

Nr. 6/NOIEMBRIE 2014

LUMINA DE STEJA



ISSN: 2069 - 9522



EDITURA CASA CORPULUI DIDACTIC BACĂU

2014

Redactor și coordonator tehnoredactare computerizată

Prof. pentru învăț. primar Drăghici Cătălina – Ioana

Colaboratori:

Prof. învăț. școlar Vîrlan Ileana

Prof. învăț. primar Acăr Marcela

Prof. învăț. primar Gașpar Monica

Prof. învăț. primar Constantinescu Mariana

Prof. învăț. primar Zaharia Costina

Prof. învăț. primar Creangă Liliana

Prof. Diaconu Irina

Prof. învăț. preșcolar Popa Ioana-Daniela

Prof. învăț. primar Oprișan Oana Mirela

Prof. învăț. primar Iordache Simona-Beatrice

Prof. învăț. primar Andrei Paula

Prof. învăț. primar Patrichi Ana Raluca

Revista este structurată în trei părți:

1. **ARTICOLE ȘI STUDII DE SPECIALITATE**
2. **PROIECTE DE LECȚII**
3. **DE LA COPII PENTRU COPII – elevii Școlii Gimnaziale „Miron Costin”, Bacău**





1. ARTICOLE ȘI STUDII DE SPECIALITATE

DE CE VORBIM DESPRE „ÎNVĂȚARE INTERACTIVĂ“?

Prof.înv.primar Patrichi Ana Raluca
Școala Gimnazială ”Miron Costin” Bacău

Promovarea învățării active presupune încurajarea parteneriatelor în învățare. În fapt, adevărata învățare, aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, este **nu doar simplu activă (individual activă), ci interactivă!**

Reciprocitatea este un stimulent al învățării: „Când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și care conduc pe fiecare la o competență cerută de constituirea grupului.”

Gruparea și sarcinile în care membrii grupului depind unul de celălalt pentru realizarea rezultatului urmărit arată că:

- elevii se implică mai mult în învățare decât în abordările frontale sau individuale;
- odată implicați, elevii își manifestă dorința de a împărtăși celorlalți ceea ce experimentează, iar aceasta conduce la noi conexiuni în prijinul înțelegerii;
- elevii acced la înțelegerea profundă atunci când au oportunități de a explica și chiar preda celorlalți colegi ceea ce au învățat.

Metode și tehnici interactive de grup

Dezideratele de modernizare și de perfecționare a metodologiei didactice se înscriu pe direcțiile sporirii **caracterului activ** al metodelor de învățământ, în aplicarea unor metode cu un pronunțat **caracter formativ**.

Cerința primordială a educației este de a asigura o metodologie diversificată bazată pe îmbinarea activităților de învățare și de muncă



independentă, cu **activitățile de cooperare, de învățare în grup** și de muncă interdependentă.

Deși învățarea este eminentamente o activitate proprie, ținând de efortul individual depus în înțelegerea și conștientizarea semnificațiilor științei, nu este mai puțin adevărat că relațiile interpersonale, de grup sunt un factor indispensabil apariției și construirii învățării personale și colective.

Învățarea în grup exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii, dar și o complementaritate mai mare aptitudinilor și talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susținută de foarte multe elemente de stimulare reciprocă.

Specific metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină identificarea subiectului cu situația de învățare în care acesta este antrenat, ceea ce duce la transformarea elevului în stăpânul propriei transformări și formări. Metodele interactive urmăresc optimizarea comunicării, observând tendințele inhibitorii care pot apărea în interiorul grupului.



Interactivitatea presupune atât cooperarea cât și competiția

În condițiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios și o strădanie competitivă; în rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obținerea soluției corecte e facilitată de emiterea de ipoteze multiple și variate.



Interacțiunea stimulează efortul și productivitatea individului și este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare. Există o dinamică intergrupală cu influențe favorabile în planul personalității, iar subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual.

În acest fel se dezvoltă capacitățile elevilor de a lucra împreună ce se constituie într-o componentă importantă pentru viață și pentru activitatea lor profesională viitoare.

Avantajele interacțiunii:

- ❖ stimulează efortul și productivitatea individului;
- ❖ este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare;
- ❖ există o dinamică intergrupală cu influențe favorabile în planul personalității;
- ❖ subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- ❖ dezvoltă capacitățile elevilor de a lucra împreună - componentă importantă pentru viață și pentru activitatea lor profesională viitoare;
- ❖ dezvoltă inteligențele multiple;
- ❖ munca în grup permite împărțirea sarcinilor și responsabilităților în părți mult mai ușor de realizat;
- ❖ timpul de soluționare a problemelor este de cele mai multe ori mai scurt în cazul lucrului în grup decât atunci când se încearcă găsirea rezolvărilor pe cont propriu;
- ❖ cu o dirijare adecvată, învățarea prin cooperare dezvoltă și diversifică priceperile, capacitățile și deprinderile sociale ale elevilor;
- ❖ interrelațiile dintre membrii grupului, emulația, sporește interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând elevii pentru învățare;



❖ lucrul în echipă oferă elevilor posibilitatea de a-și împărtăși părerile, experiența, ideile, strategiile personale de lucru, informațiile;

❖ se reduce la minim fenomenul blocajului emoțional al creativității;

❖ grupul dă un sentiment de încredere, de siguranță, antrenare reciprocă a membrilor ce duce la dispariția fricii de eșec și curajul de a-și asuma riscul;

❖ interacțiunea colectivă are ca efect și educarea stăpânirii de sine și a unui comportament tolerant față de opiniile celorlalți și acceptarea gândirii colective. Activ este elevul care depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborarea a noilor cunoștințe.

Ioan Cerghit afirmă: *“Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte.”*

Bibliografie:

Dulamă, M.E., *Strategii didactice*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2000;

Crețu, D., *Psihopedagogie – Elemente de formare a profesorilor*, Editura Imago, Sibiu, 1999;

Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, București, 2000.

TEORIA DEZVOLTĂRII COGNITIVE A LUI PIAGET DIN PERSPECTIVĂ MODERNĂ

**Prof. învă. preșcolar Popa Ioana-Daniela
Grădinița cu P. N. Tarcău, jud. Neamț**

Teoria lui Piaget este considerată originea psihologiei genetice, prin studiul inteligenței copilului căutând să descifreze maniera în care funcționează intelectul uman. Este considerat, de asemenea, părintele epistemologiei genetice prin studiul transformării cunoașterii din copilărie până în perioada adultă, încercând să identifice cum se structurează și cum se construiește cunoașterea umană.

Majoritatea autorilor consideră teoria sa ca fiind de orientare cognitivă, pe de o parte, pentru că se concentrează pe geneza proceselor mentale și a cunoștințelor, și constructivistă, căci toate cunoștințele noastre se elaborează în cursul schimburilor dialectice între individ și mediul înconjurător în care el se dezvoltă și se structurează progresiv.

Opera lui Piaget este foarte valoroasă atât prin deschiderile sale teoretice, cât și prin implicațiile practice și aportul la dezvoltarea procesului educațional. Cu toate acestea, teoria sa a fost supusă unor noi evaluări din perspectiva cercetărilor moderne din domeniu. Noi cercetări privind gândirea preoperațională au arătat că, în condiții optime, preșcolarii sunt mult mai competenți decât a remarcat Piaget. Eșecul lui Piaget în aprecierea abilităților de gândire ale preșcolarilor poate fi atribuită în mare măsură sarcinii cu care Piaget investiga cunoștințele copiilor. În multe cazuri sarcinile conțineau elemente nefamiliare sau prea multe piese dintr-o informație pentru ca un preșcolar să o poată asimila. Ca rezultat, răspunsurile preșcolarilor nu





au reflectat în totalitate abilitățile de care dispun. De asemenea, privitor la egocentrismul și animismul copiilor descris de Piaget, s-au formulat numeroase obiecții. Proba cea mai cunoscută pe care a folosit-o Piaget pentru a argumenta incapacitatea copiilor de a privi din alt punct de vedere decât cel propriu a fost „proba muntelui”. Copilului i se prezintă o serie de fotografii ale unui peisaj și este invitat să selecteze o imagine care să corespundă punctului de vedere al unei alte persoane (respectiv, care este imaginea ce ar putea-o vedea cineva așezat în altă parte decât el). La această probă, copiii sub 8 ani au indicat o performanță slabă, ceea ce l-a condus pe Piaget la concluzia că sub această vârstă copilul nu poate înțelege că pot exista și alte puncte de vedere sau perspective decât cel personal. Numeroase experimente au demonstrat că gândirea copilului preșcolar nu este atât de egocentrică pe cât considera Piaget, atunci când sarcinile sunt simplificate și relevante pentru experiența lor zilnică. S-a apreciat că „proba muntelui” este abstractă și evident foarte departe de experiența preșcolarului sau a școlarului mic. De exemplu, experimentul lui M. Donaldson (1978) folosește „proba polițistului” plecând de la ideea de a se asigura mai întâi că s-a înțeles foarte bine proba și că descrie o situație familiară copilului. Alți cercetători au plecat de la ipoteza că sunt importante variabilele implicate în probă, cum ar fi felul în care este aplicată proba și tipul de răspuns care i se cere copilului. Modificând acești parametri Borke (1975), Flavell (1985) au obținut rezultate mai bune. Gelman și Shatz (1978) observând conversația copiilor de 4 ani și a copiilor de 4 ani, au constatat că ei foloseau propoziții simple foarte scurte atunci când vorbeau cu copiii de 2 ani, spre deosebire de conversația cu adulții care era mult mai complexă. În concluzie, copiii preșcolari sunt evident capabili să ia în considerație nevoile și capacitățile celui care îl ascultă, ceea ce nu ar fi posibil dacă egocentrismul lor ar fi atât de puternic.

Piaget credea că egocentrismul preșcolarilor este responsabil pentru tendința lor de a atribui caracteristici ale vieții obiectelor. Studii recente aduc în discuție același aspect al nefamiliarității componentelor probelor. Piaget i-a întrebat pe copii despre obiecte nefamiliare, cum ar norii sau soarele, fapt care a exagerat tendința copiilor de a privi într-o



manieră animistă (Dolgin și Behrend, 1984). Concluziile au fost că mișcarea este o caracteristică a aparenței animate mai ales pentru copiii preșcolari. A fost combătută ideea conform căreia copiii au o credință generalizată cum că obiectele sunt vii, ci mai degrabă este vorba de faptul că unele proprietăți ale unor obiecte sunt susceptibile de a crea această convingere, cu precădere acelea cu care copilul are o experiență limitată. În consecință, a fost criticat mai ales protocolul celor mai multe probe prin aceea că au făcut foarte dificilă obținerea unor răspunsuri corecte din partea copiilor.

Cercetări mai noi au arătat că, dacă, de exemplu, condițiile de desfășurare a testelor de conservare sunt în așa fel definite încât răspunsurile copilului să nu depindă de nivelul de achiziție al limbajului (mai exact înțelegerea cuvintelor „mai mult” și „mai lung”) atunci se va constata existența conceptului de conservare a numărului chiar la copiii în vârstă de 3-4 ani; cu alte cuvinte la această vârstă copiii pot distinge între caracteristicile esențiale adică numărul obiectelor dintr-un anume aranjament, și cele neesențiale, aranjamentul lor spațial. Piaget consideră că în stadiul preoperațional, copiii nu pot înțelege reversibilitatea. Studii realizate în anii ’80 au evidențiat că, pentru secvențe mici și simple, copiii sunt capabili să reprezinte reversibilitatea unor evenimente în termenii unor transformări simple (experimentele lui Gelman, Bullock, Meck, 1980, constând în prezentarea unor cartonașe ilustrând, de exemplu o cană, un ciocan și o cană spartă și cerându-se copiilor să așeze imaginile refăcând transformarea obiectului). Rezultatele acestor evenimente au indicat faptul că preșcolarii arată abilități de operare logică rudimentare cu mult timp înainte de stadiul operațional concret stabilit de Piaget. Cercetătorii sunt de acord cu Piaget asupra faptului că preșcolarii nu au abilitate de a raționa logic la fel de dezvoltată precum copiii de vârstă școlară dar dacă condițiile probelor sunt modificate (se lucrează cu mai puține obiecte) preșcolarii sunt capabili de rezultate bune la probele respective.

Concluziile cercetărilor sunt legate mai ales de ideea că dezvoltarea operațiilor logice este un proces gradual, în care copiii





folosesc o strategie din ce în ce mai complexă de a rezolva problemele și nu numai una de tip preceptual. Așadar, copiii trec prin numeroase faze înainte de a înțelege conservarea, faze de înțelegere rudimentare care prin existența lor nu infirmă teoria lui Piaget asupra faptului că la vârstă preșcolară copiii nu înțeleg principiile teoretice ale conservării. Faptul că dobândirea operațiilor logice este un proces, o achiziție, ce se realizează gradual a condus și la ideea antrenamentului copiilor preșcolari pentru creșterea performanțelor la probele piagetiene. Antrenamentul a avut succes în inducerea a numeroase abilități operaționale incluzând conservarea, tranzitivitatea și incluziunea claselor. El nu dă rezultate însă pentru toți copiii. Copiii care dețin o parte din capacitățile testate vor beneficia mai mult de antrenament. Vârsta rămâne totuși un factor major, copiii de 2 ani pot fi antrenați, dar ei nu fac progrese la fel ca cei de 4-5 ani și efectele antrenamentului rareori se generalizează la sarcini nefamiliare.

BIBLIOGRAFIE

1. Cosmovici A., *Psihologie generală*, 1996, Iași, Ed. Polirom
2. Muntean Ana, *Psihologia dezvoltării umane*, 2006, Iași, Ed. Polirom
3. Piaget J, *Psihologie și pedagogie*, 1972, București, Editura Didactică și Pedagogică
4. Piaget J, Inhelder B., *Psihologia copilului*, 1976, București, Editura Didactică și Pedagogică
5. Verza Emil, *Psihologia vârstelor*, 1981, București, Editura Didactică și Pedagogică
6. Bruner JS, *Procesul educației intelectuale*, 1970, București, Editura Științifică
7. Radu Valentina, *Gândire concret operatorie și conținut obiectual*, 1973 București, Editura Academiei
8. Thorndike Edward, *Învățarea umană*, 1983, București, Editura Didactică și Pedagogică



IMPORTANȚA UTILIZĂRII JOCURILOR DIDACTICE ÎN LECȚIILE DE EXPLORARE A MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR LA CLASA PREGĂTITOARE

**Prof. înv. primar Oprișan Oana Mirela
Școala Primară Fruntești
Comuna Filipeni, Jud. Bacău**

Activitatea de explorare a mediului înconjurător stă la baza desfășurării activității instructiv-educative. Jocurile pentru explorarea mediului se sprijină pe interesul sporit al elevilor față de toate aspectele lumii care-i înconjoară și pe care vor să exploreze, să o cunoască. Familia, casa părintească, strada, școala, orașul în care locuiești, societatea, variatele fenomene și ființe din natură pot reprezenta subiecte pentru jocurile de cunoaștere a mediului înconjurător. Jocurile pentru explorarea mediului înconjurător sunt cuprinse în culegeri sau pot fi create de învățătoare. Jocurile didactice pentru explorarea mediului au fost grupate, în funcție de conținut și scop, astfel:

_ jocuri didactice pentru verificarea și consolidarea cunoștințelor despre om (părțile corpului, obiecte de uz personal și de îmbrăcăminte, hrană, veselă, obiecte de mobilier, jucării, etc.).

Exemple: *Ce face păpușa?*, *Ce face Andrei?*, *Săculețul cu surprize*, *Cu ce ne hrănim?*, *Să aranjăm apartamentul*, *Asează-mă la locul potrivit!*;

_ Jocuri pentru consolidarea și verificarea cunoștințelor despre activitatea omului (în familie, în societate). Exemple: *Cine a venit?*, *Ce a cumpărat mama?*;

_ jocuri pentru consolidarea cunoștințelor despre natură (plante, animale, anotimpuri). Exemple: *Mama își caută puiul*, *Ce am greșit?*, *Să facem buchete de flori*, *În coșulețul toamnei*, *A venit primăvara / vara / iarna*, *Să facem un tablou de primăvară*;

_ jocuri pentru fixarea reprezentărilor de timp și orientare în spațiu (*Când se întâmplă?, Când faci asta?, Unde s-a așezat fluturașul?, Ce se află în jurul tau, Unde merge?*).

Jocurile logice de cunoaștere a mediului înconjurător sunt modalități prin care elevii învață să opereze cu cunoștințele în conformitate cu unele cerințe ale gândirii logice, structurându-le și punându-le în diverse relații unele cu altele.

În mod deosebit se exersează succesiunea de la ceea ce este mai puțin general la ceea ce prezintă un grad mai mare de generalitate, de la ceea ce are o sferă mai restrânsă la ceea ce are o sferă mai largă.

Jocurile logice de explorare a mediului înconjurător au o problematică mai vastă și oferă o varietate mai mare de posibilități de aplicare a operațiilor logice la noțiuni cu un conținut diferit și cu o sferă mai largă decât cele existente la jocurile logicomatematice.

Evoluția permanentă a obiectelor și fenomenelor naturale determină o continuă modificare a raporturilor dintre ele și în consecință a relațiilor de ordin logico-formal. Aceasta favorizează încadrarea treptată a regulilor logicii formale într-o structură superioară, aceea a logicii dialectice și astfel se intensifică procesul de dezvoltare a flexibilității și creativității gândirii.





Jocurile didactice de explorare a mediului ajută la sistematizarea reprezentărilor elevilor cu privire la animale, plante, fenomene din natura și la generalizări. Fiecare joc pune în fața elevului o problemă pentru a cărei rezolvare este nevoie de pricepere și inventivitate. Prin efortul intelectual depus pentru rezolvarea sarcinii se dezvoltă atenția, memoria și gândirea copilului pus să judece. Aspectele emoționale ale jocului îl atrag pe copil pe parcursul lui, de aceea el va însuși cunoștințe în mod voluntar, va rezolva sarcina didactică impusă de joc special pentru a-l învăța ceva nou. Dar sarcina poate să verifice cunoștințe deja acumulate precum în jocul *“Saculețul fermecat”* în cadrul căruia învățătorul va constata nivelul de cunoștințe despre plante, legume, fructe. Sarcinile didactice diferă de la un joc la altul în funcție de tema și de nivelul clasei cu care se desfășoară. Cu cât clasa de elevi e mai mică sarcina va fi mai ușoară, materialul folosit va fi din natură sau pe baza de ilustrații. Jocurile cu plante, frunze, fructe, legume se pot desfășura în tot cursul anului, educatorul având sarcina să le completeze și să le îmbogățească treptat. Dacă la începutul anului școlar jocul *“Ghicește ce-i în saculeț”* se poate desfășura simplu, învățătoarea numind obiectul pe care copilul trebuie să-l caute în saculeț, ulterior îl solicită să dorească din saculeț un obiect punându-l să-l descrie, apoi să-l scoată. Este important ca fiecare copil să devină participant activ la joc, de aceea se pot împărtăși tuturor elevilor câte o frunză galbenă și roșie, cerându-le apoi să poziționeze frunzele galbene într-un loc nou și pe cele roșii în alt loc.

Jocurile cu ilustrații sunt accesibile oricăror grupe de elevi, știut fiind că mult preferă ei să admire o imagine. În jocul *“Găsește cine s-a ascuns”*, învățătoarea ascunde în diferite locuri ilustrații ce reprezintă animale, după care cheamă un copil cărui îi da perechea ilustrației ascunse pe care trebuie să o găsească.

Complicarea jocului se face prin faptul că nu i se mai dă pereche pentru a căuta ilustrația cerută, ci i se spune ce reprezintă ea. Se întâmplă că în unele jocuri didactice sarcina să fie aceea de a găsi anumite grupe de viețuitoare sau obiecte de către mai mulți copii concomitent: unul trebuie să găsească toate ilustrațiile cu păsări, altul toate cu câței, altul toate cu pisicuțe, etc. Însotirea jocurilor cu miscări





specifice animalului căutat, va satisface nevoia copilului plin de energie.

Pot fi organizate si jocuri orale, ca de exemplu “*Ce-ai auzit*” în care elevii învata sa deosebească sunetele din natură: cântecul pasarii, murmurul pârâiasului, fosnetul frunzelor, etc. Mai târziu, după ce mai acumulează cunoștințe, li se poate propune copiilor sa se joace jocul “*Ghici cine a venit*”, în care învățătoarea imită glasul sau mișcările anumitor viețuitoare, iar copiii trebuie sa recunoasca si sa denumeasca animalul respectiv. Jocurile cu material din natură pot fi mult mai variate. De la o ghicitoare a învățătoarei copilul alege planta de pe masa din fața lui și o va denumi: “*E rotunda, roșie si se face salata din ea*”.

Complicarea jocurilor se face si prin subiectul pe care pot sa-l aibă: “*Magazinul de flori*”, sau “*Gradina de legume*”. Un copil e vânzator, altii cumparatori care vor primi planta daca vor sti sa-i descrie însusirile specifice sau dacă va spune o poezie despre ea.

Jocurile cu reconstituiri în care elevii au sarcina de a reconstitui întregul din parti (puzzle) sau invers, sunt interesante si gustate de copii. Astfel ei pot gasi leguma dupa frunza sau copacul dupa frunza: “*Ghiceste copacul dupa frunze*”. Pentru cei mai mari sunt sugerate jocurile didactice de clasificare a plantelor, animalelor, pasarilor, insectelor, legumelor, fructelor, dupa mediul de viata (padure, câmpie, râu) precum jocurile “*Ne cunoasteti?*”, “*Loto*”, “*Domino*”. Acestea prezinta o importanta deosebita pentru ca îl pune pe copil/elev sa se orienteze în alegere nu dupa pereche ci dupa sens: “*Ce-i înainte, ce-i dupa?*”, aranjeaza piesele dominoului înfațișând dezvoltarea succesiva a plantei, animalului, fenomenului.

Pentru verificarea cunoștințelor elevilor se folosesc jocuri de tipul “*Spune tot ce știi!*”, în cadrul căruia copiii primesc câte un plic cu o ilustrata, spunând tot ce stiu despre imaginea de pe ea. Ceilalti copii îl completează daca este nevoie. Mai complicate decât jocurile descrise pâna acum, sunt cele orale, folosite ca variante ale lor, în care dispare suportul intuitiv, elevul fiind pus să-și imagineze doar prin simpla denumire verbala a obiectului în cauză.

Jocurile didactice de explorare a mediului formează educabililor capacitati de relaționare în grup, le dezvoltă perspicacitatea,





inventivitatea și-i stimulează să observe cu mai multă atenție lumea din jurul lor. Dacă învățătorul va ști să organizeze judicios aceste jocuri, evitând monotonia, provocând antren și bucurie participanților, va da valoare deosebită activităților de acest fel care vor deveni eficiente.

În concluzie, prin proiectarea jocului didactic de explorare a mediului înconjurător, copilul este pus în situația de a descoperi prin efort propriu varietatea aspectelor mediului, jucându-se, face comparații, clasifică, face asociații, abstractizări, generalizări, își formează deprinderi intelectuale.

BIBLIOGRAFIE:

Bradetan, Nicolae, *Jocuri didactice în aer liber*, E.D.P., București, 1993.

Cucos, C., *Noi direcții în structurarea conținuturilor, perspectiva interdisciplinară și organizarea modulară în Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996.

Chateau, J., *Copilul și Jocul*, E.D.P., București, 1972.

Elkomim, *Psihologia jocului*, E.D.P., București, 1990.



INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI REUȘITA ȘCOLARĂ

Prof. înv. primar Cătălina – Ioana Drăghici
Școala Gimnazială „Miron Costin” Bacău

Copiii petrec o mare parte a timpului în cadrul școlar, unde își reflectă întreaga personalitate. Astfel, rezultatele lor școlare nu depind numai de factori ca inteligența, condițiile pedagogice sau mediul social și cultural în care trăiește copilul, ci și de alți factori, psihologici, de pildă, care n-ar trebui deloc neglijați. În acest context, Howard Gardner observă că, în cel mai fericit caz, coeficientul de inteligență contribuie aproximativ cu 20% la factorii care determină reușita în general, fapt care îi lasă pe ceilalți 80% pradă altor forțe.

În evidențierea inteligenței emoționale ca factor al reușitei școlare, s-au realizat o serie de cercetări și programe de dezvoltare în școli, în urma cărora s-au obținut rezultate marcante pe mai multe nivele. Astfel, într-un program de dezvoltare socială din Seattle, condus de David Hawkins s-au remarcat diferențe semnificative între elevii care au parcurs acest program și cei care nu l-au parcurs, începând de la faptul că au existat mai puține exmatriculări și până la rezultate mult mai bune la testele standard de învățătură și o capacitate mai bună de trecere spre gimnaziu. O altă cercetare se referă la un experiment ingenios efectuat de psihologul W. Mischel care a demonstrat că elevii care au un sistem emoțional stabil la vârsta de patru ani (testat prin răbdarea copiilor de a primii două acadele mai târziu decât o acadea în acel moment), au rezultate mult mai bune la diversele examinări de admitere la facultate. Astfel, s-a putut afirma că dezvoltarea emoțională a elevilor este decisivă pentru obținerea unor rezultate școlare și, în sens mai larg, pentru succesul în viață. În peste 126 de studii diferite, făcute pe 36000 de persoane, s-a arătat că predilecția pentru îngrijorare, adică o inteligență mai scăzută în ceea ce privește gestionarea anxietății, duce la o mai slabă performanță la învățătură, indiferent dacă aceasta e măsurată prin note sau realizări. Anxietatea este doar unul din acei



mulți factori negativi care influențează rezultatele școlare, printre aceștia se mai numără și neîncrederea în sine și o autoeficiență scăzută, care așa cum au demonstrat-o Mayer și Salovey, pot fi „anihilați” prin educarea inteligenței emoționale. Totodată, în cadrul unor investigații de lungă durată, s-a constatat că un procent semnificativ al copiilor ce renunță la școală au un coeficient al inteligenței emoționale scăzut. În ceea ce privește atenția, părinții, pedagogii și psihologii au invocat încă din vechi timpuri tulburările și deficiențele de atenție pentru a explica proasta calitate a activității școlare. M. Gilly a demonstrat într-un vast experiment că în probele de viteză ce necesită o atenție mai mare, elevii cu rezultate mari la școală sunt mai buni în aceste sarcini. Totodată a observat că elevii slabi au o tendință generală spre meticulozitate care îi face să sacrifice viteza în favoarea calității. Referitor la aspecte ale personalității ce sunt asociate cu performanțe în mediul educațional, s-au efectuat mai multe cercetări, bazate în special pe factorii testului Big Five. Astfel, Furnham și colaboratorii săi au demonstrat că factorii acestui test (în special conștiințiozitatea) sunt puternic asociați cu performanțele școlare. Lievens, Coetsier, DeFruyt și DeMaessneer (2002) au făcut anumite cercetări pe studenți de la medicină și au constatat că alături de conștiințiozitate, extraversia este la fel de puternic corelată cu rezultatele academice, însă doar în primul an de facultate, ca în anul trei, extraversia să cedeze loc factorului „deschidere spre nou”. Un lucru extrem de important a fost descoperit de James Michael Loveland în lucrarea sa de dizertație, în care demonstrează că dintre toți factorii testului Big Five, extraversia este singurul care fluctuează în timp în ceea ce privește gradul de corelație cu rezultatele școlare. Astfel el observă o corelație mult mai mare între acestea la elevii din clasele a IX-a decât la elevii din clasele a VI-a. Explicația oferită se referă la faptul că în momentul în care se trece la liceu, adică la un mediu școlar mai mare, cu mai mulți elevi, capacitatea de a-ți face prieteni și de a te adapta ușor la un alt mediu, sunt mult mai importante în succesul școlar. Tot pe această idee au mers și Mervielde, Buyst și De Fruyt (1995), care, în urma unor cercetări, au ajuns la concluzia că pentru copiii între 6 și 8 ani cea mai puternică corelație cu



performantele scolare o are extraversia, însă pentru copiii între 8 și 12 ani, aceasta e înlocuită de factorul conștiințiozitate.

„Bine nu poți vedea decât cu sufletul; ceea ce este esențial este invizibil pentru ochi.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Pentru a se adapta la solicitările mediului, omul utilizează atât mijloace cognitive cât și mijloace noncognitive. În categoria mijloacelor noncognitive se înscriu, printre altele, emoțiile și sentimentele, acestea fiind esențiale pentru reușita în viața a individului. Trăirile afective, emoțiile și sentimentele sunt cele mai puternice resurse dinamico-energetice cu care este înzestrată ființa umană. Emoțiile ne dau conștiința de sine, ajutându-ne să ne cunoaștem pe noi înșine și pe ceilalți. Ele ne spun care sunt lucrurile esențiale și valoroase în viața noastră, ne motivează, ne energizează și ne dinamizează în desfășurarea unor activități și, totodată, ne ajută să ne cultivăm autocontrolul și perseverența, să ne bucurăm de succesele și realizările altora. Pentru a conceptualiza aceste aspecte ale afectivității unei persoane s-a introdus conceptul de inteligență emoțională.



Termenul „inteligență emoțională” a fost formulat pentru prima dată în SUA, în 1985. Ulterior, în definirea și caracterizarea lui s-au conturat trei direcții principale (M. Roco, 2004):

1. Direcția reprezentată de J.D.Mayer și P. Salovey

Acești doi autori consideră că inteligența emoțională se referă la



capacitatea/abilitatile individului:

- de a percepe si exprima cât mai corect propriile emotii si emotiile altora;
- de a accede sau genera sentimente atunci când ele faciliteaza gândirea si actiunea eficienta;
- de a cunoaste, a înțelege si a exercita control asupra propriilor sentimente, si asupra sentimentelor altora, astfel încât acestea sa poata contribui la dezvoltarea persoanei.

2. Directia reprezentata de Reuven Bar-On

Aceasta directie grupeaza componentele esentiale ale inteligentei emotionale în cinci factori:

- factori intrapersonali (constientizarea propriilor emotii, optimism/asertivitate, respect si consideratie pentru propria persoana, autorealizare, independenta);
- factori interpersonal (empatie, relatii interpersoane reciproc pozitive, responsabilitate sociala);
- adaptabilitate (rezolvarea problemelor, testarea realitatii, flexibilitate);
- controlul stresului (toleranta la frustrare, controlul impulsurilor);
- dispozitia generala (satisfactie, fericire, optimism).

3.Directia reprezentata de D. Goleman

Potrivit acestuia, inteligenta emotionala este construita din:

- constiinta propriilor emotii (constientizarea si denumirea propriilor emotii; înțelegerea cauzelor generatoare; distingerea dintre sentimente si actiuni);
- autocontrolul trairilor afective (stapânirea si exprimarea emotiilor în mod adecvat, natural; toleranta la frustrare si anxietate; încredere în sine; gândire pozitiva);
- motivatia personala (utilizarea productiva a emotiilor; perseverenta în sarcina; responsabilitate; flexibilitate, deschidere spre nou si creativitate);
- empatie (observarea si ascultarea atenta a celuiilalt; capacitatea de a se situa în postura celuiilalt; sensibilitate si înțelegere fata de problemele altora);



-aptitudini sociale (atitudini si comportamente prosociale, relatii pozitive cu ceilalti; rezolvarea conflictelor; abilitati de comunicare interpersonală).

În ansamblu, se poate spune ca inteligenta emotionala reprezinta o meta-abilitate necircumscria rigid afectivitatii, ci presupunând corelarea intensa a acesteia cu registrul cognitiv si cu cel volitiv. Ea presupune a sti sa folosesti emotia drept combustie pentru rationament, prin medierea atentiei.

Totodata se poate afirma ca inteligenta emotionala apare ca un corolar al dimensiunilor de baza ale psihismului uman, ca o reflectare a functionalitatii sale globale (Macsinga,2002).

În toata complexitatea ei, inteligenta emotionala sprijina persoanele în cauza sa realizeze performante deosebite si sa aiba o viata profesioanla, sociala si persoanla plina de succese si împliniri, însoțita de satisfactii si bucurii. În particular, în ceea ce priveste domeniul educational, elevii cu o inteligenta emotionala crescuta sunt capabili sa tina sub control impactul devastator pe care îl are socul emotional din timpul evaluarilor asupra limpezimii mintii, sunt capabili de concentrare asupra informatiilor necesare si nu asupra emotiilor negative puternice ce abat atentia spre propria lor preocupare si sunt perseverenti în fata obstacolelor. Totodata, prezinta toleranta în fata frustrarilor, sunt optimisti, flexibili, au încredere în fortele proprii ceea ce le întareste autoeficienta personala, sunt creativi, empatici, deschisi si cooperanti.

În urma unui proiect de dezvoltare a copilului, realizat de Eric Schaps în scolile din California, s-a ajuns la concluzia ca exista foarte multe avantaje în privinta competentei emotionale si sociale a copiilor vis - a - vis de comportamentul lor în clasa sau în afara scolii, cât si de capacitatea lor de învățare. Astfel s-a constatat ca acesti elevi erau mai responsabili, mai afirmativi, mai populari si îndrazneti, mai prosociali si de ajutor, mai atenti si mai preocupati, mai democrati si mai armoniosi (Goleman, 2001).





Rezultatele scolare sunt asociate cu anumiți factori precum inteligența emoțională și distributivitatea atenției, în sensul că rezultatele scolare bune ale elevilor sunt în relație cu un coeficient crescut al inteligenței emoționale și cu o bună distributivitate a atenției.

În ceea ce privește inteligența emoțională, este necesară abordarea acesteia încă de la vârste foarte mici. Acest lucru poate fi realizat prin diverse activități ca:

- discuții de grup și dezbateri;
- joc de rol;
- metode interactive de grup – problematizarea și brainstorming;
- exerciții de exprimare emoțională;
- comentarea unor texte și filme;
- povești;
- exerciții de relaxare;
- exerciții de comunicare asertivă etc.

În cadrul acestor activități, cadrul didactic sau consilierul școlar, poate aborda teme care vor facilita procesul de identificare, denumire și exprimare a emoțiilor, precum și manifestările comportamentale ale emoțiilor, responsabilitatea, reacțiile sau / și consecințele emoțiilor, mituri despre emoții, empatie etc. Tot în acest sens, recomandă cadrelor didactice să manifeste implicare emoțională majoră în actul didactic și să promoveze un sentiment pozitiv față de meseria pe care o au, în general, și de disciplină / disciplinele pe care le predau, în particular, numai așa putând constitui un exemplu emoțional eficient pentru proprii elevi. Cum poți convinge pe cineva de ceva, dacă nici tu nu crezi?! În ceea ce privește atenția, considerăm necesară o focalizare încă de timpuriu (vârsta prescolarității) asupra dezvoltării și consolidării acesteia, întrucât ea reprezintă nu numai o condiție a succesului școlar, ci și a dezvoltării intelectuale depline a individului. La vârstele mai mici, se insistă asupra atenției concentrate, iar apoi, treptat, este necesar ca atenția distributivă să câștige din ce în ce mai mult teren, întrucât atât în mediul școlar, cât și în viața de zi cu zi, oamenii sunt „bombardați”





de o serie de stimuli si informatii la care ei trebuie sa faca fata cu succes.

La vârstele mici, în gradinita sau clasele primare, atentia distributiva poate fi exersata în sarcini simple cum ar fi:

- plasarea unui fond muzical în timpul activitatilor de pictura sau lucru manual; sau chiar intonarea unui cântec în timpul acestor activitati;
- realizarea de exercitii, rezolvarea de probleme sau chiar abordarea unor lucrari, teste pe un fond muzical adecvat;
- dictarea unui text colegilor, în timp ce elevul îl noteaza la rândul sau în caiet, fie ca activitate curenta în clasa, fie ca joc (ghicitori etc);
- jocuri distractive de stimulare a atentiei distributive;

La vârste mai mari, distributivitatea atentiei trebuie exersata în sarcini mai complexe, cu mai multi stimuli. De exemplu folosirea simultana a mai multor metode si procedee de învățare (prezentarea unui film, oferirea de explicatii pe baza acestuia si luarea de notite). De asemenea propunem implementarea unor programe de informare a profesorilor cu privire la influenta pe care o are atentia distributiva în performanta scolara si de metodele prin care o pot stimula. Totusi, acestia trebuie sa cunoasca si „limitele” atentiei distributive. De exemplu, în cadrul unei ore nu numai informatia, ci si metodele si mijloacele folosite trebuie esalonate astfel încât elevii sa poata procesa întreaga informatie.

Aceste exemple de exercitii, activitati, teme pe care le-am propus sunt doar o parte din varietatea ce poate fi utilizata, aceasta depinzând în mare masura de creativitatea si ingeniozitatea cadrului didactic.

Considerarea aspectelor extravertit / introvertit relevate de acest studiu precum si de altele citate, ne face sa propunem urmatoarele sugestii operationale:





-distribuirea atenta a sarcinii de a raspunde la o întrebare frontala adresata clasei, nu lasati extravertitii sa monopolizeze discutia, chiar daca raspunsurile lor sunt corecte. Nu toti cei care stau cu mâna jos nu stiu raspunsul, activati si pe acestia si astfel le veti facilita acest comportament.

-cereti sa ridice mâna toti elevi la orice întrebare puneti, s-ar putea cere celor care sunt siguri ca stiu raspunsul sa ridice mâna dreapta, iar celor care nu stiu sau nu sunt siguri ca raspunsul este corect sa ridice mâna stânga.

-lasati timp de gândire suficient pentru toti elevii din clasa, nu solicitati la raspuns doar pe cel sau cei care ridica primii mâna.

Cunoasterea unor factori ca inteligenta emotionala, atentia distributiva si extraversia ce pot fi asociati cu rezultatele scolare ar putea fi de mare folos profesorilor, psihologilor, dar si parintilor si elevilor însusi. Acestia ar trebui sa înțeleaga înainte de toate ca nimic din ceea ce poate influenta reusita scolara nu trebuie neglijat si poate într-o zi vom putea spulbera împreuna acel ceva ce se numeste esec scolar.

Bibliografie:

1. Bogathy, Z., Sulea, C. (2004). Manual de tehnici si abilitati academice, Editura Universitatii de Vest, Timisoara;
2. Cristea, S. (2000). Dictionar de pedagogie, Editura Litera international, Bucuresti;
3. Goleman, D. (2001). Inteligenta emotionala, Editura Curtea veche, Bucuresti;
4. Golu, M. (2002). Bazele psihologiei generale, Editura Universitara, Bucuresti;
5. Gilly, M. (1976). Elev bun, elev slab, Editura didactica si pedagogica, Bucuresti;



- 
6. Hedges, P. (2002). Personalitate si temperament. Ghidul tipurilor psihologice, Editura Humanitas, Bucuresti;
 7. Jung, C.G. (1997). Tipuri psihologice, Editura Humanitas;
 8. Macsinga, I. (2002). Teme ale cercetarii psihologice studentesti, Editura Mirton, Timisoara;
 9. Ribot, T. (2000). Atentia si patologia ei, Editura IRI, Bucuresti;
 10. Roco, M. (2004). Creativitate si inteligenta emotionala, Editura Polirom, Iasi;
 11. Sava, F. (2004). Analiza datelor în cercetarea psihologica. Metode statistice complementare, Editura ASCR, Cluj-Napoca.



ROLUL METODELOR DIDACTICE MODERNE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ȘCOLARULUI MIC

Școala Gimnazială „Mihai Drăgan” Bacău
Prof. înv. primar: Iordache Simona-Beatrice

Dezideratele de modernizare și perfecționare a metodologiei didactice se încrui pe direcția sporirii caracterului activ-participativ al metodei de învățare, pe aplicarea unor metode cu un pronunțat caracter formativ în valorificarea noilor tehnologii instrucționale, care să-l implice pe copil direct în procesul de învățare, stimulându-i creativitatea, interesul pentru nou, dezvoltarea gândirii, reușind să aducă o însemnată contribuție la dezvoltarea întregului său potențial.

Metodele constituie instrumente de prim rang în mâna educatorului, este calea eficientă de organizare și conducere a învățării, un mod comun de a proceda care reunește într-un tot familiar eforturile cadrului didactic și ale copiilor.

Plecând de la literatura domeniului metodele didactice sunt împărțite din punct de vedere istoric în (Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor I., Pânișoară I., 2001, pp. 123-125):

- *metode tradiționale/clasice*: expunerea, conversația, exercițiul, demonstrația, observația;
- *metode moderne*: algoritimizarea, problematizarea, brainstorming-ul, instruirea



programată, studiul de caz, metode de simulare, proiectul/tema de cercetare.

Însă nu tot ce este „vechi” este neapărat și demodat, după cum nu tot ceea ce este „nou” este și modern.

Dintre aceste moderne metode didactice fac parte cele ce duc la creșterea gradului de participare–implicare a copiilor, la dezvoltarea structurilor cognitive motrice și practico-aplicative a acestora.

Definitiv pentru folosirea metodelor activ-participative este caracterul lor stimulat, din punct de vedere fizic și psihic, precum și posibilitatea alternării activităților individuale și de grup, în scopul atingerii „optimum-ului” motivațional și acțional la nivelul copiilor care se văd angajați și trebuie să își asume noi roluri și responsabilități în propria formare.

Rolul metodelor didactice moderne este acela de a crea un context situațional, astfel încât cel care învață să fie angajat și să participe în mod activ la realizarea obiectivelor predării, să asigure transformarea lui în subiect al propriei formări; aceste metode se caracterizează printr-o permanentă deschidere la înnoire, la inovație. Tendințele principale ale înnoirii și modernizării metodologiei de instruire ar fi:

- ✓ valorificarea deplină a metodelor în vederea activizării preșcolarilor, a participării lor efective la dobândirea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor;
 - ✓ accentuarea caracterului formativ al tuturor metodelor de instruire utilizate în activitatea de predare-învățare;
 - ✓ valorificarea cu prioritate a metodelor activ-participative centrate pe copil.
- 



Creșterea ponderii metodelor activ-participative nu înseamnă renunțarea la metodele clasice de învățământ, la cele de transmitere și asimilare a informației. Metodologia modernă operează schimbări care țin de pondere, dar mai ales de valorizare, de sporirea potențialului formativ al metodelor clasice prin accentuarea caracterului lor euristic și activ-participativ.

Cheia unei astfel de abordări a demersului didactic o reprezintă plasarea școlarului în postura de agent al descoperirii de soluții, al instrucției și educației. Schimbarea de comportament sau de mentalitate nu poate fi atinsă decât în mică măsură dacă școlarul ascultă sau reproduce mecanic niște cunoștințe care oricum nu sunt înțelese sau acceptate ca utile.

Orice metodă utilizată presupune concomitent tehnică și artă educațională. Privită în acest fel, ea devine componentă a "stilului de predare" propriu fiecărui educator. Metodele didactice ocupă un loc central în cadrul tehnologiei didactice, alegerea și folosirea lor depinzând în mod hotărâtor de pregătirea și personalitatea profesorului.

Clasificarea metodelor de învățământ se poate realiza în funcție de diferite criterii (Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor I., Pânișoară I., 2001, pp. 123-125).

I. după criteriul istoric: metode clasice (tradiționale): expunerea, conversația, exercițiul etc; metode moderne: studiul de caz, metoda proiectelor, metode de simulare, modelarea etc;

II. după funcția didactică prioritară pe care o îndeplinesc:

1) metode de predare-învățare propriu-zise, dintre care se disting: a) metodele de transmitere și dobândire a





cunoștințelor: expunerea, problematizarea, lectura etc.; b) metodele care au drept -+ metode de activitate individuală (lectura); metode de activitate în grup (studiul de caz, jocul cu roluri); metode combinate, care se pretează mai multor modalități de organizare a activității (experimentul);

IV. după tipul de strategie didactică în care sunt integrate: algoritmice (exercițiul, demonstrația); euristice (problematizarea);

V. după sursa cunoașterii (care poate fi experiența social-istorică a omenirii, explorarea directă sau indirectă a realității sau activitatea personală), la care se adaugă un subcriteriu: suportul informației (cuvânt, imagine, acțiune etc), prof. Cerghit propune o altă clasificare și anume (Cerghit, I., 1997, pp.187-190):

1) metode de comunicare orală: expozitive, interogative (conversative sau dialogate), discuțiile și dezbaterile, problematizarea;

2. metode de comunicare bazate pe limbajul intern (reflecția personală);

3. metode de comunicare scrisă (tehnica lecturii);

4. metode de explorare a realității: a) metode de explorare nemijlocită (directă) a realității: observarea sistematică și independentă, experimentul, învățarea prin cercetarea documentelor și vestigiilor istorice; b) metode de explorare mijlocită (indirectă) a realității: metode demonstrative, metode de modelare;

5. metode bazate pe acțiune (operaționale sau practice): a) metode bazate pe acțiune reală / autentică: exercițiul, studiul de caz, proiectul sau tema de cercetare, lucrările practice; b)



metode de simulare (bazate pe acțiune fictivă): metoda jocurilor, metoda dramatizărilor, învățarea pe simulatoare.

Utilizarea metodelor moderne nu trebuie făcută în lipsa unor combinații și armonizări cu metodele așa-numite tradiționale deoarece avantajele și dezavantajele lor sunt complementare.

Imaginea școlii secolului XXI este încă neclară; însă liniile de forță pe care un observator atent le poate surprinde se pot caracteriza în două tendințe:

- ✓ centrarea pe „copil”, pe nevoile celui care este beneficiarul și, în același timp, partenerul nostru în propria formare;
- ✓ folosirea unor metode și stiluri moderne care să acopere cât mai bine întreaga sferă de interes a persoanei educate, persoană care va reprezenta resursa și creatorul de resurse pentru anii viitori.

În structurarea și integrarea metodelor didactice profesorul pornește de la o concepție personală strâns legată de experiența proprie la clasă. Metodologia didactică asigură atingerea obiectivelor, selecția, organizarea și desfășurarea secvențelor de instruire, în care elevul asimilează conținutul ideatic și își formează sistemul de abilități prevăzute de programele școlare.

Metodele didactice moderne se impun atenției profesorului prin câteva cerințe de respectat în folosirea lor :

- ✓ se recomandă ca prin metoda adoptată cadrul didactic să-i ofere posibilitatea elevului de a se manifesta spontan și de a avea inițiativă;
- ✓ folosirea unor metode moderne declanșează diverși factori ai potențialului creator;



- 
- ✓ alternarea judicioasă a relației dintre competiție și cooperare;
 - ✓ relația dintre profesor și elevi trebuie să fie deschisă unui dialog permanent, să faciliteze instalarea unui climat psihic caracterizat prin tonalitate afectivă pozitivă, care să conducă, prin alegerea metodelor la formare și informare superioară a elevilor;
 - ✓ metodele moderne determină ca învățarea să reprezinte un fenomen continuu, aflat într-o continuă schimbare;
 - ✓ metodele moderne trebuie să-i atragă pe copii, să necesite o atitudine activă din partea subiectului, pentru ca învățarea să fie distractivă;
 - ✓ metodele moderne să se constituie în instrumente de realizare a obiectivelor pedagogice și asimilarea a conținuturilor, să fie dependente de nivelul de dezvoltare a gândirii elevilor, de cunoștințele lor anterioare. Cu ajutorul acestor metode profesorul stăpânește acțiunea instructivă, o dirijează, o controlează și o reglează continuu în direcția impusă de finalitățile actului de învățare.

Eficiența pedagogică a metodelor moderne constă în conlucrarea dintre profesor și elevi, dar și elevi–elevi și conferă acestora o dimensiune psihosocială prin multitudinea și diversitatea relațiilor interpersonale ce se stabilesc între ei.

BIBLIOGRAFIE

1. Cerghit, I.; Radu, I. T.; Popescu, E; Vlăsceanu, L. (1991), Didactica, E.D.P., București;
2. Cerghit, I. (1997), Metode de învățământ, ediția a III-a, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București;



3. Cojocariu, V. (2002), Teoria și metodologia instruirii, E.D.P., R.A., București;

4. Cosmovici, A.; Iacob, L. (coord.) (1999), Psihologie școlară, Editura Polirom, Iași;

Cosmovici, A. (1996), Psihologie generală, Editura Polirom, Iași.



EXPLOZIA STELARĂ – METODĂ INTERACTIVĂ

Prof. învă. primar: Andrei Carmen-Paula

Școala Gimnazială „Miron Costin” Bacău

Învățământul modern preconizează o metodologie axată pe acțiune operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și ale creativității.

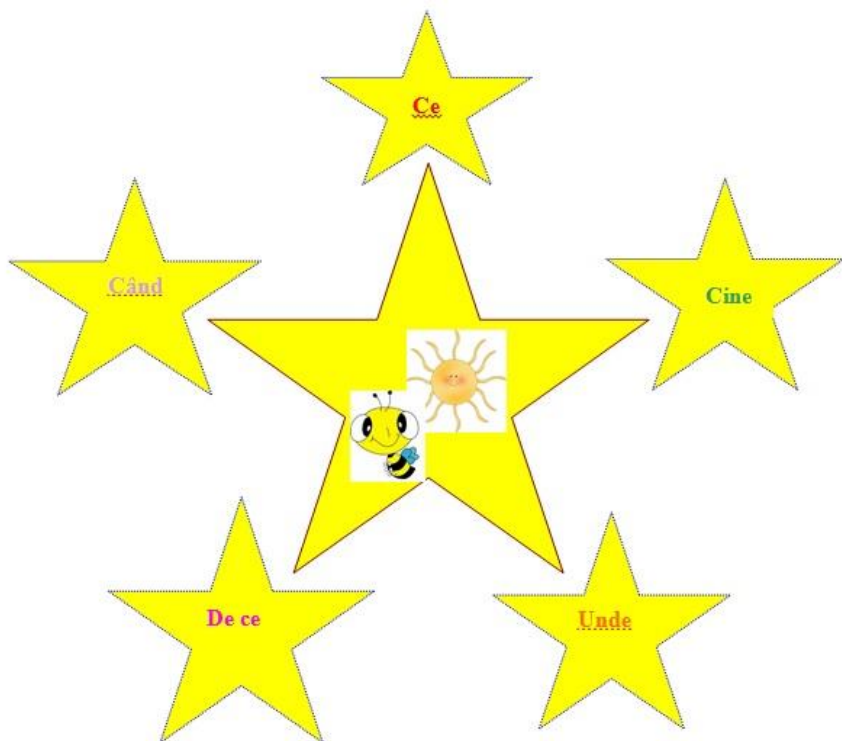
Metodele de învățământ reprezintă căile folosite de învățător să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, știința. Ele sunt tot odată mijloace prin care se formează și se dezvoltă priceperile, deprinderile și capacitățile copiilor, de a acționa asupra naturii, de a folosi roadele cunoașterii, transformând în facilități interioare, formându-și caracterul și dezvoltându-și personalitatea.

„Explozia stelară” este o metodă de stimulare a creativității, o modalitate de relaxare a copiilor și se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de probleme și noi descoperiri.

Obiectivele urmărite sunt: formularea de întrebări și realizarea de conexiuni între ideile descoperite de copii în grup prin interacțiune și individual pentru rezolvarea unei probleme.

Materialul folosit este o stea mare, cinci stele mici de culoare galbenă, tablouri cu ilustrații,

siluete, tabloul „Explozia stelară”.



Descrierea metodei:

Copiii propun problema de rezolvat. Pe steaua mare se scrie sau se desenează ideea centrală.

Pe cele cinci stelute se scrie câte o întrebare de tipul: CE?; CINE?; UNDE?; DE CE?; CÂND?, iar cinci copii din grupă extrag câte o întrebare. Fiecare copil din cei cinci își alege câte trei-patru colegi, organizându-se astfel în cinci grupuri.



Grupurile cooperează în elaborarea întrebărilor. La expirarea timpului, copii revin în jurul stelei mari și comunică întrebările elaborate, fie un reprezentant al grupului, fie individual, în funcție de potențialul grupului. Copiii celorlalte grupuri răspund la întrebări sau formulează întrebări la întrebări.

Se apreciază întrebările copiilor, efortul acestora de a elabora întrebări corecte precum și modul de cooperare și interacțiune.

Copiii trebuie familiarizați cu întrebările de tipul: CE?; CINE?; UNDE?; DE CE?; CÂND?

- Metoda se aplică corect dacă se respectă etapele de utilizare;
- Fiecare tip de întrebare se scrie cu altă culoare pentru a fi reținute cu ușurință;
- Întrebările copiilor se înregistrează în „Portofoliul Exploziei stelare”;

Copiii pot confecționa, desena stele de diferite mărimi în alte activități.





PRINCIPALELE TENDINȚE MANIFESTATE ÎN PLANUL METODOLOGIEI DIDACTICE

Prof. înv. primar: Gașpar Monica
Școala Gimnaziala „Miron Costin” Bacău

În ultimele decenii a crescut interesul pentru metodele activ-participative. Acest interes este generat de actuala deschidere a școlii spre noi obiective și conținuturi, spre noi experiențe de cunoaștere și de acțiune (Cerghit, I.; Radu, I. T.; Popescu, E; Vlăsceanu, L., 1991, p. 67). De asemenea, există o necesitate destul de mare a pregătirii copiilor și tinerilor pentru o viață activă și creativă, pentru o mai mare participare la rezolvarea multiplelor probleme ale vieții.

Preocuparea pentru promovarea unor metode moderne duce mai departe tradițiile înaintate ale școlii active, care promova ideea de efort psihic și fizic, dedus din împletirea strânsă a gândirii și acțiunii, a activității intelectuale și experienței practice. Didactica actuală, însă, pune accentul pe o atitudine activă a elevului și pe o activitate care vine din proprie inițiativă, iar școala trebuie să-i dezvolte copilului curiozitatea de a cunoaște, dorința de a observa și explica, de a investiga și a construi, de a explora și a descoperi, de a inventa și crea etc. (Cerghit, I.; Radu, I. T.; Popescu, E; Vlăsceanu, L., 1991, p. 67).



Procesul de instruire se înfățișează ca o activitate complexă, ca un proces de transformare a omului, iar desfășurarea sa are loc în condiții specifice în care intervenția profesorului, îndreptată spre obținerea unei modificări în formarea elevului este întâmpinată de acțiunea proprie de învățare a acestuia. Astfel că ceea ce întreprinde educatorul, ca acțiune exterioară, nu se răsfrânge automat asupra dezvoltării elevului, ci devine condiție a unei schimbări numai în măsura în care reușește să angajeze elevul într-un efort intelectual, într-o trăire afectivă și manifestare volițională. Pentru atingerea finalităților educației, contextualitatea metodelor didactice la specificul demersului educativ reprezintă o importantă sarcină a cadrului didactic.

Metodele de instruire și educare privesc atât modul cum se transmit și se asimilează cunoștințe și valori, cum se formează atitudini, priceperi, deprinderi și comportamente, cum se dezvoltă unele calități intelectuale și morale, precum și controlul dobândirii cunoștințelor și al formării abilităților. Rezultă, deci, că metodele servesc unor scopuri de cunoaștere (stăpânirea normelor și metodelor de gândire), de instruire (asimilarea unor cunoștințe, deprinderi, priceperi, valori și operații de lucru) și formative (de modelare a atitudinilor, formare și perfecționare a trăsăturilor de personalitate). Pentru o utilizare eficientă a metodelor, în practica didactică, este necesară cunoașterea teoretică, o minimă experiență în utilizarea acestora și integrarea corespunzătoare în proiectul didactic, în interrelație cu metodele tradiționale. Acest mod de





predare transformă elevul într-un actor, participant activ în procesul învățării, pregătit să-și însușească cunoștințele prin efort propriu, o angajare optimă a gândirii, mobilizându-l în raport cu sarcinile date. Se identifică cu situația de învățare în care este antrenat, fiind parte activă a propriei transformări.

Înfăptuirea obiectivelor formative și informative ale învățământului impune folosirea unor metode și procedee de lucru dinamice, interactive, relaționale, care să declanșeze și susțină un activism complex, nu doar intelectual, ci și acțional, cu efecte în configurația de ansamblu a strategiilor folosite.

Conceptul de strategie didactică este definit ca mod de abordare a instruirii, de organizare și combinare optimă a resurselor cu metodele, mijloacele și formele de organizare implicate în actul predării-învățării, în scopul de a facilita atingerea obiectivelor sale. A adopta o strategie înseamnă a alege un mod de învățare în condiții de maximă eficiență. În funcție de strategia aleasă, cadrul didactic identifică și asociază acele operații pe care elevul urmează să le efectueze în plan obiectual și mental, ca să ajungă la achizițiile dorite.

Metodele moderne de învățare pun accentul pe relațiile reciproce dintre copii și relația bilaterală a formatorului cu aceștia în actul învățării. Tehnica grupului de discuție, în care fiecare participant este antrenat, este cea mai potrivită. Elevii învață să asculte, să negocieze, să coopereze, să se exprime în modalități variate, își însușesc roluri și





responsabilități, se cunosc pe ei înșiși. Munca în echipă este o cerință a prezentului și viitorului și este un mod de a-i ajuta pe elevi să facă față unor probe de dovedire a deprinderilor de lucru în echipă, lucru de mare actualitate (Gorbănescu, M.; Ciobanu, D; Secară, G.; Mîrzac, D. - coord., 2003, pp. 73-76).

Practica didactică bazate pe metode interactive presupune:

- interacțiuni verbale și socio-afective nemijlocite între elevi, grație cărora se dezvoltă competențe intelectuale și sociale transferabile în diferite contexte formale sau informale;
- o învățare în colaborare cu ceilalți colegi;
- atitudine deschisă, activă bazată pe inițiativa personală;
- angajarea intensă a elevilor în realizarea sarcinilor (chiar dacă în cazul unora dintre ei nu se produce de la primele experimente de acest gen);
- responsabilizarea colectivă și individuală;
- valorizarea schimburilor intelectuale și verbale, mizând pe o logică a învățării care ține cont de opiniile elevilor.

Demersurile didactice de acest tip conduc spre un progres cognitiv centrat pe descoperirea celui alt, a unei participări active și interactive, la reflecție comună în cadrul comunității educaționale din care face parte. Specific metodelor interactive este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare activă și cu rezultate evidente.





Constantin Cucuș avansează o serie de cerințe spre care ar trebui să evolueze metodologia de instruire (Cucuș, C., 2000, p. 83):

- punerea în practică a unor noi metode și procedee de instruire care să soluționeze adecvat noile situații de învățare; dezvoltarea în cantitate a metodologiei, prin adaptarea și integrarea unor metode nespecifice, din alte spații problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerințe (brainstormingul); creșterea în cantitate a metodelor nu este, însă, soluția cea mai fericită;

- extinderea utilizării unor combinații și ansambluri metodologice prin alternări ale unor caracteristici și nu prin dominanță metodologică; renunțarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăți și flexibilități metodologice, care să vină în întâmpinarea nevoilor diverse ale elevilor și care să fie adecvate permanent la nevoile de învățare;

- folosirea pe scară mai largă a metodelor moderne, prin activizarea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor și prin apelarea la metode pasive numai când este nevoie; maximizarea dimensiunii active a metodelor și minimalizarea efectelor pasive ale acestora; fructificarea dimensiunii și aspectelor calitative ale metodei;

- instrumentalizarea optimă a metodologiei prin integrarea unor mijloace de învățământ adecvate care au un aport autentic în eficientizarea predării-învățării; nu este vorba de o simplă adăugare a unui mijloc de învățământ, oricât de sofisticat ar fi el, ci de o redimensionare, o pregătire a acestuia în perspectivă metodologică;





- extinderea folosirii unor metode care solicită componentele relaționale ale activității didactice, respectiv aspectul comunicațional pe axa profesor-elevi sau pe direcția elevi-elevi; întărirea dreptului elevului de a învăța prin participare, alături de alții;

- accentuarea tendinței formativ-educative a metodei didactice; extinderea metodelor de căutare și identificare a cunoștințelor, și nu de transmitere a lor pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoinstrucție și autoeducație permanentă; promovarea unor metode care efectiv îi ajută pe elevi în sensul dorit; adecvarea metodelor la realitatea existentă

În continuare, voi prezenta o serie de metode moderne, cu caracter activ-participativ care întăresc și susțin afirmațiile de mai sus (Gliga, L.; Spiro, J. (coord.), 2001, pp.24-34; Cojocariu, V., 2002, p. 61; Cosmovici, A.; Iacob, L. (coord.), 1999, p. 155; Cerghit, I., 1997, p. 133)

Cubul

- ☐ metodă în care se dorește explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective;
- ☐ oferă elevilor posibilitatea de a realiza o sinteză asupra conținuturilor însușite;
- ☐ poate fi folosită cu orice tip de subiect sau orice grupă de vârstă ;

Etapele metodei:

1. Realizați un cub pe ale cărui fețe notați cuvintele: descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează.



- 
2. Anunțați subiectul/tema pusă în discuție.
 3. Împărțiți grupul în șase subgrupuri, fiecare subgrup urmând să examineze tema aleasă din perspectiva cerinței de pe una din fețele cubului.
 4. Forma finală a scrierii este împărtășită întregului grup.
 5. Lucrarea în formă finală poate fi scrisă pe tablă.

Problematizarea

- ☐ una din cele mai utile metode, prin potențialul ei euristic și activizator;
- ☐ constă în crearea unei situații-problemă, care este o situație contradictorie, conflictuală;
- ☐ conflictul incită la căutare și descoperire, la intuirea unor soluții noi, a unor relații aparent necunoscute între ceea ce este cunoscut și ceea ce este nou pentru subiect;

Etape posibile în abordarea unei situații-problemă:

1. definirea punctului de plecare și a scopului urmărit;
2. punerea problemei prin cunoașterea profundă a situației de plecare și selectarea informației;
3. organizarea informației;
4. transformarea informației pe calea raționamentului, inducției și deducției, a intuiției și analogiei în vederea identificării soluțiilor posibile;
5. luarea deciziei – opțiunea pentru soluția optimă;



6. verificarea soluției alese și a rezultatelor.

☐ valoarea formativă:

- consolidarea structurilor cognitive;
- stimularea spiritului de explorare;
- formarea unui stil activ de muncă;
- cultivarea autonomiei și curajului în afișarea unor poziții proprii;
- antrenarea plenară a personalității elevilor, a componentelor intelectuale, afective și voliționale;

cultivarea capacității copilului de a percepe problematicul la nivelul diferitelor domenii și disponibilitatea de a se antrena în rezolvarea diferitelor situații-problemă, cu efecte reale în dezvoltarea creativității

Floare de nufăr (Tehnica Lotus)

☐ presupune identificarea conexiunilor dintre concept și idei, pornind de la o temă ce generează opt idei(sau un număr la alegere);

☐ fiecare idee secundară va genera alte opt idei.

Etape:

1. anunțarea temei centrale;
2. construirea grupului central din opt elei care vor stabili ideile secundare ale temei date;
3. fiecare din cei opt elevi își constituie un grup de lucru;
4. fiecare grup va elabora alte opt idei secundare;

- 
5. comunicarea ideilor;
 6. evaluarea activităților.

Mozaicul

☐ metodă interactivă, ce constă în împărțirea clasei de elevi în subgrupe, care realizează activitatea de învățare prin colaborare, sub coordonarea institutorului.

Etapele metodei:

1. se împarte clasa în grupuri eterogene de patru elevi și se atribuie acestora numere de la 1 la 4; fiecare primește o fișă de lucru; profesorul discută pe scurt titlul fișei și subiectul pe care îl va trata;
2. toți cei care au numărul 1 se adună într-un grup, cei care au numărul 2 în alt grup etc.; sarcina lor este să învețe bine materialul de pe fișă, deoarece va fi predat de către aceștia colegilor de grupă;
3. fiecare elev se întoarce la grupul său inițial și predă celorlalți conținutul pregătit; ceilalți elevi trebuie să noteze orice întrebare sau nelămurire privind subiectul predat.

Avantaje ale folosirii metodei:

- ☐ are caracter formativ;
- ☐ stimulează încrederea în sine a participanților;
- ☐ dezvoltă abilități de comunicare și de relaționare în cadrul grupului;
- ☐ dezvoltă gândirea logică, critică și independentă;

- 
- ☐ dezvoltă răspunderea individuală și de grup.

Arborele lui Sapiro

- ☐ conflictul în viziunea lui Daniel Sapiro este asociat cu un arbore;
- ☐ fiecare parte a lui reprezintă o parte componentă a conflictului.

Etape:

1. solul - mediul social în care izbucnește conflictul (familia, colectivul, școala);
 2. rădăcina - cauzele multiple ale conflictului;
 3. tulpina - părțile implicate în conflict;
 4. scorbură - problema clară definită a conflictului;
 5. florile - emoțiile proprii pozitive și negative a celor implicați în conflict;
 6. frunzele - acțiunile concrete a celor implicați în conflict.
- fructul - soluția rezolvării conflictului;

Metoda Debate sau Joaca de-a tribunalul

- ☐ oferă elevilor o șansă reală de dezvoltare a capacității de exprimare, punându-i în situații concrete de viață, în care ei se văd nevoiți să răspundă prompt, creativ și dinamic la solicitările, de multe ori neașteptate, ale partenerilor de discuție;
- ☐ termenul Debate înseamnă discuție în contradictoriu; utilizarea acestei metode îi ajută pe elevi:
- să fie empatici;

- 
- să-și dea seama că sentimentele lor nu reprezintă altceva decât reacția proprie la o situație și să realizeze că acestea ar fi diferite dacă ar avea o înțelegere diferită a situației;
 - să ia în considerare aspectele tari și pe cele slabe ale punctelor de vedere opuse;
 - să folosească toate resursele disponibile pentru a rezolva o problemă și să caute cea mai bună soluție;
 - să poată să-și organizeze propriile idei;
 - să se concentreze asupra esenței unei probleme.

Etapele metodei:

- se împarte colectivul într-o grupă PRO, o grupă CONTRA și o grupă formată din JURAȚI; grupele PRO și CONTRA au același număr de participanți iar numărul juraților este impar;
- se prezintă ideea ce urmează a fi pusă în discuție;
- fiecare grupă va trebui să găsească cinci puncte pro sau contra, în funcție de grupa căreia îi aparține;
- 10 minute timp de lucru în echipă;
- grupa pro prezintă primul argument, iar grupa contra va încerca să răstoarne argumentul printr-un altul;
- grupa contra va prezenta prima idee, urmând a fi contrazisă de grupa pro;
- se prezintă toate cele cinci idei;

- 
- se inversează sarcina grupelor: grupa pro va trebui să găsească trei argumente contra și invers;
 - se prezintă în aceeași manieră ideile găsite;
 - jurații stabilesc care grupă i-a convins.

Metodele de învățământ se perfecționează neconștient. Folosirea creatoare și adecvată a metodelor în predarea lecțiilor îi ajută pe elevi să-și însușească în mod temeinic cunoștințele încă din clasă, prin aceasta evitându-se supraîncărcarea lor.

Bibliografie

5. Cerghit, I.; Radu, I. T.; Popescu, E; Vlăsceanu, L. (1991), Didactica, E.D.P., București;
6. Cerghit, I. (1997), Metode de învățământ, ediția a III-a, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București;
7. Cojocariu, V. (2002), Teoria și metodologia instruirii, E.D.P., R.A., București;
8. Cosmovici, A.; Iacob, L. (coord.) (1999), Psihologie școlară, Editura Polirom, Iași;
9. Cucoș, C. (2000), Pedagogie, Editura Polirom, Iași;

Dumitriu, Gh. (2000), Psihologia copilului, curs, Universitatea din Bacău



ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE

Prof. înv. primar, CREANGĂ LILIANA
Școala cu clasele I-VIII „Miron Costin” Bacău

Modelarea, formarea și educația omului cer timp și dăruire. În școala contemporană

eficiența educației depinde de gradul în care pregătește copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine și de măsura în care reușește să pună bazele formării personalității copiilor. Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților curriculare cu cele extracurriculare.

Oricât de importantă ar fi educația curriculară realizată prin procesul de învățământ, ea nu

epuizează sfera influențelor formative exercitate asupra copilului. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară.

Trebuința de a se juca, de a fi mereu în mișcare, este tocmai ceea ce ne permite să împăcăm școala cu viața. Dacă avem grijă ca obiectivele instructiv- educative să primeze, dar să fie prezentate în mod echilibrat și momentele de relaxare, recreative, atunci rezultatele vor fi totdeauna deosebite.

Activitatea educativă extrașcolară este concepută ca mediu de dezvoltare personală, ca modalitate de formare și întărire a culturii organizaționale a unității de învățământ, ca mijloc de îmbunătățire a motivației, frecvenței și performanței școlare, precum și de remediere a unor probleme comportamentale ale elevilor. Ea se desfășoară în afara orelor de curs, fie în incinta școlii, fie în afara acesteia, în palate și cluburi ale copiilor, în cluburi sportive, în baze sportive și de agrement, în spații educaționale turistice, culturale și de agrement.

Activitățile extracurriculare pot consta în proiecte și programe educative, concursuri, festivaluri, expoziții, campanii, schimburi



culturale, excursii, serbări, expediții, tabere, caravane tematice, dezbateri, simpozioane, vizite, ateliere, etc.

Scopul activităților extrașcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale. Activitățile extrașcolare se desfășoară într-un cadru informal, ce permite elevilor cu dificultăți de afirmare în mediul școlar să reducă nivelul anxietății și să-și maximizeze potențialul intelectual.

Activitățile extracurriculare organizate împreună cu elevii mei au conținut cultural, artistic, spiritual, științific, tehnico-aplicativ, sportiv sau simple activități de joc sau de participare la viața și activitatea comunității locale.

În ultimii ani școlari am organizat multe excursii cu elevii, cu scopul de a-și îmbogăți cunoștințele despre istoria și frumusețile țării, pentru cultivarea dragostei și a respectului pentru frumosul din natură, artă, cultură. Conținutul didactic al excursiilor și drumețiilor este mult mai elastic, mai variat și mai complex decât al lecțiilor în clasă, au un caracter mai atractiv, elevii participând într-o atmosferă de voieșie, optimism și multă însuflețire la asemenea acțiuni.

De fiecare dată am stabilit obiectivele, am precizat itinerariile, data, ora de plecare, echipamentele necesare. Apoi am adus la cunoștință elevilor principalele probleme care se vor urmări pe timpul deplasărilor, le-am reamintit regulile de circulație, securitate și comportament ce trebuie respectate. Pentru a trezi interesul elevilor, am popularizat acțiunile excursiei prin prezentarea unor hărți, itinerarii, literatură istorică, descrieri geografice, prezentări power-point.

În timpul desfășurării excursiilor am dirijat observarea în mod sistematic, îndemnând elevii să noteze ceea ce li se pare interesant. Datele culese vor putea fi valorificate la toate disciplinele de învățământ la care se pretează, consolidându-și astfel cunoștințele și îmbogățindu-și cultura generală. Elevii reușesc cu mai multă ușurință să-și exprime propriile impresii și sentimente despre cele vizitate.



Astfel în cadrul taberei de la Arieșeni am vizitat Peștera Scărișoara care adăpostește cel mai mare ghețar subteran din România și al doilea ca mărime din lume . Apoi am avut ocazia să descoperim o altă capodoperă a naturii: Peștera Urșilor, unde am explorat o lume nouă: stalactite și stalagmite din calcar precum și fosile ale ursului de cavernă, de capră neagră, leu și hienă de peșteră. În altă zi am fost în drumeție, unde au învățat tehnici de supraviețuire Am văzut Groapa Ruginoasa un renumit și vast fenomen torențial la altitudinea de 1400 m , în Munții Padiș. Elevii au aflat “pe viu” fenomenul de eroziune torențială a depozitelor de cuarțite, fresii și argile roșii, creând o adevărată “ Rană vie” în trupul muntelui. La fel de interesantă și frumoasă a fost excursia la Salina Turda – un adevărat muzeu de istorie a mineritului în sare . Drumeția la Cheile Turzii străbătute la pas, i-a animat și bucurat cu frumusețile văilor create în calcare, cu aerul curat al pădurilor și poienilor. Anul acesta am avut prilejul să mergem la Sibiu unde am vizitat muzeul de Istorie Bruckenthal, Piața Sfatului , „Podul mincinoșilor” și Muzeul de istorie naturală. Pașii făcuți în zonele geografice încărcate de freamătul istoriei, prilejuiesc îmbogățirea cunoașterii, generând totodată sentimente de prețuire față de strămoșii noștri și de dragoste de țară. Programul taberei a continuat cu vizitarea stațiunii Sovata, a Lacului Ursului și Muntelui de sare. Copiii le-a făcut mare plăcere sa se plimbe cu “bătrâna mocăniță”, întorcându- se parcă în timp. Au aflat povestea locomotivei cu aburi și a celor trei vagoane care, circulând cu 35 km pe oră, le-a dat elevilor șansa de a admira cele mai frumoase peisaje ale țării ce se află între Sovata și Câmpul Cetății: păduri dese, dar și câmpii deschise.

O altă preocupare deosebită au acordat elevii participării la concursuri și festivaluri. Acestea au contribuit la promovarea valorilor culturale și etice fundamentale dar și al fair- play-ului competițional, sensibilitatea și personalitatea lor suferind modificări pozitive.

Elevii clasei pregătitoare au urmat pe parcursul anului școlar la cursuri de dans sportiv. Împărțiți în două grupe, una din ele a alunecat în pași de vals pe scenele unor festivaluri , câștigând medalii și trofee, iar cealaltă grupă în pași de samba . Așa se face că ambele formații : Ministar și Steluțele au câștigat locul I la concursul « Caravana





isteților » și trofeul pentru cel mai bun dans la Concursul Național de dans »Flori pentru mama », desfășurat la Focșani în martie 2014. Un binemeritat loc I au obținut și la Festivalul de dans de la Bacău, desfășurat la teatrul Bacovia în luna mai 2014. Bucuria și reușita acestor concursuri au răsplătit din plin efortul copiilor la orele de repetiții și pregătire. Îmbinând frumosul cu muzica și utilul, copiii au demonstrat încă o dată că acest gen de activități aduc lumină în suflete, satisfacții, voioșie, plăcere, dau aripi imaginației, entuziasmului și rămân de-a pururi ca momente de neuitat în viața fiecăruia. Emoțiile și lacrimile de bucurie ale părinților acestor copii care s-au implicat și au sprijinit desfășurarea acestor activități (pregătire, costumații, deplasări, etc.) au demonstrat încă o dată că fără sprijinul activ al părinților, școala nu poate realiza obiectivele educaționale stabilite, oricât de competenți ar fi educatorii. Numai o bună colaborare între cei doi poli ai educației poate conduce la desăvârșirea personalității copilului.

Chiar dacă necesită un efort suplimentar din partea tuturor celor implicați, activitățile extracurriculare bine pregătite sunt atractive la orice vârstă, stârnesc interes, aduc bucurie, plăcere și odată cu ele , facilitează învățarea. Copilului i se dă posibilitatea să se afirme conform naturii sale, să își dezvolte simțul practic și operațional. El se autodisciplinează , prin faptul că în aceste activități el se supune regulilor de bună voie, asumându-și responsabilități.

La rândul său, dascălul are posibilitatea să-și cunoască mai bine elevii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea și să realizeze mult mai ușor și mai plăcut obiectivul principal: pregătirea copilului pentru viață.

Bibliografie :

- * Cernea, Maria, *Contribuția activităților extracurriculare la optimizarea procesului de învățământ*, în “ Învățământul primar” nr. 1 / 2000, Editura Discipol, București;
- * Crăciunescu, Nedelea, *Forme de activități extracurriculare desfășurate cu elevii ciclului primar*, în “Învățământul primar” nr. 2, 3 / 2000, Editura Discipol, București.



PERSONALITATEA ÎN FORMARE RAPORTAT LA MODELUL DASCĂLULUI

Prof. Înv. Primar Zaharia Costina –Iuliana
Școala Gimnazială ” Miron Costin” Bacău

În instruirea și formarea tineretului locul de frunte îl ocupă profesorul. Lui i se încredințează sarcina de cea mai mare răspundere: pregătirea de specialitate și educarea tinerilor. Ce altă profesie poate să aducă o mai mare mulțumire decât aceea de a vedea cum copilul se deschide și se dezvoltă sub ochii educatorului ca o floare? Această ”înflorire” constituie, desigur, răsplata cea mai înaltă a dascălului.

Raportul dintre generații reprezintă o fină balanță al cărei echilibru, adesea fragil, dă imaginea unei vieți sociale normale în care vechiul și noul, experiența trecutului și descoperirea viitorului, rutina și elanul tineresc, se împletesc și se completează permanent.

De altfel, nici nu se poate concepe educația în afara raportului între generații, esența ei constând tocmai în transmiterea valorilor de la cei ce sunt la cei ce vor fi și putând deci fi tradusă în termeni simpli prin formarea tinerei generații de către cea adultă.

Dependența copilului față de adult, nevoia de securitate pe care copilul caută să și-o îndeplinească prin prezența adultului ca factor de siguranță fizică și socio-afectivă, ca posibil model, nu trebuie să suprimă libertatea copilului.

Copilul trebuie respectat ca o fire de sine stătătoare, deosebită de adult. Un copil gândește și simte în felul său, altfel decât este capabil să o facă adultul, înțelege și reacționează într-un fel propriu la problemele vieții. Este copil, ceea ce înseamnă altceva decât un adult în miniatură. Nici un educator nu ar trebui să ignore această realitate. Maria Montessori considera copilul ca fiind „punctul cel mai fraged al vieții, în care totul se poate încă hotărî, în care totul se poate înnoi”. Este acel început plin de speranță, este natura umană în ipostaza ei de potențialitate, este „un embrion spiritual”, de a cărui evoluție este, fără îndoială, responsabil adultul, care-l ocrotește, îl modelează și îl educă.



Ce nu este în mod sigur copilul și nu ar trebui să devină niciodată? Nu este un lut inert în mâinile adultului, nu este o masă amorfă lipsită de sentimente și voință proprii din care adultul să modeleze o simplă și banală copie a lui însuși. Copilul este „fantezie și mobilitate”, nu poate fi o copie pentru că aduce întotdeauna cu sine noutate, pentru că dorește și caută neobosit varietatea, pentru că este plin de viață și energie, iar sufletul lui vrea să iasă la lumină, vrea să cunoască, vrea să crească. Copilul nu poate fi o copie a prezentului întruchipat de adult, pentru că el este viitorul. „El poartă cu sine luminile și umbrele sufletului omenesc, din el vor izvorî dorințe și griji viitoare, el va da sensurile lumii ce va să vină”.

Și dacă rutina, orgoliul, oboseala sau nepăsarea nu închid mintea și sufletul adultului în fața miracolului reprezentat de fiecare copil, atunci copilul poate deveni și leac tămăduitor, îl poate ajuta pe adult să se regenereze, să se regăsească. „Căci el aduce pe lume puteri proaspete, este vântul purificator, ce suflă din generație în generație și alungă miasmele asfixiante, acumulate de o viață umană greșită. Copiii sunt precum clopotele de Paști: redeșteaptă în om tot ceea ce năzuiește spre ceruri”.

Înfluența exercitată de adult asupra copilului nu trebuie să-l încâtușeze sau să îl apese ca o povară. Respectarea copilului implică educarea lui în libertate, încurajarea și susținerea unicității sale. Copilul își edifică sigur destinul pentru că „se naște stăpân pe destinul lui”. Din partea adultului așteaptă acordarea posibilității și sprijinului de a fi el însuși.

Așa cum simte nevoia de a fi ocrotit, îndrumat și apărat, copilul simte și nevoia de libertate. Cele două trebuințe, de securitate și libertate nu se exclud, ci chiar se condiționează. „copilul se simte liber pentru că este în siguranță și se simte în siguranță pentru că este liber”,

Este nevoia copilului de a se raporta la un model un mit perpetuat de tradiția și științele pedagogice, sau este o realitate ce derivă din particularitățile psihologice ale copilului de vârstă școlară mică și mijlocie și ale adolescentului?

Modelul este o posibilă cale de urmat, adesea liniștitoare, aducând o oarecare certitudine sau măcar iluzia unei certitudini pentru





copilul sau tânărul neștiutor, nesigur, cuprins de îndoieli și de teamă în fața necunoscutului sau doritor de a se împlini, de a fi el însuși.

„Să nu uităm că lucrăm cu copii, cu aspirațiile lor, cu libertatea lor....Să-i integrăm, așadar, în evaluarea și frumusețea vieții, și deschiderea, inefabilul visului, și noutatea surprizei”.

Bibliografie:

Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertății*, Editura Polirom, Iași, 1998

Cousinet, R., *Educația nouă*, E.D.P., București, 1978

Forster, Fr. W., *Îndrumarea vieții pentru băieți și fete de la 18 ani*, Editura Librăriei Socec&Co.S.A., București, 1922

Montessori, M., *Taina copilăriei*, Editura Tiparul Universal, București, 1938

Piaget, J., *Judecata morală la copil*, E.D.P., București, 1980



CULTIVAREA GUSTULUI PENTRU LECTURĂ LA ELEVI ÎN CICLUL PRIMAR

**Înv. Vîrlan Ileana,
Școala Gimnazială “Miron Costin” Bacău**

Lectura cărților constituie o activitate fundamentală pentru întreținerea condiției intelectuale, îmbogățirea cunoștințelor și a limbajului, pentru cunoașterea indirectă a diferitelor universuri și realități. Cartea, după care se realizează lectura, reprezintă cel mai complet depozit al inteligenței omenesti, înmagazinând în filele ei cunoștințe, sensibilitate, fapte pe care le păstrează intacte un timp nedefinit.

Trezirea interesului și a gustului pentru lectură implică pentru școală o responsabilitate incontestabilă. Ce citesc copiii? Cum citesc? Când și unde citesc? Cum își selectează lecturile? Cum poate fi îndrumată lectura și în ce măsură intervențiile sunt oportune? Cum contribuie lectura la formarea elevilor? - sunt câteva din întrebările care se ridică în fața învățătorilor și își cer răspuns.

Micii cititori trebuie inițiați și deprinși cât mai de timpuriu cu utilizarea concomitentă a cărții și a mijloacelor moderne audio – vizuală ca premisă esențială a unei învățături eficiente. Din partea factorilor educativi este nevoie de răbdare, perseverență, voință, precum și de modelul propriu.

Copilul este de mic obișnuit acum cu desenele animate, cu monștrii spațiali și războinici robotizați, încât și lui și nouă ne va fi greu să-l facem să accepte și să iubească lectura. Va fi, cu siguranță, greu, dar nu imposibil.

A aflat de Mica sirenă, Rățușca cea urată, Scufița Roșie din desenele animate. Ele au spus pe ecran multe alte întâmplări care nu se petrecuseră în poveștile originale. Dacă știm să-i atragem curiozitatea, calculatorul, televizorul... ne pot duce spre lectura cărților. Cititul poate oferi satisfacții nebănuite, și lui, și nouă, ca educatori. Niciodată de-a lungul timpului, cititul nu a fost de modă veche și nici nu va deveni



demodat. Așa cum o casa nu se poate construi fără o temelie, nici societatea actuală, oricât de tehnologizată ar fi, nu poate renunța la lectura scrisă. Aceasta va constitui temelia formării personalității tânărului. Cartea bine aleasă și serios citită rămâne o condiție esențială în efortul de însușire a științei și culturii.

Este adevărat că informatizarea este o deschidere nouă spre lume, dar nu trebuie să uităm că fascinantă și miraculoasă carte are un rol determinant în formarea și șlefuirea personalității copilului, mai ales în clasele primare. Copilăria este una dintre cele mai frumoase și speciale perioade din viața unui om, dar și cea mai importantă în formarea lui ca cititor. Este etapa în care elevii din clasele mici pot fi cucerii de îndeletnicirea nobilă a cititului, formându-li-se cea mai plăcută dependență - dependența de carte - și care va rămâne una dintre cele mai profitabile de-a lungul vieții.

Creșterea interesului pentru achiziționarea sau multiplicarea de informații se realizează printr-o îndrumare sistematică a lecturii elevilor. O secvență foarte importantă în stimularea interesului pentru lectură și formarea de cititori pasionați este legată de felul în care se recomandă ce să citească și cum să citească elevii.

Pentru a preveni receptarea lecturii particulare ca obligativitate, „stârnesc” curiozitatea elevilor mei în diferite feluri. Nu prezint lista anuală de lecturi suplimentare la începutul semestrului I, ci stabilesc titluri pentru două, trei săptămâni. Fac prezentarea unor cărți, în așa fel încât să ambiționez elevii în lectura lor, povestind incomplet momente ale unor narațiuni, lăsând elevilor un semn de curiozitate în finalizarea întâmplărilor. Caracterizez unele personaje, îndemnând elevii la căutarea independentă, prin lectura integrală, a locului acestor personaje în narațiune, a relațiilor cu alte personaje.

Controlez dacă elevii au lecturat un text prin enunțarea unor cerințe de verificare (povestire, recitare, fișe de lectură). Uneori organizez expoziții cu desene ale elevilor inspirate din lecturile citite.

Pentru organizarea și desfășurarea îndrumării lecturii suplimentare a elevilor, folosesc următoarele metode și procedee de învățământ:





1. citirea expresivă, efectuată de mine, textele alese fiind scurte, cu narațiune concentrată, cu dialog și cu o acțiune atrăgătoare;
2. povestirea efectuată de mine să fie model, adică va îndeplini condițiile de a fi expresivă, logică și spectaculoasă;
3. însemnări personale asupra celor citite ce se realizează într-un caiet sau într-o fișă de lectură în care elevii notează titluri, autori, citate, vor povesti, vor înregistra numele personajelor, vor caracteriza sumar unele personaje, își pot exprima părerea asupra unor fapte și personaje;
4. organizarea de serbări școlare prin care se valorifică texte prin șezători literare, montaje literare, teatru școlar, procese și jocuri literare;
5. publicarea creațiilor artistice ale elevilor în revista școlii și în alte reviste pentru elevi.

Îndrumarea lecturii suplimentare a elevilor presupune și o evaluare cantitativă și calitativă corespunzătoare. Aceasta oferă posibilitatea de a examina cu discernământ ce citesc și cum citesc elevii, de a lua decizii corecte în îndrumarea lecturii. Controlul lecturii elevilor trebuie să fie o activitate permanentă a învățătoarei spre a preveni comoditatea, efectuarea de lecturi facile, superficialitatea, neglijarea cărților. În recomandarea textelor pentru lectură am în vedere sprijinul acestora pentru realizarea obiectivelor școlare, posibilitatea elevilor de a face corelații, de a achiziționa informații prin efort propriu, de a avea cât mai multă autonomie intelectuală.

Pentru a forma buni cititori de cărți și pentru a cultiva gustul pentru lectură, colaborez cu părinții elevilor spre a-i avea în ajutor pentru îndrumarea lecturii suplimentare a celor mici; mediul familial poate stimula elevii în lecturarea cărților specifice vârstei lor. Același rol important îl are biblioteca din cadrul școlii. Elevii trebuie să fie învățați cum să împrumute cărți de la biblioteca școlii, cum să le păstreze în timpul când le citesc, fără să îndoie foile, fără să desfacă la refuz fasciculele, dându-le peste cap, fără să facă însemnări pe paginile cărții; vor fi îndrumați să folosească semnul de carte și coperta de protecție, precizând importanța acestora.

Dacă vom ști să trezim interesul elevilor noștri pentru citit, dacă vom îndruma, verifica și stimula în acest scop, vom crește generații care vor simți o „sete” permanentă pentru citit, pentru





cunoaștere, pentru lărgirea orizontului lor cultural, ceea ce se va răsfrânge pozitiv asupra vieții și activității lor, căci, așa cum spunea Miron Costin: *„Nu e alta mai frumoasă și mai de folos în toată viața omului zăbavă, decât cetitul cărților.”*

Bibliografie:

1. Șimcan, Eugenia și Alexandru, Gheorghe - „Lecturi literare pentru ciclul primar”, Vol. 1, Editura Gh. Alexandru, Craiova, 1993;
2. Sugurlan, L., Toma, M. - „Literatura pentru copii”, EDP, București, 1980;
3. Faguet, E. - „Arta de a citi”, Editura Albatros, București, 1975.



VALOAREA FORMATIV-EDUCATIVĂ A TEXTELOR LITERARE CU CONȚINUT ISTORIC

**Prof. pt. înv. primar CONSTANTINESCU MARIANA
Școala Gimnazială „Miron Costin” Bacău**

Privit în ansamblul său, procesul receptării mesajului scris urmează drumul „descoperit” și apoi parcurs în mod necesar de orice alt cititor, pentru a decodifica imaginile grafice și a pătrunde în înțelesurile deloc ascunse ale vorbelor așezate, nu la întâmplare, în construcții de limbă și în enunțuri, ce dau imaginea unui complex care îndeamnă la căutarea și, mai ales, la găsirea unei lumi care, îți dai seama că, de fapt, nu are nici un secret. Și totuși, satisfacția aflării ei te face să nu regreti deloc efortul la care te-ai supus. Lectura explicativă, căci aceasta e descoperirea cititorului împătimit în „arta” de a citi, este o îmbinare a lecturii/ citirii cu explicațiile necesare pentru aflarea tainelor cuprinse în creația literară sau nonliterară de care te-ai apropiat, desigur, nu întâmplător.

Modalitățile prin care elevii din ciclul primar sunt conduși spre înțelegerea mesajului unui text literar depind atât de conținutul tematic al textului respectiv, cât și de genul și specia literară în care se încadrează. Toate textele din manualele de limba și literatura română ale ciclului primar se încadrează, într-un fel sau altul, într-un gen și specie literară, sau eventual, pot să conțină pasaje, replici din genuri diferite, ori pot fi nonliterare. De aceea, în abordarea unui text de citire este necesară cunoașterea raportului dintre autor și realitatea pe care o exprimă, a modalităților specifice de a înfățișa această realitate.

Cu toate că istoria ca obiect de învățământ apare doar în clasa a IV-a, elevii ciclului primar sunt familiarizați cu modul de receptare a mesajelor transmise prin creații literare, pe teme de istoria patriei, și în primele trei clase, prin conținutul unor texte de citire și lectură. Fără a fi vorba de un curs sistematic de istoria patriei, elevii iau cunoștință, prin



intermediul unor texte literare, de unele dintre cele mai semnificative momente din istoria milenară a poporului român. Prin conținutul a numeroase texte, ei află despre mărețele fapte de vitejie ale înaintașilor, cunosc figuri de eroi ai poporului român, unii deveniți legendari.

Citirea textelor cu conținut istoric trebuie să asigure înțelegerea de către elevi a unora din cele mai importante reprezentări și noțiuni istorice, cum sunt cele cu privire la cronologie (epocă, perioadă, mileniu, secol etc.), cele referitoare la viața economică (muncă, unelte de muncă), cele cu privire la organizarea socială și viața politică (clase sociale, forme de stat, război drept și război nedrept) etc. Textele de citire cu conținut istoric, destul de numeroase atât în manualele școlare, cât și în alte lucrări editoriale au un specific aparte față de alte categorii de texte fie ele în proză, sau în versuri. De aceea și metodologia lecțiilor trebuie să fie, oarecum, diferită, chiar dacă, în esență, metoda utilizată este aceeași ca și la celelalte texte- lectura explicativă. Specificul textelor cu conținut istoric este determinat atât de conținutul lor, cât și de limbajul lor aparte. Chiar în rândul acestor texte există diferențieri. Unele dintre ele înfățișează faptele istorice prin intermediul legendei, altele sunt creații literare pe teme istorice, iar altele se apropie, prin conținutul și forma lor de prezentare, de textele întâlnite în manualul de istorie.

Fără a le transforma în lecții „pure” de istorie, fără a abandona exersarea actului citirii, la aceste lecții este bine ca lectura explicativă să se folosească în așa fel, încât să fie atinse la nivelul necesar obiectivele amintite, urmărite prin studiul istoriei.

Textele evocatoare prezintă mari personalități intrate în istorie, eroi ai neamului, personaje fixate în memoria poporului, unele dintre ele cu aură de legendă, precum și personaje inspirate din imensa și puternica lume anonimă.

O categorie aparte a unor asemenea texte evocatoare, cu o mare forță educativă, o constituie *legendele istorice*. Explicând geneza unui lucru, a unei ființe, a unui fenomen, caracterul aparte al unui eveniment istoric, evocând isprăvi neobișnuite ale unor eroi, atestați sau nu de documente, *legendele apelează, de obicei, la elementele fantastice*. Datorită acestor caracteristici, precum și unui limbaj specific, mai greoi, *legendele istorice prezintă unele dificultăți în înțelegerea lor de către*





elevi. Dificultățile apar nu atât în înregistrarea faptelor înfățișate, cât mai ale în ceea ce privește înțelegerea semnificației acestor fapte. Dacă s-ar parcurge ca un text oarecare, ar fi periclitată sau estompate tocmai valențele afective ale faptelor neobișnuite de eroism, cea ce ar constitui o pierdere irecuperabilă. Faptele de legendă, oricât de mult ar impresiona, se pot uita în cele din urmă; semnificația lor, înțeleasă corect, își pune însă amprenta pe întregul comportament al elevilor. De aceea, în abordarea acestei categorii de texte cu conținut istoric, întâlnite încă de la clasa a II-a, este necesar un asemenea mod de analiză care să asigure nu numai înțelegerea evenimentelor, a faptelor de legendă, ci mai ales semnificația acestora, în scopul valorificării lor sub raport educativ.

Experiența acumulată în citirea legendelor istorice arată că soluția cea mai eficientă, care asigură realizarea dezideratului amintit, este aceea că primul contact al elevilor cu conținutul legendei să fie realizat prin *povestirea învățătorului*. Povestirea realizată înaintea analizei propriu-zise a legendei istorice oferă posibilitatea să fie introduse, la locul potrivit, cuvintele și expresiile noi din text, pe care se vor contura apoi unele reprezentări și idei istorice fundamentale. Ceea ce oferă acestui mod de tratare a legendelor istorice un plus de eficacitate este faptul că toate noile achiziții pe care le vor face elevii vor fi explicate în context, fără a se întrerupe firul povestirii și deci fără a se diminua trăirile afective. Lucrul acesta ar fi greu de realizat dacă elevii ar lua cunoștință de conținutul de idei al legendei prin citirea integrală, așa cum se procedează cu alte categorii de texte epice.

În lecturile elevilor fie din manuale, fie din alte cărți mai figurează și alte creații cu conținut istoric, în proză sau în versuri. Cele mai multe din aceste texte se încadrează în genul epic, deci conțin o narațiune; ele sunt creații ale unor reputați scriitori și, în consecință, au și o reală valoare artistică, estetică.

Manualele de limba și literatura română, includ texte aparținând liricii patriotice. Receptarea acestor texte este mult mai dificilă în comparație cu textele narative deoarece sunt lipsite de subiecte – acțiuni, personaje care să reprezinte concepții, atitudini, sentimente. Cele mai multe sunt creații în versuri și redau sentimentele și gândurile autorului prin



intermediul imaginilor artistice. Astfel de texte sunt “**Deșteaptă-te române**”, de Andrei Mureșanu (imn – specie consacrată unui eveniment sau personalități ieșite din comun), “**Ce-ți doresc eu ție, dulce Românie**”, de Mihai Eminescu (odă – se exprimă admirația pentru o idee, personalitate, un anumit eveniment). Pentru învățător apare obligativitatea didactică de a porni de la dezvăluirea modului deosebit de exprimare a sentimentelor, de la explicarea sensului figurat al limbajului folosit de autor. Aceste texte exprimă sentimente deosebite față de țară, popor, eroi, pentru momente de importanță națională. Textul degajă admirație, recunoștință, devotament.

În explicarea conținutului unor astfel de texte, este solicitată măiestria învățătorului care trebuie să decodifice în termeni proprii sensul figurat, expresiv al cuvântului. Numai așa elevii vor înțelege atât sensul imaginii artistice și al ideii, cât și frumusețea exprimării inedite.

Și dacă trecutul a fost demn și plin de sacrificii, datoria noastră a dascălilor este să deschidem porțile sufletului celor ce ne-au fost dați în grijă, pentru a-i adăpa și pe ei din această fântână nesecată a gloriei poporului român. Această datorie se îndeplinește printr-o activitate permanentă de instrucție și de educație patriotică. În fața ochilor limpezi și veșnic nedumeriți ai copiilor, nu este deloc simplu sau ușor să te faci înțeles, să cultivi cele mai înălțătoare sentimente umane. Dacă noi înșine simțim acel fior al patriotismului, dacă generăm emoții firești vorbindu-le de **Mircea cel Bătrân**, de **Ștefan cel Mare**, de **Alexandru cel Bun**, ajutându-i să înțeleagă dreptatea înfricoșătoare a lui **Vlad Țepeș**, să admire faptele de vitejie ale lui **Mihai Viteazul**, să ducă mai departe tradițiile și obiceiurile românești, ei bine, atunci ne vom îndeplini cu adevărat menirea și vom putea spune cu mândrie : „**Suntem români !**”.

Exemple de metode active-participative folosite în cadrul orelor de limba și literatura română, pentru textele literare cu conținut istoric:

Metoda R. A. I.

- Este o metodă de fixare și sistematizare a cunoștințelor, dar și de verificare.
- Ea urmărește realizarea feed- back- ului printr-un joc de aruncare a unei mingi ușoare.



Desfășurare:

Elevul care aruncă mingea trebuie să formuleze o întrebare din lecția predată, elevului care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare, apoi o aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Elevul care nu știe răspunsul iese din joc, la fel ca și cel care este descoperit că nu cunoaște răspunsul la propria întrebare.

Avantaje:

- Dezvoltă gândirea critică.
- Permite autoevaluarea propriei activități.
- Este coparticipant la propria formare.

Exemplu:

„Moș Ion Roată și vodă Cuza”, de Ion Creangă- Clasa a IV-a – Limba și literatura română.

După predarea acestei lecții, elevii și-au adresat întrebări de tipul:

- Cine făcea parte din Divanul ad- hoc?
- Ce fel de om era moș Ion Roată?
- Ce l-a nemulțumit pe moș Ion Roată în timpul discuțiilor din Divan?
- Cine s-a ridicat împotriva lui?
- Ce a aflat domnitorul Cuza, peste ani, de la moș Ion Roată?
- Ce însușiri ale domnitorului sunt prezentate în text?
- Ce alte povești sau povestiri scrise de Ion Creangă cunoașteți?

Metoda Pălăriilor gânditoare

Această metodă corespunde diferitelor tipuri de gândire.

Desfășurare:

- ☼ **Pălăria albastră** – e liderul, managerul, conduce jocul. E pălăria responsabilă cu controlul demersurilor desfășurate.
- ☼ **Pălăria albă** – e povestitorul, cel ce redă pe scurt conținutul textului.
- ☼ **Pălăria roșie**- e psihologul care își exprimă sentimentele față de personajele întâlnite.
- ☼ **Pălăria neagră** – e criticul, e pălăria avertisment, concentrată în special pe aprecierea negativă a lucrurilor.

☼ **Pălăria verde**- e gânditorul, care oferă soluții alternative.

☼ **Pălăria galbenă**- e creatorul, simbolul gândirii pozitive și constructive, creează finalul.

Avantaje:

- Angajează intens toate forțele psihice de cunoaștere.
- Dezvoltă gândirea critică.
- Manifestă empatie față de anumite personaje.

Exemplu:

„*Neguțătorul florentin*” de Petre Ispirescu – clasa a IV-a, Limba și literatura română.

☼ **Pălăria albă** – povestește pe scurt textul lecturii.

☼ **Pălăria albastră** – caracterizează marele voievod Vlad Țepeș ca fiind impunător, iute ca focul, în timp ce negustorul era fricos, suspicios, grijuliu pentru averea și viața sa.

☼ **Pălăria roșie**- arată că domnitorul își iubea poporul pe care-l conducea și purta de grijă tuturor celor aflați în țara sa, inclusiv a neguțătorului florentin.

☼ **Pălăria neagră** – critică atitudinea neguțătorului neavând încredere în oamenii și legile țării. El trebuia să se informeze despre țara condusă de Vlad Țepeș. Domnitorul trebuia să-și înfrâneze mânia explicându-i cu calm neguțătorului situația creată.

☼ **Pălăria verde**- spune că neguțătorul ar fi putut să-și adăpostească averea la un han sau și-ar fi putut plăti oameni care să-i apere avutul fără să-l deranjeze pe domnitor.

☼ **Pălăria galbenă**- găsește alt final textului

Metoda dramatizării

- Se bazează pe utilizarea mijloacelor și procedeele artei dramatice, constând în dramatizarea unui fragment literar, a unui fapt istoric, a unui eveniment actual.
- Elevii sunt puși în situația de a interpreta anumite personaje, rolurile acestora, trăind efectiv stările conflictuale, situațiile problemă în care acestea sunt implicate.

- 
- Poate îmbrăca forma procesului literar prin care elevii sunt puși în postura de inculpați, acuzatori sau apărători ai personajelor din opera respectivă

Avantaje:

- Are mari valențe în direcția receptării și sensibilizării elevilor față de conținutul și mesajul operei literare.
- Formează și dezvoltă capacitățile operaționale și comportamentale.
- Transferă cunoștințele din planul teoretic în cel practic.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cerghit I., *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., București, 1983
2. Eugen Blideanu, Ion Șerdean, *Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar*, EDP București;
3. Elena Simionică, *Ghid privind receptarea textelor literare*, Ed. Junimea Iași;
4. Goia V., Dragatoiu I., *Metodica predării limbii și literaturii române*, E.D.P.-R.A., București, 1995;
5. Neacșu I., *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1990;
6. Radu T. Ion, *Evaluarea în procesul didactic*, E.D.P., București, 2000;
7. Șerdean I., *Metodica predării limbii române la clasele I- IV. Manual pentru școlile normale*, E.D.P., București, 1993;
8. Șerdean I., *Elemente de creativitate prin studiul limbii române în școala primară*. În: *Învățământul primar* nr. 3/ 1996.

CONCEPȚIA ARTISTICĂ A LUI ION LUCA CARAGIALE DESPRE LITERATURĂ ȘI ARTĂ

Prof. Diaconu Irina
Școala Gimnazială „Miron Costin” Bacău

Vocația de gazetar, dublată de aceea a unui spirit critic dinamizator l-a situat pe I. L. Caragiale nu numai în actualitatea nemijlocită a timpului său, ci l-a impus și în postura de persiflator al ei. În 1912, G. Ibrăileanu îl considera „cel mai mare istoric al epocii dintre 1870 și 1900. Un istoric complex, care arată, care critică și care explică.”¹, pentru ca Șerban Cioculescu, în 1935 să precizeze faptul că „societatea românească de la sfârșitul secolului trecut nu și-a găsit un observator mai veridic decât Caragiale”².



Activitatea literară a lui I. L. Caragiale poate fi structurată în câteva etape distincte: prima, incipientă, de factură jurnalistică, în calitate de colaborator și editor la diverse publicații- prilej de exersare a spiritului polemic și singurul care s-a manifestat mai apoi, sub diverse forme (articole politice, cronici teatrale, pamflete până la sfârșitul vieții. De la 1879 până la 1890 este etapa celebrelor sale comedii (*O noapte furtunoasă*, *Conu Leonida față cu reacțiunea*, *O scrisoare pierdută* și *D-ale carnavalului*) și a dramei *Năpasta*. Urmează proza scurtă (*Momente și schițe*), după 1890, care este încadrată de perioade în care scriitorul cultivă, în mod surprinzător și exprimând polivalența sa

¹ G. Ibrăileanu, *Caragiale*, în *Pagini alese*, vol. II, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, p.5.

² Ș. Cioculescu, *I. L. Caragiale*, București, Ed. Tineretului, 1967, p. 39.



artistică, nuvela psihologică-naturalistă (*O făclie de Paște*) și nuvela fantastică (*La hanul lui Mânjoală*).

În ceea ce privește **arta și literatura**, Caragiale s-a pronunțat în repetate rânduri, în articolele literare și politice, în cronicile teatrale, plastice, muzicale, în scrisori, în parodii și în schițe. Neavând un spirit teoretic, nu putem spune că a avut o concepție estetică unitară. De aceea, Pavel Florea sublinia: „I. L. Caragiale refuză teoreticul, dar nu ezită să emită idei și concepte, unele de o frapantă modernitate, plecând de la realitatea operei”³.

În *Dicționarul literaturii române de la origini până la 1900* se precizează: „Opiniile sale, diseminate pretutindeni în operă, vin din inteligență și bun simț de pe platforma unei poziții predominant tradiționaliste.”⁴ Scriitorul a fost un mare creator, care își îngăduia să se prezinte, pe cât de curios, pe atât de original, spunând despre sine că „și-a făcut studiile la școala lumii – unde nu se cer examene”⁵. A cunoscut teatrul din interior, fiind, pe rând, sufleur, actor, regizor, cronicar dramatic, autor, teoretician, director, reformator al teatrului, trăin teatrul cu întreaga sa ființă „Nu a fost un literat care a scris și teatru, ci a fost în primul rând, un om al teatrului”⁶.

Articolele sale, intitulate simplu, *Câteva păreri*, *Ceva despre teatru*, *Oare teatrul este literatură?*, *Câteva note* oglindesc concepția realistă a autorului. Arta trebuie să reflecte realitatea, viabilitatea ei fiind asigurată de înțelesul omenesc pe care îl exprimă („nici artă fără înțeles, nici înțeles fără artă”), de talentul și meșteșugul creatorului. Caragiale îi mărturisea în acest sens lui G. Ibrăileanu: „De atâta amar de ani vă războiți – două școale – artă pentru artă, artă cu tendință – rupeți atâtea lănci, pierdeți atâtea vreme, risipiți atâtea bravură și n-aveți, nici unii nici alții, un moment să vă gândiți și la ce care trebuiește egal

³ Pavel Florea, *Trimitere la clasici. Idei naționale. Idei europene*, Iași, Ed. „Universitas XXI”, 2004, p. 129.

⁴ *** *Dicționarul literaturii române de la origini până la 1900*, București, Ed. Academiei R.S.R., 1978, p. 160.

⁵ I. L. Caragiale, *Opere*, vol. II, București, Ed. „Minerva”, 1971, p. 317.

⁶ I. Constantinescu, *Caragiale și începuturile teatrului european modern*, București, Ed. „Minerva”, 1974, p. 15.



ambelor școale – la talent.”⁷. Concluzia vine tranșant: „...artistul poate avea sau nu tendință, însă artă fără talent fără, peste puțină”⁸.

Politică și literatură, articol publicat în 1909 și în 1910, concentrează idei despre raportul dintre cele două domenii, și, dând la o parte sistemele critice, tendințele și opiniile despre literatură, dramaturgul reduce totul la talent: „dacă e vorba de literatură și de artă, pentru mine nu pot încăpea nici sistemă, nici opinie, nici tendință, nici morală; nu pot încăpea decât numai și numai talent”⁹. Așadar, „toate converg spre un singur punct: reliefaarea primordialității talentului în judecarea operei de artă și a creatorului. Talentul asigură viabilitatea operei, și totodată îl întărește pe artist, dându-i independență și încredere în sine și o anumită detașare în raport cu gradul de receptivitate al unui moment istoric”¹⁰.

Viziunea sa este a unui creator încrezător în forța demiurgică a talentului, dătător de opere de valoare. Când opera adevărată s-a născut, artistul o simte și, de aceea, rămâne de cele mai multe ori, indiferent la opiniile ce vin dinafară, mai ales când acestea dezvăluie nepregătirea acelei epoci de a-l recepta., Omul talentat – observă I. L. Caragiale în această privință – e absolut indiferent față cu părerile altora despre opera sa: nici aprobările, nici dezaprobările, nici neluarea în seamă, nimic nu-l mișcă, fiindcă foarte rar îl poate pricepe altcineva atât de bine și prețui așa de exact cât se pricepe și se prețuiește el însuși. Din această siguranță rezultă personalitatea nealterată a adevăratului artist, asaltată de multiplele și variile păreri ale criticilor amatori; din această neclintită încredere în sinerezultă: neîncovoierea artistului adevărat la gustul trecător al unei strâmbe epoci, particularitatea susținută a stilului său și nesocotirea mijloacelor de manieră care, la un moment dat, i-ar garanta indubitabil succesul comod”¹¹

Dintre toate felurile de a scrie, Caragiale alege „stilul potrivit”, adică măsură, claritate și concizie, pentru a-și cizela expresia până la

⁷ I. L. Caragiale, *op. cit.*, pp. 383-384

⁸ *Ibidem*.

⁹ I. L. Caragiale, *op. cit.*, p. 904.

¹⁰ P. Florea, *oOp. cit.*, p. 135.

¹¹ I. L. Caragiale, *op. cit.*, p. 1049-1050.



perfectiune. Se poate spune că aceasta este profesiunea de credință a unui classic, moderația unui prozator care nu iubește descrierea de peisaj și efuziunea lirică- fapt pentru care a fost dezaprobat de unii exegeți ai operei sale precum Mihail Dragomirescu.

Referindu-se la eseu *Câteva păreri* (1896), Caragiale demonstrează faptul că, față de curentele și școlile bine delimitate istoricește „înțelegea să nu fie nicio ortodoxie”, răsând de anumite aspecte sau exagerări din cadrul acestora.

Ideile lui Caragiale în materie de teatru, de literatură și artă- în general, sunt, în esență, foarte moderne și strâns legate nu numai de **talentul scriitorului**, ci și de valorile autentice ale culturii și literaturii noastre populare și culte. Marele creator s-a pronunțat cât se poate de categoric împotriva scrierilor false și a influenței negative pe care acestea le au asupra publicului. În seria de articole *Cercetare critică asupra teatrului românesc* („România liberă”, 1878), dramaturgul vorbește despre tabloul deloc încurajator al teatrului românesc, invadat de o sumedenie de plagiate și prelucrări, montări de „mare spectacol” în care adevărul istoric și psihologic e siluit. De aceea, Pavel Florea aprecia: „el nu acceptă niciun fel de tranzacțiune când este vorba de atitudinea față de literatura pătrunsă deja în conștiința publicului. *Modelele* literare îi displac, acestea nu au nimic în comun cu talentul adevărat, de aceea și recomandă întoarcerea *la calea cea veche*, din care nu trebuie să ne abatem prea departe; astfel omul va trăi la teatru *un moment de emoțiune artistică*”¹².

În 1897, Caragiale insistă asupra acțiunii binefăcătoare a criticii maioreșciene, menirea sa fiind înlăturarea direcției greșite din literatură, știință și cultura primelor decenii ale celei de-a doua jumătăți a secolului al XIX-lea, lăsând să se întrevadă că „o astfel de operație critic este necesară, viața literară și cultural fiind inundate de false talente cu pretenția de a contribui la formarea gustului public”¹³.

¹² Pavel Florea, *Din vremea Junimii*, Iași, Ed. „Omnia”, 1993, pp.98-99.

¹³ *Idem*, *Trimitere la clasici. Idei naționale. Idei europene*, Iași, Ed. „Universitas XXI”, 2004, p.138.



De talentul lui Eminescu este cel mai impresionat, dimensiunile poetului iau în conștiința sa proporții de erou al spiritului, ivit „dintr-un tipar de lux”, cu aerul unui sfânt tânăr colaborator dintr-o veche icoană” un „copil al unei rase nobile și bătrâne”, un geniu irepetabil. Gândirea poetului, fantezia și instinctual artistic, talentul său, de care era convins îl întăreau și îl detașau de lumea comună; „nicio critică nu-l puteau face să se îndoiască de sine”. Opera lui Eminescu este privită ca o lucrare sfântă și, crede dramaturgul, „fără teamă de exagerare s-a putut zice că o așa lucrare este patrimoniul omenirii întregi, nu numai a unui neam”¹⁴. Ca și Eminescu, Caragiale prețuiește „pe cei bătrâni”, apropiații săi în câmpul literelor române. Dintre acești predecesori, nu-i iută pe cei „cărora le datorăm renașterea limbii și literaturii noastre”. Același spirit original și independent în manifestări și în modul de observare și zugrăvire a lumii surprinde în treacăt sensurile îmalte cale creației populare în care se răsfâng „moravurile, apucăturile, idealurile, slăbiciunile, talentele și limba poporului”¹⁵.

Deși clasic, în primul rând, Caragiale n-a fost un tradiționalist, ci un modern în sensul de **apărător al valorilor literare**. Ideile sale despre artă, prezentate într-un chip original, nu pot fi incluse într-o zonă sau alta manifestate în estetica timpului său „artă pentru artă” sau „artă cu tendință”, opțiunea lui a fost „tendință cu artă”. Caragiale a creat așadar formula „tendință cu artă” care în concepția lui I. Constantinescu, înseamnă ceea ce numea Camil Petrescu în lucrarea *Modalitatea estetică a teatrului* - „eticizarea practicii artistice”, sau, cu alte cuvinte, „transformarea practicii artistice într-o morală a atitudinii care purifică totul”¹⁶.

Concepând *arta* ca pe o artă „pură”, *teatrul* ca pe o artă specifică, „autonomă”- prin limbaj, structură și estetică proprii-, fixând în numeroasele articole teoretice elementele principale ale conceptului dramei moderne, manifestându-se împotriva naturalismului (artistul refuza motivul imitației naturaliste, preferând principiul convenției – cu

¹⁴ I. L. Caragiale, *op. cit.*, p. 679-690.

¹⁵ *Ibidem*, p. 937-938.

¹⁶ Apud I. Constantinescu, *op.cit.*, p.12.



aproape două decenii înaintea lui Craig) – Caragiale s-a dovedit un reformator al teatrului, un revoluționar cu idei moderne, situându-se alături de Wagner, Craig, Meyerhold, Maeterlinck, Tairov, Ionesco, Gouhier ș.a. Așadar, marele de om de teatru român înțelegea opera de artă ca pe o operă „autonomă”, reșezând realitatea în drepturile ei (în concepția sa arta reprezentând o altă „realitate”).

Unicitatea lui Caragiale constă nu numai în întâietatea sa ca teoretician modern al scenei, ci în concordanța dintre concepția sa dramatică și opera propriu-zisă. Fiind un precursor al teatrului nou, Caragiale contestă „ teatrul literar” și practică „ teatrul teatral”, susținând că teatrul nu este literatură, nu este gen literar, el trebuie să evolueze către o formă de expresie proprie, să redevină el însuși (ideea a fost susținută mai târziu de Tairov) .

În același spirit modern, *teatrul* era considerat de marele clasic o artă nonverbală: „... în teatru ca și în lume vorbele constituiesc numai o parte a existenței... În viață de zece ori mai mare rol au ochii și sprâncenele decât gura; vorbele fără ochi au prea puțină căldură; ochii fără vorbe pot spune multe”¹⁷. Caragiale era extrem de preocupat de „ce” și „cum” se spune pe scenă, de acordul între toate elementele ce constituie teatrul, de întoarcerea acestui sector literar la sursele sale originare, aceasta implicând depărtarea de spiritul dramei clasice și romantice, dominată de cuvânt. În acest sens, Paul Zarifopol nota: „...replicile sunt indicate adesea numai prin pauze, exclamații ori întrebări acumulate... . Artistul nu știe cum să scape de vorbă...”¹⁸.

Pornind tot de la cuvânt, Caragiale sublinia în *Oare teatrul este literatură?* diferența dintre literatură și teatru, întrebându-se dacă teatrul folosește ca „material” cuvântul - „ asta înseamnă că teatrul este poezie?”¹⁹ și că o piesă de teatru este „ o producție de gen literar?”²⁰.

¹⁷ *Ibidem.*, p.28.

¹⁸ Paul Zarifopol, *Publicul și arta lui Caragiale*, în *Pentru artă literară*, București, Editura Fundației Culturale Române, 1997, p. 197.

¹⁹ I.L. Caragiale, *op. cit.*, p. 317.

²⁰ *Ibidem.*





Interferența artelor, legătura dintre ele a fost, de asemenea sesizată de Caragiale: „Toate artele sunt surori bune... De multe ori una împrumută alteia grațiile și atributele ei”²¹. Ca om de teatru, cel mai complet în spațiul românesc, analizează în 1897, în același articol publicat în *Epoca* din 8 august, *Oare teatrul este literatură?*, că din câți critici a citit până la acea dată în niciunul n-a găsit „o părere deosebită în privința teatrului: pentru toți, dramaturgul e considerat ca un fel de literat sau poet, iar piesele de teatru ca un fel de producții literare sau poetice”²². În concepția lui Caragiale, teatrul este o artă „de sine stătătoare”, deosebită de literatură și poezie. Dacă literatura presupune deșteptarea de imagini prin cuvinte, teatrul este mai complex, „este o artă” constructivă, este o artă independentă care se realizează cu sprijinul sau „punând în serviciul său pe toate celelalte arte, fără să acorde vreunei dreptul de egalitate pe propriul lui teren”²³. Caragiale postulează o adevărată estetică a teatrului ca artă totală, accentul fiind pus atât pe valoarea textului, cât și pe elementele reprezentării spectacolului, „felului în care va fi executată” o piesă pe scenă, remarcând, totodată, valoarea textului; piesele de teatru fie clasice, fie moderne – scrie el – nu se pot împărți decât în „piese bune și rele, frumoase și urâte, interesante și anoste, spirituale și neroade...”²⁴. Așadar, un text bun nu poate fi descoperit decât de oamenii de teatru adevărați, de „ochii cunoscători”²⁵, numai așa se ajunge la unitatea artistică a textului și a reprezentării sale scenice.

Teatrul se împlinește pe tărâmul celorlalte arte pe care de la sociere tinde să și le subordoneze pentru a putea atinge perfecțiunea ca artă totală: „arta dramatică este o artă reprezentativă de sine stătătoare; ea, pentru a fi perfectă, trebuie să-și subordoneze pe toate celelalte”²⁶.

Deosebindu-se de literatură, teatrul are trăsăturile sale definitorii, specifice, care îi asigură o funcționalitate internă independentă,

²¹ *Ibidem*, p. 1055.

²² *Ibidem*, p. 931.

²³ *Ibidem*, p. 934.

²⁴ *Ibidem*, p. 932.

²⁵ *Ibidem*, p. 961.

²⁶ *Ibidem*, p. 978.





deoarece împlinirea estetică se realizează prin reprezentarea scenică. A realiza și a pune în lumină esența teatrului reprezintă, pe scurt, programul dramaturgului și teoreticianului Caragiale, „opera sa putând exercita o anume influență asupra dezvoltării teatrului din acel secol”²⁷.

²⁷ I. Constantinescu, *op. cit.*, p. 59-60.





2. PROIECTE DE LECȚII

PROIECT DIDACTIC

Clasa: a III – a

Disciplina: **Educație plastică**

Propunător: Monica Gașpar

Unitatea de învățare: „Culoarea - Amestecuri ”

Tema: „**Culori primare, culori binare - Primăvara**”

Tipul lecției: formare de priceperi și deprinderi

Scopul:

- Dezvoltarea spiritului de observație și de inventivitate, dezvoltarea fanteziei și a simțului artistic.

OBIECTIVE CADRU:

- Formarea capacității de percepere și cunoaștere a frumosului din realitatea înconjurătoare (culori, forme)
- Formarea unor deprinderi și priceperi specifice picturii.

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ:

- Identificarea și redarea culorilor (principale și binare);
- Utilizarea materialelor și instrumentelor de lucru specifice activităților artistico – plastice.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

a) *Cognitive:*

OC 1 - să identifice culorile din steaua culorilor;

OC 2 - să explice denumirea de culoare primară și binară;

OC 3 - să recunoască tipul culorilor folosite în reproducerile de artă și pe planșa model;

OC4 - să realizeze în mod original compoziția „ Primăvara”, folosind culorile primare și binare

b) Afective:

OA 1 - vor manifesta interes față de oferta didactică;

OA 2 - vor evalua lucrările ținând seama de criteriile date.

c) Psiho - motorii :

OM 1 - să mănuiască corect instrumentele de lucru;

OM 2 - să adopte o poziție corectă a corpului în timpul scrisului și pe tot parcursul orei.

STRATEGIA DIDACTICĂ - mixtă

1. RESURSE PROCEDURALE :

a) **Metode și procedee** : conversația, observația, explicația, exercițiul, expunerea.

b) **Forme de organizare** : individual, pe grupe, frontal.

2. RESURSE MATERIALE: planșe, foi, imagini.

3. FORME ȘI TEHNICI DE EVALUARE : observarea sistematică, proba orală, autoevaluarea, evaluarea de către colegi.

4. BIBLIOGRAFICE:

● **oficiale**

Curriculum Național. Programe școlare pentru învățământul primar, București, 1998;

● **pedagogice**

Constantin Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și gradele didactice*, Iași, Editura Polirom, 1998;

● **metodico – didactice**

Ioan Dănilă, Elena Țarălună (coord.) (2003) – „Lecția în evenimente. Ghid de proiectare didactică”, Editura EGAL, Bacău.

Silvia Drăghicescu, Florența Drăghicescu (2007) – „Educație plastică”. Ghid metodic, clasele I-IV, Editura Aramis, București.

Secvențele lecției	Activitatea învățătorului	Activitatea elevilor	Strategii didactice			Evaluare
			Metode și procedee	Mijloace	Forme de organizare	
1. Captarea atenției	Voi citi elevilor „Povestea culorilor”. (Anexa 1). Voi purta un dialog cu elevii: - Care erau prințesele care au plecat pe Pământ? - Ce a făcut mama lor pentru a le aduce în Împărăția Cerului? - Ce zâne au apărut din contopirea lacrimilor zânelor? - Care este culoarea voastră preferată?	Elevii ascultă. Copiii răspund la întrebări.	Conversația		Frontal	Observare sistematică
2. Enunțarea obiectivelor	Astăzi, la ora de educație plastică vom realiza o lucrare cu	Elevii ascultă.	Conversația		Frontal	Evaluare orală

	tema „ Primăvară” unde vom folosi culorile primare și binare. Voi scrie titlul lecției pe tablă. Voi explica pe înțelesul elevilor conținutul învățării și nivelul performanțelor așteptate.		Explicația			
3. Actualizarea cunoștințelor	Ce ați învățat ora trecută la educație plastică? (Culorile calde. Culorile reci) Voi purta un dialog cu elevii: - Care sunt culorile calde? - Care sunt culorile	Elevii răspund solicitărilor.	Conversația Explicație	Planșe	Frontal Individual	Observare sistematică

	reci? - De ce credeți că se numesc culori calde și culori reci?					
4. Prezentarea optimă a conținutului	Voi prezenta elevilor „ Steaua culorilor”. (Anexa 2) Voi purta un dialog cu elevii: - Ce observați? - Ce culori recunoașteți? - Cum se numesc aceste culori? De ce?		Conversația Exercițiul Expunerea	Planșe	Frontal	Observarea sistematică
5. Dirijarea învățării	Le prezint elevilor planșa „Clasificarea culorilor”. (Anexa 3) Le explic elevilor că culorile primare sunt : roșu, galben și	Elevii ascultă cu	Explicația		Frontal	Observare sistematică

78



	+ <i>galben</i>; <i>oranj gălbui</i> – <i>oranj</i> + <i>galben</i>; <i>oranj roșcat</i> – <i>oranj</i> + <i>roșu</i>; <i>violet roșcat</i> – <i>violet</i> + <i>roșu</i>; <i>violet albăstrui</i> - <i>violet</i> + <i>albastru</i>. Voi prezenta planșa model și voi purta un dialog cu elevii. - Ce observați pe această planșă? - Ce anotimp este prezentat? - Care sunt caracteristicile acestui anotimp? Voi cere elevilor să recunoască culorile	Copiii răspund solicitărilor.				
--	--	-------------------------------	--	--	--	--



	primare și apoi pe cele binare. Voi prezenta câteva planșe din „Albumul de artă” și voi cere elevilor să recunoască culorile primare și apoi pe cele binare. Se explică etapele realizării lucrării. Li se atrage atenția elevilor cu privire la folosirea fondului și orientarea pe planșa de lucru.					
6. Obținerea performanței	În timp ce elevii lucrează eu îi îndrum în permanență, pe fiecare în parte, îi încurajez și scot în evidență aspectele	Elevii răspund solicitărilor	Conversația Explicația			Observare sistematică

	pozitive. În același timp atrag atenția elevilor că trebuie să picteze cu grijă fără să deterioreze planșa, să picteze întreaga suprafață de lucru, să folosească cu grijă culorile pentru a obține o suprafață decorativă uniformă.					
7. Feedback-ul	Îndrum elevii să compare propria lucrare cu cea a colegului.					
8. Evaluarea cunoștințelor	Propun elevilor un de exercițiu autoevaluare. Realizez evaluarea după următoarele criterii:	Copiii ascultă cu atenție.	Conversația Explicația		Frontal Individual	Observarea sistematică

	1. Respectarea etapelor de lucru. 2. Corectitudinea aplicării culorilor. 3. Respectarea temei propuse. 4. Aspectul îngrijit al lucrării. 5. Finalizarea lucrării. Solicit elevilor să vină pe rând și să observe cu atenție lucrările expuse, să aleagă lucrarea care i s-a părut cea mai reușită și să-și argumenteze alegerea făcută. Fac aprecieri pozitive în legătură cu lucrările prezentate.	Se vor face aprecieri asupra activității elevilor				
9. Retenția	Recomand elevilor să realizeze acasă încă o				Frontal	Observarea sistematică



	lucrare de acest fel.					
10. Transferul	Realizez o miniexpoziție cu lucrările cele mai reușite.	Se vor face aprecieri asupra activității elevilor	Conversația		Frontal	Observarea sistematică





ANEXA 1

POVESTEA CULORILOR

Trăiau odată în Împărăția Cerului un împărat și o împărăteasă. Ei au avut mulți copii. Copiii se jucau cu mărgeluțe și diamante de forme și mărimi diferite. Mărgeluțele și diamantele erau împrăstiate pe suprafața unde se jucau copiii. Pentru a se juca pe Pământ, parinții le-au construit o scară.



Într-o zi trei dintre fiicele împăratului, plictisite de joaca cu mărgelile, au coborât pe Pământ. Erau fericite, cântau, alergau și se veseleau. Soarele a răspândit asupra lor mănunchiuri de raze - unul roșu, unul galben și altul albastru- câte unul pentru fiecare fată.

Atinse de razele soarelui, fetele s-au transformat în zâne: Zâna Roșie, Zâna Galbenă, Zâna Albastră. Tot ce atingeau se colora asemeni zânelor. Soarele le privea blând, iar lumea era mai fericită. Tot jucându-se fetele uitară de trecerea timpului și de faptul că trebuia să se întoarcă acasă.

Îngrijorată că le-ar putea pierde, împărăteasa a trimis trei din fiicele ei mai mici pe Pământ. Fetele s-au bucurat când s-au revăzut. Lacrimi de fericire le curgeau pe obraz.



Zâna Roșie și Zâna Galbenă au îmbrățișat deodată pe una din noile sosite. Lacrimile lor

s-au unit și așa a apărut Zâna Oranje sau Portocalie.

Când Zâna Galbenă și Zâna Albastră au îmbrățișat-o pe cea de-a doua soră venită, lacrimile lor s-au contopit și a apărut Zâna Verde. Totul în jurul celor cinci zâne se colora. Din contopirea lacrimilor Zânei Albastre și a Zânei Roșii a apărut Zâna Mov sau Violet. Florile, fluturii și tot ce atingeau se colora ca și culoarea pe care o aveau cele trei zâne.



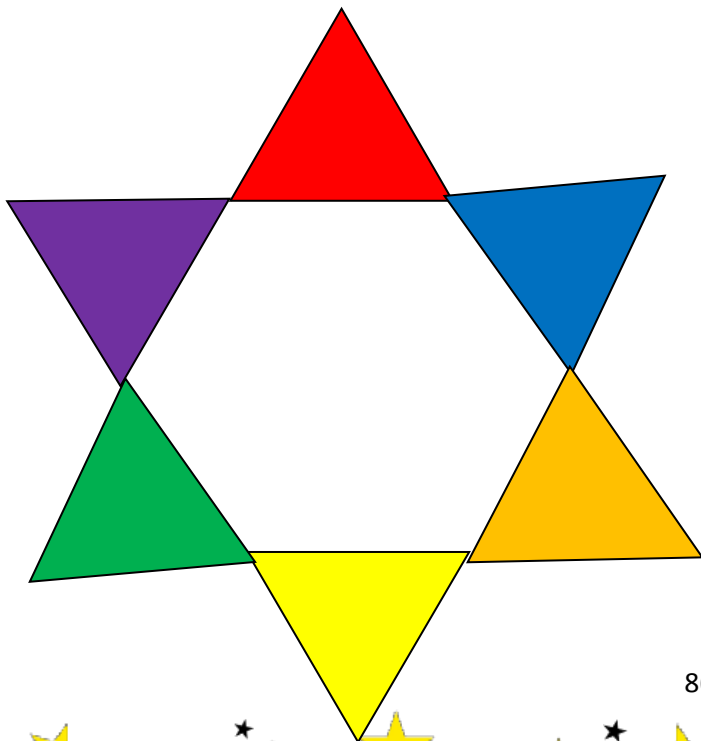
După ce s-au îmbrățișat zânele s-au întors fericite în Împărăția Cerului și au trăit fericite alături de mama și tatăl lor.



STEAU CULORILOR

Şase surate,
Toate colorate,
Au făcut o stea
Să mă joc cu ea.
Ştiu să le numesc
Fiindcă le cunosc:
Roşu e ca mărul,

Albastru ca cerul,
Galbenul ca para,
Violet ca seara,
Oranj- portocala,
Însă nu degeaba
Verdele-i ca iarba;
Şi iată că ştiu
Colorat să scriu!





3. DE LA COPII PENTRU COPII – ELEVII ȘCOLII GIMNAZIALE „MIRON COSTIN”, BACĂU

Florile

Fiecare fir de floare,
Ce se-nalță către soare,
E miracol de culoare,
Cu miresme-mbietoare.

Ghiocei și toporași
Trandafirii cei gingași,
Chiar și simplii mugurași,
Minunați și drăgălași,

Ne –aduc raze de lumină,
Ne fac viața mai senină,
De parfum și zâmbet plină,
Și arome de sulfină.

Coman Cristiana

Clasa IV-a A

Școala Gimnazială „Miron Costin” Bacău

Prof. Acăr Marcela

Ghiocelul

-De unde vii, gingașă floare,
Acum, pe vreme de ninsoare?
- Din sânul primăverii vin,
Să sun din clopoțelu-mi fin,



S-anunț că iarna friguroasă
Se va porni la ea acasă,
Vor crește iarăși pe câmpii,
Picouri vii de pădăii,
Și viorele, toporași,
Cu liliacul cel gingaș,
Vor râde iar spre mândrul soare,
Vin zilele de sărbătoare!
Și păsările pribegite,
De flori frumoase-ndrăgostite,
Vor reveni la cuibul drag,
Iar florile le-așteaptă-n prag.
-Iubită floare, nu-i așa,
Că primăvara-i viața ta?
-Cu primăvara vin și trec,
Tot primăvara mă petrec!

Zafiu Briana –Elena

Clasa a IV-a A

Școala Gimnazială „Miron Costin” Bacău

Prof. Acăr Marcela

Trandafirul

Frumos, parfumat,
Strălucind, dăruind, alinând,
Ești un dar divin!
Te iubesc!

Rusu Lisa –Maria

Clasa a IV-a A

Școala Gimnazială „Miron Costin” Bacău

Prof. Acăr Marcela



Bican Teodora, clasa a IV-a A, prof. Acăr Marcela



Lazăr Diana- clasa a IV-a A, prof. Acăr Marcela



Coman Cristiana, clasa a IV-a A,
prof. Acăr Marcela



Ungureanu Mara, clasa a IV-a A, prof. Acăr Marcela



Ciorișteanu Mara - clasa a III-a B, Înv. Vîrlan Ileana



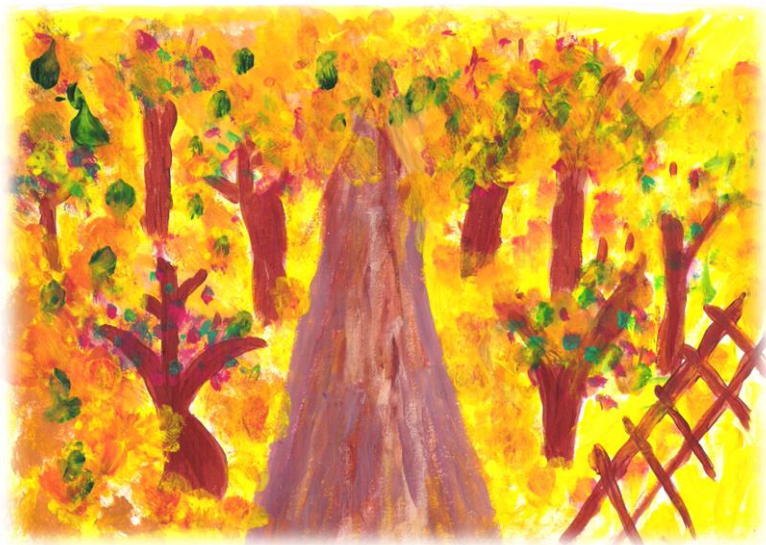
Dumbravă Daria - clasa a III-a B, Înv. Vîrlan Ileana



Filip Ioana - clasa a III-a B, Înv. Vîrlan Ileana



Grosu Ștefania - clasa a III-a B, Înv. Vîrlan Ileana



Strugaru Laura - clasa a III-a B, Înv. Vîrlan Ileana

Miroase a toamnă!

Este o zi târzie de toamnă. Stau la fereastră și privesc dealurile zgribulite, copacii golași și neajutorați și frunzele care își murmură plecarea.

Vântul suflă cu putere, iar rândunelele au plecat și au părăsit cuiburile. Pe jos , vezi numai un lăvicer colorat.

Cerul nu mai este ca astă-vară, acum este acoperit de norii de bumbac. Zilele sunt mai scurte, iar nopțile mai lungi. Mă înveselește doar raza care mă mângâie cu blândețe și parcă îmi șoptește :

- O să revină bucuria, dar trebuie să mai aștepti!

Acest anotimp este preferatul copiilor pentru că este plin de culoare și bogăție.

Eleva Gheorghe Maria

Clasa a III-a B, înv. Vîrlan Ileana



Simfonia toamnei

Toamna și-a făcut intrarea în scenă suflând bronz vechi peste natura încă verde. Arborii dau un fastuos spectacol de culori, din loc în loc țâșnind nuanțe calde de toamnă. Frunze gălbui se desprind, murmurându-și melancolice cântecul de despărțire. Nori grei și plumburii amenință zarea și stoluri de grauri poposesc pentru ultima dată prin lanurile de porumb proaspăt cules căutând boabe rătăcite.

Împreună cu părinții am mers la Tescani, acolo unde a stat Enescu și prințesa Maruca. Din parc am cules castane lucioase și nuci golașe. Mi-au făcut și o surpriză: în casa boierească, acum muzeu, am asistat la un concert de vioară și pian susținut de Gabriel Croitoru și Horia Mihail. Cu câtă acuratețe și pasiune puteau să cânte! „Catedrala” ctitorită de Guarneri del Gesu și dezmiardată odinioară de mâinile marelui compozitor român s-a reîntors acasă. Deasupra pianului era o pictură care-l înfățișa pe George Enescu, ce parcă asculta catifelarea sunetelor viorii lui dragi.

Inima mea s-a umplut de încântare și mult timp de-acum înainte zbuciumul toamnei se va împleti cu sunetele vibrante ale viorii marelui virtuoz.

Eleva Tanțos Ioana

Clasa a III-a B, înv. Vîrlan Ileana

Colega mea

Emoțiile primei zile de școală s-au împletit cu primele semne de toamnă: frunze îngălbenite și risipite, pași grăbiți către clase, flori pentru dascăli dragi.

Sunt bucuroasă să observ că am o colegă de bancă nou venită. O privesc cu drag și constat că e politicoasă și modestă. Sunt convinsă că vom avea o relație bună și se va mobiliza pentru fiecare notă și calificativ pus la bătaie de doamna învățătoare. Deocamdată fiecare dintre noi învață să comunice una cu cealaltă.



Sper să fie silitoare, dar să ne și bucurăm de câte o pauză, când vom desena și povesti întâmplări plăcute de peste zi.

Eleva Tanțos Ioana

Clasa a III-a B, înv. Vîrlan Ileana

La herghelie

Familia Catincăi i-a făcut o surpriză fetei, de ziua ei, o vizită la o herghelie mare din Bucovina, herghelia de la Lucina.

Fericită, își ia un bagaj cu mici necesități. Nu i-a fost ușor, drumul fiind lung și anevoios.

- Mă cam plictisește mersul cu mașina, de atâta timp!
- Nu ai de ce! Ia uită-te, ce minunății sunt în jurul tău, obcîni line, păduri de brazi și fânețe cu flori parfumate și multicolore.

Când au ajuns, Catinca a cunoscut oameni foarte pricepuți în a îngriji caii, iar unul i-a explicat că aici s-au turnat multe filme istorice, printre care și „Frații Jderi”, făcând cunoștință îndeaproape cu mari actori români.

Fiecare cal avea o poveste, iar rasa de cal „huțul” avea mare trecere, fiind premiat la mari competiții de gen.

Catinca a văzut armăsari care mai de care mai frumoși. I-a mângâiat și a vorbit cu fiecare. Îngrijitorul i-a dat voie să ia un bidiviu și îl călărească. L-a luat pe Breazu, un cal păstrat pentru copii. Catinca ia o mână de flori și i-o întinde mamei, apoi se urcă pe cal. La început a fost plimbată de Nicușor, un băiețel mândru din fire. Apoi a învățat cum să ghideze calul. I-a fost greu să se despartă de căluț.

Peste ani, o să își amintească de prima zi, în care a călărit singură pe cel mai blând și înțelept cal de poveste: „Breazu”.

Eleva Tanțos Ioana

Clasa a III-a B, înv. Vîrlan Ileana





Toamna

Toamna a venit cu vântul care împrăştie norii plumburii, peste tot cerul cenuşiu. Zilele încep să fie din ce în ce mai reci şi umede. Câteodată, soarele palid mai trimite câte o rază pe pământul amorţit. Pomii au rămas golaşi şi neajutoraţi.

Iarba este arsă de brumă. Frunzele ruginii plutesc ca nişte bărcuţe legănate de vânt. În livezi, frunzele îşi murmură cântecul de despărţire.

Copiii ies în parc. Toţi se joacă împreună. Fac grămezi de frunze şi se aruncă în ele. Alţii adună frunze pentru activităţile de la şcoală. Cei mici aleargă peste tot.

Sunt sigură că toamna este un anotimp preferat de copii, pentru că este plină de culoare.

Eleva Andoniu Mara

Clasa a III-a B, înv. Vîrlan Ileana

Regina Toamnă

Regina Toamnă a sosit. A venit cu frig, vânt rece şi ploaie. Totul s-a schimbat în natură! Zilele sunt mai mici, iar nopţile mai lungi.

Păsările călătoare pleacă în şiruri, printre norii de bumbac, spre depărtările calde. Soarele palid mai varsă, din când în când, câte o rază caldă.

Un vânt rece suflă cu putere crengile copacilor. Frunzele îşi murmură cântecul de despărţire; se aude încetişor ca o şoaptă. Din pomii rămaşi golaşi, neajutoraţi, se scurg frunzele pline de culoare, ca nişte bărcuţe legănate de vânt. Ele îngroaşă lăvicerul multicolor, umed, care sclipeşte în raza soarelui.

Îmi place acest anotimp pentru că are o frumoasă paletă de culori calde.

Eleva Gondor Georgiana

Clasa a III-a B, înv. Vîrlan Ileana



PROBLEME PROPUSE

CLASA a II-a

- 1) Primul număr este 22, al doilea număr este dublu, iar al treilea număr este jumătatea primului număr. Care este suma celor trei numere ?
- 2) Gigel are un frate și trei surori. Câți frați și câte surori are Maria, sora lui ?
- 3) Daniel are cu 5 mere mai mult decât Aura. Dacă fata i-ar da 3 mere, cu câte mere ar avea mai mult Daniel ?

Elevul Breșug Matei

Clasa a III-a B, înv. Vîrlan Ileana

CLASA a III-a

- 1) Aflați 3 numere naturale consecutive pare, știind că suma primelor două numere este cu 18 mai mare decât al treilea număr.
- 2) Mama este mai mare decât fiul ei cu 34 de ani , iar decât fiica cu 29 de ani. Câți ani are fiecare, dacă împreună au 60 de ani ?

Elevul Breahnă Vlad

Clasa a III-a B, înv. Vîrlan Ileana



Ambrosie Raluca- cl.I, Prof.
înv. primar Oprișan Oana
Mirela

Verman Medeea - cl.I, Prof. înv. primar Oprișan Oana Mirela





Guțu Gabriela - cl.I, Prof. înv. primar Opreșan Oana Mirela



Bortos Alesya - cl.I, Prof. înv. primar Patrichi Raluca



Chicuș Ana Maria - cl.I, Prof.
înv. primar Patrichi Raluca



Prăjișteanu Sebastian - cl.I, Prof.
înv. primar Patrichi Raluca

