



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 87 / NOIEMBRIE 2018

87

Formă CU fond: axarea în procesul educațional pe concepte prag, competențe
pentru secolul XXI și exemple din cotidian

| de ROXANA TIMOFTE

A preda și a învăța

| de DANIELA-EUGENIA VODIȚĂ

Literatură și religie – dimensiunea religioasă a operei lui Ion Creangă

| de TEODOR FEREZAN & ELENA TĂRZIMAN

Matematica – între cifre, artă și joc

| de DANIELA TITOVEANU

Receptarea textului narativ la clasa a IV-a

| de MARIA NECULAES

Strategii interactive în activitatea integrată

| de IONELA-SIMONA DĂNCĂU

Rolul activităților ludice în cadrul orelor de muzică și mișcare

| de MINODORA UNGUREANU

Modalități de realizare a educației estetice în cadrul orelor de arte vizuale și
abilități practice

| de GLADIOLA BONDAR



Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Online: www.iteach.ro/experientedidactice



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: **TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație**

www.tehne.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

dr. Olimpiu 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 BUNICA (Institutul de Științe ale Educației)

Doru ȘTEFĂNESCU (Social IT)

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

dr. Ema FÂCIU (Universitatea "Vasile Alecsandri" din Bacău, Școala doctorală; Casa
Corpului Didactic "Grigore Tăbăcaru" Bacău)

E-MAIL: echipa@iteach.ro

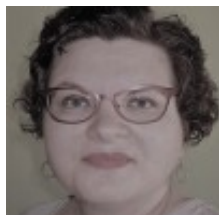
PAGINA REVISTEI:

www.iteach.ro/experiencedidactice

Formă CU fond: axarea în procesul educațional pe concepte prag, competențe pentru secolul XXI și exemple din cotidian

De **Roxana Timofte**

Universitatea Babeș-Bolyai, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (Cluj)



În acest articol, propun cadrelor didactice din România un concept de program educațional în care focalizarea în procesul de predare-învățare să fie pe conceptele prag specifice unei discipline, pe dezvoltarea abilităților pentru secolul XXI și pe folosirea exemplelor relevante din viața de zi cu zi. O astfel de abordare ar crea cadrul în care elevii ar putea înțelege noțiunile fundamentale specifice unei discipline, și-ar putea dezvolta gândirea specifică acelei discipline și ar putea fi pregătiți pentru profesie și viață.

Deși mulți elevi din România sunt olimpici naționali sau internaționali la diferite materii, la polul opus există elevi care nu dețin cunoștințe de bază la diferite materii și nu se pot angaja în procese de gândire de ordin superior.

Conceptele prag (*threshold concepts*) au fost introduse de Mayer și Land în 2003. Sunt definite ca fiind setul de reguli, principii și modele care sunt specifice unei discipline. Conceptele prag nu sunt cele mai accesibile concepte, însă odată achiziționate, deschid un nou univers al înțelegerii. Aceste concepte pot fi asimilate cu o 'poartă' către un nou mod, chiar nivel, al înțelegerii dintr-o disciplină. Înțelegerea conceptelor prag dintr-o disciplină ar permite elevilor și studenților să-și formeze gândirea specifică unei discipline, de exemplu – gândirea specifică unui chimist, gândirea specifică unui economist, etc. Meyer și Land au descris conceptele prag ca având următoarele caracteristici:

- **Transformative:** determină o schimbare în percepție
- **Ireversibile:** se consideră că odată dobândite, aceste concepte nu pot fi uitate
- **Integrative:** prin înțelegerea conceptelor prag, elevii pot face conexiuni pe care anterior nu le-ar fi putut efectua
- **Îngrădite:** au „frontiere” la granița cu alte arii conceptuale
- **Dificile:** la prima vedere sunt greu de achiziționat, sau sunt împotriva sensului comun de înțelegere.

Exemple de concepte prag:

- la **chimie:** atomicitate, mol, orbital, legea ideală a gazelor,

tabelul periodic al elementelor, configurație electronică, legături chimice, echilibru chimic, comportament electronic.

- la **biologie:** energie, variație, probabilitate, raționament în ceea ce privește proporționalitatea, scări temporale și spațiale, gândirea la nivel submicroscopic.
- la **fizică:** prima lege de mișcare a lui Newton, incertitudinea măsurătorilor.
- la **matematică:** limite, funcții.

Un curriculum degajat, focalizat în principal pe conceptele cheie și /sau pe conceptele prag dintr-o disciplină, ar permite înțelegerea noțiunilor esențiale specifice acelei discipline, precum și înțelegerea în profunzime a disciplinei.[i] Mai mult, înțelegerea conceptelor prag specifice unei discipline reduce posibilitatea apariției și persistenței interpretărilor eronate.

Harrison și Șerbănescu (2017) propun exemple de **metode de predare-învățare** care pot fi utilizate atunci când procesul educațional este focalizat pe dobândirea conceptelor prag la ora de fizică: învățarea prin descoperire ghidată, modelul ciclic de învățare prin investigație (*inquiry*), combinarea cursului, seminarului și laboratorului. Toate aceste metode sunt metode de predare-învățare activizante, elevul sau studentul fiind în aceste cazuri implicat activ în învățare.

Implementarea în instituții din Australia a unui curriculum focalizat pe concepte prag a obținut un feedback pozitiv din partea profesorilor. Cu toate acestea, efectul aplicării unui astfel de curriculum asupra învățării elevilor rămâne să fie investigat în detaliu (Rodger *et al.*, 2015).

Pe de altă parte, **competențele pentru secolul XXI** sunt pivotale pentru obținerea și menținerea unui loc de muncă și pentru a trăi în zilele noastre. Alianța pentru educația pentru învățarea în secolul XXI (Partnership for 21st century learning, P21, www.p21.org) a fost înființată în 2002 cu scopul de a stabili cadrul conceptual pentru competențele pentru secolul XXI. Aceste competențe au fost grupate în jurul a trei axe: competențe de învățare și inovare, competențe digitale, competențe pentru carieră și viață.

a) Competențe de învățare și inovare

- Competențe specifice diferitelor materii
- Gândirea critică și rezolvarea de probleme
- Comunicare și colaborare
- Creativitate și inovație

b) Competențe digitale

- Cultură informațională
- Competențe media
- Competențe tehnologice

c) Competențe pentru viață și carieră

- Flexibilitate și adaptabilitate
- Inițiativă și autocoordonare
- Interacțiune socială și transculturală
- Productivitate și responsabilitate

- Abilități de conducere

Competențele pentru secolul XXI pot fi dobândite atunci când se folosesc metode de predare-învățare activizante la clasă. De exemplu, folosirea următoarelor **metode de predare-învățare** încurajează dezvoltarea gândirii critice: dialogul Socratic, activități de învățare în grup, modelul ciclic de învățare prin investigație (*inquiry*), etc. În Australia s-a propus un curriculum pentru Chimie pentru clasa a XI-a, pentru anul 2019, în care abilitățile pentru secolul XXI sunt clar definite ca și abilități pe care elevii trebuie să le dobândească în cadrul studiilor liceale.

Folosirea la clasă a exemplurilor relevante din viața de zi cu zi ar facilita accesibilizarea noțiunilor, multe noțiuni studiate fiind percepute de elevi ca fiind abstracte. Mai mult, unele date empirice (Fechner *et al.*, 2016) arată că învățarea în context are un efect pozitiv asupra atitudinii elevilor față de materia de studiat.

Un program educațional care să aibă ca obiective:

1. dezvoltarea cunoștințelor dintr-un domeniu prin focalizarea la ore pe conceptele cheie și/sau pe conceptele prag dintr-o disciplină, precum și folosirea învățării în context,
2. dezvoltarea competențelor pentru secolul XXI,

poate avea ca rezultat îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor.

Alinierea reală dintre curriculum propus, activitatea didactică și evaluarea elevilor sunt pivotale pentru implementarea eficientă a unui astfel de program educațional.

[i] *Nota bene:* **Nu** toate conceptele cheie dintr-o disciplină sunt și concepte prag.

Referințe:

- Breen, S., O'Shea, A. (2016). Threshold Concepts and Undergraduate Mathematics Teaching. *PRIMUS, Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 26(9).
- Fechner, S., van Vorst, H., Kölbach, E., & Sumfleth, E. (2016). It's the situation that matters: Affective involvement in context-oriented learning tasks. In M. Kahveci & M. Orgill (Eds.), *Affective dimensions in chemistry education* (pp. 159-176). Berlin: Springer.
- Harrison, D. M., Șerbănescu, R. (2017). Threshold Concepts in Physics. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. Special Issue: Threshold Concepts and Conceptual Difficulty*, 12 (2), 352-377.
- Meyer, J.H.F., Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines, in Rust, C. (ed.), *Improving Student Learning: Improving Student Learning Theory and Practice - Ten Years On*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Queensland Curriculum & Assessment Authority (2018), *Chemistry 2019 v1.3. General Senior Syllabus*, accesat la data de 22 septembrie 2018: www.qcaa.qld.edu.au/downloads/portal/syllabuses/snr_chemistry_19_syll.pdf

- Rodger, S., Turpin, M., O'Brien, M. (2015). Experiences of academic staff in using threshold concepts within a reformed curriculum. *Studies in Higher Education*, 40 (4), 545-560.
- Ross, P. M., Taylor, C. E., Hughes, C., Kofod, M., Whitaker, N., Lutze-Mann, L., Tzioumis, V. (2010). Threshold concepts: challenging the way we think, teach and learn in biology. In: *Threshold Concepts and Transformational Learning*, ed. J.H.F. Meyer, R. Land, and C. Baillie, Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, pp.165-177.
- Timofte, R. S. (2015). Threshold concepts approach to curriculum development: a missing piece in Chemistry students' retention puzzle? *PedActa*. 5(2), 83-90.
- Timofte, R. S. (2018). *Critical thinking: a primer for Chemistry teachers and academics*. Cluj-Napoca, RO: Presa Universitară Clujeană.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

A preda și a învăța

De **Daniela-Eugenia Vodiță**

Școala Gimnazială Nr. 186 Elena Văcărescu (București)



Una dintre întrebările frecvente pe care fiecare formator ar fi necesar să și-o pună este următoarea: Învăță un elev ceva în timpul unei ore? Elevii gimnaziști și liceeni afirmă adesea că: scriu mecanic, nu înțeleg nimic, nu acumulează informații noi, aud lucruri nefolositoare, termenii și conceptele introduse în cadrul lecției nu sunt explicați, atmosfera este anostă, nu se ține cont de părerea lor, nu există interacțiune profesor-elev și temele sunt lipsite de creativitate. Oare este adevărat ce spun elevii din ziua de azi? Oare nu se lamentează pentru a fi scutiți de muncă și de responsabilizare?

Aparent, cele două verbe des întâlnite în procesul educativ-instructiv au aceeași conotație, punând accent pe ideea transmiterii și a comunicării cunoștințelor unei discipline cuiva în mod sistematic, respectiv a expunerii lecției (DEX). Elementul comun este luarea din achizițiile intelectuale, culturale, artistice, matematice etc., dobândite de profesor în timpul pregătirii academice și a studiului individual aprofundat și oferirea elevului care se află în etapa dezvoltării, a curiozității și a explorării diferitelor domenii de activitate pentru inițiere.

Elevii transmit ceea ce observă, simt și trăiesc în oră, chiar dacă uneori desființează autoritatea profesorului prin cuvinte în fața unui coleg/ă sau a unui părinte. Am descoperit de-a lungul experienței mele la catedră că profesorul are menirea să învețe, nu doar să țină un discurs în care noțiunile plutesc printre elevi și rămân departe de ei, să umple tablele cu teorie pe care nimeni nu o digeră, să aibă o privire glacială fără a se interesa de modul în care se simte elevul înainte de a intra în planul lecției. Prin a

învăța mă refer la cel de-al doilea sens al acestui verb – a povățui pe cineva să facă ceva (arătându-i cum să procedeze), regăsit în DEX.

Nu este ușor să înveți, să îi pui elevului instrumentele de bază în mâini și să verifici, dacă le folosește corect. O altă întrebare esențială pe care ar fi de dorit să și-o pună cadrul didactic este: *Ce aș vrea să învețe elevii mei acum și aici?* În acest scop, am căuta diverse mijloace pentru a-i atrage, a-i antrena și a-i implica. Elevul modern este mai mult pragmatic decât teoretic, motiv pentru care îi este mai ușor să învețe când i se explică prin demonstrație și aplicație.

Începutul demersului educativ-instructiv este important și necesită acordarea atenției, întrucât în acest moment, elevul se pregătește mental și afectiv pentru activitatea propriu-zisă. Eu folosesc un exercițiu de respirație pentru a le facilita elevilor schimbarea de stări și de medii, concentrându-se mai bine cu noțiunile literare. După primul pas, numit START, mă conectez cu zona emoțională a elevilor punându-le întrebări scurte (*Cum te simți azi? În ce ai găsit frumosul în acest weekend? Relatează o experiență pozitivă/negativă din ultima zi etc.*), scopul fiind testarea terenului afectiv și a descoperi cât de dispuși sunt să recepteze mesajul pe care-l voi transmite și care va fi nivelul de învățare. În tot procesul lecției, am introdus de curând provocări bazate pe mișcare și pe învățare îmbinând astfel utilul, eficientul și plăcutul.

Azi, din punct de vedere metodic, profesorul este un sac fără fund fiind nevoit să caute permanent elemente care să faciliteze cunoașterea și priceperea noțiunilor abstracte, iar la sfârșitul orei, elevul să poată lua verbul A ȘTI și să îl transforme în A FACE.

Literatură și religie – dimensiunea religioasă a operei lui Ion Creangă

De **Teodor Ferezan**

Liceul Teoretic Johannes Honterus Brașov (Brașov)



În contextul dezbaterilor privind oportunitatea studierii religiei în școală, mi-am propus să readuc în atenție un studiu realizat cu ceva timp în urmă, împreună cu doamna profesoară Elena Târșiman, asupra valorilor creștine din opera lui Ion Creangă, a felului în care scriitorul, deși prezintă situațiile de viață într-o notă plină de umor, se raportează la dimensiunea moral creștină a existenței românești.

Atunci când se vorbește despre opera lui Ion Creangă, criticii literari se opresc la aspecte pe care le-am putea numi de suprafață. Astfel, întâlnim lucrări peste lucrări consacrate stilului operei lui Creangă, limbii folosite, personajelor, umorului și jovialității. Se admiră adesea limba lui în ideea că, dacă se înlătură lexicul, totul rămâne uscat. Ceea ce nu este așa. Dar un Creangă

creștin prea puțin a reușit să rețină atenția.

Pentru că, totuși, Ion Creangă a fost un creștin animat de o morală creștină sănătoasă, ascunsă însă sub masca înșelătoare a umorului și a ironiei la adresa tagmei preoțești pentru care nu numai că avea un anumit respect, dar într-un fel poate chiar își dorea să fie preot. Sunt grăitoare poate în acest sens pasajele din „Amintiri din copilărie” când Nică și frații săi își fac haine preoțești dintr-un țol și un coif de hârtie și toacă în stative când se aude toaca de la biserică. Poate că și acest lucru a determinat-o pe mamă să ia decizia de a-și face copilul popă. Părintele vrea binele copiilor săi și de aceea încearcă să-i satisfacă toate dorințele.

Se poate chiar vorbi de o cultură teologică de care Creangă este atât de îmbibat încât expresii biblice sunt puse chiar și în vorbirea personajelor animaliere din povești, capra și lupul, spre exemplu. Dovadă în acest sens pot fi aduse numeroasele cuvinte și numeroșii termeni religioși ce apar în „Amintiri din copilărie”, dar și în povești și în povestiri. Astfel de cuvinte de origine bisericească ar fi: *condac, antifon, dichiu, irmos, mitoc, sărindar, praznic* sau unele întrebuintate cu nuanță ironică: *aghezmuit, tămâiet, învățătură, demon, mânz*.

Și chiar dacă a fost aruncat afară din preoție, Creangă a rămas, cum bine spune Nicolae Iorga, un preot prin dragostea pe care el ca învățător a arătat-o copiilor dați în seama sa. Iar aceasta pentru că în fiecare copil se găsește ascunsă o parte religioasă, sfinte taine, în chiar nevinovăția lui. (Vezi și expresia biblică: „nevinovat ca un prunc”).

Se găsesc în opera humuleșteanului numeroase elemente ce aparțin unei spiritualități creștine în general și ortodoxe în special, o componentă de bază a spiritului românesc, pe care Creangă îl surprinde în maxima sa dimensiune.

Există în opera lui Ion Creangă o serie întreagă de valori creștine. Iubirea, mila, hărnicia, credința în Dumnezeu, răbdarea, smerenia, unirea frățească, tăcerea și stăpânirea de sine, curajul sunt tot atâtea valori promovate de biserică, trepte în calea desăvârșirii și a Mântuirii.

Astfel, citind cu atenție „Amintirile din copilărie”, este imposibil să nu observăm dragostea cu care scriitorul își amintește de părinții și de frații săi. În imaginația copilului, mama este o zână făcătoare de minuni, o zână bună, sau un echivalent ale sfintelor binevoitoare care apar în povești și îi ajută pe eroi. Faptele mamei lui Nică, Smaranda, sunt încadrate într-o poveste și comportare exemplară. În Smaranda lui David sunt exprimate ipostazele fundamentale ale femeii : căsnicie, iubire, maternitate, fidelitate, prietenie sau omenie („Și mama, Dumnezeu s-o ierte, strașnic se mai bucura când se întâmpla oaspeți la casa noastră și avea prilej să-și împartă pâinea cu dâșii”), legiuire. Ea este însăși lupta binelui împotriva răului. Ea face parte din categoria mamelor care cred orbește în steaua copilului lor. De aceea este ea „asa de ahotnică” atunci când este vorba de Nică. Era în stare să facă orice numai „să învăț mai departe”, cum își amintește povestitorul: „să toarcă-n furcă” sau să învețe împreună cu el, și „se bucura grozav când vedea ca mă trag la carte”. Femeie credincioasă, ea vede învățătura și implicit și preoția ca pe o scară absolut necesară pe calea mântuirii și a desăvârșirii sufletești.

În contextul ducerii copilului la Broșteni, avem de-a face cu îngrijirea trupului, curățirea fizică (profesorul pune ca noii elevi să fie tunși chilug), dar și spirituală (când ajung în sat, bunicul îi

închină la icoane, sau la școală cântă „Îngerul a strigat”, rugăciunea având valența de legătură permanentă cu Dumnezeu).

O altă valoare creștină este mila. În „Amintiri din copilărie” se găsesc numeroase situații în care mila și blândețea înfloresc. Este celebru pasajul în care este făcut portretul bunicii din Pipirig: „Încă n-am văzut așa femeie, să plângă de toate cele: era miloasă din cale-afară. Carne de vită nu mânca în viață, tot din astă pricină; și când se ducea sărbătoarea la biserică, bocea toți morții din țințirim, fie rudă, fie străin, fără deosebire.” Este un portret însoțit, bineînțeles, de o notă de ironie: „Bunicul, însă, era așezat la mintea lui, își căuta de trebi cum știa el și lăsa pe bunica într-ale sale, ca un cap de femeie ce se găsea.”

Dar, așa cum putem identifica valorile morale fundamentale, în „Amintiri din copilărie” și în poveștile lui Ion Creangă, putem vedea cum păcatele omenești, lumești, sunt înfierate, ridiculizate. Mânia, spre exemplu, este un păcat, iar în „Amintiri din copilărie”, avem preoți care sunt mândri dintr-un motiv sau altul, după cum mândria este baba în „Pungața cu doi bani” pe biata găinușă care nu-i ouă ceva avere (adică un alt păcat – arghirofilia, iubirea de arginți).

Patimile sunt omenești, firești, dar la fel de firească este și dorința de mântuire a sufletului prin potolirea lor. Acum se impune să disociem aceste patimi lumești de cele ale copilăriei care provin din neastâmpărul vârstei și din neștiință și prin urmare cu greu le-am putea socoti păcate în adevăratul înțeles al cuvântului. Este rolul părinților, al preoților și al întregii comunități să-i îndrepte comportamentul, arătându-i calea cea dreaptă. Copilul imită ceea ce vede. Deci atitudinea celor din jur trebuie să fie exemplară pentru a-i servi drept lecție. Însăși decizia Smarandei de a-și trimite fiul la școală de catihetă poate fi văzută, dacă ne raportăm la considerentele de mai sus, ca o încercare de a-l feri de toate aceste ispite ale patimilor. Unii oameni au puterea de a se feri din calea patimii trăind în mijlocul lumii. Alții, însă, apelează la viața duhovnicească pentru a fi feriți de ispitele care altminterea i-ar pândi la tot pasul.

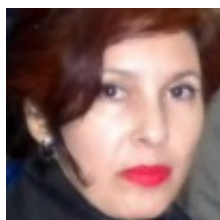
În concluzie, prin toate aceste elemente Ion Creangă rămâne un autor creștin, care pare că a înțeles cuvintele psalmistului:

„Frica de Domnul este școala înțelepciunii și smerenia merge înaintea slavei”.

Matematica – între cifre, artă și joc

De **Daniela Titoveanu**

Liceul Teoretic Petre Pandrea, Balș (Olt)



Una dintre problemele identificate în școli este matematica și întreaga pedagogie din jurul acesteia. O altă problemă este lipsa interesului pentru curtea școlii ca spațiu educațional. Matematica

pare a fi o piatră de încercare pentru elevi. Poate deveni plictisitoare când este studiată doar în sala de clasă. De asemenea, poate seca entuziasmul elevilor din clasele primare și gimnaziale. Mulți elevi afirmă că matematica este dificilă și nu găsesc un scop final în studiul ei. Curtea școlii este un spațiu care poate fi folosit ca resursă pentru scopul de îmbunătățire a interesului pentru studiul matematicii și un teren de joacă folosit în mod creativ. Am hotărât să folosim resursele educaționale și creative ale școlilor participante la proiecte eTwinning, pentru a spori implicarea și entuziasmul elevilor pentru matematică.

Problemele de matematica distractivă exercită o influență binefăcătoare asupra refacerii energiei nervoase și stimulează dezvoltarea psihică, personalitatea în general.

Pentru a aduce matematica mai aproape mai aproape de copii, sporind competitivitatea și interesul, la Liceul Teoretic „Petre Pandrea”, ne-am gândit că matematica trebuie să aibă o legătură mai strânsă cu viața de fiecare zi a acestora. Proiectul „M.A.T.E. – Math Across the Europe” – ca și celelate proiecte etwinning din anii anteriori, desfășurat în anul școlar 2017-2018 pe platforma online eTwinning, a fost o provocare pentru echipa de proiect a clasei a VI-a. A avut componente pe mai multe niveluri, concepute și realizate pe baza unui cadru pedagogic bine documentat, având succes în rândul copiilor. Activitățile desfășurate de aceștia au fost recunoscute, obținând atât un certificat de calitate la nivel național, cât și unul la nivel european.

M.A.T.E s-a dorit a fi o modalitate de a insufla la elevi plăcerea de a învăța matematica prin descoperirea unor legături ale matematicii cu practica, dezvoltând astfel, în mod creativ, interesul pentru studiul matematicii. Prin proiect nu ne-am propus să facem lucruri extraordinare, ci lecții din curriculumul pentru elevi – însă într-un mod atipic și, pe cât posibil, extraordinar! Ca elevii să înțeleagă că matematica nu înseamnă doar cifre, ci este joc, artă și încredere în sine. De asemenea, prin realizarea de imagini, video-uri, prezentări, forumuri de discuții și videoconferințe s-a creat un schimb de experiență în ceea ce privește învățarea matematicii în țările participante la proiect.

Astfel, pasiunea pentru matematică a adus la un loc atât elevi, cât și profesori din 8 țări europene: România, Italia, Spania, Serbia, Croatia, Turcia, Irlanda și Ucraina. Elevii clasei a VI-a A de la Liceul Teoretic Petre Pandrea Balș au fost nerăbdători și entuziaști în a participa la acest proiect, reușind să îmbine utilul cu plăcutul, fapt care i-a determinat să dovedească, pentru cel de-al doilea proiect, aceeași implicare ca și în primul an.

Obiectivul și provocarea a fost aceea de a transforma învățarea matematicii într-o activitate mai atractivă pentru copii, în această eră digitală.

Acest proiect i-a făcut pe elevi să-și dezvolte abilitățile de comunicare, dezvoltându-se astfel pe plan personal – fiecare activitate le-a pus la încercare latura creativă și modurile în care să cerceteze matematica în viața cotidiană. Elevii au descoperit că matematica este prezentă în jurul nostru într-un mod pe care nu l-au perceput până acum. De asemenea, elevii au exersat limba engleză și au deprins niște reguli de politețe în comunicare, au devenit mai deschiși la comunicarea cu alți europeni, au folosit și au devenit conștienți de existența unor instrumente web 2.0, au selectat informații din mediul online, și-au comparat munca cu a altor elevi din Europa și au considerat implicarea în activitățile

acestui proiect ca una plăcută. În mod cert, doresc să mai participe la astfel de proiecte.

Activitatea mea didactică a avut de câștigat prin motivarea elevilor, prin compararea modului în care se predau unele aspecte matematice în alte țări din Europa, prin aflarea de existența unor instrumente web utile pentru activități cu elevii, prin utilizarea limbii engleze, prin stabilirea unor relații cu alți profesori de matematică, prin elaborarea și posibilitatea de accesare a unor materiale ce pot fi folosite în viitor la clasă.

Acțiunea eTwinning este componenta fundamentală a programului eLearning al Comisiei Europene. eTwinning a devenit, din 2014, parte integrantă a Erasmus+, Programul Uniunii Europene pentru Educație, Formare, Tineret și Sport.

Receptarea textului narativ la clasa a IV-a

De **Maria Neculaes**

Liceul Teoretic Callatis Mangalia (Constanța)



O problemă de actualitate a învățământului este aceea legată de crearea deprinderilor de muncă intelectuală pentru o învățare activă, iar eficiența acestui proces depinde în mod hotărâtor de terenul psihologic pe care sunt sădite cunoștințele, de modul cum e pregătită asimilarea lor. Realitatea a demonstrat că studierea profundă a textului literar creează oportunități pentru realizarea învățării active.

Textul literar și învățarea activă

O problemă de actualitate a învățământului este aceea legată de crearea deprinderilor de muncă intelectuală pentru o învățare activă, iar eficiența acestui proces depinde în mod hotărâtor de terenul psihologic pe care sunt sădite cunoștințele, de modul cum e pregătită asimilarea lor.

Realitatea a demonstrat că studierea profundă a textului literar creează oportunități pentru realizarea învățării active.

Ipostazele naratorului

Termenul „narativ” provine din francezul „narration”, care înseamnă „povestire”. Narațiunea poate fi în proză și în versuri. Textul narativ este ușor de receptat de către elevi, deoarece el are un narator (povestitor), un șir de întâmplări, evenimente și personaje care participă la desfășurarea acestora.

În textul narativ, autorul poate apărea în mai multe ipostaze:

- este prezent la desfășurarea evenimentelor, le observă și le relatează, fără a fi implicat în desfășurarea propriu-zisă a acțiunii;
- naratorul participă la acțiune de la început până la sfârșit,

fiind personajul

principal; în această situație, naratorul este personaj, iar relatarea se face la persoana I;

- naratorul povestește o întâmplare despre care a auzit, pe care și-a imaginat-o, creând acțiunea, personajele, iar relatarea se face la persoana a III-a.

Prezentarea narațiunii

Narațiunea are o logică internă de acțiune, cu care elevul trebuie familiarizat, pe care elevul însuși s-o poate descoperi, ca, la rândul său, să-și structureze în mod logic planul după care să expună oral sau să redacteze un text bazat pe desfășurarea acțiunii, având personaje.

Elevul va fi condus intuitiv de către învățător să sesizeze locul/timpul acțiunii, să descopere personajele, să simtă tensiunea crescândă a întâmplărilor până la un punct maxim, după care se va aștepta încheierea, sfârșitul acțiunii. Acest lucru se poate realiza pe baza metodei iconice.

Secvențe de scenariu didactic – „Vioara lui Enescu”, după Viorica Huber

Discuție orientativă: *Cine a fost George Enescu?* (un mare compozitor, violonist, pianist și dirijor român. S-a născut la Liveni/Dorohoi și s-a stins din viață la Paris, în anul 1955.)

Prima oră

- a. Lectura expresivă a textului;
- b. Descifrarea textului de către elevi – independent, în șoaptă;
- c. Exersarea actului cititului (cu voce tare, prin procedee diferite de lectură);

Decodificarea textului

Se descoperă împreună cu elevii: stratul lexical; stratul fonetic;

stratul morfosintactic;

Descoperirea structurii textului

Pentru aceasta se va cere elevilor să răspundă următoarelor cerințe:

- a. Găsiți cuvinte asemănătoare cuvintelor: scripcă, a risipi, strună;
- b. Lucru în echipe – formulați enunțuri în care verbele „a întinde”, „a arunca”, „a trece”, „a isca” să aibă înțelesuri diferite;
- c. Alcătuiți enunțuri în care cuvântul „mintă” să fie substantiv, apoi verb.

Ora a doua

1. Stabilirea planului logic al acțiunii:

a) Lectura pe fragmente; povestirea acestora;

b) Formularea și scrierea planului de idei;

– G. Enescu, un vestit muzician român

– Vioara – jucăria primită de Jurjac

– Soarta jucăriei

– Vioara adevărată primită de Jurjac

2. Stabilirea momentelor acțiunii (metoda iconică)

Se va lucra pe casetele desenate succesiv, pe măsură ce se parcurge textul.

Schema iconică permite vizualizarea creșterii tensiunii, ca un punct maxim, apoi sfârșitul acțiunii. De asemenea, permite stabilirea de către elevi, a părților unui text – introducerea, cuprinsul, încheierea și orientarea fragmentelor din text pe părțile

componente ale acestuia. Elevii vor povesti mult mai ușor textul, respectând momentele subiectului artistic.

3. Discutarea modalităților narative: cine povestește, la ce persoană, timpurile verbale ale povestirii.

E bine ca elevii să fie inițiați în stabilirea raportului naratorului cu opera. Atunci când vor fi puși în situația de a crea texte, vor opta pentru una din aceste situații, nefăcând greșeli de redactare (la persoana I sau la persoana a III-a.).

Caracterizarea personajelor prezente în textele literare

Începând cu clasa a III-a, elevul trebuie dirijat spre pătrunderea în lumea personajului literar. El trebuie să rețină un minim de informații referitor la acesta. Nu este suficient ca elevului să i se ofere, de-a gata, de către învățător, caracterizarea personajelor.

Traseul metodic legat de personajul literar presupune:

- Identificarea personajelor;
- Discutarea felului personajului(în cazul nostru, personajul este Jurjac, personaj individual, principal, pozitiv, real);
- Identificarea, pe bază de text, a trăsăturilor fizice și morale.

Sub îndrumarea învățătorului, elevii stabilesc de către cine și cum este făcută

caracterizarea în text, stabilind cum se comportă, mediul în care trăiește. Se vor stabili mai întâi trăsăturile portretului fizic, apoi cele ale portretului moral.

Lecția se va încheia cu valori morale, civice, patriotice ce se desprind din textul studiat. Unele personaje despre ale căror fapte este realizat textul reprezintă modele de conduită morală, sunt purtătoare ale unor însușiri alese pe care învățătorul trebuie să le cultive elevilor săi. La această vârstă, elevii sunt impresionați de isprăvile eroilor, sunt emoționați de înfrângerile și izbânzile lor, se identifică afectiv cu viața eroilor respectivi.

Elevii vor fi solicitați să formuleze opinii personale în legătură cu fapte, întâmplări, personaje, să-și prezinte acordul sau dezacordul în raport cu anumite evenimente, personaje.

Astfel, am cerut elevilor să explice de ce George Enescu a avut „un drum sigur și drept” și „viața i-a fost binevoitoare”, pe când, pentru Ștefan Luchian „recunoașterea a venit mai târziu”, iar viața nu a fost atât de blândă cu el.

Concluzii

Textele cu conținut literar oferă largi și multiple posibilități pentru realizarea sarcinilor educării morale a elevilor. Dezvoltarea capacităților de comunicare prin intermediul textelor rămâne un reper important al activității din școală. Decodificarea mesajelor cognitive cuprinse se sprijină dominant pe profunda cunoaștere a conținutului acestora.

Bibliografie:

- Blideanu, Eugen; Șerdean, Ioan – Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar (citi-scris, citire, compunere), București, EDP, 1981;
- D'Hainaut, L. (coord) – Programe de învățământ și educație permanentă, București, EDP, 1981;
- ***Revista „Interferențe Didactice”, nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press”, 2005.

Strategii interactive în activitatea integrată

De **Ionela-Simona Dăncău**

Grădinița cu Program Prelungit Nr. 5, Slatina (Olt)



Este necesară folosirea cu prioritate a strategiilor cu caracter activizant, care să mărească potențialul intelectual al copiilor prin angajarea lor la un efort personal în activitatea de învățare, având ca rezultat o eficiență formativă maximală.

În acest articol, mi-am propus să exemplific câteva metode interactive și modalitatea în care am aplicat la grupa de preșcolari aceste metode, în cadrul proiectului „Animale pe cale de dispariție”, o temă de interes global, după părerea mea.

„Scopul educației și instrucției este de a scoate din ce în ce mai multe informații de la individ, decât de a introduce din ce în ce mai multe informații în mintea acestuia.” – F. Froebel

Prezenta metodologie didactică, adecvată obiectivelor învățământului actual, necesită o re poziționare a metodelor și mijloacelor de învățământ existente, astfel încât să conducă la activizarea optimă a copiilor, să asigure cultivarea atitudinii euristice, investigatoare, formarea spiritului de inițiativă.

Este necesar ca în activitatea cu preșcolarii educatoarea să dea dovadă de flexibilitate și creativitate în abordarea situațiilor didactice pentru a evita rutina și a acționa pentru transformarea învățământului într-un învățământ integrat și creativ, bazat pe educație, pe formare.

Știind ca jocul este principala formă de organizare, metodă și procedeu în activitatea instructiv-educativă din grădiniță, oricare din metodele interactive este un joc cu multiple valențe formativ-informative ce se răsfrâng asupra personalității copilului. Prin urmare, educatoarea își pune în valoare competențele pentru a obține de la copii performanțe în funcție de parametrii individuali de dezvoltare (cognitivi, creativi, afectiv-emoționali) care într-un grup mai mic sau mai mare contribuie la reușita muncii în grup.

În continuare voi face referire la un proiect tematic mult îndrăgit de copii „Animale pe cale de dispariție” din cadrul temei anuale „Cum este, a fost și va fi aici pe Pământ” în care voi încadra câteva din metodele interactive aplicabile în învățământul preșcolar.

Fiind stabilită tema, copiii strâng materialele de informare(cu ajutorul părinților, educatoarei, specialiștilor) și cooperând, expun verbal informațiile. Astfel, copiii își formează deprinderi de muncă intelectuală, își formulează probleme și căuta soluții. Proiectul poate începe prin tehnica „Știu/ Vreau să știu/ Am învățat” prin care copiii vor completa cu ajutorul educatoarei tabelul cu cele trei rubrici: ce știu despre animalele pe cale de dispariție, ce vor să afle despre acest subiect și la final, în etapa de evaluare, tabelul

va fi completat cu informațiile pe care copiii le-au descoperit în timpul cercetării.

Odată stabilite obiectivele, se vor strânge materialele necesare, se fac vizite pentru realizarea obiectivelor propuse (vizita la grădina zoologică), sunt invitați specialiști cărora li se pun întrebări despre subiect, iar finalitatea se materializează în fotografii, albume, expoziții, dramatizări cu participarea și implicarea directă a tuturor resurselor umane menționate.

Se poate aplica metoda Ciorchinele, prin care, pornind de la imaginea din mijlocul fișei, copiii vor aranja imaginile care au legătură cu tema centrală. Activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a ajuns limita de timp. Așadar, așezați în grupuri, copiii sunt solicitați să sorteze imaginile de pe măsuțe, grupându-le după următoarele cerințe: grupa 1- animale domestice; grupa 2- animale sălbatice; grupa 3- animale pe cale de dispariție din alte zone ale lumii. În timpul activității se cooperează în pereche și în grup; se realizează ciorchinele, se expune pe panou și se prezintă de către reprezentantul grupului.

O altă metodă interactivă folosită la proiect este metoda Philips 6-6, care se aplică atunci când o situație trebuie analizată din mai multe puncte de vedere, când o problemă are mai multe soluții posibile. Astfel, copiii sunt împărțiți în grupuri de 6 persoane, care să discute timp de 6 minute în vederea rezolvării problemei puse în discuție. Fiecare grup desemnează un coordonator și un purtător de cuvânt. Fiecărui grup i se cere să numească un animal pe cale de dispariție îndrăgit din cele cercetate de ei (de exemplu balena albastră, koala, ursul Panda, țestoasa neagră, ursul polar, leopardul zăpezilor, gorila de munte). Apoi grupurile trebuie să găsească soluții pentru protejarea acestor animale și să sugereze prin desen mesajele lor către oamenii mari privind protecția și îngrijirea animalelor. Pentru a realiza aceasta sarcină, copiii au descoperit în prealabil cauzele care au condus la acest fapt.

Această metodă poate fi îmbinată cu o alta, și anume turul galeriei. Astfel, copiii se consultă, colaborează cu alte grupuri, compun mesaje redactate prin desen; reprezentanții aleși vor exprima oral ce au lucrat; educatoarea notează mesajele și se fac completări de către ceilalți copii, dacă e cazul.

Am folosit aceste metode în etapa finală a proiectului, iar impactul asupra copiilor a fost excelent. Fiecare grup și-a prezentat soluțiile găsite: un grup a desenat tomberoane pe plajă și copii care strâng gunoarele astfel ca acestea să nu mai fie înghițite de țestoasa neagră; un grup a desenat o rezervație păzită pentru ca oamenii să nu mai taie bambusul ca să-și construiască case, protejând astfel ursii Panda; alt grup a desenat mai multe case cu calculatoare conectate la internet și grădinița noastră trimițând tuturor un mesaj de salvare a balenelor albastre: "Nu mai vânați balenele albastre! S.O.S balenele albastre". Atmosfera creată a fost antrenantă, destinsă, competitivă.

Tot prin metoda Philips 6-6, copiii au primit fișe de lucru cu ilustrații cu animale pe baza cărora vor formula o problemă. Sfaturile date au fost: Gândiți/ Lucrați în pereche/ Comunicați. Toți copiii au colaborat, au discutat, și-au dat opinii, s-au consultat în vederea realizării corecte a sarcinii. Soluțiile, problemele compuse au fost expuse de reprezentanții fiecărui grup și au scris operația matematică efectuată. La nevoie, au fost corecți sau completați de ceilalți grupuri.

Exemplele pot continua și cu alte metode interactive, cum ar fi de exemplu Piramida/Diamantul prin care copiii, cu ajutorul

educatoarei, vor completa aceste forme răspunzând corect la întrebări sau ghicitori despre animale pe cale de dispariție; diagrama Venn prin care copiii vor spune asemănările și deosebirile între două animale; Cubul; Explozia stelară și multe altele.

Din exemplele oferite observăm că există un parteneriat între educatoare și copii, educatoarea încurajând participarea copiilor, inițiativa și creativitatea, iar comunicarea este multidirecțională.

Material prezentat la simpozionul Esențial în educație, ediția 2014.

Rolul activităților ludice în cadrul orelor de muzică și mișcare

De **Minodora Ungureanu**

Liceul Teoretic Callatis, Mangalia (Constanța)



Jocul este inventat de copil - la vârstă mică se joacă de unul singur, apoi activitatea poate cuprinde mai mulți parteneri, în funcție de nevoia de socializare a copilului. Urmărind în mod sumar calea dezvoltării unui copil, am ajuns la momentul școlarizării. Desfășurarea naturală a dezvoltării copilului este oarecum „perturbată” de sistemul de învățământ, care se adresează în mod preponderent minții și rațiunii copilului, neglijând planul emoțional.

Activitatea ludică reprezintă un stil de viață pentru cea dintâi vârstă a omului. Prin joc copilul crește, se dezvoltă armonios explorează universul, se înțelege pe sine, își comunică convingerile și învață cum funcționează societatea găsindu-și un loc al său în viață. Această activitate atât de firească precum respirația, clipitul sau oftatul oferă posibilitatea copilului încă din primele zile de viață să acționeze în mod constructiv pentru clădirea propriei personalități.

Lipsa jocului, sau înlocuirea lui cu ascultarea vorbelor scrierea și rezolvarea de multe exerciții monotone, stresul indus cu cele mai bune intenții pentru creșterea performanțelor duce la blocarea energiilor care susțin dezvoltarea.

Dacă elevii sunt antrenați în activități de joc muzical acestora li se dezvoltă pe lângă deprinderi muzicale, o serie de laturi ale personalității, voință, activism, creativitate, sociabilitate care conduc spre o dezvoltare autonomă. Acest lucru se poate realiza rămânând în permanent contact cu ceea ce ne-a dat natura ca prin instrument pentru cunoaștere și dezvoltare: jocul.

Alături de celelalte tipuri de jocuri cu bogate valențe educative, jocul muzical prezintă o importanță covârșitoare, întrucât este o activitate care produce satisfacții și plăceri, îi atrage și îi interesează, prieluint copiilor trăiri emoționale din cele mai

puternice.

Jocurile muzicale nu au o formă proprie fixă, ci se organizează ca o activitate vie, având drept obiectiv anumite sarcini didactice și care apelează la materialele muzicale diverse. Jocul ritmic contribuie la dezvoltarea capacității de a percepe și executa diferențele de durată, de a marca și recunoaște structuri ritmice din cântece.

Pentru a determina copilul să efectueze improvizații în clasă, este necesar să fie antrenat în diferite activități muzicale, în care să se poată manifesta cât mai degajat, întocmai ca în jocurile sale independente.

În clasa întâi, improvizațiile ritmice se pot realiza în momentul când copiii și-au însușit duratele pe care le exprimă prin silabele ritmice și le recunosc sub formă de dictare. De la dictările ritmice se poate trece ușor la improvizații ritmice. De exemplu: învățătorul bate din palme și cere elevilor să spună prin silabe ritmice duratele pe care le-au auzit.

Un alt exemplu poate fi dat de către un elev care bate din palme o altă formulă ritmică formată din câteva durate așa cum îi vine în gând, adică „spune o ghicitoare”, pe care elevii trebuie să o dezlege.

Improvizația sub formă de ghicitoare antrenează în mod deosebit pe toți elevii, pentru că fiecare dintre ei dorește să aibă un rol de învățător și se străduiește totodată să dea clasei „ghicitori cât mai grele”. Exercițiile-joc, de improvizații, nu trebuie să se lungească prea mult, deoarece ora devine plictisitoare făcând numai aceste exerciții.

Care sunt jocurile preferate de copii de 6-7 ani? Jocul axat pe cântec presupune dinamizarea activității prin cântare prin îmbogățirea ei cu diverse mișcări și procedee de interpretare:

- Stabilite prin indicații de desfășurare. Exemple: „Iarnă să te duci cu bine”, „Ghicitorul”, „Hora”, „A-nceput petrecerea”, „Merge barca”, „Alunelul”.
- Jocuri cu indicații de regie. Exemple: „Capra”, „Ursul”, „Sorcova” (din repertoriul folclorului de iarnă), „Grădinarul și florile”, „La plug”.
- Jocuri muzicale sugerate de ritm. Exemple: „Lanțul”, „Licuriciul”.
- Jocuri muzicale sugerate de melodie. Exemplu: „Sultânica” (joc vocal cu tempo de horă)
- Sugerate de textul cântecului. Exemple: „La pădure”, „De-a ursul și cerbul”.

În concluzie, putem afirma vehement că jocul didactic muzical este o metodă cu mari beneficii în educația muzicală, mai ales la clasele mici, cu elevi în a căror activitate jocul ocupă un loc important. Ea se supune aceluiași reguli ale obiectivelor educației muzicale și folosește un material cu caracter recreativ și accesibil. Existența unei activități de joc sonor muzical la copil este din ce în ce mai recunoscută, dimensiunea lui educativă și formativă începe să intereseze pe psihologi, educatori sau terapeuți, jocul muzical fiind de mult în practica infantilă, de unde se pare că își trage și o parte din regulile de realizare.

Bibliografie:

Cărți:

- Comișel Emilia, „Folclorul copiilor”, Ed. Muzicală, 1982;
- Munteanu Gabriela, „Didactica educației muzicale”, Editura Fundației România de mâine, București, 2005.

3. Munteanu Gabriela, „Jocul didactic muzical”, Academia de muzică, București, 1997

4. Matora-Ionescu Ana, „Îndrumător pentru predarea muzicii la clasele I-IV”, Editura didactică și pedagogică București, 1978, p. 206

5. Popescu-Neveanu Paul, „Dicționar de psihologie”, Editura Albatros, București, 1978.

6. Schiopu Ursula, „Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor”, Editura didactică și pedagogică, București, 1970, p. 200

7. Vasile Vasile: „Metodica educației muzicale”, Ed. Muzicală, București, 2004;

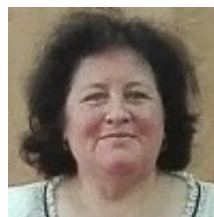
Articol:

8. gabrielgheorghiu.ro/Muzicoterapie.html

Modalități de realizare a educației estetice în cadrul orelor de arte vizuale și abilități practice

De **Gladiola Bondar**

Liceul Mihail Sadoveanu, Borca (Neamț)



Formarea unei personalități armonios dezvoltate presupune orientarea demersurilor instructiv-formative și asupra dimensiunii estetice a acesteia, între estetic și celelalte laturi ale dezvoltării personalității existând raporturi de interdeterminare tot mai consistente.

Articolul evidențiază câteva strategii didactice și demersuri acționale la care am apelat în vederea realizării educației estetice prin orele de „Arte vizuale și abilități practice” în învățământul primar.

Obiectivele educației estetice în școală sunt axate atât pe dezvoltarea sensibilității și a receptivității față de fenomenul estetic și valorile pe care acesta le înglobează, respectiv - formarea unei atitudini estetice, dar și pe dezvoltarea potențialului de creație estetică a copilului, de generare a frumosului sub toate formele sale de manifestare - frumosul în natură, artă, viață.

Atitudinea estetică include în structura sa mai multe elemente intercorelate:

- sensibilitatea față de frumos*: stimulăm elevilor abilitatea de a sesiza frumosul sub toate aspectele și de a relaționa diversele elemente ale realității naturale sau artificiale cu expresii adecvate ale limbajului artistic împletit cu trăiri afective corespunzătoare;
- gustul estetic*: formăm elevilor un set de preferințe și opțiuni individuale prin care ei se raportează selectiv la diversele manifestări ale frumosului;

- *judcățile estetice*: deprindem elevii cu judecăți estetice de valoare prin realizarea, în cunoștință de cauză, de selecții și ierarhizări la nivelul universului estetic. Elevii trebuie să cunoască, spre exemplu, cum pot separa arta autentică de kitsch.
- *sentimentele estetice*: susținem elevii să-și constituie un suport motivațional propice unor noi receptări estetice sau chiar pentru dezvoltarea creativității estetice;
- *idealul estetic*: elevii trebuie să cunoască anumite principii, norme, valori care ghidează creația spirituală specifică unei anumite epoci istorice, să cunoască ceea ce este dominant în diversitatea gusturilor estetice.

În învățământul primar, disciplina Arte vizuale și abilități practice este o disciplină integrată la nivelul ariilor curriculare Arte și Tehnologii. Conținuturile sunt organizate pe domenii de studiu: desen, pictură, modelaj, textile și hârtie, construcții, foto-video, machete și modele. Competențele generale, așa cum se regăsesc ele în programa școlară, „*explorarea de mesaje artistice exprimate în limbaj vizual într-o diversitate de contexte familiare*” și „*realizarea de creații funcționale și /sau estetice folosind materiale și tehnici elementare diverse*” (M.E.N., 2013, p.3) pot fi atinse pe parcursul celor cinci ani de studiu printr-o varietate de activități de învățare corespunzătoare competențelor specifice.

Spre exemplu: competența specifică 2.2. – exprimarea ideilor și trăirilor personale, în aplicații simple (la clasa pregătitoare) și prin utilizarea liniei, punctului, culorii și forme (la clasele I și a II-a) a fost pusă în practică astfel:



Aplicație în oglindă- Chipul meu (cl.a II-a)



Trăiri personale redată prin creioane colorate la clasa pregătitoare

- Vara, A. Vivaldi

Lucrări realizate de elevii clasei I, Noapte înstelată – tema plastică Punctul – redat prin atingerea suprafeței de lucru (hârtie, carton colorat) cu diferite instrumente (carioca, penson, pix), prin stropire și dactilopictură:



Principalele strategii didactice și demersuri acționale la care am apelat în vederea realizării educației estetice prin orele de AVAP au fost:

- exerciții-joc de dezvoltare a acuității vizuale, de asociere a culorilor cu elemente din natură, de descoperire a nuanțelor și tonurilor culorilor, de descoperire a procedeele de colorare (fuzionare, tușare, stropire etc.):



Compoziții figurative – grupe de culori complementare

- contemplarea estetică dirijată: elevul devine „critic de artă” ce surprinde progresiv, cu sprijinul profesorului, a structurii și a caracteristicilor evidente sau subtile ale obiectului estetic. El verbalizează observațiile înregistrate, emoțiile estetice trăite, realizează comentarii estetice – expuneri ce includ opinii personale, mesaje artistice, emoții etc.
- metoda demonstrației și a explicației asigură suportul concret a activității de învățare, informațiile se primesc atât vizual, cât și auditiv. Elevii asistă la procesul efectiv de producere a unui obiect estetic, surprinzând gama acțiunilor implicate, succesiunea acestora, modul în care dificultățile survenite sunt depășite.

Spre exemplu, în vederea obținerii tonurilor unei culori, elevii au ales și aranjat progresiv (de la roșu închis spre roșu deschis) hârtia

colorată - Umbreluța colorată sau au realizat o compoziție în tonurile culorii albastru - Zi ploioasă, valorificând astfel potențialul expresiv al elementelor de limbaj plastic:



- analiza și abordarea comparativă a diverselor obiecte estetice urmărește deprinderea elevilor de a evidenția asemănări și deosebiri din punct de vedere al conținutului, a modului de realizare, a mesajului artistic vehiculat; operele de artă se completează reciproc în efortul de generare al fenomenului estetic.
- dezvoltarea și cultivarea potențialului creator al elevilor s-a realizat prin activități specifice: modul de predare-învățare, solicitarea gândirii divergente, teme pentru acasă ce solicită imaginația și creativitatea, accent pus pe manifestarea creativității de expresie, procesuală, de produs.



(Tehnica spălării desenelor)

Eficiența realizării educației estetice depinde „de luarea în considerare a principiilor specifice educației estetice, care ghidează și orientează realizarea ed. estetice” (C.Cucoș, 1996, p. 148): principiul înțelegerii și situării contextuale a fenomenului estetic; principiul receptării creatoare a valorilor estetice; principiul asigurării receptării globale, unitare și integrative a conținutului și formei obiectului estetic; principiul realizării educației estetice pe baza și în temeiul valorilor autentice.

Bibliografie:

1. Berbecaru, A., (2018), „Educația artistico-plastică; metodică predării ed. plastice și a act. din domeniul Estetic și creativ” -note

de curs, P.I.P.P., U.B.B. Cluj-Napoca

2. Cucos, C., (1996), „Pedagogie”, Iași: Polirom

3. M.E.N., (2013), „Programe școlare pentru AVAP”, București

4. Stan, C., (2001), „Teoria educației. Actualitate și perspective”, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice