



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 128 / APRILIE 2022

128

Formarea conduitei moral-civice prin procesul instructiv-educativ

| **NICOLETA JORA**

O experiență de dezvoltare profesională pentru educație incluzivă prin
programul Erasmus+

| **ECATERINA GALOIU**

Matematica frumoasă a muzicii

| **GELU NEAGU**

Substantivul (Studiu lingvistic)

| **IOANA SAVU**

Flipped Classroom (Studiu)

| **ANCA SIMINA BĂRCUTEANU**

Jocul didactic – o modalitate de învățare a istoriei

| **AURELIA ȚINTEA**

Epopoea școlii românești la vreme de pandemie

| **TEODOR FEREZAN**



Editor: Institutul pentru Educație

Online: www.iteach.ro/experientedidactice

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)

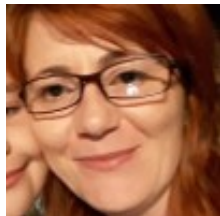
PAGINA REVISTEI:

iTeach.ro/ExperienteDidactice

Formarea conduitei moral-civice prin procesul instructiv-educativ

De **Nicoleta Jora**

Școala Gimnazială Grigore Moisil, Galați (Galați)



Rolul educației este de a forma valori integral umane de la vârsta școlarității mici. Inserarea valorilor morale trebuie făcută prin acceptare și nu prin obligare sau impunere, similarele în doctrinării. Concepția potrivit căreia „mama moralei rămâne teama”, a lui Nietzsche, este depășită. Educarea valorilor morale se face prin ceea ce elevii văd zilnic. Li se pot cere să fie cinstiți doar într-o școală și într-un sistem care prelevă această calitate, li se poate cere să se poarte frumos cu cei din jur, doar dacă punem accent pe activități incluzive la clasă și în societate și le putem spune că evoluția personală trebuie să fie principalul lor obiectiv doar dacă lucrăm integrat nevoilor fiecăruia și transmitem acest lucru prin activitățile la clasă. Așa că am creat programul educațional „Mici și valoroși”, cu un tipar săptămânal, pe baza căruia am urmărit formarea principalelor valori morale specifice vârstei școlare mici și am comparat rezultatele anterioare aplicării programului cu cele rezultate din program.

Am demonstrat că pilonul cel mai important în acest proces îl reprezintă copilul, care îndeplinește mai multe roluri în acest proces moral-constructiv. Subiect și obiect al moralei, el este în primul rând constructor al propriei conștiințe, dar și arhitect al propriei vieți sociale. Este un IT-ist mai mult sau mai puțin priceput în acțiunea contra virusilor existenți în societate, supus permanent perfecționării. Este doctor al propriului suflet, dar și judecător al propriilor alegeri. El este cel ce decide, dar tot el este cel ce suportă consecințele faptelor sale, adică subiect și obiect al educației.

„Morala... cea mai maestră a educației” (Friederich Nietzsche)

Având în vedere procesul accelerat de transformări prin care trece societatea românească, în care principala exigență a comunității către individ este ca acesta să dezvolte tehnici de îmbunătățire constantă a calității vieții proprii și a celor din jur, educația rămâne mediul ideal de obținere a acestui obiectiv social.

Acest proiect pretinde să promoveze rolul educației în a forma valori integral umane de la vârsta școlarității mici, valori pe care, mai târziu, societatea să se poată baza, să-l determine pe adult să conștientizeze că există, că știe să conviețuiască, să învețe, să aibă, să producă, să consume.

A încerca să educi în spirit social nu garantează neapărat și reușita, având în vedere tendința existentă în fiecare ființă umană, inexplicabilă adesea, de a nu ține cont de sfaturile primite, mai

ales de cele din domeniul social și moral civic. În ceea ce privește copiii de vârstă școlară mică, principalele semnale care arată necesitatea unei astfel de educații, sunt în primul rând apatia generală care caracterizează elevii, pierderea respectului de sine sau, mai grav, necunoașterea propriei personalități, elevul năstăind cât valorează ca entitate, și demonstrând o mare deficiență de dragoste și de atenție.

Acestea fiind aspectele care ne preocupă cel mai mult în relaționarea cu elevii noștri, ar trebui să creăm cât mai multe situații prin care să-i provocăm și prin care să le oferim o educație completă, îmbunătățindu-le astfel viitorul propriu, dar și al comunității din care vor aparține.

Educația conduitei și a moralei, „cel mai profund și mai accentuat subiectiv în ființa umană” (Hubert, Rene, 1965), este un proces continuu, care începe din primele etape ale existenței copilului, al cărui scop este formarea unui comportament bazat pe valori ca respectul, onestitatea, responsabilitatea, solidaritatea, valori care să-l pregătească pentru integrarea și responsabilizarea socială. În acest tumultuos de interconexiuni și evenimente, profesorii și autoritățile sociale reprezintă piesele cheie pentru atingerea acestui scop, piese ale căror principale arme sunt buna organizare a învățământului național, evaluarea și, în principal, colaborarea pentru atingerea obiectivelor educației.

De ce este atât de necesară educația morală în școală, „care nu este nimic altceva decât educația însăși” (Reboul, Olivier, 1976)? Care este semnalul de alarmă care ar trebui să atragă atenția autorităților? Care sunt schimbările societății din ultimii ani, care ar trebui să ne îngrijoreze și să ne facă să regândim formarea valorilor moral-civice în școală? Toate acestea sunt întrebări la care ar trebui să răspundem prin planurile de învățământ existente în școli, din care să reiasă clar preocuparea centrală, și anume formarea responsabilității etice, care să faciliteze privirea spre viitorul copiilor noștri, conștiință fiind de propriile drepturi și obligații sociale.

Lumea contemporană cere clar acest lucru. În fața individualismului și a nenumăratelor riscuri cu care se confruntă copiii zilelor noastre, învățământul românesc trebuie să ofere acestora orientare în înțelegerea situațiilor de viață, dar și instrumente pentru a rezolva problemele propriei vieți, pentru a se dezvolta o dată cu societatea care se schimbă cu mare viteză și pentru a evita confuzia și ambiguitatea. Inserarea acestor valori trebuie făcută prin acceptare și nu prin obligare sau impunere, similarele în doctrinării. Concepția potrivit căreia „mama moralei rămâne teama” a lui Nietzsche este depășită. Educația morală trebuie să fie o părghie constantă și permanentă a societății românești, prin care aceasta să-și determine indivizii să acționeze voluntar spre progresul ei.

În sfera învățământului primar, acest lucru se realizează, în principal prin exemple practice, care să ajungă la sufletul copiilor și cu care aceștia să se identifice, pentru a înțelege sentimentele celorlalți, făcându-l capabil să nu fie indiferent la suferința sau nevoile celorlalți. Abordarea integrată a procesului de educație face posibilă atingerea temelor de educație moral-civică atât la orele de specialitate, specifice claselor III-IV, cât și la celelalte discipline, prin creativitate și convingere.

Dar educarea valorilor morale, acele „virtuți personale” despre care vorbea René Hubert, se face prin ceea ce elevii văd zilnic. Li se pot cere să fie cinstiți doar într-o școală și într-un sistem care

prelevă această calitate. Dacă încercăm să le dezvăluim importanța dialogului, trebuie să le oferim transparență și dreptul la cuvânt ori de câte ori se ajunge la conflicte sau la luarea unor decizii importante, dar și prin proiecte școlare și extrașcolare, din care aceștia să facă parte.

Pilonul cel mai important în acest proces îl reprezintă copilul, care îndeplinește mai multe roluri în acest proces moral-constructiv. Subiect și obiect al moralei, el este în primul rând constructor al propriei conștiințe, dar și arhitect al propriei vieți sociale. Este un IT-ist mai mult sau mai puțin priceput în acțiunea contra virușilor existenți în societate, supus permanent perfecționării. Este doctor al propriului suflet, dar și judecător al propriilor alegeri. El este cel ce decide, dar tot el este cel ce suportă consecințele faptelor sale.

„Componentă atitudinală a comunicării cu semenii” (Macavei, 2001), educația moral-civică este cea care integrează social individul, determinând într-o oarecare măsură integrarea acestuia în grupul social corespunzător standardului său educațional, aspirațional și, de ce nu, financiar. Deci această latură a devenirii umane, se oglindește social ca o „dimensiune a echilibrului interior” (ibidem), creionând clar adaptarea proverbului: „să văd cum te porți ca să-ți spun cine ești”.

„O formare morală autentică nu constă în afirmarea fără rezerve a valorilor particulare. Ea este, dimpotrivă, o luare în discuție a diversității acestor valori și o încercare de a realiza o comunicare în vederea unui acord posibil sau a unei înțelegeri și a unui respect asupra diversității” (Legrand, 1991).

PROIECT INTERDISCIPLINAR

TEMA: **Valori morale în lumea celor mici**

Arii curriculare și discipline:

- Limbă și comunicare – Comunicare în limba română
- Matematică și științe ale naturii – Matematică și explorarea mediului
- Arte și tehnologii – Arte vizuale și abilități practice, Muzică și mișcare
- Consiliere și orientare – Dezvoltare personală

CLASA: I

ARGUMENT

Activitățile transdisciplinare sunt activități care abordează o temă generală din perspectiva mai multor arii curriculare, urmărind atingerea obiectivelor acestora într-un context integrat. Însușirea valorilor morale definește caracterul de mai târziu al copilului, format sub influența factorilor de mediu și a celor educaționali, de la vârste fragede.

Familia, grădinița și ulterior școala sunt instituțiile responsabile de formarea unor trăsături pozitive de caracter, care să-l ajute pe elev să relaționeze eficient, să aibă o atitudine pozitivă față de sine, dar și față de activitățile pe care le desfășoară.

Astfel, un mediu cald, armonios, pozitiv, poate contribui la dezvoltarea unui caracter statornic, bogat, care să poată asigura, implicit, și evoluția unei personalități armonioase și echilibrate. Experiențele cotidiene ale copiilor, dar și exemplele, modelele, oferă copiilor multiple și noi posibilități de formare a unor trăsături pozitive de caracter, dar și imperioasa necesitate de a socializa, văzute prin ochi și suflet de copii.

Valențele formative ale abordării integrate a învățării sunt evidente:

- oferă elevilor posibilitatea de a se exprima pe ei înșiși;
- maximizează probabilitatea ca fiecare elev să învețe în ritm propriu;
- valorizează experiența cotidiană a fiecărui elev;
- oferă elevului posibilitatea de a se manifesta plenar în domeniile în care capacitățile sale sunt cele mai evidente;
- situează elevul în miezul acțiunii, rezervându-i un rol activ și principal.

Competențe ale învățării integrate:

– *Cunoștințe*

- prezentarea unor trăsături personale elementare, în contexte variate;
- descrierea unor caracteristici specifice unui bun prieten, ale unui om bun, ale unui iubitor, răbdător, curajos, etc.;
- exemplificarea unor valori de caracter și a unor activități care să le consolideze pe cele pozitive;
- formulare de propoziții cu și despre aceste valori morale, etc.;
- recunoașterea cuvintelor dintr-o propoziție dată, a silabelor dintr-un cuvânt, a sunetelor dintr-o silabă;
- utilizarea terminologiei: valori morale, caracter, atitudine, comportament, familie, modestie, generozitate, loialitate, toleranță, cooperare, etc.;

– *Capacități instrumentale*

- transmiterea unor mesaje verbale și nonverbale simple despre propriile experiențe de viață;
- diferențierea comportamentelor pozitive față de cele negative;
- adunarea și scăderea numerelor în concentrul 0-100, fără și cu trecere peste ordin;
- asocierea emoțiilor de bază cu elemente simple de limbaj nonverbal și paraverbal;
- identificarea legăturii dintre cuvânt și imagine, litere, silabe, cuvinte sau propoziții;
- integrarea unor cuvinte noi în enunțuri;
- descrierea etapelor de realizare a unor produse simple din diferite materiale;
- interpretarea în nuanță medie a unor cântece despre sine, despre valorile morale, despre caracter etc.;
- compunerea unui spațiu plastic pe tema impusă;

– *Atitudini și valori*

- evidențierea importanței învățării pentru propria persoană;
- identificarea modului de a conștientiza importanța respectării regulilor de conduită;
- identificarea repercusiunilor adoptării diverselor atitudini pozitive față de sine, față de ceilalți sau față de activități;
- manifestarea interesului pentru a comunica în echipă cu colegii;
- exprimarea interesului pentru lectură.

Planificarea timpului: 1 semestru școlar/17 săptămâni de școală/o activitate pe zi de 5-10 minute;

Resurse:

a) *materiale:*

- Computer cu conexiune internet, videoproiector, markere, albume cu imagini de diferite situații de viață, ppt – uri adecvate temei, jetoane cu comportamente bune sau rele, cărți cu poezii despre comportamente, polistiren mare pentru machete, album de muzică „Gașca Zurli”, scenă decorativă pentru povești, planșe

povești.

- hârtie colorată, coli A4/A3
- tablă magnetică, plicuri, fișe de lucru;

b) *procedurale*: observația, conversația, joc de rol, vizionări, exercițiul, conversația, explicația, turul galeriei, apreciere verbală;

c) *forme de organizare*: frontal, pe grupe, individual.

Proiectarea și dirijarea activităților de învățare:

1. Informarea – se realizează documentarea despre tema aleasă, materialele necesare, poezii și cântece adecvate temei și vârstei elevilor;

2. Planificarea

- Lansarea proiectului – precizarea temei, a scopului, resursele temporale;
- Organizarea colectivului de elevi – frontal /5 grupe a câte 5-6 elevi /individual;
- Stabilirea resurselor materiale ce vor fi utilizate pentru fiecare activitate;

- Stabilirea pe zile a activităților propuse cu elevii;

- Stabilirea criteriilor de evaluare a activităților din proiect;

3. Decizia

- se alege produsul final al activităților și modalitatea de prezentare;

4. Implementarea

- organizarea și desfășurarea activităților propuse cu elevii;

5. Controlul și evaluarea

- observarea curentă și sistematică a elevilor;
- activități practice;
- fișe de lucru;
- miniexpoziție;
- portofoliul tematic;
- turul galeriei
- se împărtășesc impresii între elevi;
- diseminarea rezultatelor proiectului în ședințele Comisiei Metodice a învățătorilor din școală.

Schemă orientativă pentru activități:

Fiecare din cele 14 săptămâni va avea ca temă una dintre valorile morale propuse spre dezvoltare la acești elevi: S1 Prietenia, S2 Toleranța, S3 Bunătatea, S4 Încrederea în sine, S5 Răbdarea, S6 Colaborarea/comunicarea, S7 Iubirea, S8 Modestia, S9 Responsabilitatea, S10 Sinceritatea, S11 Iertarea, S12 Nonviolența, S13 Respectul/recunoștința, S14 Curajul.

Fiecare dintre ele vor fi lucrate zilnic la clasă, la sfârșitul săptămânii evaluându-se achizițiile. Fiecare zi se va desfășura sub egida unui tipar săptămânal, după care va fi construit scenariul activităților de învățare.

LUNI – zămbet și cântec – se propune spre învățare cântecul cu titlul „.../”dansul „...”, pe muzica căruia elevii sunt apoi invitați să se exprime liber. Sunt rugați să evidențieze versurile/tipul mișcărilor sau al melodiei care reflectă tema abordată.

MARȚI – zi de poveste – se vizionează, se citește sau se construiește, cu sprijin dat, o poveste, a cărei învățătură morală să fie tema săptămânii. Elevii sunt rugați să alcătuiască enunțuri cu unele cuvinte, să deseneze mesajul poveștii, etc.

MIERCURI – matematicianul moral – în cadrul orelor de matematică, exerciții, probleme sau jocuri matematice, elevii sunt rugați să dea dovadă de prietenie, curaj sau altă valoare dezbătută, să dea sfaturi colegilor, să ofere o mână de ajutor celor care au nevoie, etc.;

JOI – artă și valoare – împărțiți pe grupe, elevii vor construi o

machetă, vor realiza un colaj, vor picta sau vor modela, respectând tema dată. Toate lucrările se vor expune, elevii observând lucrările colegilor prin turul galeriei. Se pot formula propoziții (enunțative, exclamative, interogative) despre valori morale.

VINERI – joc pe loc – li se propun elevilor diverse jocuri, care să demonstreze necesitatea însușirii valorii morale dezbătute

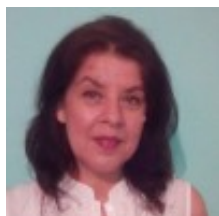
Bibliografie

- ANTONESCU, G. G., „Educația morală și religioasă în școala românească”, Editura Cultura românească, București, 1996;
- AUSUBEL, D. Și ROBINSON, F.- „Învățarea în școală”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981;
- BONTAȘ, I.- „Pedagogie”, Editura All, București, 1994;
- BUNESCU, V.- „Educația morală și formarea personalității” în „Revista de pedagogie”, nr.6,7,8/1991;
- COMĂNESCU, I.- „Reconsiderări necesare în problematica educației morale”, în „Revista de pedagogie”, nr. 6/1991;
- CRISTEA, S.- „Pedagogie generală”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996;
- CUCOȘ, C-tin – „Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită”, Editura Polirom, Iași, 1996;
- DRĂGAN, I.L., Nicola, I., „Cercetarea psihopedagogică”, Editura Tipomur, 1993;
- GRIGORAȘ, I.- „Personalitatea morală”, Editura Științifică și enciclopedică, București, 1982;
- JINGA, I., ISTRATE, E.-„Manual de pedagogie”, Editura All, București, 2006;
- De LANDSHEERE, G. Și colaboratorii – „Definirea obiectivelor educației”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974;
- MACAVEI, E.- „Pedagogie. Teoria Educației, vol.I”, Editura Aramis, București, 2001;
- NICOLA, I.- „Pedagogie”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992-1994;
- NICULESCU, M. R.- „Pedagogie generală”, Editura Scorpion 7, București, 1996;
- PIAGET, J.- „Judecata morală la copil”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980;
- RADU, I., ș.a., „Metodologia psihologică și analiza datelor”, Ed. Sincron, 1993;
- ROTARIU, T., (coord.), ș.a., „Metode statistice aplicate în științele sociale”, Polirom, Iași, 1999;
- VLĂSCEANU, L., „Metodologia cercetării sociologice”, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982;
- STĂNCIULESCU, E.- „Sociologia educației familiale, vol. II”, Editura Polirom, Iași, 1998;
- STOICA, S.- „Pedagogie pentru definitivat, gradul al II-lea, gradul I, perfecționare și studenți”, Editura Gheorghe Cârțu-Alexandru, Craiova, 1997;
- TUCICOV BOGDAN, A.„Personalitatea copilului”, Editura Politică, 1972.

O experiență de dezvoltare profesională pentru educație incluzivă prin programul Erasmus+

De **Ecaterina Galoiu**

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Elena Doamna, Focșani (Vrancea)



Proiectul Erasmus+ „Formare profesională pentru o educație incluzivă” vine în întâmpinarea nevoii școlii noastre de a se transforma într-una incluzivă, care să ofere educație de calitate tuturor elevilor, prin dezvoltarea unui curriculum și a unor practici incluzive la clasă și în afara acesteia, prin asumarea de noi roluri ale profesorului de a elabora politici școlare, a lucra în echipă multi-disciplinară, a adapta conținuturile programelor școlare, a lucra în parteneriat cu familia și a folosi Planul de intervenție personalizat pentru elevii cu CES. Pentru mine, ca profesor itinerant și de sprijin, cursul „Every pupil is important” din cadrul acestui proiect a fost o experiență unică, utilă și foarte frumoasă. Școala finlandeză oferă fiecărui membru al societății șansa de a ajunge un adult responsabil, care să participe la realizarea binelui comun, prin perspectiva de a investi în educație, deci de a investi în viitor.

În perioada 9-13 octombrie 2021, am participat, în calitate de membru al echipei de proiect, la cursul „Every pupil is important – special education in Finland and in Europe!” (Fiecare copil este important – educația specială în Finlanda și în Europa), în Joensuu, Finlanda, în cadrul proiectului de formare profesională în domeniul școlar Erasmus+ KA101 „Formare profesională pentru o educație incluzivă” (2019–2022). Cursul a fost organizat de Asociația EduKarjala, la Joensuu yhteiskoulun lukio și Lyseo comprehensive school.

Activitățile cursului de formare din Finlanda au vizat atât aspecte generale ale sistemului de învățământ finlandez, curriculum și formarea inițială a carierei de profesor, cât, mai ales, o imagine amplă a sprijinului în clasă, oferit copiilor cu diverse cerințe educaționale speciale, integrați în învățământul finlandez de masă.

Un aspect foarte important al acestei formări l-a constituit prezentarea unor măsuri de sprijin pentru educația incluzivă, vizând suportul psihologic și social în școala finlandeză oferit copiilor cu dificultăți diverse de învățare, formatorii fiind profesori pentru învățământ special. De asemenea, am putut vedea spații școlare destinate desfășurării activităților incluzive, ce oferă copiilor un mediu relaxant de învățare, plin de culoare, familiar, ajutându-i să înțeleagă lumea mult mai facil.

Am învățat de la profesioniști, ceea ce mi-a oferit înțelegerea unor caracteristici cheie ale sistemului educațional finlandez și a

modelului social al incluziunii, precum: 1. Asigurarea egalității de șanse pentru toți; 2. Sprijinul și îndrumarea educațională în școlile incluzive acoperă domenii precum: sprijinul în învățare, frecvența școlară, bunăstarea elevilor și îndrumarea și consilierea psihopedagogică. Accentul este pus pe sprijinul cât mai curând posibil pentru a preveni apariția și creșterea problemelor; 3. Sistemul educațional finlandez se bazează pe încredere și responsabilitate; 4. Învățarea pe tot parcursul vieții este asigurată la toate nivelurile educației, este recunoscută educația informală și non-formală. Am înțeles că este nevoie de viziune pe termen lung.

Avem nevoie să accedem la o formare profesională adevărată pe termen lung și asta începe cu școli mai bune pentru profesori și pentru copii.

În sistemul de educație finlandez, mult nu înseamnă și bine, așa că programa e mai relaxată, dar o parcurg cu rigurozitate toți copiii, profesorii asigurându-se că nimeni nu rămâne cu noțiuni fundamentale neclarificate. În școli există un grup de acțiune, numit „echipă de bunăstare”, care se adună săptămânal, pentru a discuta diferite cazuri legate de dificultățile de învățare, problemele multiculturale, probleme de comportament ale elevilor și să întrerupă acestea cât mai curând posibil, reușind să influențeze pozitiv echitatea sistemului cât și calitatea acestuia. În conformitate cu Legea educației de bază, pe lângă furnizarea predării în cadrul curriculumului, elevii au dreptul de a primi îndrumare, consiliere și sprijin suficient pentru învățarea și frecventarea școlii pe tot parcursul școlii generale. 90% dintre copiii finlandezi care termină învățământul obligatoriu, au primit sprijin pe parcursul școlii. Ceea ce înseamnă că educația specială nu este de fapt nimic special. Sprijinul acordat elevului este unul flexibil, bazat pe planificare și reglabil atunci când nevoia elevului se schimbă.

De asemenea, cooperarea cu elevul și părinții acestuia este foarte importantă. Punctele de plecare pentru furnizarea sprijinului sunt punctele forte, nevoile de învățare și nevoile de dezvoltare atât a întregului grup didactic cât și fiecare elev în parte. În planificarea instruirii și sprijinului, este imperativ să se țină cont de faptul că nevoile de sprijin pot varia de la temporare la continuu, de la minor la major, sau de la una la mai multe forme de sprijin.

O atenție deosebită trebuie acordată intervenției timpurii, care presupune identificarea barierelor de învățare, a stilurilor de învățare diferite și a punctelor de plecare pentru învățare, precum și mediilor culturale ale elevilor. Nevoile speciale care necesită intervenție timpurie și sprijin sunt:

- Diferite dificultăți de învățare (citire, scriere, matematică, atenție, percepere spațială, lingvistică/motrică/memorie);
- Dificultăți emoționale sau de dispoziție;
- Probleme de comportament;
- Temeri;
- Situații dificile de viață;
- Simptome psihosomatice;

Învățarea și frecventarea școlii necesită soluții de sprijin. Se identifică trei niveluri de sprijin:

Nivelul 1. „Sprijin general”, în care toți elevii sunt la început și toată lumea are nevoie de adaptare școlară; este prima formă de sprijin pentru a răspunde nevoilor de sprijin. Aceasta înseamnă

găsirea de soluții pedagogice individuale precum și îndrumări și măsuri de sprijin pentru intervenția timpurie furnizate ca parte a vieții școlare de zi cu zi. Asistența generală este oferită în cel mai scurt timp pe măsură ce este detectată nevoia de sprijin, și nu există teste sau decizii speciale necesare pentru aceasta. De interes privind incluziunea școlară este existența claselor „EMO-CLASSES”, clase pentru sprijinul copiilor care au probleme socioemoționale, de comportament și de atenție.

Nivelul 2. „Sprijin intensificat”, atunci când un elev are nevoie în mod regulat de mai mult ajutor pentru a studia ; În astfel de cazuri, elevul poate solicita mai multe forme de susținere.

Nivelul 3. „Sprijin special”, atunci când un elev are nevoie de mult ajutor pentru a studia și se presupune că nevoia de sprijin va continua mult timp.

Învățarea și frecvența la școală necesită soluții de sprijin bazate pe comunitate.

În nivelurile 2 și 3 se realizează un Plan de Intervenție în care școala sprijină elevul –sprijin obligatoriu. La nivelul 1, Planul de intervenție se face numai dacă este necesar. Un copil este mutat de la un nivel la altul pe baza evaluării multiprofesionale. La această evaluare participă un psiholog școlar și un asistent social, pe lângă profesori de la clasă. Evaluarea psihologică în școală presupune desfășurarea mai multor tipuri de activități:

- O întâlnire în școală cu profesorii și părinții pentru realizarea feedback-ului;
- Evaluarea și planificarea sprijinului pentru studiu, inclusiv nivelul dat de cele trei etape de sprijin;
- Posibile sugestii pentru învățământul special, de reabilitare;
- Un feedback scris pentru părinți și școală;
- Posibile îndrumări pentru reabilitarea neuropsihologică/diferite terapii/neurolog/psihiatrie/medic de școală/asistent social;
- Copiii și tinerii primesc sprijin (până la vârsta de 18 ani) sau terapiile (până la vârsta de 16 ani) gratuit.

Am fost impresionată modalitatea de funcționare în școli a programului PBIS (Positive Behavior Interventions and Supports). PBIS reprezintă:

- Un program de prevenire a comportamentelor problematice astfel încât să ajute copiii și profesorii să construiască relații mai bune și să crească învățarea, insuflând încă de la început concepte importante: respect, responsabilitate, toleranță, siguranță, etc, astfel încât să devină persoane dezvoltate emoțional și integrate social;
- Este o listă de bună practici care duce la școli sigure, cu copii și profesori fericiți; Nu este un curriculum, este mai degrabă o modalitate de a face școlile mai previzibile, mai sigure pentru toți elevii și personalul.
- Se constată o reducere de 60% a comportamentelor problematice doar în primul an de implementare a programului.

Implementarea PBIS în școală presupune parcurgerea etapelor: 1. ESTABLISH EXPECTATIONS. Stabilirea așteptărilor la nivel de școală 2. TEACH EXPECTATIONS Predarea așteptărilor 3. POSITIVE REINFORCEMENT. Crearea unui sistem de întărire pozitiv 4. RESTORATIVE CONSEQUENCES. A răspunde la comportamente provocatoare cu consecințe consecutive.

Cercetările arată că predarea predarea așteptărilor comportamentelor fac școlile mai sigure, iar pe copii și personalul școlii mai fericiți, deoarece se creează o cultură a consecvenței și un climat organizațional pozitiv.

Consider că această experiență pozitivă va contribui la creșterea performanțelor mele profesionale în domeniul educației incluzive. Am putut vedea că secretul fericirii profesorului finlandez constă în organizarea foarte eficientă a curriculumului, a spațiului școlar, dar mai ales se datorează lucrului în echipă a tuturor specialiștilor din educație și sănătate, cea din urmă fiind considerată definitorie pentru evoluția fiecărui copil.

Recomand formarea profesională prin programul Erasmus+.

Detalii cu privire la desfășurarea proiectului Școlii Gimnaziale „Nicolae Iorga” pot fi găsite pe blogul proiectului: erasmusplusnicolaeiorgafocsani.blogspot.com.

Bibliografie

www.understood.org/en/articles/pbis-how-schools-support-positive-behavior

www.erasmusplus.ro/

Vrășmaș, T., Școala și educația pentru toți, Ed. Miniped, București, 2004.

Matematica frumoasă a muzicii

De **Gelu Neagu**

Școala Gimnazială Ștefan cel Mare, Alexandria (Teleorman)



Experiența și practica personală în domeniul muzical mi-a amplificat constant ideea că muzica este mai mult decât producerea și percepția sunetelor reale. Experiența muzicală implică atât gândirea muzicală prin imaginarea realității înconjurătoare, cât și reprezentarea mentală a acesteia, prin mijlocirea sunetelor supuse unor permanente relații matematice. Acest lucru poate apărea ca un fenomen neintenționat, ce poate părea a fi „sunetul minții” (Freya, 2009, p. 41). Încă din 1938 Carl E. Seashore, cunoscut psiholog american, anticipa cumva cercetările viitoare în domeniu, afirmând: „Scoate imaginea din mintea muzicală și scoți esența ei” (Seashore, 1938, p. 6), astfel, alternativ, raportat la ideile expuse de psihologul Freya Bailes (Freya, 2009), imaginea muzicală poate fi un corolar involuntar al activității muzicale, cum ar fi anticiparea următoarei melodii a unui player audio, sau căutarea sunetului ideal, lucrând la o compoziție muzicală, ambele astfel de activități fiind bazate pe auzul intern (Intons-Peterson, 1992).

„Se pare că nimeni nu este indiferent față de fractali. De fapt, mulți privesc prima lor întâlnire cu geometria fractală ca o experiență cu totul nouă, atât din punct de vedere estetic, cât și științific.” (Edi, 2017)

În cele din urmă, **o imagine mentală a muzicii** poate fi deliberată, ca și atunci când realizăm o „analiza tăcută” a unei partituri sau procedăm la „ascultarea internă” a unui sunet într-o combinație armonică sau într-un exercițiu de compoziție contrapunctică.

În continuarea expunerii, datorită unui volum mare de informații, și trebuie să recunosc că pentru mine, un context informațional nou, mi s-a părut firesc și oportun în același timp, să-mi formulez unele întrebări, dintre care, aici mi-am propus să menționez una singură: *Ce este imaginea muzicală și de unde provine imaginea muzicală?*

Ca o reacție instinctivă, un răspuns la această întrebare ar fi că imaginea muzicală provine din percepția sunetului, anume că la crearea unei reprezentări mentale a unui sunet, apare inevitabil inclusiv imaginea auditivă conștientă a sunetului respectiv. Încercând definirea imaginii muzicale, muzicologul Oleg Garaz în „Teze despre imaginea muzicală” (Garaz, 2013), remarcă: „Astfel, trebuie recunoscut și statutul exclusiv metaforic al sintagmei imagine muzicală sau, altfel spus, este vorba despre o altă stare modală a imaginii – o imagine invizibilă. (...) Evident devine faptul unei interdicții impuse chiar de exclusivitatea focalizării pe sonor, particularul devenind, în cazul muzicii, atributul primar al esențialului.” și încearcă să evidențieze câteva trăsături/caracteristici ale imaginii muzicale:

- Invizibilitatea,
- Entitatea abstractă (abordând elemente estetice ale sonorismului și ale muzicalității (Kohl, 2017)),
- Entitate dinamică,
- Atribut al articulării unei idei, a unui sens, prin intermediul unui suport structural și într-un context expresiv specific.

În continuarea studiului său, încercând să evidențieze „inerenta gravitație a muzicii spre forma pură”, („de la explicitul mimetic la implicitul psihologic-experimental”) muzicologul moldovean încearcă să expună metamorfoze ale imaginii muzicale generate de o tehnică componistică, anume cea contrapunctică, prin expunerea a patru genuri muzicale ale căror forme și conținuturi (obiective și concepte) sunt evidente din perspectiva evidențierii unei anumite forme a imaginii muzicale: genul de operă, genul oratoric – genul muzicii vocale (de cameră), genul muzicii cu program și genul muzicii pure.

Parcursarea materialului expus de domnul Oleg Garaz, incită și orientează în același timp gândirea, spre abordarea și a altor căi de înțelegere a muzicii, cunoștințe noi care, în final, ne vor ajuta în a experimenta și a găsi noi metode de predare, învățare și evaluare a disciplinei educație muzicală. Chiar și în muzica clasică occidentală, în care notarea scrisă ar putea părea a fi principalul purtător al informațiilor muzicale, „muzica de artă occidentală depinde de fapt de o transmitere „orală” a tradiției performanței” (Rolf, 2003) .

Artiștii consacrați transmit informații suplimentare în momentul transmiterii mesajului artistic muzical, prin comunicarea comună a unei imagini muzicale detaliate.

Imaginea muzicală este experiența conștientă a unei reprezentări interne a muzicii sau a unei audieri interne, însă de-a lungul timpului au fost oferite diverse definiții ale acestora, redau aici ideea domnului Paul Robertson exprimată la un post de televiziune

în 1998, idei concretizate apoi într-o publicație științifică, în 1996 care susține că: „trebuie să acceptăm că această memorie (n.a. memoria muzicală) și o muzică frumoasă formată de imaginație, reprezintă factorii principali în procesul de realizare a muzicii” (Robertson, 1996);

Deci, o imagine muzicală reprezintă experiența conștientă a unei reprezentări interne a muzicii sau a auzului interior, și așa dori să rămân aici, cu aceasta constatarea pentru a putea continua cu ideea de reprezentare a imaginii muzicale prin intermediul fractalilor.

Astfel, pornind de la aceste premise contextuale și succintele noțiuni teoretice expuse, am avut curiozitatea de a experimenta câteva aplicații software pentru PC cu sistem de operare Windows, capabile de redare vizuală a unui sunet sau a unui fragment muzical armonic, prin fractali. Din perspectiva experimentării unor noi dimensiuni de abordare a tehnologiei digitale în domeniul muzical, consider că putem aborda noțiunea de muzică fractală, ca fiind o formă de reprezentare a imaginii muzicale prin mijlocirea noilor mijloace informatice și de comunicare.

Abordarea noțiunii de muzică fractală nu poate fi făcută fără a aminti de muzica spectrală, (Kohl J. , 2020) legătura dintre ele consider a fi una intrinsecă, date fiind legăturile de ordin fizico – matematic ce le definesc, ambele contribuind din plin la reliefaarea unei perspective spațiale ale muzicii, aspect studiat, de altfel de foarte mulți cercetători străini și români; în acest context așa dori să remarc aici unele aspecte desprinse din cercetărilor domnului dr. Cătălin Crețu (cercetător și compozitor român), care într-unul din studiile sale publicate online (Crețu, 2011), citindu-l pe Stephen McAdams (Stephen, 1984) și abordând fenomenul de formare a imaginilor auditive, remarca un al doilea tip de organizare a sunetului muzical, pe lângă organizarea secvențială, o „organizare simultană – care are la bază fuziunea spectrală, capacitatea noastră de a aduna într-o (unitate de) imagine complexă fapte sonore ce se suprapun” (Stephen, 1984), și care evidențind două tipuri de obiecte sonore (obiect sonor elementar discret și obiect sonor elementar continuu) erau raportate la nivelul înălțimii și tăriei sonore, iar prin suprapunere erau capabile să genereze alte patru tipuri de entități sonore ce se pot identifica cu fractalii obiectului sonor, respectiv sunetului. (Stephen, 1984).

Se poate afirma, fără a greși, că cele două noțiuni se completează reciproc atunci când vine vorba de înțelegerea și reprezentarea unei imagini vizuale a unui sunet sau a unui ansamblu sonor, care nu în ultimul rând, prin mesajul lor perceput la un moment dat, pot viza extinderea spațiului, respectiv spațializarea. În continuarea expunerii, pentru o mai bună înțelegere a fenomenelor descrise aici, se impune definirea termenilor de Fractal, respectiv de Muzică fractală.

Fractalul (Blacus, 2021) este un obiect matematic care are o structură detaliată la orice stare, în structura unui fractal fiecare parte este asemănătoare cu un fragment întreg, adică este autosimulat. Fractalii, aceste obiecte matematice deosebite, de o mare complexitate sunt generați printr-un procedeu matematic, relativ simplu, denumit iterație matricială (Hadăr, 2004, p. 87) (metodă matematică care permite calculul valorii proprii maxime și a vectorului propriu corespunzător acestei valori.). În cel mai strict sens, muzica fractală este termenul folosit pentru muzica derivată din algoritmii fractali. În loc de aplicarea iterațiilor și ecuațiilor pentru a colora un pixel, se aplică parametrilor audio

ceea ce s-a dovedit a fi o infinitate la fel ca în imagini.

Dacă am dori o scurtă istorie pentru a descoperi o posibilă origine a termenului de muzică fractală, putem avea un punct de plecare chiar din antichitate, atunci când Platon și Aristotel au fost de acord că, în anumite moduri, toate artele frumoase, inclusiv muzica, „imită” natura, iar de atunci și până la sfârșitul secolului al XVIII-lea „imitația” a fost un concept central în estetica din partea de vest a Europei. Este evident că în pictură și sculptură sunt redade fidel modul în care ficțiunea și scena copiază viața, dar în ce sens imită muzica?

La mijlocul secolului al XVIII-lea, filozofii și criticii de artă încă argumentau cu exactitate modul în care artele imită realitatea de zi cu zi, termenul fiind relevant și pentru muzică. Ritmurile muzicii pot fi, aveau aceștia, imitații ale ritmurilor naturale precum bătaile inimii, mersul, alergarea, aripile fluturând, fluturând aripioare, valuri de apă, mișcările periodice ale corpurilor cerești și așa mai departe, dar acest lucru nu explica de ce ne bucurăm mai mult de muzică decât, să zicem, suflul uraganelor sau tic-tac-ul ceasurilor. Plăcerea muzicală derivă în principal din tiparele (tipurile) tonalităților, iar natura, deși zgomotoasă, este singular lipsită de tonuri. Ocazional, vântul bate peste un obiect pentru a produce un ton, urletele pisicilor, păsările, crengile arborilor, etc.; mai presus de toate, ființele umane cântă! O legendă grecească spune cum Hermes a inventat lira: a găsit o coajă de broască țestoasă cu tendoane atașate la ea, care atunci când erau smulse producea sunete muzicale.

Putem spune că instrumente muzicale pot imita cântecul, dar ce imită cântarea? Un cântec trist, fericit, furios sau senin, care oarecum seamănă cu tristețe, bucurie, furie sau seninătate, dar dacă o melodie nu are cuvinte și invocă fără specificare, ce imită? Este ușor astfel de înțeles mistificarea lui Platon, care menționa în scrierile sale: „Căci atunci când nu există cuvinte [n.a. la o muzică ascultată] este foarte dificil să se recunoască sensul armoniei și ale ritmului sau să se vadă că obiectul este demn să fie imitat de ea [n.a. de muzică].” (Martin, 1992, pg. 1-4)

În ceea ce privește imitația, există totuși unele excepții, spre exemplu, genul imitativ, imitația care apare ca având un rol deosebit de important în algoritmul de programare a unui program muzical, respectiv aplicație software dedicată. Un instrument muzical simplu (precum lira) are un ambitus natural foarte limitat, sunetele naturale pe care acesta le poate imita fiind extrem de reduse, dar astfel de limitări nu se aplică instrumentelor din orchestra simfonică, ori surselor generatoare de muzică electronică, cu atât mai mult unui program de muzică sau aplicație software de editare, respectiv redare muzicală, ce nu are dificultăți în redarea unor baze de date sau librării vaste de eșantioane sonore; Existența unor excepții de la anumite reguli argumentate științific (teoretic sau practic) este un fapt demonstrat încă din secolele XVIII - XIX, orchestra, ca entitate definită și cunoscută, poate imita natura, prin emiterea unor sunete surprinzător de reale; creatori precum: Johann Sebastian Bach în creația căruia: Saint Matthew Passions, auzim cutremurul și spargerea vălului templului în Ride of the Valkyries, a lui Richard Wagner auzim tunetele furtunoase, sunetele soldaților în marș, în Alpine Symphony de Richard Strauss, auzim clopotele sunt imitate de scuturarea clopoțelilor, în Pinii din Roma, de Ottorino Respighi, în prima parte sunt redade melodii agitate care înfățișează copii jucându-se în plantațiile de pini, în Măcelul de pe Slaughter on Tenth Avenue, de Richard Rogers, auzim mersul

trenului, o împușcătură și sirena poliției, etc.

În urma studiului individual am reușit să pătrund involuntar într-o zonă, care deși investigată și adusă incipient în atenția unui mediu academic restrâns începând cu mijlocul secolului al XVIII-lea, fenomenele și noile noțiuni au reușit să-mi creeze o serie de incertitudini, care însă investigate sistematizat mi-au generat ipoteze multiple de la care am pornit în exprimarea unor noi întrebări; două dintre ele ar fi tocmai acestea:

Pornind de la compoziție muzicală, nou creată, *poate fi muzica fractală o reprezentare a imaginii muzicale noi?*

Poate fi tehnologia nouă un liant al relației minte creatoare - realitate obiectivă?

Mi-a fost foarte greu să răspund afirmativ, din primul moment, la aceste întrebări, în contextul aprofundării studiului și întreprinderea unor scurte experimente personale am reușit totuși să obțin unele răspunsuri. Cert este faptul că nu am putut înțelege prea mult din ce citeam sau experimentam, din punct de vedere muzical, decât după ce am inclus în demersul meu și mijloacele noi TIC, evidențiind pornirea de la un experiment simplu prin mijlocirea aplicațiilor software uzuale în domeniul didacticii muzicale și a unor elemente hardware performate, am reușit să ajung la unele rezultate pe cât de surprinzătoare, pe atât de convingătoare și edificatoare cu referire la analiza spectrului sonor al compozițiilor muzicale abordate;

Data fiind importanța, pe de o parte, iar pe de altă parte complexitatea experimentelor personale, în contextul apariției unor noi studii și cercetări recente, am decis să închei aici expunerea prezentă pentru a nu periclita în vreun fel aspectele inovative științifice ale rezultatelor de până acum, urmând ca în viitorul imediat să-mi intensific cercetarea în acest domeniu, beneficiind de resurse materiale și informaționale din ce în ce mai evaluate.

Bibliografie

1. Blacus, V. (2021, noiembrie 15). Fractal. Preluat pe martie 25, 2022, de pe [ro.wikipedia.org](https://ro.wikipedia.org/wiki/Fractal): ro.wikipedia.org/wiki/Fractal
2. Crețu, C. (2011, decembrie 11). Perspective spațiale în gândirea muzicală. un model planetar. (C. Crețu, Producător) Preluat pe ianuarie 15, 2021, de pe oglindanet.ro: oglindanet.ro/perspective-spatiale-in-gandirea-muzicala-un-model-planetar-1/
3. Edi, M. (2017). Fractali - Teoria haoului. Preluat pe noiembrie 10, 2021, de pe sites.google.com/site/haosfractaliedimarchidan/fractali
4. Freya, B. (2009). Translating the musical image: case studies of expert musicians. În A. Chan, A. Noble, & T. A. University (Ed.), Sounds in translation: intersections of music, technology and society (p. 41). Canberra, Australia: ANU E Press. Preluat de pe www.jstor.org/stable/j.ctt24h8f6.8
5. Garaz, O. (2013, octombrie 13). ro.scribd.com/doc/175726958/Teze-Despre-Imaginea-Muzicala. Preluat pe ianuarie 15, 2022, de pe ro.scribd.com: ro.scribd.com/doc/175726958/Teze-Despre-Imaginea-Muzicala
6. Hadăr, A. (2004). Metode numerice în inginerie. București: Politehnica Press.
7. Intons-Peterson, M. J. (1992). Components of auditory imagery. În D. Reisberg, Auditory Imagery (pg. 45-47). Hillsdale, NJ:

Lawrence Erlbaum Associates.

8. Kohl, J. (2017, martie 15). Sonorismul. Preluat pe ianuarie 15, 2022,

de pe [en.wikipedia.org/wiki: en.wikipedia.org/wiki/Sonorism](https://en.wikipedia.org/wiki/en.wikipedia.org/wiki/Sonorism)

9. Kohl, J. (2020, ianuarie 16). Spectral music. Preluat pe ianuarie 15, 2021,

de pe en.wikipedia.org: en.wikipedia.org/wiki/Spectral_music

10. Martin, G. (1992). Fractal music, hypercards and more: mathematical recreations from. Scientific American Magazine, 1 – 4.

11. Robertson, R. (1996). Music and the Mind (ed. 978-1851441631). (C. F. Television, Ed.) London. Preluat pe februarie 15, 20221,

de pe https://www.amazon.com/gp/product/1851441638/ref=dbs_a_def_rwt_bibl_vppi_i1

12. Rolf, G. I. (2003). Gestural imagery in the service of musical imagery. Gesture-Based Communication in Human-Computer Interaction (pg. 55-62). Berlin: Springer. Preluat pe februarie 25, 2021, de pe

link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-24598-8_5

13. Seashore, C. E. (1938). Psychology of Music. London: McGraw-Hill.

14. Stephen, M. (1984). The Auditory Image: A Metaphor for Musical and Psychological Research on Auditory Organization. În W. R. Crozier, & A. J. Chapman, Cognitive Processes in Perception of Art (Vol. 19, pg. 289-323). North-Holland.

doi: [doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62356-0](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62356-0) .

Webografie

1. www.bandicam.com/ro/, accesat mai 2020,

2. https://www.youtube.com/watch?v=3oZ1TKvz_dQ, (minutul 1:11), accesat mai 2020,

3. <https://www.youtube.com/watch?v=vr-jtDjTalc>, accesat mai 2020,

4. sssfinxxx.wordpress.com/2009/08/03/muzica-fractala/, accesat ianuarie 2020,

5. microtelecom.it/perseus/software.html. accesat mai 2020, 6.

www.electronics-notes.com/articles/antennas-propagation/propagation-overview/radio-spectrum-vlf-lf-mf-hf-vhf-uhf.php, spectre de radio frecvență, mai 2020,

7. formulas.ultrafractal.com/cgi/formuladb?view;file=carr2100.ufm;type=.txt, mai 2020,

8. paulwhalley.tripod.com/, accesat mai 2020,

9. www.ultrafractal.com/, accesat mai 2020,

10. www.fractalsciencekit.com/, accesat mai 2020.

Substantivul (Studiu lingvistic)

De **Ioana Savu**

Școala Gimnazială Buică Ionescu, Glodeni (Dâmbovița)



În contextul actual, conform programei școlare pentru clasele I-VIII, intrată în vigoare în 2017, disciplina limba și literatura română contribuie la formarea și la dezvoltarea competențelor-cheie, fiind esențială în procesul de învățare pe toată durata vieții.

Articolul propus reprezintă un studiu lingvistic referitor la substantiv și vizează evidențierea unor aspecte importante despre scrierea și folosirea corectă a acestei părți de vorbire, însușirea aspectelor teoretice conducând la o exprimare corectă atât orală, cât și scrisă, în conformitate cu normele limbii literare. Studiul comparativ evidențiază aspecte normative prevăzute în Gramatica Academiei și în Dicționarul ortografic, ortoepic, și morfologic al limbii române, Ediția a II-a din 2005.

„Cunoștințele lingvistice îi vor folosi elevului să-și dezvolte deprinderile de exprimare și de receptare corectă și eficientă a unor texte de tipuri și de dimensiuni diferite, să exerseze cu succes toate funcțiile limbajului, în viața personală, școlară, socială, în contexte formale/informale variate” (Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, București, 2017, p. 27). Conform Gramaticii Academiei, substantivul este o clasă lexico-gramaticală deschisă, ce reprezintă aproximativ 50% din totalitatea cuvintelor limbii române, fiind, alături de verb, o clasă fundamentală, implicată în definirea celorlalte clase.

Importanța acestei părți de vorbire este, astfel, evidentă, iar însușirea aspectelor teoretice conduce la o exprimare corectă atât orală, cât și scrisă, în conformitate cu normele limbii literare.

Conceptul de substantiv

Conform Gramaticii Academiei, ediția 2008, substantivul este o clasă lexico-gramaticală deschisă (care poate primi oricând noi membri, împrumutați sau formați în limba română) (GBLR, 2010, p. 49), ce reprezintă aproximativ 50% din totalitatea cuvintelor limbii române, fiind, alături de verb, o clasă fundamentală, implicată în definirea celorlalte clase lexico-gramaticale (GALR, I, 2008, p. 61).

Substantivul este o parte de vorbire flexibilă, care are următoarele trăsături:

- morfologic, prezintă gen fix și flexiune în raport cu numărul, cu determinarea și cu cazul;
- sintactic, poate forma, împreună cu verbul, nucleul unui enunț și este centrul grupului nominal;
- semantic, denumește indivizi, în sens larg, fie

neindividualizați (copil, casă, buchet, vin), fie unici (Maria, Brașov, Bucegi).

Substantivul poate denumi (clase de) obiecte: ființe (om, pisică, animal), lucruri (bicicletă, minge, carte), fenomene (ploaie, zăpadă, brumă), acțiuni (plecare, pornire, oprire), stări (criză), însușiri (bunătate, răutate, frumusețe), relații (rudenie) etc.

Clasificarea lexico-semantică a substantivelor

Ambele gramatici, atât GALR (GALR, I, 2008, p. 103), cât și GBLR (GBLR, 2010, p. 71), prezintă o clasificare lexico-semantică a substantivelor. Astfel, din punct de vedere lexico-semantic, există două categorii de substantive: substantivele prototipice (substantivele comune) și substantivele neprototipice (masive, abstracte, colective, verbale/ postverbale, adjectivale/ postadjectivale, relaționale personale și substantivele proprii). Se precizează, însă, faptul că subclasele lexico-semantice de substantive nu sunt strict delimitate, dat fiind faptul că unele substantive pot aparține și altei/altor clase. Substantivele masive, abstracte, colective, verbale/ postverbale, adjectivale/ postadjectivale sunt substantive comune, opuse celor proprii, dar care prezintă o serie de particularități semantice și gramaticale, care le conferă un caracter neprototipic.

1. *Substantivele comune*, prototipice, prezentate atât de GALR (GALR, I, 2008, p. 103), cât și de GBLR (GBLR, 2010, p. 71) desemnează din punct de vedere semantic obiecte concrete, animate (om, frate) sau inanimate (casă, masă, birou), numărabile.

2. *Substantivele masive* (nume de materii), prezentate atât de GALR (GALR, I, 2008, p. 106), cât și de GBLR (GBLR, 2010, p. 72), reprezintă o subclasă de substantive comune care denumesc materia nediferențiată, materie ce nu poate fi divizată în entități discrete (nisip, alamă, apă, brânză, unt, carne, cafea, fasole, tăiței, mazăre). Trăsăturile masivelor sunt:

- continuitatea, care se referă la imposibilitatea divizării în unități discrete (nefiind numărabile, masivele au nevoie de un suport, de o măsură: o sticlă de apă, un kilogram de zahăr).
- omogenitatea, care este rezultată din faptul că fiecare parte separată din întreg păstrează trăsăturile întregului: o parte de brânză este tot brânză, în timp ce o parte din animal nu mai este animal. Caracterul omogen poate fi demonstrat și prin reunirea părților: cafea + cafea = cafea, în timp ce un caiet, adăugat altui caiet, înseamnă două caiete.

Din punct de vedere morfologic, masivele sunt substantive non-numărabile (defective de număr), având forme numai de singular (apă, țuică, vin, piper, unt, fier) sau numai de plural (cuișoare, tăiței, câlți). Încadrarea substantivelor masive în clasele de gen se realizează în funcție de contextele în care sunt acceptate: această cafea – feminin, acești câlți – masculin, iar în contextele nespecifice (acest aur, aceste spaghete) sunt încadrate în categoria arhigenului masculin-neutru, respectiv feminin-neutru (convențional, aceste substantive, care aparțin arhigenului masculin-neutru, respectiv feminin-neutru sunt încadrate în clasa neutrelor).

Sintactic, substantivele masive:

- nu se combină cu articolul nedefinit (orice combinație cu acesta duce la citirea non-masivă, de sortiment dintr-o anumită materie: Am gustat un vin bun);

- în poziția de subiect (în construcții impersonale) și în cea de complement direct pot apărea fără determinant: La magazinul acela se vinde carne; Observ brânză pe masă, față de Se vinde pălărie; Observ casă.
- nu se combină cu numerele cardinale, ci doar cu elemente cantitative indefinite cu formă de singular (Beau multă/puțină /destulă/ceva cafea/apă), exprimarea cantității definite realizându-se cu ajutorul unor substantive, care indică în diverse feluri cantitatea (un kilogram de brânză, o bucată de carne, două tone de lapte).

3. *Substantivele abstracte*, prezentate atât de GALR (GALR, I, 2008, p. 103), cât și de GBLR (GBLR, 2010, p. 72) denumesc entități abstracte, neperceptibile senzorial, făcând referire la: însușiri (răutate, bunătate, frumusețe, tenacitate, perseverență), stări (atenție, calm), relații (vecinătate, posesie, rudenie, egalitate), atitudini (prietenie), acțiuni, activități, ocupații (mers, plecare, navigație, plecare, plimbare, înot, vânătoare), domenii ale vieții sociale (politică, economie, finanțe), discipline științifice (fizică, lingvistică, chimie), noțiuni ale domeniilor teoretice (conștiință, dreptate, adevăr).

4. *Substantivele colective* (prezentate atât de GALR, cât și de GBLR) reprezintă o subclasă de substantive care fac referire la o entitate prezentată ca un ansamblu de unități.

Semantic, aceste substantive desemnează ansambluri formate din indivizi. Pot fi identificate mai multe tipuri de substantive colective:

- substantive al căror sens specifică natura membrilor ansamblului: buchet (mănunchi de flori), flotă (totalitate a navelor), public (totalitate a persoanelor care asistă la un spectacol), popor (totalitate a locuitorilor unei țări), cireadă (grup de animale), cler (totalitate a preoților unei biserici, ai unei eparhii, ai unei țări), familie, barou, pădure, palmares, harem etc.;
- substantive al căror sens specifică numărul membrilor ansamblului: pereche (grup de doi membri de același fel), duzină (grup de douăsprezece obiecte de același fel care formează un tot), triumvirat (formă de guvernământ în care puterea supremă era deținută de trei conducători politici și militari), cvartet etc.
- substantive care nu precizează nici numărul, nici natura membrilor ansamblului și care au nevoie de un determinativ care să indice componența acestuia: grămadă (de haine, de bijuterii, de bani etc.), droaie (de câini, de pisici etc.), maldăr, morman, mulțime, șir, teanc, ceată, grup etc.

Morfologic, substantivele colective sunt fie formații neanalizabile, simple (grup, mușuroi, stivă, armată, pădure, familie), fie derivate de la o bază individuală cu un sufix colectiv (brădet, stufăriș, zmeuriș, studențime, argintărie, insectar etc.). Din punct de vedere al genului gramatical, colectivele pot fi: feminine (colecție, caravană, flotă, grămadă, haită, trupă etc.) sau neutre (stol, cârd, grup, popor, trib, roi, maldăr, șir, clan, teanc etc.). De asemenea, colectivele admit categoria de număr, deși denotă indivizi constituiți în ansamblu (o pădure/ mai multe păduri, o familie/ mai multe familii, un popor/ mai multe popoare etc.).

Sintactic, substantivele colective aflate în poziția de subiect impun predicatului acord gramatical (O grupă de elevi a început

examenul.), dar permit și acord după înțeles (O mulțime de elevi sunt plecați în tabără.).

5. *Substantivele verbale* (postverbale conform GBLR) sunt obținute din baze verbale prin derivare progresivă (vanzător, luptător, inițiator, plecare, citire, donare, aruncare) sau regresivă (trai, înot) ori prin conversiune (supine substantivate: citit, mâncat, aruncat).

Din punct de vedere semantic, substantivele verbale indică acțiuni, activități sau stări, multe dintre acestea devenind polisemantice, numele acțiunii exprimând și rezultatul concret al acțiunii: denumire „acțiunea de a denumi” și „nume”, clădire „acțiunea de a clădi” și „edificiu”.

Sintactic, au capacitatea de a primi subordonări verbale și de a impune restricții de caz, de prepoziție sau de conjuncții tipic verbale, precum:

- construcția cu dativul: predarea limbii române străinilor;
- determinări prepoziționale (impun aceeași prepoziție ca și verbul): participarea la, dependența de;
- impun același conectiv conjuncțional ca și verbul: dorința să, speranța că;
- determinări temporale și aspectuale: plecarea dis-de-dimineață, vânzarea zilnic/zilnică de ziare.

Substantivele postverbale au capacitatea de a primi determinanți, cuantificatori, modificatori, precum și capacitatea de a atribui genitivul: aceste două plecări, ascultarea atentă a textului.

6. *Substantivele adjectivele* (postadjectivele conform GBLR) provin din adjective derivate cu sufix (lungime, atenție, voieșie, tristețe, bunătațe). Semantic, exprimă însușiri sau stări. Morfologic, sunt abstracte, fiind folosite frecvent la singular. Sintactic, impun aceleași restricții ca și adjectivele de bază:

- aceeași prepoziție (gelozia pe, egalitatea cu);
- aceeași conjuncție ca și adjectivele (curiozitatea să, siguranța că);
- determinări aspectuale și temporale (atenția în permanență, prezența în fiecare zi).

Substantivele postadjectivele au trăsăturile proprii substantivelor, având capacitatea de a primi determinanți, cuantificatori, modificatori (o altă tristețe).

7. *Substantivele relaționale* (prezentate doar de GBLR) se definesc în cadrul unei relații pe care o induc: relația de rudenie (mamă, văr, frate, soră), de vecinătate (vecin), socială (prieten, șef). Acestea pot fi simetrice (cele al căror termen „corelativ” este de același rang: frate, văr, coleg, vecin) sau asimetrice (al căror termen „corelativ” nu este de același rang: șef, bunic, unchi).

8. *Substantivele personale* (prezentate doar de GBLR). Conform GBLR, din punct de vedere semantic, substantivele personale prezintă trăsătura personal, în subclasa acestor substantive fiind incluse și numele proprii de persoane. Din punct de vedere morfologic, se caracterizează prin:

- realizarea, cu ajutorul mărcii proclitice lui, a cazurilor oblice (genitiv /dativ) la singular, când substantivul este individualizat: cartea lui Ion, îi dau lui Ion, cartea lui tata, îi

trimit lui tata (spre deosebire de îi dau lui student, cartea lui student);

- realizarea vocativului printr-o flexiune bogată: Ion /Ioane, ce faci?, Maria /Mario unde ai fost?, Doctore, Doctorule, ce-i de făcut?

Din punct de vedere sintactic, este specifică exprimarea cu pe a numelui complement direct în condițiile individualizării acestuia: Îl chem pe Ion /pe student.

Este precizat faptul că aceste caracteristici morfologice și sintactice nu se manifestă regulat la toate numele de persoană, contraargumentele fiind:

- genitiv-dativul substantivelor personale individualizate (cele care nu sunt nume proprii masculine) poate fi realizat și cu ajutorul articolului enclitic (tatei);
- vocativul poate fi omonim cu nominativul: Ion, Maria, tată;
- complementul direct poate fi construit și fără prepoziția pe: Îl caut pe băiat./ Caut băiatul.

9. *Substantivele proprii*. Conform GALR (GALR, I, 2008, p. 118), numele proprii alcătuiesc o clasă de substantive care se opun substantivelor comune prin particularități semantice și gramaticale. Substantivele proprii denumesc obiecte pe care le identifică, individualizându-le în cadrul unei clase generale.

Substantivele proprii se subclasifică în:

- nume de persoane sau antroponime (prenume, nume de familie, supranume, nume de ființe mitologice sau de personaje literare): Maria, Alexandru, Oprescu, Vasiliu, Păstorel, Dumnezeu, Scufița Roșie;
- nume de animale sau zoonime: Lăbuș, Joiana, Fulger;
- nume de locuri sau toponime (nume de ape, forme de relief, localități, regiuni etc.): Olt, Siret, Bucegi, București, Târgu-Mureș, Muntenia, România, Africa;
- nume administrative (de întreprinderi, de instituții, organizații: Institutul de Lingvistică, Teatrul Național;
- nume de corpuri cerești sau astronime: Carul Mare, Marte, Jupiter, Andromeda, Saturn;
- nume de sărbători (religioase sau laice): Paști, Crăciun, 1 Decembrie;
- nume – sau titluri – de opere literare, științifice, artistice sau de documente istorice: Baltașul, Moromeții, Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române, Rapsodia română, Declarația de independență;
- nume de evenimente (istorice sau culturale): Războiul de Independență, Reforma, Unirea Principatelor;
- nume comerciale (mărci de produse sau denumiri de firme, restaurante, magazine etc. industriale: săpun Dove, pastă de dinți Colgate, ciocolata Poiana, biscuiți Picnic;
- nume de vehicule: vaporul Titanic, trenul Orient Expres.

Gramatica tradițională prezintă o altă clasificare a substantivelor. Astfel, lingvista Mioara Avram, în lucrarea Gramatica pentru toți (Mioara Avram, 1986, Gramatica pentru toți, ediția I, p. 30) precizează faptul că principala clasificare a acestei părți de vorbire este cea care opune substantivele comune substantivelor

proprii. Astfel, substantivele comune denumesc obiecte de același fel, de exemplu, casă, copil, râu, pe când substantivele proprii denumesc numai anumite obiecte, considerate izolat pentru a se distinge de celelalte din clasa lor.

Lingvistica face precizarea că distincția între substantive comune și proprii este legată de unele caracteristici gramaticale și se reflectă în ortografie (scrierea cu inițială minusculă sau majusculă). Din punct de vedere gramatical, substantivele proprii au de obicei un singur număr și se folosesc fie în formă nearticulată, fie în formă articulată enclitic, nu însă cu articol nehotărât.

Din perspectiva practicianului, la gimnaziu sunt utilizate terminologia și clasificarea tradițională, fiind în concordanță și cu programa școlară care prevede clasificarea substantivelor în comune și proprii. Din clasificarea realizată de GALR, substantivele colective sunt singurele care constituie conținut obligatoriu pentru gimnaziu (conținut nou în clasa a VI-a).

După structură, substantivele pot fi simple sau compuse.

Conform DOOM 2, substantivele compuse se scriu (DOOM, ediția a II-a, 2005, pp. LXIX - LXXV):

- într-un cuvânt - lungmetraj, primadonă, primăvară, scurtmetraj, triplusalt, binefacere, binecuvântare, dreptunghi, duraluminu, răufăcător, deîmpărțit, demâncare, deochi, fărădelege, subsol, botgros (pasăre), vinars, blocstart, blochaus, blocnotes, concertmaistru, electronvolt, locțiitor, aeroambulanță, gastroenterolog, omucidere, valvăteij, anotimp, portmoneu, portmantou, portochelari, capîntortură, atotștiință, bunăvoință, preaplin (dispozitiv), sinucidere, untdelemn (ulei), Delavrancea, Amariei, Dinvale, Celmare, Câmpulung, Satulung, Capdebou, Moșandrei, Eurasia, Anamaria (nume de locuri și persoane);
- cu cratimă - bună-credință (onestitate), bună-creștere, bună-cuviință (politețe), bună-dimineața (plantă), bun-gust (simț estetic), bun-plac, bun-rămas, rămas-bun (adio), bun-simț (decentă), rea-voință, rea-credință, dublu-casetofon, dublu-decalitru, triplu-sec, prim-minstru, prim-plan, prim-procuror, prim-secretar, prim-solist, iarbă-deasă, lemn-câinesc, floare-de-colt, viță-de-vie (plante), vorbă-lungă (persoană care fleacărește), mațe-fripte, ochi-de-pisică (mineral, disc reflectorizant), vaca-Domnului, calul-dracului (insecte), roza-vânturilor (reprezentare grafică), cerul-gurii, pușcă-mitralieră, situație-limită, volt-amper, watt-oră (unități de măsură), an-lumină, zi-lumină, zi-muncă, du-te-vino (mișcare), ducă-se-pe-pustii (dracul), fie-iertatul (răposatul), vino-ncoace/vin-ncoa" (farmec), ucigă-l-crucea, ucigă-l-toaca (dracul)//Cluj-Napoca, Bistrița-Năsăud, Caraș-Severin, Iezer-Păpușa, Domnești-Sat, Baia-Sprie, Ocna-Șugatag, Rădulescu-Motru, Ana-Maria (nume de locuri și persoane), Roșu-Împărat, Hagi-Tudose, Ali-Pașa, Negru-Vodă, Baba-Cloanța, Rilă-Iepurilă, Păunașul-Codrilor, Zâna-Zânelor, Făt-Frumos, Harap-Alb, Albă-ca-Zăpada, Craiul-de-Rouă, Strâmbă-Lemne, Statu-Palmă-Barbă-Cot (nume de personaje);
- separat - apă oxigenată, apă de plumb, apă de colonie, apă minerală/plată, ardei gras, varză roșie, albastru de metil, verde de Paris, Anul Nou, Ștefan Popescu, La Om, Între Tarlale, Trei Brazi, Câmpia de Vest, Ștefan cel Mare, Cuțitul de Argint, Africa de Est, Europa de Vest, America de Nord, Oceanul Înghețat de Nord, Balta Brăilei, Calea Victoriei, Delta

Dunării, Piața Unirii, Valea lui Mihai, Radu de la Afumați, Alexandru cel Bun, Baia Mare, Marea Neagră, Noua Zeelandă, Peninsula Balcanică, Piatra Arsă (platou montan).

Bibliografie

1. AVRAM, Mioara, 1986, Gramatica pentru toți, ediția I, București: Editura Academiei.
2. GUȚU ROMALO, Valeria (coord.), 2008, Gramatica limbii române, vol. I: Cuvântul, vol. al II-lea: Enunțul, București: Editura Academiei Române.
3. PANĂ DINDELEGAN, Gabriela (coord.), 2010, Gramatica de bază a limbii române, București: Univers Enciclopedic Gold.
4. PANĂ DINDELEGAN, Gabriela (coord.), 2010, Gramatica de bază a limbii române, Caiet de exerciții, București: Univers Enciclopedic Gold.
5. VINTILĂ-RĂDULESCU, Ioana, (coord.), 2005, Dicționarul ortografic, ortoepic, și morfologic al limbii române, Ediția a II-a, București: Univers Enciclopedic.
6. Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a V-a - a VIII-a, București, 2017.

Flipped Classroom (Studiu)

De **Anca Simina Bărcuteanu**

Colegiul Tehnic Anghel Saligny, Baia Mare (Maramureș)



Noile concepte din educație trebuie împărtășite între colegi. *Flipped classroom* este unul dintre ele, desemnând o metodă care și-a dovedit eficiența nu doar în Statele Unite, dar și în țările europene. Este important să încercăm și să adoptăm ideile ce funcționează în procesul de predare, mai ales dacă sunt compatibile cu grupurile de elevi cărora le predăm. Flipped classroom înseamnă prezentarea lecției noi sub formă de material video/ audio/ scris, pe care elevii îl pot parcurge acasă, în loc de tema obișnuită. La clasă doar se fixează noile concepte, se oferă informații suplimentare (dacă este cazul) și se fac exerciții sau aplicații practice.

Conceptele noi nu trebuie să rămână doar la nivel teoretic, ele trebuie și puse în practică. Metoda a funcționat în cazul elevilor mei și este foarte probabil să funcționeze și în cazul altor elevi. Efortul merită făcut!

Conceptul „flipped classroom” (clasa inversată) pare să fie din ce în ce mai apreciat la nivel european, ceea ce mă face să cred că ar trebui să aibă o eficiență destul de mare. Urmând cursurile proiectului pentru formare de profesori Erasmus+ Club, am ocazia să aflu multe noutăți din domeniul educației (blended learning, flipped classroom, à la carte model, flex model etc.) și spiritul meu aventurier vrea să încerce, măcar o dată, ideile noi, pentru a le testa eficiența.

Flipped classroom presupune inversarea procesului tradițional de predare: explicarea lecției în clasă și rezolvarea de exerciții acasă.

Elevii nu primesc exerciții ca temă. Au doar de parcurs un material scurt despre noua lecție/ noul subiect. Materialul propus pentru a fi studiat acasă este, practic, noua lecție și se recomandă a fi conceput tot de către profesorul de la clasă. Dacă acest lucru nu este posibil, materialul trebuie să fie ales de profesor, pentru ca informațiile să fie corecte. De asemenea, se recomandă ca acest material de studiu să fie oferit în mai multe forme, pentru a putea fi înțeles de elevii cu diferite stiluri de învățare: vizual, auditiv, kinestezic – de exemplu, le putem oferi un material de citit (cu multe fotografii) dar și un material video cu explicațiile necesare noilor concepte/ subiecte. Materialele ar trebui postate într-un singur loc (pe Google Classroom, de exemplu), astfel încât elevii să aibă acces la ele oricând și să aibă, practic, toate lecțiile din anul școlar, în ordinea corectă. Acest lucru este important pentru că, astfel, ei pot relua lecții la care au absentat (pentru că au fost bolnavi sau pentru că lucrează), pot recapitula toată materia necesară înaintea evaluărilor și au ordinea corectă a lecțiilor.

Această organizare a materiei poate fi utilă și profesorului, chiar dacă investește mai mult timp în conceperea materialelor. Dar la ore ce mai facem? – poate vă întrebați... La ore se fac... exerciții cu noile concepte. La ore, profesorul verifică doar ceea ce au înțeles elevii din materialele parcurse, oferă explicații suplimentare – dacă este cazul – și se pune în aplicare partea practică (ceea ce ar fi fost, în mod tradițional, tema de casă).

Conceperea materialelor necesare este o muncă foarte grea, mai ales dacă dorești să le creezi tu (cadru didactic). Și pentru că eu deja începusem să creez un curs online de limba engleză (*My English e-Book*), am dezvoltat site-ul cu lecții și am creat și un canal Youtube cu același nume, unde am postat materialele video. Astfel, ofer elevilor mei și materialul de citit sites.google.com/view/my-english-e-book/, dar și materialul video, pe care îl pot urmări când au timp sau dispoziția necesară studiului: youtube.com/c/MyEnglisheBook. Materialele video propuse nu sunt mai lungi de 10 minute pentru a încuraja parcurgerea lor – nu are 5-10 minute pentru a asculta noua lecție?

Metoda funcționează foarte bine, din ceea ce am constatat eu. Rezultatele elevilor mei sunt mai bune acum, pentru că la ore pun cel puțin doi elevi să explice ceea ce au înțeles din materialele parcurse și colegii lor care nu au avut ocazia să le parcurgă fac un curs intensiv oferit de colegii lor (unii elevi sunt mai receptivi la explicațiile venite din partea unui coleg decât la cele venite din partea profesorului. Iar în timpul efectuării părții practice, ofer informații suplimentare acolo unde constat că elevii nu au înțeles prea bine).

Și rezultatele se văd! Am aplicat această metodă doar la unele clase-acolo unde elevii au fost deschiși experimentului. Apoi am comparat rezultatele claselor paralele și la clasele unde am folosit metoda *flipped classroom*, rezultatele la teste au fost cu cel puțin 10% mai bune. Faptul că au putut parcurge informațiile noi când au avut starea de spirit necesară, nu neapărat marțea de la 10.00 la 11.00 (așa cum facem în predarea tradițională), diversitatea materialelor oferite, explicațiile suplimentare oferite de colegi – toate acestea sunt beneficii ale noii metode pe care ar trebui să le luăm în calcul. În școlile din SUA, metoda este, de asemenea, destul de populară. Persoanele lipsite de libertate au dreptul de a-și continua studiile în timpul detenției și această metodă este ideală pentru ele. Mamele adolescente, tinerii care lucrează pentru a-și ajuta familiile – toți par să aprecieze faptul că au lecțiile puse la dispoziția lor și le pot parcurge atunci când au timpul

necesar pentru a studia.

Dincolo de impactul metodei în privința rezultatelor la teste, am observat și o mai mare responsabilizare a elevilor față de propria lor educație, lucru imperios necesar în vremurile noastre.

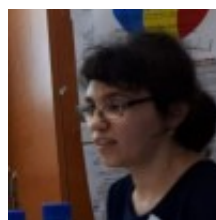
Bibliografie

www.teachthought.com/learning/definition-flipped-classroom/
bokcenter.harvard.edu/flipped-classrooms
www.aspireteachers.ro/noutati/2020/9/5/flipped-classroom-partea1

Jocul didactic – o modalitate de învățare a istoriei

De **Aurelia Țintea**

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



Este o certitudine că prin latura lor distractivă, jocurile contribuie la dezvoltarea spiritului inventiv și creativ, al gândirii și imaginației, a interesului pentru lărgirea culturii istorice, la cercetarea istorică. În lucrarea de față, ne propunem să prezentăm jocurile didactice pe care le-am utilizat la clasa a VI-a, la disciplina istorie, pentru tema „Iluminismul – rațiune, drepturi, implicarea oamenilor în viața publică”. Am optat să utilizez jocurile didactice integrate în activitatea de predare-învățare-evaluare în vederea prevenirii monotoniei și plictiselii, dar mai ales din dorința de a aduce varietate și veselie. Am accentuat contribuția pe care o are un joc didactic în stimularea gândirii și a creativității.

Jocul didactic este o metodă de predare-învățare-evaluare bazată pe acțiune și simulare. Jocul este o activitate umană urmărită prin ea însăși, fără un scop material sau util vizibil, desfășurată după reguli benevol acceptate, activitate care generează emoții pozitive și satisface nevoia de plăcere și destindere a individului.

Jocul didactic Roata iluminismului

În încheierea activității didactice, am optat pentru o adaptare a unui joc intitulat „Roata iluminismului”. Am decis ca elevii să „pescuiască” un plic și un bilețel în care se afla sarcina de lucru. Am organizat activitatea nu individual, ci pe grupe de lucru, din dorința de a facilita rezolvarea sarcinii de lucru și de a crea competiție între cele 4 grupe, fiind implicat întreg colectivul de elevi al clasei și nu doar câțiva elevi. Fiecare grupă a extras un plic în care se afla una din cerințele care vizau cele patru teme: personalități ale iluminismului, trăsăturile iluminismului, iluminismul în spațiul românesc, biblioteca iluminismului.



Fișă de lucru



Descoperiți în careu noțiunile-cheie ale lecției
"Iluminismul": enciclopedia, Voltaire, Rousseau,
separare, libertate, egalitate, iluminism,
rațional, Diderot, Iosif

M	R	I	S	I	S	M	C	V	M	E
V	O	L	T	A	I	R	E	W	A	N
M	U	M	C	Z	M	A	O	L	K	C
L	S	M	S	I	N	I	M	U	L	I
A	S	E	P	A	R	A	R	E	A	C
Q	E	E	T	A	T	R	E	B	I	L
I	A	E	G	A	L	I	T	A	T	O
Ă	U	O	S	N	A	O	S	R	E	P
M	B	G	K	L	O	G	I	C	W	E
E	G	E	L	T	O	R	E	D	I	D
B	N	A	X	Z	Q	F	I	S	O	I
R	A	T	I	O	N	A	L	W	C	A

După alocarea sarcinilor de lucru în cadrul grupei, elevii au început să le rezolve. Am observat că elevii au colaborat în vederea îndeplinirii sarcinii respective. Au încercat să îndeplinească cerința în timp cât mai scurt, din dorința de a fi printre cei mai rapizi elevi. Avantajele jocului au fost:

- A fost implicat întreg colectivul de elevi, prin organizarea acestuia în 4 grupe
- Elevii au colaborat în vederea realizării cât mai rapide a sarcinii de lucru
- Elevii nu au fost timorați că sunt verificate noțiunile, activitatea având o notă distractivă
- Elevii care nu știut să localizeze pe hartă au fost ajutați de colegii lor
- Elevii timizi au participat la activitate.

Printre dezavantaje, enumerăm:

- Nu toți elevii știu informația istorică (însă faptul că au rezolvat în grup i-a ajutat)
- Au existat și nemulțumiri în cadrul echipelor care nu au extras sarcinile de lucru pe tema preferată.

Jocul didactic Să dezlegăm misterul

Pentru verificarea cunoștințelor și a stârni curiozitatea de a identifica o parte din noțiunile cheie utilizate pe parcursul lecției am decis să utilizez o altă modalitate relaxantă, un joc didactic intitulat „Să dezlegăm misterul”. Elevii au primit tot în cadrul grupelor de lucru o fișă de lucru care le solicita să identifice noțiunile cheie, utilizând literele din careu și utilizându-le de sus în jos, de la dreapta la stânga și invers. Avantajele jocului didactic:

- În cadrul grupelor de lucru, elevii și-au împărțit sarcini clare de lucru în vederea dezlegării misterului
- S-a creat competiție între grupe, din dorința de a dezlega cât mai repede misterul
- Elevii au demonstrat că au cunoștințe științifice solide
- Jocul didactic „Să dezlegăm misterul” a permis evaluarea activității, implicând un număr foarte mare de elevi.

Dezavantajele jocului didactic

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

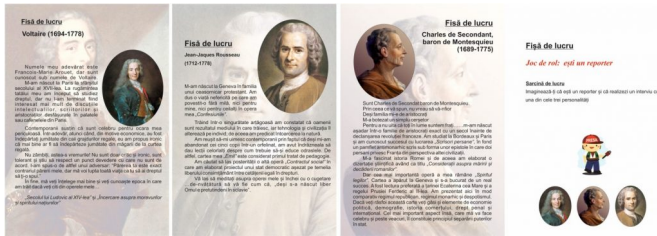
Jocul didactic Ești...

Pentru a consolida cunoștințele, se poate utiliza metoda „Ești...”, în care elevul încearcă să intre în „pielea” unei personalități și să empatizeze cu aceasta. Avantajele jocului:

- Elevii au manifestat atenție pe parcursul orei, și au achiziționat informații
- Elevii au fost foarte creativi și dezinvolți
- Au utilizat și vehiculat corect informația istorică corespunzătoare.

Dezavantaje ale acestui joc:

- Nu au utilizat termeni specifici epocii istorice, utilizând formule de adresare din zile noastre.



Prin utilizarea acestor metode, am dezvoltat la elevi imaginația, rapiditatea și profunzimea gândirii memoriei, spiritul de observație și mai multe trăsături intelectuale care vor contribui la însușirea corectă a noțiunilor de istorie. Modalitățile active pe care le-am utilizat contribuie la îmbogățirea, fixarea, sistematizarea, aprofundarea și evaluarea cunoștințelor și deprinderilor elevilor.

Prin acest tip de demers didactic, e antrenată toată clasa în asimilarea cunoștințelor prin forțe proprii, elevii participând activ și efectiv la procesul de învățare ca protagoniști și nu ca spectatori. Prin această abordare a istoriei, elevii învață cu plăcere, cei timizi devin volubili, activi, mai curajoși, capătă încredere în capacitățile lor, învață să-și subordoneze interesele personale în fața intereselor grupului.

Bibliografie

- Căpiță, Laura, Căpiță, Carol – “Tendințe în didactica istoriei”, București, 2005, Editura Paralela 45
- Cerghit, Ioan, – “Metode de învățământ”, Editura Poliorom, Iași, 2006
- Pănișoară, Ion-Ovidiu – “Comunicarea Eficientă”, Editura Polirom, Iași 2006
- Manea, Mihai, Palade, Eugen, Sasu, Nicoleta – “Predarea istoriei școlarilor pentru cetățenie democratică: demersuri didactice inovative”, Editura Educația 2000+, București, 2006
- Stan, Magda – “Manual pentru clasa a VI a”, Editura Didactică și pedagogică, București, 2018
- Programa școlară pentru disciplina Istorie, clasele a V-a - a VIII-a, București, 2017
- Petrovici, Minodora – “Istoria Universală în texte”, Editura Corint, București, 2001
- Petrovici, Minodora “Istoria universală în texte”, Editura Corint, București, 2003
- Țintea, Aurelia – “Auxiliar Didactic. Istorie pentru clasa a VI-a. Unitatea I Călători și Călătorii Europa și lumea nouă”. Editura Revers, Craiova, 2021.

Epopoea școlii românești la vreme de pandemie

De **Teodor Ferezan**

Colegiul Național Johannes Honterus, Brașov (Brașov)



Începutul anului 2020 a venit cu tăvălugul bolii și al pandemiei ce

s-a rostogolit încet, încet, cuprinzând întreaga planetă. Treptat, cartiere s-au închis, apoi orașe, țări și chiar continente. Toată lumea a stat și s-a trezit pusă în fața unei situații cu care civilizația modernă contemporană nu s-a mai întâlnit. Au apărut provocări noi în toate ramurile de activitate, în toate domeniile vieții sociale și personale. Școala, ca parte esențială a societății, s-a pomenit și ea în fața unei mari provocări. Instituțiile școlare și-au închis porțile și s-a căutat continuarea învățării prin mijloace alternative, cel mai la îndemână fiind predarea-învățarea online.

În acest context, nici școala românească nu putea să scape acestui fenomen generalizat și nemaîntâlnit până acum. A fost o provocare cu care deopotrivă elevi, profesori și părinți nu s-au mai confruntat. A fost ceva ce părea greu de înțeles și de pornit, ironic, într-o țară care se laudă cu un internet foarte rapid și cu o rată mare de penetrare a telefoniei mobile. Prin urmare, mi-am propus să fac o radiografie a ceea ce a însemnat școala online, bazându-mă în mare parte pe experiența directă de la catedră sau din fața unui laptop.

Elevii. Pentru mulți dintre elevi a fost fie o vacanță prelungită, fie o perioadă de stres și de griji. De ce? Mulți chiar își doreau să vină la școală și nu cred că trebuie să ne ascundem după deget și trebuie să recunoaștem că există copii pentru care școala nu este doar locul unde învață în speranța unui viitor mai bun, dar este și locul unde primesc corn, lapte, un măr, adică o masă la care, probabil, altfel nici nu ar visa. Or închiderea școlii a echivalat cu privarea de aceste bunătăți.

Avem, însă, și acei elevi pentru care învățatul din fața calculatorului s-a transformat mai curând într-un prilej de distracție și de farse la adresa colegilor sau a profesorului. A fost o mică parte, dar a fost. Uneori erau farse enervante, obraznice, dar au fost și situații hilare care au destins atmosfera și chiar așa zice că au dus la o apropiere a profesorilor de elevi.

Nu trebuie să neglijăm și acei elevi care chiar s-au străduit și au reușit să învețe în această perioadă dificilă și pentru care a fost nu doar o ocazie de a ține pasul cu ceea ce prevedea programa școlară, dar și să se perfecționeze în lucrul cu programele de editat textul, de realizat prezentări sau de redactare și trimitere a unui email.

Părinții. Părinții s-au văzut puși, probabil, într-una din cele mai dificile ipostaze și aceasta pentru că o parte din rolul educatorului a fost transferat pe umerii lor, mai ales la clasele zero și întâi, unde contactul cu învățătoarea sau învățătorul este esențial. A mai fost pe urmă și grija supravegherii copilului sau a asigurării logisticii necesare în cazul în care în familie erau mai mulți frați, fiecare cu programul și orele lui. La toate acestea, în cazul multor părinți, se adaugă lipsa de alfabetizare digitală și incapacitatea de a lucra corect pe diferitele aplicații de productivitate, refuzul pur și simplu de a se deschide spre tehnologie.

Profesorii. Cred că a fost prima dată, cel puțin în istoria modernă a învățământului, când profesorii au fost puși în fața unei dileme atât de mari. Aceasta cu atât mai mult cu cât până în acest moment existau prea puține resurse educaționale digitale, cel puțin nu oficiale, și aceasta în contextul diferitelor cursuri de predare asistată pe calculator și de integrare a resurselor educaționale digitale în educație. Probabil că acum teoria formelor fără fond a lui Titu Maiorescu s-a regăsit cel mai bine în mediul școlar: aveam cursurile, aveam documentele, dar nu aveam resursele.

În plus, mulți profesori au confundat predarea online cu televizarea propriilor lecții transmise din bucătărie sau sufragerie sau cu trimiterea prin rețelele sociale a unei poze după un document scris de mână. Or știm cu toții ca predarea online presupune un altfel de interacțiune, sincronă sau asincronă, un alt fel de tip de abordare a elevului și a materiei, un alt fel de evaluare. Însă după o mică perioadă de confuzie și cu un efort considerabil, au fost puse pe picioare diferite platforme de învățare și școala și-a reluat un curs relativ firesc, adaptat, însă, în cel mai dulce stil clasic românesc. Și în cazul profesorilor, s-a văzut slaba alfabetizare digitală, lipsa de deschidere spre nou și spre inovare.

Au fost, însă, și foarte mulți profesori care au reușit să-și organizeze clasele și să transmită elevilor un sentiment de siguranță pe care aceștia împreună cu părinții lor îl căutau mai mult ca niciodată chiar la omul școlii, aflat de data aceasta în fața unui ecran, și care s-a pomenit și cu misiunea de a ridica moralul celor izolați în casă.

Inspectoratele școlare. Ei bine, inspectoratele școlare erau pierdute în Olimpul raportărilor fel de fel și al grijii pentru cifre, statistici, tabele și alte formalități care să asigure în viziunea lor buna funcționare a activității din școli.

În fața unui asemenea tablou, ne putem întreba dacă școala online a fost bună sau nu. Categorie că nu este cea mai de dorit formă de organizare a predării, învățării și mai ales a evaluării. (Sunt convins că aproape toți profesorii au auzit vreo bunicuță sau vreun tătic grijuliu suflând elevului răspunsul din spatele ecranului.) Categorie a avut minusurile ei, însă, având în vedere situația pandemică și socială specială în care toată lumea a intrat, cred că a fost o salvare binevenită. Cred că școala online și-a îndeplinit misiunea, iar cei implicați, după o perioadă de buimăceală firească începutului, au reușit să facă față cu brio.

A fost într-un fel un rău necesar în sensul în care a impus o anumită deschidere spre digitalizare, spre o înnoire absolut necesară, dar care nu este dusă până la capăt încă. A fost o situație care a pus pe tapet, sau pe ecran dacă vreți, neajunsurile unui sistem anchilozat în mentalitățile sale învechite. Ne-a arătat și că nu vorbele contează, ci faptele. Nu diploma de absolvire a unui curs ar trebui să primeze, ci abilitățile dobândite. Nu statisticile ar trebui să primeze, ci rezultatele concrete, abilitățile dezvoltate.

Am revenit la școală, ne-am revăzut fizic cu toții, însă acest lucru nu trebuie să ducă la eliminarea educației digitale, ci la integrarea ei în viața de zi cu zi a elevilor căci aici este viitorul, iar acest viitor nu trebuie să ne sperie, ci să-l înțelegem ca pe un pas absolut necesar spre o dezvoltare integrată a abilităților și spre o apropiere mai mare dintre generații, spre modernizarea societății românești în ansamblul său.

De aceea, consider că inoportună atitudinea celor care privesc cu dispreț și discreditează această formă de organizare a activității. Cu bune și cu rele, a avut meritele ei și cred că atât elevii, cât și părinții și profesorii au trecut în final cu succes acest test. Să vedem care va fi următorul.



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice