



UNIVERSUL ȘCOLII

- *Editorial*
- *Evenimente din viața școlii*
- *Opinii*
- *Didactica*
- *Proiecte educaționale*
- *Edi*
- *Noutăți editoriale*
- *Diverse*
- *Informații utile*

**EDITURA UNIVERSUL ȘCOLII**

a CASEI CORPULUI DIDACTIC ALBA

Alba Iulia, Str. G. Bethlen nr. 7, Cod 510009

Tel. 0258/826147, Fax. 0258/833101

Web: www.ccdab.ro,E-mail: ccdab@yahoo.com**Director:****Prof. Deák – Székely Szilárd Levente****Redactor șef:** prof. Oros Ligia Elena**Redactori:** prof. Henegariu Camelia, prof. Jude Laurențiu, prof. Nandrea Maria, ing. ec. Onișoru Viorica**Colaboratori:** insp. gen. prof. Dărămuș Eugenia Marcela

lector univ. dr. Scheau Ioan

Tehnoredactare: aj. analist programator Popa Ioan**Corectura:** Prof. Nandrea Maria

© Autorii, conform legislației în vigoare, răspund în fața legii, în ceea ce privește plagiatul sau orice altă formă de atingere a dreptului de autor.

**SUMAR**

Primăvara Școlii – Convorbiri didactice la Alba Iulia, ediția a VIII-a, 17 martie 2017 – Prof. Oros Ligia Elena	3
100 de ani de la Campania de la Mărăști, Mărășești și Oituz 1917-2017 – Prof. Cetean Daniela	4
Experimentul de laborator – metodă activă de învățare și evaluare – Prof. Pașca Adriana	6
Educație și practică prin firma de exercițiu F.E. Business Gifts S.R.L. – Prof. Ciocan Carmen	8
Rețeta succesului – motivația – Prof. înv. primar Sav Paraschiva – Mariana	9
Tipologia generală a nevoilor de educație – Prof. înv. primar Matei Aniela Ioana	10
Literația emergentă – instrument de evaluare a abilităților de citit – scris ale elevilor – Prof. înv. primar Muntean Daniela	12
Grădinița și cunoașterea de sine – Prof. consilier Cîmpean Lucia	14
Studiu – Abordarea interdisciplinară a conținuturilor în cadrul orelor de limba română la clasa I – Prof. înv. primar Gligor Dana	17
Abordări ale noului curriculum din perspectiva grupei combinate – Prof. înv. preșc. Mariș Ana- Maria	19
Dezvoltarea și cultivarea creativității elevilor – Prof. înv. preșcolar Pașca Alina Maria	22
Tehnici moderne de evaluare la nivelul clasei întâi – Prof. înv. primar Dodu Andreea – Liana	24
Firma de exercițiu, metodă modernă, inovatoare, pentru procesul de predare – învățare – Prof. Furdui Amalia	29
Despre originea vieții – Prof. Poptelecan Călin	30

Faptele bune se nasc din povești de viață și devin, la rândul lor, povești de viață - Prof. înv. primar Low Delia	32	educație ecologică – Prof. Turcu Iuliana	
Proiect educațional „De la joc la educație financiară” – Prof. înv. preșcolar Mureșan Doina Maria, Bara Nicoleta Livia	34	Critica surselor orale - Prof. Buta Iuliana, prof. Moldovan Florina	40
Studiu – Proiectarea eficientă a temelor integrate – Prof. înv. primar Marc Aurica	36	Creativitatea la clasă - - Prof. Cârstoiu – Lazăr Cristina	42
Educația pentru protecția mediului-	37		

„PRIMĂVARA ȘCOLII - CONVORBIRI DIDACTICE LA ALBA IULIA” EDIȚIA A VIII A, 17 MARTIE 2017

Prof. Oros Ligia Elena, profesor metodist CCD Alba

TEMA SIMPOZIONULUI:

„Învățământ și eficiență în spațiul autohton”

INSTITUȚII PARTENERE

UNIVERSITATEA “1 DECEMBRIE 1918” ALBA IULIA
INSPECTORATUL ȘCOLAR AL JUDEȚULUI ALBA
CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ ALBA

LOCUL DE DESFĂȘURARE:

Casa Corpului Didactic Alba

SCOPUL:

Creșterea numărului de cadre didactice capabile să realizeze un sistem educațional stabil, echitabil, eficient și relevant pentru comunitățile în care trăiesc și lucrează.

Inițierea unui dialog între cadrele didactice ale județului referitor la eficiența învățământului în spațiul autohton, cu referire la modalitățile practice prin care participarea la diversele proiecte derulate a influențat calitatea și performanțele elevilor și absolvenților. Dorim ca aceste performanțe și calități să fie vizibile în creșterea calității vieții comunității din care provin acești elevi. Considerăm că o „performanță” și o „calitate” care nu este utilă celor care investesc în ea nu poate fi considerată ca atare într-o țară aflată în criză, care are probleme în a-și realiza propria bunăstare economică pentru poporul său.

GRUPUL ȚINTĂ: simpozionul se adresează tuturor cadrelor didactice și elevilor din județ preocupați de eficiența învățământului în spațiul autohton.

Simpozionul a fost lansat în data de 03 februarie 2017, prin anunțarea pe site-ul CCD Alba respectiv pe poșta electronică albanet a începerii activităților de înscriere a lucrărilor.

La simpozion s-au înscris un număr de **94 cadre didactice**, pe baza a **70 de lucrări** alcătuite, un număr de 24 de lucrări fiind scrise în parteneriat de câte 2 cadre didactice.

Au participat cadre didactice din toate zonele județului, reprezentând atât grădinițe, școli primare, școli gimnaziale precum și colegii naționale, colegii tehnice sau licee vocaționale. Din cei 94 participanți la simpozion am avut 27 de educatoare, 26 de învățători, 40 de cadre didactice de diferite specialități precum și o bibliotecară.

Tematica abordată a fost corect încadrată în tematica simpozionului, lucrările au avut caracter practic aplicativ în cea mai mare parte, iar lucrările care au abordat parte teoretică de metodică, pedagogie sau psihopedagogie au avut un înalt nivel academic.

Felicităm toți participanții, fiecare cadru didactic implicat va primi o diplomă de participare pe care va fi specificat ISSN-ul acestui simpozion, adică **ISSN 2069 – 9093**
ISSN – L – 2069 – 9093, așa cum este el înscris în registrul publicațiilor.

Ne dorim ca și la edițiile viitoare a acestui simpozion să avem măcar același număr de participanți, dacă nu chiar mai mulți, cu lucrări ce să se refere la tematică propusă.

100 DE ANI DE LA CAMPANIA DE LA MĂRĂȘTI, MĂRĂȘEȘTI ȘI OITUZ 1917-2017

Prof. Cetean Daniela, Colegiul Național „Horea, Cloșca și Crișan” Alba Iulia



Anul acesta se împlinesc 100 de ani de la campania militară dusă de România în anul 1917 pentru salvarea a ceea ce mai rămăsese din România, Moldova. După un an 1916 dramatic, Puterile Centrale au ocupat Dobrogea și Țara Românească. Frontul era stabilizat în sudul Moldovei. Antanta nu-și onorase promisiunile făcute prin Convențiile din 4 august 1916, iar România s-a văzut singură în fața unor armate net superioare. Frontul de la Salonic nu a fost spart de anglo-francezi, iar Rusia nu a trimis armamentul promis și nici nu a ajutat armata română să-și apere integritatea teritorială. Guvernul și familia regală au fost mutate la Iași și cu mare greutate s-a refăcut armata decimată după campaniile din 1916. De data aceasta, Aliații au ajutat armata română prin misiunea militară franceză condusă de generalul Henry Berthelot.

Campania din vara lui 1917 a fost un succes pentru că a apărut statul român atâta cât mai era. Intenția generalilor români era de a purta și o ofensivă împotriva Puterilor Centrale cu scopul eliberării teritoriilor românești aflate sub ocupație militară. Acest deziderat nu a fost posibil deoarece Rusia nu ne putea oferi sprijin, ea confruntându-se cu un val de nemulțumiri care au condus la izbucnirea revoluției ce avea să scoată definitiv din război.

Campania din vara lui 1917 avea să spele întrucâtva rușinea pe care armata română a suferit-o la Turtucaia în 1916. Cu armamentul existent și cu cel primit de la Aliați s-au putut înzestra 15 divizii de infanterie și două de cavalerie, comparabile ca valoare cu marile unități germane, cu care trupele române aveau să se măsoare curând. Cu avioanele noi primite din Franța, a fost reorganizată și înzestrată aeronautica română. O contribuție importantă la reorganizarea și instruirea superioară a armatei noastre au adus-o și ofițerii din misiunea militară franceză, condusă de generalul Berthelot, trimisă la cererea guvernului român. În tot cursul iernii și primăverii anului 1917, paralel cu procesul de reorganizare și înzestrare a unităților și marilor unități s-a continuat instruirea trupelor și a cadrelor de comandă, urmărindu-se însușirea noilor metode și procedee de luptă, precum și, mânăuirea noului armament din dotare (mitraliere, puști-mitralieră, grenade, diverse tipuri de guri de foc de artilerie etc.). Printr-un suprem efort al întregii națiuni s-a reușit ca, într-o perioadă relativ scurtă, armata română să-și schimbe complet înfățișarea.

Prima bătălie din campanie, cea de la **Mărăști** desfășurată de Armata a 2-a, condusă de generalul Averescu începea pe data de 11/24 iulie 1917 fiind susținută de Armata a 4-a rusă și a luat prin surprindere pe adversar, convins că nici românii nici rușii nu mai erau capabili de un efort ofensiv. Deși a fost întreruptă din cauza guvernului lui Kerenski, care a suspendat toate operațiunile militare rusești, totuși bătălia s-a soldat cu cucerirea a 500 km² cu 30 de sate. Și a fost o cotitură deoarece era pentru prima dată după 11 luni de la intrarea României în război când obțineau o victorie și inamicul ceda în fața lor.

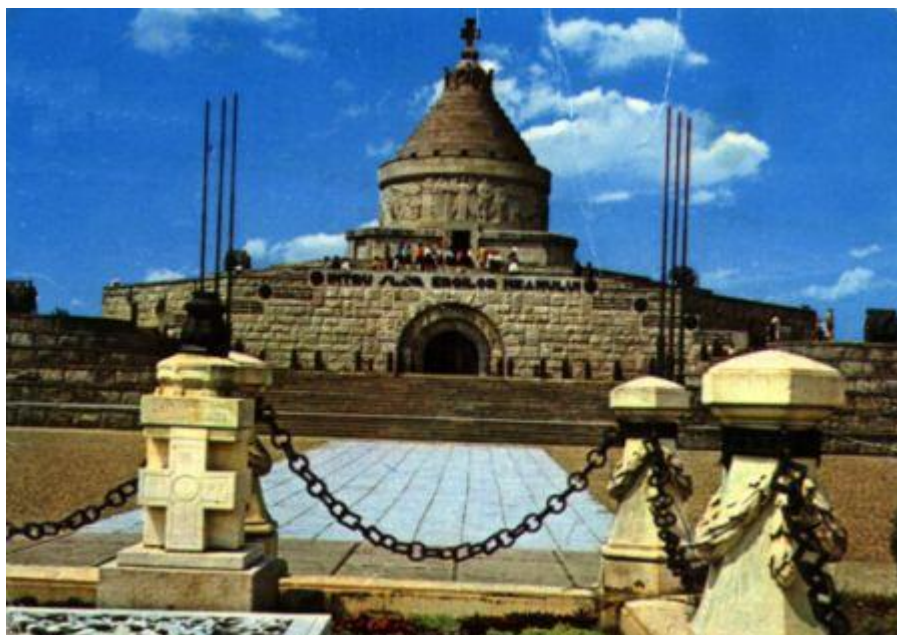
Bătălia de la **Mărășești** a fost episodul cel mai glorios al războiului. Meritul acestei victorii aparține generalilor Constantin Cristescu și Eremia Grigorescu. Bătălia a început pe 24 iulie/6 august și a durat mai bine de două săptămâni. Diviziile române 10 și 13 au avut un rol decisiv în acoperirea trupelor ruse care se retrăgeau de pe front. Armata 1-a română a fost condusă de generalul Grigorescu foarte iubit de soldați, el fiind cel care a impus în fața Mărășeștilor deviza celebră la Oituz în 1916 devenită acum «Nici pe-aici nu se trece!». Victoria armatei române la Mărășești a avut un puternic ecou peste hotare, fiind apreciată, pe bună dreptate, printre cele mai importante succese ale Aliatilor împotriva Puterilor Centrale. Exprimând impresia profundă produsă în întreaga lume de bravura, ostașilor noștri, ziarul englez „**Times**” scria la 17 august 1917 ca „*românii s-au bătut cu un eroism mai presus de orice laudă. Soldații germani au fost atât de violent atacați, încât aruncau armele pentru a fugi mai iute ca să nu fie făcuți prizonieri. Aceasta este lovitura cea mai importantă pe care au primit-o germanii în răsăritul Europei*”.

În dimineața de 26 iulie 1917, la două zile după declanșarea bătăliei de la Mărășești, inamicul a trecut la ofensiva și în valea Oituzului, atacând pozițiile apărute de trupele Armatei a 2-a române. Ca și la Mărășești, în bătălia de la Oituz dușmanul fusese înfrânt. Deși, cu prețul unor pierderi însemnate, el reușise un succes tactic limitat, pătrunzând pe o adâncime de circa 6 km, planurile sale operativ-strategice se prăbușiseră total. Comunicațiile din valea Troțușului ca și întreaga regiune cu resursele ei de petrol și cărbune rămăseseră în mâinile românilor. Victoria de la Oituz din vara anului 1917 s-a datorat aceluiași factori care au hotărât succesul armatei române în celelalte două mari bătălii. Ca și la Mărăști și Mărășești, s-au manifestat aleele calității ostășești ale luptătorilor români, patriotismul lor fierbinte, dorința arzătoare de a stăvili și zdrobi forțele dușmane. Și la Oituz au fost definitiv înmormântate speranțele și planurile comandamentului Puterilor Centrale de a obține un succes hotărâtor pe frontul român.

Victoria armatei române a fost apreciată pozitiv de Aliați fiind considerată ca una dintre marile victorii împotriva trupelor Puterilor Centrale. În același spirit se pronunța, într-un interviu acordat ziarului „România” la 23 septembrie 1917, generalul Berthelot: „*Chemată la suprema încercare... armata României a dat nenumărate dovezi de eroism. Soldații români luptă admirabil. Ei sunt la înălțimea celor mai viteji apărători. Sunt cei mai buni soldați din lume*”. Iar din partea Puterilor Centrale generalul Mackensen afirma : „*Pe mine m-a bătut la Mărășești armata română, care a înviat ca o pasăre Phoenix, și care a speriat armata germană!*”...

Din păcate, avantajul militar și moral pe care l-au obținut românii după această strălucită campanie, nu a putut fi valorificat deoarece România va pierde sprijinul armatei ruse. Încă din timpul campaniei trupele rusești s-au retras în dezordine la ordinul guvernului Kerenski, iar armata română a fost lăsată singură. Rusia încheie armistițiul și apoi pacea separată cu Puterile Centrale la Brest-Litovsk forțând România să încheie și ea pace separată.

Campania din 1917 rămâne însă cea mai glorioasă pagină a războiului pentru reîntregirea națională. În cinstea eroilor căzuți în anul 1917 s-a ridicat la Mărășești Mausoleul, a cărui piatră de temelie a fost așezată la 6 august 1923. El adăpostește, în cele 154 de cripte individuale și nouă comune, dispuse radial pe 18 coloane, rămășițele pământești a 5.073 de ostași și ofițeri, printre care și cele ale fetei-erou Măriuca Zaharia. În parcul mausoleului se află mormântul eroului necunoscut, simbol pentru toți eroii care au pierit pentru patrie fără a li se cunoaște identitatea, iar în apropiere, într-un edificiu mai nou, există un muzeu al armelor. Pe frontispiciu se află înscrise cuvintele „Întru Slava Eroilor Neamului” și apar indicate numele localităților unde s-au purtat principalele bătălii de pe frontul românesc în primul război mondial.



Mausoleul de la Mărășești

BIBLIOGRAFIE

1. Constantiniu, Florin, *O istorie sinceră a poporului român*, Ed.Univers Enciclopedic, Buc., 1998.
- 2.Kirițescu, Constantin, *Istoria războiului pentru întregirea României*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989
- 3.Hitchins, Keith, *România 1866-1947*, Editura Humanitas, București, 2013
- 4.***, *România în războiul mondial 1916-1919, Documente, Anexe, Volumul 1*, Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, București, 1934

EXPERIMENTUL DE LABORATOR – METODĂ ACTIVĂ DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE

Prof. Pașca Adriana, Școala Gimnazială „Vasile Goldiș” Alba Iulia

Pentru optimizarea învățământului în sensul sporirii ritmului de asimilare de către elevi a unor cunoștințe selecționate și tot mai concentrate, printr-un efort propriu, cu folosirea unor procedee de investigare și descoperire a adevărilor, se prefigurează o metodologie bazată pe utilizarea de instruire, prin orientarea lor euristică. Noua metodologie didactică pune accentul pe metodele care sporesc potențialul intelectual al elevilor, prin angajarea lor la un efort personal în actul învățării, care soldează cu o eficiență formativă maximală, folosindu-se așadar, cu prioritate, metode cu caracter mobilizator, activizant. Pentru aceasta, profesorul trebuie să organizeze activități adecvate, care să se bazeze pe particularitățile de vârstă ale elevilor și să permită crearea unor contexte variate de învățare.

Experimentul este o metodă de cercetare menită să descopere sau să confirme/înfirme adevăruri atât în științele naturii cât și în cele sociale. Ca o metodă didactică în biologie, experimentul presupune provocarea intenționată a unor procese și fenomene în scopul studierii acestora. Adaptat particularităților de vârstă, experimentul poate fi inclus în arsenalul metodelor didactice la biologie încă din clasele primare.

Este una din metodele de bază în predarea - învățarea științelor naturii datorită multelor sale valențe formative și informative. Prin el se accesibilizează informația, se asigură înțelegerea proceselor și fenomenelor, se formează convingeri științifice, permite formularea și verificarea de

ipoteze, concură la formarea unor abilități motrice și la dobândirea de instrumente mintale: judecăți, raționamente inductive, deductive și ipotetice.

Experimentul la biologie îmbracă mai multe forme în funcție de scopul didactic urmărit. Astfel, există:

Experimentul demonstrativ – pe care îl execută profesorul în fața clasei pentru a asigura înțelegerea unor procese și fenomene biologice și pentru formarea unor convingeri științifice. Este executat de profesor fie pentru că este complicat, greu accesibil elevilor, fie pentru că nu există suficiente materiale și aparatură.

Experimentul destinat formării deprinderilor motrice – se bazează pe reproducerea de către elevi a unor experimente (demonstrative sau frontale) în scopul formării unor priceperi și deprinderi necesare în activitatea din laborator.

Experimentul frontal – presupune ca întreaga clasă să realizeze în grup sau individual aceeași activitate experimentală, în același timp și ritm, sub îndrumarea profesorului. Elevii sunt puși în rolul de experimenter, parcurgând etapele care caracterizează învățarea prin problematizare și descoperire. Pentru aceasta, este necesară o organizare riguroasă și o îndrumare competentă din partea profesorului.

Experimentul diferențiat – propune fie diferențierea sarcinii de lucru, fie acordarea unor intervale de timp diferite pentru activitate. Se aplică cel mai frecvent la forma de organizare a clasei pe grupe de elevi (omogene sau eterogene) și foarte rar, elevilor singuri (doar când efectivul clasei este mic).

Experimentul diferențiat necesită o foarte minuțioasă pregătire din partea profesorului și bune capacități organizatorice și de moderator. Indiferent de forma experimentului diferențiat, acesta trebuie să se finalizeze cu comunicarea rezultatelor, fie prin schimb între grupuri, fie cu prezentarea lor în fața clasei.

Experimentul de cercetare – are rolul de a familiariza elevii cu demersul investigației științifice, și anume:

- punerea problemei;
- formularea de ipoteze;
- elaborarea unui plan experimental;
- desfășurarea experimentului;
- înregistrarea și prelucrarea datelor;
- formularea concluziilor și argumentarea lor.

Acest tip de experiment se propune mai ales elevilor de liceu, elevilor pasionați de studiul naturii, celor din cercurile de biologie, cu teme stabilite de elevi, în acord cu profesorul.

În funcție de scopul didactic urmărit, experimentele își găsesc locul în toate tipurile și variantele de lecții și pot fi incluse în lecție în orice etapă.

Experimentele de laborator extind caracterul aplicativ al învățământului prin depășirea stadiului de cercetare experimentală, luând forma unor activități de transformare a unor laturi ale realității. Ele constau în valorificarea unor cunoștințe teoretice pentru rezolvarea unor probleme practice, de viață, de muncă, de realizare a unor produse.

Experimentul reprezintă o metodă clasică, care aplicată într-un spirit modern mobilizează elevii la un efort susținut în procesul studierii prin angajare optimă a mecanismelor intelectuale ale acestora.

Bibliografie:

1. Barna, A., Pop, I., Moldovan, A., (1998) Predarea biologiei în învățământul gimnazial, Ed. Didactică și Pedagogică RA, București
2. Macavei E., (1997) Pedagogie, Ed. Didactică și Pedagogică, București

EDUCAȚIE ȘI PRACTICĂ PRIN FIRMA DE EXERCİȚIU - F.E. BUSINESS GIFTS S.R.L.

Profesor Ciocan Carmen, Colegiul Economic „Dionisie Pop Marțian” Alba Iulia

„Firma de exercițiu” definește o metodă interactivă de învățare prin intermediul căreia se dezvoltă spiritul antreprenorial al viitorilor absolvenți, o abordare nouă a procesului de predare-învățare care asigură condiții pentru aprofundarea practică a competențelor dobândite de elevi. Pentru elevii din învățământul profesional și tehnic, competențele cheie devin tot mai importante în perspectiva evoluției cererii pe piața forței de muncă și a nevoilor societății într-o continuă dezvoltare. În mediu socio-economic actual din ce în ce mai complex, atitudinea pozitivă în favoarea continuării studiilor, a gândirii critice și a creativității poate să facă diferența dintre reușita și eșecul profesional a unei persoane.

Firma de exercițiu F.E Business Gifts S.R.L a fost înființată de un grup de 14 elevi ai Colegiului Economic „Dionisie Pop Marțian” din clasa a XI-a A, care sunt îndrumați de către profesorul Carmen Ciocan. Această firmă are ca obiectiv punerea în practică a cunoștințelor teoretice acumulate la modulele de specialitate. F.E Business Gifts S.R.L este o firmă de exercițiu dedicată comerțului cu amănuntul și vă oferă cea mai largă gamă de produse de papetărie și cadouri.

F.E. BUSINESS GIFTS S.R.L. a obținut numeroase premii în decursul anilor, pe diferite secțiuni; ultimul premiu obținându-l la începutul lunii noiembrie 2015, în cadrul Târgului Firmelor de exercițiu de la Bratislava, secțiunea catalog. Atât înființarea acestor firme de exercițiu, cât și preluarea lor, este o oportunitate foarte mare de a înțelege cum se administrează și derulează o firmă. Se pot descoperi calitățile antreprenoriale, se pot testa competențele lingvistice. Târgurile organizate atât național cât și internațional sunt un bun prilej, de a se forma ca și echipă, de a învăța să socializeze cu persoane noi, și a face schimb de experiență cu acestea.

Această metodă se caracterizează prin două aspecte definitorii: virtual: nu există bani sau bunuri; real: se respectă uzanțele comerciale, fluxul informațional, documentele și circuitul documentelor. Formarea de priceperi, deprinderi și abilități se realizează prin exersarea unor situații dintr-o firmă reală, fiind indicat ca această exersare să fie multiplă ca structură și consistență. Însușirea competențelor cheie (ex. capacitatea de a lucra în echipă, gândire interdisciplinară, competențe de comunicare, capacitatea de a lua decizii) le permite elevilor obținerea unor abilități profesionale și a unei flexibilități indicate pe piața de muncă precum și totodată descoperirea afinităților față de un anumit loc de muncă. Competențele obținute pot determina reducerea perioadei de acomodare la locul de muncă, aspect deosebit de benefic pentru viitorii angajați cât și pentru angajator. Puterea F.E. stă în relaționarea determinată de derularea de tranzacții pe piața firmelor de exercițiu (națională și internațională) precum și de comunicarea cu mediul extern. Firma de exercițiu, complexă ca metodă, motivată ca efecte, e o provocare atractivă atât pentru elevi cât și pentru profesori. Fiecare firmă de exercițiu este structurată, ca și în activitatea practică, pe departamente: departamentul resurse umane, secretariat, marketing, vânzări, contabilitate etc.. Elevii lucrează în cadrul departamentelor, desfășurând activitățile specifice acestora. Pe lângă posibilitatea contactelor, la nivel național și internațional, un alt punct forte al firmei de exercițiu este simularea. Decizii greșite, care în viața reală a afacerilor pot duce la periclitarea propriei întreprinderi, nu au în firma de exercițiu nici o consecință economică reală. Ele sunt o parte importantă a experienței proprii a elevilor, un factor esențial al procesului de învățare. Este indicat chiar să se exerseze aceste situații de eșec posibile în economia reală, elevii fiind astfel pregătiți pentru soluționarea/preîntâmpinarea lor. Firmele de exercițiu nu sunt întreprinderi perfecte.

În concluzie firma de exercițiu este o modalitate de a crea un viitor mai bun, prin șansa de pune în aplicare și a acumula cunoștințe în domenii de specialitate. Un viitor îl construim împreună prin devotament și perseverență.

Bibliografie:

1. Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic - Ghidul firmei de exercițiu: Cea mai bună practică! - Editura didactică și pedagogică, București, 2002

Cărți online :

„Firme de exercițiu pentru elevi” (parte a programului „România Start-up”) -
Programul operațional sectorial dezvoltarea resurselor umane 2007-2013 Octombrie 2014

REȚETA SUCCESULUI – MOTIVAȚIA

Prof. înv. primar Sav Paraschiva-Mariana,
Școala Gimnazială „Simion Pantea” Sălcuia, Structură Sălcuia de Jos

„Școlile să nu fie nimic altceva, decât ateliere pline de activitate. Numai astfel vor putea să probeze toți, în propria lor practică, adevărul că: învățând pe alții ne învățăm pe noi înșine”. Jan Amos Comenius

Dintotdeauna străluciții pedagogi au încercat să găsească metodele cele mai eficiente pentru a obține rezultate cât mai bune cu subiecții asupra cărora își răsfrângeau cunoștințele. Cu certitudine, mobilul dezvoltării intelectuale umane a fost inițial *motivația*, mai întâi, a supraviețuirii. Aceasta l-a împins la activități din ce în ce mai complexe, care au implicat un schimb informațional dintre organism și mediu, a generat schimbări psihologice și sociale. La modul cel mai general se poate afirma că *motivația reprezintă forța motrică a dezvoltării umane și a progresului social*. Odată cu creșterea intensității motivației, crește și nivelul performanței.

Conceptul de *motivație* sau *motivare* exprimă starea de mobilizare, de activare a individului și de direcționare a activității sale spre scopurile propuse. Motivația este *un proces dinamic în desfășurare într-o organizare ascendentă în structura activității și cu consecințe asupra rezultatelor acesteia*. Ea este concepută ca o „sete” de cunoaștere, ca un mod subiectiv al cauzalității obiective, ca o cale eficace de a cunoaște evoluția psihică a copilului în diferite etape ale evoluției sale.

Cu toții suntem preocupați de a obține rezultate cât mai bune în activitatea de cultivare a celor mai gingașe mlădițe sociale, copiii. Din practică pedagogică am înțeles că dacă poți să ajungi la sufletul elevului, jumătate din drumul spre reușită este parcurs. Nu uităm, însă, că nimeni nu poate oferi rețete pentru performanță, deoarece în fața noastră se află elevi care au personalități diferite, ceea ce creează situații de abordare a educației adaptate fiecăruia.

Psihologul american E. B. Hurlock a demonstrat că *motivația pozitivă* este mai eficientă decât cea negativă. Prima se asociază cu stări afective pozitive, în timp utilizarea muștrărilor scade motivația pe măsură ce este folosită continuu și induce stări afective negative, de respingere. Cu toții căutăm să ne modelăm comportamentul în favoarea celui pozitiv, blând, fără a uita, însă, că prea multă blândețe poate să scadă motivația învățării și diminuează progresele.

În activitatea instructiv-educativă ne confruntăm cu situații în care motivația învățării scade simțitor și iese în evidență criza prin care trec elevii lipsiți de suport mobilizator. De exemplu, dacă un astfel de elev a făcut un exercițiu simplu și îl laudăm, vom constata că va dori să rezolve încă unul. Acesta ar fi un pas mic către *motivația intrinsecă* ce devine prin exercițiu un *mobilitate internă*, cu rol să-l stimuleze permanent pe copil de a depune eforturi mai mari pentru a arăta învățătorului că poate și el să se ridice la un stadiu mai înalt.

Impulsionați de *motivația extrinsecă*, prin exerciții continue, în urma procesele psihice cognitive, copiii interiorizează, necesitatea actului educațional ca pe ceva firesc, fără de care nu vor parcurge o etapă necesară din viața lor. Ei știu că dacă nu învață nu vor obține în plan imediat o recompensă promisă, iar în plan îndepărtat nu vor beneficia de profesii care să-i satisfacă din punct de vedere social.

Un alt stimulent pentru asimilarea cunoștințelor își are originea în *dorința de a ști, de a cunoaște, de a descoperi lucruri noi* – **motivația cognitivă**. Acest gen de stimulare acționează din interiorul proceselor cognitive, impulsionând copilul să parcurgă calea, adesea anevoioasă, de la simpla curiozitate la explorare, de la înțelegere spre interes științific.

La polul opus al motivației cognitive se află **motivația afectivă**, determinată de nevoia omului de a obține aprobarea din partea altor persoane și de a fi acceptați de societate. Alături de motivația subiectivă, în obținerea unor performanțe înalte, un rol determinant îl au factorii de mediu și ai eredității. Dintre factorii mediului un rol important îl are familia, urmată de mediul social în care își desfășoară activitatea subiectul. Dintre factorii eredității trebuie amintiți cei interni, începând cu abilitățile psiho-fizice de bază, urmând cele cognitive superioare.

Dincolo de motivațiile extrinseci, elevul așteaptă un minim de justificări. Faptul că vine la școală ca să fie mai deștept este o explicație insuficientă pentru el. Lui ar trebui să i se explice motivațiile superioare ale învățării și reușitei sociale, să i se ofere modele demne de urmat.

Prin urmare, elevul motivat la învățătură are permanenta dorință de a fi competent, de a se pregăti bine, făcând conștient și cu interes eforturi pentru asimilarea cunoștințelor și deprinderilor.

Bibliografie:

1. Mușata-Dacia Bocoș, Instruirea interactivă, Polirom 2013
2. Revista Învățământul primar, Editura Miniped, nr. 2-3/2003
3. Revista Învățământul primar, Editura Miniped Publishing House, nr. 1-2/2007

TIPOLOGIA GENERALĂ A NEVOILOR DE EDUCAȚIE

Prof. inv. primar Matei Aniela Ioana, Școala Gimnazială „Emil Racoviță” Gârda De Sus

Nevoile de educație au un caracter ambivalent, o dinamică bipolară care reflectă interacțiunile dintre dimensiunile fundamentale ale educației: dintre social și individual, dintre sistemic și personal, dintre necesar și posibil, dintre real și potențial. Ambivalența nevoilor de educație este generată de caracterul bilateral al acțiunii educaționale și de natura specială a relației ce se stabilește între agentul acțiunii-educatorul și obiectul acțiunii-cel educat.

Tipologia generală a nevoilor de educație este alcătuită din tipuri-pereche de nevoi, în care cele două tipuri ale fiecărei perechi se definesc unul prin celălalt, fiecare tip situându-se la unul din polii între care pendulează nevoia de educație.

1. Nevoi sociale și nevoi individuale de educație

Aceste nevoi se deosebesc în funcție de nivelul la care apar și de modul și direcția în care acționează ca factori de orientare, declanșare și susținere a sistemelor și proceselor educative concrete.

Astfel, **nevoile sociale de educație** apar la nivel macrosocial și supraindividual, la nivelul sistemului de educație, la nivelul comunității sociale în care instituția sau procesul de educație funcționează. Nevoia socială de educație însoțește procesul dezvoltării sociale fiind materializată în structuri, scopuri, conținuturi și mijloace de educație precum și într-un cadru legislativ și administrativ de funcționare a sistemului educativ. La nivelul concret al acțiunii școlii **nevoia socială** de educație se manifestă pe două căi:

- pe o cale oficială organizată administrativ sub forma cerințelor și obligațiilor ce decurg din poziția instituției școlare; astfel, pe această cale școala sau profesorul nu intră în relație directă cu nevoia de educație ci cu o nevoie de educație definită și asumată la nivelul organismelor de decizie supraordonate și introdusă în sistem sub forma obiectivelor generale și intermediare, a planurilor de școlarizare, programelor analitice, manuale.

- pe o cale neoficială, constituită în cadrul relațiilor directe pe care fiecare instituție educativă le are cu comunitatea socială în care funcționează sub forma cerințelor și obligațiilor formulate față

de instituția educativă. Astfel, școala / directorul /catedra / profesorul intră în contact direct cu nevoile sociale de educație așa cum acționează ele în condiții concrete ca necesități și și așteptări ale comunității sociale sub forma cererii de școlarizare și de formare profesională, în funcție de structura rețelei școlare sau de evoluțiile pe piața calificărilor.

Nevoile individuale de educație se manifestă la nivel individual și microgrupul sub forma motivelor – trebuințelor, intereselor, aspirațiilor - care orientează activitatea subiecților concreți implicați în procesul educativ.

Nevoile individuale de educație îmbracă forma concretă a factorilor motivaționali, adică acționează ca mobiluri interne care direcționează și susțin energetic comportamentul elevilor, al părinților sau al celorlalte persoane implicate în procesul educativ. Această formă de manifestare a nevoilor individuale de educație au anumite particularități:

- nevoia individuală de educație nu este reflexul direct al unei necesități obiective sau al unor cerințe sociale;
- o anumită nevoie de educație devine mobil al acțiunii doar atunci când este suficient de intensă pentru a-și subordona celelalte motive;
- pe măsură ce nevoia de educație este asimilată ca motivație de învățare și de formare și autoformare ea se înscrie în sistemul motivațional al subiectului în piramida trebuințelor.

2. Nevoi sistemice și nevoi personale de educație - aceste nevoi se deosebesc în funcție de originea lor și de destinatarul acțiunilor de satisfacere.

Nevoile sistemice sunt cerințe nesatisfăcute sau deficite ce apar la nivelul unui sistem și a căror acoperire condiționează existența, funcționarea, precum și realizarea obiectivelor sistemului. Astfel, de exemplu, nevoia de personal calificat, stabilită cantitativ, calitativ și structural este o nevoie sistemică iar satisfacerea ei vizează funcționarea și obiectivele sistemului economic.

Pentru a delimita mai clar statutul nevoilor sistemice sunt necesare:

- nevoile sistemice nu sunt neapărat nevoi macrosociale și că în general caracterul sistemic nu se definește pe axa macro-microsocial;
- distincția între sistemic și personal nu este echivalentă cu distincția între social și individual.

Nevoile personale de educație sunt nevoi ale oamenilor concreți, resimțite subiectiv ca trebuințe individuale și a căror satisfacere vizează persoana și nu sistemul. Nevoile personale de educație au următoarele caracteristici:

- se disting prin originea lor; sunt personale în sensul că își au originea în trebuințele și aspirațiile oamenilor de a învăța, de a se forma, de a dobândi anumite competențe, de a se integra socio-profesional prin educație.
- se mai disting și prin conținutul și modul lor de acțiune; sunt personale acele nevoi care prin conținutul și modul lor de exprimare, nu pot fi atribuite sistemului și care acționează dinspre persoană către sistem și nu dinspre sistem către persoană;
- o notă distinctivă este destinația acțiunilor de satisfacere; sunt personale acele nevoi a căror satisfacere vizează nemijlocit individul și nu sistemul sau instituția școlară;
- nevoile personale se disting și acționează ca o componentă a sistemului motivațional al personalității.

3. Nevoi comune și nevoi speciale - are în vedere aria de cuprindere a nevoilor de educație , precum și caracterul modalităților de satisfacere a acestora.

Nevoile comune de educație sunt nevoi care au aceeași structură și relativ același conținut pentru populații școlare extinse generând modalități relativ standardizate de satisfacere pe ansamblul sistemului educativ. Aceste nevoi pot fi definite pe trei coordonate principale:

- nevoile comune de educație sunt cele care alcătuiesc primul nivel-nivelul de bază al ierarhiei nevoilor de educație
- sunt nevoi care se constituie pe categorii de populație școlară;
- nevoi care datorită faptului că se manifestă în structuri și intensități relativ omogene pe populații extinse, pot fi satisfăcute prin structuri și conținuturi educative standardizate, în instituții cu largă adresabilitate și în forme de organizare pedagogică și administrativă omogenizatoare.

Nevoile speciale de educație - sunt nevoi care diferă în structură , conținut și intensitate de la un individ la altul, de la un grup la altul, solicitând modalități specifice, particularizate de satisfacere, altele decât cele folosite pentru majoritatea populației școlare și pentru satisfacerea nevoilor comune de educație. Aceste nevoi apar ca nevoi de recuperare, de compensare și diminuare a carențelor educative generate de un mediu social nefavorabil sau de o condiție socială marginală în care unele categorii se găsesc la un moment dat.

4. Nevoi manifeste și nevoi latente-distincția dintre manifest și latent are în vedere modul și măsura în care nevoile de educație se exteriorizează în necesități sociale sau individuale de educație conștientizate și resimțite subiectiv.

Nevoile manifeste de educație sunt nevoi care datorită intensității cu care se impun ca și datorită caracterului evident al efectelor generate de nesatisfacerea lor acționează în mod explicit și specific fiind nemijlocit accesibile observației și analizei factuale.

Din categoria nevoilor de educație care prin natura lor sunt manifeste fac parte: nevoile elementare, o mare parte a nevoilor sociale de educație.

Nevoile latente de educație sunt nevoi care datorită unor particularități ce țin de modul lor de apariție și acțiune dar și datorită imperfecțiunii instrumentelor noastre de cunoaștere, nu se exteriorizează sau nu sunt sesizabile nemijlocit în efecte suficient de pregnante și de specifice pentru a se impune ca factori de declanșare, orientare și susținere a acțiune educative.

5. Nevoi actuale și nevoi potențiale

Una din problemele dificile cu care se confruntă proiectantul/managerul școlar este de a stabil raportul între ceea ce trebuie și poate să realizeze sistemul sau instituția de învățământ în prezent în funcție de nevoile și resursele de bază care funcționează la un moment dat și nevoile viitoare de educație care, în prezent, sunt în stare potențială sau latentă.

Nevoile actuale de educație sunt nevoi care apar și se impun pe termen scurt drept condiții ale desfășurării procesului de învățământ și ale funcționării instituției școlare, fiind nevoile în baza cărora se definesc obiectivele educaționale se stabilesc conținuturile și metodele de predare/învățare.

Nevoile potențiale de educație sunt acele nevoi care nu se impun pe termen scurt, dar pot și trebuie să fie anticipate pe baza tendințelor sesizabile pe plan socio-economic și educațional, precum și acele nevoi care sunt formulate în prezent dar cu o scadență la termenul la care sistemul/instituția de învățământ le poate satisface.

Bibliografie:

1. VOICULESCU, F. (2004), *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*, Editura ARAMIS, București.

LITERAȚIA EMERGENTĂ - INSTRUMENT DE EVALUARE A ABILITĂȚILOR DE CITIT-SCRIS ALE ELEVILOR

Prof. inv. primar Muntean Daniela, Școala Gimnazială „Petru Pavel Aaron” Blaj

De fiecare dată când un învățător se pregătește să preia o nouă generație de elevi, își pune o serie de întrebări referitoare la elevii cu care va lucra:

- cât de mult sunt elevii familiarizați cu cărțile și dacă știu de ce le folosesc?
- elevii știu la ce folosește cititul, sunt interesați de povești și poezii, de informațiile pe care le găsesc în cărți și sunt nerăbdători să afle mai multe?
- au unele concepte despre scris și știu că se citește scrisul și nu imaginile cunoscând litere din alfabet?
- oare cunosc și utilizează corect multe dintre cuvintele care apar în cărțile pentru copii?
- copiii pot gândi despre limbaj realizând că limbajul se produce prin cuvinte și cuvintele prin sunete ?

- sunt copiii pregătiți să înțeleagă cum se citește, deoarece scrisul reprezintă limbajul în cuvinte, în silabe sau sunete?
- este pregătit să realizeze conexiunea între cuvinte și sunete pe de o parte și literele scrise în procesul învățării scrierii și citirii?

Toate aceste lucruri enumerate, luate împreună formează *literația emergentă*.

Cu ceva timp în urmă am descoperit la un curs de perfecționare la care am participat, ce este literația emergentă și cum ne ajută ea la a evalua foarte exact deprinderile de citit –scris pe care elevii le au la debutul școlarității.

Literația emergentă este un termen preluat de la cercetătorii din domeniul psiholingvisticii, care au cercetat procesele prin care trec copiii care învață să citească și să scrie. Teoria literației emergente consideră că cititul nu se învață bucătică cu bucătică, ci printr-o abordare holistică pe care copiii o observă la cititorii din jurul lor și încearcă să învețe cum să procedeze la fel.

Astfel, se vor aplica o serie de chestionare care îi vor permite învățătorului să afle ce anume știe un copil și ce nu știe pentru a putea învăța să citească și să scrie mai bine. Măsurătorile evaluează cele mai importante aspecte ale deprinderilor de citit-scris ale unui copil: *noțiuni despre textul tipărit, cunoașterea alfabetului, noțiunea de cuvânt, segmentarea fonemică și recunoașterea cuvintelor*.

Pentru evaluarea literației emergente aveți nevoie de o carte simplă pe care s-o citiți cu elevul pe măsură ce îi cereți să efectueze o serie de sarcini. Puteți folosi orice carte pentru copii care are următoarele caracteristici: text scris pe o pagină și ilustrație pe pagina opusă; o pagină cu text de două rânduri sau mai multe; o pagină cu un singur rând de text; o pagină care conține atât litera mare cât și litera mică a două litere diferite și mai multe semne de punctuație, inclusiv punct, semnul întrebării, semnul exclamării și linia de dialog. De asemenea trebuie să pregătiți o Fișă de evaluare a răspunsurilor pentru fiecare elev pe care îl veți testa în care veți consemna foarte exact răspunsurile copilului.

Cunoștințe despre cum se ține o carte: Înmânați elevului cartea, ținând cotorul spre el. Spuneți-i: „*Vom citi această carte. Arată-mi cum ții cartea.*” Acordați un punct elevului dacă va ține cartea cu fața în sus.

Cunoștințe despre faptul că se citește textul și nu imaginile. Arătați elevului o pagină dublă cu text pe o parte și ilustrație pe cealaltă. Spuneți-i: „*Arată-mi unde citim. Arată cu degetul locul unde începem să citim.*” Acordați-i un punct dacă elevul indică textul și nu ilustrația. Citiți apoi textul de pe pagina respectivă.

Orientarea în pagina tipărită. Arătați elevului o pagină cu cel puțin două rânduri de text. Spuneți-i, „*Vom citi această pagină. Arată-mi unde începem să citim. Arată-mi cum vom continua să citim.*” Acordați-i un punct elevului dacă indică cuvântul din colțul de stânga sus, apoi își duce degetul spre dreapta, apoi următorul rând. Citiți apoi textul de pe pagina respectivă.

Înțelegerea noțiunii de „cuvânt”. Căutați o pagină care are un rând de text. La început, luați câte un cartonaș în fiecare mână și spuneți: „*Iată, pot să țin cartonașele așa încât să vezi doar câte un cuvânt sau două. Încearcă și tu.*” Dați-i elevului cartonașele. „*Arată-mi un cuvânt. Acum arată-mi două cuvinte.*” Acordați un punct dacă elevul indică în spațiul dintre cartonașe un cuvânt și două cuvinte. Apoi citiți-i textul de pe pagina respectivă.

Înțelegerea noțiunii de „literă”- Se procedează la fel ca la noțiunea de cuvânt.

Cunoștințe despre semnele de punctuație. Găsiți o pagină care are un punct. Spuneți: „*Ce este acesta? Ce trebuie să facem când ajungem la el?*” Apoi identificați alte semne de punctuație și întrebați: „*Ce este acesta? Ce ne comunică?*” Acordați un punct dacă elevul identifică corect fiecare semn. Citiți apoi textul de pe pagina respectivă.

Cunoașterea alfabetului – Se testează felul în care elevii **recunosc** literele alfabetului, atât cele mari cât și cele mici. De asemenea, testează **reproducerea** literelor, indiferent dacă sunt mari sau mici.

Cereți elevului să identifice literele alfabetului. Așezați o fișă cu literele alfabetului în fața elevului și una o folosiți pentru a înregistra răspunsurile. Indicați fiecare literă și cereți elevului s-o numească. Înregistrați răspunsurile pe foaia examinatorului. Încercuiți literele pe care elevul nu le

poate identifica și scrieți ce spune elevul când nu reușește să identifice corect câte o literă. Testați atât literele mici, cât și cele mari.

Cereți elevului să scrie literele pe măsură ce le spuneți. Spuneți literele alfabetului și cereți elevului să le scrie în ordinea în care le spuneți. Acceptați literele scrise corect fie că sunt scrise cu litere mari, fie cu mici.

Noțiunea de cuvânt – Cereți elevului să memoreze o poezioară. Când elevul poate recita cuvintele din memorie, arătați-i poezia scrisă și explicați-i că aceste cuvinte reprezintă poezia pe care tocmai a recitat-o. Citiți acum poezia într-un ritm normal, rar, indicând cu degetul fiecare cuvânt pe măsură ce îl citiți. Explicați elevului că doriți să facă și el la fel. Cereți elevului să spună primul rând, arătând fiecare cuvânt pe măsură ce îl spune. Treceți scorul „1” sub *indicarea cuvintelor* dacă elevul indică fiecare cuvânt în rând corect și scorul „0” dacă greșește vreun cuvânt în rândul respectiv.

Segmentarea fonemică - „Eu voi spune un cuvânt și te rog să îl desfaci în părți. Îmi vei spune fiecare sunet din acel cuvânt în ordinea în care se înșiră. De exemplu, dacă eu spun: „nor”, tu va trebui să spui /n/, /o/, /r/.” Pentru runda de exersare, pronunțați următoarele cuvinte, pe rând: *mare, nu, lac*. Treceți apoi la testare. Pregătiți o listă de 22 de cuvinte. Pe fișa de scor, încercuiți cuvintele pe care elevul le segmentează corect. Scorul elevului este dat de numărul cuvintelor corect segmentate în toate fonemele. Răspunsurile corecte sunt doar acelea în care elevul articulează fiecare fonem în cuvântul dat. Elevii care reușesc să segmenteze doar câteva cuvinte sau nici unul nu au nivelul adecvat de recunoaștere a fonemelor. Fără intervenție, acei elevi vor avea probabil dificultăți la citit și scris.

Recunoașterea cuvintelor Asigurați-vă că aveți o listă de cuvinte și o fișă de înregistrare a scorului înainte de a începe testul. Arătați elevului cuvintele din listă și cereți-i să le identifice. Marcați răspunsurile elevului pe Fișa de evaluare a răspunsurilor la identificarea cuvintelor pe care ați elaborat-o. Acordați elevului câte un punct pentru fiecare cuvânt identificat corect.

În final, realizați o fișă sumativă de înregistrare a punctajului obținut la fiecare secțiune și calculați procentajul obținut. De exemplu la segmentarea fonetică, dacă a reușit să segmenteze corect 15 din cele 22 cuvinte a obținut un procent de 68, 1%. Se calculează procentul pe fiecare secțiune și se concluzionează în ce măsură elevul are formate deprinderi de citit-scris. Pe parcursul testării trebuie să vă notați și observațiile proprii, nu doar scorul pe care îl obține elevul. Aceste observații pot fi utile pentru a ajusta predarea cititului la nevoile specifice ale elevului testat.

BIBLIOGRAFIE:

1. Suport de curs - *Didactici inovatoare ale citit-scrisului*;
2. Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România (2004) *Școala Reflexivă*, Volumul 1, Nr. 3, Cluj-Napoca;
3. Scripcariu, M. (2010) *Aplicații ale abordării holistice în predarea citit-scrisului la școlarii de 6-7 ani*, Lucrare de gradul I, Cluj-Napoca.

GRĂDINIȚA ȘI CUNOAȘTEREA DE SINE

Prof. consilier Cîmpean Lucia, G.P.P. „Lumea Copiilor” Blaj

Grădinița are un rol important în dezvoltarea personalității copiilor. Obiectivul esențial în acest domeniu este de a-l ajuta pe copil să-și construiască o imagine de sine suficient de pozitivă pentru a avea curaj, determinare, implicare, voință de acțiune. Eșecul unor copii provine adesea din faptul că au o imagine complet negativă despre ei înșiși și nu văd altă soluție decât aceea de a se refugia în comportamente indezirabile.

Trebuie deci, să-i arătăm copilului că este capabil să relaționeze, să se joace cu ceilalți și astfel să învețe, să stăpânească cunoștințe și să găsească în sine resorturi pentru implicare, treptat să-și descopere preferințele, interesele, valorile, domeniile de reușită, să-și construiască relații

pozitive, adecvate, de prietenie, colegialitate, respect față de sine și față de ceilalți. Toate acestea îl vor conduce mai târziu, în mediul școlar, în explorarea lumii profesionale și a filierelor de formare, permițându-i să caute informații mai exacte asupra domeniilor ce par a i se potrivi.

Copiii de vârstă preșcolară sunt în plin proces de construire a identității, în căutare de sine, și în plină dezvoltare. Ei trebuie îndrumați în acest demers, evitând ca efortul de descoperire de sine să-i conducă la crearea unei imagini definitive și încremenite pentru totdeauna asupra lor înșiși, pentru că aceasta ar împiedica orice evoluție a lor. Este nevoie deci să evităm etichetările, atât pe cele pozitive, cât mai ales pe cele negative. Trebuie, dimpotrivă, făcuți să priceapă că se pot schimba și pot fi ajutați să devină conștienți nu atât de ceea ce sunt, ci de ceea ce pot deveni.

După cum se vede, ne mișcăm într-un domeniu delicat, care cere multă prudență și atenție față de copil. Trebuie să încercăm să favorizăm un comportament autonom al acestuia, să nu luăm decizii în locul lui, ci să-l ajutăm în luarea unor decizii, să-l conducem, cu un profund respect față de el, într-o direcție pe care singur nu ar fi ales-o.

Aducem în atenție, în acest sens, un moment foarte interesant, de îndrumare în construcția și cunoașterea de sine, la grupa mică, parcurs împreună cu d-na educatoare, SZEKELY CORNELIA.

În semestrul al doilea, deja copiii au început să se cunoască destul de bine, și se acceptă unii pe ceilalți în joc, să aibă preferințe în ceea ce privește partenerii de joacă, să-și dorească să vină la grădiniță, simt lipsa și chiar sunt afectați emoțional dacă partenerul preferat lipsește de la grădiniță.

Prezentăm un moment în care copiii se jucau liber; băiețelul Cristian a refuzat orice joc/jucărie și stătea cu capul pe măsută, supărat. De la d-na educatoare am aflat motivul supărării lui: lipsea fetița Vanessa. Lângă Cristian era o altă fetiță, Maia, al cărei preferat era David, însă David o prefera pe Antonia. Deși Cristian și Maia stăteau pe scăunele, unul lângă celălalt, fiecare suferea în felul său: Cristian stătea supărat cu capul pe măsută, Maia încerca să acapareze atenția lui David, dar fără succes.

Cristian vine mereu la cabinet și caută compania mea, deoarece a înțeles că aici găsește disponibilitate și sprijin în rezolvarea unor *probleme* de integrare sau de relaționare cu ceilalți; a acceptat imediat să-mi spună ce face, cum se simte și de ce este supărat.

După ce l-am ascultat pe Cristian, care cu dezinvoltură și sinceritate ne-a spus că o vrea pe Vanessa, i-am spus *că îi înțeleg tristețea, supărarea și că sigur găsim împreună o soluție. Cu toții am vrea ca Vanessa să fie la grădiniță, dar nu putem să facem ca ea să fie aici, în acest moment; probabil că e bolnavă și din cauza aceasta lipsește. La grădiniță însă mai sunt fetițe. Dacă ridici capul de pe măsută, vezi o fetiță foarte drăguță lângă tine. Știi cum o cheamă? (Maia). Deci, o cunoști. Si ea e colega ta, stă pe scăunel lângă tine, va puteți juca amândoi; vrei să te joci cu ea?*

Părea că am rezolvat problema, dar NU; era doar o părere, pț. că Maia îl voia pe David, iar David o respingea. Am propus atunci o altă soluție:

- *Cristian, dacă vrei, ai putea s-o convingi pe Maia să-l lase pe David să se joace cu Antonia și ea să vrea să se joace cu tine. Iți spus cum ai putea să faci asta, dacă vrei. Uite, poți să-i faci complimente. Dacă eu mă uit la Maia, îmi vine să-i spun: Ce ochi frumoși ai, Maia! Sunt așa de jucăuși, de parcă ai fi o veveriță. Dacă ridici capul de pe măsută și te uiți la ea, ție ce compliment îți vine să-i faci?*

Cristian a acceptat propunerea mea, a intrat în joc, i-a spus Maiei ca are ochi frumoși, că e frumoasă, etc., a început s-o mângâie pe mână, s-au luat de mână și s-au îmbrățișat; le râdeau ochisorii amândurora de fericiti ce erau.

Și uite așa, episodul a avut un happy end pentru toți cei de față, mici și mari, copiii fiind puși în situația de a-și recunoaște emoțiile trăite, de a le recunoaște pe ale celorlalți, de a le exprima, de a lua decizii în privința alegerii unor comportamente care se dovedesc a fi soluții care au dus la trăiri emoționale pozitive.

Prin activitatea lor didactică obișnuită, d-nele educatoare îi îndrumă pe copii pentru a-și însuși cunoștințe, a-și forma deprinderi, obișnuințe, abilități, competențe specifice vârstei, atitudini și comportamente dezirabile și evaluează aceste abilități, cunoștințe și atitudini. Orice evaluare a prestației copilului, orice remarcă făcută, orice apreciere a muncii sale este o informație ce i se oferă

despre el însuși. El își construiește astfel imaginea de sine plecând de la imaginile despre el pe care i le comunică ceilalți.

Practicile de evaluare sunt deci, de cea mai mare importanță pentru copil, în descoperirea și construcția de sine. Dar, mai ales la vârsta preșcolară, este important ca evaluările să nu insiste pe lacune, ci să evidențieze suficient achizițiile, cunoștințele stăpânite, atitudinile și comportamentele dezirabile.

Greșelile trebuie privite ca o etapă în dezvoltarea copilului, un punct de plecare în sprijinirea evoluției acestuia și nicidecum să conducă la culpabilizarea lui, deoarece procesul de învățare este un proces de tip încercare-eroare, iar cunoștințele nu sunt altceva decât greșeli corectate!

Prin urmare trebuie să dezvoltăm evaluări formative, care să-i permită copilului să știe unde se află, ce progrese a făcut și în ce direcție trebuie să-și îndrepte eforturile. În același spirit, cadrele didactice trebuie să-l ajute pe copil să exploateze aprecierile, evaluările, remarcile făcute pe marginea lucrărilor efectuate de el, favorizând practicile de auto-evaluare, care-i facilitează copilului aprecierea propriilor capacități.

Pentru profesor, ajutorul dat copilului în cunoașterea de sine este permanent și strâns legat de activitatea sa pedagogică. Această muncă de îndrumare în construcția de sine se articulează cu practicile evaluative

Alegerea metodelor pedagogice este foarte importantă: metodele active favorizează învățarea, dar și autonomia personală. Lucrul în grupuri mici permite schimburi numeroase și utile, interacțiuni productive, iar confruntarea propriilor reprezentări cu cele ale altora provoacă adesea curiozitatea intelectuală, plăcerea de a învăța, sentimentul de a avea putere asupra lucrurilor prin stăpânirea unor cunoștințe și abilități, ceea ce contribuie la dezvoltarea personalității copilului și la autonomizarea sa.

Profesorul consilier contribuie la îndrumarea copilului/elevului în formarea identității și a imaginii de sine, obiectivul acestuia fiind de a ajuta copilul/elevul să fie subiectul propriei sale istorii, permițându-i copilului să-și analizeze situația și reprezentările actuale. Această perspectivă îl conduce în mod necesar pe acesta la a-și pune întrebări despre sine, despre identitatea sa, iar această activitate de mediere joacă un rol major în cunoașterea și construcția de sine a subiectului.

Intervențiile profesorului consilier și mai ales ale psihologului sunt, adesea, individuale: funcția de consiliere se exercită în interacțiuni «între patru ochi». La vârsta preșcolară însă predomină tipul de consiliere prin organizarea de activități colective, care vizează transmiterea unor valori cu privire la muncă, interese, comportamente, interrelaționare, etc., cu mai mare eficiență printr-o activitate de echipă cu educatoarea grupei.

În perspectiva ameliorării respectului față de sine al elevilor, din literatura de specialitate am extras câteva obiective, spre care orice cadru didactic trebuie să-și îndrepte atenția:

- să favorizeze la copil/elev conștientizarea competențelor și calităților sale prin intermediul unor realizări obiective;
- să-l conducă la descoperirea aptitudinilor, domeniilor de împlinire de sine pe care le valorizează și la conștientizarea largului evantai de caracteristici posibile ale "valorii" în specia umană;
- să-l sprijine în formarea unor idealuri congruente cu competențele și interesele sale;
- să-l ajute să se insereze în contexte sociale mai valorizante pentru el;
- să-i împărtășească strategii adecvate pentru a face față situațiilor dificile, în care apare teama de eșec sau de respingerea socială;
- să-i atragă atenția asupra caracterului controlabil al situațiilor (de exemplu, invitând copiii să discute în grup despre modurile lor diferite de răspuns în situații dificile);
- să lupte împotriva suprageneralizării eșecului, recentrând eșecul asupra sarcinii și oferind metode pentru o reușită ulterioară;
- să fie evitate judecăți negative care aduc atingere persoanei: *o lucrare este nulă, mai multe lucrări succesive pot fi nule, dar copilul nu este nul*;
- să se situeze el însuși ca "dător de valoare" pentru copil, deoarece acesta are nevoie să fie considerat ca persoană (și nu numai ca *un copil din grupă*).

Procesul construirii de sine, imaginea de sine și stima de sine sunt într-o relație directă cu interrelaționarea și comunicarea cu ceilalți, la orice vârstă, iar o mai bună cunoaștere de sine și o mai bună cunoaștere a celorlalți se realizează în activitatea desfășurată în/ pentru și cu grupul din care facem parte. În acest context apreciez foarte mult activitatea tuturor colegelor care treptat au înțeles că interasiistențele nu sunt altceva decât oportunități pe care ni le cream pentru o mai bună cunoaștere de sine și o mai bună cunoaștere a celorlalți, iar acest lucru, pe principiul câștig-câștig, nu poate să aducă decât beneficii tuturor celor implicați, în primul rând copiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Breben, S., Gongea, E., Ruiu, G., Fulga, M., (2002) - *Metode interactive de grup*, Editura Arves,;
2. Botiș, A., Tăraș, A., (2004) - *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, Ed. ASCR, Cluj-Napoca;
3. Fluieras, V., - *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005;
4. Pânișoară, I. O., (2008) - *Comunicarea eficientă*, Ed. a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași;
5. Livingstone, T., (2009) - *Copilul vremurilor noastre, Învățarea timpurie, Cum să valorifici potențialul maxim al copilului tău*, Ed. Didactica PublishingHouse;
6. Panaite, O., (2011) - *Prin joc spre viață*, Ed. Reîntregirea, Alba-Iulia;
7. Petrovai, D., Petrică S., Preda, V., Brănișteanu, R., (2012) - *“Pentru un copil sănătos emoțional și social”*, Ed. V& I Integral, Buc.;
8. Robu. M., (2008) – *Empatia în educație - Necesități pedagogice moderne*, Ed. Didactica, Publishing House;
9. Kuzma, K., (2011)- *Ascultarea de bunăvoie*, Buc., Casa de editură Viață și sănătate,
10. XXX, (2008), (M.E.C.T.S., Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învățământul Preuniversitar, Proiectul pentru reforma educației timpurii - *Consilierea în grădiniță... start pentru viață - Modul pentru consilieri*, București.

STUDIU - ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ A CONȚINUTURILOR ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ LA CLASA I

Prof. înv. prim. Gligor Dana - Școala Gimnazială Cîmpeni

Abordarea interdisciplinară a procesului de predare-învățare reprezintă o modalitate inovatoare de organizare și restructurare a conținuturilor și a învățării cu implicații asupra întregii activități de proiectare a curriculum-ului, trebuind să ofere o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și să asigure posibilitatea aplicării cunoștințelor dobândite la clasă, în diferite situații de viață. De asemenea, solicită din partea cadrului didactic o pregătire de specialitate amplă și temeinică, un spirit întreprinzător și creativ.

Interdisciplinaritatea poate fi abordată la diferite niveluri de învățământ, ea ajutându-i pe copii să se formeze în spiritul unor ansambluri, făcând corelație între mai multe discipline de studiu, care, prin diversitatea și complexitatea lor, vor asigura trăinicia achizițiilor dobândite. Conexiunile interdisciplinare care se stabilesc în procesul educativ-formativ îndeplinesc o funcție cognitivă și una educativă. Relațiile care se stabilesc între elevii clasei sunt caracterizate de: colaborare, realizarea unor asocieri intelectuale interesante, dezvoltarea deprinderilor de comunicare și dialog, formarea și dezvoltarea spiritului de echipă, modelarea personalității creatoare a copilului etc. Abordarea interdisciplinară a conținuturilor în ciclul primar presupune o permanent reactualizare (evident selectivă) a informațiilor dobândite de elevi la clasă ori în afara ei, informații care sunt înmagazinate de elevi în memorie, în sisteme de cunoștințe, structurate după unele scheme (schema

reprezentând suma a ceea ce un individ știe despre un anumit subiect). Schemele nu trebuie să rămână simple colecții de informații. Ele trebuie să fie strâns legate, interrelaționate și să dobândească proprietăți active care să-i permit celui care învață să se angajeze într-o varietate de activități cognitive planificate. Rezolvarea situațiilor de învățare noi, se bazează pe existența cunoștințelor anterioare care sunt activate, determinând formularea ipotezelor, a estimărilor și, în final, găsirea soluției corecte.

Este confirmat de practică faptul că succesul într-o activitate de învățare nu depinde doar de existența unor cunoștințe anterioare, ci și de capacitatea de a accesa aceste cunoștințe. De multe ori, cunoștințele elevilor sunt inerte, ei le dețin dar nu pot avea acces la ele, deoarece nu le-au legat între ele prin diverse exerciții aplicative. De aceea, în atenția cadrului didactic, manager al situațiilor de învățare, trebuie să stea și următorul aspect: atunci când elevii dobândesc o anumită deprindere sau pricepere, ei trebuie ajutați să înțeleagă și să știe cum o pot transfera în diferite alte domenii, pentru că o deprindere, cu cât este mai specifică, cu atât e mai dificil de transferat. Atunci când cadrul didactic manifestă preocupare pentru abordarea interdisciplinară, procesul instructiv-educativ dobândește un caracter formativ, sunt eliminate „barierele artificiale” dintre domeniile cunoașterii, transferul de cunoștințe se realizează fără dificultate, crește gradul de implicare a elevilor și eficiența activității instructiv-educative este mai sigură.

Una din metodele de învățământ folosită cu preponderență în abordarea interdisciplinară a învățării este jocul didactic, aceasta reprezentând un cadru propice pentru învățarea activă, participativă, stimulând inițiativa și creativitatea. Elementele de joc: descoperirea, ghicirea, simularea, întrecerea, surpriza, așteptarea vor asigura mobilizarea efortului propriu în descoperirea unor soluții, în rezolvarea problemelor, stimulând puterea de investigație și cointeresarea permanentă.

La limba română, la clasa I, jocul didactic are o altă pondere decât la vârsta preșcolară, el devenind o secvență de instruire, având funcția de revigorare a energiei intelectuale a școlarilor. Se pot folosi mai multe categorii de jocuri: pentru formarea deprinderii de a pronunța corect sunetele, pentru dezvoltarea limbajului și a comunicării orale, pentru alcătuirea corectă a unei propoziții simple sau dezvoltate, pentru consolidarea deprinderii de a folosi corect substantivele la singular și plural, în nominativ, dativ, genitiv, pentru folosirea corectă a adjectivului, pentru formarea unei vorbiri corecte, fluente, expresive, dialogate, jocuri destinate analizei fonetice etc. Voi exemplifica, mai jos, cu câteva jocuri care se pot organiza cu succes la lecțiile de limba română la clasa I, având ca scop activizarea și îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea capacității de selectare, a mobilității gândirii și a expresivității limbajului:

Cui îi dai obiectul? Al cui glas se aude? A (al) cui este?- folosirea substantivelor devenind o secvență de instruire, având funcția de revigorare a energiei intelectuale a școlarilor. Se pot folosi mai multe categorii de jocuri: pentru formarea deprinderii de a pronunța corect sunetele, pentru dezvoltarea limbajului și a comunicării orale, pentru alcătuirea corectă a unei propoziții simple sau dezvoltate, pentru consolidarea deprinderii de a folosi corect substantivele la singular și plural, în nominativ, dativ, genitiv, pentru folosirea corectă a adjectivului, pentru formarea unei vorbiri corecte, fluente, expresive, dialogate, jocuri destinate analizei fonetice etc. Voi exemplifica, mai jos, cu câteva jocuri care se pot organiza cu succes la lecțiile de limba română la clasa I, având ca scop activizarea și îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea capacității de selectare, a mobilității gândirii și a expresivității limbajului.

Ce culoare are obiectul? - realizarea acordului dintre adjectiv și substantiv

Unde am așezat jucăria? - consolidarea deprinderilor privind relațiile spațiale

Să așezăm jucăriile - formarea capacității de a utiliza corect prepozițiile *în, pe* etc.

Literele încurcate - ordonarea literelor pentru a obține cuvinte care denumesc:

plante: a c m, r ă p, ... animale: a l c, i e l m, ... lucruri: t a p, a s c, ...

Silabele încurcate - ordonarea silabelor pentru obținerea unor cuvinte corecte:

ca ra me ; ma ra ca; le le la; che lari o etc

Silabe răsturnate - ordonarea silabelor pentru obținerea unor cuvinte corecte:

ce-re re-ce; mătur ; tă-ia ; pa-tru

Cuvintele încurcate - ordonarea cuvintelor pentru obținerea unei propoziții corecte:

are, Vasile, avion, un, ma ; e, Sorin, cu, sa, Sinaia, sora, la; tatăl, este, meu, muzeograf în, mergem, excursie, București, mâine, la

Găsește intrusul - identificarea într-un șir de cuvinte a cuvântului nepotrivit:

mac, lalea, crin, sapă; caiet, dulap, carte, stilou; urs, lup, pernă, răs; morar, marinar, măr, miner;

Alintă cuvintele - schimbarea formei cuvântului:

urs-ursuleț ; carte-cărticică; muscă-musculiță ; floare-floricică

Exercițiile variate permit descoperirea de asemănări, descoperiri, asocieri și numeroase legături interdisciplinare. Ele pot fi introduse în orice moment al lecției, ca activitate de sine stătătoare, urmărindu-se fie dobândirea noilor cunoștințe, formarea unor priceperi și deprinderi, fie fixarea și consolidarea acestora, fie verificarea și aprecierea nivelului de pregătire al elevului. Abordarea interdisciplinară este tot mai des folosită în activitatea de la ciclul primar, iar valențele sale formative sunt recunoscute

Bibliografie:

1. Chiș, Vasile, Bocoș, Mușata, Stan, Cristian, Albulescu Ion, Educația 21, Casa Cărții de Știință, Cluj- Napoca, 2005
2. Cerghit I., *Metode de învățământ, EDP, București, 2006;*
3. Cucoș C., Pedagogie, ediția a II-a, Editura Polirom, Iași, 2006;

ABORDĂRI ALE NOULUI CURRICULUM DIN PERSPECTIVA GRUPEI COMBinate

Prof. inv. preșcolar Mariș Ana-Maria, Școala Gimnazială „Emil Racoviță” Gârda de Sus

Noul curriculum are în vedere dezvoltarea globală a preșcolarului, accentuându-se rolul domeniilor de dezvoltare a copilului: dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală, dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea limbajului și a comunicării, dezvoltarea cognitivă, capacități și atitudini în învățare (Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/ 7 ani), 2008). Astfel, cadrul didactic va avea permanent în vedere aceste aspecte, indiferent de momentul zilei sau de situația de învățare creată sau ivită.

Având în vedere aceste domenii de dezvoltare, noul curriculum prevede ca activitățile cu grupele de preșcolari cu vârste cuprinse între 3-5 ani să vizeze în special socializarea copiilor și obținerea treptată a unei autonomii personale (nivelul I), iar pentru grupele de preșcolari cu vârste între 5-6 ani se va urmări pregătirea pentru școală și pentru viața socială a acestora (nivelul II) (Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/ 7 ani), 2008).

Conform curriculumului actual, situațiile de învățare trebuie să conducă la experiențe de învățare reală, în care copilul este implicat direct, în funcție de nivelul lui de dezvoltare, de interesele acestuia și raportat la experiența lui proprie.

Organizarea activității didactice la grupele combinate. Elemente de design al instruirii

Proiectarea și desfășurarea activităților la grupele combinate a constituit o provocare permanentă pentru cadrele didactice. Deși existența acestora a fost o certitudine, lipsa curriculumului de suport, a materialelor suport a dus la minimalizarea rolului abordării specifice a activității la aceste grupe. În cele ce urmează, reliefăm câteva aspecte importante ale abordării actuale a activității cu preșcolarii, aspecte care permit adoptarea unor atitudini deschise în eficientizarea lucrului la grupele combinate.

În continuare, vom prezenta o variantă de planificare săptămânală la o grupă combinată de program normal, cu respectarea Planului de învățământ pentru fiecare nivel de vârstă, planificând cinci activități integrate pentru nivelul II și trei activități integrate pentru nivelul I:

Grupa: combinată

Tema anuală de studiu: „Ce și cum vreau să fiu?” **Tema proiectului:** „Vreau să fiu sănătos!”

Tema săptămânii: „Vitamine de la fructe”

LUNI

Obiective operaționale:

Nivelul I:

- să precizeze două fructe de toamnă pe baza observării directe (mărul, para);
- să descrie două fructe de toamnă precizând forma, culoarea;
- să cânte în grup cântecul „A, a, a acum e toamnă, da!”, respectând linia melodică;
- să asocieze mișcările corecte textului jocului muzical „Bat din palme”.

Nivelul II:

- să precizeze patru fructe de toamnă pe baza observării directe (mărul, para, nuca, pruna);
- să descrie patru fructe de toamnă precizând forma, culoarea, rolul în alimentație, pomii fructiferi în care cresc;
- să analizeze comparativ două fructe de toamnă prin observare directă, utilizând analizatorii vizual, tactil, gustativ, olfactiv;
- să utilizeze un limbaj științific adecvat prin activizarea vocabularului existent, dar și prin îmbogățirea acestuia;
- să cânte în grup sau pe grupuri mici cântecul „A, a, a acum e toamnă, da!”, respectând linia melodică;
- să asocieze mișcările corecte textului jocului muzical „Bat din palme”.

ADP: Primirea copiilor. Întâlnirea de dimineață: „Îmi place să.....”

ALA: Biblioteca: Citire de imagini cu aspecte din livadă

Construcții: „Rafturi pentru cămară”

Joc de masă: „Puzzle”

ADE: Activitate integrată — „Cu fructe mă hrănesc și vitamine primesc!”

DȘ (cunoașterea mediului - nivelul I + nivelul II): observare: „Fructe de toamnă”

DEC (educație muzicală — nivelul I + nivelul II): repetare cântec: „A, a, a, acum e toamnă, da!”; predare joc muzical: „Bat din palme”

Jocuri și activități distractive: „Rece, cald”

MARȚI

Obiective operaționale:

Nivelul I:

- să recunoască două fructe de toamnă pe baza simțului gustativ;
- să se comporte adecvat în cadrul jocului de rol, utilizând formule de salut și de adresare (salutul, „vă rog”, „mulțumesc” etc.);
- să asocieze fiecărui fruct cunoscut o însușire specifică formulând propoziții simple.

Nivelul II:

- să recunoască patru fructe de toamnă pe baza simțului gustativ;
- să formuleze enunțuri dezvoltate despre fructele cunoscute pe baza observării directe;
- să identifice formele de plural pentru patru fructe, utilizându-le în contexte adecvate;
- să precizeze rolul fructelor în alimentația omului pe baza experienței anterioare;
- să precizeze două modalități de conservare a fructelor pe baza experienței anterioare.

ADP: Primirea copiilor. Întâlnirea de dimineață: „Eu sunt un/ o ... ” (fructe)

ADE: Activitate integrată - „Răspunde repede și bine și vei primi vitamine”

ALA (nivelul I + nivelul II):

Știință: „Spune ce-ai gustat”

Joc de rol: „La piață”

Artă: „Coșuri pentru fructe” — modelaj

DLC (nivelul I + nivelul II): joc didactic: „Coșul toamnei”

DOS (educație pentru societate - nivelul II): „Sănătate de la toate”

Activitate independentă (nivelul I): centrul **Joc de rol:** „La aprozar”

Jocuri și activități distractive: „Statuile”

MIERCURI

Obiective operaționale:

Nivelul I:

- să grupeze fructele după criteriul culorii sau mărimii, conform cerințelor educatoarei;
- să lucreze în perechi pentru realizarea sarcinilor;
- să verbalizeze acțiunile efectuate, utilizând un limbaj adecvat;
- să execute corect mersul în coloană cu pășire peste obstacole mici.
- să răspundă motric la o comandă dată.

Nivelul II:

- să grupeze fructele după criteriul culorii și mărimii simultan, utilizând jetoane;
- să lucreze în perechi pentru realizarea sarcinilor;
- să verbalizeze acțiunile efectuate, utilizând un limbaj matematic adecvat;
- să execute corect mersul în coloană cu pășire peste obstacole mari și mici;
- să răspundă motric la o comandă dată.

ADP: Primirea copiilor. Întâlnirea de dimineață: „*Culori și vitamine*” **ALA:** Ședință: „Grupează după culoare/ mărime!”

Construcții: „Lădițe pentru fructe”, „Scara”

Artă: „Fructe vesele”, „Livada” — desen

ADE: Activitate integrată - „In livadă”

DȘ (activități cu conținut matematic — nivelul I + nivelul II): exerciții în perechi: „Așează fructele în pomi!” (gruparea fructelor după criteriile culoare și mărime)

DPM (educație fizică — nivelul I + nivelul II): „Culegem mere din livadă” (mersul în coloană cu pășire peste obstacole mari și mici)

Jocuri și activități distractive: „Prinde mingea”

JOI

Obiective operaționale:

Nivelul I:

- să asocieze corect cel puțin patru șabloane de fructe cu „umbra” acestora;
- să realizeze lucrarea utilizând tehnica suprapunerii foii cu ajutorul colegului de echipă;
- să realizeze tema plastică utilizând culorile potrivite fructelor cunoscute.

Nivelul II:

- să asocieze fructele cunoscute cu diverse forme geometrice învățate;
- să formeze perechi între două grupe de obiecte prin corespondența 1 la 1;
- să argumenteze acțiunile efectuate utilizând un limbaj matematic adecvat;
- să realizeze lucrarea utilizând tehnica suprapunerii foii colaborând cu colegul de echipă;
- să analizeze lucrările colegilor utilizând un limbaj plastic specific.

ADP: Primirea copiilor. Întâlnirea de dimineață: „*Bună dimineața, fructelor!*”

ALA:

Știință: „Asociază fructul cu forma potrivită!” (fișă)

Artă: „Fructul preferat” — desen, „Tablou cu fructe” — decupare și lipire

Joc de rol: „La aprozar”

ADE: Activitate integrată – „Cine seamănă cu mine?”

DȘ (activități cu conținut matematic — nivelul I): joc-exercițiu: „Găsește perechea!”

Activitate independentă (nivelul I): centrul **Joc de masă:** „Care este umbra mea?”

DEC (activități artistico-plastice — nivelul I + nivelul II): „Fructe-surori” — pictură prin tehnica suprapunerii foi (lucru în perechi combinate: un copil de la nivelul I + un copil de la nivelul II)

Jocuri și activități distractive: „Găsește-ți locul!”

VINERI

Obiective operaționale:

Nivelul I:

- să prepare salata de fructe, respectând normele de igienă cunoscute;
- să colaboreze în cadrul grupului pentru realizarea salatei de fructe.

Nivelul II:

- să redea conținutul imaginilor „citite”, utilizând un limbaj expresiv;
- să recite expresiv poezia „Salata de fructe”, respectând intonația, ritmul, pauza, în concordanță cu mesajul transmis;
- să prepare salata de fructe, respectând normele de igienă cunoscute;
- să colaboreze în cadrul grupului pentru realizarea salatei de fructe.

ADP: Primirea copiilor. Întâlnirea de dimineață: „*îmi place să mănânc ...*”

ALA: Știință: „Ghicește ce-ai gustat!”

Biblioteca: „Ghici, ghicitoarea mea!”, Citire de imagini cu secvențe din poezia „Salata de fructe”

Joc de rol: „La piață”, „Interviu cu un fruct (supărat)”

ADE: Activitate integrată — „Salata de fructe”

Activitate independentă (nivelul I): centrul Joc de rol: „De-a gospodinele” (pregătirea fructelor pentru salată)

DLC (nivelul II): memorizare: „Salata de fructe”

DOS (activități practic-gospodărești — nivelul I + nivelul II): „Salata de fructe”

Jocuri și activități distractive: „Salata de fructe”

Planificarea prezentată este doar orientativă; combinarea/ corelarea domeniilor experiențiale poate fi modificată săptămânal, educatoarea având libertatea de a le îmbina cât mai eficient, în funcție de specificul temei săptămânii, de conținuturile specifice categoriilor de activități.

BIBLIOGRAFIE:

- Pavelea, T, -D. (2004), *Metodica activității didactice simultane la două și mai multe clase la ciclul primar*, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova;
- Ramona Răduț-Taciu, Mușata-Dacia Bocoș, Olga Chiș (coordonatoare), (2015), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești.

DEZVOLTAREA ȘI CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR

Ed. Pașca Alina Maria, Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Ighiu - structură G.P.N. Țelna

„Creativitatea este distracția inteligenței”. Albert Einstein

În anul 1937, psihologul american Gordon Allport introduce în vocabularul psihologic termenul „creativitate” care își are sorgintea în latinescul *creare*, semnificând a zămisli, a făuri, a naște, cu scopul de a înlocui vechii termeni „spirit inovator”, „inventivitate”, „talent”.

Creativitatea este definită din mai multe unghiuri, fiecare autor evidențiind o anumită definiție a acesteia:

„Creativitatea este un proces de asociere și de combinare, în ansambluri noi, a unor elemente preexistente”.(H. Jaoui, 1975);

„Creativitatea reprezintă interacțiunea optimă, generatoare de nou, dintre atitudini și aptitudini”. (P. Popescu-Neveanu, 1978);

„Creativitatea este capacitatea de a imagina răspunsuri la probleme, de a elabora soluții inedite și originale”. (E. Limbos, 1988);

„Creativitatea este o facultate superioară a omului, un proces psihic de identificare a posibilităților noi, de asigurare a unor elemente disparate, mai mult sau mai puțin depărtate, constând în cunoștințe acumulate prin studii sau experiență, combinarea realizată reprezentând o creație științifică, tehnică sau artistică ce constituie un bun material sau spiritual util societății”. (A. Manolescu, 1997).

Printre trăsăturile definitorii ale creativității se află noutatea, originalitatea, ingeniozitatea și valoarea teoretică sau practică, trăsături remarcate în urma definițiilor diversificate ale acesteia, autorii punând accentul pe produsul creat, procesul creator sau persoana creatoare.

Pentru a-și dezvolta spiritul și comportamentul creativ, elevul are nevoie de activități menite dezvoltării creativității individuale și de grup, de un învățământ euristic, care stimulează gândirea independentă și creatoare a acestuia. Prin organizarea și desfășurarea activităților interactive, a activităților de învățare prin descoperire elevul se implică activ în procesul de instruire și formare, gândește critic, are spirit de inițiativă, caută soluții proprii pentru rezolvarea a diverse situații-problemă, are încredere în propria valoare, își dezvoltă spiritul pentru risc, are gândirea inventivă, devine responsabil, își aduce contribuția la dezvoltarea obiectivelor educaționale, realizează cercetări, își valorifică imaginația constructivistă, originalitatea, fantezia etc.

Cadrul didactic are rolul de a iniția elevii în a-și exprima liber părerile, ideile, de a crea o ambianță pozitivă, permisivă, deschisă spre inovație, de a adopta o atitudine obiectivă, de a-i încuraja pe aceștia să pună întrebări și să își pună întrebări, de a le propune rezolvarea exercițiilor prin diverse metode și de a crea probleme de diverse tipuri, de a-i implica în activitățile de evaluare și autoevaluare și de a le oferi întăriri pozitive. Acesta trebuie să întrețină o atmosferă permisivă, a unor relații prin intermediul cărora se iau decizii împreună cu elevii, aceștia fiind liberi în realizarea unei sarcini, dezvoltându-și astfel spiritul de inițiativă și gândirea critică. Așadar, profesorul trebuie să fie creativ în cadrul activităților pe care le desfășoară, dezvoltând această caracteristică la elevi.

În scopul dezvoltării creativității, cadrul didactic se bazează pe eficiența metodelor active, cu ajutorul cărora se exersează gândirea divergentă creativă și comportamentul creativ al elevilor, se explorează potențialul intuitiv și asociativ, elevul devine capabil să-și reorganizeze în permanență achizițiile proprii, descoperă și redefinesc sensuri, stimulând procesul de gândire și creație.

Printre cele mai cunoscute tehnici de stimulare a creativității se enumeră: metoda brainstorming, sinectica, metoda 6-3-5, metoda Phillips 6-6, discuția-panel, utilizate cu precădere în grup. Aceste tehnici presupun o instruire interactivă, în cadrul căreia educatul își asumă rolul de subiect, iar profesorul de ghid în demersurile planificate, determinând implicarea elevilor și crearea de sentimente pozitive, de încredere în propriul potențial.

Prin utilizarea tehnicilor active se creează o învățare interactiv-creativă, care conduce spre modelarea omului creativ, care își folosește propriile idei pentru a găsi soluții în rezolvarea problemelor cotidiene. Acest tip de învățare se axează pe învățarea prin descoperire, ceea ce determină o însușire temeinică și de lungă durată a cunoștințelor, având valoare formativă și dezvoltând flexibilitatea gândirii, a imaginației și a creativității.

Activismul și creativitatea conduc spre crearea unui mediu interactiv, în cadrul căruia se manifestă o învățare cooperantă, favorizând implicarea activă în sarcină și contribuțiile creative, proprii ale subiecților.

Tehnica 6/3/5 este o metodă de stimulare a creativității, asemănătoare brainstormingului, deosebindu-se prin aceea că ideile noi se notează pe foi de hârtie, care circulă printre participanți, purtând și denumirea de brainwriting. Se numește 6/3/5 pentru că un număr de elevi se împarte în grupuri a câte 6, fiecare membru notează câte 3 soluții pentru o problemă dată într-un timp de 5 minute. Foia se împarte în 3 coloane, după care se notează 3 soluții în cele 3 coloane existente într-un interval de 5 minute, după care foia este trimisă spre dreapta, până se ajunge la posesorul inițial.

Fiecare membru al grupului intervine cu idei creative și îmbunătățiri la soluțiile menționate de către elevul anterior, după care se analizează soluțiile și se rețin cele mai bune.

Prin intermediul acestei tehnici se oferă posibilitatea tuturor elevilor de a se exprima mai clar, profund și de a elabora idei creative în comparație cu cele anterior menționate, se dezvoltă atât spiritul de echipă, cât și procesele psihice superioare.

Utilizarea acestei tehnici presupune culegerea unei vaste cantități de informații, dintre care se vor selecta cele care se află pe linia educativă a lecției desfășurate. Se pot obține o serie de informații privind viața personală a elevului, modul de petrecere a timpului liber, sugestii pentru desfășurarea orelor de curs etc.

Pe lângă aceste tehnici menționate, o altă metodă de evidențiere și stimulare a creativității este jocul didactic, utilizat cu precădere în învățământul preșcolar și primar. Această metodă corespunde particularităților de vârstă ale preșcolarilor și școlarilor mici, stimulându-le interesul, curiozitatea, siguranța în răspunsuri și dezvoltându-le potențialul creator.

Jocul didactic este activitatea dominantă în grădiniță, fiind o punte de legătură între învățare și joacă. Această metodă contribuie la dezvoltarea creativității prin conținutul său distractiv, care înlesnește învățarea în funcție de vârsta fiecărui individ, valorifică potențialul creator, susține exprimarea liberă și armonioasă a copilului, promovează participarea activă în cadrul actului instructiv-educativ. Prin conținutul său bine organizat, cu reguli clare și precise, subordonate particularităților psiho-somatice ale copilului, jocul didactic își aduce contribuția la dezvoltarea fizică și psihică, la antrenarea proceselor psihice, la stabilirea de relații și interrelații în cadrul grupului și în afara acestuia, la exprimarea dezinvoltă a subiecților educației.

Eficiența tehnicilor interactive de stimulare a creativității se regăsește în conduita indivizilor, ceea ce conduce spre crearea de viitori oameni capabili de o exprimare liberă, de interacțiune cu mediul social, stabilirea de relații temeinice și evocarea omului inovativ.

„Orice om poate fi creativ, dar pentru a se îndeplini în această direcție sunt necesare o serie de condiții...”. (Mihaela Roco, 2001)

Bibliografie:

- Crenguța-Lăcrămioara Oprea, 2009, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică;
- Dorina Sălvăstru, 2004, *Psihologia educației*, Polirom;
- Mușata-Dacia Bocoș, 2013, *Instruirea interactivă*, Polirom;
- Tincuța Băncăanu, 2005, nr. 1-2, *Jocul didactic-mijloc de evidențiere și stimulare a capacității creatoare în învățarea matematicii*, în „Învățământul primar. Revistă dedicată cadrelor didactice”, Editura Miniped, pp.129-133.

TEHNICI MODERNE DE EVALUARE LA NIVELUL CLASEI ÎNTÂI

Profesor învăț. primar Dodu Andreea-Liana, Școala Gimnazială Șpring

Evaluarea reprezintă o componentă fundamentală a procesului de învățământ, statutul ei în cadrul acestuia fiind reconsiderat, mai ales în ultimele decenii, datorită numeroaselor cercetări, studii, lucrări elaborate pe această temă. Evaluarea școlară este percepută astăzi ca fiind organic integrată în procesul de învățământ, având rolul de reglare, optimizare, eficientizare a activităților de predare-învățare.

Evaluarea rezidă în „culegerea, valorificarea, aprecierea și interpretarea informațiilor rezultate din procesul de învățare; măsurile pedagogice, proiectele curriculare care rezultă din aceste activități” (Schaub, Zenke, 2001, 100-101).

Transformările produse la nivelul activității evaluative, în special după 1990, au fost generate și marcate de următoarele idei (Cardinet, Laveault, apud Manolescu, 2008, 307):

- triumful cognitivismului asupra behaviorismului;

- coresponsabilizarea, în procesul evaluativ, a celui care învață, deci a elevului;
- introducerea perspectivei metacognitive în procesul evaluativ.

Cognitivismul aduce în prim planul atenției evaluatorilor concepte precum: *autoevaluare, metacogniție, autocontrol, autoreglare, percepția eficacității personale* etc.. În cadrul evaluării școlare se produce astfel o mutație radicală: de la un demers evaluativ centrat pe produs, pe rezultatele obținute efectiv de către elev, este necesar să realizăm tranziția către un act evaluativ centrat pe procesele cognitive care susțin învățarea, un act evaluativ care să permită și să stimuleze autorefecția, autocontrolul și autoreglarea.

În acest context se impune diversificarea strategiilor evaluative și alternarea metodelor, tehnicilor și instrumentelor tradiționale de evaluare cu cele moderne (alternative/ complementare).

Vom prezenta, în continuare, tehnici de evaluare care se folosesc la nivelul clasei întâi.

Atunci când avem o oră de recapitulare a cunoștințelor anterior dobândite, personal, folosesc ca și tehnică de evaluare „Semaforul”. Elevul trebuie să aleagă o culoare:

- roșu - nu am înțeles
- galben - am înțeles doar câteva aspecte
- culoarea verde - am înțeles tot.

Prin această tehnică de evaluare folosită de mine, încerc să îi determin pe elev să recunoască ce nu au înțeles. Este important aici cinstea și onestitatea elevilor.

Considerăm esențial să-i creăm elevului un confort psihic, un impact psihologic pozitiv.

Prin intermediul metodei de evaluare „turul galeriei”, remarcăm ca și tehnică de evaluare folosirea aplauzelor, cât și intensitatea acestora. Dacă elevilor le-a plăcut ceea ce un coleg de-al lor a creat, atunci lucrarea lui este evaluată prin intensitatea aplauzelor. De asemenea, tot în cadrul unei ore de recapitulare/ evaluare folosim ca și tehnică de evaluare autoevaluarea, unde elevul își evaluează el singur lucrarea prin desenarea unei fețe triste dacă crede că nu a făcut tot corect sau față veselă (smiley-face) dacă crede că a reușit. Astfel, autoevaluarea crește încredere în forțele proprii.

Autoevaluarea ajută elevii să-și dezvolte capacitățile de autocunoaștere, să-și valorizeze atât cunoștințe, cât și atitudini și comportamente. Elevii au nevoie să se autocunoască. Aceasta le va da încredere în sine și îi va motiva pentru îmbunătățirea performanțelor școlare. Elevul ajunge să își evalueze propriile capacități învățând mai întâi să-și aprecieze rezultatele în activitatea de învățare. Din acest motiv, abilitatea de autoevaluare este foarte importantă pentru formarea la elevi a unor imagini realiste asupra posibilităților și limitelor lor. Cadrul didactic va ajuta elevii să-și dezvolte capacitățile autoevaluative, să-și compare nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele și standardele educaționale și să-și impună un program propriu de învățare.

Autoevaluarea este evaluarea efectuată de către elev a ceea ce el a realizat și/sau a comportamentului său. *Coevaluarea* se realizează de către mai mulți elevi. Caracterul formativ rezultă din faptul că ea îi oferă elevului un ghid metodologic despre învățare și un instrument de motivare și responsabilizare.

Considerăm că metodele și tehnicile moderne de evaluare (*hărțile conceptuale, metoda R.A.I., tehnica 3-2-1, proiectul, portofoliul, jurnalul reflexiv, investigația, observația sistematică a comportamentului elevilor, autoevaluarea* etc.) au multiple valențe formative care le recomandă ca modalități adecvate de optimizare a practicilor evaluative, fiind susceptibile, în primul rând, să faciliteze coparticiparea elevilor la evaluarea propriilor rezultate.

Tabelul următor prezintă principalele valențe formative ale metodelor și tehnicilor moderne de evaluare:

Valențe formative ale metodelor și tehnicilor moderne de evaluare

- stimularea activismului elevilor;
- accentuarea valențelor operaționale ale diverselor categorii de cunoștințe;
- evidențierea, cu mai multă acuratețe, a progresului în învățare al elevilor și, în funcție de acesta, facilitarea reglării/autoreglării activității de învățare;
- formarea și dezvoltarea unor competențe funcționale, de tipul abilităților de prelucrare, sistematizare, restructurare și utilizare în practică a cunoștințelor;

- formarea și dezvoltarea capacităților de investigare a realității;
- formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă;
- dezvoltarea creativității;
- dezvoltarea gândirii critice, creative și laterale;
- dezvoltarea capacităților de interevaluare și autoevaluare;
- dezvoltarea motivației pentru învățare și formarea unui stil de învățare eficient etc..

Astfel, informațiile obținute prin intermediul metodelor alternative constituie repere consistente pentru adoptarea deciziilor de ameliorare a calității procesului de predare-învățare.

Cum evaluăm?

Pentru a identifica răspunsuri adecvate la această întrebare este necesar să ne orientăm reflecția asupra metodelor, tehnicilor și instrumentelor pe care le valorificăm în cadrul demersului evaluativ, astfel încât și acesta (nu numai actul predării și al învățării) să se poată caracteriza prin atributele: *atractiv, incitant, stimulat, eficient*.

Tehnicile de evaluare utilizate la ora actuală sunt distribuite pe un continuum limitat pe de o parte de tehnicile de testare/evaluare pentru care există un model complet al răspunsului corect, iar pe de altă parte de tehnicile de testare/evaluare pentru care nu există un model complet al răspunsului corect. Lucrările de specialitate, studiile în domeniu (Radu, 2000; Meyer, 2000; Stoica, 2001; Ungureanu, 2001; Cucos, 2008; Manolescu, 2002, 2005; Oprea, 2006 etc.) propun un inventar diversificat de metode moderne de evaluare, fără nici o intenție însă de a elimina din aria metodologică a evaluării metodele tradiționale, clasice.

Selecția pe care am operat-o în ceea ce privește metodele și tehnicile moderne (alternative sau complementare) de evaluare, include: *metoda R.A.I. și tehnica 3-2-1*, tehnici pe care le-am utilizat cu precădere la lecțiile de consolidare, recapitulare și evaluare a cunoștințelor acumulate de elevii clasei mele la sfârșitul semestrului întâi.

Metoda R.A.I. - vizează „stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica (prin întrebări și răspunsuri) ceea ce tocmai au învățat.” (Oprea, 2006, 269).

Denumirea acestei metode provine de la asocierea inițialelor cuvintelor **Răspunde – Aruncă – Interoghează**.

Poate fi utilizată în orice moment al activității didactice, în cadrul unei activități frontale sau de grup. Un demers evaluativ realizat prin intermediul acestei metode implică respectarea următorilor pași (în cazul unei activități frontale):

- se precizează conținutul/tema supus/ă evaluării;
- se oferă o minge ușoară elevului desemnat să înceapă activitatea;
- acesta formulează o întrebare și aruncă mingea către un coleg care va preciza răspunsul; la rândul său, acesta va arunca mingea altui coleg, adresându-i o nouă întrebare;
- elevul care nu va putea oferi răspunsul corect la întrebare va ieși din „joc”, răspunsul corect fiind specificat de cel ce a formulat întrebarea; acesta are dreptul de a mai adresa o întrebare, iar în cazul în care nici el nu cunoaște răspunsul corect, va părăsi „jocul” în favoarea celui căruia i-a adresat întrebarea;
- în „joc” vor rămâne numai elevii care demonstrează că dețin cunoștințe solide în legătură cu tema evaluată;
- la final, profesorul clarifică eventualele probleme/întrebări rămase fără răspuns.

Pe parcursul activității, profesorul-observator identifică eventualele curențe în pregătirea elevilor și poate adopta astfel deciziile necesare pentru îmbunătățirea performanțelor acestora, precum și pentru optimizarea procesului de predare-învățare.

Am încercat, prin joc, să evaluez principalele cunoștințe. Consider că această metodă alternativă de evaluare poate fi utilizată în cadrul oricărei discipline de studiu, cadrul didactic atenționând însă elevii în ceea ce privește necesitatea varierii tipurilor de întrebări și a gradării lor ca dificultate. Pot fi sugerate, de asemenea, următoarele întrebări:

- Cum definești conceptul.....?
- Care sunt noțiunile cheie ale temei.....?
- Care este importanța faptului că.....?

- Cum argumentezi faptul că.....?
- Cum consideri că ar fi mai avantajos: să.....sau să.....?
- Cum poți aplica noțiunile învățate.....?
- Ce ți s-a părut mai interesant.....?
- Ce relații poți stabili între.... și.....între.....? etc.

➤ *Avantajele metodei R.A.I.:*

- este, în același timp, o metodă eficientă de evaluare, dar și o metodă de învățare interactivă;
- elementele de joc asociate acestei metode transformă demersul evaluativ într-o activitate plăcută, atractivă, stimulativă pentru elevi;
- permite realizarea unui feedback operativ;
- contribuie la:
 - formarea și consolidarea deprinderii de ascultare activă;
 - formarea și dezvoltarea capacității reflectivă;
 - dezvoltarea competențelor de relaționare;
 - dezvoltarea competențelor de comunicare;
 - formarea și dezvoltarea competențelor de evaluare și autoevaluare;
 - dezvoltarea capacității argumentative etc..

➤ *Limitele acestei metode pot fi următoarele:*

- consum mare de timp;
- răspunsuri incomplete sau incorecte, în condițiile în care profesorul nu monitorizează cu atenție activitatea grupului;
- nonimplicarea unor elevi sau etichetarea elevilor care au nevoie de mai mult timp pentru formularea întrebărilor/răspunsurilor;
- marginalizarea sau autoizolarea elevilor care împărtășesc anumite opinii;
- dezinteres, neseriozitate manifestată de unii elevi;
- aparentă dezordine;

Tehnica 3-2-1

❖ *Tehnica 3-2-1* este „un instrument al evaluării continue, formative și formative, ale cărei funcții principale sunt de constatare și de sprijinire continuă a elevilor.” (Oprea, 2006, 268).

❖ Este o tehnică modernă de evaluare, care nu vizează sancționarea prin notă a rezultatelor elevilor, ci constatarea și aprecierea rezultatelor obținute la finalul unei secvențe de instruire sau al unei activități didactice, în scopul ameliorării/îmbunătățirii acestora, precum și a demersului care le-a generat.

Denumirea acestei tehnici se datorează solicitărilor pe care ea și le subsumează. Astfel, elevii trebuie să noteze:

- ✓ *trei concepte* pe care le-au învățat în secvența/activitatea didactică respectivă;
- ✓ *două idei* pe care ar dori să le dezvolte sau să le completeze cu noi informații;
- ✓ *o capacitate, o pricepere sau o abilitate* pe care și-au format-o/au exersat-o în cadrul activității de predare-învățare.

➤ *Avantajele tehnicii 3-2-1:*

- aprecierea unor rezultate de diverse tipuri (cunoștințe, capacități, abilități);
- conștientizarea achizițiilor ce trebuie realizate la finalul unei secvențe de instruire sau a activității didactice;
- cultivarea responsabilității pentru propria învățare și rezultatele acesteia;
- implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor propuse;
- formarea și dezvoltarea competențelor de autoevaluare;
- reglarea oportună a procesului de predare-învățare;

➤ *Limitele acestei tehnici pot fi următoarele:*

- superficialitate în elaborarea răspunsurilor;

- „contaminarea” sau gândirea asemănătoare;
- dezinteres, neseriozitate manifestată de unii elevi etc..

Am utilizat această tehnică, în special la disciplinele Comunicare în limba română și Matematică și Explorarea Mediului prin crearea unor activități de tip integrat: *Descoperă cifra comorii!, La fermă, Animale sălbatice, Invitație pentru Zâna Iarna* dar și în cadrul altor discipline școlare.

Tehnica de evaluare reprezintă modalitatea prin care cadrul didactic declanșează și orientează obținerea din partea elevilor a răspunsurilor la itemii formulați (la cerințele exprimate). *Spre exemplu, un item cu alegere multiplă (IAM), va face apel la „tehnica răspunsului cu alegere multiplă”. Elevul va încercui, va bifa sau va marca printr-o cruciuliță varianta de răspuns pe care o consideră corectă. Un item tip „completare de frază” va face apel la „tehnica textului lacunar”. Elevul va completa spațiile libere din textul respectiv.*

Prin urmare, fiecare tip de item va declanșa o anumită tehnică la care elevul va trebui să apeleze pentru a da răspunsul său. O probă cu mai mulți itemi poate solicita una sau mai multe tehnici de evaluare, în funcție de tipurile de itemi pe care îi include: itemii cu alegere duală sau multiplă vor declanșa „tehnica răspunsului la alegere”; itemii tip eseu structurat vor declanșa „tehnica elaborării răspunsului” în funcție de cerințele exprimate etc.

Specificul evaluării la clasa întâi:

Programele școlare propun (prin Sugestii metodologice) modalități de evaluare compatibile cu noua abordare a curriculumului în clasa întâi:

- metode de evaluare complementare, cum ar fi: proiectul, portofoliul, dar și autoevaluarea – în cazul Comunicării în limba română;
- metode moderne de evaluare, așa cum sunt: observarea sistematică a comportamentului elevilor (cu accent pe componente relaționale și acționale de comportament), realizarea unui „barometru al emoțiilor” pentru o zi/activitate; realizarea unui jurnal al clasei care consemnează evenimente valorizate de copii; autoevaluarea; procesul de evaluare va pune accent pe recunoașterea experiențelor de învățare și a competențelor dobândite de către copii în contexte non-formale sau informale.
- observarea sistematică a comportamentului elevilor (cu accent pe componente relaționale și acționale de comportament), autoevaluarea; realizarea unor proiecte care să valorifice achizițiile în învățare ale copiilor și să stimuleze în același timp dezvoltarea de valori și atitudini, în contexte firești, sincretice, adaptate vârstei – la Matematică și explorarea mediului;
- proiectul și portofoliul, preponderent pentru Arte vizuale și lucru manual;
- utilizarea continuă a evaluării cu accent pe valorizarea rezultatelor învățării prin raportarea la progresul școlar al fiecărui elev – la Educație fizică și sport;
- activități practice, proiectul individual și de grup, exprimarea ideilor și a argumentelor personale prin: poster, desen, colaj (activitatea finalizată prin expunerea lucrărilor și apoi inserarea în cadrul portofoliului fiecărui copil) – la Dezvoltare personală.

În concluzie, trebuie să remarcăm legătura indisolubilă dintre *itemii* de evaluare, *tehnicele* de evaluare și *instrumentele* de evaluare. **Instrumentul** se compune din **itemi** care solicită **tehnici** de prezentare/redactare a răspunsurilor.

De la marcarea unei cruciulițe într-o căsuță și până la elaborarea/dezvoltarea unui răspuns, cadrul didactic i se oferă o infinitate, o multitudine de posibilități, care-i permit să adapteze gradul deschiderii probelor de evaluare la complexitatea obiectivelor.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1994
2. Radu, Ion, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București, E.D.P., 1981
3. Stanciu, Mihai, *Didactica postmodernă*, Editura Universității Suceava, 2003
4. Stoica, A., *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, Ed. Humanitas Educațional, București, 2003

FIRMA DE EXERCİȚIU METODĂ MODERNĂ, INOVATOARE, PENTRU PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Prof. Furdui Amalia, Colegiul Economic „Dionisie Pop Marțian” Alba Iulia

Școala viitorului va fi cu siguranță o școală cibernetizată, un laborator „viu” al calculatoarelor, interdisciplinară, care va pregăti pe elevi de timpuriu să devină rezolvatori de probleme, creatori de nou și capabili să ia decizii optime în întâmpinarea situațiilor tot mai neobișnuite și inedite ale vieții sociale actuale și de perspectivă.

Firma de exercițiu este o metodă didactică, aprobată de MECS care are drept scop integrarea mai ușoară a elevilor la viitorul statut de angajat sau angajator al unei firme (dezvoltarea spiritului antreprenorial) prin simularea proceselor dintr-o firmă reală.

Valori și atitudini dezvoltate:

- abilități antreprenoriale;
- deprinderi de lucru în echipă;
- capacitate de conducere;
- autonomie de lucru;
- luarea de decizii și asumarea răspunderii;
- aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice;
- rezolvare de situații problemă;

Avantaje pentru elevi - Dobândirea de rezultate ale învățării, prin activități practice, dezvoltă competențe generale, specializate, dar și competențe cheie care facilitează angajabilitatea pe termen lung, flexibilitatea pe piața muncii și capacitatea de învățare pe tot parcursul vieții. Elevul este instruit într-un cadru atractiv, creativ și interactiv și participă voluntar și motivat la propria formare.

Avantaje pentru agenții economici - Asigură oportunitatea, pentru agenții economici/instituțiile partenere, de a se implica direct în formarea viitorilor angajați, pentru dezvoltarea competențelor cerute pe piața muncii. Școala, prin firmele de exercițiu, oferă reclamă gratuită, pe plan național și internațional, companiei partenere în cadrul expozițiilor și târgurilor firmelor de exercițiu.

Avantaje pentru unitatea de învățământ - Permite orientarea către o ofertă de școlarizare atractivă și care să adauge valoare celei existente. Oportunitățile încheierii de noi parteneriate, în diverse domenii, asigură o legătură puternică la nivel de comunitate. Dezvoltarea unei imagini pozitive a școlii, la nivel național și internațional, atrage elevi și profesori de calitate, cu reale competențe în domeniu.

Avantaje pentru comunitatea locală - Comunitatea locală dezvoltă activități care să aducă un plus de valoare zonei, colaborând la creșterea calității procesului instructiv și educativ și la dezvoltarea și implementarea de proiecte la nivel local. Feed-back-ul privind eficiența alocării resurselor școlilor care dezvoltă o astfel de metodă de învățare oferă o imagine de ansamblu asupra modului în care școala răspunde nevoilor comunității, asigurând noua generație care să perpetueze tradițiile și spiritul local, forța de muncă adaptată noilor cerințe ale economiei de piață.

Marca de Calitate este un instrument prin care se evaluează conformitatea activității desfășurate de o firmă de exercițiu în raport cu Standardele de calitate. Acordarea certificatului „Marca de calitate a Firmei de Exercițiu” se face în urma unei evaluări la cerere pe baza standardelor de calitate minime. Certificatul „Marca de Calitate” este emis pe două niveluri: pentru firma de exercițiu nivel II (de bază – corespunzător standardelor minime) și firma de exercițiu nivel I (avansat – corespunzător standardelor de referință). Deținerea Certificatului „Marca de calitate” constituie un criteriu de selecție a firmelor de exercițiu care doresc să participe la competiții internaționale sau la alte evenimente care impun anumite exigențe privind performanțele unei firme de exercițiu. Certificarea este valabilă doi ani, existând posibilitatea ca fiecare firmă de exercițiu să participe la procesul de evaluare în fiecare an, în vederea obținerii certificatului “Marca de calitate”.

Competiția Business Plan, presupune elaborarea de către elevii din firma de exercițiu de planuri de afaceri și prezentarea lui în fața unui juriu format din reprezentanți ai sistemului de educație și ai mediului de afaceri, cu scopul de a forma, descoperi și a valorifica idei de afaceri valoroase.

Obiectivele competiției Business Plan sunt:

- valorificarea spiritului antreprenorial, a inițiativei dezvoltate prin firma de exercițiu (metodă de predare prin care se simulează activitatea unei firme reale.
- familiarizarea elevilor cu activitățile specifice mediului real economic
- asumarea riscului, utilizând instrumentele specifice managementului riscului
- dezvoltarea unor competențe specifice unui întreprinzător dinamic: gândire critică, luarea deciziilor, asumarea responsabilităților, autoorganizarea și auto evaluarea individuală
- promovarea colaborării dintre firmele de exercițiu și mediul economic real
- încurajarea competiției și competitivității firmelor de exercițiu implicate



Bibliografie

1. www.roct.ro
2. <http://firmaexercitiu.tvet.ro/index.php/achizitii>

DESPRE ORIGINEA VIEȚII

Prof. Poptelecan Călin, Liceul Teologic Greco-Catolic Blaj

Despre viață, există în zilele noastre numeroase abordări, interpretări și ipoteze, dar ea se identifică prin proprietățile pe care le are și nu prin formă sau concepție.

Majoritatea biologilor consideră că viața este rezultatul unei succesiuni de procese având ca finalitate formarea unor compuși nevii sub formă de celule primitive. Viața printr-o serie de proprietăți constituindu-se din punct de vedere termodinamic sub forma unui sistem deschis, care realizează schimb de materie și energie cu mediul înconjurător, percepe modificările acestuia, dar și capacitatea de a transmite caractere de la o generație la alta, precum și de evoluție și adaptare la condițiile în continuă schimbare ale mediului.

Ca urmare material vie se deosebește de material nevie prin anumite caracteristici, parametri și anume, o anumită formă de organizare (membrane, citoplasmă, nucleu), un anumit metabolism dependent de gradul și complexitatea organizării, creșterea, senescenta precum și funcția de reproducere, asigurată de prezența unei informații genetice în nucleu și citoplasmă care fac deosebirea clară între ceea ce este viu și neviu.

Din momentul apariției sale, acesta a prezentat o continuă diversitate trecând prin diferite forme și diverse ramuri filogenetice până la formele pe care le întâlnim azi. Formele de procariote

(din grecescu pro=înainte, caryon =nucleu) fosile descoperite care datează de acum aproximativ 3,5 miliarde de ani, viața apărând la câteva sute de milioane de ani de la răcirea și solidificarea scoarței terestre. Dovezile primelor procariote au fost descoperite în niște roci sedimentare, stromatolite (stroma=pat, lithos=piatră) din vestul Australiei și Africii de Sud, cu vârsta Precambriana, având o stratificare succesivă, identică cu straturile formate de către coloniile de bacterii și cianobacterii actuale întâlnite în mlaștinile sărate. Aceste organisme primitive aveau o structură asemănătoare cu bacteriile iar fosilele descoperite confirmă ipoteza, astfel că microorganismele au fost pentru 3 miliarde de ani singurele structuri care populau pământul.

Organismele eucariote (eus = adevărat, caryon = nucleu) după unele păreri au apărut acum 1500 miliarde ani, urmate de organismele pluricelulare cu o vechime estimată de 700 milioane ani. Ca urmare, la scara geologică viața a apărut devreme, la un timp destul de scurt de la consolidarea scoarței.

Asupra apariției vieții în decursul timpului s-au formulat numeroase ipoteze, unele cum ar fi cea a generației spontane încerca să explice apariția viului din material neviu, altele mergând înspre ape aspectul creaționist.

Viața în ansamblul său cu toate caracteristicile sale, a apărut prin sinteza abiogenă din materia anorganică dar acest lucru nu este posibil în zilele noastre față de condițiile inițiale când atmosfera era total diferită realizând suma de factori necesari pentru apariția acestora. Această apariție se consideră că s-a făcut în 4 mari etape și anume sinteza abiotică și acumularea de amino-acizi, nucleotide, polimerizarea monomerilor în compuși proteici și acizi nucleici, agregarea compușilor prin polimerizare în protobionți și în final reproducerea protobionților.

Apariția vieții pe Pământ este un proces continuu, însă nu s-au găsit dovezi care să ateste acest demers, adică trecerea de la forme abiotice la cele mai simple forme vii. Dar și să se considere ca o altă precondiție o reprezintă compartimentarea adică apariția unor granițe, care să delimiteze clar mediul intern de cel extern, separare necesară într-un fel pentru apariția unor procese caracteristice precum metabolismul și alte biosinteze celulare.

Formele celulare actuale se consideră că au fost precedate în cursul procesului evolutiv de către agregate de molecule sintetizate abiotic numite protobionți și care aveau anumite caracteristici, precum conservarea unui mediu intern diferit de cel extern, un anumit metabolism, dar nu se puteau reproduce.

S-au obținut în mod spontan astfel de compuși organici în laborator, purtând diverse denumiri cum ar fi microsfele (Fox 1977), coacervate (Oparin 1968). Astfel microsfelele apar prin asamblarea protoizozilor în apa rece și deși nu sunt entități vii sunt capabile de procese osmotice atunci când sunt plasați în soluții saline cu diverse concentrații. Dacă în mediu se identifică lipide se pot forma lipozomi, protobionți delimitați la exterior de lipide așezate în dublu strat asemănător dublului strat lipidic al membranelor celulare.

Protobionții de tipul coacervatelor au fost obținuți de către Oparin în soluții de polipeptide, acizi nucleici și polizaharide. Dacă li se adăuga enzime, coacervatele se pot transforma substanțele absorbite din mediu în produși de reacție, pe care apoi îi eliberează în exterior.

Celulele actuale înmagazinează informația genetică în macromolecula de ADN, o transcriu în ARN și apoi aceasta este translatată în proteine. Asupra modului în care a apărut informația genetică în zilele noastre nu există o părere unanimă. Unii consideră că primii polimeri apăruiți au fost peptidele, alții consideră că primii apăruiți au fost acizii nucleici, sau ca, polinucleotidele s-au format prin condensare pe suprafețe minerale.

În cazul întâietății peptidelor, lanțurile peptidice, au fost primii catalizatori folosiți, dar în afară de cataliză, peptidele îndeplineau și alte funcții, fapt argumentat de imposibilitatea explicării originii unor componente polinucleotidice față de ușurința cu care s-au sintetizat în mod experimental aminoacizii și polipeptidele, dar a cărui principal lacuna este aceea că nu poate explica modul în care, într-un anumit moment al evoluției a avut loc transferul informației dinspre polipeptide spre ARN, pentru a asigura continuitatea funcțională.

Altă ipoteză la fel de controversată este aceea a primordialității ARN, unii considerând că momentul apariției vieții coincide cu apariția unor polimeri înrudiți cu acizii nucleici, alții sugerând

că la un anumit moment ARN era, în același timp principalul depozitar al informației genetice precum și un catalizator cheie.

Una din căile evolutive a condus la apariția ADN ca purtător al informației genetice, achiziție ulterioară a ARN, dar și a procesului de translație. Datorită structurii sale bicatenare dar și a stabilității ADN a preluat funcțiile îndeplinite inițial de ARN, acesta devenind la rândul lui, ceea ce este astăzi, o structură intermediară în translația programelor genetice.

În procesul de evoluție a programelor genetice s-a mai identificat o etapă importantă, respectiv enciptarea informației genetice sub forma codului genetic, etapă legată de apariția unui compartiment specializat și anume nucleul.

Pe lângă cele descrise au mai existat și alte teorii care încearcă să explice apariția vieții, una dintre acestea fiind teoria panspermiei. Conform acesteia, substanțele organice au fost sintetizate în spațial extraterestru și au ajuns pe suprafața Terrei prin ploile de meteoriți, acum câteva miliarde de ani.

Alte nelămuriri sunt legate de locul unde a apărut viața, considerându-se ca apele puțin adânci și sedimentele umede reprezentau condiții propice pentru apariția vieții. Alții susțin că datorită condițiilor vitrege din aceea perioadă viața ar fi apărut în abisul mărilor, așa numitele venturi marine, situate la mare adâncime datorită faptului că aici apa fierbinte izbucnește din adâncul scoarței terestre, antrenând minerale și care ar putea fi de fapt locul de apariție a formelor primitive prebiotice.

Totuși, ce este însă destul de sigur este faptul că toate organismele actuale, indiferent de regnul din care fac parte provin din aceste procariote ancestrale apărute cu aproximativ 3,5 miliarde de ani în urmă.

Bibliografie selectivă:

1. Botnariuc N., 1979, - Biologie generală , Editura didactică și pedagogică , București
2. Botnariuc N., 1992 - Evoluționismul în impas? Ed. Acad. Române , București.
3. Ceapoiu N., 1998 - Evoluția biologică. Microevoluție și macroevoluție , Edit. Academiei Române , București.
4. Mustata Gh., Mustata M., 2000, Origini și evoluție , I Idei și teorii privind evoluția. II Originea și evoluția vieții. Editura Universității „Al.I.Cuza,, Iași.
5. Tudose I., 1981, Biologie generală , Universitatea „Al.I.Cuza,, Iași.

FAPTELE BUNE SE NASC DIN POVEȘTI DE VIAȚĂ ȘI DEVIN, LA RÂNDUL LOR, POVEȘTI DE VIAȚĂ

Prof. inv. primar Low Delia, Școala Gimnazială Crăciunelu de Jos

Fiecărui învățător îi place să dăruiască timpului stropii de inteligență izvorâți atât de binefăcători din spusele câte unui copil ștrengar. Și câte adevăruri nu descoperi în caietele în care sunt păstrate cu multă grijă amintirile celor ce-au ocrotit mai multe generații de elevi...!

Am citit multe asemenea pagini. Cele mai multe mai pot fi regăsite în arhivele școlilor. Altele, mai norocoase, au cunoscut gloria tiparului. Am deschis și caiete transmise cu evlavie de la părinți la urmași în familiile statornicite pe pragurile școlilor. Dar într-o zi, o pagină abia începută mi-a încleștat degetele pe stiloul care nu m-a mai ascultat. Era pentru întâia dată când firul de gând nu se mai răsucea pe fâgașul cunoscut al amintirilor... asemenea unui furtun aflat sub presiune se îndreaptă în direcții ce mă surprindeau. Se încolăcea, apoi se arunca neașteptat de iute și când părea că s-a domolit zvâcnea iar și iar. Și toată această energie a fost declanșată de exclamația atât de sinceră a unui copil ce dădea culoare unor frunze din covorul toamnei: „Doamna, erați mai tânără când v-am cunoscut!” ...

Acel „mai tânără” așternut peste un interval de câteva săptămâni de la începutul anului școlar mi-a dat imaginea fragilității timpului. Și, dintr-o dată, caietele de amintiri au devenit nu mijlocul prin care să-mi contempul faptele trecute ci posibilitatea de a-mi planifica fapte viitoare.

Faptele de educație sunt niște fapte psihosociologice: „Societatea este singura sursă a moralității”, spune Durkheim.

Adaptarea morală este adaptarea socială, având în vedere faptul că morala este legată de viața socială. Cum morala presupune existența unor reguli care trebuie respectate și care nu se pot elabora decât dacă oamenii interrelaționează, nivelul de educație este generat de reguli impuse și de experiențe proprii.

Este știut că noi, oamenii de la catedră, avem obligația de a asigura elevilor noștri libertatea de a fi nu numai receptorii modelelor oferite, ci, dimpotrivă, să aibă libertatea de acțiune, gânduri și sentimente proprii. Dacă adoptăm o atitudine nonpermisivă, care să pretindă copilului o ascultare și o supunere absolută în toate împrejurările nu vom face altceva decât să punem frână dezvoltării sale.

Dezvoltarea ontogenetică reprezintă un proces unitar, în care putem distinge mai multe forme: biologică (morfologică, biochimică, fiziologică), psihologică și socială, aflate într-o strânsă interdependență funcțională. Într-un sens global dezvoltarea ontogenetică exprimă devenirea constructiv-transformatoare, succesivă și unitar integrată, bio-psiho-socio-moral-culturală a copilului. Această schimbare progresivă nu se poate însă desfășura normal, dacă nu-i sunt asigurate copilului condiții formative optime pentru a deveni o individualitate socializată. Declanșarea „forțelor interne”, a potențialului nativ se produce prin acțiunea mijloacelor de educație care trec prin filtrul experienței anterioare de viață a copilului care, prin această ucenicie socială, își formează propria personalitate.

„A educa înseamnă a adapta copilul la mediul social adult ținând seama de natura sa proprie, de posibilitățile individuale de asimilare, înseamnă a face apel la mijloacele, metodele și procedeele care corespund trebuințelor, interesului personal al copiilor” (Piaget).

Fără a subestima rolul explicației și al demonstrației, putem afirma că acestea nu au valoarea informativă și formativă pe care le au acțiunile proprii ale copiilor. Copilul trebuie privit ca ființă activă, polivalentă, o valoare în sine.

Dacă derulăm O ZI din viața unui copil vom reuși să prezentăm cele trei componente pe care se sprijină tipul uman obișnuit:

- cunoașterea de sine (dezvoltarea percepțiilor, sentimentelor, a gândirii, adaptarea la propriile nevoi);
- interrelaționarea socială (cunoașterea realităților sociale și culturale din comunitate; relații cu ceilalți);
- interacțiunea cu mediul (achiziționarea de informații; aplicarea cunoștințelor și experienței acumulate; reacții de apărare și de protejare).

Delicatețea, înțelegerea, discreția, toleranța în relațiile cu partenerii de dialog; libertatea cuvântului și a exprimării opiniei, capacitatea de a asculta păreri altora formulând răspunsuri adecvate, solicită ca activitățile moral-civice să pornească de la universul de viață al copilului și al mediului din care acesta provine, e la fapte și situații concrete de viață, cunoscute de copii sau prezentate de cel care educă, totdeauna însă accesibile înțelegerii lor.

În acest sens, am inițiat și coordonat Proiectul Educațional de Acțiune Comunitară „Din suflet, pentru suflet”, prilej pe care l-am valorificat spre a utiliza observarea și analiza unor fapte de viață, convorbirile, analiza de caz, lecturile cu conținut etic, vizite și anchete, utilizarea presei, mass-mediei în vederea emiterii unor aprecieri (judecăți de valoare) asupra semenilor noștri.

Obiective urmărite au fost:

- revigorarea spiritului civic și a mentalităților comunitare prin promovarea valorilor de solidaritate, generozitate;
- responsabilizarea elevilor și a cadrelor didactice prin implicarea în acțiuni de voluntariat;

- încurajarea elevilor pentru a se dedica activităților desfășurate cu persoanele aflate în dificultate, în scopul susținerii procesului de integrare socială a acestora precum și dezvoltarea educațională personală;
- implicarea copiilor și adulților cu nevoi speciale, a cadrelor didactice, a elevilor și a părinților acestora în cadrul unor activități realizate prin cooperare;
- includerea persoanelor izolate din punct de vedere social în viața comunității;
- cunoașterea de către voluntari a modului de organizare a unui Proiect de Acțiune Comunitară.

Toate disciplinele conțin teme, lecții, imagini care, prin tact pedagogic pot fi valorificate, dar antrenând elevii în acțiuni comunitare, solicitându-le copiilor implicare în acordarea de ajutor celor aflați în impas, realizăm nu numai un transfer de situații ci formăm o atitudine activ-participativă.

Educația pentru protejarea omului de lângă noi, înțelegerea grijilor celui alt, fără să ignore posibilitatea de a fi la un moment dat în situația celui defavorizat, propune alt demers: analiză de situații; gestionarea acțiunilor reale; coordonarea diversă între elevi și discipline pentru aprofundarea unei probleme din comunitatea căreia îi aparținem. Integrarea jocului în interrelații, experimente, transpunerea faptelor cât și acțiuni concrete de protejare a cuiva modelează atitudinea de într-ajutorare a elevului, a competenței de a ști și a acționa. Grijă pentru viitor, pentru producția care nu este rezultatul hazardului, ci rezultat al activității educatorului și al educatului bazate pe utilizarea tuturor resurselor comunitare.

Bibliografie:

1. *** Școală, familie comunitate, Editura TERRA, 2004
2. *** Educația în context european, Editura Măiastra, 2007

PROIECT EDUCAȚIONAL „DE LA JOC LA EDUCAȚIE FINANCIARĂ”

Prof. inv. preșc. Mureșan Doina Maria – Grădinița P.P. Step by Step nr.12 Alba Iulia

Prof. inv. preșc. Bara Nicoleta Livia - Grădinița P.P. Step by Step nr.12 Alba Iulia

ARGUMENT

Proiectul educațional „De la joc la educație financiară” inițiat de Asociația pentru Promovarea Performanței în educație (APPE) și derulat în parteneriat cu Ministerul Educației și Cercetării Științifice, Banca Comercială Română (BCR) și Info Media Pro își propune să promoveze conceptul de educație financiară pentru copiii preșcolari cu activități în triada părinți – copii - educatori și, de asemenea, să imprime respectul copiilor față de muncă și față de bani.

În anul școlar 2015-2016 am implementat și în grădinița noastră proiectul educațional “De la joc la educație financiară”. Prin activitățile desfășurate cu preșcolarii s-a urmărit formarea unor deprinderi și abilități de utilizare a mijloacelor și tehnicilor bancare (bani, carduri, bancomat) precum și conturarea unei imagini a modului în care banii sunt percepuți, cheltuiți și economisiți.

Prin activități atractive precum: jocuri exercițiu, jocuri de rol, jocuri folosind softuri educaționale, vizite, discuții libere s-a urmărit dezvoltarea capacităților cognitive, afective și volitive ale copiilor preșcolari precum și formarea unui comportament responsabil față de bani.

Educația financiară în grădiniță reprezintă o formă de activitate educațională al cărui scop este să pregătească copiii pentru dobândirea unor deprinderi și abilități de management al banilor și de adoptare al deciziilor care au consecințe financiare, utilizând forme și activități de învățare diversificate. Educația financiară poate începe la vârstele timpurii și se realizează pe tot parcursul vieții.

OBIECTIV CADRU: cunoașterea și utilizarea unor elemente de limbaj specific domeniului financiar – bancar; manifestarea interesului pentru economisirea și gestionarea banilor; recunoașterea unor elemente specifice fenomenului bancar în contexte practice diferite.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- Să identifice modalitățile prin care se economisesc banii;
- Să identifice termeni specifici domeniului financiar - bancar în contexte practice accesibile preșcolarilor;
- Să identifice/să sorteze monede și bancnote;
- Să exemplifice situații și locuri în care se fac plăți;
- Să identifice rolul deținut într-un schimb: vânzător/cumpărător;
- Să folosească specimene de bancnote în jocurile didactice;
- Să se implice în deciziile grupului

GRUP ȚINTĂ: preșcolarii grupei „Voiniceii”

DURATA: octombrie 2016 – iunie 2017

RESURSE UMANE: preșcolari, educatoare, părinți

RESURSE MATERIALE: reviste ilustrate pentru copii; auxiliarul didactic „De la joc la educația financiară”; cărți cu povești; jucării, jetoane reprezentând bani; carioci, fișe de lucru individual, carton colorat

FINALITĂȚI:

- Expoziție cu lucrări și fotografii din timpul proiectului;
- Expoziție „Pușculița – micul meu bancomat”
- Realizarea unui PPT cu activitățile desfășurate în cadrul proiectului.

DISEMINARE: Rezultatele proiectului și experiența pozitivă vor fi popularizate la nivelul instituțiilor participante precum și în rândul părinților copiilor, prin discuții, portofolii ale activităților, fotografii, participare la simpozioane, publicare reviste, etc.

CONCLUZII: Prin derularea acestui proiect vom crește nivelul de alfabetizare al copiilor de vârstă preșcolară în domeniul financiar prin introducerea unor noțiuni de bază legate de bani, copiii vor avea bune deprinderi legate de utilizarea banilor precum și bune practici în acest domeniu, începând chiar cu deprinderea de a economisi.

INVENTARUL DE ACTIVITĂȚI - AN ȘCOLAR 2016 – 2017

Nr. crt.	DATA	TEMA ACTIVITĂȚII
1	Octombrie 2016	„De la joc... la educație financiară” – întâlnire cu părinții
2	Noiembrie 2016	„Magazinul Dacia” – la cumpărături
3	Decembrie 2016	„La cumpărături – îl ajutăm pe Moș Crăciun” – joc de rol
4	Ianuarie 2017	„Punguța cu doi bani” - povestire
5	Februarie 2017	„Sortare bancnote/ monede” – activitate matematică
6	Martie 2017	„Pușculița” – confecționare
7	Aprilie 2017	„Banul muncit”, de Al. Mitru – lectura educatoarei
8	Mai 2017	„Piața din cartier” - vizită
9	Iunie 2017	„Banca Transilvania” - vizită

Bibliografie :

- Auxiliarul didactic „De la joc la educația financiară”;
- Ligia Georgescu Goloșoiu, Corina Mohorea, Stela Olteanu, Educație financiară, *Banii pe înțelesul copiilor - Ghidul învățătorului*
- Ligia Georgescu Goloșoiu, Educație financiară, *Banii pe înțelesul copiilor - auxiliar pentru clasele I-IV*
- Soft educațional PitiClic, „De la joc...la educația financiară”

STUDIU - PROIECTAREA EFICIENTĂ A TEMELOR INTEGRATE

Înv. Marc Aurica – Școala Gimnazială Cîmpeni

Dinamica socială a perioadei contemporane aduce o serie de provocări în fața cărora educația nu poate rămâne indiferentă. Problemele complexe ivite simultan în evoluția omenirii, implică analize și rezolvări, la fel, simultane și totodată impun o abordare transdisciplinară integrată și în sfera educației. Pentru a face față schimbărilor și noutăților ultimilor ani, elevii au nevoie de competențe strategice ca: abilitatea de a învăța cum să învețe, de evaluare și rezolvare de probleme. Instruirea integrată propune o abordare holistă și constructivistă a procesului curricular și urmărește atingerea unor rezultate complexe pentru care nu mai sunt suficiente cadrele unei anumite discipline. Ea cuprinde unități integrate de studiu prin care se explorează probleme semnificative ale „lumii reale”, relevante pentru viața cotidiană și care presupun implicarea efectivă a elevilor în activitățile desfășurate. Procesul educativ se proiectează încât să traverseze granițele disciplinelor de studiu, generând asociații semnificative să se focalizeze pe ariile mai largi de studiu.

Abordarea integrată are două dimensiuni:

- integrarea orizontală-reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu, aparținând unor arii curriculare diferite.
- integrarea verticală-reunește două sau mai multe obiecte de studiu din aceeași arie curriculară.

Demersul integrator implică o serie de probleme complexe, referitoare la abilitatea metodologică a cadrelor didactice pentru integrarea curriculară, stabilirea modalităților de evaluare a performanțelor individuale, mai ales în cazul învățării prin cooperare, acomodarea corectă a proiectelor și a abordării pe teme într-o schemă orară coerentă.

Activitatea de proiectare didactică presupune o viziune de ansamblu a tot ceea ce se poate întâmpla pe perioada derulării unui proiect și pentru o activitate încheiată într-un scenariu unic cu secvențe unice, alcătuite din una-două activități integrate pe arii de stimulare și complementare. La început de an școlar sau de semestru, este indicat să fie schițată o planificare a marilor teme de proiecte integratoare și a subtemelor în vederea unei bune gestionări a resurselor temporale. Proiectarea didactică se realizează în funcție de obiectivele presupuse pe zile, astfel încât să permită crearea unor scenarii de lucru plăcute copiilor, care să-i antreneze în rezolvarea sarcinilor propuse. E necesar să se aibă în vedere ca obiectivele propuse să fie de ordin formativ, dar și informativ, să nu fie numeroase pentru a permite împletirea și desfășurarea lor. Temele integrate nu se concentrează în primul rând pe exersarea unor abilități specifice sau pe acumularea de cunoștințe. Accentul se pune mai ales pe aplicarea cunoștințelor și capacităților în situații noi. Scopurile temelor integrate au în vedere, de cele mai multe ori, sprijinul ce trebuie acordat elevilor pentru a înțelege în ce mod cunoștințele și priceperile pe care le dobândesc pot fi combinate pentru a realiza o sarcină, pentru a descoperi o soluție sau pentru a explica o situație.

Formularea clară a scopurilor și obiectivelor temei permite: proiectarea activităților care se vor derula, dezvoltarea strategiilor didactice adecvate.

Activitățile integrate se referă la întreg programul zilei de a ceea ar fi indicat să oferim copiilor un laitmotiv, „un nume” sau un generic al acelei zile, astfel încât să întărim motivația pentru derularea lor. E nevoie să creăm o legătură logică între diferitele momente ale zilei, astfel încât să decurgă unul din celălalt. Se poate integra o temă pe parcursul întregii zile. Astfel ne clarificăm multe aspecte care privesc transcenderea dintre granițele disciplinare, dar și al conținuturilor. Metodele și mijloacele didactice alese trebuie să ajute demersul didactic, să-l eficientizeze și nu să îl complice inutil, îngreunându-l. Metodele moderne să fie îmbinate cu cele tradiționale. În conceperea proiectului de activitate integrată, e recomandat să stabilim un domeniu principal, în jurul căruia sau pe lângă care să abordăm alte domenii, într-un tot unitar.

În activitățile integrate accentul va cădea pe acțiunile de grup și nu pe cele frontale, în care o idee transcende granițele diferitelor discipline și organizează cunoașterea în funcție de noua

perspectivă, respectând tema de interes. Încurajăm elevii să se manifeste, să observe, să gândească, să-și exprime ideile, să interpreteze date, să facă predicții, să-și asume roluri și responsabilități.

Există multe modalități de a determina structura unei teme integrate:

- Întrebarea tematică, este o întrebare generală care orientează întregul demers. Ea este un fel de „fir călăuzitor” care revine permanent în atenție elevilor și cadrului didactic, toate activitățile fiind gândite ca pași în clarificarea acestei „mari întrebări” prin găsirea unor răspunsuri parțiale.

- Diagrama de tip rețea („pânza de păianjen”) permite realizarea unei „hărți conceptuale” a temei în discuție. Se identifică cele mai importante concepte cu care se va lucra și este stabilit locul în cadrul temei. Se poate face și un exercițiu de brainstorming cu elevii, în vederea identificării și listării ideilor majore care sunt în relație cu tema. Tabelul SDI (știut-dorit-învățat) – pornindu-se de la ceea ce elevii știu deja în legătură cu tema ce urmează să fie studiată, li se cere acestora să menționeze ce ar dori să mai afle în legătură cu problema în discuție și la final vor completa cu ce lucruri noi au învățat pe parcursul studierii temei.

Pe parcursul activităților integrate, copiii își asumă responsabilități și roluri în micro-grupul din care fac parte, participând la jocuri de rol interesante, inițiate de cadrul didactic sau chiar de ei. La completarea scenariului ne pot fi de un real folos vizitele, plimbările, întâlnirile cu specialiștii. Activitățile integrate au la bază un scenariu didactic integrativ explicitat într-un proiect didactic unic, cu o structură flexibilă, care să evidențieze caracterul integrate al abordărilor, interacțiunea dintre discipline, sprijinirea cognitivă și meta-cognitivă a elevilor. Ele imprimă lecției unu caracter aparte, diferit de modul de predare tradițională.

Dacă succesul școlar este dat de performanța elevului în cadrul contextelor disciplinare, succesul în viața personală, profesională și socială este dat tocmai de capacitate de a ieși din tiparul unui scenariu și de a realiza conexiuni și transferuri rapide între diferite domenii pentru soluționarea problemelor ivite și putem spune că activitățile integrate îi familiarizează pe elevi, încă de mici, cu un astfel de mod de acțiune, pregătindu-i pentru viață.

Bibliografie:

- Curriculum Național pentru învățământul primar;
- Bocoș, M, Chiș, V., Abordarea integrată a conținuturilor curriculare, particularizări pentru învățământul primar, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2012;
- Ciolan, L., Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Ed. Polirom, Iași, 2008;
- Învățământul primar, nr. 1-2, Ed. Miniped, București, 1999
- Învățământul primar, nr. 2-3, Ed. Miniped, București, 2004

EDUCAȚIA PENTRU PROTECȚIA MEDIULUI-EDUCAȚIE ECOLOGICĂ

Prof. Turcu Iuliana, Școala Gimnazială „Vasile Goldiș” Alba Iulia

În prezent, omenirea se confruntă cu o serie de probleme grave: deteriorarea continuă a mediului, limitarea resurselor naturale, creșterea demografică, epidemiile ș.a. Dacă la început aceste probleme erau considerate ca fiind de domeniul specialiștilor, a liderilor din diferite domenii, pe parcurs au devenit probleme concrete pentru toată omenirea. Astfel, s-a ajuns la definirea conceptului “problematica lumii contemporane” care a generat apoi o serie de imperative bine definite: apărarea păcii, protecția mediului, promovarea unei noi ordini economice. În mod automat, sistemele educative au răspuns prin lărgirea ariei și a conținuturilor educației și prin inovație în conceperea conținuturilor educative. Au apărut astfel, noile educații:

- Educația relativă la mediu;
- Educația pentru pace și cooperare;
- Educația pentru participare și democrație;
- Educația în materie de populație ;

- Educația pentru o nouă ordine economică mondială ;
- Educația pentru comunicare și mass-media ;
- Educația pentru schimbare și dezvoltare ;
- Educația nutrițională ;
- Educația antreprenorială ;
- Educația pentru timpul liber.

Am putea spune că **educația relativă la mediu** a început din momentul în care omul a conștientizat relația dintre el și mediul care îl înconjoară. Relatări referitoare la relația om-natură apar în folclorul diferitelor popoare, chiar și în scrierile biblice. Odată cu înregistrarea scrisă a elementelor din istoria umanității se prezintă numeroase acțiuni ale omului, de conservare a naturii, dar în același timp și de distrugere a acesteia.

Studierea naturii, a mediului care ne înconjoară nu se poate face numai în cadrul unor obiecte de studiu, la școală. Natura este creuzetul în care se formează identitatea fiecărei ființe umane.

Educația relativă la mediu este percepută ca un instrument în serviciul conservării pe termen lung a mediului în contextul dezvoltării economice durabile, rezultată dintr-un consens al domeniilor economice, sociale și ecologice care permit gestionarea diversității bio-culturale.

În ultima perioada de timp din ce în ce mai mulți specialiști au început să regândească anumite aspecte ale educației având în vedere că generația nouă este educată ca și când nu ar exista nici o urgență planeteară, tehnologia putând să rezolve toate problemele lumii contemporane. Au apărut astfel noi concepte ca: **educația în perspectiva ecologică, educația pentru conservarea naturii**, concepte care încearcă să rezolve o serie de probleme și care reconsideră procesul și scopul educației și faptul că omul nu poate domina la nesfârșit întreaga planetă.

De la tendința dominatoare a speciei umane la designul (proiectarea) ecologic (ă) este un pas uriaș, dar nu imposibil de realizat. Generațiile viitoare vor trebui educate astfel încât să fie capabile să-și proiecteze o casă, o afacere, o fermă, o comunitate, să folosească în mod durabil resursele naturale și energetice ale Terrei, să reutilizeze materialele și deșeurile folosind principiile eco-designului. Aceste principii sunt în armonie cu modelele ecologice, eco-design-ul fiind simplu, eficient, durabil, redundant. Ca urmare, noile curriculum-uri trebuiesc organizate astfel încât să dezvolte abilitățile analitice, judecățile ecologice și tendințele care sunt în concordanță cu lumea plantelor, animalelor și a microorganismelor. Eco-design-ul cere “inteligenta ecologică” putând rezolva probleme ca: utilizarea eficientă a resurselor naturale, problemele sociale, economia regiunilor. Resursa umană joacă un rol foarte important în eco-design, oamenii care gândesc pozitiv și care trăiesc în armonie în anumite comunități fiind persoanele indicate pentru realizarea educației din perspectivă ecologică.

Educația pentru conservarea naturii oferă soluții pentru managementul resurselor naturale și pentru conservarea naturii. Acest tip de educație recunoaște rolul central al omului în toate eforturile de conservare, ținta conservativă fiind focalizată pe problemele biologice și strategiile conservative. Țintele educației pentru conservarea naturii sunt :

- Îmbunătățirea cunoștințelor membrilor unei comunități și suportul lor consecvent pentru dezvoltarea unor politici conservacioniste și a unui management al mediului adecvat ;
- Supravegherea aplicării eticii conservative ce permite administrarea resurselor naturale ;
- Îmbunătățirea abilităților tehnice a managerilor care administrează resursele naturale ;
- Administrarea resurselor naturale să se facă ținând cont de procesul de luare a deciziilor de mediu care include sectorul privat, dar și societatea civilă.

Dezbaterile la care au participat profesorii specializați în educația pentru conservarea naturii au evidențiat legătura care există între cunoștințele oamenilor și atitudinea, comportamentul lor, aceștia sugerând că acest proces de învățământ este necesar pentru activitatea de trecere de la ignoranță la apreciere, înțelegere, participare, acțiune. (*Hunderson, 1984 din Principles of Conservation Nature*)

Educația ecologică în contextul reformei învățământului românesc

În documentele oficiale care se referă la reforma învățământului din România apar o multitudine de aspecte dintre care două ni se par destul de interesante : idealurile și finalitățile

învățământului românesc. Vom prezenta în continuare câteva extrase din Legea învățământului, art.3 și 4 :

“Învățământul urmărește realizarea idealului educațional întemeiat pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației și pe aspirațiile societății românești și contribuie la păstrarea identității naționale. Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative.”

“Învățământul românesc are următoarele finalități:

- 1.formarea personalității prin însușirea valorilor culturii naționale și universale;
- educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului liber de opinii;
2. cultivarea sensibilității față de problematica umană și de valorile moral civice;
- formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe umaniste, științifice, tehnice și estetice;
3. asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare autoinstruirii pe parcursul întregii vieți;
4. dezvoltarea armonioasă a individului, prin educație fizică, educație igienico-sanitară și practicarea sportului.”

Învățământul obligatoriu își propune deci, să formeze personalitatea copilului sau a adolescentului punând accentul pe următoarele dimensiuni ale ființei umane: expresivă, comunicativă, acțional experimentală și civică (*Daniel Oghină, 1995*).

Dimensiunea expresivă presupune:

1. cunoașterea și folosirea minții și a corpului, mediate de expresivitate;
2. cunoașterea și aplicarea cunoștințelor culturale, naționale și universale.

Dimensiunea comunicativă:

1. capacitatea de a-și comunica propriile gânduri și sentimente într-un anumit context social;
2. capacitatea de a comunica direct cu mediul său natural și social.

Dimensiunea acțional –experimentală:

1. capacitatea de integrare creativă în mediul înconjurător, dezvoltându-și anumite abilități;
2. capacitatea de a iniția și de a consuma experiențe în orice situație cotidiană și de a valoriza experiența individuală și socială pe măsură ce o înțeleg;
3. capacitatea de a elabora modele de acțiune și de luare a deciziilor specifice unui om activ într-o lume dinamică.

Dimensiunea civică:

- 1.cunoașterea și aplicarea normelor și valorilor unei societăți democratice;
2. înțelegerea și respectarea drepturilor fundamentale ale omului;
3. capacitatea de a iniția și implica în acțiuni sociale;
4. crearea și menținerea unui mediu natural și social propice vieții;
- 5.capacitatea de a se adapta rapid într-o societate multiculturală.

Noul curriculum național a fost elaborat pe baza unor principii care privesc atât procesul de învățare al elevilor cât și pe cel de predare al profesorilor precum și evaluarea cunoștințelor. Profesorii trebuie să înțeleagă că predarea nu înseamnă numai transmiterea de cunoștințe. Predarea înseamnă formarea de comportamente și de atitudini.

Prin procesul de predare profesorii trebuie să descopere și să stimuleze aptitudinile elevilor, să creeze oportunități de învățare cât mai diverse. Activitatea de predare trebuie să genereze și să susțină motivația elevilor pentru învățarea continuă.

Cunoscând aceste aspecte ale reformei educației din România precum și principiile educației pentru protecția mediului ne putem da ușor seama că această componentă a educației este destul de importantă pentru viitorul copiilor noștri și pentru viitorul nostru ca națiune.

Bibliografie:

- Ionescu, Alexandru – „Ecologie și societate”, Buc., Ed. Ceres, 1991
Ionescu, A. Săhleanu, V., Bândiu, C. – „Protecția mediului înconjurător și educația ecologică”,
Grădinaru, Ilie – *Protecția mediului*, Editura Economică, București, 2000

CRITICA SURSELOR ORALE

Prof. Buta Iuliana - Școala Gimnazială Fărău
Prof. Moldovan Florina - Școala Gimnazială „Gheorghe Maier” Unirea

Istoria ca știință a cunoscut în secolul XX o adevărată revoluție a surselor. Dintre acestea, sursele orale, deși pot fi considerate printre primele surse ale scrisului istoric, au reușit în ultima jumătate de secol să își recâștige poziția pierdută, și să redevină ce au fost cândva. Astfel, în special după 1950, și mai ales în ultimele decenii, utilizarea surselor orale a făcut să se vorbească despre o adevărată revoluție a memoriei.[1]

Istoria orală, un demers relativ recent în cadrul universitar de la noi, a înregistrat o serie de succese și cu siguranță lucrările apărute sub această egidă vor continua să atragă noi amatori ai acestui gen al discursului istoriografic, atât din rândul dascălilor cât și din cel al iubitorilor de istorie.

Scriitorul francez Marcel Proust spunea în opera sa: „În căutarea timpului pierdut” că un anumit miros, gust, parfum poate declanșa amintiri despre trecut. Dar oare trecutul pe care ni-l amintim este cu adevărat ceea ce am experimentat sau este doar o reconstituire, chiar romanțată despre ce credem că s-a întâmplat? Ce este adevărat și ce nu în ceea ce oamenii își amintesc despre faptele trecute? În ce măsură amintirile pot fi considerate surse pentru un studiu istoric? Cât de importante sunt amintirile și mai ales cât de important este ce știm despre cei care „povestesc” despre fapte trăite în trecut de ei sau de cunoscuții lor? Toate aceste interogații sunt reflecții a celor care doresc să se oprească asupra studierii istoriei orale. Dar și sursele orale, ca și alte surse, pot crea probleme, în condițiile în care nu sunt interpretate în mod corespunzător. Istoricii oraliști și psihologii au observat că memoria este, în fond, o chestiune de interpretare personală. Individul își reconstruiește experiențele astfel încât memoria să reprezintă un act de recitare și de asamblare, rezultând o „memorie organizată”. [2]

Istoria orală ... a declanșat atât de numeroase dezbateri privind definirea ei, scopul, sursele utilizate, cine sunt cei în măsură să valorifice „mărturiile”, cum trebuie ele analizate. Începând cu Samuel Johnson, care folosește pentru prima dată termenul de *istorie orală*, s-a încercat o definire a acestei noțiuni. Fiecare dintre specialiștii acestui gen de istorie au căutat să explice / clarifice toate nuanțele termenului. În opinia noastră, istoria orală ar putea fi conceptualizată ca amintirea personală a individului / indivizilor despre ceea ce au trăit sau au văzut/ auzit, memorie influențată de anumite traume, frustrări, sentimente.

Istoria orală face apel după cum îi spune și numele la memorie. Ce anume reține din trăirile noastre memoria, cât de fidelă este restituirea trecutului făcând apel al memorie, sunt tot atâtea întrebări la care istoricii sunt datori să găsească un răspuns.

De asemenea, majoritatea sunt de acord că memoria individuală este departe de a fi infailibilă, că, odată cu trecerea timpului, uităm multe detalii ale evenimentelor sau chiar evenimentele la care am participat, că putem să integrăm informații false în amintirile noastre și să le relatăm cu convingerea că sunt autentice. [3]

Unul dintre specialiștii istoriei mentalităților (profesorul Pavel Nicoară) spunea că *reflecția istorică are o misiune grea: de a separa „grâul istoriei” de „neghina” miturilor și utopiilor, a deosebi corect imaginarul colectiv de realitatea socială, a nu lua iluziile colective drept realitate*. Iar un alt specialist (profesorul Doru Radosav) afirmă că *trecutul este o succesiune de prezenturi trăite*. Important este să înțelegem de ce oamenii au anumite amintiri și cum ele se raportează la „marea istorie”.

Paul Thomson afirmă că *elementul cel mai important pe care îl aduce istoria orală este subiectivitatea vorbitorului - ceea ce cred informatorii despre trecut fiind într-adevăr un fapt istoric, asemenea evenimentului istoric în sine. Deci istoria trăită (cum este definită istoria orală) este o formă de istorie în istorie*. Fiind vorba despre propria experiență, de viața privată firește că „mărturia” este una subiectivă. Problema care apare este în ce măsură istoricul reușește să echilibreze această subiectivitate cu o analiză obiectivă a mărturiei. Atunci dacă admitem că istoria

orală este o „poveste a vieții” , cum putem discerne ca istorici între atâtea „mărturii” subiective, cum stabilim ce folosim și mai ales cum stabilim că o anumită poziție a interlocutorului nostru reflectă evenimentele descrise și chiar le evidențiază sau dimpotrivă ele vin în contradicție cu ceea ce oficial se cunoaște ?

Pentru a găsi răspunsul potrivit la aceste întrebări am putea aduce ca și argument ceea ce Luisa Pasellini susținea, și anume: că este necesară o combinare a mărturiilor orale, cu analiza critică a memorialisticii scrise - pe tema abordată - cu ceea ce s-a reflectat în presa vremii referitor la respectivul eveniment și nu în ultimul rând cu materialul arhivistic descoperit .

Indiferent de tema abordată istoricul este dator să prezinte „mărturia” fără a o modifica, însoțind-o cu explicații, plasând faptele „amintite” în contextul istoric în care s-au desfășurat cu adevărat. Într-o analiză de istorie orală este la fel de important de știut ce rol au jucat intervievații în evenimentele descrise, în ce măsură ei își semnifică trecutul.

Mult timp s-a susținut că interviurile nu sunt surse istorice credibile, mai ales că de multe ori ele cuprind „false” amintiri. Dar aceste surse nu trebuie analizate ca și cele scrise. Un prim punct de plecare ar putea fi cum privesc oamenii prezentului ceea ce s-a întâmplat semnificativ în viața lor de-a lungul timpului. Sursa orală – are la bază interviul - devine sursă istorică credibilă din momentul prelucrării, transcrierii, arhivării, analizării și utilizării ei. Este adevărat că singure, sursele orale, nu sunt suficiente . Ele sunt însoțite de sursele scrise, ce au menirea tocmai de a evidenția particularitățile unei vieți private, a vieții unei comunități, a unui grup social.

Referitor la rolul pe care memoria îl are în scrierea istoriei, Paul Ricoeur afirmă: „Nu va trebui să uităm că nu începe totul cu arhiva, ci cu mărturia și că, oricât de mare ar fi lipsa principială de fiabilitate a mărturiei, nu avem în ultimă instanță altceva mai bun decât mărturia pentru a ne asigura că s-a întâmplat un anumit lucru la care cineva atestă a fi asistat în persoană și că principalul, dacă nu chiar singurul recurs, în afara altor tipuri de documente, rămâne uneori confruntarea între mărturii”. [4]

Obiectul central al unei cercetări de istorie orală este interviul. Nu este importantă doar conceperea unei grile de interviu, aplicarea, transcrierea, ci și analizarea acestuia. Pentru o analiză obiectivă a unui interviu este necesar așa cum susține și Alessandro Portelli să găsim răspunsul la cele cinci întrebări: Ce? , Cine?, Cui? , În ce fel? , Cu ce consecințe?

Istoricul Alessandro Portelli are o serie de articole menite a clarifica câteva date despre rolul istoriei orale, sursele istoriei orale, obiectul acesteia. Într-unul dintre acestea afirmă că *istoria orală* conține o ambivalență: a ceea ce *istoricii aud* (sursele orale-mărturiile) și ceea ce *spun sau scriu*. În acest articol, ca de altfel în multe dintre scrierile sale, istoricul italian explică oportunitatea mărturiilor orale de a înțelege trecutul din perspectiva a ceea ce își amintește (poate fi chiar eronat acest trecut), a ceea ce a simțit sau a trăirilor ce l-au marcat pe *martor* . Valoarea științifică a lucrărilor de istorie orală este dată de măsura în care istoricul / interviuatorul prelucrează informația / mărturia și mai ales din ce perspectivă prezintă amintirile martorilor .

Deci valoarea muncii istoricului oralist este dată de personalitatea intervievaților, de succesul / reușita interviurilor, de analiza surselor orale coroborate cu cele scrise, astfel încât indiferent de tema abordată, atmosfera epocii analizate să fie redată cât se poate de fidel, inserând pentru aspectele particulare fragmente din „mărturiile” „povestitorilor”.

Note

[1] Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1998, p. 162.

[2] Donald A. Ritchie, *Foreword*, în *Memory and History. Essays on Recalling and Interpreting Experience*, edited by Jaclyn Jeffrey and Glenace Edwall, University Press of America, Lonham, New-York – London, 1994, p. VI.

[3] Ticu Constantin, *Istorie și memorie. O abordare psihologică*, în *Xenopoliana*, XI, 2003, 3-4, pp. 41-42.

[4] Paul Ricoeur, *Memoria, istoria, uitarea*, Timișoara, Amarcord, 2001, p. 177.

Bibliografie:

1. Donald A. Rirchie, *Foreword*, în *Memory and History. Essays on Recalling and Interpreting Experience*, edited by Jaclyn Jeffrey and Glenace Edwall, University Press of America, Lonham, New-York – London, 1994.
2. Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1998.
3. Paul Ricoeur, *Memoria, istoria, uitarea*, Timișoara, Amarcord, 2001.
4. Ticu Constantin, *Istorie și memorie. O abordare psihologică*, în *Xenopoliana*, XI, 2003.

CREATIVITATEA LA CLASĂ

Prof. Cârstoi-Lazăr Cristina , Liceul cu Program Sportiv „Florin Fleșeriu” Sebeș

Putem defini creativitatea că fiind procesul de a avea idei originale care sunt valoroase. Creativitatea este despre gândirea proaspătă. Nu trebuie să fie un lucru nou pentru întreaga lume care este întotdeauna bonus. Lucrarea creativă în orice domeniu are propriile faze caracteristice. Creativitatea include, de asemenea, luarea unor judecăți critice cu privire la faptul că ceea ce lucrați este oricum bun, indiferent dacă este vorba despre o teoremă, un design sau o poezie. Este un proces care include, de obicei, crearea de noi conexiuni, trecerea disciplinelor și utilizarea metaforelor și analogiilor.

Cele mai importante caracteristici ale creativității personale sunt încrederea în sine, respectul de sine, persistența, motivația și deschiderea față de noile experiențe.

Știm că motivația, în plus față de cunoștințele fundamentale și abilitățile de gândire, este un lucru primordial pentru creativitate. Persoana creativă este motivată și face totul cu o pasiune pentru domeniul său și totdeauna vrea să facă și să știe tot mai mult.

Elementele creativității pot fi cognitive, afective, personale și motivaționale și sociale sau de mediu. Elementele cognitive și afective sunt cele mai importante pentru creativitate. Aspectul cognitiv al creativității include cunoașterea primară, perceptivitatea, originalitatea, spiritul deschis, rezistența la închidere și conștientizarea creativității. Elementul afectiv include curiozitatea, umorul și independența.

Criterii de creativitate:

- comportamentul creativ este original, fiecare persoană poate fi creativă;
- comportamentul creativ este relevant și corect;
- comportamentul creativ produce multe forme noi;
- comportamentul creativ este flexibil; investighează abordarea netradițională a rezolvării problemelor.

Cum pot profesorii să facă predare creativă?

1. Când planifică o lecție, ar trebui să pună întrebări precum:

- Sunt elevii familiarizați cu această activitate?
- De câte ori elevii au făcut această activitate?
- Există vreo idee nouă sau ciudată în activitate?
- Există ceva provocator în activitate?
- Ar trebui să adoptăm o atitudine liberă de materialul cu care lucrăm pentru o schimbare?
- Conținutul sau limba este prea dificilă sau prea ușoară? Cum poate simplifica el sau ea?
- Există o modalitate mai bună și mai interesantă de a prezenta conținutul sau de a desfășura o activitate?

2. Când pregătiți elevii pentru o activitate, puneți întrebări precum:

- Sunt instrucțiunile scurte și destul de clare? (Instrucțiunile lungi vor induce în eroare elevii)
- Putem oferi multe exemple? (prea multe exemple vor ucide creativitatea elevilor)
- Am stabilit elevii în perechi sau grupuri pentru a încuraja schimbul de idei între ele?
- Oferim suficient timp elevilor pentru a produce limbaj sau idei? Lipsa timpului va duce la renunțarea la gândire sau practicare a elevilor.

3. Când aceștia controlează elevii într-o activitate, aceștia ar trebui să pună întrebări precum:

- Punem întrebări necesare sau dăm indicii potrivite pentru a ajuta elevii să folosească limba engleză pentru a exprima aceste idei? Ar trebui să le procurăm sau să le precizăm totul?
- Ar trebui să oprim vorbirea elevilor pentru a corecta erorile?
- Ne concentrăm mereu pe acuratețe, mai degrabă decât pe fluentă?
- Ne dorim idei noi și ciudate în timpul activității? Suntem niște ascultători buni la ideile nebunești ale elevilor? Cum ne descurcăm?
- Cum putem da feedback eficient, care încurajează elevii să gândească creativ?
- Suntem dispuși să facem zgomot activ în clasă?

Profesorii trebuie să asigure un mediu în care elevii să se simtă în siguranță, deschiși, independenți și acceptați de colegii săi.

În clasă, profesorii încurajează elevii să riște.

Profesorii trebuie să înțeleagă că pot "ucide" creativitatea elevilor dacă doresc să se manifeste și creativitatea lor.

Pentru a învăța creativitatea, profesorul trebuie să predea creativ. Va dura mult timp și va implica mult efort pentru a scoate la iveală cea mai creativă gândire în sălile de clasă. Cu alte cuvinte, creativitatea ar trebui să fie cel mai bun prieten al profesorilor. Învățarea nu este doar cunoașterea pe care o luăm din cărți, ci și o învățare prin muzică, jocuri, artă, actorie, povești ... Cel mai bun instrument pentru învățare este internetul, acolo găsim tot ce vrem să știm.

Este foarte interesant să afli că în 5 minute poți să joci un joc interesant sau să ascuți o poveste scurtă și să-i încurajezi pe elevi să vorbească despre asta cu propria lor părere.

Profesorii care cred în valoarea creativității sunt cei mai buni prieteni. La urma urmei, gânditorii buni și colaboratorii naturali care se apropie de lumea lor cu curiozitate și perseverență sunt tocmai ceea ce sperăm ca elevii lor să crească.

Bibliografie

Schneiderman, Ben (2005). Creativity Support Tools.

Wince – Smith, D. L. (2006). The Creativity Imperative: A National Perspective.

<http://www.goodreads.com/quotes/tag/creativity>

<http://www.theguardian.com/education/2012/mar/13/creativity-in-language-classroom>