



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 152 / APRILIE 2024

152

Învățarea istoriei prin proiecte eTwinning

| **ANTONIA SILAGHI**

Analiza transdisciplinară a drumului din basmul „Povestea lui Harap-Alb”, de
Ion Creangă, din perspectiva competențelor transversale

| **ILEANA TRINCĂ**

Cauze ale tulburărilor de învățare în ADHD

| **TATIANA POPA**

Problemele nonstandard la ciclul primar

| **DOINA CIOCIOI**

Metode complementare de evaluare

| **ALEXANDRA IOANA TERME**

Strategia didactică și succesul școlar

| **VALENTINA ROBERTINA CONDRUȚ**



Editor: Institutul pentru Educație



Online: www.iteach.ro/experiencedidactice



Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Partener: Institutul de Științe ale Educației

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

Apare lunar, din septembrie 2011.

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naționale a României:
iTeach: Experiențe didactice (online) = ISSN 2247 – 966X
ISSN – L = 2247 – 966X

EDITOR: **Institutul pentru Educație**

www.iEdu.ro | 0722.458.000 | office@iEdu.ro | echipa@iTeach.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

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

PAGINA REVISTEI:

iTeach.ro/ExperienteDidactice

Învățarea istoriei prin proiecte eTwinning

De **Antonia Silaghi**

Liceul Teoretic Constantin Șerban, Aleșd (Bihor)



De multe ori, suntem puși în situația de a găsi noi și noi metode pentru a-i capta pe elevii noștri. La istorie există teme preferate și mai puțin preferate, în funcție de bagajul de cunoștințe și informații cu care elevii noștri vin de acasă. Adică acele povești spuse în familie, din tată-n fiu, de către bunici nepoților, convingeri proprii, judecăți și valori cu care elevii ajung în clasă, la orele de istorie, așa cum prevede programa și nu cum au aflat ei din diverse locuri. În acest moment, între așteptările lor și ceea ce noi căutăm să facilităm spre buna lor învățare, se produce cât un declic. „Eu altfel am auzit de la bunici!”, „Eu am auzit că de fapt nu a fost așa...”, „Dar de ce nu se spune și că...”. Aceste formule ne iau de multe ori prin surprindere și trebuie repede să găsim soluții pentru a răspunde în așa fel încât să satisfacem dorința de curiozitate a elevului dar și să respectăm adevărul istoric, cel puțin așa cum este el transmis prin manualul de istorie. Lovindu-mă de multe ori de dorința elevilor de a ști alte fațete ale istoriei, am căutat să le satisfac curiozitatea și să le încurajez căutările, descoperirile, analiza și formularea unor concluzii, în cunoștință de cauză. Pentru aceasta am realizat diferite parteneriate cu asociații, ONG-uri de profil care realizează activități cu elevii în cadrul diferitelor ateliere. Un astfel de atelier este cel desfășurat de Asociația Istoria din casă în casă în parteneriat cu Fundația Konrad Adenauer, Centrul pentru Jurnalism Independent etc. Aceste ateliere dau frâu liber creativității elevilor, imaginației, stimulându-i la a pune întrebări și a găsi răspunsuri, în a descoperi alte fețe ale poveștilor aflate în sânul familiei.

Însă cel mai de impact mod în care elevii au reușit să afle lucrurile pe care le doreau, corelând istoria noastră cu istoria altor țări sau aflând despre lucruri din istoria noastră prin prisma altor ochi, a istorisirii unei alte istorii decât cea știută de ei din clasă sau familie, cu elemente noi care să le suscite și mai tare interesul este implicarea lor în proiecte eTwinning.

Recent, am aderat la un proiect intitulat YEP- Youth European Parliament prin care elevii descoperă etape din istoria constituirii Uniunii Europene, învață despre instituțiile acesteia, simulează desfășurarea unei sesiuni de lucru a Parlamentului European, dar mai ales află despre beneficiile integrării României în Uniunea Europeană.

Am ales să particip la acest proiect deoarece am avut la clasă discuții importante referitoare la ce face UE pentru cetățeni, ce face pentru țara noastră. Elevii m-au întrebat despre Brexit și au fost curioși să afle de ce Marea Britanie a ales să iasă din UE dacă aceasta oferă atâtea beneficii. După discuții în grupuri de lucru cu colegii lor din Franța, Grecia, Portugalia și Belgia, au reușit să-și

clarifice numeroase nedumeriri, să-și satisfacă anumite curiozități. Au aflat părerea altor țări legate de brexit, de beneficiile ca stat membru. De asemenea, au aflat despre inițiativa Belgiei în care tinerii votează pentru prima dată la alegerile pentru Parlamentul European încă de la 16 ani. Acest lucru i-a motivat pe elevii mei, înțelegând cât de important este să fie corect informați, să fie cetățeni responsabili și implicați.

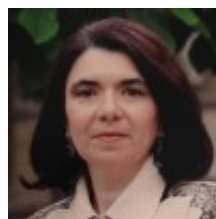
Acest proiect nu este singurul în care noi am corelat activitățile de la clasă cu cele din mediul online, în colaborare cu alte țări. Alte proiecte pe teme de istorie au fost Debate, Reflection, Creation – Scientific Communications and Artistic Creations Session about the Holocaust, Integration of Immigrants, Education fights against racism, Tinerii și România centenară, Old traditions in Romania, Egali, dar diferiți prin tradiție – *Equals, but different by tradition*, Holocaustul, o lecție a trecutului pentru prezent, Istoria învățătoarea vieții – *Flipping through the pages of history*, Winter traditions and customs in Europe și altele.

Consider că prin acest tip de activități pe care elevii le desfășoară în colaborare cu colegi de-ai lor din alte școli, din alte sisteme de educație, beneficiază o valoroasă informații care contribuie la consolidare și mai ales la clarificarea unor aspecte contradictorii referitoare la unele evenimente istorice. Astfel, prin proiecte pe care de obicei le încadrăm la activități extra curriculare, iată că putem foarte ușor contribui la consolidarea cunoștințelor din cadrul temelor din curriculum pentru Istorie.

Analiza transdisciplinară a drumului din basmul „Povestea lui Harap-Alb”, de Ion Creangă, din perspectiva competențelor transversale

De **Ileana Trincă**

Colegiul Național Elena Cuza, Craiova (Dolj)



Competențele transversale reprezintă un concept al pedagogiei moderne. După cum este definit de Clasificarea Europeană a Abilităților, Competențelor, Calificărilor și Ocupațiilor (ESCO), „Abilitățile și competențele transversale (TSC) sunt acel tip de abilități învățate și dovedite, care sunt considerate în mod obișnuit ca necesare sau valoroase pentru o acțiune eficientă în aproape orice tip de muncă, învățare sau activitate de viață. Sunt „transversale” deoarece nu sunt legate exclusiv de un anumit context (post, ocupație, disciplină academică, implicare civică sau comunitară, sector ocupațional, grup de sectoare ocupaționale etc.).”

Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergând adesea până la fuziune.

Fuziunea este, aşadar, faza cea mai complexă şi mai radicală a integrării. Termenul de terţ inclus (finalitatea acestui tip de demers) este introdus de Basarab Nicolescu în Manifest pentru transdisciplinaritate.

Né este de mare folos delimitarea semantică a noţiunii de crono-topos. Conform lui Mircea Vulcănescu, în limbajul obişnuit, poporul român (prin acesta se înţelege ţăranul cu puţin înainte de 1900) echivalează spaţiul şi timpul (prea abstracte) cu locul şi vremea. Există un arhaism în limba românului tradiţional care refuză convenţiile lingvistice. Spaţiul e loc, timpul – vreme. Orice se petrece într-o parte a lumii are reverberaţii în cealaltă parte. Timpul şi spaţiul sunt două concepte ce relevă tendinţele dezvoltării epicii care sunt considerate printre cele mai importante începând cu Antichitatea, dar se observă ezitări privind încadrarea specificităţii cronotopiei. În lucrarea *Termenii filozofiei greceşti*, Francis E. Peters defineşte cele două sintagme aducând în atenţia lectorului coordonatele fundamentale ale lumii, condiţii transcendente ale experienţei. Toposul este asociat termenului de fiinţă, iar timpul chronosul cu cel de mişcare. Teoreticianul literar M. Bahtin în *Probleme de literatură şi estetică* defineşte conceptul de cronotop, astfel: „Vom numi cronotop (ceea ce în traducere ad litteram înseamnă timp-spaţiu) conexiunea esenţială a relaţiilor temporale şi spaţiale, valorificate artistic în literatură”.

Spaţiul şi timpul constituie două coordonate ale textului literar, fiind semne ale creaţiei unei lumi pluridimensionale bazate pe noi coordonate ce evocă un anumit cadru şi anumite situaţii narative. Categoria spaţiului, ca şi cea a timpului, se referă la două realităţi un spaţiu exterior, real, obiectiv, al scriitorului şi al lectorului şi un spaţiu interior al universului fictiv care transformă cele două dimensiuni în una singură (vezi noţiunea de spaţiu-timp a lui Stephan Hawking). Spaţiul universului fictiv poate fi închis, deschis, fantastic, citadin, circular, oblic, iniţiatic, interior.

În perioada circulaţiei orale, naraţiunile, mai ales cele de mare întindere, multiepisodice (din care face parte şi basmul) au nevoie de elemente ordonatoare, care să faciliteze memorarea şi înţelegerea lor. Punctul de plecare al demersului critic îl constituie definiţia lui Jung, care consideră simbolurile structuri ordonatoare la nivelul imaginii şi al limbajului, forma timpului descrisă şi analizată de St. Hawking, plecând de la reprezentarea newtoniană a spaţiului şi timpului, dar şi contradicţia găsită de Kant în analiza temporalităţii, despre care afirmă că este o „antinomie a raţiunii pure”. În lucrarea sa *Stereotipia basmului*, Nicolae Rosianu, dorind să sublinieze specificitatea structurilor basmelor, arată, citându-l pe Axel Obrik, că: naraţiunile populare se supun unor legi epice necunoscute literaturii culte [Rosianu 1973]. Într-o astfel de structură ce trebuie mereu să se adapteze unui model impus de tradiţie, creativitatea se manifestă mai ales la nivelul îmbinării motivelor, iar rolul acestora în definirea unui model de comunicare devine esenţial.

Ideea analizei transdisciplinare a drumului a pornit de la lectura unei cărţi a lui Solomon Marcus : este cunoscută şi suficient folosită de mecanica didactică, imaginea fibonacciană a reprezentării „Poveştii celor cinci pâini”, făcută de Solomon Marcus. Alegerea s-a datorat faptului că drumul este un simbol fundamental al etosului folcloric tradiţional, foarte multe producţii folclorice de diverse tipuri, balade, basme, dar şi unele colinde textualizează acest simbol. Această ipoteză de lucru a fost generată şi de foarte bogata simbolistică a drumului şi de modul în care acesta relaţionează cu alte aspecte ale culturii populare, unde

drumul apare legat de simbolismul trecerii (marile treceri, botezul, nunta, înmormântarea, dar şi cele din viaţa de zi cu zi). El se corelează cu simbolul centrului şi are la nivelul culturilor tradiţionale o funcţie operatorie; este motiv literar structurant al epicului. Descifrarea semnificaţiilor acestui simbol conduce la unificarea nivelelor realului şi imaginarului, prefigurând iniţierea, adică terţul inclus. În unele variante, simbolul şi-a pierdut funcţia iniţială şi s-a transformat în simplu motiv literar, ceea ce face ca descifrarea funcţiei ordonatoare să fie mai dificilă. Dumitru Tiutiucă în *Teoria literară*, defineşte noţiunea de drum prin motiv şi cronotop în acelaşi timp, detaliind semnificaţiile multiple ale acesteia, în *Povestea lui Harap-Alb*. Dumitru Tiutiucă în *Literatura marilor clasici* structurează capitolul despre opera lui Ion Creangă pe baza conceptului de *Weltanschauung* afirmând că „În definiţia noastră, orânduiala este deopotrivă un criteriu (şi concept) filozofic, un *Weltanschauung* altfel spus, dar şi un principiu estetic de structurare a operei, după cum şi unul moral” – „*Weltanschauungul* popular” (basmul prezentând un alt termen luat în discuţie cel al cronotopului drum concepţie despre lume), termen care a dobândit un statut de sine-stătător în literatura de specialitate, în jurul anului 1800.

Basmul este din perspectiva lui G. Călinescu „o oglindire a lumii în moduri fabuloase”, o poveste dincolo de timp şi spaţiu. Avem de-a face cu un drum şi un timp curbate sub influenţa factorilor ce pot fi decodaţi doar metaforic. Toţi aceşti factori realizează o textură a semnificaţiei basmului dintr-o altă perspectivă decât cea clasică şi obişnuită.

Putem interpreta drumul şi încercările lui Harap-Alb, ca fiind o alegorie a ritualului de iniţiere. Drumul trece prin mai multe etape, reprezentate alegoric în basm prin cele trei încercări la care e supus eroul de către omul spân: obţinerea salatei din grădina ursului, a cerbului de aur şi a fetei lui Roş-Împărat. La capătul acestui şir de iniţieri şi purificări, eroul atinge starea de iniţiat, de sfânt, reprezentată în basm prin încoronarea sa şi căsătoria cu fata lui Roş-Împărat, adică parcurge distanţa dintre sacru şi profan. Din această cauză avem de-a face cu un drum către centru. Aparent redată geografic – „de la o margine a pământului la alta” – această reprezentare lineară a drumului trebuie coroborată cu replica năzdrăvanului cal: „ştiu eu pe unde te-oi duce la Împăratul-Roş, pentru că m-au mai purtat o dată păcatele pe acolo cu tată-tău în tinereţele lui”. Afirmatia constituie nu numai o reprezentare a „întoarcerii”, a circularului, dar şi a ieşirii din real şi penetrarea fabulosului prin tinereţea veşnică şi vorbirea animalului totemic. Este primul dintre indiciile spaţiului rotund şi întoarcerii (curbare a timpului ce influenţează spaţiul). Adică Harap-Alb, „boboc în felul său”, cum îl numeşte Sfânta Duminică, pleacă din spaţiul apărării totale, al protecţiei maternale, reprezentată de castelul părintesc, pe un drum – podul- cu direcţia numai înainte, spre capătul lumii – împărăţia lui Verde-Împărat. De acolo, la îndemnul/porunca Spânului, va pleca către Roş-Împărat să aducă fata, farmazoana cu care se va căsători.

Fantasticul personaj Sfânta Duminică, acea „babă gârbovă de bătrâneţe”, care îl ajută pe Harap Alb să depăşească unele obstacole ale drumului său, poate reprezenta pe cel ce iniţiază novicele, şamanul, vraciul, bătrânul tribului, sau maestrul spiritual. Interesează prezenţa ei în economia basmului în măsura în care apariţiile coincid cu intrarea în fabulos, dar şi pentru că aceste apariţii schiţează un desen al axei temporare: apare şi dispăre ca un jalon într-un cerc al încercărilor eroului, tocmai în momentul când trebuie ajutat. Ea îl sfătuieşte pe Harap-Alb să

ceară tatălui său armele, calul și hainele din tinerețe. Acestea simbolizează patrimoniul strămoșesc sau calitățile spiritual ereditare (cum ar fi voința, setea de cunoaștere, dragostea de adevăr, puterea de luptă etc.). În altă ordine de idei, ele sunt reperele necesare pentru o parcurgere în interior a drumului, adică, spre sine, din nou element al curbării liniei itinerante.

Așadar, Harap-Alb parcurge linear un drum până la un punct (Verde-Împărat), apoi mai departe (Roș-Împărat) și se întoarce. Aplicând elemente de bază ale opticii, verdele reprezintă frecvența luminii din centrul spectrului ROGVAIV, singura pe care noi o putem percepe cu ochiul liber, element de echilibru și idealul pe care trebuie să-l atingă eroul fabulos. Harap-Alb va revigora împărăția centrului lumii, după trecerea prin ritualul inițierii. Dar până la echilibru, parcurge un alt drum, mai departe, având în vedere că roșul reprezintă culoarea cu cea mai lungă lungime de undă, dar cu cea mai slabă sursă de fotoni. Deci, Harap-Alb, nu rămâne la capătul spectrului optic, ci se întoarce în starea de echilibru pentru a împărați conform eticii de bun-simț a poporului român, el reprezentând exponentul cel mai vizibil al acestei mentalități, un model propus tinerilor în formare.

În concluzie, pentru a defini acest „drum rotund”, bogat în conținut și semnificații putem utiliza sintagma drum kairotic sau drumul evenimentelor cruciale, după expresia sociologului american Ph. Rieff, citat de I. Bădescu. Menționăm că în lucrarea de bază, termenul este aplicat timpului, dar timpul și spațiul sunt o singură dimensiune în fizica modernă. Noțiune antonimică timpului cronologic (istoric), timpul kairotic (sau împlinitor) este timpul eroului excepțional, timpul lui Harap-Alb, cel dominat de o existență duală: trecerea din orizontul timpului profan (al stingerii) în cel kairotic, al împlinirii și desăvârșirii de sine.

În acest sens, se poate vorbi de o lectură a drumul sinonimă cu o lectură a cercului. Acesta este terțul inclus, transdisciplinar al analizei prezentate.

Bibliografie

1. Creangă, Ion, Opere complete, Editura Ancora S. Benvenisti, București, 1928.
2. Bârlea, Ovidiu, Poveștile lui Creangă, Editura pentru literatură, Cluj-Napoca, 1967.
3. Bălu, Ion, Viața lui Ion Creangă, Editura Cartea Românească, București, 1990.
4. Boutière, Jean, Viața și opera lui Ion Creangă, Editura Junimea, Iași, 1976.
5. Călinescu, George, Ion Creangă (Viața și opera), Editura pentru literatură, București, 1966.
6. Cristea, Valeriu, Despre Creangă, Editura Eminescu, București, 1994.
7. Dan, Ilie, Studii despre Ion Creangă, Editura Albatros, București, 1973.
8. Dumitrescu-Buşulenga, Zoe, Ion Creangă, Editura pentru Literatură, București, 1963.
9. Grădinaru, Dan, Creangă. Monografie, Editura Alfa, București, 2002.
10. Holban, Ioan, Ion Creangă – spațiul memoriei, Editura Junimea, Iași, 1984.
11. Ion Creangă interpretat de..., antologie, prefată, tabel cronologic și bibliografie de Constantin Ciopraga, Editura Eminescu, București, 1977.
12. Lovinescu, Vasile, Creangă și creanga de aur, Editura Cartea Românească, București, 1989.

13. Moț, Mircea, Ion Creangă și impactul cu cititorul, Editura Paralela 45, Pitești, 2004.

14. Munteanu, George, Introducere în opera lui Ion Creangă, Editura Minerva, București, 1976.

15. Oişteanu, Andrei, Grădina de dincolo, Editura Discobol, Cluj-Napoca, 1980.

16. Scarlat, Mircea, Posteritatea lui Creangă, cu o prefată de Nicolae Manolescu, Editura Cartea Românească, București 1990.

17. Streinu, Vladimir, Ion Creangă, Editura Albatros, București, 1971.

18. Studii despre Ion Creangă, vol. I-II, Editura Albatros, București, 1973.

19. Tiutiucă, Dumitru, Ion Creangă sau orânduiala lumii, Editura Geneze, Galați, 2000.

20. Trandafir, Constantin, Povestea lui Harap-Alb, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.

21. Ilie Bădescu, Timp și cultură. Trei teme de antropologie istorică, 1988, Ed. Științifică și Enciclopedică, București

22. Hawking, Stephen, Universul într-o coajă de nucă, Editura Humanitas, 2006, pag 34

Cauze ale tulburărilor de învățare în ADHD

De **Tatiana Popa**

Școala Gimnazială, Aninoasa (Dâmbovița)



Cu toate că în limba română termenul ADHD cunoaște mai multe sinonime, acesta le înglobează pe toate, fiind un termen folosit în mod generic referitor la acele particularități specifice deficitului de atenție sau hiperactivității la copii. A existat tendința de a categorisi un copil mai neastâmpărat sau foarte energic ca suferind de ADHD. Acum se știe că numai un diagnostic de specialitate poate fi considerat corect, iar acest diagnostic nu este o limită pentru dezvoltarea acelui copil, dezvoltare cât mai apropiată de normal poate fi. Deși există tratamente medicamentoase, precum și intervenții ale părinților și specialiștilor, copiii care dezvoltă această tulburare psihopatologică prezintă dificultăți în învățare, rezultatele lor școlare și succesul școlar fiind afectate. Cauzele sunt aceleași pentru toți copiii afectați: deficitul de atenție, starea de neliniște, impulsivitatea, nerăbdarea. Acești copii au nevoie de mult ajutor pentru depășirea acestor probleme și acest ajutor trebuie să vină în principal din partea părinților și a cadrelor didactice.

ADHD este deci, o tulburare psihopatologică gravă, destul de răspândită în întreaga lume, depășindu-se stadiul de etichetare a unor copii cu probleme de comportament doar. Asociate acestei boli sunt tulburări de învățare precum dislexii, disgrafii, discalculii. Există deja o problemă la nivel global, copiii învățând să scrie pe telefoane, laptopuri, tablete, înainte să înceapă să scrie de mână, lucru care afectează scrierea corectă și scrisul de mână.

Problemele în scriere, citite, calcul matematic simplu apar deoarece în ADHD funcțiile executive sunt dezvoltate la un nivel foarte scăzut. Se cunoaște deja rolul funcțiilor executive în dezvoltarea normală, cognitivă și comportamentală a unui copil. Deci, deficitul acestora nu poate duce decât la dificultăți ale învățării, ale controlului comportamental.

Elevul cu ADHD nu poate să se controleze, nu este capabil să își inhibe anumite manifestări, perturbând întreaga activitate școlară, cauzând în același timp efecte negative proprii învățării. Atenția, precum și controlul inhibitor, autoreglarea, sunt acele procese care ajută copilul să participe cu succes la activitățile școlare. Ori, dacă acestea sunt perturbate, elevul nu se poate concentra, dă dovadă de impulsivitate, răspunde înainte să audă toată întrebarea sau fără să gândească răspunsul. Rezultatul acestor acțiuni impulsive și neechilibrate este că activitatea lui școlară este departe de a fi de succes, rezultatele școlare justificând mai degrabă eșecul acestuia. Limbajul scris, în strânsă legătură cu cel citit, este afectat tot din cauza funcțiilor executive deficitare. Elevul nu poate să își coordoneze mișcarea mâinii cu modul în care trebuie efectuată aceasta și cu modelul mental pe care îl are referitor la semnul grafic sau literele noi. De asemenea, nu poate elabora un plan de scriere corectă a unui cuvânt sau a unei propoziții, nefiind capabil nici să execute corectarea celor greșite. Cititul, fiind un proces interdependent cu cel al scrisului, este greu de realizat în aceste condiții, câmpul de citire de o silabă și apoi de un cuvânt neexistând în cazul elevilor cu ADHD. Aceștia au tendința de a termina de „citit” cuvântul înainte de a-l vizualiza în întregime, reproducând un cuvânt greșit, care nu are legătură cu cel scris. Funcțiile executive au un rol important și în efectuarea calculelor simple matematice, elevul având nevoie de mai multe încercări, cu material intuitiv concret, pentru rezolvarea corectă a unor adunări sau scăderi.

Tulburările de învățare asociate ADHD au un substrat neuropatologic și sunt de obicei identificate și numite cu ajutorul unor teste. Acestea sunt, din nefericire, permanente, pe toată durata vieții copiii cu ADHD confruntându-se cu dificultăți în a procesa informația și în a o reda corect.

Spre deosebire de dificultățile în învățare clasice, obișnuite, care pot apărea la un moment dar în viața oricărui elev, dar care pot fi depășite cu ajutorul unor procedee și instrumente de lucru, tulburările de învățare cauzate de ADHD au cauze neurologice și sunt de durată nedefinită. Funcțiile executive fiind afectate, inteligența și inteligența emoțională a copiilor sunt și ele afectate. Copiii nu pot răspund cerințelor educaționale, dar nici cerințelor sociale, interumane, relațiile lor cu colegii de clasă și cu adulții din jur fiind destul de precare. Deficitul de atenție se produce ca urmare a unor nefuncționări corecte a funcțiilor cognitive. Specialiștii susțin că memoria de lucru este de asemenea deficitară, elevul nereușind să rețină noțiuni minimale, de bază, deprinderi și abilități primare. Elevii cu aceste probleme nu se pot menține conectați cu sarcina de rezolvat, nu au motivația necesară terminării acesteia. Sarcinile li se par fie plictisitoare, fie greu de realizat și fără necesitate. Prezența unei recompense ajută, dar nu pentru mult timp sau de fiecare dată. Neputința de a sta concentrați, lipsa motivației intrinseci, duc rapid la pierderea interesului pentru orice recompensă și deci, pentru terminarea sarcinii de lucru.

Elevii cu ADHD nu reușesc să se supună regulilor, de aceea ei nu acceptă nici lucrul în grup, integrându-se cu dificultate sau chiar

deloc. Nu se supun majorității și de cele mai multe ori încearcă să își impună voința întregului grup, fapt care conduce la disensiuni și certuri între membrii grupului. Acești elevi au nevoie de permanentă supraveghere din partea cadrului didactic. Problema apare tocmai din această cauză. Dacă un elev cu ADHD este susținut și încurajat mereu, supravegheat și dirijat atunci când se abate de la drumul corect, acesta poate să aibă cele mai bune rezultate posibile în acest caz. Dar, dat fiind numărul mare de elevi dintr-o clasă, precum și numărul destul de mare de elevi cu diverse dizabilități din aceeași clasă, cadrul didactic nu are timpul necesar și nu poate fizic să se ocupe permanent de copilul cu ADHD.

Încadrarea copilului cu dizabilități în școlile de masă poate fi benefică, pe de o parte, pentru acesta, din punct de vedere socio-emoțional, dar de altă parte, în lipsa unui cadru didactic de sprijin, care să se ocupe numai de el, procesul instructiv-educativ are de suferit pentru toate părțile implicate.

Tulburările în ceea ce privește scrisul, la copiii cu ADHD, apar din cauza faptului că procesul de scriere este unul complex. Memoria de lucru a elevilor fiind afectată, atenția fiind la rândul ei periclitată, elevul nu poate să ducă până la capăt acest proces de o complexitate covârșitoare uneori. Apar astfel greșeli în realizarea literelor, scris tremurat, scris care nu respectă spațiul, inversiuni sau omiteri de litere, precum și greșeli gramaticale. Scrisul poate fi ilizibil, mai ales din cauza impulsivității care apare și nu permite răspunsul întârziat cerut de anumite informații primite. Stocarea anumitor informații necesare realizării unor deprinderi primare nu se poate realiza, aceste informații nereușind să se alinieze pentru executarea lor în ordine, la timpul lor.

Controlul comportamental, autoreglarea aproape că nu există. „Etiologia și patogeniza acestei tulburări este la fel de discutată și se manifestă prin diferite mecanisme. S-au stabilit mai multe mecanisme neuropsihologice candidate în ADHD: deficitul funcțiilor inhibitorii pre-frontale, disfuncția memoriei de lucru și a atenției selective, deficitul motor sau de timing, deficiența statusului energetic sau trăsăturile particulare de personalitate.” (Bucun, Glăvan). Inatenția, hiperactivitatea, impulsivitatea cauzează tulburări ale învățării în ADHD. Aceste tulburări provin de fapt din exercitarea deficitară a funcțiilor executive, producând o inconsistență și o variație a răspunsurilor cognitive și comportamentale ale copiilor.

Noțiunea de timp este văzută diferit de copiii cu ADHD, aceștia suferind și din cauza neîncadrării în anumite limite de timp sau trecerii prea rapide de la o sarcină la alta.

Fiecare dintre aceste lucruri duce la apariția tulburărilor de învățare și, aproape mereu, a eșecului școlar.

Bibliografie

Bucun, Nicolae, Glăvan, Aurelia. Particularități psihologice ale copiilor cu ADHD, în ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Particularitati%20psihologice%20ale%20copiilor%20cu%20ADHD.pdf, accesat în data de 29.03.2020.

Iusco, Ioana Maria. Profilul școlarului mic cu ADHD, în ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/90-93_18.pdf, accesat în data de 29.03.2020. ush.blackboard.com/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id=_31806_1&content_id=_16925_1_1&mode=reset, accesat în data de 29.03.2020.

Problemele nonstandard la ciclul primar

De **Doina Ciocoi**

Școala Gimnazială Nr. 4 Mircea Eliade, Cernavodă (Constanța)



Matematica nu este numai o știință, o simplă știință. Teoriile despre matematică nu trebuie să se mărginească la construcția ei logică, la validitatea sau semnificația acestei construcții, privită în aspectul ei static, de operă finisată. Matematica este mai mult decât o știință; este un act de cultură, e un act profund uman, este, uneori, o pasiune. Se ocupă cu matematica nu numai marii matematicieni, ci și cei mici, nenumărații matematicieni mici, care nu creează opere fundamentale, dar trăiesc, fie și în cadrul strâmt al unei probleme elementare, un act de creație propriu-zisă. Un matematician, mare sau mic, desfășoară o complexă muncă de cercetare, în decursul căreia parcurge nenumărate ocoluri, drumuri înfundate, eșecuri provizorii sau de durată, greșeli, reveniri. În atenție se află rezultatele și nu cum s-a ajuns la ele, capătul drumului și nu drumul însuși, cu toate peripețiile lui.

În matematică, drumul nu are punct terminus. El este numai o etapă. Mereu se deschid și preocupă probleme noi. Atenția este mereu solicitată înainte și nu spre ce a fost. Problema rezolvată, problema trecutului este utilă, dar ne silim să luăm din ea atât cât este necesar pentru a ne continua drumul.

Efortul pe care-l depune elevul în rezolvarea conștientă a unei probleme presupune antrenarea tuturor proceselor de cunoaștere, în special a gândirii. Deoarece rezolvarea problemelor este o activitate cu cea mai bogată evoluție formativă, este nevoie ca gândirea să fie lăsată liberă să iscodească, să nu fie îndemnat elevul decât la soluție, să nu se pună prea mare accent pe felul în care elevul își exprimă ideea, ci să aibă mai mult în vedere valoarea ei. Această activitate mobilizează întreaga personalitate a elevului, concentrează întreaga experiență cognitivă dobândită de acesta.

Rezolvarea problemelor constituie o aplicare a cunoștințelor în legătură cu numerele, operațiile aritmetice și proprietățile lor, clasificarea, consolidarea și aprofundarea acestor cunoștințe. De asemenea, prin această activitate elevii se conving de utilitatea calculului.

La începutul școlarității, învățarea aritmeticii prin luarea în considerare a fundamentelor teoriei mulțimilor, care energizează și întreține starea activă a scoarței cerebrale – a conștiinței copiilor – corespunde cel mai bine modelului teoretic elaborat de J.S. Bruner, pus în aplicare de colaboratorul său Z.P. Dienes, care în esență explică învățarea ca rezultat al modului de reprezentare a obiectului cunoașterii și a trecerii de la o formă inferioară a reprezentării la altă formă, superioară, până la simbolizarea sub forma structurilor mintale economicoase, dar care prezintă putere

efectivă, adică posibilitatea de a genera noi cunoștințe.

O sursă generatoare de noi cunoștințe o reprezintă problemele nonstandard care oferă posibilitatea dezvoltării gândirii elevilor pe un plan general, prin eliminarea tiparelor, a șablonismului.

În categoria problemelor nonstandard sunt incluse problemele în fața cărora, după citirea enunțului, rezolvatorul, chiar și cel cu experiență, nu reușește să le introducă în canoanele metodelor de rezolvare bine știute. În această situație gândirea și imaginația lucrează febril, rezolvatorul devenind, în situația în care reușește rezolvarea, un creator. Conduita este creativă deoarece nicio problemă nu seamănă cu alta, de fiecare dată rezolvatorul fiind obligat să găsească o anume cale de rezolvare proprie fiecărei probleme.

Valențele formative ale acestei activități rezolutive vizează cultivarea creativității elevilor (îndrăzneală, istețime, spirit novator, iscoditor, flexibilitate în gândire, nonconformism în aplicarea metodei), crearea unor situații generatoare de instruire, motivație intrinsecă, cu consecințe favorabile în planul interesului pentru matematică, al atitudinilor de căutare de noi probleme, al apariției unor satisfacții noi care întăresc pozitiv motivația școlară în sfere mai largi de activitate, dar și educarea unor trăsături volitive pozitive pentru întreaga conduită a elevului (tenacitate, concentrare, voința de a învinge, dorința de autodepășire controlată didactic).

Datorită marii varietăți a acestui gen de probleme și a gradului înalt de particularitate al fiecăreia este greu sau foarte greu să se facă analogii, să se opereze cu transferurile de metodă.

Efortul pe care îl face elevul în rezolvarea conștientă a unei astfel de probleme presupune o mare mobilizare a proceselor psihice de cunoaștere, volitive și, firesc, motivațional-afective.

Din procesele cognitive cea mai solicitată este gândirea, prin operațiile logice de analiză, sinteză, comparație, abstractizare și generalizare. Rezolvând probleme nonstandard, formăm la elevi priceperi și deprinderi de a analiza situația dată de problemă, de a intuit și descoperi calea prin care se obține ceea ce se cere în problemă. În acest mod, rezolvarea problemelor contribuie la cultivarea și dezvoltarea capacităților anticipativ-imaginative, la educarea perspicacității și spiritului de inițiativă, la dezvoltarea încrederii în forțele proprii.

Probleme nonstandard sunt considerate problemele recreative, rebusistice, de logică, perspicacitate și ingeniozitate. Ele intră în categoria problemelor de optimizare care solicită transferul de cunoștințe din realitate sau de la alte discipline. Această categorie se regăsește într-o clasificare a problemelor de aritmetică a lui W. Reitman, din punctul de vedere al educării creativității.

Problemele nonstandard nu necesită deprinderi de calcul. Pentru a găsi soluția este suficient un raționament logic. Astfel de probleme le plac elevilor, îi amuză, îi stimulează, fiind deseori o cale atractivă pentru însușirea noțiunilor obligatorii din curriculumul național. Aceasta se explică prin faptul că, în categoria problemelor nonstandard, sunt incluse multe tipuri de exerciții și probleme ce nu fac apel la cunoștințe cu conținut aritmetic. Mulți elevi, care din cauza unui antrenament redus în operarea cu numere întâmpină dificultăți de rezolvare a problemelor, reușesc să rezolve astfel de probleme pentru că utilizează doar raționamente logice.

Datorită formelor atractive în care sunt prezentate (adresare directă, accesibilă și nepretențioasă), cât și a faptului că nu implică, în mod obligatoriu, un anumit "bagaj de cunoștințe", problemele nonstandard fac să crească gradul de motivare a elevilor și să mărească interesul acestora pentru activitățile în care le sunt propuse spre rezolvare astfel de sarcini.

Spre deosebire de alte tipuri de probleme ce sunt introduse fie de la clasa pregătitoare, fie de la clasele mai mari, problemele nonstandard sunt accesibile indiferent de vârstă. Un elev de șapte ani poate găsi cheia unei probleme pe care un alt coleg mai mare sau chiar un adult va reuși cu greu să o descopere. Din acest motiv nu se poate numi cu exactitate momentul/clasa în care se pot propune elevilor probleme ce presupun utilizarea raționamentelor logice.

Exersarea raționamentelor logice se face însă prin activitatea de rezolvare a problemelor. În rezolvarea problemelor cu una sau mai multe operații, elevul învață să ordoneze logic datele problemei, să analizeze ipotezele date, să deducă consecințele posibile ce decurg din analiza informațiilor date.

Experiența arată că elevul raționează logic la orice vârstă, fără ca acest aspect să implice antrenamente îndelungate. Problemele nonstandard pot fi utilizate pe parcursul întregului ciclu primar, în diverse momente ale lecțiilor, în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ, nefiind abordabile doar la orele de matematică. Ele constituie de multe ori liantul între diversele discipline, având un pronunțat caracter interdisciplinar, găsindu-și aplicabilitatea imediată și fiind în majoritatea cazurilor inspirate din problemele întâlnite în viața de zi cu zi.

Bibliografie

Neagu, M. Mocanu, M., Metodica predării matematicii în ciclul primar, Editura Polirom, Iași 2007

Rusu, E., Psihologia activității matematice, Editura Științifică, București 1969

Tomșa, Gh., Psihologia preșcolară și școlară, Editura Didactică și Pedagogică, București 2005

Metode complementare de evaluare

De **Alexandra Ioana Terme**

Școala Gimnazială, Călugări (Bihor)



Ca orice altă activitate umană, cea instructiv-educativă prezintă o serie de caracteristici: se desfășoară în baza unor finalități, este pusă în practică prin intermediul unui sistem de metode și procedee, apelează la o serie de mijloace tehnice de realizare, iar rezultatele sunt verificate și evaluate printr-un sistem de strategii specifice. Curriculum-ul școlar integrează într-un mod dinamic toate aceste componente, dintre care un loc important îi revine

sistemului de metode care face posibilă realizarea finalităților educaționale formative și informative.

„Dacă un copil nu se poate adapta metodelor noastre de predare, poate ar trebui să ne adaptăm noi cerințelor lui.” – Ignacio Estrada

Etimologic, termenul metodă provine din grecescul „methodos” care înseamnă „drum spre...”, „cale de urmat către...”. Metodele de învățământ pot fi definite ca „modalități de acțiune cu ajutorul cărora elevii, în mod independent sau sub îndrumarea profesorului, își însușesc cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi, abilități, atitudini, concepția despre lume și viață etc”. Pe lângă conceptul de metodă de învățământ, didactica modernă mai aduce în discuție un termen foarte important pentru a înțelege modul de realizare a procesului instructiv-educativ, și anume: procedeul, o parte componentă a metodei care face posibilă realizarea ei. Dacă metoda are un scop propriu (comunicarea de noi conținuturi didactice, consolidarea celor însușite anterior, fixarea și recapitularea cunoștințelor însușite, verificarea și evaluarea acestora etc), procedeul face posibilă administrarea ei, indicând modul în care poate fi aplicată aceasta în contexte educaționale diferite. Pedagogia postmodernă promovează îmbinarea metodelor moderne și clasice, pornind de la ideea unității dintre teorie și practică, respectiv dintre cunoaștere și acțiune.

Strategiile și metodele aplicate în clasă influențează calitatea actului educațional, succesul învățării depinzând de comportamentul profesorului, care trebuie să găsească cea mai eficientă cale de a stârni și menține motivația elevilor săi, adaptând metodele didactice specificului fiecărei clase.

Analizând rezultatele evaluărilor inițiale, ale celor de la final de modul, dar și ale celor de la simularea Evaluării Naționale, am constatat că unii elevi întâmpină dificultăți precum: exprimarea greoaie și încălцитă; confuzii ale părților de vorbire sau de propoziție; nu respectă, din necunoaștere, neatenție sau din neglijență regulile ortografice ale limbii române (scriu fără cratimă, fără semne diacritice) și nici regulile de punctuație; nu fac acordul predicatului cu subiectul, al adjectivului cu substantivul determinat, nu folosesc corect modurile și timpurile verbelor; nu dovedesc creativitate și originalitate și manifestă reținere atunci când trebuie să exprime un punct de vedere personal, nu citesc suficient de mult.

Prin urmare, am încercat să diversific metodele utilizate la clasă, din dorința de a face atât predarea, cât și evaluarea mai atractivă, cu scopul de a remedia dificultățile pe care elevii le întâmpină.

Dintre metodele utilizate, am ales spre exemplificare metoda R.A.I care are la bază stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica, prin întrebări și răspunsuri, ceea ce au învățat. Denumirea metodei provine de la inițialele cuvintelor Răspunde – Aruncă – Interoghează și se desfășoară astfel: la finalul lecției sau a unei secvențe de lecție, profesorul împreună cu elevii săi, investighează rezultatele obținute în urma predării-învățării, printr-un joc de aruncare a unei mingi mici și ușoare de la un elev la altul. Cel care aruncă mingea pune o întrebare din lecția predată celui care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare, apoi aruncă mai departe altui coleg, punând altă întrebare. Cel care pune întrebarea trebuie să cunoască și răspunsul, iar elevul care nu cunoaște răspunsul iese din joc. Eliminarea celor care nu au răspuns corect conduce treptat la

rămânerea în joc a celor mai bine pregătiți.

Această metodă poate fi utilizată la sfârșitul lecției, pe parcurs sau la începutul activității, când se verifică lecția anterioară, în scopul descoperirii de către profesor, a eventualelor lacune în cunoștințele elevilor. Poate fi aplicată atât în cadrul orelor de limbă și comunicare, cât și în cadrul orelor de literatură, putând fi sugerate întrebări precum: Ce este textul narativ literar? Care sunt personajele textului? Cum definești numeralul? Ce valori morfologice are verbul a fi? Cum definim numele predicativ? etc.

Avantajele acestei metode constă în faptul că este o metodă eficientă de evaluare, dar și de învățare interactivă; transformă demersul didactic evaluativ într-o activitate plăcută, atractivă și stimulativă; promovează interevaluarea și interînvățarea; contribuie la formarea și consolidarea deprinderii de ascultare activă; formează și dezvoltă competențe de evaluare și autoevaluare, dar și capacități argumentative. Dezavantajele metodei se referă la faptul că este o metodă cronofagă; se primesc răspunsuri incomplete și incorecte; există dezinteres, neseriozitate manifestată de unii elevi; se ivește o aparentă dezordine în sala de clasă etc.

Am folosit cu succes Tehnica 3-2-1 pentru a aprecia rezultatele unei activități didactice. Denumirea acestei metode provine de la faptul că elevii scriu: 3 termeni (concepte) din ceea ce au învățat; 2 idei despre care ar dori să învețe mai mult în continuare; o capacitate/pricepere/o abilitate pe care consideră că au dobândit-o în urma activității de predare-învățare. Avantajele utilizării acestei metode se referă la: conștientizarea și responsabilizarea elevilor cu privire la demersul instructiv-educativ; creșterea implicării elevilor; este o bună modalitate de autoevaluare; oferă un răspuns rapid și eficient la activitatea de predare-învățare, având rol de feedback.

Fiind o modalitate alternativă de evaluare, are scop ameliorativ, nu de sancționare. Este o metodă ce poate fi aplicată atât la finalul orelor de literatură, cât și la finalul orelor de limbă și comunicare, iar funcțiile pe care le îndeplinește sunt de constatare și sprijinire continuă a elevilor.

O altă metodă foarte utilizată la clasă este jocul didactic, consemnat în sistemul metodelor de învățământ ca metodă de simulare, din categoria metodelor de învățare prin acțiune practică, dar și ca metodă activă de instruire. Jocul didactic reprezintă o activitate atractivă și accesibilă prin care, într-o atmosferă de bună dispoziție, antrenantă, motivantă, se realizează sarcini instructiv-educative complexe. Jocul didactic este caracterizat de faptul că include învățarea în contextul ludicului și asigură un pronunțat caracter formativ. Acesta permite instalarea unui climat psihologic favorizant dezvoltării armonioase a copilului și contribuie la conturarea tuturor dimensiunilor educației: intelectuală, morală, estetică etc. Având multiple valențe formative jocul didactic îndeplinește importante funcții pedagogice: cognitivă, motivațională, formativ-educativă, organizatorică, de socializare. Instruirea asistată de calculator este o nouă cale de învățare eficientă, ce utilizează jocul ca experiență definitorie pentru copii. În timpul jocului, elevii își dezvoltă abilitățile emoționale și cognitive, își antrenează motricitatea și percepția senzorială, își dezvoltă încrederea în forțele proprii și competențele de relaționare, devin creativi. Jocurile digitale pot viza învățarea cognitivă, vizuală sau auditivă. În activitățile instructiv-educative se pot utiliza softuri educaționale pentru elevi,

platforme specializate sau RED-uri realizate de cadrele didactice pe teme diverse.

În cadrul orelor de limbă și literatură română, am folosit de cele mai multe ori jocurile de pe platforma wordwall.net pe care le-am integrat în diferite etape ale lecțiilor pentru obținerea unor contexte educaționale interactive, care să susțină învățarea diferențiată și autonomia elevilor, răspunzând intereselor acestora prin captarea atenției și oferirea unui feedback prompt. Eficiența jocului este cu atât mai mare, cu cât se realizează o concordanță între procesul de cunoaștere și acțiunea de joc, între componenta instructivă, educativă și distractivă, copilul fiind dirijat de la joc la învățare. Metodele și strategiile alese trebuie adaptate contextului, cadrul didactic având rol de moderator și facilitator de idei, care stimulează motivația și creativitatea elevilor săi prin conținutul educațional propus.

Bibliografie

Bradea Adela, Elemente de didactică generală, Editura Universității din Oradea, 2014

Orțan Florica, Pedagogie și elemente de psihopedagogie, Institutul European, Iași, 2021

Pânișoară Ion-Ovidiu, Enciclopedia metodelor de învățământ, editura Polirom, București, 2022

Strategia didactică și succesul școlar

De **Valentina Robertina Condruț**

Liceul Teoretic Constantin Angelescu, Ianca (Brăila)



Strategia didactică joacă un rol crucial în succesul școlar al elevilor. O strategie eficientă implică adaptarea metodelor de predare la nevoile și stilurile de învățare ale elevilor, crearea unui mediu de învățare pozitiv și stimulant, precum și evaluarea constantă pentru a măsura progresul. Succesul școlar nu se bazează doar pe transmiterea informației, ci și pe dezvoltarea abilităților de gândire critică, creativitate și rezolvare a problemelor.

Strategia didactică eficientă implică mai multe componente:

1. Individualizarea învățării: Înțelegerea și răspunsul la nevoile individuale ale fiecărui elev pot îmbunătăți semnificativ înțelegerea și retenția informației.
2. Utilizarea tehnologiei: Integrarea tehnologiei în procesul de învățare poate face materialele mai accesibile și interesante pentru elevi, stimulându-le curiozitatea și implicarea.
3. Interactivitatea: Le oferă elevilor oportunitatea de a participa activ la procesul de învățare prin discuții, exerciții practice și proiecte de grup
4. Feedback constant: Feedback-ul regulat și constructiv poate

ajuta elevii să înțeleagă mai bine subiectele și să își îmbunătățească performanța.

5. Dezvoltarea abilităților socio-emoționale: Nu doar cunoștințele academice sunt importante; dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, cum ar fi empatia și reziliența, poate contribui la succesul școlar.

6. Implicarea părinților: Colaborarea strânsă cu părinții poate crea un sprijin adițional pentru elevi, încurajându-i să fie mai motivați și responsabili.

7. Evaluarea formativă: În locul unei evaluări doar la sfârșitul unui curs sau semestru, evaluarea formativă oferă feedback pe parcurs, permițând elevilor să își corecteze greșelile și să învețe din ele.

8. Învățarea bazată pe proiecte: Acest tip de învățare permite elevilor să aplice cunoștințele în contexte practice, stimulându-le creativitatea și capacitatea de rezolvare a problemelor.

Prin combinarea acestor elemente într-o strategie didactică coerentă și adaptată, se poate contribui semnificativ la succesul școlar al elevilor, pregătindu-i pentru provocările vieții și carierei lor viitoare.

Bibliografie

1. Cerghit Ioan, 2006, Metode de învățământ, Iași, Editura Polirom,
 2. Cristea Sorin, 1989, Dicționar de termeni pedagogici, București, Editura Didactică și pedagogică
 3. Potolea Dan, 1989, Profesorul și strategiile conducerii învățării, București, Editura Academiei
-



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice