pentru noutate, pentru inovație și pentru a crea o stare de spirit numită bucurie: bucuria de a învăța.

Dacă nu pot decât să sper că abordarea din această lucrare poate reprezenta o treaptă spre progres, am convingerea că sugestiile didactice sunt tot atâtea clipe de reflecție asupra utilității integrării softului educațional în activitatea curentă la clasa de elevi și stimularea creativității lor.

Strategii de evaluare în școala post-modernă

Crișan Gabriela Ileana, Școala cu clasele I-VIII “Andrei Șaguna” Turda

Melcu Cornelia, Școala Generală Nr. 9 “Nicolae Orghidan” Brașov

Descrierea proiectului: Ne gândim la un proiect pentru realizarea unui manual școlar de Abilități practice Opțional așa cum și l-ar dori școlarul de clasa a doua. Participă elevi din trei țări: România, Bulgaria și Grecia.

Proiectul s-ar întinde pe toată durata anului școlar, elevii vor primi vizite ale unor persoane care le-ar explica pașii alcătuirii manualului, vor căuta informații despre criteriile generale și specifice pe care trebuie să le îndeplinească un manual, vor studia modele de manuale ale colegilor lor din străinătate, vor lucra în grupuri, vor imagina produse pentru fiecare tehnică și material cuprins în planificarea școlară, vor descrie pașii realizării produselor respective în parte prin fotografii și în scris.

Vor fi prezentate sub forma unei cărți cele mai bune și mai interesante obiecte. În cazul în care această lucrare nu va fi aprobată ca manual auxiliar, totuși o vom publica drept ghid.

Atunci când am proiectat evaluarea am pornit de la standardele și obiectivele proiectului:

Standard 1. Creează obiecte noi, pornind de la un obiect realizat anterior, aplicând și utilizând diferite tehnici și instrumente

Obiectiv 1. Caută informații despre criteriile de alcătuire a unui manual școlar

Obiectiv 2. Alcătuiesc o listă de elemente care cred că ar trebui să fie incluse în schema unui manual în urma discuției despre preocupările legate de manuale școlare actuale

Obiectiv 3. Realizează schema manualului școlar utilizând instrumente Web 2.0

Standard 2. Își asumă diferite roluri în executarea și evaluarea unui produs demonstrând inițiativă, independență, originalitate și creativitate

Obiectiv 4. Realizează un sondaj și analizează rezultatele pentru a stabili preferințele comune ale elevilor în materie de prezentare grafică a unui manual și activități specifice abilităților practice.

Obiectiv 5. Concep și realizează o reprezentare media a unui manual, pe baza schemei și rezultatelor sondajului.

Standard 3. Descoperă rapid și descriu coerent și clar etapele de realizare a unor obiecte noi

Obiectiv 6. Comunică gânduri și idei în mod clar și convingător, verbal și în scris, pentru o varietate de destinatari (atât din țară cât și din străinătate).

În afară de aceste standarde și obiective țin cont și de obiectivele pentru evaluare:

- „alegerea competențelor secolului XXI pentru o anumită unitate sau proiect;
- folosirea strategiilor de evaluare formativă la ore;
- adăugarea competențelor secolului XXI la grilele de evaluare criterială;
- folosirea unor instrumente de evaluare suplimentare;
- autoevaluare din partea elevilor și evaluarea colegilor;
- distribuirea de grile de evaluare înainte și pe parcursul proiectului;
- folosirea unor jurnale și/sau a observațiilor pentru a evalua.”

Ne-am gândit serios să-i implicăm pe elevi în realizarea unora dintre grilele de evaluare criterială. În acest fel cred că vor fi mai motivați să învețe. În stabilirea trăsăturilor care vor fi evaluate vrem să introducem și elemente de sincretism. Așa totul va părea mai interesant și mai atractiv. Vom prezenta grila și o vom discuta cu elevii încă de la început ca ei să afle spre ce să se concentreze mai mult.

După stabilirea a ceea ce urmărim să dezvoltăm prin proiectul nostru, incluzând și competențele secolului XXI (de exemplu: Unitate de învățare – „Jucăriile copilăriei, activități cu materiale sintetice”; Competențe ale sec. XXI – creativitate și inovare, inițiativă; Tehnologii – Prezentare multimedia, internet) e necesară elaborarea unui grafic de timp pentru proiect în care includem și evaluări pentru cele cinci scopuri:

„măsurarea nevoilor elevilor

încurajarea colaborării și a autonomiei

monitorizarea progreselor

verificarea înțelegerii și încurajarea metacogniției

demonstrarea înțelegerii”

Graficul de timp al evaluării pentru proiectul nostru e structurat pe momentele în care are loc evaluarea respectiv:

Înainte de începerea activităților din proiect

În timpul în care elevii lucrează la proiect și finalizează sarcini de lucru

La finalul proiectului

Metode și instrumente de evaluare:

La sfârșitul fiecărei lecții sau atunci când terminăm de predat o secvență care trebuia mai bine fixată foloseam inițial fișe de lucru, pentru a ne da seama dacă elevii au înțeles, rezolvam exercițiile de la finalul

temei respective, analizăm obiectele realizate. Ne place să organizăm activitățile pe grupe, iar ca metode de evaluare utilizăm observația, demonstrația.

După parcurgerea unor cursuri despre evaluarea secolului XXI am înțeles că ar trebui să ne revizuiți metodele și tehnicile de evaluare. Astfel ne interesează să evaluăm mai mult competențele sec. XXI. Ne-am gândit deja la cum vom realiza evaluarea: jurnale, conferințe, grile de evaluare criterială, liste de verificare, grilă de evaluare a creativității, a colaborării, planificator de storyboard – uri etc.

Vrem să oferim elevilor mai multă independență și să evaluăm acest lucru. Vom folosi în continuare testele mai ales la finalul unităților de învățare, dar și grilele de evaluare criterială.

Metode de evaluare ca parte a activităților la clasă:

N-am lucrat deloc până acum cu diagrame. Ne propunem să încercăm să le introducem la clasă pentru acest proiect.

Vom folosi jurnale de învățare. Ne place mult ideea jurnalelor fiindcă ne interesează să le formăm elevilor deprinderi de analiză a felului cum învață (metacogniție). Credem că e foarte important ca elevii să știe să facă acest lucru.

Credem că ne implicăm prea mult în discuții. Vom încerca să intervenim doar atunci când trebuie și foarte puțin pentru a le da elevilor mai multă libertate în a-și exprima părerea. Vrem să folosim aceste discuții și pentru a evalua elevii.

Intenționăm să folosim instrumentele Web 2.0 pentru a face prezentări ale unor obiecte confecționate de elevi în cadrul proiectului „Manual de Abilități practice Opțional”. Tot ceea ce vom realiza în cadrul activităților la clasă va fi redat într-o carte virtuală.

Ca instrumente de evaluare vom utiliza:

Lista de verificare a site-ului wiki (folosim această listă pentru a evalua site-ul wiki al proiectului nostru „Manual de Abilități practice Opțional”).

Lista de verificare a colaborării (adaptăm această listă la specificul proiectului nostru. Proiectul presupune lucrul în grupuri, iar lista de verificare a colaborării va fi folosită cel puțin o dată pe săptămână.)

Lista de verificare a creativității (proiectul presupune multă creativitate, deci această listă este necesară. O vom folosi încă de la început.)

Înainte de începerea activităților din proiect am planificat conferințe de grup și planificator de storyboard-uri, în timpul proiectului lista de verificare pentru observarea colaborării, grila de evaluare criterială a proiectului, notițe din observații, conferințe de grup și lista de verificare pentru planul de proiect, iar la finalul proiectului conferințe de grup, grila de evaluare criterială a creativității și grila de evaluare criterială a proiectului.

Am realizat și tabelul strategiilor de evaluare:

Conferințe de grup:

La începutul activității organizăm conferința de grup pentru a monitoriza gândirea elevilor și a oferi feedback pe parcursul proiectului.

Planificator de storyboard-uri:

Elevii creează un planificator pentru construirea de idei prin brainstorming și organizarea informațiilor. El poate fi verificat de colegi sau profesori pentru a fi siguri că elevul nu a deviat de la temă și pentru a oferi feedback.

Lista de verificare pentru observarea colaborării:

Elevii folosesc lista de verificare pentru a monitoriza competențele lor de colaborare pe măsură ce lucrează împreună la proiectul pentru realizarea manualului de Abilități practice Opțional.

Grila de evaluare criterială a proiectului:

Elevii folosesc grila de evaluare criterială a proiectului pentru realizarea manualului de Abilități practice Opțional pentru a evalua proiectul. Vom folosi aceeași grilă pentru a evalua prezentările finale.

Notițe din observații:

Înregistrăm notițe din observații și interacțiuni cu elevi individuali și grupuri și din conferințe pentru a strânge informații în vederea evaluării finale.

Conferințe de grup:

Pe parcursul proiectului organizăm întâlniri cu grupurile pentru a ne asigura că elevii învață ceea ce trebuie, a răspunde la întrebările pe care le au, a clarifica informații și a evalua progresele individuale la un moment dat.

Lista de verificare pentru planul de proiect:

Elevii folosesc această listă de verificare pentru a - și evalua planul de proiect și a face modificări.

Conferințe de grup:

După încheierea proiectului elevii se vor autoevalua răspunzând la întrebări, vor discuta despre măsura în care și - au atins scopurile și vor stabili obiective pentru următorul proiect.

Grila de evaluare a creativității:

Ca parte a reflecției finale, elevii vor folosi o grilă de evaluare a creativității pentru a stabili în ce măsură ceea ce au creat e original și inedit.

Grila de evaluare criterială a proiectului:

Folosim grila pentru a evalua prezentările finale.

Probleme legate de evaluarea făcută de colegi:

S-ar putea ca unii elevi să nu dorească să colaboreze din cauză că ar putea fi criticați.

Unii elevi pot să nu ia în serios procesul de evaluare al colegilor.

Unii elevi pot să nu înțeleagă trăsăturile și descriptorii unei grile de evaluare.

Soluții:

Folosirea grilelor de evaluare criterială și modelarea corectă a acestora. Exersarea evaluării de către colegi.

Introducerea eforturilor lor de evaluare în grila de notare.

Prezentarea descriptorilor și explicarea lor, apoi elaborarea împreună a grilelor.

Pentru încurajarea metacogniției ne-am gândit să utilizăm harta Știu - Vreau să știu - Am învățat în care să includem unele rubrici referitoare la dovezi ale învățării, la cum au învățat, ce i-ar mai interesa, greșelile făcute și cum și le-ar corecta.

Vom organiza o mini-lecție în care vom modela o grilă de evaluare criterială pentru creativitate care conține și modificări pentru a-i ajuta pe elevi să ofere feed-back. Pentru aceasta vom include sugestii cu spații libere pe care apoi elevii le vor completa. Ulterior vom verifica aceste completări și le vom discuta. Pe flipchart pentru orientarea suplimentară a elevilor vor fi trecute câteva sugestii pentru feedback.

Organizarea și urmărirea detaliilor: Pentru a ne organiza mai bine toată evaluarea vom face un mindmap. Vom păstra toate documentele, observațiile, testele, listele de verificare etc. într-un biblioraft (al fiecărui elev) în care se vor găsi dosare pentru fiecare disciplină. Împreună cu fișele pentru toată clasa și individuale, rezumatul progreselor fiecărui elev, documentele elevului acestea vor constitui cartea de vizită a elevului, portofoliul acestuia, necesar examenului de sfârșit de ciclu.

Se pare că folosim așa mult spațiu pentru depozitarea dosarelor. Vom încerca pentru a economisi spațiu și timp să organizăm datele și pe foi de calcul pe care le vom și tipări pentru mai multă siguranță.

Cât despre elevi îi vom ajuta să-și organizeze datele evaluării prin crearea unui plan pentru proiect pe care ei îl vor actualiza și folosi pentru a discuta despre progresele lor în timpul conferințelor, întâlnirii cu echipa și monitorizărilor autonome.

Elevii vor analiza datele evaluării pe care le colectează pe tot parcursul proiectului pentru a formula concluzii referitoare la progresele lor. Vor descrie cum au progresat și vor scrie obiective pentru proiectele viitoare în timpul conferințelor elev - profesor.

Notarea proiectului :

Harta „Știu – Vreau să știu - Am învățat” și discuțiile de la începutul proiectului, precum și informațiile din bloguri ne vor ajuta să ne facem o idee despre ce trebuie să accentuăm prin instruire. Pentru notarea proiectului Manual de Abilități practice Opțional vom folosi ghidul de notare pe care l-am creat pornind de la grila de evaluare a site-ului Wiki. Ghidul de notare conține pe lângă caracteristicile din grila de evaluare criterială o rubrică despre ponderea acestora în cadrul proiectului și punctajul final. Nota finală va rezulta din suma tuturor punctajelor.

Vom folosi și o grilă de evaluare pentru a nota progresele elevilor privind competențele secolului XXI pe baza matricei pe care am adaptat-o pentru a le arăta cum se dezvoltă. La nota finală vom adăuga propria lor evaluare, evaluarea colegilor și observațiile din notițe.

Intenția noastră este ca folosind aceste tehnici noi de notare și evaluare - autoevaluare – inter-evaluare ele să devină o rutină la orele de clasă, iar tehnologia folosită să susțină aceste activități. De exemplu pot deveni o rutină:

Activități zilnice de reflecție – jurnale

Activități metacognitive

Autoevaluarea

Inter - evaluarea (feedback de la colegi)

Feedback de la elevi și părinți

Ne vom ajuta de tehnologie pentru a realiza aceste rutine: blogul, site-ul wiki, e-mail, documente online, sondaje online).

Transformarea unei grile de evaluare criterială într-un ghid de notare:

Avem la îndemână aplicația „Biblioteca Evaluării proiectelor” unde putem găsi grilele gata construite pe care să le salvăm în „biblioteca personală”, să le adaptăm în funcție de specificul proiectului, al unității de învățare pe care vrem să o evaluăm sau grile de evaluare salvate în dosarul cursului „Evaluarea secolului XXI”. Grilele de evaluare se formulează la persoana întâi pentru a fi înțelese mult mai ușor de către elevi și se adaptează la tema proiectelor. De exemplu grila de evaluare a site-ului wiki o vom folosi pentru evaluarea proiectului „Manual de Abilități practice Opțional” cu câteva îmbunătățiri din grila de evaluare a creativității. Putem insera și o rubrică din grila de evaluare criterială a colaborării, ținând cont că se lucrează pe grupe.

Bibliografie: www.iTeach.ro, cursul „Evaluarea secolului XXI”

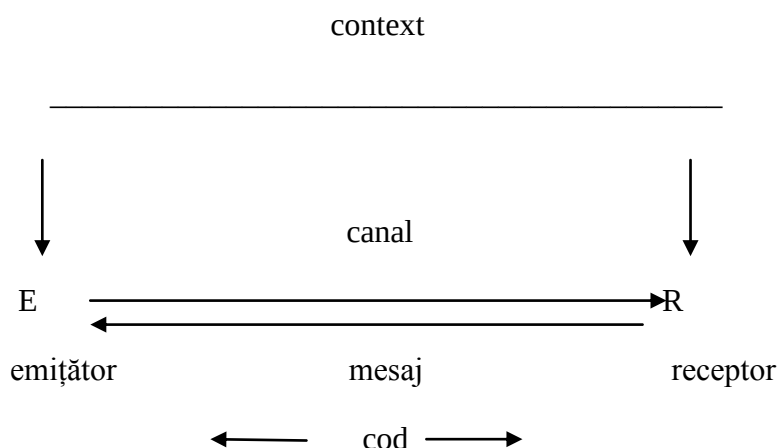
<http://www.intel.com/cd/corporate/education/emea/rom/395547.htm> „Biblioteca Evaluării proiectelor”

Definirea conceptelor și a principiilor comunicării

Invatatoare, Doba-Munteanu Monia

Scoala cu Clasele I-VIII Luncani, comuna Margineni, judetul Bacau

Schematic, procesul comunicării poate fi definit prin interacțiunea componentelor sale: roluri de emisie și de recepție, construcția mesajului, apariția feedback-ului, canalul și contextul comunicării. Comunicarea eficientă este rezultatul unei echilibrări dinamice între toate componentele sale.



1. Emițătorul reprezintă un individ, un grup, o instituție care posedă o informație mai bine structurată decât a receptorului, ce presupune o stare de spirit și un scop explicit (alăturat mesajului) și unul implicit (motivul transmiterii mesajului, uneori necunoscut receptorului).

2. Receptorul este un individ, un grup, o instituție cărora le este adresat mesajul sau care intră în posesia lui în mod întâmplător, care primesc mesajul într-un mod conștient sau subliminal. Mucchielli aprecia că „în procesul de comunicare informația și mesajul sunt mai puțin importante decât chestiunea esențială de a ști cui te adresezi.” Receptorul real nu este neapărat prezent fizic în

momentul producerii mesajului. Astfel, cititorul ideal căruia i se adresează un romancier, are o existență distinctă de cea a receptorului efectiv.

Procesul comunicațional este stâns legat de raporturile dintre emițător și receptor, care se formează și se schimbă în interacțiune. Introducând noțiunea de „loc” este abordat un important aspect al dinamicii comunicării. În cadrul procesului, lucrurile nu se petrec în mod liniar, emițătorul putând deveni receptor și invers. Într-un asemenea schimb, importantă este identificarea poziției „celuilalt” și de a-i transmite acestuia felul în care dorește să fie poziționat la rândul său. Acest aspect al comunicării, studiat în mod special de către Goffman, ne pune în situația de a alege rolul dorit în acest proces. Problema poziționării actanților într-o comunitate este permanentă și globală. Există cazuri în care locurile, rolurile și statutul sunt bine definite și stabilite, neputând fi modificate, pornind întotdeauna de la locul sau poziția ocupată: *tinerii* în raport cu *bătrânii*, *copiii* în raport cu *părinții*, *subordonații* în raport cu *superiorii*. Comunicarea este unul dintre principalele instrumente ale poziționării existențiale.

Receptarea-ascultarea este o componentă importantă a comunicării prin care se realizează deciptarea exactă a mesajului. A asculta în sens comunicațional înseamnă mai mult decât simpla percepție a unor sunete. Noțiunea are și înțelesul de a lua la cunoștință, de a absorbi informație. Ascultarea are drept scop cunoașterea emițătorului, înțelegerea modului lui de gândire, evaluarea preocupărilor, a intereselor și a motivațiilor, a opiniilor și soluțiilor pe care le formulează precum și analiza unor eventuale posibilități de conlucrare. Perfecționarea ascultării este necesară pentru a elimina anumite „bariere” care afectează comunicarea eficientă, precum: prejudecata, dezinteresul, impacientarea, plictiseala, întreruperea frecventă și critica excesivă a emițătorului, distragerea mentală și emoțională, reveria. Atenția, interesul și răbdarea sunt calități ale ascultării care asigură eficiență comunicării. „Secretul comunicării între oameni- scria Dale Carnegie- rezidă nu atât în a fi un bun vorbitor, cât în a fi un bun ascultător.” Ascultarea se bazează în primul rând pe o atitudine esențială de întâmpinare stabilită mai întâi în raport cu sine. Din punct de vedere comportamental, ca semn al interacțiunii comunicative, receptorul se poate manifesta folosind interjecții (hîm,ah), adverbe (da, bine, exact), expresii (înțeleg, pricep), un cuvânt preluat din mesajul emițătorului (ultimul cuvânt pronunțat), o formulă de verificare pozitivă sau interogativă (v-am auzit, vă urmăresc, nu am auzit bine). Toate acestea presupun o mobilizare a întregului sistem senzorial pentru receptarea generală a mesajului și interrelaționarea activă emițător- receptor prin intervenții de genul: „observ că sunteți agitat” sau „dați semne de iritare”.

Ascultarea empatică presupune interrelaționarea cu un emițător aflat în dificultate sau în imposibilitatea de a rezolva corect și eficient o problemă de comunicare. Prin empatie se poate înțelege mai bine care este adevăratul mobil din spatele unei afirmații, al unui gest și este facilitată o comunicare implicită, fără a o exclude pe cea explicită, doar completând-o și punând-o mai bine în valoare. Ignorarea empatiei poate avea ca rezultat instalarea în relațiile interumane a anxietății, indiferenței, inflexibilității și la eșecul comunicațional. Empatia înlesnește procesul de înțelegere a celuilalt, este un element determinant în relațiile interumane.

„Încrederea în sine, egocentrismul psihologic, atitudinea de a privi totul prin prisma intereselor și sentimentelor personale - scrie Tiberiu Rudică - creează condițiile apariției unor situații conflictuale și funcționale între indivizi și în relațiile dintre individ și societate.”

3. Mesajul presupune un mozaic de informații obiective și judecăți de valoare care este transmis în procesul comunicării, văzut ca un nucleu informațional care există și înainte de codificare și după decodificare.

Mesajul poate prezenta niveluri de complexitate variabilă; el poate fi constituit din numeroase semne sau dintr-un semn izolat, poate fi constituit din semne aparținând aceluiași cod sau din semne aparținând unor coduri diferite. Se cuvine menționat că, dacă unele mesaje sunt lipsite de ambiguitate și permit o unică interpretare, altele, dimpotrivă. În cazul comunicării artistice, sau al conversației informale, ambiguitatea este ridicată. În astfel de situații există un grad ridicat în ceea ce privește variația și subiectivitatea percepției, receptorul structurându-și propriul univers socio-educational

chiar în actul receptării. Este un fapt cunoscut că neînțelegerea și eșecul relațional sunt condiționate și facilitate de identitatea de interese și de structura psihică a interlocutorilor; un mesaj este cu atât mai bine asimilat cu cât există la receptor o afinitate față de personalitatea și preocupările emițătorului.

Atunci când semnificațiile mesajului transmis de emițător coincid cu cele recepționate de receptor se consideră o reușită comunicativă. Pentru a comunica eficient, iar mesajul nostru să fie receptat și acceptat se cer respectate anumite reguli:

precizarea mai întâi nouă înșine a ceea ce vrem să transmitem, deoarece prin cuvinte pot fi transmise greșit sau incomplet gândurile, sentimentele, trăirile personale;

cunoașterea temeinică a partenerului de comunicare, adică a nivelului de pregătire, de

cultură, interesele, capacitatea de înțelegere;

găsirea unui limbaj comun, fie că este vorba de unul sau mai mulți interlocutori, pornind de la premisa că un mesaj care pare simplu și clar pentru unii, poate părea ambiguu sau complicat pentru alții,

încadrarea mesajului în limitele unor parametri normali (paralimbajul) cum ar fi:

- debitul verbal : dacă vorbim prea repede, mesajul este receptat incomplet, cu erori; dacă vorbim prea lent, se irosește timp iar atenția scade; când frecvența este invariabilă, monotună, se instalează oboseala, somnolența;

- intensitatea vocii: volumul vocii se reglează în funcție de numărul de auditori, de distanța dintre emițător și cel mai îndepărtat ascultător, de mărimea și acustica spațiului sau cadrului comunicării, de zgomotul de fond ce trebuie acoperit, de starea fizică și psihică a receptorilor;

- tonul: trebuie modulată în funcție de conținutul mesajului, de reacția auditorilor și pus în deplin acord cu postura corporală, mimica și privirea;

- pauza: are, pe lângă rolul de reglare a respirației, și pe acela de a crea răgazul necesar pentru urmărirea și înțelegerea mesajului;

- tăcerea: este legată de ascultare, de recepționarea corectă a mesajului; folosită cu pricepere poate stimula comunicarea oferind interlocutorului posibilitatea de a-și exprima ideile sau sentimentele, de a formula un mesaj de răspuns; tăcerea se dovedește a fi un puternic instrument în fiecare interacțiune comunicatională (tăcerea meditativului, cea impusă prin „reducerea la tăcere”, tăcerea prevăzătoare, cea a omului plictisit sau stingherit).

În cadrul literaturii de specialitate întâlnim o serie de reguli care asigură o comunicare optimă:

regula cantității: vorbitorul oferă cantitatea de informație strict necesară, nici mai multă, nici mai puțină:

- „nivelul de cunoaștere este direct proporțional cu oferta de informație”;
- „o cantitate crescândă de informație își va pierde din forța informativă, devenind pseudoinformație”;
- „superinformatizarea dereglează relațiile dintre informație și efectul său.”

regula calității: vorbitorul exprimă strict adevărul;

regula relației: mesajul trebuie adecvat scopului comunicării;

regula semnificației: informația trebuie să fie semnificativă pentru contextul și condițiile în care are loc comunicarea;

regula stilului: vorbitorul trebuie să se exprime cu claritate, coerență, comprehensibilitate și conciziune;

regula receptivității: vorbitorul trebuie să-și adapteze mesajul la caracteristicile celor care îl recepționează, nivelului de presupuse cunoștințe ale acestora.

4. Feedback-ul include toate mesajele verbale și nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conștient sau inconștient ca răspuns la comunicarea altei persoane. Feedback-ul devine instrumentul

prin care emițătorul ia cunoștință de modul în care a fost receptat mesajul. Acest proces permite schimbarea sau ajustarea modului de transmitere pentru a se ajunge la o anumită reacție, dorită de emițător.

5. Canalul de comunicare reprezintă calea care permite difuzarea mesajului; prin adaptarea la factorii perturbatori asigură coerența în comunicare între emițător și receptor.

6. Contextul comunicării reprezintă cadrul fizic, psihosocial și temporal în care se produce comunicarea. Cele trei dimensiuni ale contextului interacționează și se impun direct prin modul în care favorizează sau restricționează comunicarea. În teoria comunicării este prezentă ideea că sensul mesajului ia naștere din realizarea unei relaționări între comunicare și situația în care se face comunicarea, deci sensul apare dintr-o „contextualizare”, rezultată dintr-o suprapunere de contexte, din însumarea semnificațiilor obținute de comunicare în toate formele contextuale ale sale. Această problemă a sensului ca rezultat al dimensiunilor contextului constituie o nouă metodă de a aborda „efectele” comunicării nu prin „transmiterea de informații”, ci prin „construcția de semnificații”.

ⁱ Emile Benveniste, *Le Dire et le Dit*, Ed. Minuit, 1984, p179

ⁱⁱ Dominique Maingueneau, *Lingvistică pentru textul literar*, Ed. Institutul European, 2088, Iași, p. 52.

ⁱⁱⁱ Alex Mucchielli, (2005), *Arta de a comunica*, Ed. Polirom, Iași, p.29

Cum am reușit să formez imaginea de sine în cadrul orelor de consiliere și orientare în ciclul primar

Studiu

**Învățătoare, Daniela Maria Sandulache,
Școala cu Clasele I-VIII Galbeni, județul Bacău**

“Noțiunile de profesor și elev vor fi înlocuite odată frumos prin cele de OM și OM”.

Lucian Blaga

Formulări de genul “are încredere în sine” sau „nu are încredere în sine”, „se respectă sau nu se respectă” se aud mereu în jurul nostru. Ce este încrederea în sine? De unde știm că o persoană are încredere în sine și o bună stimă de sine și o alta nu are încredere în sine și are o stimă de sine scăzută? Care sunt semnele obiective care ne ajută să tragem aceste concluzii?

Cum gândim despre noi înșine? De unde știm dacă avem încredere în noi și o stimă de sine pozitivă? Cum se manifestă o imagine de sine pozitivă? Dar o imagine de sine negativă? Care sunt consecințele unei imagini de sine pozitive? Dar a unei imagini de sine negative? Care sunt factorii care favorizează dezvoltarea stimei de sine? Ce legătură există între imaginea de sine, stima de sine și încrederea în sine?

Toate aceste întrebări m-au ajutat să văd mai limpede în gândurile mele și să-mi structurez ideile referitoare la imaginea de sine, stima de sine și încrederea în sine, condiții esențiale pentru reușita noastră în viață.

Personalitatea este o noțiune de valoare: o știm prețui, o ancorăm pe coordonate care în ochii noștri au valoare și-i căutăm cu înverșunare frumusețea când îl avem alături pe EL, cel care ne alimentează

sufletește ,cel în care investim cultura minții și a sufletului nostru de dascăli . În EL găsim puterea – după ce conștientizăm că avem menirea de a modela OMUL –de a accepta provocarea realității , de a da măsura receptivității noastre , de a ne oferi întregi , pentru a forma oameni întregi.

Activitățile de consiliere și orientare ale elevilor ne dau nouă învățătorilor șansa de a contribui la un proiect de schimbare și de a “oficia” activități care ne vor face să spunem “Suntem mulțumiți : am dăruit , am primit! “.

Susțin aceste lucruri , acum ,după ce am reclădit în minte activitățile de consiliere și orientare desfășurate la clasă timp de mai mulți ani: am crezut în orele de consiliere și orientare ,în puterea lor de a contribui la dezvoltarea optimă a personalității copilului ,în necesitatea unor astfel de activități : am simțit că desfășurând aceste activități voi avea acces spre sufletul copilului , spre minunata lui lume de gânduri și vise. Am aplicat diferite activități și jocuri care au adus căldură și naturalețe în orele de consiliere și au constituit un “paravan” în spatele căruia , într-o atmosferă permisivă ,prietenosă s-au pus pe tapet probleme “mari” pentru cei “mici”: “Steaua respectului de sine” ,”Afluenții fluviului” , “Floarea personală” , “Harta inimii” , etc.

În lumea guvernată cu toată seriozitatea de *diversitate ,joc și poveste* am pășit hotărâtă să o accept și să o respect . Am propus activități și jocuri dar am manifestat disponibilitatea de a desfășura și activități propuse de către copii , înțelegând că acesta este „ *un impuls irezistibil prin care copilul își modelează propria-i statuie* „.(Jean Chateau)

Câți dascăli pot „rezista” și nu acceptă să „oficieze” activitățile de consiliere ale elevilor , activități care le permit să se manifeste ca persoane creative?

Dascălul este astfel un gen de artist care lucrează cu posibilitățile omului , iar *consilierea “o căutare în comun a sensului vieții omului , cu dezvoltarea dragostei ca element esențial”* (R.W.Strowing).

Șansa învățământului românesc poate fi garantată de principalul actor al scenei didactice:de dascăl. El este cel care rămâne să construiască moduri specifice de a privi și a înțelege lumea.Misiunea educatorului vine să prezinte ancoră puternică pentru a construi cunoașterea și învățarea școlară ,pentru a oferi „educația pe care o merită fiecare copil”. „A merita” înseamnă a-i oferi elevului o educație pe măsura lui ,adică cea mai bună educație la care un copil ,în calitatea lui de ființă umană,ar putea avea acces. Acest drept al copilului se traduce în obligația adulților de a-i da consistență reală și responsabilitatea lor deplină în cazul unui eșec.

„*Există numai un singur fel de a înțelege bine oamenii ,anume, de a nu ne grăbi să-i judecăm , ci de a trăi în preajma lor , a-i lăsa să se explice , să se dezvăluie zi de zi și să se zugrăvească ei înșiși în noi.*” (Ch.A.Sainte-Beuve)

Cunoașterea și acceptarea de sine sunt variabile fundamentale în functionarea și adaptarea optimă la mediul social ,în menținerea sănătății mintale și emoționale.Familia și școala sunt instituții cheie care creează cadrul în care copiii și adolescenții se pot dezvolta armonios în funcție de interesele și aptitudinile proprii.Familia și școala devin astfel locul predilect unde elevul începe să se descopere pe sine, să își contureze o imagine despre propria persoană ,să își dezvolte încrederea în sine.

Cunoașterea de sine se dezvoltă odată cu vârsta și cu experiențele prin care trecem .Pe măsură ce persoana avansează în etate ,dobândește o capacitate mai mare și mai acurată de auto-reflexie. Totuși,niciodată nu vom putea afirma că ne cunoaștem pe noi înșine în totalitate ; cunoașterea de sine nu este un proces care se încheie odată cu adolescența sau tinerețea. Confruntarea cu evenimente diverse poate scoate la iveală dimensiuni noi ale personalității sau le dezvoltă pe cele subdimensionate.Cunoașterea de sine este un proces cognitiv ,afectiv și motivațional individual ,dar suportă influențe puternice de mediu.

Imaginea de sine se referă la totalitatea percepțiilor privind abilitățile ,atitudinile și comportamentele personale. Imaginea de sine poate fi înțeleasă ca o reprezentare mentală a propriei persoane sau ca o structură organizată de cunoștințe declarative despre sine care ghidează comportamentul social. Astfel spus , imaginea de sine presupune conștientizarea a “cine sunt eu” și a

“ceea ce pot să face eu”. Imaginea de sine influențează atât percepția lumii cât și a propriilor comportamente. O persoană cu o imagine de sine săracă sau negativă va tinde să gândească, să simtă și să se comporte negative. De exemplu, un elev care se percepe pe sine ca o persoană interesantă, va percepe lumea din jurul său și va acționa complet diferit față de un alt elev care se vede pe sine drept o persoană anostă. Imaginea de sine nu reflectă întotdeauna realitatea.

Pentru școlari sursa cea mai importantă pentru formarea stimei de sine o constituie evaluările părinților. Mesajele transmise de aceștia sunt interiorizate de către copil, conducând la sentimentul de inadecvare sau adecvare ca persoană.

O stimă de sine pozitivă și realistă dezvoltă capacitatea de a lua decizii responsabile și abilitatea de a face față presiunii grupului. Imaginea de sine se dezvoltă pe parcursul vieții din experiențele pe care le are copilul și de din acțiunile pe care le realizează și la care participă. Experiențele din timpul copilăriei au un rol esențial în dezvoltarea imaginii de sine. Astfel, succesele și eșecurile din copilărie precum și modalitățile de reacție a copilului la acestea definesc imaginea pe care o are copilul despre el. Atitudinile părinților, ale profesorilor, colegilor, fraților prietenilor, rudelor contribuie la crearea imaginii de sine a copilului.

Obiectivul esențial în acest domeniu este de a-l ajuta pe elev să-și construiască o imagine de sine suficient de pozitivă pentru a putea acționa. Eșecul anumitor elevi provine adesea din faptul că au o imagine complet degradată despre ei înșiși. Nu mai au deci, altă soluție decât de a se refugia în comportamente de evaziune.

Trebuie deci, să i se arate elevului că este capabil să învețe, să stăpânească cunoștințe și să găsească în sine resorturile care îi permit să o facă. Trebuie ca, treptat, el să-și descopere preferințele, interesele, valorile și domeniile de reușită. Aceasta îl va conduce în explorarea lumii profesionale și a filierelor de formare, permițându-i să caute informații mai exacte asupra domeniilor ce par a i se potrivi.

Învățătorii, prin activitatea lor didactică obișnuită, îi îndrumă pe tineri pentru a-și forma abilitățile, cunoștințele și atitudinile necesare în formularea proiectelor și evaluează aceste abilități, cunoștințe și atitudini. Această muncă de îndrumare în construcția de sine se articulează cu predarea și cu practicile evaluative.

Consilierea educațională este impusă de conștientizarea faptului că elevul este mai întâi de toate o personalitate cu limite și posibilități, aflat la răspântia căutării propriului „eu” și cel al tatonării și rezolvării problemelor de integrare socială. Școala este primul mediu în care se descoperă pe sine și învață să cunoască lumea din jurul său. Din această cauză este greu de realizat procesul învățării cu succes, dacă se ignoră problemele și obstacolele din calea formării personalității elevilor.

Consilierea educațională vine în întâmpinarea nevoilor fundamentale ale oricărui copil și adolescent: cunoașterea de sine și respectul de sine, de a comunica și relaționa armonios cu ceilalți, de a poseda tehnici de învățare eficientă și creativă, de luare de decizii și rezolvare de probleme, de a rezista presiunilor negative ale grupului.

Imaginea de sine reprezintă ceea ce crezi despre tine. Dacă obișnuim să spunem unui copil ca este mofturos, slab sau că este neastâmpărat sau vorbăreț vom putea observa cum se identifică cu această imagine. Schimbarea imaginii de sine se realizează în relaționare cu ceilalți.

Foarte importante sunt așteptările părinților referitoare la proprii copii. Copiii care sunt iubiți și valorizați pentru ceea ce sunt se descurcă mai bine decât copiii pe care părinții îi analizează prea mult.

Am observat că un concept sănătos despre sine depinde de interrelațiile sociale ale copilului. Copiii care au o imagine sănătoasă despre sine sunt pozitivi, veseli, calmi, colaborează cu ceilalți cu mare plăcere, au curaj spre deosebire de copiii care nu au încredere în forțele proprii, și vorbesc încet, nu acceptă observații, nu le place să se joace în jocul de rol decât dacă sunt liderii grupului, nu au prieteni, sunt supărăcioși și agresivi. Copiii care, în urma experiențelor proprii

au dezvoltată stima de sine pozitivă se manifestă astfel: își asumă responsabilități , se comportă independent , sunt mândri de realizările lor , realizează fără probleme sarcini noi , își exprimă emoțiile pozitive cât și cele negative , oferă ajutor și sprijin celorlalți colegi. Dintre experiențele anterioare care le-au construit acestora imaginea de sine echilibrată (pozitivă), descrisă mai sus, am putea menționa: au fost lăudați, încurajați, au fost ascultați, li s-a vorbit cu respect , li s-a acordat atenție, au fost îmbrățișați, au avut prieteni . Copiii cu stimă de sine crescută reușesc să facă mai bine situațiilor și comportamentelor de risc care ar apărea în relații interpersonale nesănătoase sau în eșecuri.

Noi, adulții trebuie să îi susținem pe copii în ceea ce privește identificarea , exprimarea și controlul emoțiilor negative prin: a-i încuraja permanent pe copii pentru exprimarea propriilor emoții construindu-le un mediu sigur, aprobator. Atât rolul părinților cât și al învățătoarei în școală devine crucial prin aceea că activitățile elevului au nevoie de mult pozitivism, de exemplu, copilul care pune întrebări tot timpul nu trebuie sancționat sau certat, ci stimulat prin răspunsuri țintite.

Pentru formarea imaginii de sine cât mai pozitivă, este nevoie de o întărire pozitivă a activităților , obișnuirea copiilor cu responsabilități și cu deprinderea de a lua anumite decizii, stimularea oricărei inițiative ce vine din partea copilului. Chiar dacă un copil greșeste, învățătoarea trebuie să găsească un ton potrivit de a explica fără a-l jigni sau minimalizându-i eforturile. Este de preferat să avem o formulare de genul "Este bine și așa, dar ..." decât "Nu este bine". *Este foarte important să ne acceptăm copiii așa cum sunt.* A-l accepta așa cum este presupune o atitudine pozitivă în fața dificultăților lui de adaptare. Copilul nu trebuie etichetat ca fiind rău, nepriceput, indisciplinat. Părinții trebuie să țină seama de efortul copilului, de dorințele lui chiar dacă rezultatul nu este cel așteptat.

Un alt aspect foarte important este acela că nu trebuie făcute comparații între copiii. Copilul trebuie să-și câștige încrederea în forțele proprii decât să se facă o clasificare a copiilor. Dacă tot dorim o comparație este recomandat să comparăm copiii cu ei înșiși în perioade diferite pentru a le sprijini eforturile, de exemplu "Cu ceva timp în urmă erai mult mai cuminte. Hai să vedem ce s-a întâmplat de s-a produs această transformare cu tine". În felul acesta, prin întrebări și explicații aflăm ceea ce l-a deranjat pe copil de s-a produs transformarea și ce măsuri putem lua. Învățătorul trebuie să cunoască diversitatea caracterelor copiilor, observând atent, meticulos – la clasă și în afara clasei (în recreație, în timpul jocului, acasă) – faptele copilului, nu atât latura exterioară a faptei (ce anume a făcut copilul: a rupt cartea unui coleg, a spart un geam, a răspuns necuviincios la o întrebare, a venit cu lecția nefăcută) ci, mai ales, care a fost motivul faptei. În funcție de aceasta, măsura educativă poate să meargă de la sancționarea faptei exterioare (prin observație, muștrare) până la restructurarea sistemului de relații care l-au determinat pe copil să se comporte astfel.

Omul are un potențial intelectual imens pe care nu a reușit să și-l pună încă în valoare în totalitate, lipsindu-i cunoștințele necesare despre sine însuși, despre sistemul nervos și mecanismele care l-ar putea determina să-și folosească resursele cât mai mult. Fiecare pas în cercetarea mecanismelor învățării și a comportamentului uman este important pentru a dezlega enigma celor câteva procente din creierul omenesc ce sunt folosite într-o viață, rămânând o parte considerabilă nefolosită. Cunoașterea profilului psihologic al școlarului mic poate fi un pas important în elucidarea misterului și găsirii unei metode eficiente de învățare rapidă în conformitate cu ritmul de modelare și dezvoltare a caracterului și personalității micului școlar și, de ce nu, un pas important în înțelegerea cauzelor determinante ale personalității și caracterului omului adult.

Prin acest experiment am vrut să demonstrez că învățământul românesc actual are nevoie de un aer proaspăt care să pregătească elevii spre o lume alertă, puternic tehnologizată, diferită de cea a părinților noștri.

Consider cu toată puterea că orele de consiliere și orientare vin în ajutorul dascălilor, copiilor, părinților și că, folosind metodele pe care le incumbă, pregătim cu succes generația de mâine.

Bibliografie

- Băban, A. - Consiliere educațională- Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere, Cluj Napoca, 2001
Băiașu, N., Predonescu, E., - Consilierea în școală, Conphys, Rm. Valcea, 2001
Lemeni, G., Miclea, M - *Consiliere și orientare, ghid de educație pentru cariera*- Editura ASCR , Cluj Napoca , 2004
Ilut, P- Sinele și cunoașterea lui (Teme actuale de psihosociologie) -Editura Polirom 2001;
Zlate, M - Eul și personalitatea - Editura Trei 2004;
X X X (2004- 2008) – *Învățământul primar. Revistă dedicată cadrelor didactice*, Editura Miniped

Dezvoltarea fizică și evoluția capacităților senzorial – perceptive în copilărie

**Educatoare, Enoiu Andreia
Grădinița P.P, nr. 53, Oradea**

Dezvoltarea intelectuală și afectivă a copilului este indisolubil legată de cea motorie, „a veghea la buna evoluție a motricității și intelectului – subliniază M. Maillat – este tot atât de important ca și a ne preocupa de curba greutatei și înălțimii copilului, de evoluția dentiției sau de starea funcțiilor lor digestive” (Debesse, M. 1970).

Astfel putem spune:

- stadiul 1 - 3 ani sau „vârsta mersului și a manipulării obiectelor”
 - stadiul 3 - 6 ani sau „vârsta grației”
 - stadiul 6 - 10 ani, sfârșitul copilăriei. U. Șchiopu subliniază că
 - perioada 6-10 ani, este considerată adesea ca sfârșit al copilăriei iar Osterrieth P. o denumește ca etapă a „dezagregării subiectivității inițiale”. Procesul creșterii care a fost mai temperat în jurul vârstei 6 - 7 ani cunoaște un nou ritm, copilul crescând atât în înălțime cât și în greutate. Dezvoltarea dentiției permanente începută încă din etapa anterioară produce modificări la nivelul metabolismului calciului cu efecte asupra osificării toracelui, coloanei vertebrale, a bazinului sau
- Forța musculară crește constant aproape pe întreaga perioadă, fiind implicate în diferite categorii de jocuri, de lupte, dorința de a ridica greutate și în general în activități în care copilul urmărește realizarea unor performanțe fizice.
- Universul primei școlarități sau perioada care se desfășoară de la 6 la 10 ani este adesea considerate ca fiind mai stabile. Dacă furtunile stadiului oedipian, cum susțin psihanalistii și înaintea celor care vor marca dimorfismul sexual copilul străbate o fază de un calm relativ numită „perioada de latență”.
- „Omul trebuie cultivat de la începutul vieții lui, atunci când forțele uriașe ale naturii sunt în lucru” (Montessori M., 1938, pag. 32).
- P. Osterrieth subliniază că viața psihică a copilului este un „mănunchi de senzații și percepții” care se succed sau uneori se suprapun într-un continuu flux neexistând nici obiecte, nici persoane ci mai degrabă tablouri vizuale, auditive, tactile, fără nici o legătură între ele.

Repetarea periodică a unor senzații asemănătoare cum ar fi alimentarea sau igiena, favorizează începutul unei organizări. Astfel senzațiile interne legate de foame – sete, chiar dacă nu sunt încă identificate de către copil, vor fi urmate de apariția altora.

Aceasta primă experiență de recunoaștere a unor situații asemănătoare se bazează și pe sensibilitatea avansată din jurul gurii în raport cu restul organismului. Gustul determină apariția trăiea și a altor impresii cum ar fi cele tactile, termice, auditive, olfactive, chinestezice și evident vizuale, toate având ca sursă principală – mama.

Spre sfârșitul preșcolarității în condițiile organizării corecte a precesului instructiv -educativ, percepția copilului capătă caracterul unei activități organizate, dirijate spre un anumit scop.

Funcția de reglare și control a celui de-al doilea sistem de semnalizare, se dezvoltă mult în această perioadă. Ca urmare copilul este tot mai pregătit să-și subordoneze percepția unui scop prin îndrumare verbală sau prin fixarea sarcinii prin limbaj interior.

În condițiile vieții școlare se îmbunătățește foarte mult percepția spațială a copiilor – aceștia apreciind corect distanțele în spațiile cu care sunt familiarizați.

În activitățile de desen se exersează percepția formei – categoriile spațiale – sus - jos - stânga - dreapta devin operante. Regimul școlar oferă posibilitatea de dezvoltare a percepției de timp – azi – ieri – mâine - durata unei ore – mai greu își reprezintă unități de timp mai ample – era - epoca – tinzând să apropie timpul de prezent.

Bibliografie:

Osterieth, P., *Copilul și familia*, Ed. Didactică și pedagogică, București 1973

Rotariu, T., *Curs de metode și tehnici de cercetare sociologică*, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Istorie și Filozofie, Catedra de Sociologie, Cluj – Napoca 1994

Rousseau, J., *Emil sau despre educație*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1973

Ce este deficiența mintală?

**Învatatoare, Kincses Irina Vasilica, Școala cu Clasele I-VIII, Luncani,
Structură a Școlii „Al. Piru”, Mărgineni, județul Bacău**

Nenumărate definiții ale deficienței mintale au fost propuse de-a lungul anilor care au fost dezbătute, revizuite, acceptate sau respinse. Departe de a se fi epuizat, controversele continuă ceea ce îi determină pe unii specialiști să vorbească despre “ sarcina încă nerezolvată a definirii deficienței mintale ” (Heward și Orlanski , 1988) .

Controversele specialiștilor cu privire la ce este deficiența mintală nu sunt, după cum remarcă Mac Milan (1982), simple exerciții de semantică; o diferență aparent neglijabilă între două definiții poate marca , pozitiv sau negativ ,dar în orice caz hotărâtor, soarta unui copil .

Există o serie de autori care propun definiții ale deficienței mintale ce se îndepărtează de cele acceptate de marea masă a specialiștilor.

Sidney Bijou consideră că “un individ deficient este acela care deține un repertoriu limitat al comportamentului concretizat în evenimente care îi întrușchipează istoria “ (1966) . Corespunzător acestei perspective, deficiența mintală ar costa într-un repertoriu comportamental limitat datorat efectelor negative ale unor afecțiuni somatice, condițiilor socio-culturale defavorizante. Afecțiunea somatică poate debilita și întârzia dezvoltarea unui individ prin afectarea sistemului de răspuns sau a surselor interne sau externe de dezvoltare. Condițiile socio-culturale defavorizante pot include sărăcia mediului familial, oportunitățile educaționale limitate, practici parentale negative sau abuzive. Dacă mediul este reorganizat pozitiv, individul

poate înceta să se comporte ca un deficient. De fapt, nu puține cercetări au început să demonstreze ipoteza: “comportamentul deficient al multor persoane poate fi înlocuit cu un comportament normal”. (Heward și Orlanski, 1988).

Sociologia expune un punct de vedere interesant prin Jane Mercer care consideră că deficiența mintală este un fenomen sociologic și că eticheta “deficient mintal” este “un statut social achiziționat într-un sistem social” (1973). Cercetările întreprinse de autoare evidențiază că mulți copii identificați ca având deficiență mintală ușoară aparțin unor minorități culturale și unor categorii defavorizate social. Ei sunt etichetați ca atare deoarece comportamentul lor nu satisface normele sistemului social al clasei de mijloc. Tocmai de aceea J. Mercer va dezvolta un sistem de diagnosticare a deficienței mintale a copiilor din grupurile minoritare. Numit SOMPA (Sistem Multicultural Pluralistic de Asistență), acest instrument este elaborat cu scopul de a elimina distorsiunile și interferențele social-culturale din testarea inteligenței. Utilizând SOMPA examinatorul convertește scorurile IQ din WISC în ceea ce este numit scorul potențialului estimat de învățare (scorul ELP). Scorul ELP este influențat de variabile ca apartenența la un grup etnic, de structura și mărimea familiei.

O altă definiție alternativă a deficienței mintale a fost propusă de Marc Gold (1980). Conform perspectivei propusă de Gold deficiența ar trebui văzută ca un eșec al societății în a asigura suficient antrenament și educație mai degrabă decât un deficit la nivelul individului. Perspectiva “responsabilității sociale” a lui Gold este foarte optimistă în ideea că nivelul ultim al funcționării unei persoane deficiente mintal este dat de nivelul tehnologiei disponibile pentru antrenarea și educarea persoanei cu nevoi speciale.

Deficiența mintală nu este, în ultimă instanță, doar o problemă strict personală a celor afectați. Ea este, în egală măsură, o problemă a întregii societăți. O rezolvare adecvată a problemei deficienței mintale înseamnă, de fapt, o verificare a propriei noastre “normalități”.

Deficiența mintală utilizată ca noțiune gen cuprinde toate gradele prin care se desemnează severitatea sau gravitatea: deficiență mintală de graniță, ușoară, moderată, severă, profundă, fiind o formă specifică de patologie în care dezechilibrul este permanent, desemnând o modalitate specifică de organizare a personalității. Deci, conceptul de deficiență mintală trebuie considerat ca o noțiune gen, alături de normalitatea statistică, existând într-o gamă largă de forme de organizare mintală și a personalității, care o leagă de forme de organizare și nu o extrapolează. Așa se explică de ce este extrem de dificil să se stabilească o tipologie ca urmare a etero-dezvoltării intraindividuale.

Deficiența mintală este concepută ca o deficiență globală ce vizează întreaga personalitate: structură, organizare, dezvoltare intelectuală, afectivă, psihomotrică, comportamental - adaptativă, de natură ereditară sau câștigată în urma unei leziuni organice sau funcționale ale sistemului nervos central, care se manifestă în primii ani de viață, cu urmări în ceea ce privește adaptarea socioprofesională, gradul de competență și autonomie personală și socială.

Definițiile deficienței mintale pot fi grupate, după Gh. Ionescu în trei categorii:

Definiții etiologico-structurale. A.R. Luria consideră deficiența mintală ca o “atingere cerebrală gravă a copilului înainte de naștere sau în cursul primei copilării, ceea ce produce o tulburare a dezvoltării normale a creierului și numeroase anomalii ale dezvoltării mintale”.

Definiții constativ-funcționale, cum ar fi cea formulată de J. Lang care apreciază că deficiența mintală corespunde unei “imposibilități sau insuficiențe de funcționare, de randament sau de organizare funcțională”.

Definiții operațional comportamentale – adoptate de Asociația Americană pentru Deficiența Mintală (1980) care consideră că întârzierea mintală se referă la o funcționare sub medie a inteligenței generale, care își are originea în perioada de dezvoltare și este asociată cu tulburări ale comportamentului adaptativ.

Deficiența mintală, fiind cea mai complexă disfuncție psihică, operează cu un sistem conceptual extrem de variat, fapt ce obligă o delimitare a conținutului, a sferei și limitelor fiecărui termen folosit, în tendința de astabili conceptele și elementele diferențiatore.

Poziția teoretică a lui R. Zazzo conform căreia “debilitatea, deficiența ori înapoierea, puțin interesează denumirea, constituie, din punct de vedere epistemologic o atitudine ce poate genera multe îndoieli”.

Pentru înțelegerea plenară a conceptului de deficiență mintală este necesar să prezentăm o serie de termeni sinonimi ca: arierație mintală, amenție, oligofrenie, insuficiență mintală, deficiență intelectuală, slăbiciune intelectuală, înapoiere mintală, întârziere mintală, retard mintal.

Existența acestor numeroase sinonimii este explicabilă prin variabilitatea criteriului medical, psihologic, pedagogic, sociologic, prin caracterul pluridisciplinar al preocupărilor atât sub unghiul manifestărilor clinice

cât și cel al tratamentului terapeutic .

Alexandru Roșca a dat prima definiție în țara noastră a deficienței mintale, (1936) afirmând că această "anormalitate" reprezintă "o stare de potențialitate restrânsă sau o oprire a dezvoltării cerebrale, în urma căreia persoana atinsă este incapabilă, la maturitate, să se adapteze la mediul său, la cerințele comunității, în așa fel încât să-și poată menține existența, fără supraveghere și sprijin extern".

În 1941 americanul E. A. Doll definește deficiența mintală în felul următor:

- stare de subnormalitate mintală;
- datorată unei opriri a dezvoltării;
- de origine constituțională;
- având un caracter esențialmente incurabil;
- concretizându-se într-o stare de incapacitate socială;
- ce se constată la maturitate.

Același E. A. Doll considera că starea de incompetență socială a retardaților mintal - termen folosit, mai ales, în literatura de limbă engleză, ca sinonim celui de deficiență mintal - este o consecință a "maturității mintale incomplete, ce apare de la naștere sau la o vârstă relativ mică, urmare a unor insuficiențe care opresc dezvoltarea progresivă normală".

Șerban Ionescu și Valentina Radu (1973) consideră că "deficiența mintală este tipul de deficiență determinată de un complex de factori etiologici, cu acțiune defavorabilă asupra creierului în perioada de maturizare a acestuia, având două consecințe principale:

- a) oprirea sau încetinirea ritmului de evoluție a funcțiilor cognitive
- b) diminuarea competenței sociale".

Sora Lungii-Nicolae (1980) - consideră deficiența mintală "o stare de subnormalitate globală (intelectuală, afectivă, adaptați vă) ireversibilă, având la bază o structură defectuoasă (leziuni ale creierului, disfuncții ale acestuia), determinată de factori interni și externi și care se manifestă, în plan psihologic, cu o anumită specificitate" .

Ioan Druțu (1995) definește deficiența mintală ca pe "o insuficiență globală și un funcționament intelectual semnificativ inferior mediei, care se manifestă printr-o stagnare, încetinire sau lipsă de achiziție, determinate de factori etiologici- biologici și/sau de mediu, care acționează din momentul concepției până la încheierea maturizării și care au consecințe asupra comportamentului adaptiv" .

WHO (1992) definește deficiența mintală astfel: „o stare de nedevelopare sau dezvoltare incompletă intelectuală, dar care afectează toate nivelurile adaptării la mediu: inteligență, limbaj, psomotricitate și abilități de natură socială. Retardarea poate sau nu fi însoțită de alte boli de natură mintală sau fizică.”

Traian Vărășmaș și colab. (1996) prezintă o definiție a deficienței mintale sau a retardului/întârzierii mintale de inspirație nord-americană: "Deficiența mintală se referă la limitări substanțiale în funcționarea prezentă (a unei persoane). Ea este caracterizată prin funcționarea intelectuală semnificativ sub medie, existând corelată cu două sau mai multe dintre următoarele capacități adaptative: comunicarea, autoservirea, deprinderile gospodărești și cele sociale, utilizarea serviciilor comunitare, orientarea în mediul înconjurător, sănătatea și securitatea personală, petrecerea timpului liber și munca" .

Gheorghe Radu făcând un rezumat al ideilor cuprinse în definițiile deficienței mintale arată că deficiența mintală se referă la fenomenul lezării organice și/sau al afectării funcționale a sistemului nervos central, cu consecințe negative asupra procesului maturizării mintale, al dezvoltării sub diferite aspecte, la individul în cauză.

Bibliografie:

GHERGUT ALOIS „ SINTEZE DE PSIHOPEDAGOGIE SPECIALA” ED.POLIROM pg.144-149

Cursul de psihologie speciala- Gh. Dumitriu

Măsuri de optimizare a activității didactice pentru dizabilitățile mintale:

- studiu-

- educația sanitară menită să prevină deficiențele mintle prin educarea părinților cu privire la riscurile apariției bolilor infecțioase;
 - examenul genetic însoțit de recomandările specialistului cu privire la riscurile apariției deficiențelor mintale cu determinism genetic;
 - diagnosticul antenatal prin intermediul fetoscopiei, amniografiei, ultrasonografiei, ecografiei, care pot identifica eventualele afecțiuni ale fătului înainte de nașterea acestuia;
 - *screening*-ul neonatal (biochimic și citogenetic) ajută la depistarea sindromului Dow, a deficiențelor enzimatice grave, hipertiroidei;
 - profilaxia și tratamentul unor afecțiuni ale mamei cu risc de transmitere la făt în infestarea toxoplasmozică, distrofii;
 - prevenirea și tratamentul bolilor hemolitice ale fătului provocate în special de incompatibilitatea cu Rh dintre mamă și făt;
 - prevenirea și evitarea traumatismelor obstetricale prin urmărirea atentă și dirijarea corectă a sarcinii și prin utilizarea corespunzătoare a instrumentului medical la naștere;
 - recunoașterea și tratarea precoce a suferințelor cerebrale ale fătului în caz de hipoxii, asfixie primară a bebelușului, convulsii insuficienței cardio- respiratorii;
 - identificarea precoce și terapia copiilor care prezintă carențe afective sau aflați în pericol de abandon;
 - asigurarea unui standard psihosocial și economic corespunzător prin servicii de asistență socială, psihosocială, medicală familiilor aflate în dificultate sau cu un grad mare de risc privind condițiile de ocrotire, îngrijire și educare a copiilor.
- Ca tratament terapeutic sunt următoarele directive:
- administrarea de substanțe stimulative ale maturizării și vitamine pentru creșterea troficității și metabolismului la nivelul celulei nervoase, precum și pentru menținerea unui tonus adecvat al proceselor psihice;
 - terapia manifestărilor convulsivante, epileptice, a instabilității psihomotorii și a tulburărilor de comportament, de vorbire;
 - psihoterapia familiei :
 - a) instruirea membrilor familiei cu privire la satisfacerea nevoilor afective ale copilului și modelele atitudinale și comportamentale în conformitate cu programele de psihoterapie, logopedie, kinetoterapie, ergoterapie a copilului cu def. mintală;
 - b) consilierea axată pe necesitatea cooperării și menținerii unității de acțiune cu echipa de specialiști;
 - c) terapia de susținere adresată părinților care doresc să se confeseze cu privire la experiențele lor cu copiii cu def. mintală;
 - d) terapia bazată funcțională bazată pe metode și tehnici consacrate, centrată pe metoda de ameliorarea comportamentelor și învățarea socială în scopul adaptării în comunitate a copilului deficient mintal;
 - abordarea de pe principiile educației integrate a relației copilului cu acest deficient mintal cu școala în scopul oferirii de șanse egale în raport cu ceilalți membri ai comunității pentru o cât mai bună adaptare, valorizare, profesionalizare și integrare comunitară după terminarea ciclului de pregătire școlară și profesională.

Toate aceste programe de recuperare și terapie trebuie să urmărească valorificarea cât mai bună a potențialului intelectual și aptitudinal pe care copilul sau persoana respectivă le posedă, pornind de la premisa că orice progres făcut în recuperarea și dezvoltarea unor capacități de autonomie socială și personală permite apariția unui nivel mai ridicat de adaptare și integrare în mediul familial și comunitar, ca o condiție a normalizării vieții acestor categorii de persoane.

Descriere elevului :

Elevul are o vârstă de 8 ani provine dintr-un mediu dezorganizat familial și cu foarte multe probleme pe toate planurile. Atunci când este întrebat răspunsurile sunt realizate într-o manieră inegală, îi trebuie mult timp pentru a răspunde, adesea cu lacune, are deficiențe în însușirea citit – scrisului și a calculului matematic.

Are dificultăți de stabilire a unor relații interpersonale datorate unei imaturități socio- afective, tulburări de comportament (bate îndeosebi fetele deoarece așa crede el că se răzbună pe mama lui pentru că îl bate din orice, dar și că așa a văzut la tatăl sau), uneori nu se controlează și devine foarte irascibil, are un nivel redus de aspirație și de încredere în sine.

Didactica (Bacau) = ISSN 1844 – 2595

Redactor- coordonator, Sorina Ghiurca

Având în vedere faptul că au fost solicitări din partea unor colaboratori pentru obtinerea codului ISSN al revistei Didactica, am decis sa pun la dispozitia tuturor acest document obtinut de la Biblioteca Nationala a Romaniei.

Vă rog să citiți cu atenție și atunci când veți avea nevoie de acesta să puteți să-l folosiți la completarea dosarului personal!



**CENTRUL NAȚIONAL ISSN
BIBLIOTECA NAȚIONALĂ A ROMÂNIEI**

str. Ion Ghica, nr. 4, sect. 3, cod 030046

București - ROMANIA

Tel. +40 21 311.26.35

Fax +40 21 312.49.90

e-mail: issn@bibnat.ro

Bucuresti, 25.03.2008

Catre Editura Rovimed Bacau

Va anuntam ca publicatia pe care o editati a fost inregistrata si a primit codul de identificare ISSN, dupa cum urmeaza:

Didactica (Bacau) = ISSN 1844 – 2595

Codul ISSN va fi utilizat conform instructiunilor continute in anexa "ISSN – informatii generale", respectand Legea nr. 111/1995 republicata si Legea nr. 186/2003, privind promovarea culturii scrise.

Aurelia Persinaru
Cordonator,
Centrul National ISSN



CE ESTE ISSN-ul?

Codul ISSN permite identificarea titlului unei publicatii in serie, inregistrat sub o forma standardizata numita "titlu cheie".

ISSN = International Standard Serial Number (Numar International Standardizat al Publicatiilor Seriale) este un cod standardizat format din 8 caractere, dintre care 7 sunt cifre, iar ultimul, avand rol de control, este fie cifra, fie X.

ISSN-ul este valabil numai pentru titlul caruia i-a fost acordat. Orice modificare a titlului atrage dupa sine acordarea unui nou ISSN.

Suplimentele, editiile in alte limbi precum si editiile electronice vor primi ISSN-uri proprii.

Modificarile privind numele editorului, periodicitatea, locul de aparitie nu impun acordarea unui alt ISSN, dar semnalarea lor catre Centrul National ISSN este obligatorie.

Care sunt publicatiile care pot primi ISSN?

Ziarele, revistele, anualele, darile de seama, rapoartele, culegerile si colectiile de carti, adica orice publicatii ce apar sub acelasi titlu si au o durata de aparitie nedeterminata, indiferent de suportul fizic (hartie, microfilm, CD-ROM, publicatii electronice) sunt identificate prin codul ISSN.

Calendarele, cataloagele de firma, de produse si servicii, publicatiile de mare si mica publicitate, integramele, cuvintele încrucisate, programele TV, paginile web personale sau ale firmelor, motoarele de cautare, chat-urile, serviciile media si de stiri nu primesc coduri ISSN.

Care sunt avantajele folosirii ISSN-ului?

ISSN-ul este folosit pentru gestionarea automatizata a publicatiilor seriale. Este o cheie de acces si un mijloc de control foarte sigur.

Pentru editori, el permite o identificare rapida a comenzii, faciliteaza relatiile cu angrosistii de carte, librari si distribuitori.

Pentru biblioteci si centre de documentare, el faciliteaza operatiile de identificare, achizitii, imprumut si schimb.

Pentru cercetatori, bibliografi si cadre didactice citarea titlurilor se poate face cu mai multa certitudine, mai ales in caz de omonimie.

Codul ISSN asigura baza pentru calculul codului de bare.

Codul ISSN impreuna cu URN-ul formeaza un identificator unic pentru publicatiile electronice.

Publicatiile seriale inregistrate la Centrul National ISSN sunt introduse automat in baza de date a Bibliotecii Nationale, in bibliografia nationala de publicatii seriale. Periodic, baza de date nationala este transmisa la

Centrul International ISSN, unde se editeaza Registrul ISSN (pe CD-ROM si on-line), ce contine toate publicatiile purtatoare de ISSN din lume. Acest registru este sursa de informatii cea mai importanta pentru toate cataloagele internationale de publicatii seriale.

Codul ISSN identifica publicatiile periodice, in mod unic, la nivel international. El nu asigura protectie privind dreptul de autor si nu confera exclusivitate pe titlul respectiv. Nu are valoare juridica si nu confera scutiri de taxe de orice fel (TVA, taxe postale, taxe vamale etc).

Cum se tipareste ISSN-ul?

ISSN-ul este comunicat editorului în scris. El va fi tiparit pe fiecare exemplar, la fiecare aparitie, sub forma **ISSN XXXX-XXXX**, de preferinta în caseta redactionala sau intr-un alt loc vizibil, usor de reperat.

O prezentare corecta garanteaza identificarea cu precizie a fiecarei publicatii.

BIBLIOTECA NATIONALA A ROMANIEI

Centrul National ISSN

Str. Ion Ghica, nr. 4, sect. 3, cod 030046, Bucuresti

Tel. (021) 311.26.35, (021) 314.24.34/int. 229, fax (021) 312.49.90,

e-mail:issn@bibnat.ro

www.bibnat.ro

INSTRUCTIUNI DE APLICARE A LEGII DEPOZITULUI LEGAL

Publicatiile periodice realizate pe teritoriul Romaniei se supun prevederilor **Legii Depozitului Legal, Legea nr. 111/1995 modificata si completata prin Legea 594/2004.**

Conform acestei legi, fiecare numar (aparitie) al unei publicatii periodice **tiparite** trebuie trimis la Biblioteca Nationala a Romaniei in **6 (sase) exemplare**, in termen de maxim 1 luna de la aparitie.

Publicatiile vor fi trimise prin colet postal, iar expedierea va fi prioritara.

Adresa la care vor fi trimise publicatiile este:

BIBLIOTECA NATIONALA A ROMANIEI

DEPOZITUL LEGAL

Str. Ion Ghica, nr. 4, sect. 3

030046 Bucuresti

Publicatiile pentru DL pot fi depuse si prin curier, direct la sediul Bibliotecii Nationale a Romaniei, Biroul Primiri, parter.

Conform legii, obligatia de trimitere a exemplarelor pentru Depozitul Legal revine **editorului**, fiind cel mai in masura sa urmareasca respectarea prevederilor acestei legi.

Prin trimiterea exemplarelor pentru Depozitul Legal, publicatia va fi inregistrata in mod automat, in colectiile marilor biblioteci din tara precum si in bazele de date de specialitate interne si internationale.

Pentru editor, aceasta este o modalitate de a-si face cunoscuta publicatia si de a confirma codul ISSN obtinut.

Pentru relatii suplimentare despre Depozitul Legal:

Dna Maria Raducu, sef Serviciu Depozit Legal, tel. 021.310.44.44



Un Paște liniștit tuturor!

Cuprins:

Nr. crt.	Numele autorului, institutia, titlul materialului	Pag.
1.	Discursul narativ în opera lui Ion Creangă -o perspectivă tranzacțională- Profesor, Pompilia Postelnicu, Școala „Spiru Haret” Bacău	3
2.	Compréhension orale et apprentissage de la langue Profesor, Cîncă Eugenia, Școala Generală Nr.1 Aninoasa, Gorj	4
3.	Metode de evaluare specifice limbilor străine. Portofoliul Școlar Profesor, Cîncă Eugenia, Școala Generală Nr.1 Aninoasa, Gorj	6
4.	Afirmarea liderilor în clasa de elevi. Lideri formali și lideri informali Profesor, Cîncă Eugenia, Școala Generală Nr.1 Aninoasa, Gorj	7
5.	Reading Between the Lines in Political Discourse Doctorand, Oana-Irina Humița, Universitatea de Vest din Timișoara, județul Timiș	9
6.	Dificultăți de învățare - Deficit de atenție - studiu de caz - Învățător, Mariana Moroza, Școala cu Clasele I-VIII Luizi Călugăra, Județul Bacău	11
7.	Inteligența – dimensiune importantă a profilului psihologic al școlarului mic (studiu) Învățător, Mariana Moroza, Școala cu Clasele I-VIII Luizi Călugăra, Județul Bacău	13
8.	Studiu asupra activității literar culturale a revistei „SUFLET ROMÂNESC,, Profesor, Boceanu Felicia, Grup Școlar Bârssești, Tg-Jiu, Gorj	15
9.	Studiu asupra publicisticii craiovene interbelice Profesor, Boceanu Felicia, Grup Școlar Bârssești, Tg-Jiu, Gorj	17
10.	STEP BY STEP -Alternativa educationala Învățător, Alina Mares, Școala cu Clasele I – VIII Luizi – Călugăra, Bacău	19
11.	Realitatea familiilor dezintegrate-STUDIUL DE CAZ Învățător, Alina Mares, Școala cu clasele I – VIII, Luizi – Călugăra, Bacău	21
12.	Compunerea –activitate de importanta majora in procesul de creatie studiu Învățător, Arhire Sorina, Școala cu Casele I-VIII Văleni, județul Vaslui	24
13.	Învățarea prin cooperare-Metode si tehnici interactive de grup Învățător, Arhire Sorina, Școala cu Clasele I-VIII Văleni, județul Vaslui	25
14.	The efficiency of the project work in ELT A study Profesor, Florica Șerfezeu, Școala cu Clasele I-VIII „Ioan Slavici”, Oradea, județul Bihor	27
15.	Project Options in the English Language Classroom Profesor, Florica Șerfezeu, Școala cu Clasele I-VIII „Ioan Slavici”, Oradea, județul Bihor	29
17.	Ctitoriile ștefaniene din ținutul Neamțului Suport pentru determinarea studierii istoriei neamului de către elevii clasei a patra (studiu) Invățător, Lică Pavel, Școala cu Clasele I-VIII Boghicea, județul Neamț	31

18.	Educația - privită ca proces Profesor, Drăguț Melania - Clara, Grup Școlar Industrial Electroputere, Craiova, județul Dolj	34
19.	Toleranța și lecția de dirigiență Profesor, Drăguț Melania - Clara, Grup Școlar Industrial Electroputere, Craiova, județul Dolj	37
20.	Rolul factorilor educativi în realizarea educației incluzive Educatore Cârdei Maria,P.N. NR.6 Rădăuți, Suceava	39
21.	Literatura pentru copii și elementul ei emoțional Profesor învat. primar, Diana Moisoc, Școala cu Clasele I-VIII Nr. 2, Marginea, județul Suceava	41
22.	Metode de evaluare la limba și literatura română Profesor, Țurcanu Ana-Maria, Grup Școlar „Ștefan Procopiu”, Iași, județul Iași	43
23.	Why is it so important to know a foreign language? article Simin Lidia Nicoleta, English teacher, Școala cu Clasele I – VIII Văleni, județ Vaslui	44
24.	Conversation techniques-case study Simin Lidia Nicoleta, English teacher,Școala cu Clasele I – VIII Văleni, județ Vaslui	45
25.	Forme si strategii de realizare ale educației incluzive (studiu) Invatatoare, Daniela Maria Sanladulache, Școala cu Clasele I VIII Galbeni , județul Bacau	47
26.	Instruirea didactica asistata de calculator in invatamantul primar (studiu) Învățător, Benghea Maria Janeta,Școala cu Clasele I-VIII Văleni, județul Vaslui	48
27.	Strategii de evaluare în școala post-modernă Crișan Gabriela Ileana, Școala cu clasele I-VIII “Andrei Șaguna” Turda Melcu Cornelia, Școala Generală Nr. 9 “Nicolae Orghidan” Brașov	50
28.	Definirea conceptelor și a principiilor comunicării Invatatoare, Doba-Munteanu Monia, Școala cu Clasele I-VIII Luncani, județul Bacau	54
29.	Cum am reusit sa formez imaginea de sine in cadrul orelor de consiliere și orientare in ciclul primar (studiu) Învatatoare, Daniela Maria Sandulache, Școala cu Clasele I-VI Galbeni, județul Bacau	57
30.	Dezvoltarea fizică și evolutia capacităților senzorial – perceptive în copilărie Educatore, Enoiu Andreia, Gradinita P.P, nr. 53, Oradea	61
31.	Ce este deficienta mintală? Măsuri de optimizare a activității didactice pentru dizabilitatile mintale: - studiu- Învatatoare, Kincses Irina Vasilica, Școala cu Clasele I-VIII, Luncani, județul Bacau	62 65
32.	Didactica (Bacau) = ISSN 1844 – 2595 Redactor- coordonator, Sorina Ghiurca	66