



# iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

**Nr. 110 / OCTOMBRIE 2020**

110

Între inerție și schimbare, o provocare asumată...

| **CARMEN RĂDULESCU**

Exemplu de bună practică pentru dezvoltarea inteligenței emoționale

| **GEORGELE CREȚU**

Teorii ale dezvoltării cognitive

| **DUMITRINA GAZZI**

Modalități atractive de învățare a istoriei

| **AURELIA ȚINTEA**

Hoinăreală prin simbolism

| **GABRIEL MIREA**

Activitățile extrașcolare – premisă pentru dezvoltarea optimă

| **MARIANA CIORĂȘTEANU**

Astronomie practică în „Școala altfel”

| **CAMELIA KALLOS**

«De la Terre à la Lune: journaux de bord 2020» – un proiect eTwinning care abordează creativ problema schimbărilor climatice și a protecției mediului

| **CRISTINA STAN**

Învățarea online – o normalitate?

| **ELENA-VIORICA ABAHNENCEI**



Editor: Institutul pentru Educație



Online: [www.iteach.ro/experientedidactice](http://www.iteach.ro/experientedidactice)



Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Partener: Institutul de Științe ale Educației

Revista "iTeach: Experiențe didactice" își propune să promoveze aspectele practice ale predării, învățării și evaluării școlare prin aducerea în prim plan a experiențelor concrete ale cadrelor didactice. Constituie un canal de comunicare și de informare în cadrul comunității cadrelor didactice înscrise pe platforma iTeach.

Descriere prin cuvinte cheie:

*didactică aplicată, practică pedagogică, situații educative, experiențe didactice*

## **iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE**

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naționale a României:

iTeach: Experiențe didactice (online) = ISSN 2247 – 966X

ISSN – L = 2247 – 966X

EDITOR: **Institutul pentru Educație**

www.iEdu.ro | 0722.458.000



### **REDACȚIA:**

Str. Dr. Louis Pasteur 54

București 050536

### **COLECTIV DE REDACȚIE**

Doru ȘTEFĂNESCU (fundația Institutul pentru Educație)

dr. Olimpius ISTRATE (Universitatea din București, Departamentul pentru Formarea  
Profesorilor)

dr. Oana GHEORGHE (Institutul de Științe ale Educației)

dr. Simona VELEA (Institutul de Științe ale Educației)

Alexandra ARAMĂ (Institutul de Științe ale Educației)

dr. Simona GĂBUREANU (Universitatea Politehnica București, Catedra pentru Pregătirea  
Personalului Didactic)

E-MAIL: [echipa@iteach.ro](mailto:echipa@iteach.ro)

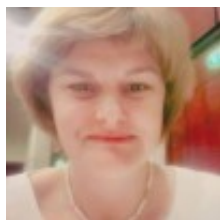
PAGINA REVISTEI:

[www.iteach.ro/experientedidactice](http://www.iteach.ro/experientedidactice)

# Între inerție și schimbare, o provocare asumată...

De Carmen Rădulescu

Colegiul Economic Ion Ghica, Târgoviște (Dâmbovița)



Una dintre probele propuse de Inspectoratul Școlar Județean Dâmbovița pentru selecția profesorilor metodiști de anul acesta a fost realizarea unui eseu, în care candidatul să prezinte idei semnificative despre schimbări posibile la nivelul procesului de învățământ, pentru formarea/dezvoltarea competențelor-cheie transpuse în documentele curriculare din România. Ideea de eseu mi s-a părut interesantă pentru că dă candidatului „o voce”. Ai ocazia, prin eseu, să analizezi niște probleme și ai posibilitatea să sugerezi niște soluții. Pe de altă parte, evaluarea unei astfel de probe este suspectată adeseori de o anumită subiectivitate, ceea ce face ca organizatorii de concursuri să o evite și să recurgă mai mult la probe sau itemi obiectivi, al căror rezultat să nu poată fi contestat. Această alegere, îl transformă, însă, pe candidat într-un număr, valoarea lui este doar statistică, iar rezultatul este amorf, nefertil, nu suscită niciun interes, nicio discuție, nicio îmbunătățire. De aceea apreciem ca lăudabilă decizia ISJ Dâmbovița de a depăși frica teribilă de contestații și de a propune o probă care să permită candidatului o exprimare personală, umană. Reperete sugerate de organizatori pentru realizarea acestui eseu au fost: - prezentarea a 5 idei semnificative despre schimbări posibile la specializarea pentru care se candidează; - argumentarea schimbărilor prin raportare la programa școlară și la documentele de referință pentru competențe-cheie elaborate la nivel european și, unde este cazul, la rezultatele evaluărilor internaționale; - prezentarea modalităților de realizare a consilierii cadrelor didactice inspectate pe pe problematica schimbărilor posibile la nivelul procesului de învățământ. Iar mai jos este rezultatul...

O primă abordare pe care o avem la clasă, atunci când începem o nouă disciplină sau un nou capitol, este clarificarea termenilor, definirea acestora. Demersul trece automat prin etimologie pentru a-i ajuta pe elevi să descopere povestea, pe care timpul a sublimat-o în substanța cuvântului, pentru a-i ajuta să descopere că acest cuvânt nu este doar o formă fără fond ci că are ascunsă în el o semnificație deosebită, la care au lucrat, ca niște alchimiști, generații întregi de oameni.

Prin urmare, voi începe acest eseu cu un demers care presupune, înainte de toate, o clarificare/o înțelegere a domeniului. Voi face asta exact în modul în care o fac la clasa a 9-a, în prima zi de curs, atunci când clarificăm denumirea disciplinei - Logică, argumentare și comunicare și importanța studierii ei.

Demersul este unul interogativ și încearcă să răstoarne brazda mentală a elevilor noștri, dezvăluind un mediu în care sămânța interogației să fie sădită și să ofere premisele rodului. Astfel,

prima interogație e legată de miza educației. De ce facem educație, are ea vreun scop, vreo finalitate, sau né-ar fi mai bine fără? Deducem, din multitudinea de răspunsuri, o concluzie generică de tipul „*pentru a trăi bine, pentru o existență semnificativă*”. Am conturat, în acest fel finalitatea educației și scopul pe care aceasta îl are dar pentru că formula „a trăi bine,” poate avea semnificații diferite pentru oameni diferiți (pentru unii poate însemna să stai toată ziua și să urmărești Netflix fără a fi obligat să muncești o zi, pentru alții poate însemna să descoperi lucruri nemaivăzute sau să devii un om de știință), vom continua demersul nostru cu identificarea rolului Logicii, sau mai precis „Logică, argumentare și comunicare” prin analiza celor trei termeni care compun numele disciplinei. Cum pot contribui aceste trei direcții la atingerea scopului final al educației, acela de „a trăi bine”? Sinteza răspunsurilor ar trebui să pună în evidență faptul că: „logica” né învață să gândim corect, „argumentarea” né ajută să exprimăm corect gândurile noastre, iar „comunicarea” né învață să ajungem la acord, să trăim în comunitate, întărind aici opinia celui pe care îl numim „părintele logicii” - Aristotel - că societatea prevalează, din punct de vedere valoric, individului.

Acum, că am lămurit orizontul de cunoaștere pe care îl vizăm, nu né rămâne decât să stabilim modalitățile prin care vom face asta. Ca profesori, avem la îndemână câteva instrumente care né ghidează în demersul nostru și aș numi aici pe cel mai important dintre ele - programa școlară - un document care are la bază atât ipoteze și cercetări din domeniul psihologiei, pedagogiei și metodicii, dar și recomandări strategice făcute de Parlamentul European și de Consiliul European (Recomandarea privind competențele cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC1). Și, dacă e să conturez niște idei de schimbare aș începe, înainte de toate, cu analiza programei, care ghidează întregul proces de predare-învățare-evaluare.

**O primă idee vine să completeze „Nota de prezentare” a acestei discipline, care precizează că „Disciplina contribuie la formarea progresivă a competențelor - cheie stabilite de către Comisia Europeană, îndeosebi în ceea ce privește: comunicarea în limba maternă, a învăța să înveți, competențele interpersonale, interculturale și sociale”.**

Este adevărat că Logica are o miză socială, care ține de comunicare, dar ea este, în primul rând, instrumentul care né ajută să punem bazele matematicii și științelor. Iar, dacă né raportăm la dezvoltarea fantastică a tehnologiei (inclusiv a inteligenței artificiale) - modul în care sunt construiți algoritmi, structura care asigură o bună interpretare a sarcinilor și o bună exprimare a soluțiilor - toate astea țin de logică. Prin urmare, ar fi oportună o amendare a acestei formulări, care **să surprindă în mod real importanța și contribuția pe care logica o are la dezvoltarea disciplinelor reale, a științelor**, măcar „*pentru motivul că în fiecare argument folosim concepte preluate din domeniul logicii și că inferența corectă are loc în conformitate cu legile sale*”, așa cum afirma Alfred Tarski pe la mijlocul secolului 20, în încercarea de a creiona trendul în gândirea logică modernă. Și nu e vorba aici doar de a completa o anume formulare, ci de a schimba mentalitatea, atitudinea celor care au tendința de a minimiza importanța științelor sociale.

O a doua idee de schimbare s-a născut din lectura documentului european care face referire la competențele-cheie pe care trebuie să le urmărim în educație și care relevă importanța strategiilor pe care statele trebuie să le stabilească pentru a asigura adulților

acces la resurse, la o viață profesională adecvată pregătirii și pe piața muncii locală sau europeană. E important să menționăm că în toate cele cinci recomandări ale UE se face referire la piața muncii și la găsirea unui loc de muncă. Prin urmare, oricât de frumoasă ar fi teoria, ea trebuie ancorată serios în realitate și mai ales adaptată la exigențele în permanentă schimbare ale mediului economic. Și, dacă, prin definiție competențele-cheie sunt un ansamblu de atitudini, abilități și cunoștințe (*ASK – attitudes, skills, knowledge*) acest lucru ar trebui să se reflecte și în documentul programatic pentru disciplina logică, unde formularea competențelor se limitează acum la abilități sau la cunoștințe, fiind ignorată o latură extrem de importantă, atitudinea.

Prin urmare, **o detaliere mai adecvată a competențelor specifice, una care să valorizeze atitudinea**, ca motor care pune în mișcare procesul învățării, ar fi oportună, căci atitudinea este cea care ne salvează atunci când cunoștințele pe care le-am dobândit în școală au fost depășite sau când abilitățile noastre nu mai sunt potrivite noului mediu economic. Doar cu o atitudine potrivită putem spera într-o „învățare pe tot parcursul vieții”, doar printr-o atitudine pro-activă putem „învăța să învățăm” și ne putem adapta la schimbări. Atitudinea include modul în care o persoană poate face față lucrurilor din punct de vedere emoțional, modul în care își gestionează eșecul, tenacitatea și determinarea de a reuși. În același timp, atitudinea unei persoane față de o sarcină dată influențează performanța acesteia, pentru că atitudinea controlează nivelul de motivație al acelei persoane. Vorbim foarte mult despre „responsabilizarea elevilor pentru propria învățare”, vorbim de motivație, dar investim, de fapt, foarte puțin în formarea unor atitudini pozitive, sau a motivației. Vince Lombardi, un celebru antrenor de fotbal american spunea că *„diferența dintre o persoană de succes și celelalte nu este o lipsă de putere și nici o lipsă de cunoștințe, ci, mai degrabă, o lipsă de motivație”*. În măsura în care logica poate fi considerată un „sport al minții”, atunci formula se aplică și în acest domeniu.

O altă observație și, implicit, **propunere de modificare/completare/schimbare ar fi la nivel de conținuturi**. În mod evident, raportarea noastră la realitatea imediată trebuie să ghideze modul în care facem educație, dar cred că acest lucru se reflectă limitat în programa de logică. Astfel, dacă realitatea prezintă o varietate de raționamente logice, programa noastră se oprește la deducții (raționamentul inductiv și cel analogic sunt abia amintite), ignorând raționamentele bazate pe reprezentări grafice sau pe cele bazate pe gândire critică (verbale, numerice etc), care sunt extrem de relevante astăzi pentru mediul economic și folosite pe scară largă în recrutarea angajaților.

Vă amintiți concursul pentru directori/directori adjuncți organizat de Ministerul Educației în 2016? Considerat de unii pueril, de alții nepotrivit pentru poziția pe care candidau, testul, trebuie să recunoaștem, a fost exemplar în a testa capacitatea de abordare diferită a problemelor cu care ne confruntăm, a fost un model de test *out-of-the-box*. Faptul că unii candidați nu au reușit să treacă acest test a pus în evidență un adevăr pe care mulți îl intuiau dar foarte puțini îl exprimau. Acela că profesia noastră s-a colmatat în rutină, șabloane și probleme-tip etc. Profesorii nu sunt pregătiți pentru un alt fel de abordare și, în atari condiții, nu așteptăm prea multe de la elevii noștri pentru care problemele ce ies din tiparul manualului, oricât ar fi ele de reale, apar ca fantasmagorii – vezi rezultatele testelor PISA.

Foarte mulți au criticat atunci lipsa de relevanță a testului pentru poziția pentru care se candida, dar, dacă îl analizăm prin comparație, ne dăm seama că un astfel de test este mult mai relevant decât unul în care trebuie să reproduci articole din lege, să reții și să reproduci metodologii și proceduri care, oricum, sunt supuse permanent modificărilor. De ce ar fi capacitatea de memorare mai relevantă decât capacitatea de a gândi asupra unei probleme și a-i găsi soluția?

Prin urmare, **introducerea unui capitol care să abordeze acest tip de raționamente** ar fi valoros pentru elevii noștri. Există universități care au introdus acest tip de abordare (vezi Facultatea de drept din Cluj Napoca, la care admiterea este un test de gândire critică) tocmai pentru că este relevantă pentru epoca pe care o trăim, aceea în care nu contează cunoștințele ci contează ceea ce poți face cu aceste cunoștințe.

A patra idee țintește partea aplicativă a disciplinei și, implicit, **nevoia de îmbunătățire metodică**. Dacă argumentarea este procesul prin care raționamentele logice sunt puse la lucru pentru beneficii practice, atunci este clar că trebuie să acordăm laturii practice o importanță corespunzătoare. Și, o putem face acordând **o mai mare atenție exercițiului dezbaterilor**. De foarte mulți ani dezbaterile este doar o activitate extracurriculară (cel mult CDȘ). În ciuda demersurilor constante făcute de anumiți reprezentanți ai ministerului, decizia de a introduce dezbaterile în curriculum nucleu a eșuat, fiind lăsată exclusiv pe seama profesorilor voluntari și dedicați mișcării de dezbateri. Este drept că fenomenul angajează o mare cantitate de energie și resurse umane, dar beneficiile sunt evidente și nu pot fi ignorate.

O ultimă idee vine să sublinieze **importanța formării de tip antreprenorial a cadrelor didactice** care predau logica (*You can't change who you are, but you can change what you have in your head, you can refresh what you're thinking about, you can put some fresh air in your brain.*) Foarte multă lume reduce noțiunea de antreprenoriat la afaceri, dar realitatea ne demonstrează că sfera acestei noțiuni îi cuprinde, deopotrivă, pe cei care au o atitudine antreprenorială, ca angajați. Vorbim de *intra-prenori* și putem vorbi de *teacher-prenori*. Orice mediu în care se manifestă inovația este un mediu antreprenorial, prin urmare educația are șanse să devină un mediu inovativ, printr-o abordare antreprenorială a formării profesionale a cadrelor didactice, inclusiv în domenii care par mai restrictive cum sunt științele, cum este Logica.

În acest context, este limpede că nu putem discuta de schimbare fără **o consiliere adecvată a cadrelor didactice** în această problematică, iar consilierea presupune, în primul rând, construirea unor **relații interumane bazate pe încredere**, care să permită exprimarea unui **feedback constructiv** și în care profesorul metodist și cadrul didactic asistat să fie **parteneri ai schimbării în bine**. În plus, pentru ca schimbarea să fie efectivă, trebuie să se bazeze pe o **reflecție** serioasă asupra factorilor care generează o direcție sau alta, precum și pe selectarea și testarea aspectelor care au cele mai multe șanse să producă efecte pozitive.

Încurajarea inovației, a unor abordări curajoase în domeniul metodicii, încurajarea formării profesionale continue, sunt premise care pot asigura succesul parțial al schimbării dorite, căci un succes total nu poate fi conceput decât prin participarea la proces a factorilor decizionali care să genereze schimbări de structură (la

nivel de programă/conținuturi etc.).

Suntem însă într-o perioadă plină de provocări, una care né-a somat să ieșim din propria carapace și să încercăm lucruri noi, iar lucrul ăsta né-a produs mai întâi teamă (soră cu panica, pe alocuri), mai apoi bucurie și la final... liniște, pentru că am aflat că... totul e posibil.

Pentru articolul integral, cu note de subsol:  
<http://tiny.cc/eseumetodist>

## Exemplu de bună practică pentru dezvoltarea inteligenței emoționale

De **Georgel Crețu**

Școala Gimnazială Nr. 27 Anatol Ghermanschi, Brașov (Brașov)



Emoțiile sunt precum valurile: nu le putem împiedica să sosească, dar putem alege deasupra cărora putem naviga. Este extrem de important să îi ajutăm pe elevi să își gestioneze situațiile prin care trec, să îi sprijinim în gestionarea emoțiilor și să lucrăm la dezvoltarea inteligenței emoționale a fiecăruia dintre ei. Organizația Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) enumeră cinci seturi de abilități de bază sau competențe, care pot fi cultivate în mod sistematic atât acasă cât și la școală, și care alcătuiesc inteligența emoțională.

Prima abilitate se referă la conștiința de sine, la identificarea punctelor forte și la modalitatea în care acestea influențează alegerile personale. A doua abilitate se referă la conștiința socială, la identificarea sentimentelor celorlalți și la dezvoltarea unei capacități de a-i înțelege pe ceilalți. A treia abilitate se referă la autogestionare și face referire la gestionarea emoțiilor într-un mod benefic pentru a putea facilita activitatea. Luarea deciziilor cu responsabilitate este a patra abilitate și face trimitere la realizarea, implementarea și evaluarea unor soluții pozitive și luarea în calcul a consecințelor care pot apărea în urma unor alegeri. Ultima abilitate este cea de relaționare și se referă la puterea de a spune nu în fața unor anumite situații.

Am încercat să dezvolt aceste abilități în cadrul clasei mele prin diferite activități care să îi implice activ pe elevi în propria dezvoltare a inteligenței emoționale. Elevii au apreciat pozitiv toate tipurile de activități desfășurate în acest scop, însă activitatea cea mai îndrăgită de ei a fost cea în care încercam să analizăm cum se simte o persoană într-o situație dată/creată.

Și pentru că activitățile integrate sunt de actualitate și au un impact pozitiv asupra elevilor, am decis să le prezint un proiect interesant care s-a intitulat „Cum se simte personajul?”. Am propus elevilor să realizeze în cadrul orelor de arte vizuale și abilități practice, o serie de personaje, folosind diferite materiale.

Am stabilit termenul pentru această primă parte, o săptămână, apoi am prezentat elevilor și partea a doua a proiectului. Fiecare personaj creat trebuia să dețină o poveste, un background. Poveștile personajelor au fost create de către elevi în cadrul orelor de compunere de la clasă.

După ce personajele „au prins viață” cu ajutorul condeiului elevilor mei, a urmat momentul mult așteptat, acela în care fiecare personaj „își spunea povestea” în cadrul „Lecției din pauză”. Am stabilit un număr de pauze, suficiente pentru a afla toate poveștile personajelor create. Prezentarea poveștii se făcea pe parcursul unei singure pauze, urmând ca în următoarele, elevii să discute pe grupe, despre ce simte personajul respectiv, ce anume îl face să aibă un anumit tip de comportament. Elevii prezentau soluții și identificau relații de tipul cauză-efect.

Au existat destule situații în care elevii transformau propriile trăiri, emoții, probleme, în povești ale personajelor pe care le prezentau. Au existat și momente în care am încercat să îi provoc pe elevi să identifice variante în care personajele lor pot interacționa.

Am fost plăcut surprins să observ creativitatea elevilor mei în ceea ce privea interacțiunea dintre personaje și situațiile de întâlnire create.

Eleva C.A. a prezentat povestea unui băiețel care nu era înțeles de nimeni din jurul său. Familia îl neglija deoarece părinții lucrau foarte mult, profesoara de la clasă îi acorda doar calificative de suficient și insuficient și îi făcea în permanență observații legate de comportamentul său neadecvat. Surpriza a fost extraordinară în momentul în care elevii au menționat că problema personajului prezentat este legată de ascultare, avea nevoie să fie ascultat pentru a putea depăși momentul prin care trecea.

Pornind de la concluziile primite, le-am prezentat elevilor o metodă prin care putem interacționa cu un astfel de copil. Metoda se numește „Colțul cu liniște” și se poate aplica foarte simplu. Elevul/ personajul/ copilul este invitat să se izoleze față de orice stimul extern pentru a încerca să-și liniștească emoțiile. În acest timp, cadrul didactic sau colegul trebuie să îi pună mâna pe umeri, pe brațe sau să îl țină de mână pentru a-l ajuta să se liniștească. Apoi, se poate trece la o discuție „mângâietoare” care să soluționeze problema sau problemele avute și să îl facă pe copil să renunțe la emoțiile negative, oferindu-i imaginea pozitivă a situației prin care trece.

În concluzie, aș vrea să precizez că proiectul intitulat „Cum se simte personajul” a avut un real succes în cadrul clasei pe care o coordonez. Perioada de implementare a fost de o lună și a avut drept obiectiv principal dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor.

### Bibliografie

Audrey Akoun, Isabelle Pailleau – „Învăță altfel cu pedagogia pozitivă”, Didactica Publishing House, 2013.  
Linda Lantieri – „Dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor”, Curtea Veche Publishing, 2013.

# Teorii ale dezvoltării cognitive

De **Dumitrina Gazz**

Liceul Teoretic Vasile Alecsandri Iasi (Iasi)



Întrebarea *Cum învățăm?* a preocupat dintotdeauna omenirea, aceasta considerând că înțelegerea procesului complex de învățare îi va deschide noi orizonturi și o va ajuta să facă pași uriași în dezvoltare. Astfel se explică astăzi intensificarea studiilor de neuroștiință și existența multimei teoriilor privind învățarea. Aceste teorii își au la bază descoperirile a trei mari oameni de știință ai secolului trecut, Jean PIAGET, Lev Semionovici VÎGOTSKI și Jerome Seymour BRUNER, ale căror concluzii încă sunt citate și luate în discuție atunci când se vorbește despre dezvoltarea cognitivă și învățare. Viziunea acestor trei savanți este constructivistă: individul care învață își construiește activ învățarea într-un proces de apropiere personală, individuală, a cunoștințelor, de căutare continuă a informațiilor utile rezolvării de probleme și de reorganizare permanentă a cunoștințelor. Însă această viziune a cunoscut în cazul fiecăruia nuanțe specifice, astfel încât vorbim despre constructivismul cognitiv piagetian, despre constructivismul social al lui Vîgotski și despre constructivismul socio-cultural al lui Bruner. Aceste nuanțe au vizat în special conceptele-cheie cu care a operat fiecare dintre cei trei, viziunea asupra învățării, rolul contextului sociocultural, rolul conținuturilor, al limbajului, viziunea despre inteligență, rolul elevului, respectiv al profesorului și al clasei și perspectiva asupra evaluării.

Preocupat de progres, căutând să stăpânească și mai mult lumea în care s-a născut și evoluează, să se cunoască mai mult pe sine, omul a considerat că înțelegerea procesului complex de învățare îi va deschide noi orizonturi și îl va ajuta să facă pași uriași în dezvoltare. Astfel se explică astăzi intensificarea studiilor de neuroștiință și existența multimei teoriilor privind învățarea.

Aceste teorii își au la bază descoperirile a trei mari oameni de știință ai secolului trecut, Jean PIAGET (1896–1980), Lev Semionovici VÎGOTSKI (1896–1934) și Jerome Seymour BRUNER (1915 – 2016), ale căror concluzii încă sunt citate și luate în discuție atunci când se vorbește despre dezvoltarea cognitivă și învățare.

În ce privește teoria piagetiană, automat avem în vedere conceperea inteligenței ca o formă particulară a adaptării biologice (cu cele două procese complementare, asimilarea și acomodarea), stadiile dezvoltării cognitive (stadiul senzoriomotor, cel preoperațional – cu cele două substadii, cel al gândirii simbolice și preconceptuale și cel al gândirii intuitive, stadiul operațiilor concrete și cel al operațiilor formale) cu achizițiile specifice fiecăruia, echilibrarea, necesitatea centrării predării pe elev și a adaptării sarcinilor de învățare la nivelul cognitiv al

acestui și, nu în ultimul rând, rolul activ al copiilor în învățare.

Din teoria lui Vîgotski, pedagogia citează adesea zona proximei dezvoltări, dezvoltarea cognitivă ca proces social în esență și ca rezultat al interacțiunii expert-novice.

Constructivismul socio-cultural al lui Bruner a lăsat ca moștenire viziunea asupra dezvoltării umane ca un proces de asistență, de colaborare între adult și copil, de sprijinire, conceptul de învățare prin descoperire, învățare în spirală /concentrică și rolul ambianței culturale.

Piaget și Vîgotski și-au dedicat viața studierii felului în care omul ajunge să construiască și să schimbe teorii despre lume și despre ceilalți. Ambii au propus o epistemologie care recunoaște natura constructivistă a acestei teorii. Ambii au fost la fel de uimiți de construcțiile cognitive ale copilului în creștere cum erau de ideile unui Pitagora, al unui Pascal, al unui Tolstoi. Respectul lor pentru mintea în creștere a schimbat studiul dezvoltării umane și climatul intelectual din vremurile lor.

Viziunea lor a fost profund diferită. Genialitatea lui Piaget a constatat în a recunoaște rolul fundamental al operațiilor de tip logic în activitatea mentală umană. Cea a lui Vîgotski a constatat în a recunoaște că puterea intelectuală a individului depinde de capacitatea de a né împotriva cultura și istoria ca unelte ale minții. Primul a scos în evidență rolul proceselor logice interioare, celălalt rolul modelator al culturii.

Piaget susține că mintea poate fi descrisă de un grup organizat de operații logice care mediază între lume și cunoștințele noastre despre acea lume. Cum lumea nu poate fi cunoscută direct, ci doar prin medierea acestor operații logice, cunoașterea este o construcție care urmează a fi testată. Pentru Piaget, cunoașterea lumii este fabricată, nu descoperită.

Creșterea mentală constă în mișcarea copilului de la niște sisteme de operații mai simple la unele mai complexe, procesul fiind afectat de transformarea și internalizarea acțiunilor în gândire.

Și pentru Vîgotski, ca și pentru Piaget, mintea mediază între lumea exterioară și experiența individuală. Însă Vîgotski nu a conceput niciodată mintea ca pe o expresie a calculului logic. Mai degrabă, mintea a cuprins un proces de dotare a experienței cu sens. Sensul, în opinia lui Vîgotski, necesită nu numai limbaj, ci și o înțelegere a contextului cultural în care se folosește limbajul. Dezvoltarea mentală constă în stăpânirea unor structuri simbolice de ordine superioară, încorporate cultural, fiecare dintre ele putând încorpora sau chiar înlocui ceea ce a existat înainte, ca în cazul asimilării algebrei și înlocuirii aritmeticii. Aceste sisteme de ordin superior sunt produse culturale. Ca instrumente ale minții, ele nu se maturizează exclusiv prin principii endogene de creștere. Ele nu sunt numai însușite din setul de instrumente al culturii și limbajului acesteia, dar depind de interacțiunea socială continuă. În consecință, întrebarea esențială pentru Vîgotski este cum instrumentele simbolice ale unei culturi reușesc prin interacțiunea socială să ajungă din „afară” în repertoriul nostru „interior” al gândirii.

Pentru Vîgotski, viața mentală se exprimă mai întâi interacțiunea cu ceilalți. Rezultatele acestor interacțiuni se internalizează apoi și intră în fluxul gândirii. Întrucât interacțiunea socială este constituită și mediată mai ales prin vorbire, ceea ce se internalizează în fluxul gândirii copilului sunt semnificațiile și formele generate de schimbul verbal care sunt ele însele produse

ale sistemului cultural-istoric mai larg. Astfel echipată, mintea nu numai că exprimă cultura, dar, în virtutea puterilor generatoare ale acestor sisteme, ca limbajul, este capabilă să fie „liberă” sau să depășească faptul de a fi un simplu sclav al ordinii culturale.

Dezvoltarea este concepută de Vîgotski ca o socioconstrucție care urmează o direcție inversă decât cea preconizată de Piaget. Teza genezei psihosociale a funcțiilor psihice conduce la o reformulare radicală a vechii dispute referitoare la relațiile dintre dezvoltare și învățare. În concepția piagetiană, capacitățile de învățare depind de nivelul dezvoltării individului, altfel spus, dezvoltarea cognitivă condiționează învățarea. Vîgotski susține însă un raport invers de cauzalitate: „învățarea poate să se transforme în dezvoltare; procesele dezvoltării nu coincid cu cele ale învățării, dar le urmează pe acestea, dând naștere la ceea ce am numit zonă a proximei dezvoltări”. Afirmând că învățarea este condiția dezvoltării, Vîgotski susține că abilitățile de învățare ale unui copil nu trebuie confundate cu nivelul cognitiv pe care el l-a atins la un moment dat. Întotdeauna va exista un „spațiu potențial de progres”, în care capacitățile individuale vor putea fi depășite dacă sunt îndeplinite anumite condiții. Grație imitației, într-o activitate colectivă și dirijată de adult, copilul este în măsură să realizeze mai mult decât ceea ce reușește să facă în mod autonom. Acest potențial de învățare în interacțiunea socială definește unul dintre conceptele majore ale teoriei lui Vîgotski, zona proximei dezvoltări, cea care ne ajută să cunoaștem viitorii pași ai copilului, dinamica dezvoltării sale, luând în considerație nu numai rezultatele deja obținute, ci și pe cele în curs de achiziție. Pentru Vîgotski, învățarea precede dezvoltarea, iar zona proximei dezvoltări asigură legătura între ele.

Zona proximei dezvoltări (ZPD) este decalajul dintre ceea ce individul poate face singur, neasistat, și ce poate face cu indicii și ajutoare de la un altul, mai experimentat, distanța dintre nivelul său actual de dezvoltare și potențialul său de dezvoltare, pe care îl poate atinge colaborând cu indivizi care știu mai mult sau asistat de un profesor. Așadar, dacă Piaget era preocupat de ordinea invariabilă a dezvoltării mentale, Vîgotski era preocupat de modul în care alții oferă modelarea culturală care face posibil procesul de dezvoltare.

Și Bruner era convins de faptul că dezvoltarea umană nu se poate concepe decât ca un proces de asistență, de colaborare între copil și adult. Adultul devine un mediator al culturii, iar interacțiunea sa cu copilul, un proces de sprijinire, de susținere și ghidaj în organizarea conduitelor care să permită rezolvarea de unul singur a unei probleme inaccesibile fără acest sprijin.

Piaget era preocupat în principal (deși nu în întregime) de ontogeneza explicației cauzale și de justificarea sa logică și empirică. Pe de altă parte, Vîgotski a fost în principal (deși nu în întregime) preocupat de ontogeneza interpretării și înțelegerii. Piaget a argumentat faptul că nivelul de dezvoltare al inteligenței determină nivelul și calitatea învățării. A conceput metode de investigare și o teorie adecvată pentru a analiza modul în care copiii explică și cum își justifică explicațiile – și a făcut-o genial. Prețul pe care l-a plătit, desigur, a fost prețul obișnuit pe care îl plătește pentru ignorarea contextului, dinamica tranzacțională, cunoștințele de fond și variația culturală. Pentru a înțelege modul în care cineva interpretează sau înțelege ceva, care a fost preocuparea lui Vîgotski, necesită să ținem cont de contextul cultural și lingvistic al acestora. Accentul lui Vîgotski, în consecință, a fost pe semnificații și pe sensuri, ceea ce generează

inevitabil o abordare cultural-istorică.

Teoria piagetiană a avut un impact major asupra felului în care sunt concepute planul de învățământ și programele analitice. Ținând cont de observațiile psihologului elvețian, se constată nevoia de a armoniza disciplinele de învățământ, respectiv conținuturile programelor analitice, cu structurile de gândire ale elevilor, asigurându-ne că au dobândit deja operațiile mentale necesare, care să le permită să le înțeleagă și să le asimileze.

Piaget a subliniat de asemenea diferențele calitative dintre gândirea copiilor și cea a adulților, ceea ce face necesare centrarea predării pe elev și adaptarea sarcinilor de învățare la nivelul cognitiv al acestuia. Cunoșcând trăsăturile caracteristice fiecărui stadiu, profesorul poate evalua dacă elevul este pregătit, dacă are achizițiile necesare învățării noțiunilor noi și alege metodele didactice cele mai eficiente, care să îi permită fixarea unui nivel de dificultate surmontabil al sarcinilor de învățare.

Este necesară implicarea activă a elevului într-un mediu stimulator, cu materiale și activități variate, care să îi ofere condiții optime pentru învățarea prin descoperire. Profesorul are rolul unui mediator între cunoștințe și cel care învață, facilitează descoperirea noțiunilor și elaborarea de savoir și savoir-faire. Cadrul didactic trebuie să-și reconsidere obiectivele, să valorizeze aspectele operative ale gândirii, să experimenteze și să manipuleze cu scopul de a stabili regularități. Simpla observare a activității altuia este insuficientă pentru structurarea cunoștințelor. Numai activitatea desfășurată de elev devine o puternică sursă de motivație intrinsecă, necesară ca motor al învățării.

Dacă pentru Piaget învățarea este construire constantă de noi cunoștințe pe baza celor anterioare prin procesele de asimilare, acomodare și, deci, de adaptare, și implică schimbări calitative, pentru Vîgotski învățarea este elementul formativ al dezvoltării, deoarece există o interrelație cu contextul interpersonal și socio-cultural.

În ceea ce privește perspectiva sa asupra dezvoltării și învățării, s-a afirmat că Bruner este situat, într-un fel, între Piaget și Vîgotski. Asemeni lui Piaget, Bruner recunoaște rolul datului biologic asupra dezvoltării cognitive, în sensul că indivizii dețin la naștere o serie de sisteme biologice care se dezvoltă în complexitate odată cu trecerea timpului și care fac posibilă interpretarea mediului înconjurător. De asemenea, în acord cu psihologul elvețian, Bruner consideră că procesul de dezvoltare a individului trebuie să fie unul activ, că individul trebuie să-și construiască propria înțelegere asupra universului având la bază cunoașterea anterioară sau cea curentă. Cel ce învață selectează și transformă informația, construiește ipoteze și adoptă decizii sprijinindu-se pe structurile sale cognitive. Astfel, structurile cognitive (scheme, modele mintale) oferă organizare și semnificație experiențelor și permit individului să meargă dincolo de informația dată.

Conținuturile sunt pentru Piaget elemente care produc un dezechilibru cognitiv în fața căruia trebuie să găsească o formă de a se adapta, restructurându-și cunoștințele, în timp ce pentru Vîgotski ele sunt elemente de socializare pe care se bazează interacțiunile didactice, mediate de obiecte (în special de limbaj) și de subiecte (în special profesorul), iar pentru Bruner – elemente esențiale care sunt legate între ele prin intermediul organizațiilor ierarhice.

Spre deosebire de Piaget, Vîgotski nu considera necesar ca un copil să fie apt înainte de a fi capabil să învețe ceva nou. Pentru psihologul rus, adulții pot și ar trebui să asigure copilului activități superioare nivelului său de dezvoltare, atât cât să îl stimuleze fără a-i crea confuzie sau a-l demoraliza. Adulții trebuie să asigure celor mici experiențe care se încadrează în zona proximei dezvoltări, astfel încât aceștia să-și poată însuși ceea ce nu pot de unii singuri. Profesorul nu trebuie să aștepte ca elevul să-și dezvolte competențe mentală doar prin propriile acțiuni, ci devine un agent al dezvoltării: mediază relația copilului cu lumea obiectelor, îi ghidează acțiunile, le planifică, le reglează, le perfecționează.

Dacă pentru Vîgotski este esențială intervenția profesorului în procesul de învățare și de dezvoltare al elevului - iar aceasta trebuie să se facă ținând cont de zona proximei dezvoltări, pentru Bruner nu este necesar să așteptăm pasivi momentul apariției capacității de asimilare a anumitor cunoștințe. Procesul de instruire poate fi influențat activ: creând condițiile adecvate, folosind cele mai adaptate strategii, momentul acesta poate fi accelerat.

„Nu există motive să credem că nu poate fi predată orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil, indiferent de vârstă”, afirmă Bruner, care a revoluționat didactica prin conceptul de progresie în spirală sau concentrică a conținutului învățării. Astfel, elevii se vor familiariza timpuriu cu noțiunile de bază ale științelor, iar acestea vor fi reluate în mod repetat și aprofundate până la însușirea integrală.

Dacă Piaget vedea copilul drept un mic savant curios angrenat în cunoașterea lumii, Bruner scoate și el în evidență metoda învățării prin descoperire, prin care elevul este pus în situația de a participa concret la formularea și rezolvarea de probleme.

Diferențe apar între cei trei mari gânditori și în ceea ce privește viziunea asupra inteligenței. Pentru Piaget, inteligența se dezvoltă în etape definite după structuri care încorporează constant cunoștințe noi ca elemente constitutive. Vîgotski însă consideră că ea apare ca produs al socializării subiectului în mediu, iar Bruner afirmă că ea este legată de etapele dezvoltării piagetiene. Psihologul american diferențiază trei modalități de reprezentare a unui domeniu de cunoaștere: activă, iconică și simbolică.

Meritul teoriei piagetiene este acela de a fi arătat modul în care evoluează inteligența, faptul că ea își are originea în interacțiunile senzorio-motorii ale copiilor cu mediul înconjurător încă înainte de achiziția limbajului. Structurile operatorii ale inteligenței nu sunt innăscute, ci se elaborează până aproximativ la sfârșitul primelor două decenii ale dezvoltării. Ele pun în evidență o construcție reală, realizată în trepte, iar pe fiecare dintre aceste trepte trebuie, mai întâi, să se reconstruiască rezultatele obținute pe treapta precedentă, înainte de a lărgi și a construi ceva nou. Teoria piagetiană e, din acest punct de vedere, o teorie constructivistă. Ea este și o teorie genetică, pentru că se axează pe explicarea genezei și a evoluției proceselor cognitive.

În privința limbajului, dacă rolul acestuia este minimal la Piaget, oferind etichete pentru experiențele copilului (discursul egocentric), la ceilalți doi psihologi limbajul capătă un rol major în modelarea gândirii.

Viziunea constructivistă asupra învățării pune accentul pe construirea cunoașterii prin resursele interne ale individului.

Individul care învață trebuie să construiască activ învățarea, iar informația există mai degrabă în cadrul acestor constructe decât în mediul extern.

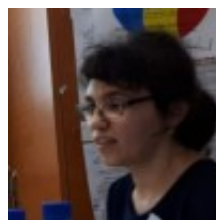
#### Bibliografie

Bruner, Jerome (1997), *Celebrating Divergence: Piaget and Vygotsky*, in *Human Development*, nr. 40, pp. 63 – 73  
Nicolopoulou, Angeliki (1993), *Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond*, in *Human Development*, nr. 36, pp. 1 – 23  
Sălăvăstru, Dorina (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași  
Sălăvăstru, Dorina (2009), *Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale*, Editura Polirom, Iași

## Modalități atractive de învățare a istoriei

De **Aurelia Țintea**

Școala Gimnazială Nr. 1, Adunații-Copăcenii (Giurgiu)



În acest articol propun modalități de utilizare a istoriei atractive prin intermediul unor metode interactive, precum cubul, jocuri didactice. Am utilizat sursele istorice, întrucât acestea facilitează interacțiunea elevului cu informația științifică, îl introduc într-un „laborator științific”. Elevul este atras de studiul istoriei, ora de istorie este așteptată cu mult interes. Am prezentat avantajele și dezavantajele acestor metode, cât și eficiența lor.

„Cu cât un copil a văzut și a înțeles mai mult, cu atât vrea el să vadă și să înțeleagă mai mult.” – Jean Piaget

Disciplina Istorie este gândită ca o disciplină care asigură un echilibru între mai multe aspecte legate de dezvoltarea dimensiunilor cognitive, kinestezice și atitudinal-valorice a elevilor de gimnaziu.

Misiunea profesorului este de a identifica sursele istorice care îi permit dezvoltarea și atingerea unor competențe care se referă la diferența între fapte și interpretarea lor, la argumentarea, elaborarea de concluzii, evaluarea critică a materialului. În funcție de nivelul de cunoștințe, de vârsta elevilor, ritmul de lucru al acestora își alege metodele și strategiile didactice care să asigure achizițiile de cunoștințe, ca urmare a realizării sarcinilor de lucru și nicidecum în urma unei învățări mecanice a unor conținuturi.

Propunem utilizarea unor metode care stimulează participarea elevilor la ora de istorie facilitând în același timp învățarea și înțelegerea unor procese/fenomene istorice. Aceste metode au menirea de a trezi interesul/ curiozitatea elevilor pentru ora de curs, dar și de a permite o învățare activă, atractivă care să contribuie la eficientizarea activității de învățare. Elevul să participe cu interes la ora de istorie, știind că poate pătrunde în

laboratorul științific, că poate analiza sursele istorice, să emită judecăți de valoare, dar știind că se poate juca, să deseneze, să realizeze călătorii imaginare în timp și spațiu, să-și imagineze că este o anumită personalitate și să încerce să-și convingă colegii că este acea personalitate. Ora de istorie să fie așteptată cu entuziasm și bucurie, fără teama că nu au reținut mecanic o informație. Prin participarea activă la oră, elevul nu doar va învăța să utilizeze sursele istorice, să extragă informațiile din surse, să analizeze relația cauză-efect, să argumenteze un punct de vedere, cât mai ales reținerea informației științifice ca urmare a vehiculării cu aceasta, înțelegerea faptelor/evenimentelor istorice, a principiilor istorismului. Propunem modalități atractive de învățare a istoriei pentru tema „Creștinarea francilor. Carol cel Mare”, pentru elevii clasei a V-a.

Pentru a stimula participarea elevilor la activitatea de predare-învățare, în deschidere am propus jocuri didactice menite să trezească interesul elevilor pentru lecție. “Să dezlegăm misterul” și să construim cuvinte cu literele din chenar. Jocul didactic este o metodă de predare-învățare-evaluare bazată pe acțiune și simulare. Jocul este o activitate umană urmărită prin ea însăși, fără un scop material sau util vizibil, desfășurată după reguli benevol acceptate, activitate care generează emoții pozitive și satisface nevoia de plăcere și destindere a individului.

Prezentăm fișele de lucru pe care le-am utilizat.



Avantajele jocului didactic:

- În cadrul grupelor de lucru, elevii și-au împărțit sarcini clare de lucru în vederea dezlegării misterului
- S-a creat competiție între grupe, din dorința de a dezlega cât mai repede misterul
- Elevii au demonstrat că au cunoștințe științifice solide

Dezavantajele jocului didactic:

- Au apărut mici neînțelegeri legate de ritmul de lucru al unor elevi, care au fost considerați mai lenți, deci ei au fost considerați “vinovați” că misterul a fost dezlegat mai greu.



Am utilizat jocul de a construi cuvinte prin intermediul cărui elevii au trebuit să reamintească noțiunile însușite anterior. Activitatea a stârnit interes în rândul elevilor care au încercat să realizeze sarcina de lucru cât mai bine. Avantajele jocului de a construi cuvinte:

- Asigură legătura cu noile cunoștințe
- Își reamintesc ușor noțiunile însușite anterior
- Elevii în cadrul grupeii cooperează în vederea rezolvării cerinței.

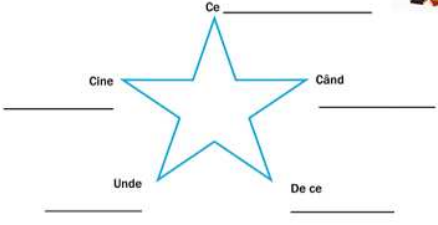


În vederea identificării de către elevi a informațiilor despre creștinarea francilor, a domniei lui Clovis și a lui Carol cel Mare, am utilizat metoda cubului pe baza unei surse istorice. Fapt care permite interacțiune între elevii în vederea rezolvării sarcinii de lucru. Avantajul utilizării acestei metode este că elevii învață prin descoperire, intră în contact cu sursa istorică. Limitele metodei sunt: nu toți elevii participă la realizarea sarcinii de lucru și presupune consum mare de timp pentru profesor.



Utilizarea surselor istorice este o necesitate, deoarece pe baza lor elevii acumulează informații și își formează deprinderi de muncă intelectuală. Elevii sunt parte activă a procesului de învățare, informațiile aflate sunt rezultatul muncii proprii și nu niște date transmise de profesor.

**FIȘĂ DE LUCRU**



**Sarcină de lucru**

2. Completează explozie stelară

- Ce? au făcut Papa și poporul
- Cine? I-a încoronat pe Carol
- Unde? A fost încoronat Carol cel Mare
- De ce? A fost încoronat Carol cel Mare
- Când? A fost încoronat Carol cel Mare

Am utilizat metoda exploziei stelare pe baza informațiilor din sursa istorică. Această metodă permite elevilor să-și fixeze informațiile asimilate pe parcursul lecției. Această metodă fiind extrem de îndrăgită de elevi.

**FIȘĂ DE LUCRU**

*Joc de rol: ești un călător*

**Sarcină de lucru**

Imaginează-ți că ești un călător în Imperiul Carolingian. Descrie măsurile întreprinse de Carol cel Mare.



Pentru a avea un feedback din partea elevilor am propus metoda jocului de rol „Ești”. Elevii si-au imaginat că sunt Carol cel Mare și au prezentat informații despre această personalitate. Elevii au empatizat cu personalitatea și au transmis.

**FIȘĂ DE LUCRU**



**Sarcină de lucru**

1. Precizați, pe baza informațiilor din text care era misiunea lui Carol cel Mare

În finalul activității am utilizat un alt joc didactic care a permis elevilor să demonstreze că au acumulat informații despre Carol cel Mare. Activitatea s-a încheiat astfel într-o notă de veselie, de competiție.

**FIȘĂ DE LUCRU**

**ZIDUL GRAFFITI**

Completați în fiecare "cărămidă" a zidului o informație despre Carol cel Mare

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

Prin utilizarea acestor metode am dezvoltat la elevi imaginația, rapiditatea și profunzimea gândirii memoriei, spiritul de observație și mai multe trăsături intelectuale care vor contribui la însușirea corectă a noțiunilor de istorie.

Modalitățile active pe care le-am utilizat contribuie la îmbogățirea, fixarea, sistematizarea, aprofundarea și evaluarea cunoștințelor și deprinderilor elevilor. Prin acest demers didactic e antrenată toată clasa la asimilarea cunoștințelor prin forțe proprii, elevii, participând activ și efectiv la procesul de învățare ca protagoniști și nu ca spectatori.

Prin această abordare a istoriei, elevii învață cu plăcere, cei timizi devin volubili, activi, mai curajoși, capătă încredere în capacitățile lor, învață să-și subordoneze interesele personale în fața intereselor grupului.

### Bibliografie

- Căpiță, Laura, Căpiță, Carol - „Tendințe în didactica istoriei”, București, 2005, Editura Paralela 45
- Cerghit, Ioan - „Metode de învățământ”, Editura Polirom, Iași, 2006
- Gombrich, H. Ernst - „Istoria lumii” Editura Pro Editură și tipografie, București, 2006
- Pănișoară, Ion-Ovidiu - „Comunicarea Eficientă”, Editura Polirom, Iași 2006
- Manea, Mihai, Palade, Eugen, Sasu, Nicoleta - „Predarea istoriei

șieducației pentru cetățenie democratică: demersuri didactice inovative”, Editura Educația 2000+, București, 2006

• Gheorghită, Liuba, Oane Sorin – „Manual pentru clasa a V-a”, Editura Teora, București, 2004

• Programă Școlară pentru disciplina Istorie clasele a V-a – a VIII-a, București, 2017

• Petrovici, Minodora, „Istoria Universală în texte”, Editura Corint, București, 200

## Hoinăreală prin simbolism

De **Gabriel Mirea**

Colegiul National Grigore Moisil (București)



Vă propun un articol despre un alt fel de a explora curentul simbolist, elevii fiind încurajați spre lectura unor autori din literatura română și europeană specifică. Au rezultat versuri și asociații nebănuite, înaintea analizei pe text, ca și un parcurs individual al clasei care a realizat prezentările. O astfel de activitate elimină posibilitatea unui parcurs pedagogic monoton.

Zilele trecute vorbeam cu o colegă de română din sector despre diferitele metode de a preda Bacovia și simbolismul. Cum eram cam acrit de modul de a da *refresh* la un comentariu curgător, rând după rând, i-am spus că experimentez tot felul de variante de la o clasă la alta, numai oi găsi un chip de a face atrăgătoare această zonă literară. Bunăoară, le-am cerut elevilor să se uite pe câte-o poezie simbolistă aparținând altor creatori decât cei canonici și, în acest sens, le-am oferit o listă desprinsă din antologia Zinei Molcuț, „Simbolismul european”. Grăbită de pauza prea scurtă, colega mea nu mi-a dat prea multă atenție, de aceea mi-a vorbit en passant la propriu despre o predare practică și care de fapt, nu o angaja cu nimic. Mai precis, mi-a zis că evident e bine doar să faci pur și simplu comentariul poeziei și că se recomandă cel mult o punere în paralel cu o alta, studiată, normal, la fel de toți elevii. Da, mai demult aș fi zis și eu așa, când eram tânăr, grăbit și ferice, dar acum simțeam că se pierdea taman această plăcere de a descoperi lucrurile pe cont propriu, de a-ți descoperi propria voce.

Caramba, spune spaniolul, când auzi toate ideile tale spuse de altul, mai bine și mai frumos, te lași de acel lucru, fie el și un poem superb. Și în urma acelui scurt dialog rumegam necăjit gândul că mi se întâmplă adesea să uit eu însumi ca profesor că literatura înseamnă, în primul rând, descoperiri și revelații proprii, unice.

În fine, nu era rău nici cum a gândit dumneaei, în linia unei bune profesoare, dar pentru mine experiența cu noile cerințe s-a dovedit interesantă ulterior și m-am gândit s-o pun cumva în pagină. A rezultat o formă de simbolism *à la légère* de care practic nu-mi mai aminteam. Cumva, cele trei cărți groase ale Zinei Molcuț au fost pentru mine mult timp *terra incognita* din cauza faptului că nu prea aveam chemare și chef să citesc atâtea calupuri de opere simboliste. De altfel, cum ai putea crede că au fost selectate numai

capodopere și nu cumva lucrurile au fost forțate numai să arate că a existat simbolism în toate spațiile culturale europene, de la matca sa franceză și engleză în toate punctele cardinale ale continentului. Evident că nu toate poeziile vor avea aceleași altitudini lirice, ba chiar vor fi întregi literaturi din care nu se va auzi nicio notă demnă de remarcat într-un astfel de cadru antologic. Și cu astfel de argumente călduțe, m-am culcat pe-o ureche ani buni fără să deschid acest tezaur.

Bun, cum a decurs întâlnirea? Elevii și-au ales câte-o poezie din ce au dorit, literatura română sau europeană, habar n-am care-au fost criteriile lor, unele poezii le-au găsit pe net, altele n-au putut fi străbătute decât după ce le-am trimis poza din antologia amintită. Apoi, la oră, am solicitat mai multor elevi să și citească opera selectată și să o raporteze la simbolism și la Bacovia. Ce s-a citit? Saint-Paul Roux – „Limbi de ceas”, Anna Mathieu de Noailles – „Dimineața în Ile de France”, Ovid Densușianu – „Solii depărtărilor”, Dumitru Iacobescu – „Tristeți de seară”, Oscar Wilde – „Casa cu fete”, Dimitrie Anghel – „Balul pomilor” și Elena Farago – „E moartă iubirea”. Poeziile au dovedit evident valori diferite de atracție: de la unele care păreau făcături și, vai! aici întotdeauna traducerile sunt defavorizate, la altele care aveau străluciri neașteptate, luminozități interesante și... inedite.

Și acum, pe scurt, perspectiva critică. La Anna de Noailles am simțit o prețiozitate și o calofilie ușor exagerată, aspect care m-a făcut să le povestesc elevilor despre pericolul sufocării unui poem din cauza prea multor cuvinte frumoase. Am folosit comparația cu o fată frumoasă în chip natural care se lasă momită de farmecele industriei de înfrumusețare. Colierul, cerceii, hainele, brățările, fardurile și toate celelalte ajung să fie așa frumoase în sine că ajung să le strice chiar purtătoarea lor care, ca ființă naturală, uneori e frumoasă, alteori doar expresivă. Așa e calofilia, podoabele ajung să facă uitat conținutul. În fine, astfel de prețiozități le-am auzit și în alte părți, la Ovid Densușianu care spunea în poemul său de „drumuri de-azur” și de aviatorii ce le străbat, noi „Icari”. Cândva metafore, astfel de sintagme au ajuns azi clișee festive. Dumitru Iacobescu m-a obosit instantaneu cu versul „blazele corole de crini aristocrați” ori cu a sa falsă „izolare roză”. Aveau rezonanțele unui film lipsit de interes. Le-am resimțit la Elena Farago care vorbea de „umbre de pășări”, un motiv care îmi aduce un căscat rapid întrucât l-am auzit în enșpe mii de poezii.

Mai pe lung țin însă să zugrăvesc perspectiva agreabilă. Am auzit o suită întreagă de reușite lirice și, poate, am scris aceste rânduri tocmai pentru a le nu lăsa pradă ghearelor uitării cotidiene. Astfel, Saint-Paul Roux propune o viziune insolită și terifiantă a viermilor, anume ca pe niște dinți moi și mișcători. Hm, a fost o perspectivă care m-a făcut să tresar la gândul că va trebui să merg la dentist.

Din discutarea poemului Annei de Noailles am ajuns să le arăt elevilor că în contrast cu Bacovia se observă în viziunea optimistă simbolistă transformarea visului în feerie în timp ce în viziunea sa pesimistă visul capătă accente de groază și de coșmar.

La D. Iacobescu, am fost fermecat de rezonanța unui vers pastelice care părea să realizeze și o corespondență cu sfârșitul acestui poet: „ziua moare de o grea tuberculoză”. Comentându-l, am atras atenția elevilor că această perspectivă crepusculară amintește, de fapt, de o formă de oftică lăuntrică, roșiatic bolnav, nu de una exterioară, galbenă ca la Bacovia obsedat de reacțiile galbene ale eprubetelor sale poetice.

La Oscar Wilde, poemul „Casa cu fete” mi s-a părut că merită revizitat și în alte dispoziții sufletești. Se vorbește aici de o „casă a pașilor incerti” unde oamenii seduși, probabil de răpitoare fete, hm, de posibile sirene ale uscatului, au ajuns automate ce dansează noaptea valsuri și cadriluri... Mi-a evocat o casă în care plăcerile sunt oferite de ființe aidoma roboților, o casă a trecutului și, în același timp, o casă din viitor, una în care au dispărut oamenii și au apărut ființe robotizate, fără suflet, în care „dansează morții doar cu morții”.

La Dimitrie Anghel, vestitul poem „Balul pomilor” își păstrează frumusețea și la a nu știu câta audiere. Un vers m-a impresionat pentru modul cum sugerează sfârșitul înfloririi pomilor când „ce e de spumă sus pe ramuri se face jos de catifea”. Se observă desigur atitudinea calofilă, dezaprobată câteva rânduri mai sus, dar rezonanța și inversiunile folosite în acest vers au un farmec care depășește simpla îndemănare poetică. Până la urmă, există o artă a ornamenticii și cine o cunoaște, atinge grade superioare de frumusețe. De altfel, în aceeași linie oscilând între poetică și gestică dansantă putem remarca și versul „cu reverențe pomii s-au înclinat pân’ la pământ”. Parcă ne invită la ritmuri insolite și, poate, săltărețe acești „albi cavaleri” ai primăverii.

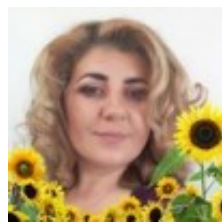
Elena Farago, în „E moartă iubirea”, per total, ne propune o poezie aproape fadă și neatractivă, cu mult kitsch poetic, dar și cu scăpări de lirism autentic, în acest sens iată nestemata în care se vorbește ceva de nostalgie inepuizabilă a sufletului: „E pasărea albastră în mine, în noi,/ Priviți-o-n sinistrul convoi cum se duce”. Am simțit că se amintea de o pierdere irecuperabilă a sufletului concentrată în acest simbol al păsării albastre. Era evocată o rapidă ființă a neamului memento mori, imposibilă de oprit în loc, ca și cum ai vrea să împiedici zefirul să devină vifor sau să dispară în acalmie.

Astfel, consider că a fost o oră extrem de interesantă, nu cred că modul cum au fost încheiate lucrurile chiar de către elevi l-aș fi putut bănui vreodată. Chiar versurile pe care le-am subliniat aici și-au arătat frumusețea în mod firesc din dialogul cu ei, din gustul pe care l-au dovedit ca oameni moderni, din maniera cum și-au făcut conexiunile și explicațiile lor ulterioare. Și, ca o addendă, am găsit și o utilitate acestui unic voiaj prin simbolismul de antologie, la bacalaureat elevii vor avea de comentat un text la prima vedere și li s-ar putea propune, de pildă, să precizeze apartenența unui poem la unul dintre curentele literare canonice.

## Activitățile extrașcolare – premisă pentru dezvoltarea optimă

De **Mariana Ciorășteanu**

Grădinița cu Program Prelungit Nr. 18. Focșani (Vrancea)



Personalitatea umană se îmbogățește și se formează din

experiențe personale și din aspecte ale mediului înconjurător. Activitatea elevului ar trebui să depășească spațiul și timpul școlar și să ia contact și cu mediul social și cel natural, prin stabilirea unor relații de parteneriat educațional. Activitățile extrașcolare sunt cele care se găsesc dincolo de spațiul și timpul școlar, sunt cele care contribuie la completarea procesului de predare-învățare, la dezvoltarea înclinațiilor și a aptitudinilor elevilor, la organizarea plăcută a timpului liber și toate acestea pe principiul participării voluntare a elevilor. Tot activitățile extrașcolare sunt cele care permit elevilor cu dificultăți de acomodare sau de integrare în mediul școlar, scăderea anxietății și creșterea potențialului intelectual.

Ca o continuare a activităților școlare, activitățile extrașcolare realizate împreună cu elevii permit transferul cunoștințelor și aplicarea acestora, a abilităților, a competențelor dobândite înainte, în contexte cât mai variate. În sens restrâns activitățile extrașcolare, putem considera, fac legătura între teorie și practică, iar beneficiarii acestei relații nu sunt numai elevii, ci și cadrele didactice și implicit comunitatea.

Pentru ca activitățile extrașcolare să conțină eficiență și progres, ele trebuie să se ghideze spre anumite obiective, unele dintre ele sunt stabilite la nivel general, iar altele sunt stabilite în funcție de specificul activității propuse. Dintre obiectivele cu caracter general, enumerăm:

- să valorifice și să dezvolte interesele și aptitudinile copiilor;
- să se organizeze într-o ambianță relaxantă și plăcută;
- să adopte forme de organizare ingenioase și recreative;
- să permită copiilor să-și manifeste în voie spiritul de inițiativă;
- participarea va fi liber consimțită și necondiționată;
- să fie caracterizate prin optimism și bună dispoziție;
- să contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Succesul activităților extrașcolare este garantat dacă ne propunem obiective realizabile, tangibile (adaptate grupei de participanți) și dacă apelăm la încredere, imaginație, bunăvoință, dar să le acordăm copiilor dreptul de inițiativă spre acțiuni valoroase și frumoase.

Dacă vorbim de obiectivele stabilite pe categorii de activități, putem să ne orientăm la câteva exemple, după cum urmează:

- Pentru activitățile de tip ecologic: să-și însușească comportamente concrete și pozitive față de crearea unui mediu sănătos de viață; să identifice relația cauză –efect pentru poluare etc.
- Pentru activitățile artistice: să-și cultive sensibilitatea față de frumos; să-și descopere talentele în diferite situații date etc.;
- Pentru activitățile în parteneriat cu alte unități de învățământ: să stabilească relații de prietenie cu ceilalți participanți la activitate; să-și dezvolte spiritul de echipă și de fair-play prin activitățile propuse.

Am redat doar câteva exemple de obiective specifice activităților propuse, obiective care vizează în mare parte dezvoltarea personalității copilului, însușirea de comportamente pozitive și de integrare armonioasă în societate, obiective care pot fi măsurabile imediat sau care vor fi vizibile în diferite acțiuni viitoare și în timp. Nicola, I., în *Tratat de pedagogie școlară*, 2003, preciza faptul că „

*finalitățile educative, anticipate în obiective, nu se exprimă de la sine și în totalitatea lor în comportamente observabile. Învățarea umană presupune...modificări în cunoaștere și comportament. Dacă cele din urmă sunt observabile și, în consecință, posibil de evaluat, cele dintâi, infinit mai numeroase se produc momentan și în timp, multe dintre ele nu se exteriorizează, în comportament, sau dacă se exteriorizează, asta are loc în anumite intervale de timp, mult după ce s-au produs.”*

Activitățile extrașcolare bine organizate sunt atractive și incitante; mediul de acțiune fiind diferit, tehnicile de instruire fiind lejere și permissive, iar acestea contribuie la dezvoltarea armonioasă psiho-socio-individuală a elevilor. Aceștia își dezvoltă spiritul practic (individual sau în cadrul grupului), se afirmă conform naturii sale, îi angajează pe cei timizi și anxioși și îi temperează pe cei impulsivi, toate acestea printr-o cooperare eficientă între elevi-cadre didactice- părinți- comunitate.

Activitățile extrașcolare dețin un rol semnificativ în dezvoltarea personalității copilului, în creșterea performanțelor școlare și în integrarea socială a acestuia. Feldman și Matjasko (2005) sunt de părere că activitățile extrașcolare pot fi asociate cu rezultate pozitive, observabile în rândul elevilor participanți la astfel de activități, oferind câteva exemple din rândul acestor rezultate:

- performanță și rezultate școlare mai bune;
- rata în scădere a abandonului;
- starea psihologică mai bună (stimă de sine crescută, incluziune în societate);
- scăderea consumului de alcool și droguri în rândul tinerilor;
- scăderea procentajului comportamentelor negative.

Tot despre rezultatele benefice ale activităților extrașcolare, în ceea ce privește creșterea performanțelor școlare, Eccles și Barber (1999) arată că participarea la activitățile din sfera educației non-formale, are ca finalitate creșterea rezultatelor școlare; elevul operând cu noțiuni, cunoștințe, termeni din mai multe domenii, extrase în activitățile extrașcolare, pe care le poate folosi în activitățile educației formale, rezolvând sarcini, găsind rapid soluții la anumite probleme.

Activitățile extrașcolare își au locul și rolul bine stabilite în formarea personalității copilului și în performanța școlară a acestuia, urmărind: dezvoltarea aptitudinilor și a talentelor, încurajarea creativității, stimularea curiozității spre cunoaștere prin oferta de informații variate din medii diversificate (apud [www.scoalaargeseana.ro](http://www.scoalaargeseana.ro)).

Importanța activităților extrașcolare este dată, putem spune, de atingerea obiectivelor propuse, într-o modalitate lejeră, nestresantă și atractivă. Spre exemplu, vizitele ( la muzee, monumente, locuri istorice, case memoriale, stații meteorologice, fabrici etc.) oferă prilejul de a observa obiectele, fenomenele în starea lor naturală sau procesul de producție în desfășurarea sa. Toate acestea stimulează învățarea și întregesc informațiile primite în cadrul orelor de curs. Excursiile aduc și ele completare procesului instructiv-educativ obligatoriu prin informații despre geografia țării, dezvoltând dragostea și respectul față de mediu de cultura neamului. Serbările, celebrarea unor evenimente istorice importante sau omagiile, sunt activități care pun accentul pe dezvoltarea artistică, dar și pe dezvoltarea sentimentelor de patriotism, admirație, respect etc.

În concluzie, activitatea extrașcolară rămâne o componentă valoroasă și eficientă a spațiului educațional, importanța acesteia, putem spune, este dată și de modalitatea în care completează și desăvârșește activitățile specifice curriculum-ului formal, pentru ca elevii să poată beneficia de situații de învățare variate, având ca finalitate creșterea performanțelor școlare. Activitățile școlare obligatorii, chiar dacă se axează pe însușirea temeinică de cunoștințe, priceperi, deprinderi ce duc la formarea și dezvoltarea unei personalități creatoare, ele nu pot răspunde în totalitate dorinței de cunoaștere și de creație a copilului. Rolul activităților extrașcolare este acela de a „umple”, de a completa spațiul neutilizat de educația formală, cu situații lejere și mai puțin solicitante, dar pline de conținut informațional, pentru a răspunde pozitiv dorinței copilului de cunoaștere și pentru a oferi performanță sistemului de învățământ.

Activitățile extrașcolare, așa cum am mai menționat, completează curriculumul obligatoriu, fiind organizate de către cadrele didactice, cu participarea elevilor, maximizând potențialul acestora prin diferite situații de învățare. Formele de organizare a acestor activități cuprind: vizite, excursii, serbări tematice, concursuri, activități cultural-artistice, parteneriate etc., pe care vom încerca să le abordăm succint în cele ce urmează.

În marea majoritate a acțiunilor de predare a unei discipline în sala de curs, cadrul didactic utilizează substitute ale realității, mai ales când vorbim de discipline ca geografie, biologie, istorie etc. Prin activitățile extrașcolare, implicit vizitele la cabinete medicale, muzee de științe ș.a.m.d., cadrele didactice au posibilitatea de a le oferi elevilor o imagine clară și reală a informațiilor predate în sala de curs.

**Excursiile** sunt activități cu o importantă valoare formativă, acestea contribuie la îmbogățirea cunoștințelor despre frumusețile țării, despre protejarea mediului înconjurător, despre cultura și specificul unei zone din țară. Tot excursia este cea care dezvoltă comportamente de socializare, de cunoaștere interumană în alt context decât cel formal și tot ea îmbogățește orizontul de cunoaștere și contribuie la observarea directă a unor fenomene. Excursiile pot avea un caracter tematic (muzee, lăcașe de cult, geologice, istorice) sau pot cuprinde mai multe obiective diferite pe un anume traseu prestabilit, dar cel mai important este faptul că acestea reprezintă prilej de bucurie pentru elevi, reconfortându-i. În urma drumețiilor, excursiilor, taberelor și a vizitelor, copiii pot să-și dezvolte sensibilitatea și creativitatea, pot reda imaginea realității din perspectivă personală, de asemenea, pot aduna materiale din natură necesare desfășurării unor activități practice sau în jocuri de creație. Beneficiile aduse de către excursii, în dezvoltarea elevilor, sunt multiple, însă este important ca avalanșa de „imagini” din realitate să fie completată cu explicații și lămuriri ale cadrelor didactice.

**Serbările tematice** contribuie la îmbogățirea trăirilor afective, la îmbogățirea cunoștințelor la dezvoltarea sentimentelor estetice. Pentru ca elevii să fie motivați și atrași de astfel de activități, e necesară o atmosferă relaxantă, încurajatoare care să fie ghidată pe bună dispoziție, dar și pe seriozitate. Acestea pot fi organizate în preajma unor sărbători religioase sau cu ocazia celebrării unor evenimente istorice marcante (24 Ianuarie, 1 Decembrie). Serbările oferă copilului, în majoritatea cazurilor, rolul de actor, și prin valanța lor formativă îi dezvoltă limbajul, dicția, discursul cursiv, dar îi va dezvolta și sentimentul lucrului bine făcut și apreciat de spectatori. Spectacolele, în schimb, așează copilul în

rândul spectatorilor, reprezentând o sursă de impresii puternice ce apelează constant la sensibilitatea copilului.

**Concursurile** oferă posibilitatea de a demonstra ceea ce au învățat până acum ( fie de la școală, fie din familie), dar mai au rolul și de a-i familiariza pe copii cu atmosfera testărilor, cu un anume timp alocat acestora și pentru a-i acomoda cu viitoarele testări naționale la care vor lua parte. Concursurile se pot desfășura în clasă, între două sau mai multe clase, până la faza națională sau internațională, pe anumite tematici stabilite (sportive, științifice, literare, artistice, șah etc.). Tot ele dezvoltă spiritul de competiție, fair-play între participanți, gândirea independentă și autodisciplină.

Parteneriatele pentru educație reprezintă alăturarea benevolă și în scop educativ a școlii, a părinților, a membrilor comunității, pentru crearea unei comunități de suport pentru copii. Parteneriatele pot fi încheiate pe diferite arii ale educației: ecologie, voluntariat, sportive, artistico-plastice, sănătate etc., cum ar fi: „Împreună, pentru tine”- familia; „Micul pieton” - poliție; „Bibliopovestații” - biblioteca; „Ziua porților deschise” - la diverse instituții, „Tradiții și obiceiuri vrâncenești” - Ansamblul Folcloric „Țara Vrancei” etc.

Parteneriatele educaționale pot fi încheiate cu familia, între școli, cu alți factori educaționali, pentru a oferi copiilor situații variate de învățare și pentru a creea un liant între școală și comunitate.

Pe lângă formele de organizare a activităților extrașcolare enumerate mai sus, putem aduce în discuție și Programul Școala Altfel „Să știi mai multe, să fii mai bun!” care se derulează pe o perioadă de o săptămână și în care elevii desfășoară doar activități extrașcolare. Apariția de curând a acestui program în învățământul preuniversitar, denotă atenția care începe a se acorda activităților extrașcolare și implicit beneficiilor pe care le putem obține prin derularea acestor activități.

#### **Bibliografie**

1. Băran-Pescariu, A., Parteneriat în educație, familie-școală-comunitate, Ed. Aramis, București, 2004.
2. Bocoș, M., Jucan, D., Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculum-ului: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, Ed. Paralela 45, Pitești, 2008.

## Astronomie practică în „Școala altfel”

De **Camelia Kallos**

Colegiul Tehnic de Construcții și Protecția Mediului, Arad (Arad)



Galileo Galilei spunea că „matematica este limba în care Dumnezeu a scris Universul”, iar astronomia este modalitatea prin care omul poate să citească toate tainele Universului. Chiar de la vârste fragede copiii sunt fascinați de cer și de corpurile cerești. Din păcate, astronomia nu mai este parte a curriculumului în

multe sisteme de învățământ din lume, aceasta ajungând să fie practică doar de către grupuri relativ restrânse de oameni (cercetători sau amatori). Deoarece conceptul de “learning by doing” are un avantaj în învățare, am dezvoltat un exercițiu practic de astronomie, pe care îl desfășor cu elevii în fiecare an școlar. Planul acestei activități este prezentat detaliat în această lucrare și oferă un răspuns pertinent la întrebarea: „de ce trebuie să învăț matematică?”.

Deși încă din cele mai vechi timpuri astronomia este considerată regina științelor, în prezent ea este aproape eliminată din curricula școlară. Acest fapt este în dezavantajul copiilor, deoarece în practică, părinții și educatorii constată că preșcolarii sunt fascinați de acest subiect. Pe grupurile online de carte pentru copii apare frecvent cerința de recomandare de carte pentru copii de vârste mici despre spațiul cosmic, lună, stele. Mulți dintre copii atunci când ajung la grădiniță deja cunosc principalele obiecte cerești din Sistemul Solar. Din păcate, cunoștințele lor vor fi limitate dacă nu se alimentează în mod corespunzător această nevoie de cunoaștere și atunci când copiii vor deține un bagaj de cunoștințe matematice dezvoltat.

Astronomia, printre altele, ne învață să cercetăm în mod eficient natura folosind mijloace extrem de limitate, deoarece în raport cu imensitatea și complexitatea Universului - mijloacele noastre vor fi, întotdeauna, limitate. Capacitatea de a exploata în mod inteligent cu mijloacele cele mai simple este o calitate care merită să fie cultivată și inclusă în formarea/educarea omului, fiind o componentă importantă a relației sale cu natura și lumea înconjurătoare. Măsurarea timpului și orientarea în spațiu au fost unele dintre cele dintâi activități în acest domeniu. Putem folosi Soarele ca un bun instrument în realizarea acestor măsurători, aceste experimente constituind un prim pas într-una din ramurile astronomiei, și anume gnomonica, știința cadranelor (ceasurilor) solare.

Periodic cluburile de astronomi amatori din țară realizează activități de voluntariat în care elemente de pe bolta cerească sunt aduse în atenția publicului prin sesiuni de observații astronomice. La aceste sesiuni participarea copiilor este majoră, aceștia fiind interesați de telescop, lunetă sau binoclu - instrumentele cu care se realizează observarea. În lipsa unor astfel de instrumente, astronomia poate fi adusă în atenția publicului cu ajutorul unor observații făcute cu ochiul liber și prin intermediul unor exerciții de matematică aplicată din care copilul să dobândească noi cunoștințe referitoare la timp și la orientarea în spațiu folosind Soarele.

Un astfel de exercițiu de astronomie practică îl realizez în școala mea în fiecare an cu clase diferite de elevi. Activitatea are drept scop determinarea punctelor cardinale folosind un gnomon, măsurarea înălțimii unghiulare a Soarelui la amiază, realizarea unei modelări a Sistemului Solar și construirea unui cadran solar. Se recomandă ca activitatea să se desfășoare pe un teren plan (ternul de sport, curtea școlii), însorit. Pentru realizarea exercițiului sunt necesare: un gnomon (adică un băț de lungime de aproximativ 1 metru), cretă, sfoară, raportor din trusa profesorului de matematică, o busolă (sau o aplicație tip busolă pe telefonul mobil), dar și elemente de protecție personală împotriva Soarelui (cremă cu factor de protecție, pălărie/șapcă).

Obiectivele acestei activități practice sunt:

- Desfășurarea unor activități care să stimuleze interesul elevilor față de rezultatele cercetărilor din domeniul astronomiei;
- Sprijinirea și îmbunătățirea educației științifice prin promovarea accesului la informații;
- Creșterea colaborării dintre elevi;
- Cultivarea unei atitudini responsabile față de protejarea și conservarea tezaurului cultural local și ambiental natural.

Această activitate este de fapt o sesiune de observații astronomice pe timp de zi care își propune determinarea punctelor cardinale folosind un gnomon, măsurarea înălțimii unghiulare a Soarelui la amiază, realizarea unei modelări a Sistemului Solar și construirea unui cadran solar. Activitatea constituie o scurtă introducere în gnomonică și se desfășoară de regulă în preajma solstițiului de vară/ echinocțiului de toamnă, pentru a obține rezultate cât mai aproape de adevăr. Dintre elementele teoretice pe care participanții la această activitate și le vor însuși amintim: gnomon, meridianul locului, puncte cardinale, culminație, apogeu, perigeu, amiaza adevărată, miezul nopții adevărat, înălțime unghiulară a Soarelui, solstițiu, echinocțiu, zenit, azimut, triunghi gnomonic. Măsurătorile/ observațiile trebuie efectuate pe parcursul a cel puțin 1-2 ore, jumătatea intervalului temporal ales fiind indicat să fie trecerea Soarelui la meridianul locului, pentru a se observa cât mai bine mișcarea aparentă a Soarelui pe bolta cerească. Indiferent de durata observațiilor, pentru determinarea datelor despre Soare, tranzitul acestuia la meridian trebuie inclus în acea perioadă de observații.

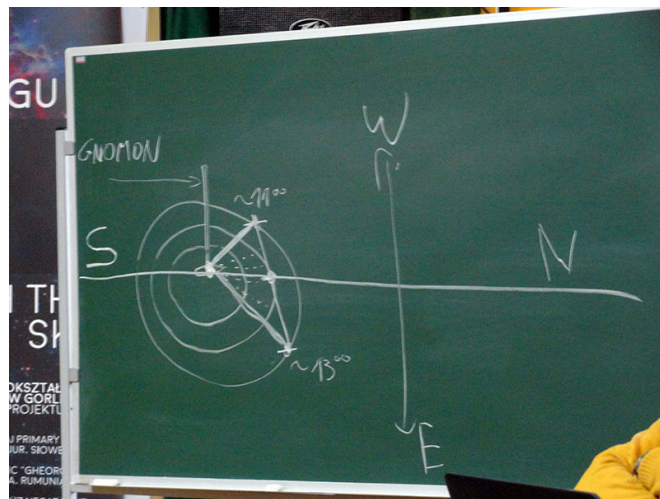
Pentru determinarea punctelor cardinale și implicit a meridianului se vor trasa în jurul bazei gnomonului cercuri concentrice, de raze diferite.



Observând Soarele înainte de trecerea la meridian (amiaza), vom marca, pe fiecare cerc, punctul în care capătul umbrei gnomonului se suprapune pe cercul respectiv. Se continuă observarea și după trecerea peste meridian a Soarelui, și se vor marca perechile punctelor obținute. Dacă toate marcajele acestor puncte s-au făcut în urma unor observații atente, atunci mijloacele tuturor coardelor trebuie să fie coliniare și dispuse pe o dreaptă perpendiculară pe fiecare coardă, iar dreapta care trece prin piciorul gnomonului este meridianul locului. Pentru a determina punctele cardinale se procedează astfel: intersecțiile unui cerc cu umbra gnomonului vor determina direcția est-vest; mediatoarea corzii est-vest va fi pe

direcția nord-sud, nordul fiind în direcția opusă gnomonului. Se verifică rezultatele obținute cu busola (sau se poate folosi și aplicația busolă de pe un telefon/device mobil). Înălțimea unghiulară a Soarelui o putem determina trigonometric sau folosind raportorul.

Schița acestui tip de observație astronomică de zi este ilustrată în desenul de mai jos:

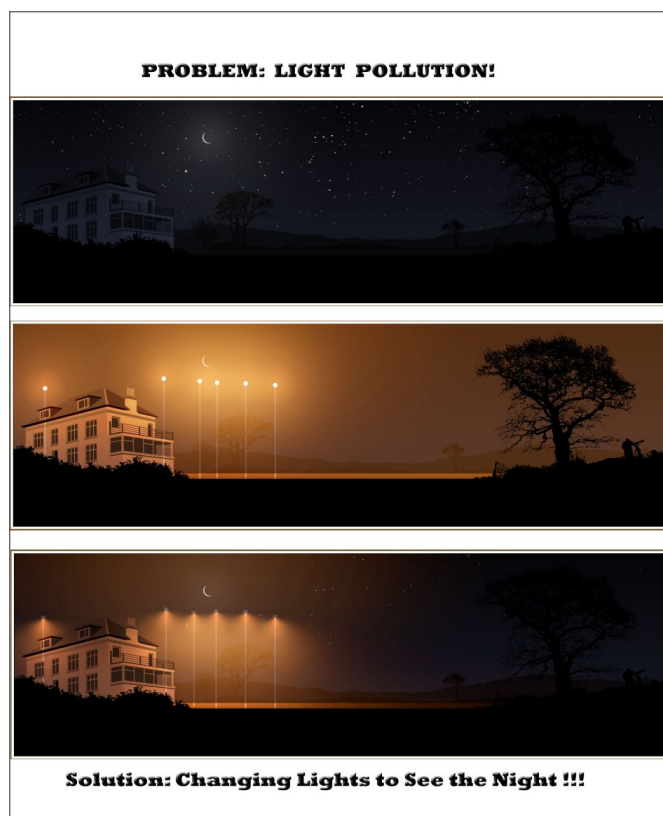


În timpii de așteptare dintre măsurători, elevii pot realiza diferite activități, tot din domeniul astronomiei, cum ar fi: să consulte fișele de elemente de teorie, să completeze fișele de măsurători, să modeleze un Sistem Solar, să creeze un rebus/integramă în care să fie folosite cuvinte cheie din astronomie, să realizeze un puzzle pregătit în prealabil de către cadrul didactic, să realizeze o jurizare a concursului de fotografii de fenomene și observații astronomice (apus/ răsărit de Soare, Luna la diferite faze, Constelații, alinieri de planete/ obiecte cerești etc), să prezinte legende despre corpurile cerești sau să construiască un cadran solar folosind un șablon cu este cel prezentat la adresa [cerculdestele.blogspot.ro/2012/09/un-cadran-solar-orizontal-din-hartie.html](http://cerculdestele.blogspot.ro/2012/09/un-cadran-solar-orizontal-din-hartie.html).





Un element asupra căruia doresc să atrag atenția atunci când realizez această activitate o constituie și latura ecologică a astronomiei, una dintre cele mai nocive dar puțin cunoscute publicului poluări fiind poluarea cu lumină.



Evaluarea acestui exercițiu de astronomie practică se poate realiza prin compararea timpului real (cel indicat de ceas) cu rezultatele măsurătorilor obținute de către echipele de lucru. Cu cât erorile sunt mai mici și se pot explica, cu atât rezultatele sunt mai reale și coerente.

După cum se poate observa, exercițiul propus nu este un exercițiu foarte complicat, dar oferă foarte multă informație științifică. Exercițiul poate fi desfășurat concomitent cu echipe de elevi din școli din diferite țări, iar la final să se compare rezultatele obținute (de exemplu vor constata că timpii de așteptare dintre două măsurători devin mai mari cu cât școala/ terenul este poziționat mai aproape de Ecuator). Tot în acest context elevii pot aborda și dimensiunea culturală a astronomiei: arheoastronomie, astronomia

în artă, astronomia în folclor sau astronomia în estetica urbană.

Nu-i așa că acest exercițiu practic poate fi considerat și un răspuns la clasică întrebare: „de ce trebuie să învăț matematică?” ?

**Webografie:** reachtheskyro.wordpress.com/

## «De la Terre à la Lune: journaux de bord 2020» – un proiect eTwinning care abordează creativ problema schimbărilor climatice și a protecției mediului

De **Cristina Stan**

Școala Gimnazială Grigore Moisil, Ploiești (Prahova)



Inspirându-se din romanul de aventuri și anticipație “De la Pământ la Lună” de Jules Verne, elevii Școlii Gimnaziale „Grigore Moisil” Ploiești și profesora lor de limba franceză au pornit, la începutul anului școlar 2019-2020, într-o expediție imaginară neobișnuită, cu racheta spre Lună, în cadrul unui proiect eTwinning, alături de elevi din opt școli europene din Grecia, Belgia, Spania, Tunisia, Franța și România, însoțiți de profesorii lor, cu scopul a găsi soluții la provocările globale de mediu.

Inspirându-se din romanul de aventuri și anticipație “De la Pământ la Lună” de Jules Verne, cele șapte echipe formate din echipe internaționale au creat șapte jurnale de bord, fiecare dintre acestea vizând un obiectiv de dezvoltarea durabilă și propunând soluții pentru protecția planetei noastre. În paralel cu aventurile imaginare ale astronautilor, romanul colaborativ, care este produsul final al acestui proiect e-twinning, este aventura scrierii la distanță deoarece majoritatea jurnalelor au fost scrise în timpul închiderii școlilor din cauza pandemiei, constituind astfel o mărturie a perioadei în care au fost scrise, căci elevii își împărtășesc experiențe din această perioadă dificilă de închidere a școlilor, precum și sentimentele și temerile lor. Productivitatea lor a depășit toate prognozele, iar gestionarea acestui material abundent a fost o adevărată provocare pentru echipa de profesori parteneri.

În timpul călătoriei, cei cincizeci și șase de astronauti- personaje imaginare create de elevii fiecărei școli implicate în proiect, bărbați și femei, în special cu vârsta între 20 și 30 de ani, povestesc despre itinerarul lor și zilele lungi pe navă, împărtășesc între ei – și cu noi – experiențele lor și descoperirile științifice, dar își exprimă și emoțiile și gândurile lor, vorbesc despre planurile și speranțele lor, dezvoltă legături strânse de solidaritate, sprijin și prietenie. Cu membrii celor șapte echipe, elevii implicați în

proiect, dar și cititorii romanului creat de aceștia pot călca pe suprafața Lunii, nu atât pentru a se minuna de magia peisajului, ci, precum eroii lui Jules Verne, mai ales să observe și să performeze cercetări de tot felul, pentru că, în afară de psiholog, un astrolog și o liceană, toți ceilalți călători lunari sunt tineri oameni de știință, mai ales ingineri civili sau nucleari, experți în știința mediului (astronomi, biologi, fizicieni, chimiști, meteorologi), dar și informaticieni, matematicieni, statistici și, în sfârșit, piloți militari și de avioane. Neobosiți și mereu plini de energie și entuziasm, colectând, folosind roboți și analizând probe de sol, se ocupă de instalarea plantațiilor experimentale, panouri solare și turbine eoliene, care explorează partea ascunsă a Lunii sau peșterile misterioase.

La sfârșitul acestor expediții, care în mare parte s-au desfășurat în perioada martie-mai 2020 și a căror durată medie a fost între 15 și 31 de zile, astronauții noștri se întorc pe Pământ, îmbogățiți de aceste experiențe extraordinare, îndeplinindu-și misiunea prin descoperirea resurselor sau materialelor de energie durabilă și a unor soluții de luptă împotriva schimbărilor climatice.

Sunt soluțiile pe care le propun elevii realiste din punct de vedere științific? În opinia noastră, aceasta întrebare nu este relevantă. Ceea ce contează mai presus de toate este faptul că, datorită acestei activități de scriere creativă, elevii din proiect au învățat să se concentreze pe problemele de mediu, și-au pus întrebări asupra viitorului lumii noastre și au fost exersat comportamente pentru a învăța să trăiască durabil și să acționeze ca cetățeni responsabili, au conștientizat modul în care încălzirea globală rezultată din schimbările climatice are impact asupra Pământului.

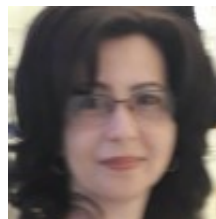
Toate informațiile despre activitățile desfășurate pe parcursul proiectului sunt postate în TwinSpace. Fiecare pagină are sub-pagini pentru școli, pentru ca fiecare dintre acestea să-și poată documenta activitatea; în secțiunea „materiale”, fiecare școală a creat un folder cu numele său, unde a încărcat toate lucrările, iar colaborarea profesorilor și a elevilor s-a realizat prin folosirea tuturor instrumentelor disponibile în spațiul virtual eTwinning destinat proiectului, precum și a aplicațiilor digitale de tip colaborativ: Google Docs, Padlet, StoryJumper, WhatsApp.

Participarea la acest proiect, într-o echipă internațională de succes, care a mai colaborat și în anii trecuți și care a câștigat două premii la competiția europeană eTwinning (în 2018 și în 2020), a însemnat, atât pentru elevi, cât și pentru profesorii coordonatori, o modalitate de a petrece creativ și util timpul liber, de a colabora, de a exersa comunicarea în limba franceză și de a întări relațiile de prietenie între parteneri, a adus un plus de încredere și satisfacție profesională ridicând astfel, într-o măsură, standardele de calitate ale școlilor implicate, prin aplicarea în practică a proiectelor internaționale.

## Învățarea online – o normalitate?

De **Elena-Viorica Abahnencei**

Colegiul Tehnic Miron Costin, Roman (Neamț)



Articolul pune în evidență faptul că școala online trebuie să fie o măsură temporară ce se impune în această perioadă de criză sanitară și nu o măsură permanentă pentru realizarea predării-învățării-evaluării în România. Învățarea online trebuie să fie complementară învățării față-în-față și nu să devină o modalitate de organizare a sistemului de învățământ în țara noastră. Tehnologia este o realitate a lumii moderne, un domeniu în continuă schimbare, care poate aduce beneficii enorme în sistemul de educație, însă educația nu se poate face online o perioadă îndelungată, dacă se dorește și calitate.

În toată această perioadă de pandemie, mi-am imaginat cum ar fi o societate preocupată doar de necesitățile fizice, bazată doar pe instinct și plăceri și mai puțin de educație, formare, moralitate și spiritualitate. Am concluzionat repede că o societate modernă, demnă și sănătoasă nu poate exista fără educație. Educația trebuie să primeze, căci altfel nu poate exista o viață civilizată trăită sănătos în comunitate.

Această pandemie a determinat pe unii să aprecieze școala online ca o soluție salvatoare a învățământului românesc, ca singura modalitate de modernizare a educației și o manieră unică de reformare a sistemului de învățământ. Într-adevăr, școala online este o soluție salvatoare de moment, în această perioadă de criză economico-sanitară. Digitalizarea în sistemul de învățământ românesc, însă, după părerea mea, trebuie privită ca alternativă în cazuri de criză, sau ca măsură complementară la școala față în față și nu o permanentizare a stilului de predare și învățare.

Tehnologia este o realitate a lumii moderne, un domeniu în continuă schimbare, care poate aduce beneficii enorme în sistemul de educație, dacă este folosită într-un mod eficient și adaptat.

Ceea ce trebuie să avem în vedere, ca profesori, este că utilizarea unui instrument educațional sau utilizarea tehnologiei nu este un scop, este doar un mijloc pentru atingerea obiectivelor.

Consider că normalitatea sistemului educațional din România trebuie să se bazeze pe o predare-învățare de calitate, pe o evaluare obiectivă, pe fond și nu pe formă, iar acest lucru se poate realiza prin conexiunea afectivă, față în față, dintre profesor și elev.

Mulți dintre elevii noștri au privit perioada în care școala a fost organizată online ca o perioadă de relaxare, chiar de vacanță, intrând pe platformele de învățare din când în când, știind că profesorii nu au cum să-i noteze decât dacă au acceptul lor sau al părinților lor. De asemenea, nici evaluarea nu poate fi obiectivă,

deoarece nu știm dacă proiectul sau testul a fost realizat de elevul căruia i-a fost administrat sau dacă acesta a fost realizat/ rezolvat de un frate mai mare sau chiar de vreun părinte. O astfel de situație, după părerea mea, nu poate deveni o normalitate în sistemul românesc de învățământ, dar, desigur, situația actuală o impune și sperăm să fie doar o formă temporară de predare-învățare-evaluare.

În perioada școlii online, au fost elevi care apăreau prezenți pe platforma educațională Google Classroom, însă ei fizic nu erau în spatele laptopului sau tabletei... Nu puteai avea control asupra acestor situații, ca profesor.

Aceste schimbări ne-au determinat să abordăm procesul didactic dintr-o altă perspectivă. Trecerea de la procesul instructiv-educativ desfășurat în cadrul școlii și bazat pe relații psihologice directe, nemijlocite, de tipul față-în-față, la derularea activităților didactice, exclusiv prin mijloace moderne de comunicare online, poate conduce la schimbări majore ale paradigmei educaționale.

Cu toții am înțeles că trebuie să ne adaptăm la predarea-învățarea online și este lesne de priceput că trecem printr-o perioadă de criză fără precedent, dar sperăm ca aceasta să nu fie permanentizată în școli în viitor, dacă ne dorim o societate educată, sănătoasă și nu anxioasă sau dezechilibrată.

Decât să investim în tablete, am putea investi în spații largite în școli, pentru a asigura distanțarea fizică, în grupuri sanitare care să asigure igiena necesară fiecărui elev, în profesori care să asigure un învățământ de calitate și, bineînțeles, dacă se dorește și eficientizarea procesului didactic, se poate gândi diminuarea numărului de elevi dintr-o clasă de la 28-30 elevi la 15 elevi. Asta ar trebui să devină o normalitate și abia după ce aceste lucruri elementare ar fi asigurate, ne-am putea orienta și spre digitalizarea educației.

În concluzie, consider că școala trebuie să fie firească, normală, cu profesori și elevi față-în-față, folosindu-ne de tehnologie ca măsură complementară a învățării și să nu ne îndepărtăm de esența umană.

---



**iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE**

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: [www.iteach.ro/experiencedidactice](http://www.iteach.ro/experiencedidactice)