



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 68 / APRILIE 2017

68

A fi și a face în învățământ

| de Maria-Liliana Firiceanu

Posibilități de abordare a stresului la școală: investigația pentru cunoașterea
elevilor | de Georgeta Staicu

Proiectarea didactică integrată – viziunea unui cadru didactic (fără liceul
pedagogic) | de Iuliana Ivan

Diversitate și diferențe în dezvoltare – promovarea educației de calitate,
incluzivă, în grădiniță | de Denisa Dragoslav

Perspectiva pozitivă asupra preșcolarilor cu CES prin promovarea educației
incluzive | de Dana Voinea

Dezvoltarea motricității fine la vârsta preșcolară

| de Paula Stina

Abordarea textelor pentru formarea competențelor de lectură

| de Mariana Alina Safta

Metode pentru îmbogățirea vocabularului elevilor

| de Carmen-Elena Dinuta

A fi sau a nu fi mentor. Gânduri la final de proiect

| de Carmen Duse



Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Online: www.iteach.ro/experiencedidactice



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

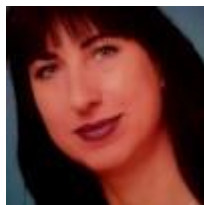
PAGINA REVISTEI:

www.iteach.ro/experiencedidactice

A fi și a face în învățământ

Maria-Liliana Firiceanu

Grădinița nr. 2 Tesila-Valea Doftanei



Ne dorim ca elevii noștri să creadă că suntem cei mai buni în ceea ce facem și că atingem excelența în "a face". Ne-am educat în școli serioase, am continuat în universități de prestigiu, ne instruiți permanent prin cursuri de formare sau experimentăm metode moderne de predare – o parte semnificativă a formării stă sub semnul "a ști".

Însă e nevoie să regăsim și să transpunem în clasă scopul și valorile profund umaniste ale educației, în pofida presiunilor și obișnuințelor. Uităm, de multe ori, să-i acordăm atenție lui "a fi".

Suntem presați uneori din spate de așteptările colegilor din ciclurile superioare sau simțim presiunea părinților care, desigur, au cei mai inteligenți copii și, dacă nu lucrăm pe cât mai multe auxiliare, nu aplicăm un număr impresionant de teste, înseamnă că nu suntem competenți. Ne spunem mereu că nu am făcut destul. Ne comparăm cu alții. Ne străduim până la epuizare să facem o lecție bună sau cea mai dinamică activitate. Uităm însă un lucru și o facem adesea: excelența se atinge mai ales prin "a fi".

A fi un bun profesor pentru elevii noștri înseamnă în primul rând a-i înțelege, a-i asculta, chiar a te integra în grupul lor – pe scurt, a empatiza. Din practica curentă observăm că mulți dintre elevii noștri se simt cumva singuri, abandonați, au părinți ocupați și preocupați de latura materială, de bunăstarea familiei, de ceea ce cred ei că este bine pentru copiii lor. Societatea privește critic tinerii, considerându-i prea rebeli, îmbrăcați ciudat, obraznici, leneși, inadaptați.

În aceste condiții, cine rămâne lângă acești copii, ce facem cu ei? La rândul nostru suntem părinți și, dacă rolul nostru este să formăm oameni, să cizelăm caractere, trebuie să găsim resursele necesare construirii unei punți de legătură între ceea ce vrem să cunoască elevii noștri și ceea ce vrem să devină. Înainte de a-i învăța matematică, fizică ș.a., să-i învățăm să fie oameni. A fi om înseamnă să știi să-ți ceri iertare atunci când greșești, să oferi sprijin la nevoie întinzând brațul celui căzut, să-l îmbrățișezi pe cel trist și să te bucuri alături de cel fericit. Un profesor bun nu este rece, nu predă ca și cum în fața sa ar fi niște subiecți fără suflet.

Uneori credem că a ne asculta elevii este pierdere de vreme și că astfel scurtăm timpul alocat unei lecții. Practica ne demonstrează că, atunci când un conflict este soluționat și fondul emoțional s-a schimbat, interesul elevilor pentru lecție crește: profesorul nu este doar cel care notează, ci omul care i-a înțeles.

La începutul carierei didactice, mi-am creat un scop personal – acela de a rămâne un om bun în amintirea elevilor mei. Timpul trece, ei vor deveni cineva, noi vom îmbătrâni și vom ajunge poate la ușa unuia dintre ei, primar, doctor, instalator etc. Înainte să-și amintească ce l-am învățat, cu ce cunoștințe a rămas din anii în care i-am fost profesor, mi-aș dori să-și amintească de omul care l-a înțeles atunci când a avut nevoie sau care l-a învățat să-și ceară scuze atunci când a greșit căci, nu-i așa, nimeni nu-i perfect.

A fi un bun profesor pentru elevii noștri înseamnă a fi disponibil, a fi bun la suflet, a fi compătitor, a fi transparent, a fi autentic, a fi înțelept, a fi tu însuși. În timp ce ce ne zbatem să atingem excelența în profesia noastră, în aceste zile de constrângeri și sub presiunea unor cerințe tot mai mari, trebuie să rămânem pe calea cea bună, pentru noi înșine și pentru elevii noștri. Pentru că omenescul din noi e ceea ce contează cu adevărat.

Posibilități de abordare a stresului la școală: investigația pentru cunoașterea elevilor

Manuela Alexe

Scoala Gimnazială Gheorghe Lazar, Corbu



Abordarea stresului la școală este o problemă complexă. Pentru o persoană, managementul stresului înseamnă capacitatea acesteia de a atinge un echilibru între solicitările externe și reacțiile interioare prin aplicarea unor tehnici specifice. În cadrul activității școlare, analiza factorilor individuali ca factori de protecție în condiții de stres (stima de sine, asertivitatea, optimismul), reprezintă o premisă fundamentală a procesului de eficientizare a activității didactice.

Una dintre activitățile pe care mi-am propus-o la o oră de dezvoltare personală, la clasa I s-a intitulat "Cine sunt eu" și a avut ca scop evaluarea beneficiilor

dezvoltării respectului de sine la elevii de vârstă școlară mică.

Managementul stresului este abilitatea individului de a face față presiunilor de zi cu zi. Prin managementul stresului se urmărește inițial identificarea cauzelor acestor presiuni și apoi reechilibrarea și reducerea reacției prelungite a corpului la factorii interni sau externi cauzatori de stres, prin aplicarea unor tehnici specifice.

Hans Selye diferențiază între *eustress* pentru senzația pozitivă și *distress* pentru situația în care nivelul stimulului este mai mare decât poate organismul suporta. Pentru el, stresul este stimulul de care toți avem nevoie pentru a fi motivați și care, în doze rezonabile, chiar ne place. Ideile sale sunt de folos pentru a ne aminti că stresul este o parte inevitabilă a vieții noastre. Aptitudinea de a rezolva problemele generate de stres se traduce în capacitatea de atingere a echilibrului dintre stimulul exterior și reacțiile interioare și în găsirea unui nivel potrivit de stres.

Resursele individuale de adaptare la stres sunt reprezentate de capacitatea cognitivă, emoțională și comportamentală a fiecărui individ de a reduce, stăpâni sau tolera solicitările interne și externe care depășesc capacitatea de răspuns automată a organismului.

Factori individuali cum sunt stima de sine, asertivitatea, optimismul sau sentimentul de autoeficacitate sunt factori de protecție împotriva stresului.

În identificarea resurselor interioare ale elevilor mei, în vederea adaptării la condițiile de stres, am recurs la activitatea "Cine sunt eu", desfășurată la o oră de dezvoltare personală, la clasa I.

Numele activității: Cine sunt eu

Clasa cu care s-a lucrat: I B

Număr de elevi: 16

Obiective:

- Să exploreze o modalitate de dezvoltare a respectului de sine
- Să evalueze beneficiile dezvoltării respectului de sine

Resurse: fișa de lucru – "Blazonul personal".

Mod de lucru:

- Se oferă fiecărui participant o fișă de lucru și se dau explicații în legătură cu cele patru cadrane:

cadranul 1 – ceva pozitiv despre munca ta (la școală)

cadranul 2 – ceva ce îți place să faci în timpul liber

cadranul 3 – ceva despre trecutul tău

cadranul 4 – un scop pe care ți-ai dori să îl atingi

- Sunt invitați să completeze fiecare cadran cu un desen, simbol sau cuvinte și, în panglica de sub blazon, să scrie o deviză, un vers, un proverb, etc., ceva care li se pare că-i reprezintă cel mai bine și care ar dori să le amintească celorlalți de ei.
- Pentru completarea spațiului de sub blazon, li se oferă elevilor o listă de proverbe, din care trebuie să-și aleagă unul care li se potrivește. În prealabil, înțelesul acestor proverbe a fost deslușit împreună cu elevii, prin exemple concrete.
- La final, sunt invitați să împărtășească celorlalți colegi ceea ce au lucrat.
- Sunt întrebați cum se simt atunci când vorbesc despre ei înșiși.

Activitatea a avut un impact pozitiv, întrucât elevilor li s-a dat ocazia să deseneze ceva ce le face plăcere. Au avut ezitări în a-și prezenta lucrarea în fața clasei, cei mai mulți preferând să vorbească de la locul lor în bancă. Cei mai mulți au spus că s-au simțit importanți atunci când au vorbit despre ei înșiși.



Analizând desenele din cadranul 1 privind activitatea la școală, constatăm că elevilor le place să citească, să scrie sau să picteze. Unor fete le place să joace rolul învățătoarei. În alte activități, acestea au explicat că le este greu să se impună în fața colegilor, în anumite momente. De aici, probabil nevoia de a avea autoritate în fața unui grup.

Alți doi elevi (băiat și fată) s-au desenat în fața clasei, ceea ce exprimă nevoia de a se afirma, de a fi activi în timpul orelor. Menționez că, acești elevi sunt persoane introvertite, lipsite de încredere în forțele

proprii, foarte timide, cu dificultăți de exprimare orală. Vorbesc foarte încet, parcă cu teamă și au nevoie de mai mult timp pentru formularea răspunsului la o întrebare.

O altă fetiță a reprezentat activitatea de la școală desenând o inimă cu multe stelute, ceea ce ar putea să exprime sentimentul de bine/comfortul pe care îl are aceasta la școală.

Un alt copil (băiat) a arătat în desenul său că cel mai mult la școală îi place să se joace, mașinile fiind obiectul său preferat. Este un copil care se simte foarte bine în activitățile de grup, în jocurile de spargere a gheții.

Concluziile acestui exercițiu au fost valorificate ulterior prin realizarea unor proiecte tematice despre obiectele preferate ale copiilor. Am reușit să abordez interdisciplinar anumite teme ce au trezit interesul elevilor.



Desenele din cadranul 2 îi prezintă pe elevi în mediul cel mai drag, familiar și anume locul de acasă. Mulți copii au desenat că le place să stea acasă în timpul liber, să se joace diferite jocuri în curtea casei, să citească ceva ce le face plăcere, să folosească calculatorul pentru diferite

jocuri educative sau privitul la televizor. Pentru mulți dintre copii (mai ales pentru băieți) petrecerea timpului liber înseamnă jocul cu mingea afară. Multe fetițe au desenat flori sau animale, ceea ce evidențiază sensibilitatea deosebită, nevoia de afecțiune, frumusețea lor interioară fiind o oglindă a frumuseții exterioare, a naturii.

Desenele din cadranul 3 îi prezintă pe copii în fața unor evenimente importante în familie: aniversarea zilei de naștere, o întâlnire cu familia reîntregită, sărbătorile de iarnă sau jocul cu mingea în curtea casei cu prietenii apropiați.

Unii copii își exprimă preferința pentru desenat și colorat, fiind o activitate plăcută atât în prezent cât și în trecut. Alți copii privesc cu nostalgie momentele din vacanța de vară, mersul la plajă, nisipul, marea și soarele.

Desenele din cadranul 4 reprezintă aspirațiile copiilor, modul cum se văd în viitor. Unii se văd prin prisma

meseriei pe care și-o doresc (soldat, cântăreață, învățătoare), iar alții se văd adulți, fără să manifeste vreo preocupare deosebită.

Există lucrarea unui elev care nu oferă date concludente privind activitățile preferate, însă la o privire mai atentă am observant că în cadranele 1 și 4 s-a reprezentat în mod clar, fără măzgălituri, pe când în cadranele 2 și 3, desenele sunt neclare. Din datele pe care le-am obținut în urma unor observații ale comportamentului în timpul și în afara orelor, am dedus că are probleme de interrelaționare, este în conflicte permanente cu diferiți elevi agresori. Mediul de acasă nu este unul reconfortant, ceea ce explică desenele din cadran. Lipsa culorilor în desenele sale evidențiază anxietatea. Trăiește într-o lume necolorată, rece, tristă, nesigură, amenințătoare, urâtă. Roșu care apare în cadranul 1 exprimă un copil dinamic, mereu în mișcare, energic, pentru care competiția și jocul sunt foarte importante. Cel mai mult predomină albastrul, ceea ce poate exprima într-un mod original că nu vrea să fie presat, că vrea să aibă mai mult timp pentru a face ceea ce-și dorește, prin respectarea ritmului său de lucru și dezvoltare.

Analizând proverbul pe care și l-au ales, se poate spune că pentru o parte dintre elevi este importantă prietenia ("Prietenul la nevoie se cunoaște"), pentru alții este esențial modul cum vorbesc (fără jigniri) ("Vorba dulce mult aduce", "Răspunsul blând înlătură mânia"), iar pentru altă parte, a ști carte este o coordonată definitorie pentru dezvoltarea ulterioară ("Ai carte, ai parte").

Investigarea în vederea cunoașterii resorturilor interioare ale elevilor și a modului cum aceștia își gestionează stările și emoțiile asigură eficiența activității educaționale. În funcție de aceasta, învățătorul își construiește un demers didactic bine individualizat care să țină cont de nevoile și trebuințele elevilor.

Bibliografie:

1. "Educație mental-emoțională în grupul școlar" – suport de curs- program de formare continuă furnizat de Casa Corpului Didactic Constanța, 2013;
2. Stănculescu, E., Managementul stresului în mediul educațional, Editura Universitaria, 2015;
3. Iucu, R. B., Managementul clasei de elevi, Editura Polirom, Iași, 2006.

Proiectarea didactică integrată – viziunea unui cadru didactic (fără liceul pedagogic)



Iuliana Ivan

Liceul Teoretic Petru Rares Feldioara

Proiectarea didactică nu se rezumă doar de ceea ce scriem pe hârtie că vom face. Din punctul meu de vedere, este mult mai important să știi cu ce clasă lucrezi, ce valori și principii sunt preferate în acea clasă, ce nevoi au elevii cu care lucrezi, ce preferă și ce nu, iar tu, ca profesor, să îți proiectezi totul în funcție de specificul fiecărei clase, fără a ignora cerințele din programa școlară. Dar, mai cu seama, fără a adăuga teme și conținuturi pentru a-i stresa pe elevi, pe părinți și chiar pe noi, cadrele didactice.

De câțiva ani, s-a introdus în ciclul primar proiectarea integrată, proiectare bazată pe cerințele și nevoile elevilor, abordare adaptată și la ciclul preșcolar, cu care copiii sunt obișnuiți și care are succes. Însă o parte din cadrele didactice preferă varianta veche, de proiectare pe fiecare disciplină în parte, fapt ce creează discrepanțe în sistemul de învățământ actual.

Contextul actual ne aduce în discuție o sumedenie de termeni, care mai de care mai interesanți, pentru clarificarea conceptului de proiectare didactică, pentru a ne lămurii cum să proiectăm eficient și mai ales de ce trebuie să ținem cont atunci când întocmim o planificare.

Pentru o bună proiectare, fiecare cadru didactic are nevoie de timp de lucru, timp de studiu, de interes și mai ales, de multă creativitate. El trebuie să răspundă, de asemenea la cele patru întrebări cheie: *Ce voi face? Cu ce voi face? Cum voi face? Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?* (Jinga, Negret, 1994).

Personal, prefer planificarea integrată. De ce? Pentru că am libertatea de a parcurge fiecare temă într-un mod cât se poate de atractiv. Creativitatea se dezvoltă la maxim. Disciplinele se îmbină atât de frumos pentru a crea povești din proiectele alese spre a fi realizate, iar protagoniștii acestora sunt chiar elevii clasei mele. Elevii își dezvoltă competențele mult mai ușor, iar obiectivele propuse parcă se ating de la sine. Prin abordarea integrată putem să punem în valoare fiecare elev în parte, să-i valorificăm aptitudinile, să-i dezvoltăm abilități care îi sunt necesare, să îi arătăm latura lui bună. Printr-o astfel de abordare putem să

le dăm exemple din viața reală elevilor mult mai ușor, ei fiind totodată stimulați să caute informații, să vină să le prezinte la școală. Ei pot fi în cadrul aceleași ore atât profesori cât și elevi. Acest lucru îi motivează și le crește stima de sine, îi face să înțeleagă mult mai bine lumea care îi înconjoară, fac mai ușor conexiuni cu realitatea. Este important să îi facem să înțeleagă că se pot descurca și singuri, adultul din jurul lor având uneori doar rolul de a dirija.

Cu ajutorul predării integrate se promovează mult munca în echipă, esențială pentru dezvoltarea lor ulterioară. Ea crește productivitate în cadrul orelor, fiecare își folosește propriul talent pentru a-și ajuta echipa, proiectele fiind mult mai ușor de realizat în cadrul unei echipe, decât atunci când facem individual un proiect. Prin munca în echipă, elevii sunt nevoiți și încurajați să comunice între ei, să își spună și să își susțină punctul de vedere.

Predarea integrată ne ajută să construim atât de multe lucruri într-un an școlar și să ne dăm seama de importanța comună a tuturor lucrurilor din jurul nostru.

De exemplu, atunci când realizăm proiectarea unei unități de învățare, putem alege ca și temă Universul. Universul poate fi studiat în cadrul orelor de Matematică și explorarea mediului, dar el se îmbină minunat cu orele de Comunicare, deoarece elevii citesc cu drag despre teme actuale, alese de ei, și astfel își dezvoltă citirea conștientă. Pot memora mai ușor o poezie dacă are ca și temă un subiect interesant. Putem realiza lucrări minunate (picturi, colaje, mulaje) despre univers cu ajutorul disciplinei Arte vizuale și abilități practice. Îmbogățirea cunoștințelor despre univers este obiectivul principal din cadrul acestei teme, însă totodată se stimulează interesul și curiozitatea copilului pentru a cerceta lumea înconjurătoare. Ca acest obiectiv să fie atins putem propune o serie de activități prin care elevii învață să enumere planetele, să recunoască diversele corpuri cerești. Ei se pot transpune prin jocuri de rol în astronomi, astrologi, cercetători și să facă diverse compuneri și poezii având ca temă principală Universul. Pot foarte bine să învețe să construiască machete ale Sistemului solar, să realizeze un telescop. Toate acestea se pot simplifica sau complica în funcție de nivelul clasei. Această temă, dar și altele se pot relua de la clasa pregătitoare până în clasa a IV-a.

Conexiuni între discipline găsim dacă analizăm puțin tema – important este să fim dispuși să ne rupem de vechi și să nu mai dăm vina pe sistemul educațional.

Noi facem parte din el și de la noi trebuie să plece schimbarea. Proiectarea didactică reprezintă primul pas, premisa aceluia demers al fiecărui cadru didactic de a-și face elevii dornici să învețe, să vină cu drag la școală și să devină conștienți de ceea ce pot realiza. Acest efort este al nostru și îl putem face atractiv. Totul depinde de noi.

Propun să le facem copiilor o lume aparte, proiectând integrat și ținând cont de sufletul și inima lor. Să le facem mai ușor și mai atractiv demersul școlar, pentru a avea elevi fericiți, cu zâmbetul pe buze și atunci când intră pe poarta școlii, nu doar când ies.

Diversitate și diferențe în dezvoltare – promovarea educației de calitate, incluzivă, în grădiniță

Denisa Dragoslav

Grădinița cu program prelungit Bobocei din Micro III Buzău

La naștere există posibilități de dezvoltare pentru orice copil, indiferent de particularitățile sale. Fiecare copil, în funcție de unicitatea sa și de nevoi, prezintă pentru educatoare anumite cerințe educative. Acest lucru este valabil pentru toți copiii, fie că sunt considerați obișnuiți, fie speciali sau de excepție. Fiecare copil este unic, este valoros și se dezvoltă în funcție de comunicarea sa cu lumea în care trăiește. Acceptarea în grădinița a copiilor cu CES este o nevoie determinată de importanța intervenției timpurii și de valoarea integrării educaționale pentru fiecare copil, dar și pentru toți. Primirea copiilor cu CES în grădiniță este firească și constituie un prim pas spre normalizarea vieții, punând în aplicare dreptul tuturor copiilor la educație și sprijinirea dezvoltării fiecăruia.

"Eu sunt copilul! Tu ții în mâinile tale destinul meu. Tu determini, în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață! Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire. Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume."

(Din "Child's Appeal", Mamie Gene Cole)

La vârstele mici, ca de altfel la orice vârstă, există o serie de cerințe educative valabile pentru toți copiii. Este vorba de acele cerințe legate de creștere,

dezvoltare și educație, ca procese vitale în devenirea individualității. Sunt cerințele de bază, esențiale care trebuie să satisfacă esența umană, ritmurile relative ale dezvoltării, nevoia de acțiune și de construcție a personalității.

În funcție de ecuația deja personală a copiilor, fiecare are și cerințe particulare determinate de ereditatea sa biologică și socio-culturală, dar și de modul în care își construiește experiența.

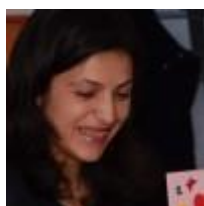
Când copilul vine în grădiniță, zestrea ereditară, mediul inițial de viață și elementele primare ale personalității constituie parametrii care determină cerințele sale educative. În procesul complex al dezvoltării, capacitățile generale și particulare pe care copilul și le formează sunt determinate în special de experiența lui. În funcție de stimulările mediului, capacitățile sale instrumentale se realizează într-o construcție personală. În formarea capacităților, competențelor și comportamentelor la vârstele mici, rolul important revine substratului ereditar, dar în aceeași măsură și influențelor mediului primar de viață. Astfel, dacă copilul are o deficiență organică înăscută, mediul inițial poate să-i ofere condițiile să o compenseze în mare parte, prin propunere și organizarea situațiilor de învățare, la vârstele mici. Sau, dacă copilul se naște fără nicio problemă organică, prin funcționarea deficitară a capacităților lui de instrumentare a experienței de viață primară, el poate să prezinte deja, după primii ani, deficiențe funcționale.

De aici apar cerințele educative speciale. Acestea se referă atât la probleme care țin de deficiențe senzoriale, mentale, de deficiențe și tulburările determinate de sfera funcțională, dar și de mediul social, cultural care limitează, marginalizează sau vulnerabilizează copiii.

UNESCO se referă în acest sens la mai multe situații care sunt adevărate riscuri pentru copilăria mică:

- au dizabilități;
- trăiesc în mediile geografice vulnerabile, cum ar fi cele izolate sau rurale;
- sunt dezavantajați de un mediu de viață marginalizat sau sărac din punct de vedere social sau cultural.

Reiese că educația este cel mai important remediu în problematica dizabilității, la fel ca pentru orice altă



limitare funcțională a copilului. Cerințele speciale ale copiilor devin în educația timpurie obiective de atins, prin măsuri adaptate și adecvate.

Educația timpurie este parte a educației incluzive și deschiderea grădiniței către toți copiii constituie condiția unei educații de calitate, cu influențe puternice în dezvoltarea copiilor pentru viitor, pentru participare și responsabilizare socială, dar și aprecierea și înțelegerea valorii umane.

Fiecare persoană trebuie să beneficieze de oportunități care să răspundă adecvat nevoilor sale educaționale de bază.

Educația incluzivă se referă la ridicarea tuturor barierelor în învățare și la asigurarea participării la educație a tuturor celor vulnerabili la excludere și marginalizare. În abordarea educației incluzive se valorizează nu numai posibilitățile și premisele de dezvoltare ale fiecărui copil, ci și potențialul și motivația de schimbare și dezvoltare profesională a fiecărei educatoare. Dacă promovăm politici și practici cât mai incluzive în educația preșcolară, dacă ne focalizăm atenția asupra accesului, participării și implicării tuturor copiilor de vârstă preșcolară în programe de educație, vom avea generații din ce în ce mai bine pregătite, care se vor integra cu mai mare succes în societate.

Trebuie să pornim de la ideea că fiecare copil are dreptul de a i se acorda șansa unei vieți cât mai apropiată de normalitate și integrare socială. Diferențele între copii pot deveni, de cele mai multe ori, prilej de învățare și dezvoltare.

Toți copiii sunt diferiți și necesită atenție și sprijin pentru a crește și a se dezvolta. Unii au nevoi mai mari, determinate de particularitățile care îi diferențiază de ceilalți, mai mult decât ne-am obișnuit noi să acceptăm. Trebuie să ne gândim și la faptul că și familiile acestor copii au nevoi speciale în ceea ce privește educația și că întreaga comunitate se cere a fi sprijinită pentru a deveni mai puțin discriminativă.

Pentru cadrele didactice se pune problema cum să identifice problemele/ cerințele educaționale ale acestor copii, și mai important, cum să le trateze de pe o poziție care să nu frâneze dezvoltarea, ci să o faciliteze.

Bibliografie:

Vrășmaș, Ecaterina (2010). Premisele educației incluzive în grădiniță. București: Editura Vanemonde.

Vrășmaș, Traian (2004). Școala și educația pentru toți. București: Editura Miniped.

Perspectiva pozitivă asupra preșcolarilor cu CES prin promovarea educației incluzive



Dana Voinea

Grădinița cu program prelungit Bobocei din Micro III Buzău

Pentru orice intervenție educativă timpurie, este nevoie ca fiecare copil să fie cunoscut prin trăsăturile sale personale. Educația timpurie propune o astfel de abordare holistică a fiecărui copil, pentru a identifica punctele forte și a sprijini dezvoltarea și progresul în toate domeniile personalității.

Se promovează o nouă viziune care pune accentul pe o schimbare de esență a modului cum este percepută educația în familie și în grădiniță pentru copiii cu CES. Grădinița este cea care poate produce această schimbare, aducând împreună modelele educaționale alături de cele familiale, pentru a realiza dezideratul unei educații pentru toți.

*"Undeva, un copil/ E foarte singur,/ Pentru că oamenii
trece/ Fără să le pese/ De ce și unde merg./ Degeaba
privești spre el/ E greu să vezi lumina/ Din ochi
strălucind,/ Dacă îi întorci spatele/ Și nu te uiți în urmă...
Nouă ne pasă.../ Noi facem diferența/ Vorbește și fii
vocea/ În viața unui copil/ Dă-i speranța de a-i fi ghid/ Și
de a-l ajuta./ Ce contează acum cel mai mult/ Este că el
învață cum să stea drept/ Nouă ne pasă în această viață/
De UNUL și de TOȚI./ Nouă ne pasă! Noi facem diferența."*
(Marilyn Rose, 2000. Nouă ne pasă, noi facem diferența)

Principala caracteristică a vârstelor mici ale copilului este ritmul rapid al schimbărilor petrecute în dezvoltare. Pe de altă parte, la vârstele mici se observă cel mai clar diferențele de dezvoltare între copii. Iată de ce caracterizările determinate de particularitățile de vârstă cronologică nu sunt cele mai relevante, ci mai curând cele care țin de ritmul învățării și dezvoltării. Putem remarca că, în această perioadă de viață, diferențele de dezvoltare cele mai semnificative se referă în principal la:

- particularitățile determinate de ereditatea de tip biologic;

- ritmul personal de creștere și dezvoltare;
- nivelul dezvoltării atins de fiecare;
- stilul de învățare și de experimentare;
- trăsăturile/ caracteristicile personale;
- ocaziile de învățare și dezvoltare;
- experiența de viață trăită până acum.

Iată de ce abordarea copiilor la vârstele timpurii în funcție numai de trăsăturile standardizate date de vârsta cronologică nu aduce o tratare adecvată și corectă în procesul educațional, care este, cu precădere, individualizat și personalizat în educația timpurie. Pentru orice intervenție educativă timpurie este nevoie ca fiecare copil să fie cunoscut prin trăsăturile sale personale. Educația timpurie propune o astfel de abordare holistică a fiecărui copil, pentru a identifica punctele forte și a sprijini dezvoltarea și progresul în toate domeniile personalității. În aceste sens, evaluarea pe care o face educatoarea în grădiniță se referă la competențele și capacitățile educaționale ale fiecărui copil. Aceasta trebuie să identifice, după modelul celor patru piloni de dezvoltare precizat de UNESCO:

- *Cum este fiecare?*
- *Ce știe fiecare?*
- *Ce face fiecare?*
- *Cum cooperează cu ceilalți?*

În esență, putem defini următoarele concepte care ne facilitează înțelegerea unei educații timpurii care să se adreseze tuturor copiilor:

- Cerințe educative speciale sunt toate acele nevoi/ cerințe educative întâlnite la copil, pe o perioadă sau alta a dezvoltării sale, care apar din dizabilitate sau din orice alt tip de bariere de învățare (sociale, economice, culturale, geografice) și care, pentru a fi depășite, necesită măsuri, metode și mijloace suplimentare.
- Riscul sau situația de risc în copilărie este un context sau o condiționare de ordin personal, care poate fi o piedică în dezvoltarea copilului. Riscurile copilăriei depind de premisele de la care pornește copilul în viață, de contextul socio-cultural în care crește acesta, dar și de

măsurile pe care familia, comunitatea și societatea le pun în aplicare pentru a sprijini adecvat dezvoltarea fiecăruia.

- Integrarea educațională se referă la acceptarea și introducerea copilului cu CES într-o grupă obișnuită, alături de ceilalți copii.
- Incluziunea educațională se definește prin politici dar și printr-un set de practici și atitudini. Incluziunea pune în aplicare egalizarea de șanse și elimină discriminările de orice tip, permițând accesul și participarea tuturor copiilor la educație.

Dacă în integrare copilul este cel care se adaptează la mediul în care este primit și problema sa este în centrul intervenției educaționale, în incluziune se pune în centru copilul, cu punctele sale forte și cu slăbiciunile lui, holistic, iar mediul educațional este cel care se schimbă, pentru a răspunde nevoilor speciale ale acestuia. Răspunzând nevoilor speciale ale unui copil, cadrele didactice își pot îmbunătăți practicile educaționale pentru toți copiii. Așadar, viziunea incluziunii cuprinde o integrare a aspectelor tuturor domeniilor de dezvoltare individuală. Ea se referă la unitatea dintre politici, practici și mod de abordare și de înțelegere a oricărui copil, ca ființă unică și valoroasă, care poate învăța și se poate dezvolta să devină independent, cu sprijinul și acompanierea adecvată a adultului.

Grădinița pentru toți potențează diferențele și le folosește ca prilej de învățare și experimentare diferită. Astfel, abordarea dimensiunilor problematice copiilor cu CES, răspunsul la nevoile speciale ale acestora, devin prilej de perfecționare a strategiilor educaționale și de construire a parteneriatului educațional grădiniță-familie-comunitate. Educația timpurie este prima treaptă a acestui demers.

Pentru educatoare, se pune problema să găsească locul și rolul adecvat prin care fiecare copil poate să se implice și poate participa la procesul educațional și, totodată, să evite să pună etichete!

Bibliografie:

Vrășmaș, Ecaterina (1999). Educația copilului preșcolar. București: Editura Pro Humanitate.
Vrășmaș, Traian (2002). Educația integrată și/ sau incluzivă. București: Editura Aramis.

Dezvoltarea motricității fine la vârsta preșcolară

Paula Stina

Grădinița Casuta fermecată, Ludus



Unul dintre aspectele tot mai des întâlnite la intrarea copiilor în grădiniță îl reprezintă slaba dezvoltare a motricității fine: copiii nu știu să țină lingura în mână, să țină creionul corect, întâmpină dificultăți la îmbrăcare sau încălțare, aspect care impune pregătirea copiilor pentru intrarea în grădiniță, prin realizarea unor exerciții, activități de dezvoltare a motricității fine.

Motricitatea fină este fundamentală în dezvoltarea abilităților copiilor, de aceea este important să stimulăm această dezvoltare a motricității fine – ea va fi prezentă de-a lungul întregului proces de educație și formare, precum și în viața de zi cu zi.

Dezvoltarea motricității fine a copiilor la vârsta preșcolarității mici este unul dintre cele mai importante aspecte ale dezvoltării globale a copiilor, fiind un proces complex ce necesită participarea mai multor arii corticale precum ariile senzoriale, ariile corticale motorii și ariile corticale de asociație și punând bazele coordonării funcțiilor neuro-muscolo-scheletice utilizate în realizarea tuturor mișcărilor precise.

Prin intermediul jocurilor, pregătim în primul rând degetele pentru activitățile zilnice ale vieții ce au la bază detaliul – spre exemplu, încheiatul și deschiatul nasturilor/fermoarelor, învârtirea spaghetelor pe furculiță, legarea șireturilor, ținerea și manevrarea lingurii, punerea aței în ac, desenatul, scrisul, etc. În al doilea rând pentru faptul că dezvoltarea motricității fine este în legătură directă cu dezvoltarea vorbirii (a pronunției și a limbajului) și a gândirii.

În jurul vârstei de doi-trei ani, copiii explorează și încearcă să realizeze ce se întâmplă în lumea din jur, de aceea este foarte important să îi ajutăm să facă conexiuni și să descopere noi relații. Aceasta este o perioadă a descoperirilor și a explorării lumii înconjurătoare, a dezvoltării cognitive intense, a nivelului de cunoaștere și înțelegere, a dezvoltării psiho-motrice, etc.

Termenul de „psihomotricitate” este utilizat pentru a sublinia faptul că dezvoltarea motricității se află în

strânsă legătură cu celelalte progrese în dezvoltarea intelectuală și socioafectivă.

„Motricitatea fină cuprinde mișcări fine, care solicită mare precizie. Comportamentul motor fin se obiectivează în prinderea și manipularea obiectelor. Manipularea obiectelor este influențată de gradul de maturizare psihomotorie, de experiențele motrice trăite de copil și de caracteristicile de îndemânare”, ne spun specialiștii în domeniu.

Astfel, copiii care, la această vârstă sunt stimulați să-și dezvolte motricitatea fină a mâinilor au parte de o dezvoltare mai rapidă a creierului. Cercetătorii au demonstrat faptul că un copil cu o motricitate fină bine dezvoltată are și o gândire și o imaginație bine dezvoltate, vorbește bine și are o memorie mai bună. Totodată dezvoltarea motricității fine a copiilor ajută mai târziu la scriere, desenare, prinderea obiectelor, la îmbrăcare și dezbrăcare etc. Concluziile psihologilor sunt de fapt simple adevăruri: cu cât copilul își folosește mai mult mușchii mici ai mâinii, cu atât va deveni mai îndemânatic.

De mare ajutor în dezvoltarea motricității fine a mâinilor copilului sunt jucăriile și obiectele din gospodărie, pe care de multe ori le considerăm banale și cărora le putem găsi utilitate în acest scop. Casa și camera noastră e plină de „jucării”, care pot fi ”descoperite” de către copii. Făina de mălai, orezul, semințele pot fi folosite cu ușurință în scopuri educative. O sită pentru scurs pastele, cereale, câteva paie de băut, sârme plușate sau bețișoare, cu puțină imaginație se pot transforma în adevărate jucării educative ce dezvoltă la fel de bine mușchii degetelor și coordonarea vizualo-motrică, ca multe jucării scumpe cumpărate din magazine.

Este important ca aceste exerciții să fie percepute de către copii ca pe o joacă, nicidecum ca pe o activitate obligatorie, pe care sunt nevoiți să o ducă la bun sfârșit. Atmosfera trebuie să fie una relaxată, tolerantă față de schimbările bruște de interes sau oboseală ale copilului, toate acestea fiind specifice vârstei. Trebuie avut în vedere faptul că dezvoltarea motricității fine se întinde pe o perioadă lungă de timp, iar jocurile și exercițiile pentru dezvoltarea motricității fine necesită multă răbdare, atenție și perseverență.

Modul de organizare și etapele activităților pentru dezvoltarea motricității fine

Încercați să nu realizați mai mult de o activitate/ joc într-o zi, deoarece repetarea contribuie la instalarea

rapidă a plictelii, iar insistența realizării acestora va atrage rapid refuzul copilului de a mai realiza activitatea.

Este important ca înainte de a începe aceste activități să realizați împreună cu copilul câteva exerciții de încălzire a musculaturii mâinii: ne spălăm pe mânuțe, ștergem fiecare degetul în parte, închidem-deschidem pumnii, cântăm la pian, etc.

Etapă I: Utilizarea degetelor pentru mutarea obiectelor (de dimensiuni mai mari) dintr-un recipient într-altul.

În această etapă, copiii se vor folosi doar de degetele de la mână (degetul mare și cel arătător) pentru a muta materialele (pe rând, câte unul) dintr-un recipient în altul. Înainte de fiecare exercițiu, se realizează o demonstrație: arătați copiilor cum anume trebuie să procedeze și explicați în termeni cât mai simpli. Cei mici au tendința de a folosi pumșorii pentru a muta cât mai multe materiale în timp mai scurt. Fiți atenți și corectați mișcările, explicați că scopul jocului este de a muta corect obiecte. Ca material se pot folosi diverse obiecte, jucării pe care le avem în casă: lego, cuburi de lemn, pompoane colorate, arahide, capace de la sticlele de plastic, bomboane ambalate etc.

Pentru a complica exercițiul, folosiți un recipient în care sunt amestecate două tipuri de materiale/obiecte și cereți copiilor să le sorteze și să le așeze în recipiente diferite.

Dacă cei mici sunt dornici să continue, schimbați materialele și repetați de câte ori își doresc. Încercați să nu depășiți mai mult de 15 min o activitate, în funcție de particularitățile de vârstă ale copilului, concentrarea atenției poate fi cuprinsă între 5-10 minute.

Aceste tipuri de jocuri se vor repeta în fiecare zi, timp de o săptămână sau două, până când veți observa că deprinderea este stăpânită corect, apoi se poate trece la următoarea etapă.

Etapă a II-a. Folosirea unei ustensile (clește, cârlige haine) pentru mutarea obiectelor (de dimensiuni mai mari) dintr-un recipient într-altul.

Aceste jocuri se realizează ca și cele din prima etapă, singur diferență fiind că, în această etapă, nu vom folosi degetele, ci niște clești/ cârlige pentru mutarea materialelor/obiectelor. Pentru început realizați câteva exerciții în gol cu cleștele/cârligul, pentru a-și obișnui mâinile cu acest tip de mișcare. Acesta este un

exercițiu care necesită multă răbdare, tocmai de aceea este nevoie de multă răbdare până când cei mici vor reuși să stăpânească mecanismul coordonării vizuale și motrice. Demonstrați exercițiul de câteva ori explicând fiecare acțiune: prinderea obiectului cu cleștele/ cârligul, transportarea acestuia spre recipientul gol ținând cleștele apăsat, eliberarea presiunii asupra cleștelui/ cârligului și lăsarea obiectului în recipientul gol.

Fiind un exercițiu mai dificil, copiii vor avea nevoie de cuvinte de încurajare și aprecieri pentru fiecare reușită, cât de mică. Dacă cei mici nu reușesc din primele încercări și doresc să renunțe, lăsați-i și reveniți asupra acestui tip de exercițiu în alt moment al zilei sau chiar în altă zi.

Pentru început, puteți folosi materiale moi, ușor de prins în clești, cum ar fi pompoane sau ghemotoace de hârtie creponată.

Odată stăpânită mișcarea, complicați jocurile, încercând și cu materiale cu textură mai dură, de exemplu arahide.

Pentru a face jocul mai distractiv, așezați capacele de plastic într-un recipient cu apă și puneți copiii să "pescuiască" capacele cu ajutorul cleștelui.

Aceste exerciții sunt grozave pentru antrenarea musculaturii fine, așa că încurajați perseverența.

Ca și la prima etapă, aceste tipuri de jocuri se vor repeta în fiecare zi, timp de o săptămână sau două, până când veți observa că deprinderea este stăpânită corect, apoi se poate trece la etapa a treia.

Etapă a III-a. Folosirea lingurii pentru mutarea obiectelor (de dimensiuni mici) dintr-un recipient într-altul.

Activitatea se desfășoară la fel ca și la prima și a doua etapă, numai că, de data aceasta, copiii vor folosi materiale mărunte și lingură. Explicați și demonstrați acțiunea de câteva ori: cum se ține corect lingura în mână, cum umplem lingura fără să atingem materialele cu mâna, cum transportăm și cum vărsăm materialele în recipientele pregătite, fără să facem dezordine pe spațiul de lucru. Ca materiale puteți folosi zahăr, griș, făină de mălai și tot felul de semințe pe care le aveți în casă: soia, linte, boabe de piper, orez etc. Aceste exerciții este foarte utile, deoarece îi pregătește pe copii să învețe să mănânce singuri. Puteți complica jocul cerându-le să verse făina, semințele și grișul într-o sticlă, în straturi, realizând astfel o sticlă decorativă pe care să o păstrați.

Când cei mici vor stăpâni toate aceste acțiuni motrice, putem trece la a patra etapă.

Etapă a IV-a. Folosirea paharului/ căni pentru turnarea lichidelor dintr-un recipient într-altul.

Umplerea vaselor este o activitate mai ușoară pentru cel mic. În schimb, golirea lor presupune mai multă precizie și este printre primele aptitudini mai grele de motricitate fină pe care le va dezvolta micuțul. Copilul are șansa să învețe că un obiect intră și iese dintr-altul și că se pot susține unul pe altul. Îl puteți ajuta să își dezvolte această abilitate prin diverse activități care presupun introducerea și scoaterea lichidelor din vase.

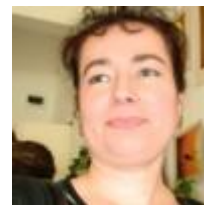
În prima fază a activității se pune suc într-un vas larg pe care copilul va trebui să-l mute cu ajutorul căniței cu toartă într-un recipient mai strâmt. Copilul va folosi ambele mâini pentru a putea ține recipientul. Pentru complicarea jocului copilul va turna alternativ suc din căniță în pahar și din pahar în căniță. Acest lucru îl ajută la formarea controlului gesturilor.

Ajutați copilul dacă este nevoie. Puteți, de exemplu, să-l ajutați să mențină echilibrul paharului în timp ce toarnă suc. Descrieți-i în cuvinte ceea ce face și încurajați-l: „Bravo, acum știi să torni suc în căniță!”.

Bibliografie:

- Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2008). Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani.
- Albu, C. (2006). Psihomotricitate. Ed. Institutul European.
- Barbu, Petruț G. (2012). Copilul și motricitatea. Ed. Nomina.
- Epuran, M. (1994). Metodologia activităților corporale. București: A.N.E.F.S.
- Montessori, M. (1922). Metoda Pedagogiei Științifice aplicată în educația celor mici. București: Ed. Cartea românească.

Abordarea textelor pentru formarea competențelor de lectură



Mariana Alina Safta

Scoala cu clasele I-VIII Tudor Vladimirescu Targoviste

Lectura este foarte importantă în zilele noastre și necesită metode adecvate de abordare a textului pentru formarea competențelor de lectură. Pe lângă cunoașterea aspectelor teoretice, cadrul didactic trebuie să-și cunoască bine elevii. La rândul lor, elevii trebuie să citească lecturile indicate, însă modalitatea de abordare a activității și a conținutului lecturii de către profesor are o importanță majoră.

Școala este cea care pune bazele competenței lectorale (atât sub aspectul tehnic, cât și sub cel enciclopedic), desfășurând și concretizând potențialul cognitiv al subiectului. (Jansen; Bellenger, 89-96).

În mod tradițional, învățarea citirii în școală se face printr-o metodă numită sintetică sau cumulativă, adică gradual, de la simplu la complex. Micului școlar i se formează astfel, după cum notează A. Bassi, *"capacitatea de a se adapta unei activități a cărei finalitate nu e imediată, ci târzie, ceea ce nu e tocmai la îndemână, de vreme ce copilul trăiește cufundat în prezent, iar celelalte dimensiuni temporale, trecutul și viitorul au puțină importanță pentru el"*.

Profesorul nu trebuie să insiste excesiv pe lectura cu voce tare, deoarece îi împiedică pe elevi să exerseze decodarea directă a semnelor grafice, abilitate indispensabilă spre a ajunge la hiperlogografic. Unui elev de 9-10 ani îi este ușor să citească un text, fără să înțeleagă mesajul, aceasta reieșind din nerespectarea semnelor de punctuație, dar și mai greu îi vine să citească și să îl înțeleagă.

Danezul Jansen clasifică formarea competențelor de lectură în patru faze (apud Cornea, 1998):

1. După perioada de inițiere, denumită de rebus reading, lectura începe cam pe la 9-10 ani să se configureze ca o activitate plăcută. Elevul citește lecturile indicate fără să își selecteze informațiile pentru un scop, importantă este latura emoțională.

2. Pe la 11-12 ani, elevul dispune de o capacitate sporită de înțelegere, este în stare să răspundă unor întrebări despre cele citite.

Elevul poate să răspundă la întrebări, să pună întrebări legate de conținut.

3. De la 13-14 ani se schițează o abordare critică: textul este supus interogațiilor, sunt sesizate unele contradicții, puncte vulnerabile...

Elevul poate să formuleze opinia legată de un anumit aspect: comportamentul personajului, argumente pro-contra.

4. Pe la 15-16 ani, lectura devine fiabilă, adaptându-se scopurilor urmărite: e liniară, dar și selectivă, cititorul este capabil să esențializeze, să compare, să poarte un dialog critic cu autorul.

Cititorul poate argumenta, exemplifica, comenta urmărind scopul propus. Sunt recomandate întâlnirile cu scriitorul, scrierea eseurilor, jurnalelor de lectură.

Tipurile sau modurile de lectură sunt: *lectura liniară*, *lectura receptivă*, *lectura literară*, *lectura informativă globală*, *lectura exploratorie*, *lectura de cercetare*, *lectura rapidă*.

Lectura liniară, așa cum preciza și Paul Cornea, este o formă de lectură hiperlogografică neevoluată, se parcurge textul atât pe fragmente cât și întregul text. Accentul se pune pe lectură, nu pe valorificarea conținutului și diversificarea parcurgerii textului.

Lectura receptivă este o variantă mai bună a lecturii liniare, impune citirea cu atenție, pentru a înregistra atent ceea ce comunică textul. Se realizează asocieri, comparații, se prezintă opinii, se încurajează creativitatea.

În *Introducere în teoria lecturii*, Paul Cornea aduce în prim-plan și alte tipuri de lectură:

Lectura literară poate fi considerată o variantă a lecturii receptivă și asociative, strategia abordării este condiționată de specificitatea textului (specie literară: roman, schiță, nuvelă, etc.). Se pornește de la elementele de teorie literară însușite de elevi și se recunosc pe text. Aceasta se realizează în cadrul orelor de literatură, cercurilor de lectură.

Lectura informativă globală impune formarea unor idei generale despre mesajul operei, unor pasaje.

Lectura exploratorie constă în recuperarea unui simbol sau a unui grup de simboluri predeterminate

din ansamblul unui text, de exemplu, găsirea unei referințe în dicționar, a numărului de telefon...

Lectura de cercetare constă în recuperarea unei informații pe o temă prestabilită, documentare din mai multe surse.

Lectura rapidă implică o formare a unor competențe de lectură și de înțelegere de text.

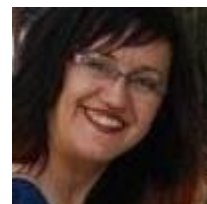
Sunt anumite texte care implică o citire atentă, intensă pentru a se înțelege mesajul, de exemplu un poem sau un roman.

Profesorul trebuie să selecteze tipurile de texte adaptate elevilor, dar să știe ce mod de a citi trebuie să abordeze. Este bine să alterneze aceste tipuri de lectură pentru a-l ajuta pe elev să se formeze, în timp, și să se aplece spre lectură.

Bibliografie:

Cornea, P. (1998). *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Editura Polirom.

Metode pentru îmbogățirea vocabularului elevilor



Carmen-Elena Dinuta

Scoala cu clasele I-VIII Ion Agarbiceanu Cluj-Napoca

Cercetând manualele școlare și comparându-le cu cerințele programei, am constatat că manualele conțin foarte puține exerciții propriu-zise de limbă, fiind alese oarecum la voia întâmplării, și am ajuns la concluzia că putem aborda cu elevii probleme concrete de vocabular, în funcție de cele observate în clasă. Dacă ne oprim asupra vocabularului, se constată ușor că un tezaur imens de locuțiuni și expresii străvechi ale limbii noastre, o bogăție uluitoare de sinonime, antonime și cuvinte polisemantice așteaptă să fie dezgropate și activate. Ele există în stare latentă în fiecare dintre elevii noștri și depinde numai de noi să pretindem din ce în ce mai mult, să cultivăm exprimarea exactă, nuanțată a oricărei idei și să respingem comoditatea unei exprimări telegrafice și fără expresivitate. Acest articol are în vedere principalele probleme cuprinse în programele școlare, fiind destinate, deopotrivă, profesorilor de limba și literatura română și celor de alte discipline, dar și elevilor din gimnaziu,

pentru care s-a considerat util să se reamintească cunoștințe legate de vocabular.

Studierea limbii române în școală prezintă o importanță deosebită, deoarece: „*este expresia cea mai cuprinzătoare a ființei naționale a poporului român, ea identificându-se, de fapt, cu existența milenară a acestui popor, cu modul lui particular de a înțelege existența, cu momentele istorice cruciale prin care i-a fost dat să treacă, cu bucuriile și tristețile trăite din plin într-un spațiu geopolitic destul de vitreg*” (Constantin Parfene, 1999, p.15).

Predarea limbii române în școală, în învățământul gimnazial, formează la elevi posibilitatea de a stabili criterii ferme de selectare a valorilor, contribuie la dezvoltarea tuturor laturilor conștiinței lor (capacitate creatoare, spirit de observație, imaginație, gândire critică etc.) și la cultivarea disponibilității acestora de a colabora cu semenii, de a întreține relații interumane eficiente, pe diverse planuri de activitate.

În orele prevăzute de programă pentru compuneri și exerciții de cultivare a limbii literare, accentul cade pe însușirea limbii române ca instrument de comunicare, pe aplicarea în practică a normelor exprimării orale și scrise. Se știe că mesajul transmis prin limbaj reprezintă, pe de o parte, aspectul oficial și normativ al limbii, iar pe de altă parte, este expresia individului, a particularului.

Studiul categoriilor semantice duce la înmulțirea numărului de cuvinte cunoscute de elevi, la activizarea lor, la precizarea sensului lor, la dezvăluirea sensului lor figurat, la cunoașterea uriașei polisemii pe care o au unele cuvinte din fondul principal al limbii noastre. De mare importanță este cunoașterea nuanțelor sinonimice, paronimice și a sensului figurat al cuvintelor. Astfel, se poate înlătura monotonia și platitudinea din vorbirea elevilor noștri.

"Exprimarea corectă, orală și scrisă, a fost dintotdeauna și este unul din dezideratele școlii românești din toate epocile." (Vistian Goia, 2008, p. 227). Copiii vin la școală să se cultive, adică să-și lărgescă orizontul de cunoștințe, să vorbească și să scrie din ce în ce mai îngrijit, în spiritul limbii române literare. Ei vor fi astfel pregătiți să devină nu numai beneficiarii limbii, ci și creatori de limbă.

Elevii trebuie să încerce să spargă tiparele, să iasă din normele învățate și să se exprime într-o manieră personală, cerută de specificul extralingvistic în care

se găsesc și de nuanța proprie a gândirii și a simțirii lor. Studiul categoriilor semantice trebuie să dezvăluie neconținut tezaurul expresiv al limbii noastre, bogăția de cuvinte și forme lexicale care permit exprimarea ideilor abstracte, a nuanțelor de gândire și de simțire.

Funcția socială a limbii impune, prin calitățile pe care trebuie să le aibă, următoarele cerințe: claritate, precizie, concizie, expresivitate, corectitudine etc. A vorbi înseamnă a fi înțeles, înseamnă nu numai a comunica gânduri, ci și a produce un efect: a convinge, a impresiona, a determina la acțiune. La sfârșitul perioadei de școlaritate, vorbirea elevilor trebuie să fie bogată în conținut, logic încheagată, corect construită, să aibă precizie și concizie, să fie, în același timp, nuanțată și expresivă.

Un rol important în cultivarea limbii române revine școlii. Acesta este motivul care ne-a îndemnat să realizăm lucrarea de față.

Limba română este o disciplină prin studierea căreia se intenționează atingerea unor obiective și competențe specifice, iar finalitățile generale ar fi următoarele:

- Formarea unui sistem de atitudini, valori și comportamente axate pe consolidarea interesului pentru învățare și autoeducare;
- Formarea unui ansamblu de cunoștințe privind sistemul și subsistemele limbii, ca elemente de construcție ale comunicării;
- Valoarea unor deprinderi integratoare de exprimare și de receptare orală corectă;
- Formarea unor capacități intelectuale privind optimizarea operațiilor gândirii și dezvoltarea creativității specifice;
- Însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală.

Forma dominantă de organizare a procesului didactic de însușire a limbii este lecția.

Ea reprezintă o formă cadru importantă în procesul instructiv-educativ, după cum sesizează și Constantin Parfene: „*Lecția este forma de bază de organizare a învățării unei teme, într-un cadru adecvat (sală de clasă obișnuită sau sală specială, cabinet de limba română), într-o unitate de timp bine precizată, punând la contribuție metode, procedee și mijloace adecvate, pentru*

atingerea unor obiective speciale și operaționale bine formulate (instructive, educative, formative)" .

Metodele de predare-învățare specifice limbii române sunt multiple. Pentru a putea dezbate importanța unor metode în asimilarea unor deprinderi și abilități, trebuie să cunoaștem semnificația conceptului:

„Privită sub raport funcțional și structural, metoda este considerată a fi un model sau un ansamblu organizat de procedee sau moduri de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunii; o înălțuire de procedee care conduc în mod programat și eficace la realizarea scopurilor sau obiectivelor propuse”.(Ioan Cerghit, 2006, p.20).

Etimologic, termenul “metodă” provine din limba greacă (“metha” = “spre”; “odos” = “cale”) și desemnează o cale eficientă de urmat pentru atingerea anumitor scopuri. Metodele de învățare activă fac lecțiile interesante, ajută elevii să realizeze judecăți de substanță și fundamentate, sprijină elevii în înțelegerea conținuturilor pe care să fie capabili să le aplice în viața reală. Printre metodele care activează predarea-învățarea sunt și cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, își dezvoltă abilități de colaborare și ajutor reciproc. Ele pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor, caracterului ludic și oferă alternative de învățare.

În vederea dezvoltării vocabularului la elevi, trebuie să utilizăm, cu precădere unele strategii activ-participative care să le îmbogățească exprimarea. Acestea nu trebuie rupte de cele tradiționale, ele marcând un nivel superior în spirala modernizării strategiilor didactice.

Brainstormingul – se poate face pe o temă care să aibă legătură cu tema textului studiat sau cu elementele – cheie ale acestuia. Pornind de la răspunsurile primite se poate alcătui un ciorchine de idei care să grupeze sintetic răspunsurile elevilor. Exemple: *La ce vă gândiți când auziți / citiți cuvântul “paronime”, “omonime” etc.?*

Cvintetul – o metodă creativă, prin care în cinci versuri se sintetizează un conținut de idei. Se poate adăuga un desen. Primul vers este un cuvânt – cheie referitor la discuție, fiind, de obicei, substantiv. Al doilea vers este alcătuit din două cuvinte care descriu substantivul în discuție, fiind adjective. Al treilea vers este alcătuit din trei cuvinte care exprimă o acțiune, fiind, de regulă, verbe la modul gerunziu. Al patrulea

vers conține patru cuvinte și exprimă sentimentele față de subiect. Al cincilea vers este un cuvânt prin care se sintetizează cele prezentate.

Metoda “Gândiți / Lucrați în perechi /

Comunicați”: elevii formează perechi, apoi fiecare membru din echipe răspunde individual la anumite întrebări ce suscită mai multe răspunsuri posibile; perechea ajunge la un răspuns comun care să includă ideile amândorura. Se vor rezuma conținuturile discuțiilor purtate și concluziile la care au ajuns partenerii, de comun acord.

Metoda cubului: strategie se predare utilizată pentru studierea unei teme din perspective diferite. Se realizează un cub ale cărui fețe sunt acoperite cu hârtie de culori diferite. Pe fiecare față a cubului se va scrie una dintre următoarele instrucțiuni: descrie, compară, asociază, aplică, argumentează pro sau contra. Elevii redactează răspunsurile cerute de față de sus a cubului. Se poate continua cu celelalte fețe.

Diagrama Venn: se cere elevilor să facă o reprezentare grafică a două obiecte/noțiuni în ceea ce au asemănător și diferit. Ei vor vizualiza partea comună și vor evidenția în spații diferite elementele diferite. De exemplu: *Prin ce se aseamănă și se deosebesc omonimele și cuvintele polisematice?*

R.A.I. urmărește realizarea feedback-ului printr-un joc de aruncare a unei mingi ușoare. Elevul care aruncă mingea trebuie să formuleze o întrebare din lecția predată elevului care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare, apoi o aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Elevul care nu știe răspunsul iese din joc, la fel ca și cel care este descoperit că nu cunoaște răspunsul la propria întrebare.

Această investigație privind aplicarea metodelor didactice pentru îmbogățirea vocabularului este rezultatul preocupării mele de a îmbunătăți modul de predare, respectiv de învățare a noțiunilor de vocabular în gimnaziu.

Problemele instructiv-educative legate de lecțiile de vocabular sunt multiple și importante, de aceea profesorul trebuie:

- să arate elevilor bogăția, varietatea și sensul formelor existente în limba română;
- să evidențieze importanța elementelor lexicale utilizate într-un mesaj ascultat/citit;

- să-i deprindă cu aplicarea acestora în propria lor exprimare;
- să-i facă să înțeleagă că folosirea corectă a categoriilor semantice constituie o condiție absolut necesară exprimării orale și scrise;
- să demonstreze că studiul vocabularului contribuie la o mai bună înțelegere a operelor literare prin analiza particularităților lexicale ale unui anumit text.

Stimularea interesului și a dragostei pentru studiul limbii române, a dorinței de a o stăpâni cât mai bine este principala problemă educativă care stă în fața profesorului de limba română.

Programele școlare îi oferă profesorului posibilitatea de a utiliza diverse strategii didactice în cadrul orelor de limba română. Majoritatea cadrelor didactice au tendința de a folosi preponderant fie metode tradiționale, fie metode active-participative. Această modalitate de abordare didactică a lecțiilor are consecințe negative asupra stimulării gândirii autonome, reflexive și critice a elevilor noștri.

Cercetarea noastră a pornit de la afirmațiile formulate de Ioan Cerghit în lucrarea „Metode de învățământ”, potrivit căreia este bine să avem în atenție *„acele metode care favorizează mai mult întâlnirea elevului cu materia de studiat, apropierea lui de cunoștințele de asimilat, care stimulează activismul și constructivismul intelectual al acestuia”*. De asemenea, autorul susține că este important *„să facem loc unor metode pe care profesorul le resimte mai profund sau celor cu care acesta este mai puțin familiarizat, dar sunt de perspectivă”*.

Bibliografie:

- CERGHIT, Ioan, Metode de învățământ, Editura Polirom, București, 2006.
- GOIA, Vistian, Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2008.
- PAMFIL, Alina, Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, Editura Paralela 45, Pitești, 2003.
- PARFENE, Constantin, Metodica studierii limbii și literaturii române în școală, Editura Polirom, Iași, 1999.

A fi sau a nu fi mentor. Gânduri la final de proiect

Carmen Duse

Universitatea Lucian Blaga din Sibiu, DPPD



Lucrarea a plecat de la un moment de reflecție cu privire la munca derulată pe parcursul celor aproape 3 ani de desfășurare a proiectului *“Mentor- Mentoring between teachers from secondary and high schools”*. Astfel, sunt prezentate și analizate activitățile derulate, materialele realizate și efectele formării asupra actorilor implicați. Este un prilej de a vorbi despre beneficiile mentoratului asupra profesorilor debutanți, ca și asupra mentorilor, dar și percepția lor cu privire la utilitatea unei astfel de activități. Designul proiectului și activitățile derulate sunt rodul gândirii și documentării echipelor de specialiști care au participat în proiect și care cuprind, pe lângă echipa românească, profesori universitari și cercetători din Polonia, Portugalia și Spania, precum și reprezentanți ai factorilor de decizie în domeniul educational din Grecia și Turcia.

Când am pornit la drum, în septembrie 2014, cu proiectul Erasmus+ intitulat *“Mentor – Mentoring between teachers in secondary and high schools”* (2014-1-PL01-KA200-003335), nu bănuiam nici impactul, nici problemele lui. Aveam doar speranța că ceea ce facem merită și este util școlii în general, și a celei românești în particular.

Proiectul a început coagulând energiile partenerilor celor 6 țări: Polonia – țara coordonatoare, Romania, Grecia, Spania și Portugalia și împletind ideile unor grupuri de lucru pe cât de eterogene, pe atât de complete și complementare. Spun asta pentru că participanții în proiect sunt universități (Lucian Blaga din Sibiu și Institutul pentru Educație din Lisabona) sunt organizații non-guvernamentale care asigură formarea continuă a profesorilor în țările lor (Krakowskie Centrum Zarządzania i Administracji Sp. z o.o- Polonia, XXI INVESLAN, S.L. Bilbao-Spania), DIEFTHYNSI DEFTEROVATHMIAS EKPEDEFSIS NOMOU FTHIOTIDAS- adică echivalentul Inspectoratului Școlar din Lamia- Grecia și KUTAHYA IL MILLI EGITIM MUDURLUGU- Turcia, adică Departamentul de Învățământ din Prefectura Kutahya. Imaginea partenerilor, cu experiențele lor în domeniul mentoratului a fost de natură să

îmbogățească acest domeniu, cu atât mai mult cu cât unii parteneri (Romania, Turcia) aveau ceva experiență și pași realizați în acest sens, în timp ce altele erau la nivel de necunoaștere, neinițiere totală în domeniu (Spania, Grecia). De aici și o efervescentă creație specifică unor grupuri de lucru neîngrădite, gata să proiecteze "outside the box", adică să aducă un suflu proaspăt mentoratului.

Sigur că am plecat de la tradiționala activitate de cercetare a celor realizate de alții, din alte țări și continente înainte de noastră, în practica mentoratului. Am avut astfel prilejul să constatăm că ideea mentoratului este una care se practică în orice domeniu, nu numai în educație, cu aceleași rigori, dar mai ales cu aceleași efecte pozitive asupra integrării în grup și eficienței muncii în grup. Am adunat astfel o bază de date generoasă, de la care am plecat în proiectarea unui curriculum bogat și divers, care să asigure o formare temeinică celor care doresc să devină mentori și să aplice toate lucrurile noi găsite, în contexte de învățare formale sau informale, cu profesorii debutanți sau cu aceia nou veniți în școală.

Așa am reușit să realizăm Manualul mentorului, urmat apoi de Training Kit-ul/ Instrumentele de formare cu cele mai utile sugestii și activități propuse pentru școală și managementul ei, pentru profesorii mentori ca și pentru profesorii debutanți sau nou veniți. Toate aceste materiale au fost apoi prezentate unor grupuri de profesori în toate țările participante din proiect, pentru a fi analizate, discutate și evident, perfecționate.

În România, materialele realizate au fost prezentate și puse în discuția unui număr de 22 de profesori din școlile generale și colegiile sibiene, pentru a avea o opinie critică și clară din partea "grupului țintă", a celor care ulterior vor folosi aceste instrumente. Așa se face că în luna aprilie 2016, o întreaga zi de sâmbătă a fost dedicată acestei activități, în care profesori de la DPPD din Universitatea Lucian Blaga și profesori din învățământul preuniversitar sibian au stat împreună pentru a judeca cu "cap limpede" plusurile și minusurile materialelor întocmite. Sigur că, dat fiind volumul mare al informațiilor din manual și îndrumar nu au putut fi finalizate toate aspectele avute în discuție. Din acest motiv, profesorii au avut două luni la dispoziție să consulte materialele, să noteze principalele observații și să trimită un feed-back constructiv.

Ideile dascălilor din învățământul preuniversitar au fost foarte bine-venite și pertinente, dovedind încă o dată profesionalismul existent în învățământul românesc, în ciuda comentariilor tendențioase și răutăcioase apărute în media românească. Așa că, adunând comentariile tuturor participanților din țările noastre am luat-o de la capăt, șlefuiind porțiunile cu probleme și lămurind eventualele ambiguități.

A urmat apoi proba de foc: aplicarea curriculum-ului și folosirea instrumentelor de formare direct în unitățile școlare.

În România, prin bunăvoința managerilor educaționali și a profesorilor, am derulat această formare în școli din județul Sibiu, Cluj, Brașov și Iași. Astfel un număr de 6 profesori mentori și 6 profesori debutanți sau nou veniți în școală au fost implicați în acest program, între lunile septembrie 2016 – mai 2017. O perioadă lungă, care a presupus întâlniri față în față cu mentorii, pentru prezentarea și stabilirea coordonatelor programului, dar și între mentori și profesorii novici, pentru asigurarea relației de mentorat. Mentorii implicați sunt 5 sunt de sex feminin, iar unul masculin. Vârsta mentorilor este între 30 și 50 de ani, astfel: 4 mentori sunt între 30-40 ani (66,6 %), în timp ce 2 au între 40-50 ani (33,3%). Dintre mentorii chestionați, unul singur a avut o experiență anterioară de mentorat. Motivul pentru care au acceptat mentoratul este acela că, au declarat ei, este o activitate provocatoare și interesantă. De asemenea, vârsta mijlocie a cadrelor didactice implicate ca mentori este cea care cere noi provocări. Majoritatea sunt profesori care s-au realizat profesional, au căpătat grade didactice (gradul II și chiar gradul I, ceea ce pe scara dezvoltării profesionale este apropiat de maximum-ul pentru sistemul preuniversitar și care acum caută noi modalități de autorealizare.

Grupul profesorilor debutanți cuprinde 6 persoane, 5 femei și un bărbat. Intervalul de vârstă este de la – sub 25 ani (16,6%) – o persoană, la 3 persoane între 25-30 ani (50%) și 2 persoane între 31-35 ani (33,3%). Niciunul dintre mentorați nu a avut o experiență anterioară de mentorat. Motivele pentru care aceștia din urmă au acceptat activitatea de mentorat s-au legat de faptul că:

- li s-a parut o activitate interesantă și provocatoare;
- au fost convinși de către mentorii implicați în program;

- au simțit nevoia de dezvoltare personală.

Sigur că au fost chestionate ambele categorii implicate asupra mai multor aspecte, printre care: care a fost cea mai mare problemă întâmpinată în relația de mentorat? Majoritatea a răspuns că timpul și presiunea lui au constituit cea mai mare problemă. Unii dintre ei au compensat-o prin discuții pe chat, alături de discuțiile față-în-față, astfel încât să poată fructifica la maximum timpul disponibil. Alții (profesorii novici) au arătat că la început a existat o anumită reticență în a privi relația de mentorat, considerând-o prea formală, mai ales acolo unde directorii s-au implicat în inițierea procesului. Au arătat însă că, pe parcursul derulării relației, toate aceste lucruri s-au estompat, până la dispariție.

Au fost întrebați de asemenea, care consideră că sunt cele mai importante beneficii pe care le-au obținut din această relație. Majoritatea profesorilor debutanți au arătat că înțelegerea și acceptarea din partea mentorilor a fost cea care le-a sădit încrederea în sine, confirmându-le astfel că sunt pe drumul cel bun. Au fost și cei care au spus că abia acum înțeleg complexitatea muncii de profesor, și asta datorită mentorului lor.

Mentorii – cei mai multi dintre ei – au răspuns faptul că și ei consideră că s-au îmbogățit spiritual și chiar profesional din această relație. Este de apreciat ceea ce a spus unul dintre mentori: "Într-o zi, profesorul novice a venit, m-a îmbrățișat și mi-a mulțumit pentru felul în care i-am clădit suportul profesional." De asemenea, toți mentorii au accentuat latura emoțională și de confort psihologic pe care o resimt profesorii novici în urma activității de mentorat.

Reflecțiile tuturor celor implicați în faza de testare din cele 6 țări partenere, (peste 40 de mentori și peste 100 de profesori debutanți implicați) au adus un bun feedback proiectului. Pe baza acestor reflecții am construit apoi ghidul intitulat "Cum să implementezi relația de mentorat în școală", care se adresează în egală măsură școlilor, respectiv managementului lor, profesorilor mentori și celor debutanți". Ca și celelalte produse, ghidul va fi disponibil pe pagina proiectului <http://edu-mentoring.eu/>.

În luna iunie a acestui an urmează conferința de încheiere a proiectului. Ea se va derula la Lamia, în Grecia și va reuni profesori, manageri educaționali, instituții decidente asupra educației din țările participante, dar și personalități a lumii educaționale

din alte țări europene.

Adresăm cu acest prilej profesorilor din Romania invitația să-și exprime părerile, rezultate din experiențele lor anterioare în relație cu mentoratul. Acum, când mai avem doar câțiva pași până la finalizarea programului, cel mai mult contează impactul lui asupra actorilor implicați. Se cuvine, deci, să le dăm prilejul să-și spună părerea:

„Prin activitate de mentorat desfășurată, am descoperit experiența dăruirii de sine celui care are nevoie de sfaturi, materiale, idei, iar lucrul acesta m-a îmbogățit personal cu noi idei, cu noi metode, cu noi experiențe de suflet și de viață. În această perioadă de mentorat am experimentat realitatea cuvintelor pline de farmec ale lui Nicolae Steinhardt: Dăruind vei dobândi!”



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice