



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 151 / MARTIE 2024

151

Influența stilului de parenting asupra dezvoltării copiilor

| **ANDREEA GULIE**

Folosirea video-urilor interactive în predarea și învățarea limbii engleze

| **CĂTĂLINA CIMPOERU**

Modalități de valorificare a jocului didactic în dezvoltarea conduitei verbale a
școlarului mic

| **RAMONA GÎRLEANU**

Zece jocuri cu lipici la clasa pregătitoare, utile în predarea integrată la CLR și
MEM

| **MONICA DORINA TOADER**

ZICI2024 și 5 beneficii ale citirii cărților de benzi desenate în perioada
achizițiilor fundamentale

| **MARIANA MIHAELA LAZĂR**

Activitatea STEAM de tip outdoor – posibilități și modalități de organizare

| **MIHAELA GOGU**

Strategii de depășire a concepțiilor și rolurile profesorului în organizarea unei
situații de învățare

| **DANIELA PAHOME**

Implicații sociale ale curriculumului

| **ANCA MARIA BOULEANU**

Sursa istorică – un punct de plecare în stimularea lecturii

| **AURELIA ȚINTEA**

Rolul literaturii pentru copii în cadrul comunicării în limba română

| **ANA-MARIA MÎCĂLĂ**



Editor: Institutul pentru Educație



Online: www.iteach.ro/experiencedidactice



Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Partener: Institutul de Științe ale Educației

Revista "iTeach: Experiențe didactice" aduce în prim plan experiența și expertiza cadrelor didactice.

Apare lunar, din septembrie 2011.

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 | office@iEdu.ro | echipa@iTeach.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

conf.univ.dr. Olimpius ISTRATE (Universitatea din București, Departamentul pentru
Formarea Profesorilor)
Doru ȘTEFĂNESCU (fundația
Institutul pentru Educație)
lect.univ.dr. Oana GHEORGHE (Universitatea Națională de Arte București, Departamentul
pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona VELEA (Școala Națională de Studii Politice și Administrative,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona GĂBUREANU (Universitatea Politehnica București, Catedra pentru
Pregătirea Personalului Didactic)
drd. Alexandra ARAMĂ (Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație)

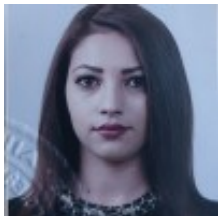
PAGINA REVISTEI:

iTeach.ro/ExperienteDidactice

Influența stilului de parenting asupra dezvoltării copiilor

De **Andreea Gulie**

Scoala Gimnazială Nr. 1, Mizil (Prahova)



Specialiștii în psihologia dezvoltării copilului studiază de multă vreme modul în care stilul de parenting își pune amprenta pe dezvoltarea copilului. Astfel că putem vorbi cu siguranță despre o influență a stilului de parenting asupra dezvoltării copilului. Copilul se va dezvolta pe plan personal în funcție de stilul parental abordat. Această dezvoltare este reflectată „de atitudinea deschisă față de experiențele noi, în valorizarea potențialului propriu, capacitatea de autorefecție, percepția schimbărilor de sine pozitive, eficiență, flexibilitate, creativitate, în nevoia de provocări și respingerea rutinei” (Roman, 2011).

Așadar, un stil **exigent** este asociat cu rezultate pozitive. Copiii care sunt crescuți cu un astfel de stil au tendința de a fi independenți, de a înregistra valori ridicate ale stimei de sine și au o dorință mai mare de afirmare. La școală se descurcă bine, manifestă curiozitate, sunt cooperanți și receptivi.

Atitudinea **autoritară** se soldează cu efecte negative. Copiii crescuți de părinți în acest stil sunt lipsiți de spontaneitate, dovedesc competențe și responsabilități moderate și va fi lipsit de inițiative. Sunt însă și alte elemente care au o influență negativă, și anume neimplicarea copilului care poate fi începutul unui stadiu regresiv. Pe fondul acestor relații, copilul poate manifesta două tipuri de comportament: fie se va interioriza și va deveni timid, fie se poate manifesta ca o persoană rebelă și autoritară. Acest tip de climat este nepotrivit și este un stil de parenting care produce cel mai des conflicte intrafamiliale.

Părinții care manifestă un stil de parenting **indulgent** îi ajută pe copii în a manifesta frecvent o bună-dispoziție. În schimb, acești copii vor avea o încredere de sine scăzută, vor manifesta o absență a responsabilității sociale și nu vor putea persevera atunci când se confruntă cu sarcini dificile. Ei vor avea tendința de a fi impulsivi, imaturi și dependenți de adulți. La școală vor avea probleme de adaptare și vor întâmpina greutăți în activitățile de învățare.

Și ultimul stil de parenting, stilul **neimplicat** pare a fi asociat cu rezultate negative. Acești părinți sunt centrați asupra propriei persoane și asupra propriilor activități, neimplicându-se în activitățile copiilor, ceea ce duce la un atașament insecurity. Copiii crescuți în acest stil vor manifesta o slabă competență socială și sunt predispuși la consum de droguri, delincvență și probleme de sănătate psihică.

Se consideră că semnificația unui stil de parenting nu ar consta doar în aceste atribute menționate mai sus, ci și în modul în care

copilul interpretează practicile parentale care sunt influențate de contextul cultural general în care acestea apar și se manifestă. Deci familia are un rol „esențial în educarea copilului pentru adaptarea optimă la mediul social, în menținerea sănătății mentale și emoționale, în dezvoltarea și menținerea stării de bine” (D. Roman, 2011, p.79).

Adriana Băban (2001) definea starea de bine ca fiind formată din mai multe elemente: acceptarea de sine, relații pozitive cu ceilalți, autonomie, control, sens și scop în viață și dezvoltare personală (Ibidem, p. 79).

„Acceptarea de sine este o atitudine pozitivă față de propria persoană, care presupune acceptarea punctelor tari, dar și a celor slabe, percepția pozitivă a experiențelor trecute și a viitorului” (D. Roman, 2011, p.79). Astfel, copiii crescuți de părinți exigenți vor învăța să manifeste o atitudine adecvată indiferent de situație și vor înțelege că o „experiență negativă nu trebuie percepută ca un simptom al nonvalorii, ci ca o situație ce trebuie depășită” (Ibidem, p.79). Pentru a facilita acceptarea de sine părinții ar trebui să-l încurajeze pe copil, să-l laude, să-l asculte și să-i vorbească cu respect. Aceste lucruri sunt indicii unui stil de parenting eficient. Copiii se vor simți apreciați, iar motivele care stau la baza laudei vor fi prilej de descoperire a criteriilor ce îl vor ajuta în autoevaluarea sa. Experiențele trăite în preajma părinților îi vor ajuta pe copii să găsească singuri drumul către propria dezvoltare, să înțeleagă de ce resurse dispun și să-și formeze o imagine de sine pozitivă și realistă. În același timp, având o legătură strânsă cu imaginea de sine, se formează și stima de sine.

Indicii relațiilor pozitive sunt: toleranța, sociabilitatea, încrederea în oameni, atitudinea empatică și nevoia de a primi și oferi afecțiune. Foarte important pentru un copil este să se simtă înțeles și acceptat, acest lucru fiind un indicator al empatiei. Empatia înseamnă „a fi alături” de cineva, atitudine care facilitează exprimarea emoțiilor, valorilor, convingerilor și care îmbunătățește comunicarea dintre părinți și copii.

Controlul sau autodisciplina se dobândește cu ajutorul intervenției calde, încurajatoare, dar în același timp ferme a părinților. Acestea fiind caracteristice stilului de parenting exigent. Tot pe fondul acestei dimensiuni se dezvoltă și autonomia, prin exersarea acesteia. Autonomia se dezvoltă ca urmare a unei atitudini educative adecvate a părinților. Aceștia ar trebui „să explice clar și concis rațiunea aplicării unor interdicții, dar și oportunitatea momentului ales” (D. Roman, 2011, p. 81).

În concluzie, prin procesul de interacțiune cu părinții care are la bază încercarea de a da sens lumii, copilul își stabilește scopurile în viață. Prin stilul parental abordat de părinți, copilul se bucură de prezent și are încredere în viitor, considerând implicarea un element prin care va reuși.

Bibliografie

1. Bonchiș, E., Familia și rolul ei în educare copilului, Editura Polirom, Iași, 2011.
2. Mitrofan, I., Mitrofan, N., Familia de la A — la Z, Mic dicționar al vieții de familie, Editura Științifică, București, 1991.
3. Roman, D., Stiluri de parenting, în Bonchiș, E., (coord), Familia și rolul ei în educarea copilului, Editura Polirom, Iași, 2011, pp. 65-89
4. www.tribunainvatamantului.ro/relatia-scoala-familie-in-contextul-actual/.

Folosirea video-urilor interactive în predarea și învățarea limbii engleze

De **Cătălina Cimpoeu**

Liceul Teoretic Gheorghe Lazăr, Avrig (Sibiu)



Reașezarea educației pe niște direcții noi de dezvoltare a fost cu siguranță accelerată în perioada pandemiei. Dincolo de numărul mare de cursuri, platforme și instrumente web care au devenit parte din activitatea de formare continuă, dascălul trebuie să fie permanent capabil să selecteze din multitudinea de opțiuni pe cele care i se potrivesc personal, dar care sunt relevante și pentru elevii săi. Receptivitatea școlarilor pentru lecțiile care includ resurse digitale se reflectă în motivația imediată pentru învățare și într-o implicare sporită în activitățile propuse de profesor la clasă.

Rolul resursele digitale în predarea limbilor străine și al limbii engleze cu precădere, a sporit și s-a diversificat datorită familiarizării elevilor cu aplicații, rețele sociale, jocuri video, chat-uri, forumuri, canale YouTube etc, unde limba engleză este *lingua franca*. Predominanța elementului digital în viața cotidiană a condus așadar, în mod accelerat, la instalarea unor premise de schimbare a actului de predare-învățare în școlile din întreaga lume. Profesorul este supus astfel unor permanente transformări din sfera digitală, iar cheia implicării și motivării elevilor în actul educațional necesită tocmai această imersiune în tehnologii care susțin învățarea, fie individual, fie în cadru organizat.

Folosirea video-urilor interactive se poate dovedi foarte binevenită și atractivă pentru elevi, ca parte din activitățile de învățare a limbii engleze, în mod special pentru receptarea mesajului audio, dar și pentru dezvoltarea competențelor de cultură și civilizație. Astfel de materiale contribuie la crearea unui format al lecției care oferă acces la interacțiunea reală, permițând expunerea elevilor la comunicare autentică, cu accent nativ, în situații din cotidian.

Alegerea materialelor video interactive necesită atenție din partea cadrului didactic din multiple motive. Astfel, activitățile de învățare organizate trebuie nu doar să capteze atenția educabililor, ci să îi și stimuleze la o implicare eficientă în procesul de învățare. Dezavantajul video-urilor liniare este că acestea produc o învățare superficială sau, în cel mai rău caz, pasivitatea elevilor.

Analizând comparativ video-urile interactive și cele liniare devine evident avantajul primului tip. Funcțiile limitate ale videoclipurilor tradiționale precum pornirea, derularea și întreruperea sunt surclasate de varietatea de instrumente web prin care utilizatorii

acționează activ și implicat în cazul unui material video interactiv.

Exemple de sarcini de învățare a limbii engleze cu suport video interactiv:

- alegere multiplă sau duală pentru verificare comprehensiune;
- întrebări cu opțiunea tastării răspunsului;
- identifică și asociază (pentru nivelul de studiu A1 sau A2);
- activități de tip puzzle etc.

Profesorul poate organiza sarcinile de lucru astfel încât să acopere cele 4 etape ale învățării *Watch, Think, Dig Deeper, Discuss* (TED Ed). Accesul la diversele platforme care oferă video-uri interactive este foarte simplu, doar cu un cont Google, cum este cazul pentru platforme precum iSLcollective, TED Ed, Edpuzzle sau Fishbone.

Un exemplu de platformă cu resurse de înaltă calitate precum TED-Ed, oferă posibilitatea profesorilor de a crea planuri de lecție personalizate cu întrebări și discuții pentru elevi care pot fi accesate fie în clasă, fie în format online pentru învățare la distanță. Elevii nu doar vizionează, ci procesează în mod interactiv informația care susține astfel procesul de învățare.

În secțiunea WATCH, elevul vizionează materialul, în clasă, pe tablă interactivă, pe videoprojector sau pe smartphone/ laptop, dar poate reveni la material și acasă sau ca parte a unor sarcini de lucru individuale. Vizionarea este urmată de secțiunea THINK în care elevii primesc întrebări pentru a se verifica procesul de comprehensiune a textului. TED-Ed permite întrebări cu alegere multiplă sau activități cu alegere duală. Urmează DIG DEEPER care reprezintă secțiunea de resurse suplimentare pe tema video-ului sau a lecției. Profesorul o poate selecta ca temă sau ca punct de start pentru o lecție viitoare. În etapa finală, DISCUSS, accentul cade pe procesarea personală a informației din video și discuție deschisă.

Simpla prezentare a unor informații în format video este insuficientă pentru producerea unei învățări de profunzime. Drept pentru care video-urile interactive oferă un grad de productivitate foarte mare în calitate de instrumente de învățare digitale, astfel reprezentând resurse foarte utile pentru predarea-învățarea limbii engleze. Profesorul dispune de o ofertă generoasă de instrumente educaționale și resurse digitale, pe care le poate calibra și personaliza pentru nevoi specifice.

Spre exemplu, în completarea funcției video interactive, unele platforme educaționale, cum ar fi Flipgrid, pun la dispoziție profesorilor instrumente de feedback, grile personalizate de evaluare și dezbateri. Ca material de bază se utilizează scurte clipuri video cu informațiile utile disciplinei predate, care sunt ulterior folosite potrivit obiectivelor lecției. Flipgrid poate fi util profesorilor de limba engleză prin oportunitatea de a dezvolta nu doar competențele de receptare a mesajului, ci și cele de exprimare orală, fiind utilizat deopotrivă pentru demonstrații, conversație dar și experimente.

Utilizarea platformelor care oferă video-uri interactive pentru instanțe educaționale necesită alegere atentă și criterială din partea profesorului. Preferința pentru acces simplu, pe baza unui cont Google, fără cerințe de instalare a unui software educațional devine evidentă. Un extra avantaj îl poate constitui și posibilitatea de a integra alte aplicații educaționale care ușurează demersul atât pentru cadrul didactic cât și pentru beneficiarii educației.

Alături de alte instrumente digitale și materiale tradiționale, video-urile interactive reprezintă un element atractiv pentru predarea limbii engleze, dar și a altor discipline. Clipurile cu sarcini de lucru integrate stimulează implicarea elevilor și le mențin interesul pentru învățare.

Bibliografie

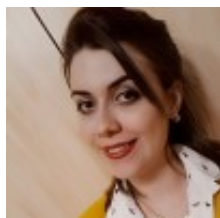
<https://edict.ro/aplicatii-educationale-inovatoare-pentru-o-invatare-interactiva-si-colaborativa-in-context-pandemic-si-postpandemic/>

<https://www.techlearning.com/how-to/what-is-ted-ed-and-how-does-it-work-for-education>

Modalități de valorificare a jocului didactic în dezvoltarea conduitei verbale a școlarului mic

De **Ramona Gîrleanu**

Școala Gimnazială Mihail Sadoveanu, Galați (Galați)



În Dicționarul de psihologie, Paul Popescu-Neveanu precizează că jocul este un mod de dobândire și precizare a cunoștințelor prin acțiune. Prin joc se dezvoltă procesele psihice de reflectare directă și nemijlocită a realității - percepțiile (mânuiind diferite obiecte și materiale, copilului i se dezvoltă percepțiile de mărime, formă, culoare, greutate, distanță etc.) și reprezentările, dar și procesele psihice intelectuale, memoria, gândirea, imaginația. „Jocul este o activitate de gândire, arată Popescu-Neveanu, întrucât este orientat spre rezolvarea de probleme spre găsirea căilor în vederea depășirii unor obstacole, acțiunea și cuvântul constituind principalele mijloace ale jocului” (1978, p. 186). Sorin Cristea (1998, p. 157) definește jocul didactic „acțiune ce valorifică la nivelul instrucției finalitățile adaptative de tip recreativ propriu activității umane”, iar A. Manolache (1979, p. 186) consideră jocul didactic „specie de joc care îmbină armonios elementul instructiv-educativ cu cel distractiv”.

„Trebuie să înzestrăm copilul cu cunoștințele de bază, dar să-l determinăm să și le însușească astfel încât să-i trezim dorința de a le aprofunda el însuși.” - Robert Dottrens

Funcția principală a jocului se exprimă în:

- asimilarea practică și mentală a caracteristicilor lumii și vieții;
- este o funcție de cunoaștere, care scoate în evidență amplitudinea caracteristicilor cognitive ale jocului pe parcursul dezvoltării copilului;
- exersare complexă stimulativă a mișcărilor, de contribuție activă la creșterea și dezvoltarea organismului.

Funcția formativ-educativă. Prin joc se dezvoltă întreaga personalitate a copilului. Ursula Schiopu aprecia că „jocurile constituie o școală a energiei, a educației, a conduitei, a gesturilor, a imaginației; jocul educă atenția, abilități și capacități fizice și intelectuale, trăsăturile operative ale caracterului (perseverența, promptitudinea, spiritul de ordine, dârzenia etc.), trăsături legate de atitudinea față de colectiv, corectitudinea, spiritul de dreptate, cel de competiție, sociabilitatea în genere. În felul acesta jocul modelează dimensiunile etice ale conduitei” (1970, p. 132).

Jocul la școlarul mic

Înclinarea balanței către învățare, ca activitate fundamentală, creează o complementaritate fericită exprimată în faptul că jocul devine activitate compensatorie a învățării, creând condiția de odihnă pentru aceasta. Este perioada când cu mare plăcere, școlarul mic se îndreaptă spre jocurile de construcție (asamblare și montaj), spre jocuri în care se împletește imaginativul cu realul. Singuri dar mai ales în grupuri mici, copiii se întâlnesc (fete, sau băieți) și inițiază jocuri de rol („de-a școala”, „de-a familia”) sau de mișcare („de-a prinselea”, „de-a ascunselea”). Nu sunt neglijate nici jocurile sociale în cadrul cărora copiii socializează, comunică, colaborează.

Jocul este considerat ca o activitate liberă, spontană, bazată pe comunicarea nemijlocită și pe simpatie interpersonală, realizându-se un raport de noutate, creativitate și autodirijare ce nu permite instalarea oboselii și plictiselii iar învățarea se constituie ca fiind o activitate obligatorie, cu program stabilit și efort dozat, cu operații și prestații măsurate prin raportare la un etalon.

În dezvoltarea limbajului școlarului mic se produc transformări adânci. Până la intrarea în școală, limba este asimilată în practica nemijlocită a vorbirii. În școală însă, limba devine un obiect de învățământ organizat, sistematic. Alături de forma orală care se perfecționează continuu în procesul de învățământ, un rol important în dezvoltarea conștiinței a limbajului atât ca mijloc de comunicare cât și ca instrument de gândire, de asimilare a cunoștințelor îi revine limbajului scris. În ceea ce privește limbajul oral, una din laturile lui importante este conduita de ascultare.

În cursul miciei școlarității, se formează capacitatea de citit-scris și aceasta impulsionează progresele limbajului. Copilul capătă cunoștințe despre structura morfo-semantică a cuvintelor. Dezvoltarea limbajului se face și în contextul altor activități școlare de muncă, desen, istorie, observare a naturii, cu prilejul cărora copilul face cunoștință cu o nouă terminologie care variază de la un domeniu la altul.

La limba română, jocurile ajută la corectarea deficiențelor de vorbire, pronunțarea corectă a sunetelor, silabelor, cuvintelor, dezvoltarea și îmbogățirea vocabularului, aplicarea corectă a semnelor gramaticale. Ca sarcini se urmărește dezvoltarea auzului fonematic, pronunțarea corectă a cuvintelor sub aspect morfologic, exprimarea logică, coerentă și înțelegerea aspectului semantic a tuturor cuvintelor. Stimulați fiind în găsirea mai multor soluții în combinarea cuvintelor pentru a realiza o comunicare, implicit se realizează și probleme ale acordului, alegând forme care se potrivesc situației date. Aceste tipuri de exerciții contribuie la formarea capacităților de exprimare a ideilor în propoziții, rezultat observat în verbalizarea independentă a celor percepute din tablourile, planșele folosite la lecturi, lecturi după imagini sau povestiri citite.

Comunicarea ca disciplina de studiu cuprinde cunoștințe din disciplinele dezvoltarea vorbirii, compunere și gramatică, corelate într-o viziune integratoare. deprinderile de vorbire corectă și expresivă, activitățile de elaborare creativă, la care se adaugă celelalte componente , ale limbii române (citire, lectură, scriere) urmaresc formarea la elevi a capacității lingvistice și sociale de comunicare. În comunicarea școlară un rol fundamental îl are comunicarea orală și comunicarea scrisă. Comunicarea orală sau verbală presupune schimbul de mesaje, prin dialog între doi sau mai mulți parteneri, care iau alternativ rolul de ascultător și vorbitor.

Abilitatea de exprimare orală se realizează prin însușirea capacității de conversație, de povestire și de comentare. Pentru maturizarea progresivă a acestei abilități se impune un exercițiu permanent de îmbogățire și nuanțare vocabularului, de structurare a mesajelor în discurs coerent, de promovare și provocare a comunicării orale pentru a înfrânge inhibițiile și a disciplina dialogul, de a aprecia corectitudinea, limpezimea și precizia enunțurilor proprii sau a celor receptate. Comunicarea în scris, spre deosebire de comunicare orală, presupune mai multă rigoare reușită chiar din natura canalului de vehiculare a mesajului. Oralul se caracterizează prin libertatea de exprimare, aceasta fiind dependentă de un context situațional, prin posibilitatea de rectificări și reluări prin folosirea conduitei nonverbale și paraverbale, prin construcția sa spontană, prin subiectivismul evident al discursului și chiar prin abatere de la vorbirea corectă.

În clasele primare, prin orele de comunicare se va urmări formarea capacității de comunicare prin dialog, observare, pronunțare, interpretare de rol, povestire, denumire, memorare, alcătuire de mesaje, ordonare, recunoaștere și completare.

Limbajul verbal constă în exprimarea orală a omului în diferite situații, este o activitate specific umană, prin care se realizează cu ajutorul limbii atât comunicarea verbală între oameni, cât și procesul de gândire noțională. Cel mai greu de activat este domeniul verbal întrucât creația verbală este condiționată de stăpânirea limbii. Limbajul este cheia care deschide poarta cunoașterii, a înțelegerii lumii înconjurătoare și a naturii umane.

Plecând de la premisa știută că un copil mai întâi vorbește, apoi citește, e necesar ca și prin joc, să formăm și să îmbogățim vocabularul copiilor, să se exprime corect și fluent, să conștientizeze sensul cuvintelor pentru a le folosi în noi enunțuri.

În continuare, voi prezenta jocuri didactice folosite în predarea noțiunilor de vocabular, al îmbogățirii acestuia și a tot ce ține de formarea la elevi a unei exprimări corecte, expresive și conștiente.

Jocul „Ghemul buclucaș”

Sarcină didactică: descoperirea cuvintelor cu înțeles asemănător pentru cuvinte date;

Desfășurarea jocului: Profesorul spune un cuvânt și aruncă ghemul printre elevi. Cel la care ajunge ghemul trebuie să găsească un sinonim; dacă este corect elevul aruncă ghemul (cu ghinion) mai departe, dacă nu, este depunctat și pedepsit de către ceilalți copii (să recite, să execute diferite mișcări, să imite etc.)

Exemplu : drum - cale, cărare, alee, traseu, stradă;

poveste - istorisire, basm, povestire;

a învăța -

a arunca -

Jocul „Pot însemna și altceva”

Sarcină didactică: identificarea înțelesurilor unui cuvânt dat ; Desfășurarea jocului: Profesorul citește poezia, iar elevii trebuie să precizeze sensul cuvintelor identice ca formă, dar cu înțeles diferit.

Exemplu :

A. Istețilă-i un puștan

Argint viu, un năzdrăvan...

- Ce cauți, măi frate-n car?

- Vreau niște bostani să car!

- Multe ți se-vârt în cap...

- Hainele nu mă încap.

- Taci, și-ți dau în schimb un leu.

- Nu-s balaur și nici leu...

- Iada peste casă sare?

- Doar de-i pui pe coadă sare!

- Coșarii pe horn ce-ți par?

- Parcă-s urși în vârf de par!

- Poate-ți faci din carton un zmeu...

- Făt-Frumos l-a-nvins pe zmeu

- Și-i viteaz...în general,

- Parc-ar fi chiar general!

- Te-am văzut vara la mare.

- Da, am fost cu mama-mare!

- Mă, tu n-ai să mori în pat.

- Da, cândva era s-o pat

- C-a venit tiptil o capră

- Și m-a azvârlit pe-o capră,

- Sus, pe-o schelă, la o casă ...

- Asta spui, desigur, ca să

- Né arăți că ești un pici

- Șugubăț , isteț de pici...

- Măi...deștept între deștepți

- Multe gânduri îmi deștepți...

- Place-mi-e că ești cu minte,

- Însă și-un copil cuminte...

- Eu car cu un car merele mărului, nu mărar.

- În vii sunt mulți pui vii de vulpe

Și dacă tu vii cu copiii,

Vi-i arăt așa cum vi-i dorința ."

- Câte ouă vechi și câte nouă

Câte nouă, câte vouă?

Vechi sunt nouă, nouă două;

Două nouă, vouă nouă;

Nouă două ouă nouă

Vouă nouă ouă vechi !"

(Istețilă de Irime Străuț)

Jocul „Ce cuvinte-s antonime?”

Sarcină didactică: identificarea cuvintelor cu sens opus și formă diferită într-un text dat;

„Trăim bucurii ori mâhniri

Nopti zbuciumate ori calme,

Zile voioase ori triste

Albe și negre cocoare.”

(N. Labiş - Versuri de dimineață)

Jocul „Cuvintele s-au înrudit”

Sarcina didactică: găsirea unor cuvinte înrudite(familia lexicală) cu un cuvânt dat;

Desfășurarea jocului: elevii sunt organizați în trei echipe. Ei își trimit la tablă reprezentanții. Se stabilește cuvântul sau cuvintele care au familie lexicală și se organizează întreceri între grupe.

Fiecare cuvânt din familie primește un punct. Grupa cu cele mai multe puncte câștigă întrecerea. Se dau comenzile „START” și „STOP”.

Om pământ carte pădure

omenie
omenire
omenesc
omenește
neomenos
.....

Jocul „Lanțul cuvintelor”

Sarcina didactică: găsirea unor denumiri de animale, localități, nume de persoane și înlănțuirea lor după litera finală.

Desfășurarea jocului: elevii sunt împărțiți pe grupe. Li se explică că în funcție de ultima literă a cuvântului pe care profesorul îl va scrie pe tablă, membri aceleiași grupe vor trebui să găsească alte denumiri care să înceapă cu litera respectivă, fără să repete însă vreunul din cuvintele scrise. Urmează la tablă grupele. Va câștiga grupa care a realizat lanțul cel mai lung și mai corect.

Exemplu : Nume de animale : șacal – lup – porc – cal – leu – urs;

Nume de localități : Iași – Isaccea – Arad – Deva – Alba Iulia;

Nume de persoane : Maria – Andrei – Ion – Nae – Emil – Laura.

Jocul „Mai spune ceva despre....”

Sarcină didactică: adăugarea unor cuvinte care să exprime însușirile cuvântului dat.

Desfășurarea jocului: profesorul spune ceva despre o ființă, despre un lucru. Elevii vor completa și cu alte aspecte care conturează trăsăturile generale și particulare ale ființei sau lucrului.

Exemplu : Marea este nemărginită.

Marea este învolburată.

.....

Jocul „Completarea versurilor”

Sarcina didactică: completarea unor versuri dintr-o poezie cu cuvintele cele mai potrivite.

Desfășurarea jocului: se scrie pe tablă o poezie cu unele versuri incomplete, pe care trebuie să o învețe elevii. Pentru aceasta însă est nevoie mai întâi ca poezia să fie completă. Fiecare elev trebuie să citească cu atenție fiecare vers, fiecare strofă, după care să copieze poezia și să pună în locul punctelor cuvintele cele mai nimerite.

Exemplu : Iarna

„Fulgii mari cobor alene

Din văzduhul (înnourat)

Și s-așază în troiene

Peste câmpul (înghețat).

Casele par adormite

Iar din coșuri iese(fumul)

Și-n coloane răsucite,

Către cer își află(drumul).

Jocul „Cuvintele magice”

Sarcina didactică: crearea unei povești pornind de la trei cuvinte date.

Desfășurarea jocului: alegem trei cuvinte, între care să fie o anumită distanță. Spre exemplu, măr și portocală sunt prea apropiate, fac parte din aceeași noțiune.

Pentru alegerea cuvintelor se recomandă următorul procedeu:

fiecare elev va scrie un cuvânt pe o hârtiuță pe care o va împături.

Se amestecă toate bilețelele și se extrag trei la întâmplare. Primul,

spre exemplu, nor, al doilea casă, iar al treilea, cârpioară. Cu ajutorul acestor cuvinte, elevii trebuie să creeze o poveste.

Concluzii

Jocul este activitatea fundamentală la vârsta preșcolară și se realizează fără nici un scop, ca plăcere gratuită. De la jocul legat de obiecte la vârsta preșcolară mică, încet se ajunge la jocul cu subiect și cu rol, care presupune adaptare la rol și la parteneri, la regulile jocului. Jocul rămâne o preocupare principală și la școlarul mic, dar este mai complex.

Conduita verbală și afirmarea personalității fac progrese prin dezvoltarea capacității de exprimare verbală:

- Crește volumul vocabularului activ;
- Se manifestă intens limbajul situațional;
- Se exersează structurile gramaticale corecte ale limbii.

Așadar, în perioada școlară mică, se dezvoltă toate formele de limbaj. Conduitele verbale încep din ce în ce mai mult să subordoneze toate celelalte comportamente, să le organizeze și să le dinamizeze.

Rolul profesorului este foarte important deoarece el, prin metodele didactice activ-participative folosite în cadrul activităților ce se desfășoară la clasă cât și în activitățile extracurriculare, poate elevilor să le înfrumusețeze și să le îmbogățească vocabularul la un nivel ridicat, nivel ce va fi o rampă de lansare pentru o viață frumoasă. Jocul didactic își dovedește eficiența în dezvoltarea conduitei verbale la școlarul mic prin facilitarea procesului de asimilare și consolidare a cunoștințelor în condiții agreabile, relaxante, fără conștientizarea de către elevi a efortului intelectual depus.

Bibliografie

Cristea, S., Dicționar de termeni pedagogici, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998;

Manolache, A., Dicționar de pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979;

Popescu-Neveau P., Dictionar de psihologie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978;

Simioncă E., Bogdan F., Gramatica prin joc, Editura Polirom, Iași, 1998;

Șchiopu, U., Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.

Zece jocuri cu lipici la clasa pregătitoare, utile în predarea integrată la CLR și MEM

De **Monica Dorina Toader**

Școala Gimnazială Avram Iancu, Oradea (Bihor)



La clasa pregătitoare, fără existența unui material didactic concret intuitiv, fără o recuzită variată de metode didactice care să faciliteze înțelegerea, să focalizeze atenția, să le stârnească curiozitatea, nu se poate. Activitatea de predare îmbracă de cele mai multe ori forma jocului deoarece prin joc copilul reușește să înțeleagă, să învețe, să se exprime mult mai ușor.

Cu generația actuală de elevi, dacă nu aproape zilnic, cu siguranță săptămânal, m-am preocupat să aduc activități interesante în activitatea de la clasă. Totodată respectarea particularităților de vârstă și individuale precum și a nevoilor elevilor clasei, raportarea celor învățate la realitatea și abordarea integrată, specifică primilor ani și ciclul primar, au fost în prezent obiective importante în planificarea, organizarea și desfășurarea lecțiilor.

Asfel, inspirată mai mult din experiența personală, adaptând cu spontaneitate și creativitate la momentul fiecărei situații și la specificul colectivului de elevi, am adunat în valiza magică a mea ca dascăl cu actuala generație de elevi 10 exemple de bune practici, 10 activități, sarcini de învățare derulate sub apanajul jocului.

1. Jocul „Gustă și ghicește!”

- pe rând, copii legați la ochi cu o eșarfă (cuvânt în a cărui denumire se află sunetul R) au ghicit fructele date (cuvinte cu R) din farfurie (cuvânt cu R)
- găsesc însușiri pentru fiecare fruct
- continuă afirmația „Îmi place/nu îmi place... deoarece...”

2. Jocul „Strugure, măr și merișoare”

- la auzul cuvântului „strugure”, copii încep să râdă zgomotos, la cuvântul „măr”
- copiii recită poezia „Mărul”, învățată anterior
- la cuvântul „merișoare”, copiii rămân în picioare într- un picior

3. Jocul „Ce teritoriu am agonisit?”

- este un joc pe cât de simplu pe atât de plăcut și util la orele de MEM
- elevii CPB l-au folosit pentru exersarea adunării, dar poate să fie potrivit și la înmulțire în clasa a doua
- elevii se grupează câte doi, dar se pot juca și 3-4 copii
- fiecare elev își ia câte o cariocă
- pentru acest joc e nevoie de o coală de hârtie cu pătrățele (mici sau mari) și două zaruri
- pe rând, elevii dau cu cele două zaruri, adună punctele și încadrează cu carioca tot atâtea pătrățele cât arată numărul total de puncte
- jocul se desfășoară până se umple coala, tot teritoriul avut la dispoziție

- câștigă acela care „a agonisit” în urma muncii depuse (calculele făcute) un teritoriu mai mare, mai vast

4. Jocul „Ghicește ce e în borcan!”

- e un joc care poate fi utilizat la nivele diferite de clasă, la teme din cele mai variate
- l-am folosit la clasă în contextul trecerii la literele de tipar ale sunetului „C”
- a fost un moment de magie pentru că borcanul aparent gol era totuși plin
- au descoperit cu ajutorul lanternei ce se găsește în fiecare borcan
- au despărțit în silabe cuvântul
- au recunoscut cuvintele ce conțin sunetul „c”

5. Jocul „Coloane și rânduri” sau „Privește cu atenție și găsește!”

- este un joc pe care elevii CPB îl cunosc încă de la prima literă învățată
- îl putem folosi în momentul pregătirii psihologice sau în momentul fixării cunoștințelor la CLR
- l-am utilizat în captarea atenției
- am ales cartonașe cu imagini ale căror denumiri conțin sunetul nou învățat.
- am numerotat rândurile cu numere învățate, nu într- o ordine anume, tocmai pentru a pune accentul pe concentrarea atenției
- cine se află pe rândul 8, coloana E/cine se află pe coordonatele 5T?
- unde se localizează imaginea ce reprezintă „castelul”?
- care imagini au în denumire sunetul „c” la început/la mijloc/la final?
- alege o imagine și alcătuiește o propoziție!
- elevilor le place mult acest tip de joc, iar repetiția, exercițiul nu face decât să ducă spre o învățare sigură
- am utilizat destul de des acest joc specific citirii datelor în tabel, devenind o rutină săptămânală prin care am urmărit:
- stabilirea unor coordonate (coloană/linie verticală, șir/rând/linie orizontală
- recunoașterea locului unor imagini
- așezarea jetoanelor corespunzător
- analiza sintetică fonetică a unor cuvinte
- clasificarea imaginilor după anumite criterii

6. Jocul „Nucă-nufăr-nai”

- este un joc care se poate adapta fiecărei litere din alfabet, dar și la alte lecții (la animale sălbatice – „Leu, urs și cerb”, la igiena personală – „Prosop, săpun și periuță”, numerele-„4,5,7”, etc) sau evenimente (Ziua națională – „Roșu, galben și albastru”)
- se poate juca cu elevii stând în bănci sau afară în curte sau pe covor în clasă
- de obicei se aleg 3 cuvinte (pot fi mai puține sau mai multe) care încep cu litera nou învățată (sau au legătură cu subiectul

activităților)

- pentru fiecare cuvânt se alege o acțiune/o strigare/o mimică, etc.
- la auzul fiecărui cuvânt copiii asociază cuvântul cu cerința
- la început se pronunță mai rar (ptr. jocul de probă) apoi mai repede
- dezvoltarea atenției și prezența distracției sunt asigurate
- de exemplu, pentru „nucă”, copii au ridicat mâinile în sus strigând „NU!”, pentru cuvântul „nufăr” s-au aplecat pe covor imitând somnul florii, iar pentru cuvântul „nai” au îmbrățișat colegi din stânga sau dreapta lor cu bucurie (încântare)

7. Jocul „Tristețea bufniței Țica”

- elevii trebuie să-i alunge tristețea bufniței prin completarea sarcinii de lucru
- fiecare copil ia câte un ou din coș și rezolvă oral diverse tipuri de exerciții și probleme matematice cu adunări și scăderi cu 1-5 unități
- dacă un elev nu se descurcă e ajutat de alți colegi ca să nu o lase tristă ci să o înveselească pe Bufnița Țica

8. Jocul „Șoricica Sișa și sacoșa iepurașului”

- elevii trebuie să- i împace pe cei doi (șoricica și iepurașul) rezolvând cerințele diverse de pe cartonașele din sacoșă
- fiecare copil ia câte un cartonaș și rezolvă exercițiul la CLR
- dacă întâmpină dificultăți, poate fi ajutat de către colegi
- este o altfel de verificare a cunoștințelor (ce prinde la clasa pregătitoare), dar se poate utiliza și ca fixare a celor predate

9. Jocul „Construim zid din 3 cărămizi”

- elevii aleg câte 3 piese lego astfel încât cele trei numere scrise să formeze o adunare cu o unitate sau două
- în partea de jos cele două cărămizi reprezintă termenii adunării, iar cărămida de sus rezultatul (suma sau totalul)

10. Jocul „Eu am avut, acum am”

- fiecare elev primește câte o carte de joc
- elevii recunosc numărul avut pe carte ridicând cartea la auzul întrebării „Cine are 3, 4 etc.?”
- li se spune că la numărul avut să adune 1/2, să scadă 1/2
- pe rând, copiii răspund după model: „Eu am avut 5, acum am 6 fiindcă am adunat 1./ Eu am avut 9, acum am 7 fiindcă am scăzut 2.”
- în cazurile copiilor cu numere mai mici ca 2 vom insista argumentând de ce nu se poate face scăderea (primul număr la scădere, din care scădem trebuie să fie mai mare)

Conținutul învățării literelor, numerelor, operațiilor matematice etc. și-au atins obiectivele în urma utilizării cu succes a acestor jocuri.

ZICI2024 și 5 beneficii ale citirii cărților de benzi desenate în perioada achizițiilor fundamentale

De **Mariana Mihaela Lazăr**

Școala Gimnazială Nr. 6 Iacob Mureșianu, Brașov (Brașov)



Alături de socotit, citit-scrisul și exprimarea corectă constituie instrumente de bază ale activității intelectuale necesare pe tot parcursul vieții care au implicații în întreaga evoluție a școlarilor. Ele cuprind o serie de procese cognitive, precum: memoria, limbajul, atenția, gândirea și se realizează treptat, sistematic, cu multe exerciții din partea elevilor. Dacă în ciclul curricular de achiziții fundamentale elevii învață să citească, în ciclul curricular de dezvoltare elevii citesc pentru a învăța, citirea devenind principalul instrument de învățare și o tehnică a muncii cu cartea. Întreaga evoluție a elevilor, atât în școală cât și în viață, depinde de măsura în care cititul devine un mijloc de informație și de autoinstruire.

Beneficiile citirii cărților de benzi desenate

Facilitează procesul de învățare a cititului. Benzile desenate sunt atractive, însoțite de imagini frumos colorate și constituie o experiență distractivă pentru micii cititori. Elevii sunt invitați să descifreze semnificația cuvintelor, făcând asociații între text și imagine, deducții logice care contribuie la îmbunătățirea abilităților de a citi și de a înțelege ce citesc.

Prin secvențialitatea imaginilor și succesiunea de cadre, benzile desenate facilitează formarea și dezvoltarea capacității de a se orienta în text și în pagină. De asemenea, îi familiarizează cu semnele de punctuație, cu cititul de la stânga la dreapta și de sus în jos. Cu cât citesc mai multe benzi, cu atât își îmbunătățesc fluentă la citit și viteza în recunoașterea cuvintelor.

Sporesc pasiunea de a citi. În perioada alfabetizării, toți copiii sunt atrași de imaginile colorate, iar benzile desenate reușesc să satisfacă dorința copiilor de a trăi o experiență plăcută, distractivă, captivantă prin aspectul lor atractiv și ușor de parcurs. Efectele sonore sporesc experiența auditivă a cititorului, făcând lecturarea mai amuzantă și atractivă. Astfel, elevii vor dori să citească o carte iar și iar.

Stimulează imaginația și creativitatea. Spațiul dintre cadre, invită cititorii la reflexii, la momente de improvizare care dezvoltă imaginația și creativitatea prin crearea momentului de suspans, cu anticiparea secvenței următoare și proiecția ei mentală sau verbală. Am încurajat elevii să continue benzile citite sau să creeze propriile povești ilustrate. Am realizat jocuri în care au creat benzi desenate în perechi, sau în grup. De exemplu, în perechi, primul

copil a realizat primul cadru, apoi a dat înapoi foaia colegului pentru a continua cu alt cadru și, tot așa, până s-a terminat povestea. În echipă de 4 elevi, le-am propus să își aleagă un titlu și să paseze foaia de la unul la altul pentru a finaliza povestea. Sau, i-am provocat să creeze o bandă desenată începând cu ultimul cadru. De fiecare dată, rezultatele au fost creative, atractive și amuzante.

Îmbunătățesc abilitatea de a face conexiuni. Lecturarea benzilor desenate presupune un efort superior din partea elevilor, deoarece aceștia trebuie să citească și dialogul, descrierea sau narațiunea, dar și să analizeze în detaliu fiecare ilustrație pentru a descoperi, prin deducții logice, asociații, conexiuni, sensul cuvintelor și legătura lor cu imaginile folosite.

Încurajează însușirea vocabularului. Benzile desenate conțin un vocabular variat și atractiv care este extrem de util în perioada achizițiilor fundamentale. Prin textul folosit, dar și prin imaginile sugestive, micii cititori își îmbogățesc și activează vocabularul, reușind să sesizeze mai ușor sensul cuvintelor, al propozițiilor, sau al unui text încheiat.

Având în vedere aceste beneficii ale benzilor desenate, cu ocazia „Zilei internaționale a cititului împreună de benzi desenate” am ales să le ofer elevilor mei o experiență inedită de lectură a benzilor desenate și să desfășurăm câteva activități educative la Jucărioteca Bibliotecii Județene „George Barițiu”, Brașov, Centrul de Excelență pentru Copii, alături de Melania Butnariu, gazda noastră primitoare și invitatul special, ilustratorul și autorul de comics, Octav Ungureanu, care ne-a ajutat să desenăm două dintre personajele îndrăgite din benzile desenate, create acum 50 de ani de Nicolae Nobilescu.

Aceste personaje amuzante au inspirat elevii clasei I în realizarea altor benzi desenate cu versuri proprii și au dorit să lase Jucăriotecii mica lor colecție, alături de afișele cărților îndrăgite, create de Nobilescu, într-o expoziție, iar profesorului de desen, drept mulțumire, i-au dedicat „Imnul cititorului”, creat special pentru acest eveniment.

Benzile desenate constituie o temelie solidă pentru procesul de învățare a cititului în ciclul achizițiilor fundamentale, iar farmecul și valoarea lor educativă, prin această legătură inseparabilă dintre text și imagine, este de necontestat, deoarece dezvoltă gândirea critică, imaginația, creativitatea, vocabularul, abilitatea de a face conexiuni, deducții. Noi, dascălii, putem profita oricând de aceste beneficii și, astfel, vom reuși să atragem micii cititori și să le dezvoltăm pasiunea de a citi, oferindu-le ceva atractiv, pe înțelesul lor. Astfel, învățând micii școlari să citească și să scrie, îi învățăm cum să învețe și vor putea ajunge să „citească pentru ca să învețe”, folosind cititul ca mijloc de informație și de autoinstruire pe tot parcursul vieții.

[embedded content]

Așa cum spunea și cercetătorul educațional P.E. Griffith, „procesarea împreună a textului și a imaginilor duce la o mai bună memorare și la un transfer mai bun al învățării. Cu romanele grafice, elevii nu numai că învață mai repede, ci învață mai bine”.

Activitatea STEAM de tip outdoor – posibilități și modalități de organizare

De **Mihaela Gogu**

Școala Gimnazială Nicolae Stoleru, Baia (Suceava)



Activitatea s-a desfășurat în școala noastră chiar de Ziua Pământului, făcând parte dintr-un proiect educațional desfășurat pe platforma eTwinning, „We wind the nature”. A fost una dintre sarcinile de proiect, referitoare la dezastrele naturale. Dezastrele sunt definite ca fenomene naturale distructive de origine geologică sau meteorologică, ori îmbolnăvirea unui număr mare de persoane sau animale, produse în mod brusc, ca fenomene de masă. În această categorie sunt cuprinse: cutremurele, alunecările și prăbușirile de teren, inundațiile și fenomenele meteorologice periculoase, epidemiile.

Pentru realizare, am urmat câteva criterii stabilite de specialiștii care au teoretizat aceste tipuri de activități:

1. Obiectiv clar stabilit: Aflarea informațiilor despre vulcani și dezastrele naturale pe care le produc
2. Legătura între activitatea indoor și cea outdoor. Elevii vor lucra pe baza aceluiași curriculum atât în clasă cât și în afara ei:
 - indoor – pregătirea și actualizarea noțiunilor teoretice necesare;
 - outdoor – desfășurarea efectivă a activității;
 - indoor – reflexii, observații, constatări
2. Elevii să lucreze împreună. Activitatea outdoor, chiar dacă va presupune o muncă individuală, este obligatoriu să includă munca în echipa și lucru în grup. În momentele de interacțiune în grup elevii, elevii vor fi nevoiți să relaționeze, să comunice și să transmită informații sau cunoștințe, să folosească împreună deprinderi ce le au deja, să se facă înțeleși.
3. Lucru cu situații de învățare concrete și relevante cu scop vizibil.
4. Activități legate de situații concrete, reale.
5. Munca și înțelegerea elevilor trebuie să folosească mediul (natura ca spațiu al învățării). Mediul înconjurător ales trebuie să susțină procesul de învățare.
6. Lecția să includă experiențe senzoriale. Elevii să aibă ocazia să simtă emoția producerii erupției unui vulcan.
7. Experiențele trebuie urmate de lucru în clasă, de conceptualizări abstracte, astfel încât ceea ce a fost experimentat să devină cunoaștere.
8. Profesorul să fie capabil să stea deoparte. El trebuie să fie un ghid, să pregătească drumul elevilor pentru procesul de învățare și să facă loc pentru propriile experiențe. Profesorul trebuie să fie capabil să favorizeze momentele de bucurie fără a pierde din vedere nici o clipă scopul principal al activității. Albert Einstein spunea: „Nu-mi învăț niciodată elevii, doar le ofer cele mai bune condiții în care ei să învețe”.

În mod tradițional, în procesul actual de predare-învățare în țara noastră, *outdoor learning* reprezintă: explorarea locurilor îndepărtate, excursii, vizite tematice, dezvoltare fizică socială și personală. Pentru aceste activități sunt necesare multe resurse: timp, bani, grupuri mici de elevi, echipament adecvat, specialiști pe diverse domenii. De cele mai multe ori, acestea sunt resurse pe care școala și profesorul nu le are. Există însă un model de outdoor care presupune integrarea activităților în curricula școlii și desfășurarea lor în mod constant și natural fără să fie nevoie de resurse speciale. Aceste activități le putem include în scenarii noastre didactice în cadrul programului școlar obișnuit. Acest model educațional presupune:

- Activități frecvente, orientate spre un scop și bazate pe un curriculum, desfășurate în mediul din proximitatea școlii;
- Lucru cu aceleași subiecte și în clasă și afară;
- Sarcini de tip problemă și presupunând munca în echipă;
- Aceiași profesori pentru activitățile indoor și outdoor.

Principala provocare pentru organizatorul unei activități outdoor este cum să transforme materia primă din mintea elevului, trecând-o printr-un proces de învățare intenționată, în competențe funcționale. Educația actuală trebuie să fie holistică și integratoare, bazată pe procesul de a da sens oricărei întâmplări și experiențe proprii. Ideea că experiența, învățarea și progresul sunt interconectate se află la baza diferitelor programe outdoor.

Având în vedere toate aceste idei, preluate și din literatura internațională de specialitate, am pregătit activitatea, desfășurând-o pe parcursul a 3 ore. Astfel, în prima oră, organizată indoor, elevii au aflat de este un vulcan, din prezentări și filmulețe de pe Youtube, care sunt caracteristicile lui fizice și chimice, modul și timpul în care erupe, dezastrele pe care le provoacă, pentru economiile țărilor și pentru oameni, în general. La finalul acestei prime lecții, elevii au sistematizat cunoștințele dobândite, în mini-referate. În a doua oră, tot indoor, tot în grupe de 2-3 elevi, au desenat, au creat colaje, au modelat din plastilină sau au construit din piese Lego vulcani. Alții, pasionați de tehnologia digitalizată, au creat mici produse, originale, în aplicații digitale, ca Word Art, Canva și Chatter Pix Kids, afișe, postere sau animații, tot despre vulcani. În a treia oră, cea desfășurată outdoor, elevii au mers în curtea școlii, pentru a simula, prin experimente, erupția unui vulcan. Au fost organizați în grupe de câte 4.



Materialele necesare:

- sticle de plastic, de 1 litru
- 2 pachete de bicarbonate de sodiu
- 400 ml oțet (2 pahare)
- o sticlă de colorant alimentar roșu
- argilă sau pământ și câte un lighean cu apă- se poate folosi și carton, foi de hârtie de culoare maro, verde, galbenă, acuarele, plastilină - pentru modelarea formei unui munte
- pâlnie
- cazmale/lopățele mici

Modul de lucru: Elevii au săpat mici gropi, adânci de 5 cm, în care au așezat sticlele. Au modelat, cu materialele dorite, câte un vulcan, pe sticla-suport. L-au colorat, cu acuarele sau lipind foile colorate. Apoi, au introdus, cu ajutorul pâlniei, bicarbonatul de sodiu în sticle. Pe urmă au turnat și colorantul alimentar, iar la final, oțetul.

Reacțiile de încântare, la vederea „erupției” vulcanului grupeii lor, au fost însoțite de fotografii, care au demonstrat că activitatea și-a atins obiectivele.

La final, elevii au conceptualizat asupra activității, trecând experiențele trăite în fiecare din cele 3 etape, în jurnalul proiectului „We wind the nature”, prezentat ulterior, într-un webinar, colegilor din țările participante: Turcia, Italia, Spania, Bulgaria, Armenia, Albania, Estonia etc.

Creații ale elevilor și filmulețe din activitate:
youtube.com/watch?v=3Tqwg91GUM

[embedded content]

Activitatea outdoor: experimentul „Vulcanul” -
youtu.be/GkCM_6WzFuw

[embedded content]

Bibliografie

- Ciolan, Lucian (2008), „Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar”, Ed. Polirom, București;
- Jordet, A.N. (2010), „What is outdoor learning” ,Manual for Foundation Course;
- Lifelong Learning Programme (2013), Manual de educație outdoor”, Primăria Cătunele;
- Secelean Rodica (2013), Referat „Activități de tip outdoor”

Strategii de depășire a concepțiilor și rolurile profesorului în organizarea unei situații de învățare

De **Daniela Pahome**

Scoala Gimnazială Nr. 4, Moreni (Dâmbovița)



Cunoștințele anterioare sunt adesea neconcordanțe cu teoriile științifice și acționează ca factori perturbatori în însușirea noului concept, denaturându-l. În aceste condiții, se impune ca profesorul să aibă simultan în vedere deconstrucția concepțiilor (reprezentărilor) existente și formarea reprezentărilor noi. Însă, unii dintre elevi au nevoie de mai mult timp pentru ca reprezentările lor să evolueze științific (Illeris, 2014). Anumite reprezentări pot fi ușor de depășit și asta pentru că elevilor le lipsește o informație. Sunt însă și situații dificile, în care, chiar dacă informația este accesibilă, elevii nu știu să opereze cu aceasta, raționând prin schimbarea punctului de vedere (Bocoș, 2013).

În literatura francofonă sunt prezentate două strategii de depășire a concepțiilor: (1) prin activarea conflictului socio-cognitiv și (2) prin căutarea limitelor concepțiilor. Aceste strategii sunt prezentate și în literatura autohtonă din domeniul pedagogiei

(Bocoș, 2013) și din domeniul didacticii (Ciascai, 2001).

Activarea, organizarea și valorificarea unui conflict socio-cognitiv la nivelul clasei de elevi îi permite profesorului să identifice pozițiile elevilor față de noul conținut al învățării, dar și să faciliteze formarea de legături între cunoștințele anterioare și conceptul nou (figura 1):

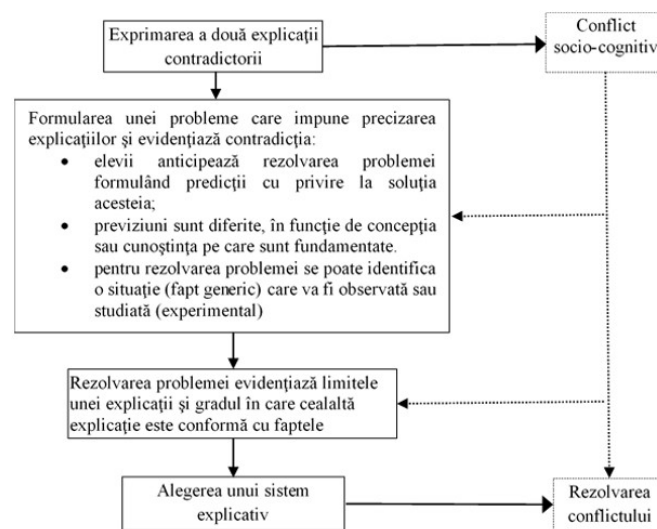


Figura 1. Depășirea unei concepții prin activarea conflictului socio-cognitiv (adaptare după Astolfi & Develay, 1989, pp. 81-83)

Referitor la cea de-a doua strategie, profesorul poate apela la organizarea și valorificarea unui conflict interior, provocând o contradicție empirică menită a cerceta limitele validității ideilor și reprezentărilor funcționale într-un cadru limitat, dar și pentru a înlocui ideile eronate cu modele științifice adecvate (figura 2):

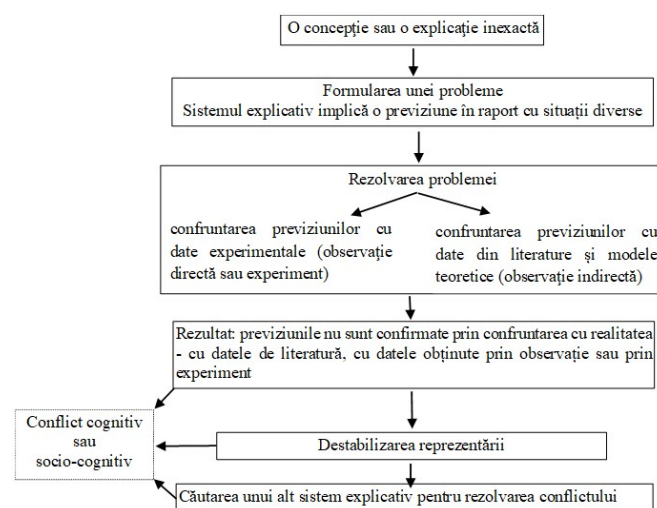


Figura 2. Depășirea reprezentărilor empirice prin cercetarea limitelor acestora (adaptare după Astolfi & Develay, 1989)

În încercarea de a transforma concepțiile elevilor, Giordan (1989) precizează rolurile profesorului în organizarea unei situații de învățare. Didacticianul prezintă „Modelul alosteric”, un model fundamentat pe mișcarea raționalistă, ai cărei pionieri sunt Socrate și Platon. Denumirea modelului provine dintr-o sintagmă inspirată din domeniul biochimiei. Procesul de învățare este comparat cu structura și acțiunea specifică a enzimei alosterice, o enzimă vitală pentru viață care își modifică forma și funcția în

raport de condițiile de mediu în care se găsește (Giordan, 2009). „Modelul alosteric” se înscrie în paradigma socioconstructivistă și este considerat de către specialiștii din domeniul științelor educației un model relevant pentru practica didactică (Ciascai, 2018).

Întrucât completează modelul constructivist, în cadrul căruia factorii de mediu sunt minimizați, accentul fiind plasat pe capacitățile cognitive, modelul alosteric propune luarea în considerare a învățării noilor concepte ca pe un proces conflictual, situat în prelungirea cunoștințelor dobândite anterior (Giordan & De Vecchi, 1987).

În învățarea noilor cunoștințe, concepțiile acționează ca o grilă de lectură interpretativă (sunt reținute doar informațiile concordante cu concepția, informațiile contradictorii fiind ignorate). Concepțiile eronate persistă chiar și în situații de învățare multiple, realizate la diferite vârste școlare, generând blocaje în înțelegerea cunoștințelor (Giordan, 2009). Aceste blocaje pot fi depășite prin organizarea unor situații optime de învățare și prin efortul propriu al educabilului (figura 3):

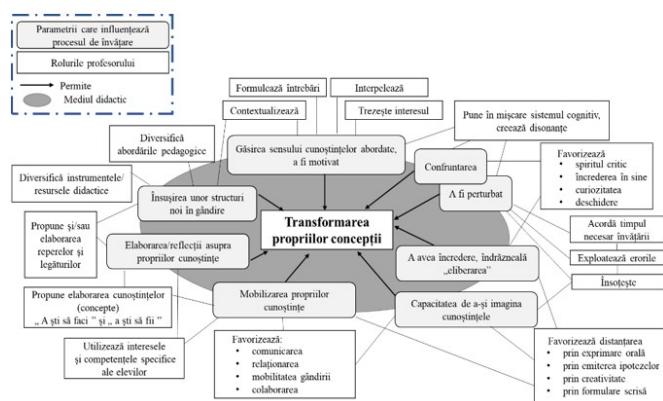


Figura 3. Modelul alosteric Sursa: Giordan & Pellaud (2002) [Traducere liberă]

Analiza modelului indică faptul că demersul didactic este centrat pe elev, iar profesorul își asumă roluri noi, relevante în contextul mutațiilor epistemologice referitoare la accesul la cunoaștere și a accesului permanent la resursele tehnologice.

Referințe

- Astolfi J.P. & Develay M. (1989). La didactique des sciences. Paris: PUF.
- Bocoș, M.-D. (2013). Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom.
- Ciascai, L. (2001). Introducere în didactica științelor. Didactica disciplinei „Științe”. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Ciascai, L. (2018). De la Didactică la Didactica științelor. Studii și cercetări. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Giordan, A. (1989). „Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique”. Dans N. Bednarz & C. Garnier (Dir.), Construction des savoirs: obstacles et conflits (pp. 240-257). Montréal: Éditions Agence d'ARC.
- Giordan, A (2009). Les conceptions des apprenants. Dans J. Houssaye (Dir.), La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui (5ème édition, pp. 259-274). Paris: ESF.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1987). Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.

Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. Journal of Transformative Education, 12(2), 148-163.
doi:10.1177/15413446145

Implicații sociale ale curriculumului

De **Anca Maria Bouleanu**

Școala Gimnazială Alexandru Ștefulescu, Târgu-Jiu (Gorj)



Educația este un mecanism social ce controlează și organizează influențele mediului asupra ființei umane, adaptându-le la particularitățile de vârstă și individuale ale acesteia; este un liant între potențialitatea de dezvoltare, transmisă ereditar și oferta de posibilități ale mediului; este o activitate umană specializată în dezvoltare, creând premisele interne favorabile acțiunii prielnice anumitor factori externi; este un sistem complex de acțiuni și influențe de natură formativă și informativă, având un rol major în depistarea și diferențierea predispozițiilor ereditare, suplimentându-le forța; este o formă organizată, sistematică și continuă de formare a personalității umane, optimizând relația ereditate-mediu.

Specia umană a adăugat zestrei genetice și proceselor de dezvoltare dirijate epigenetic puterea educației. Prin educație s-a constituit memoria socio-istorică, alături de cea genetică și de memoria psihologică individuală.

Memoria social-istorică a reținut valorile culturale umane. Transmiterea acestora de la o generație la alta și posibilitatea de a le îmbogăți continuu a fost realizată prin educație. Educația și creația permit individului să devină personalitate.

Dezvoltarea exprimată prin schimbările calitative ce apar în plan psihic, într-o ordine succesivă, ascendentă, este efectul educației. Fiind o acțiune conștientă și orientată spre un scop determinant, prin noi cerințe, aceasta susține procesul de restructurare a proceselor și însușirilor psihice. Influența educației asupra dezvoltării personalității se manifestă atât direct, cât și indirect, prin intermediul celorlalți factori. Rezolvarea contradicțiilor dintre posibilitățile interne și cerințele mediului extern revin educației, prin:

- conținuturile ce vor fi asimilate;
- metodele și mijloacele utilizate pentru transmiterea acestora;
- climat favorabil cu valențe educative puternice;
- organizarea și dirijarea sistematică a influențelor mediului.

Rațiunile care stau la baza analizei conceptuale a curriculum-ului sunt următoarele:

- Este conceptul cheie, în jurul său organizându-se

cunoașterea, fiind axa rețelei conceptuale a teoriei curriculum-ului. Calitatea aparatului conceptual asigură statutul și substanța cognitivă a unui domeniu de cercetare.

- Este conceptul care facilitează alături de cele corelate, comunicarea profesională în rândul cercetătorilor și al practicienilor.
- Este conceptul care orientează și creează câmpul problematic al cercetării curriculare, fiind un reper paradigmatic. Analiza critică, definirea sistematică a acestui concept delimitează teritoriul de cercetare, generând direcții de intervenție practică și noi dezvoltări conceptuale.
- Reforma curriculară constituie componenta esențială a schimbărilor actuale.

Sursele la care ne raportăm în acest demers de analiză conceptuală sunt numeroase și variate, prin sinteză putând fi reduse la următoarele: etimologia și lucrările de referință (dicționare, lexicoane, enciclopedii, studii de autor, etc.)

a) Din punct de vedere etimologic

Termenul curriculum are origine latină (lat. curriculum, curricula, currere) având mai multe înțelesuri: alergare, parcurgere, drum, traseu, cursă etc. Se face referire la întrecerile cu care de luptă din vechea Romă, ce presupuneau parcurgerea unor trasee prestabilite. Semnificația contemporană, frecvent utilizată este cea de parcurs, drum de viață sau carieră, marcat de evenimente importante (curriculum vitae). Prin analogie se poate spune că termenul de curriculum desemnează un traseu de învățare bine stabilit.

b) Din punct de vedere al lucrărilor de referință

Termenul curriculum a apărut pentru prima dată în secolul al XVI-lea, fiind consemnat în documentele universităților din Olanda (1582) și Scoția (1633). Pentru a surprinde evoluția concepțiilor asupra curriculum-ului am selectat o serie de definiții ce ilustrează polisemantismul acestui concept.

Dicționare generale și de specialitate

- Curriculum desemnează disciplinele care sunt studiate sau prescrise pentru studiu într-o școală; orice program de activitate (The Oxford English Reference Dictionary, 1995).
- Cursuri organizate de studiu, întreprinse de un elev, pentru a absolvi un colegiu, o școală, o universitate sau alte instituții de învățământ; dezvoltarea curriculum-ului este utilizată pentru a denota un set de rezultate educaționale dorite și de un set structurat de experiențe de învățare orientate spre realizarea obiectivelor intenționate (Page & Thomas, International Dictionary of Education, 1987).
- Interacțiunea planificată a elevilor cu conținuturi, resurse și procese educaționale, pentru atingerea obiectivelor educaționale (Glossary of Educational Technology Terms, 1987).
- Curriculum desemnează conținuturile de predat și timpul care le este consacrat într-un ciclu de studii al unei instituții de învățământ (Eudiset - Thesaurus multilingue pour le traitement de l'information en education, 1973).
- Curriculum enunță intenții ale formării incluzând: (1) definirea populației țintă, finalitățile, obiectivele, conținuturile, descrierea sistemului de evaluare, planificarea

activităților, efectele așteptate privind modificărilor de atitudine și de comportament ale indivizilor aflați în proces de formare; (2) se opune noțiunii de programă - descrierea unei liste de conținuturi utilizate, în general, în pedagogia tradițională (F. Raynal, A. Rieunier, *Pedagogie: Dictionnaire des concepts clés*, 1997).

Studii și lucrări pedagogice

- Curriculum semnifică întreaga activitate de învățare care este planificată și îndrumată de școală, indiferent dacă se realizează în grup sau individual, în interiorul sau în afara școlii (Kerr, 1967).
- În prezent, curriculum este considerat ca ansamblul experiențelor de învățare pe care un elev le are sub auspiciile școlii (R. Doll, 1988).
- Curriculum indică lista de conținuturi ale disciplinelor școlare (Mialaret, 1979).
- Curriculum se referă la conținutul și la scopul unui program educațional, împreună cu organizarea lor (D. Walker, 1990).
- Curriculum urmează a fi considerat o sferă largă de modele de gândire despre experiența umană, nu concluzii, ci modele din care aceste concluzii derivă, precum și contextul în raport cu care aceste concluzii - numite adevăruri - sunt fundamentate și validate (M. Belth, 1965).
- Curriculum este considerat un proiect care definește țelurile, scopurile și obiectivele unei acțiuni educaționale, căile, mijloacele și activitățile folosite pentru atingerea acestor scopuri, metodele și instrumentele necesare evaluării rezultatelor obținute (D'Hainaut, 1981).
- Curriculum reprezintă planurile elaborate pentru îndrumarea învățării în școli - de obicei, materializate în documente de diferite nivele de generalitate - și implementarea acestor planuri în clasă; experiențele elevilor au loc într-un mediu de învățare care, de asemenea, influențează ceea ce este învățat (Alan Glatthorn, 1987).
- Curriculum este un set intercorelat de planuri și experiențe pe care un elev le realizează sub îndrumarea școlii (Marsh & Stafford, 1997).
- În sens larg, se desemnează prin curriculum ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar. În sens restrâns, curriculum-ul cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă, de regulă, denumirea de curriculum formal sau oficial (Crișan, 1998).

Conceptul central - curriculum, are o încărcătură de semnificații ce îl plasează în sfera conceptelor polisemantice. Siegel (1974) analizează peste 27 de semnificații ale curriculum-ului. Marsh (1997) identifică 44 de abordări specifice, susținând următoarele: „cu privire la domeniul curriculum-ului se poate afirma că există un grad moderat de acord asupra conceptelor cheie.”

Analizând aceste definiții, se remarcă eterogenitatea accentuată, fiind atât de diferite, dar și conflictuale. Ph. Jakson (1992) aprecia că majoritatea definițiilor sunt de fapt redefiniri, care se raportează critic la conceptul tradițional de disciplină de

învățământ, chiar dacă sunt evidente tendințele de extensie a conceptului. În dicționarele de specialitate definițiile se referă la programul de studiu și la disciplinele școlare, ca elemente nucleu ale curriculum-ului.

Disciplina înseamnă cunoaștere în forma vechilor arte (filosofia și retorica), sau se referă la practica puterii (disciplina militară). Semnificația era aceea de a realiza „învățătura”. Sunt reținute două dimensiuni ale disciplinei:

1. ansamblul de cunoștințe, ordonate coerent, pe care elevii le parcurg;
2. relațiile de putere de diverse tipuri:
 - a. relații între deținătorul cunoașterii și cel ce aspiră la ea;
 - b. procesele de disciplinare, organizare, structurare după model a minții;
 - c. procesul de încadrare, categorisire a elementelor lumii înconjurătoare.

Din punct de vedere pedagogic, disciplina este o arie a cunoașterii, care poate constitui obiectul învățării. Reprezintă un decupaj didactic dintr-un anumit câmp al cunoașterii. În sens didactic, aceste considerații implică două procese cu semnificații deosebite:

- selecția elementelor importante pentru elevi;
- adaptarea discursului științific al disciplinei la nivelul dezvoltării cognitive a grupului țintă.

Aceste procese rezultă din nevoia formulării și reformulării neîncetate a unui corpus al cunoașterii (cunoștințele vechi devin desuete) și se realizează în spirală, implicând: personal specializat; cadru instituționalizat; lucrări scrise/critică de specialitate; limbaj specific.

Viața cotidiană nu este structurată pe discipline. Școala îl pregătește pe elev pentru a se integra în societate, aceasta impunând oferirea unor experiențe de învățare integrală. Modelul mental derivat din cel instrucțional trebuie să fie în concordanță cu solicitările socio-profesionale, care nu pot fi încadrate în contextul strict al unui obiect de studiu. Răspunsul eficient la solicitările și provocările lumii contemporane presupune capacitatea de a face transferuri rapide între diversele sferi disciplinare, a colecta, a sintetiza, a acționa împreună cu cunoștințele, priceperile, deprinderile, competențele din diverse discipline.

Succesul școlar este dat de capacitatea elevilor de a performa în diferite contexte disciplinare, în timp ce succesul socio-profesional este determinat tocmai de capacitatea de a ieși din cutia disciplinară, de a realiza conexiuni și transferuri rapide, care să ducă la rezolvarea eficientă a problemelor concrete. De aici rezultă că instruirea de tip disciplinar (monodisciplinar) pune în prim plan rigurozitatea, caracterul academic al achizițiilor educaționale.

Se remarcă în evoluția procesului de conceptualizare că substanța curriculum-ului, din punct de vedere logic și experiențial, precede disciplina academică, constând în experiențe de viață, ce permit elevilor să redescopere și să reconstruiască traseele dezvoltării culturii și civilizației, să ajungă la competența disciplinară (Rousseau, Hoit, Sibberman).

Dacă în trecut curriculum-ul era asociat sistematic cu disciplina de învățământ, treptat studiile științifice și lucrările de specialitate promovează termenul de experiențe de învățare. Aducerea acestora în prim plan marchează o etapă importantă în efortul

reconceptualizării curriculum-ului. Natura curriculum-ului se definește esențialmente prin experiențele de învățare planificate.

Definirea curriculum-ului din perspectiva planificării și îndrumării învățării, inițiată de Dewey, a fost dezvoltată de Bobbitt și perfecționată de Tyler și Taba. În 1918, Bobbitt vorbea despre două categorii de experiențe:

- 1) o sferă largă de experiențe directe și indirecte, care operează în afara școlii;
- 2) experiențe de învățare controlate de școală.

Focalizarea curriculum-ului pe experiențele de învățare este determinantă în considerarea intereselor, aspirațiilor, atitudinilor și capacităților elevilor ca principii de proiectare curriculară. În organizarea învățării contează nu doar ce se învață ci și cum, în ce manieră se învață.

Interpretările realizate asupra conceptului de curriculum au ca dominantă experiențele de învățare desfășurate în cadrul școlii, ce promovează valori recunoscute social. Acest fapt a determinat formularea unor considerații asupra anumitor limitări și introducerea unei noi sintagme, situații de învățare (E. Păun, D. Potolea, 2002):

- Experiența de învățare este doar o componentă a structurii curriculum-ului, care nu epuizează întregul concept.
- Semnificația sa este controversată, având în vedere că poate produce rezultate neintenționate, pozitive și negative.
- Reprezintă mai mult reacție personală la o situație de învățare, confruntându-se cu aceleași probleme elevii vor avea experiențe diferite.
- Curriculum-ul oficial nu poate anticipa registrul imens al experiențelor individuale, ci poate proiecta situații de învățare adecvate obiectivelor urmărite, care să genereze experiențe de învățare reușite.

În accepție tradițională, recunoscută în pedagogia secolelor XVII-XIX, conceptul de curriculum reprezintă:

- un set de documente școlare/universitare, care planifică conținuturile educației și instruirii;
- un instrument de eficientizare socială a activității școlare/universitare;
- un program de învățare oficial, organizat instituțional, fiind obligatoriu pentru educator și educat (S. Cristea, 1998),

La jumătatea secolului al XIX-lea conceptul de curriculum era astfel conturat:

- în sens restrâns, se referea la conținutul învățământului, la un set de documente școlare ce cuprindeau planificarea instruirii, un program de învățare oficial, organizat instituțional;
- în sens larg reprezenta un concept integrator, ce oferea o viziune globală și sistematică, asupra acțiunilor educative, a componentelor acestora și a interacțiunilor care le caracterizează.

Teoria și practica educațională au determinat în timp evoluția conceptului de curriculum, de la o accepție restrictivă la una complexă și flexibilă. Semnificația modernă a conceptului de curriculum, este lansată în pedagogia secolului XX de J. Dewey, ce apreciază că acesta vizează nu numai conținuturile incluse în programele școlare, ci și experiențele de învățare ale elevilor și studenților. Formarea și perfecționarea educatorilor devine astfel, parte determinantă a curriculum-ului școlar/ universitar. R.W. Tyler formulează accepțiunea modernă a curriculum-ului și

are în vedere următoarele aspecte:

- Obiectivele educaționale pe care le urmărește școala;
- Experiențele educative care vor duce la atingerea obiectivelor;
- Modalități de realizare a experiențelor educative;
- Modalități de evaluare a gradului în care au fost atinse obiectivele.

Concepțiile pedagogilor promovate în numeroase lucrări de referință au evoluat, de la accepțiunea tradițională a curriculum-ului, ca plan general de conținuturi (materiale specifice de instruire și experiențe ale elevului în cadrul școlii), ajungându-se la ideea centrării experiențelor oferite de școală pe particularitățile, cerințele și interesele elevului.

Pe măsură ce a fost conștientizată necesitatea formării unor personalități creatoare, capabile a se integra optim în viața socială, curriculum-ul a devenit un concept cheie al reformelor educaționale. De altfel este considerat o sursă importantă a inovării, având ca scop adaptarea instituțiilor, programelor și practicilor școlare la nevoile și solicitările unei societăți dinamice.

Curriculum-ul ca și proiect pedagogic valorifică multiplele și complexe interdependențe ce se stabilesc între următoarele componente (M. Bocoș, 2001):

- Conținuturile instructiv-educative vehiculate în vederea atingerii obiectivelor prestabilite în documentele școlare (planuri de învățământ, manuale școlare, arii de studii, arii tematice);
- Obiective generale, cadru și cele de referință formulate pentru diferitele discipline școlare;
- Strategiile de predare și învățare în școală și în afara ei, corelate cu acțiuni și influențe educaționale de tip formal, nonformal și informal;
- Modalități de evaluare a eficienței activităților instructiv-educative.

Curriculum-ul se constituie ca un plan de studiu ce încorporează două dimensiuni complementare (V. Chiș, 2001):

1) dimensiunea de concepție, de viziune, generată de un demers filosofic asupra rolului educației în formarea personalității;

2) dimensiunea de structură urmărește să traducă valorile asumate în finalități de esență educativă și în experiențe pozitive de învățare. Elaborarea experiențelor de învățare parcurge un proces ciclic, în care etapele de analiză, proiectare, aplicare și evaluare se repetă continuu, în progresie calitativă, asigurată de datele cercetării și ale aplicațiilor școlare.

Cercetarea pedagogică din ultimul deceniu a determinat multiplicarea ariilor și a perspectivelor de abordare a curriculum-ului, asistând în prezent la o dezvoltare dinamică a teoriei și practicii în acest domeniu atât de disputat. Este promovată ideea extinderii și aprofundării cercetărilor curriculare, care să genereze o re-construcție a teoriei curriculum-ului, prin valorificarea multiplelor perspective de cercetare și inovare. Abordarea tradițională a conceptualizării curriculum-ului a favorizat și justificat re-conceptualizarea acestuia și promovarea unor noi paradigme educaționale. J. Goodlad, în lucrarea sa "Enciclopedia internațională a curriculum-ului" (1991) afirma că,

deși practica curriculum-ului are o istorie îndelungată, teoria producerii acestuia este de dată recentă.

W. Pinar, W. Reynolds, P. Settery, P. Taubman (1995) sunt susținătorii mișcării reconceptualiste, considerând că „*era dezvoltării curriculum-ului este depășită*”, impunându-se trecerea de la dezvoltarea sa, la înțelegerea acestuia, de la definirea centrată pe practica școlară, la definirea raportată la reprezentările sale simbolice:

- Dezvoltarea curriculum-ului are în vedere practica elaborării acestuia, potrivit modelului lui Tyler (obiective-mijloace-evaluare);
- Înțelegerea curriculum-ului vizează limbajul, ideile, diferitele tipuri de discurs și reprezentări despre acesta. Din această perspectivă înțelegerea curriculum-ului, ca reprezentare simbolică, se referă la acele practici instituționale, structuri, imagini și experiențe de învățare, care sunt identificate și analizate în diferite moduri (fenomenologic, politic, teoretic).

Această paradigmă reconceptualistă contribuie la studiul teoretic profund al problematicii curriculare, dar și la asumarea cercetărilor în acest domeniu. G. Millburn (1992) aprecia că „viitorul studiilor curriculare este nesigur, slăbiciunile persistă în chiar natura discursului curricular”. Cu toate eforturile de sinteză realizate în ultima perioadă s-a atins pragul unei conceptualizări primare a curriculum-ului.

Variatatea cercetărilor din sfera curriculum-ului este un semn de dinamism și vitalitate domeniului, fiind un proces benefic pentru dezvoltarea teoriei și practicii educaționale. În perioada de cristalizare teoretică a domeniului, uniformizarea abordărilor ar fi inhibat nevoia de evoluție conceptuală. Proliferarea definițiilor devine cu timpul un indiciu de fragilitate epistemologică, solicitând convergența abordărilor. Cercetarea curriculară ar trebui să promoveze un concept al curriculum-ului nu unilateral și rigid, ci "complet și multidimensional, flexibil". (E. Păun, D. Potolea, 2002)

În România, problematica curriculum-ului a întâmpinat o sistematică rezistență în perioada regimul totalitar, dar după 1990 se remarcă o deschidere spre noile paradigme educaționale. Discursul teoretic privind acest concept cât și cele corelate, au cunoscut o amplă dezvoltare, fiind constituite echipe de specialiști care să adapteze și implementeze noile politici curriculare.

În actualele condiții, se impune clarificarea teoretică și mai ales generalizarea proiectelor curriculare în învățământ. Acest concept se regăsește frecvent în diferite contexte, dar având semnificații variate. Discordanța viziunilor impune o re-conceptualizare a curriculum-ului într-o manieră comprehensivă și unitară.

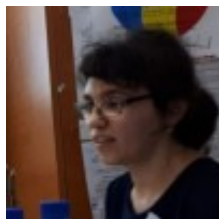
Bibliografie

1. Bocoș, M., (2003), Cercetarea pedagogică, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință
2. Cristea, S., (1994), Fundamente pedagogice ale reformei învățământului, București, E.D.P.
3. Cucoș, C., (1997), Pedagogie, Iași, Ed. Polirom
4. Herlo, D., (2004), Asupra curriculum-ului educațional, Arad, Ed. Universității Aurel Vlaicu
5. Păun, E., Potolea, D., (2002), Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative, Iași, Ed. Polirom

Sursa istorică – un punct de plecare în stimularea lecturii

De **Aurelia Țintea**

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



Este o realitatea a zilelor noastre faptul că tot mai puțini tineri astăzi au bucuria de a lectura. Odată cu evoluția științifică și tehnologică interesul elevilor pentru lectură a scăzut în mod considerabil. Sesizând că elevii sunt tot mai puțin interesați de cititul cărților am decis să realizez în cadrul activităților de predare-învățare-evaluare cât mai multe sarcini de lucru pe baza surselor istorice, căci în acest fel elevii lecturăază, intră în contact direct cu informația istorică și doresc să afle informații cât mai multe.

„Cu cât vei citi mai mult, cu atât vei ști mai mult. Cu cât vei învăța mai mult despre lume, cu atât vei călători mai mult...”
– Dr Seuss

Pentru mulți elevi, sursa istorică este un punct de plecare în stimularea lecturii. Utilizarea surselor istorice la disciplina istorie are un rol deosebit căci prin intermediul acesteia elevul realizează „o călătorie în timp și spațiu”, pătrunde în mod real în „laboratorul științific”, de unde extrage cunoștințele despre fapte, procese, evenimente, își formează un vocabular științific specific disciplinei istorie. Pornind de la premisa că istoria nu are un obiect de studiu palpabil, ci trecutul este reconstituit cu ajutorul surselor istorice pe baza cărora recreăm realitatea, am alocat o pondere tot mai mare metodelor care utilizează texte istorice, căci în urma lecturii elevii realizează o învățare reală, autentică, prin descoperire. Se realizează un arc peste timp – elevii devin „călători”, asimilează cunoștințe, își dezvoltă gândirea critică, capacitatea de sinteză și analiză. Lecturarea unei surse istorice are un impact deosebit pentru un elev căci în urma acestei activități elevii rețin foarte multe informații pe care le utilizează pe termen lung își dezvoltă un limbaj de specialitate, utilizează termenii specifici pentru fiecare eveniment, fenomen studiat în conformitate cu contextul.

Metodele de lucru bazate pe surse istorice, pe utilizare cititului, a extragerii cunoștințelor din surse, a stabilirii relațiilor de cauzalitate între fapte și evenimente permit elevilor să-și formează deprinderi de lucru specifice de lucru istoriei dar și să stimuleze interesul pentru lectură. Dorința de a lectura, de a afla mai multe informații despre un eveniment în urma lecturii unor surse istorice a devenit o realitate. Deși un segment redus de elevii sunt stimulați inițial să lectureze, pe parcurs cei aceștia împărtășesc informații și ceilalți colegi devin interesați.

Am să ofer un exemplu de activitate de învățare pe baza unei surse istorice pe care am utilizat-o la clasa a VII a la disciplina Istorie pentru tema „Viața în tranșee și frontul de acasă”. Am optat pentru lecturarea unui text. Tranșeele erau lucrări defensive ca

niște șanțuri cu parapete de pământ. Părțile beligerante nu se aflau niciodată prea departe, și nici una dintre tabere nu înainta mai mult de câțiva kilometri în țara nimănui, pământul dintre cele două tabere. Condițiile de viață din tranșee erau îngrozitoare, soldații sufereau din cauza lipsei alimentelor, a păduchilor, a șobolanilor, și a duhurii îngrozitoare lăsate de cadavrele ce nu puteau fi îndepărtate cu rapiditate. Ploile torențiale transformau tranșeele în mlaștinii noroioase, în care soldații stăteau afundați până la genunchi.” (Plantagenet Somerset Fry, „Istoria Lumii”, Atlas, pag. 306)

Pe baza lecturării sursei istorice, completează pe zidul graffiti problemele cu care se confruntau soldații.



Elevii au realizat cu bucurie sarcina de lucru, au identificat problemele cu care se confruntau soldații pe front. Impactul sursei lecturate asupra elevilor a fost cel scontat, căci elevii au fost interesați să afle cât mai multe informații despre viața în tranșee. Elevii au devenit motivați să caute ei singuri alte surse istorice sau literare pe baza cărora să poată prezenta modul de viață.

În cadrul aceleiași teme, am utilizat și sursa istorică următoare pentru a identifica greutățile pentru frontul de acasă: „Nu numai cei din prima linie riscă și suferă. Și cei rămași acasă erau în primejdie și trebuiau să îndure lipsuri. Civilii erau bombardați din aer, iar dacă locuiau într-un oraș litoral trebuiau să facă și bombardamentelor dinspre mare. Distrugerea navelor de aprovizionare a condus la lipsa acută de alimente. Magazinele nu prea aveau ce vinde cozilor tot mai lungi ce se formau în fața lor. Foarte curând oamenii nu au mai primit decât cantități fixe de alimente sau rații. Soțiile și familiile celor plecați pe front trăiau cu teama că cei dragi au fost răniți sau omorâți. Implicarea întregii populații în război s-a numit război total.” (Plantagenet Somerset Fry, „Istoria Lumii”, Atlas, pag. 307).

Pe baza sursei istorice, completează în organizatorul grafic greutățile cu care se confruntau cetățenii pe frontul de acasă.



Elevii au lecturat sursa istorică și au realizat sarcinile de lucru.

Sursele istorice utilizate mi-au permis să realizez o învățare activă, reală. Elevii au fost interesați de tema, de modalitatea de lucru cu sursa care și-a atins obiectivul, elevul fiind motivat să lectureze el singur alte surse. Pledez pentru identificare unor metode de lucru pe baza surselor istorice care să stimuleze lectura. În felul acesta, pe parcursul orei, elevii noștri nu se plictisesc, sunt implicați în activitatea de predare-învățare, iar pe termen lung stimulăm curiozitatea elevului, interesul pentru studiu individual și implicit pentru lectură.

Bibliografie

- Căpiță, Laura, Căpiță, Carol – „Tendințe în didactica istoriei”, Editura Paralela 45, București, 2005,
- Cerghit, Ioan – „Metode de învățământ”, Editura Poliorom, 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 și educației pentru cetățenie democratică: demersuri didactice inovative”, Editura Educația 2000+, București, 2006
- Programă școlară pentru disciplina Istorie clasele a V-a – a VIII-a, București,
- Țintea, Aurelia „Auxiliar didactic pentru Istorie clasa a VII a” Editura Revers, Craiova 2022.

Rolul literaturii pentru copii în cadrul comunicării în limba română

De **Ana-Maria Miciială**

Școala Gimnazială Alexandru cel Bun, Bacău (Bacău)



În Antichitate, singurul autor care a scris opere pentru copii a fost Esop. Apoi, prin anul 1658, Jan Amos Komensky a scris prima carte informativă cu felurite poze și imagini (Orbis Pictus). Ulterior, s-a hotărât că aceasta este prima publicație cu ilustrații editată în mod special pentru copii. Apariția cărții lui John Newbery în 1744 numită *A Little Pretty Pocket-Book*, care era vândută pe-atunci cu o minge cadou pentru băieți sau cu o pernută (suport de ace) pentru fete, este socotită punctul de plecare al începutului cititului din plăcere și curiozitate pentru micii lectori.

Fiind o parte integrantă importantă a literaturii naționale, literatura dedicată copiilor reflectă în codul ei aspecte cu un specific aparte impus de trebuințele, de interesele celor mici, de gradul lor de dezvoltare psihică (gândire, limbaj, imaginație, sentimente morale și estetice), de posibilitatea receptării mesajului artistic. O idee mult analizată în definirea conceptului de literatură pentru copii este raportul stabilit între autor, operă și cititor. Dezechilibrul central este provocat de lipsa egalității

forțelor și capacităților intelectuale impuse de vârstă, evoluția psiho-fizică, capacitatea obiectivă sau critică de sesizare a realității ficționale. Înțelegerea literaturii urmărește legătura ce se stabilește între autor, operă și cititor. Aceasta, în cazul literaturii pentru copii, este una nepotrivită, produsă de dominantele esențiale ale adultului-emisitor și ale copilului-receptor. Se realizează astfel o relație, fie dublă, absolută, fie duală, concomitentă. Modalitatea în care autorul tratează textul literar ca temă, subiect și stil, viziune narativă influențează direct receptarea acestuia de către cititor.

Cu toate acestea, când apreciem o operă literară destinată copiilor, accesibilitatea nu reprezintă singurul criteriu. În schimb sunt pregnante pentru existența creației literare originalitatea, dar mai ales funcția artistică. „*Prima funcție a operei literare* – afirma Ion Pascadi – *este aceea de a fi o creație literară, de a exista ca un organism independent cu o finalitate proprie și numai așa ea va putea ajunge să îndeplinească un rol sau să ocupe vreun loc în afară*”. În lucrarea citată anterior, dintre particularitățile funcției artistice a creației literare menționate de autor, doar trei sunt întâlnite și în creațiile destinate copiilor:

- caracterul informativ (cognitiv) – opera literară transmite informații artistice asociate într-un mesaj specific și comunicate printr-un cod;
- caracterul formativ – creația literară, prin multitudinea semnificațiilor mesajului artistic, contribuie la educarea micilor cititori în spiritul unor valori morale deosebite (curaj, cinste, adevăr, iubire, respect, demnitate);
- expresivitatea care sugerează modalitatea de valorificare a valorilor estetice ale limbajului.

Creația literară nu se reduce numai la oglindirea vieții, ci o recrează prin imagini artistice ce reflectă viața reală. Lumea copilăriei este una extraordinară, minunată, plină de o efuziune spirituală, o lume unde chiar și jucăriile capătă viață, datorită capacității de închipuire a copilului care formează și deformează realul după propria-i plăcere, născocindu-și universul său. Astfel aceste imagini artistice au o structură și o formă de organizare proprie, alta decât realitatea reflectată. În schimb, o imagine artistică prezintă în general aspecte importante ale umanității, aspecte concretizate într-un element de viață particular. Valoarea esențială a acestei arte reprezintă tocmai această individualizare a generalului. Cu alte cuvinte, imaginea artistului adaugă realității conținuturi noi și structuri ideale (meșteșugite de mintea și imaginația sa bogată), dar care reflectă realitatea, regăsindu-se în ea.

Arta literară este fondată pe invenția și ficțiunea creatorului. El întemeiază o lume imaginară, urmând un acord artistic, astfel încât lumea aceasta trăiește în planul artistic, nu în cel al vieții reale. În receptarea creației literare acesta include astfel sentimentul ficțiunii plauzibile. Însă față de celelalte arte, creației literare îi sunt caracteristice elementele afectiv-emoționale, ce sunt diferite de cele trezite de o cunoaștere teoretică, dar și mult mai intense.

O carte scrisă anume pentru copii e necesar să aibă o impunătoare ținută artistică. Cu alte cuvinte, opera literară reprezintă o imagine artistică în care forma și conținutul nu pot fi separate, acestea formând o singură structură ce nu poate fi confundată cu imaginile plastice realizate, cu mijloacele artistice, cu

particularitățile estetice ale limbajului. „*Literatura, ca artă a cuvântului*”, – susține Constantin Parfene – *oglindește viața reală cu ajutorul imaginilor concret-senzoriale, semnificabile în conștiința umană prin intermediul forței expresive a cuvintelor*”. Scriitorul plăsmuiește variate asocieri și expresii originale din materialul obișnuit al limbii. El valorifică resursele nesfârșite ale cuvântului (arhaisme, regionalisme, cuvinte populare, neologisme, sensuri proprii și figurate, elemente de jargon și de argou, figuri de stil, imagini audio-vizuale etc.), oferindu-i semnificații deosebite, impresionante valori estetice. Dar problematica imaginii artistice ca mijloc aparte de oglindire a vieții reale, prin intermediul literaturii, o include și pe cea a limbajului poetic, pentru că o imagine artistică este reprezentată în limbajul poetic și cu ajutorul acestuia.

Prin trăsătura sa particular originală, dar mai ales prin forța sa expresivă, limbajul poetic comunică mai mult decât limbajul științific, trezind micilor cititori profunde stări emoționale, de cele mai multe ori neclare, indescriptibile. Dar utilizând cuvinte obișnuite, limbajul poetic le valorifică în forme și structuri variate, izbutind să exprime mai mult decât ele, adică altceva, un ce uneori obscur a cărui înțelegere face apel la intuiția estetică a elevului.

Pentru realizarea imaginilor artistice, limbajul poetic utilizează modalități specifice și anume:

- elemente de prozodie în poezie (rimă, ritm, măsură, aliterație);
- figuri stilistice (sinecdoca, metafora, metonimia, alegoria);
- figuri de construcție (repetiția, enumerația, inversiunea);
- figuri de cugetare (interogația, hiperbola, personificarea, invocația retorică).

Din analiza unei creații literare deducem că aceasta reprezintă un întreg, un sistem perfect organizat, o structură, evidențiind prin aceasta atât forma cât și conținutul, doar dacă ele sunt organizate în scopuri estetice.

Bibliografie

- Parfene, Constantin, *Literatura în școală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977
 - Pascadi, Ion, *Nivele estetice*, București, Editura Academiei, 1972;
-



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice