

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/311738915>

Perspective asupra problematicilor din domeniul educatiei. Cercetări și aplicații

Book · January 2012

CITATION

1

READS

2,947

4 authors, including:



[Eliza maria Dulama](#)

Babeș-Bolyai University

196 PUBLICATIONS 945 CITATIONS

SEE PROFILE

**PERSPECTIVE ASUPRA PROBLEMATICILOR
DIN DOMENIUL EDUCAȚIEI
CERCETĂRI ȘI APLICAȚII**

**Colecția *Acta Didactica* este coordonată
de Liliana Ciascai și Maria Eliza Dulamă.**

Referenți științifici:

Conf. univ. dr. Liliana Ciascai

Conf. univ. dr. Sorina-Paula Bolovan

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Perspective asupra problematicii din domeniul educației: cercetări și aplicații / Eliza Maria Dulamă, Teodor Dumitru Vălcan, Maria Nicoleta Ciocian (coord.). - Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2012

Bibliogr.;

ISBN 978-973-595-490-1

I. Vălcan, Teodor Dumitru (coord.)

II. Ciocian, Maria-Nicoleta (coord.)

III. Dulamă, Maria Eliza (coord.)

371

© 2012 Coordonatorii volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul coordonatorilor, este interzisă și se pedepsește conform legii.

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51, 400371
Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

**ELIZA MARIA DULAMĂ • TEODOR DUMITRU VĂLCAN
• MARIA NICOLETA CIOCIAN
COORDONATORI**

**PERSPECTIVE
ASUPRA PROBLEMATICILOR
DIN DOMENIUL EDUCAȚIEI
CERCETĂRI ȘI APLICAȚII**

**PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2012**

CUPRINS

Mihai-Bogdan IOVU	
<i>The potential of ISPCAN child abuse screening tool children's version (ICAST-CH) for mapping child maltreatment experiences</i>	7
Maria-Nicoleta CIOCIAN	
<i>Nonliterarul – garanția autenticității postmoderne</i>	23
Silviu Cristian RAD	
<i>Personalitatea umană între cuvânt și mister</i>	44
Silviu Cristian RAD	
<i>Criza familiei contemporane – repere psiho-socio-morale</i>	55
Viola DRAGOMIRESCU	
<i>Dezvoltarea abilităților practice în activitățile extracurriculare în ciclul primar</i>	74
Gabriela CHIRTEȘ	
<i>Aspecte ale formării și dezvoltării competențelor metacognitive la elevi prin implementarea disciplinei transcurriculare „Învăț să învăț eficient”</i>	108
Doina GĂRDUȘ CRIȘAN	
<i>Managementul activităților de diferențiere a instruirii în ciclul primar prin valorificarea teoriei inteligențelor multiple. Aplicații la disciplina Limba și literatura română, clasa a III-a</i>	125
Hermina IMBRIȘCĂ	
<i>Metode de învățare în grupuri mici în activitățile de cunoașterea mediului din grădiniță</i>	152
Sultânica MATEI	
<i>Dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor din ciclul primar. Managementul conținuturilor opționalului „Arta comunicării”</i>	171
Codruța-Oana POMIAN	
<i>Importanța educației centrate pe elev asupra dezvoltării metacogniției și autoreglării învățării la elevi. Aplicație pentru studiul textelor biblice</i>	189

Viorica POP	
<i>Implementarea disciplinelor opționale în învățământul preșcolar și primar.</i>	
<i>Investigație în cadrul opționalului de educație pentru mediu</i>	213
Virginia SASU	
<i>Dezvoltarea competențelor cheie prin implemetarea cursului opțional</i>	
<i>de astronomie la clasele de gimnaziu</i>	231
Teodor Dumitru VĂLCAN	
<i>Rezolvarea problemelor de construcții geometrice cu rigla și compasul</i>	251
Teodor Dumitru VĂLCAN	
<i>Locul, rolul și obiectivele activităților matematice din grădiniță</i>	263
Ioan CIASCAI, Liliana CIASCAI	
<i>Învățarea autentică în pregătirea studenților din universitățile tehnice</i>	289
Liliana CIASCAI	
<i>Repere în elaborarea unui plan de dezvoltare profesională</i>	295
Ioana MAGDAȘ	
<i>Metoda problematizării cu exemplificări la informatică</i>	301
Adina GLAVA	
<i>Proiectul – cadru metodologic pentru predarea – învățarea – evaluarea</i>	
<i>disciplinelor psihopedagogice</i>	308
Constantin PREDESCU, Adriana Mihaela DASCĂLU	
<i>Pateneriatul grădiniță – părinți din perspectiva NTIC</i>	331
Irina POP-PĂCURAR, Ioana MIHACEA	
<i>Lecția de Științe: o construcție interdisciplinară și interactivă.</i>	
<i>Studii de implementare la clasa a XII-a</i>	339

THE POTENTIAL OF ISPCAN CHILD ABUSE SCREENING TOOL CHILDREN'S VERSION (ICAST-CH¹) FOR MAPPING CHILD MALTREATMENT EXPERIENCES²

MIHAI-BOGDAN IOVU

Abstract: *Statement of problem:* The rate at which children are maltreated is one of the most sensitive social phenomenon to measure. Child maltreatment may differ markedly in terms of an area's socio-demographic and economic makeup. The aim of this article is to pilot an internationally used instrument in the study of child abuse and neglect on a Romanian sample of students from urban areas, and examine the effects of demographic variables on the resulted data. *Methods:* ICAST-CH an instrument developed by International Society for Prevention Child Abuse and Neglect in order to assess child maltreatment's rates in different countries and used in the FP7 BECAN project was used. The Romanian version was applied on a sample of 1142 children aged 10-18 living in urban areas from a Romanian county. *Results:* ICAST-CH identified high rates of child victimization in all domains, but especially in psychological abuse. Rates of missing data are low, and internal consistency is good to very good. Even if sexual abuse was excluded due to procedural reasons, testing demonstrated that child self-report can be a quite reliable strategy to assess child victimization.

1. Introduction

Child maltreatment has been and continues to be the subject of controversy and concern from the point of view of its prevalence, as well as its causes and consequences (Smith, Ireland, Thornberry, 2005). The forms and pervasiveness of child maltreatment have been researched extensively in recent years, especially in the light of the increased number of cases of abuse and neglect in more developed countries. But even in the less developed countries, the phenomenon is still present on the public agenda. Seen as a global health problem by World Health Organization (WHO)³, it is estimated that annually 40 millions children below age 14 are victims of abuse and neglect (WHO, 2006). That is around 1.8% out of 2.213.456.000 children below age 18 from the world (UNICEF, 2009). Recent studies from USA and other well industrialized countries estimate that 1 of 5 girls and 1 of 12 boys will go through a child maltreatment experience during their life

¹The full version of the instrument is used in the FP7 project Balkan Epidemiological Study on Child Abuse and Neglect (no. 223478), coordinator Institute of Public Health-Department of Mental Health and Social Welfare, Athens (Greece).

² This article reproduces part of the work from the PhD. thesis defended in 2010. Complete results of the research can be found on Iovu, M.B. (2011). *Maltratarea copilului în familia românească. De la teorie la practică*. Presa Universitară Clujeană: Cluj-Napoca.

³ PR-99-20/WHO

(Finkelhor, 2008), while studies from less developed countries estimate a much higher rate (Mulinge, 2002; Sugue-Castillo, 2009). A conservative estimation would be that 1 of 15 children (approximate 150 million children) are maltreated every year. That's over 4 times more than the initial estimation from WHO (Svevo-Cianci, Hart, Rubinson, 2010).

Due to the recommendations of the European Commission⁴, the UN, UNICEF and many other bodies fighting for children's rights, 19 European states and 25 worldwide states have banned physical punishment of children⁵. A report from the EC (2008) regarding children's rights shows that the highest percentage of child respondents who appreciate that their rights are respected is recorded in Finland (94%), Netherlands (93%) and Great Britain (92%). At the other end are countries like Portugal (39%) and Romania (42%). In spite of anti-spanking laws, studies show that in many countries parents continue to currently use spanking. The Eastern European space is a less researched area, but data from the *The Problem of Child Abuse: Attitudes and Experiences in Seven Countries of Central and Eastern Europe* project shows that hitting children is reported by parents at an average of 63%, and severe physical punishment to 22.3%. Emotional abuse and neglect are the maltreatment forms with the highest prevalence. Verbal humiliation reached a mean of 49.74% (Moldova has the highest with 56.83% rate and Poland the smallest with 40.99%), and the lack of interest of parents reaches 50.16% (between 55.48% in Moldova and 40.7% in Ukraine 40.7%). Physical neglect has values between 27.15% (Bulgaria) and 38.48% (Moldova), while leaving the child unattended has a mean of 29.19% (Lithuania 22.5%, while Poland 35.69%). Sexual abuse is less represented (13.6%), but again Moldova has the highest rate (16.9%) (Sajkowaska, 2007).

Longitudinal data for Romania are difficult to process as according to the address DPS/so/2634 from 03/22/2010, National Authority for the Protection of Family and Children's Rights (NAPFCR)⁶ collects such data only starting 2007. For that year 9737 official maltreatment cases were recorded, two thirds being neglect (61.37%). For 2008 there is a raise of 19.11% in official numbers (11641 cases), neglect still remaining the most prevalent (65.57%), followed by physical abuse (14.06%) and emotional abuse (11.27%).

⁴ Committee of Ministers recommendation Rec (2006) 19 on policy to support positive parenting, Parliamentary Assembly Recommendation 1666 (2004) on a Europe-wide ban of corporal punishment of children, Parliamentary Assembly Recommendation 1778 (2007) on child victims: stopping out all forms of violence, exploitation and abuse

⁵ Although the UN report on violence proposed that by 2009 physical punishment should be completely banned, by November 2009 only 25 states had succeeded (Sweden, Finland, Norway, Austria, Cyprus, Denmark, Latvia, Croatia, Bulgaria, Israel, Germany, Iceland, Ukraine, Romania, Hungary, Greece, Netherlands, New Zealand, Portugal, Uruguay, Venezuela, Spain, Costa Rica, Moldova, Luxembourg), and two states have the decision of the Higher Court in this regard, but no specific legislation (Italy and Nepal).

⁶ By the Law no. 329/2009 and HG 385/26.11.2009, the National Authority for the Protection of Children's Rights (NAPCR) was restructured.

Meanwhile it is well acknowledged that official data do not necessarily reflect the real state of child abuse. It is considered that the prevalence rate is usually 10 times higher than incidence (Cawson *et al.*, 2000; Creighton, 2004; May-Cahal, Cawson, 2005).

Giving these conditions, 20 years after the ratification of the UN Convention of Children's Rights (CRC), the progress of child-care systems is as much expected as ever. In order to advance, they need more accurate knowledge on the prevalence of child abuse and its relations with demographic factors.

In this perspective, the UN Committee on the Rights of the Child welcomes the efforts undertaken by the State party to address the problem of abuse and neglect of children. However, the Committee remains alarmed at the still high prevalence of abuse and neglect of children, including in the home, and at the lack of a comprehensive nationwide strategy in this regard. The Committee regrets that there is still no comprehensive system of recording and analysing crimes committed against children and that mechanisms of physical and psychological recovery and social reintegration for victims are not sufficiently provided for in all parts of the State party (UN Committee on the Rights of the Child, 2009: 12). A study conducted on 42 countries regarding the progress of the Child Protection systems so far, shows that only one third of them had really established concrete measures in all three fundamental areas: public policies, systems of monitoring and reporting child abuse cases and services for children and their families: most advanced being Australia, Canada and USA (Svevo-Cianci, Hart, Rubinson, 2010).

In spite the measures that the Romanian Government and Parliament have been taken since 1989, the child remains one of the most vulnerable categories (Roth, 2004; Ursa, 2000). If we add to this the current socio-economic context when periods of economic crises are usually associated with a raise of violence against children (Harper, Jones, McKay, Espey, 2009), there is no need to stress out more the need of accurate prediction of child maltreatment.

2. Methods

Source of data and sampling

Data were collected between November 1st, 2008 and January 31st, 2009 in Vâlcea County. One important source of information in child maltreatment issues are the children themselves (either as victims or potential victims). Questioning them about such sensitive matters raises thou some ethical and methodological challenges. It is easy to understand that not all children can become subjects of such inquiry. Small children are also in risk of abuse, but they can not answer a questionnaire. Then, having children as respondents requires some additional protection measures. In our study, children couldn't be addressed at home because we were interested in maltreatment behaviors occurring in the family. Having few alternatives we choose to use the same methodological design as an earlier study conducted in Cluj County (Rotariu et

al., 1996). The reasons were: (a) considering our age-interest (10-18) most of the children are already enrolled in educational process; the ones who are not yet are special cases and should be treated as such. Our investigation wanted to assess what is happening in the typical family; (b) in this age range, children can be used as subjects in an inquiry because they have the ability to answer questions. School-aged children are already used to complete different work sheets in evaluation process; (c) grouping children in classes have the advantage of applying a great number of questionnaires in a shorter period of time; (d) this type of study is offering more guarantees for anonymity so less distortional information is expected. We constructed two subsamples: secondary schools (grades 5-8) and post-secondary schools (grades 9-12). Out of the total urban localities from the county (11) we've chosen 2 municipalities (Rm. Vâlcea and Drăgășani) and other 6 towns.

The sample of 1142 students is representative for school population in urban areas, with a maximum error of ± 0.02 (Lenth, 2006).

The questionnaire was self administrated and the average time needed for completion was one hour.

As shown in table 1, the sample was almost evenly split between male and female students. The large majority of the sample indicated that they were Romanian and Orthodox. There were more middle school children in the sample than high schoolers. The majority of the respondents came from families where both parents were present and married.

Table 1. Sample characteristics (N = 1142)

Variable	N (%)
Gender	
Males	554 (48.5)
Females	588 (51.4)
Residency	
Municipality	594 (52)
Towns	548 (48)
School level	
Secondary	633 (55.4)
Post-secondary	509 (44.6)
Family type	
Both parents present	965 (84)
Monoparentality	182 (16)
Income	
<2000 RON ⁷	652 (60.3)
> 2001 RON	430 (39.7)
Father's education	
Below highschool	806 (71.5)
Over highschool	321 (28.5)

⁷ 1 EUR= 3.6827 RON in 2008 and the minimum wage in 2008 was 500 RON (approx. 135 EUR)

Mother's education	
Below highschool	787 (69.6)
Over highschool	344 (30.4)
Father's occupation	
Active	986 (89.6)
Inactive	114 (10.4)
Mother's occupation	
Active	906 (80.4)
Inactive	221 (19.6)

Measures

Violence exposure (VE) was conceptualized in behaviors like adults using drugs and then frightening the child, witnessing violence in family etc. The response categories were „many times”, „sometimes”, „never” and „not in the last year, but it happened”. Each response was recoded from 1 to 4, and then added into a scale (M=9.20, SD=2.35).

Psychological victimization (PV) was conceptualized in the behaviors „yelling”, „using a nickname”, „cursing”, „humiliation”, „threatening” etc. The response categories were „many times”, „sometimes”, „never” and „not in the last year, but it happened”. Each response was recoded from 1 to 4. By adding the scores from each question a total score for PA was generated (M=20.49, SD=6.43).

Physical abuse (PA) was conceptualized in behaviors like „hitting”, „beating”. The response categories were „many times”, „sometimes”, „never” and „not in the last year, but it happened”. Each response was recoded from 1 to 4. By adding the scores from each question a total score for FA was generated (M=9.61, SD=3.36).

Neglect (NGL) was defined as the failure of the adult to assure the child the necessary resources for a proper development. The indicators were food neglect, clothing neglect, medical neglect and emotional neglect. The response categories were „many times”, „sometimes”, „never” and „not in the last year, but it happened”. Each response was associated to a code from 4 to 1, and by adding the individual scores a total score was generated which indicated the NGL amplitude (M=6.96, SD=2.43).

For the pilot Romanian version of ICAST-CH, *Sexual abuse* was excluded because the County School Inspectorate did not allow this (address 6390/12.16.2008).

For a detailed description of the scales see table 2.

Table 2. Scales description

Construct	Indicators
Violence exposure	Adults used alcohol or drugs then frightened (q9) Witnessed fights between members (q10) Witnessed adults in home hit, kick, slap (q11) Witnessed adults in home use knives, scissors for threatening (q12) Someone close got killed near home (q13)

	Someone close had trouble with authorities (police, court, city hall) (q14)
	Something stolen from home (q15)
Psychological victimization	Scream (q16)
	Called you names (q17)
	Insulted (q18)
	Made you feel embarrassed (q19)
	Told you are a bad person (q20)
	Told you are a difficult-child (q21)
	Told you are mentally ill (q22)
	Wish you were never born (q23)
	Threatened to bit you (q24)
	Threatened to kill you (q25)
	Threatened you with something unpleasant (q26)
	Threatened someone close to you will get hurt (q27)
	Threatened to abandon (q28)
	Locked out of home (q29)
Physical abuse	Kicked with the foot (q36)
	Hit, beat, spanked with hand (q37)
	With object (q38)
	Locked in the room (q39)
	Pulled hair, pinched, twisted ear (q40)
	Hold heavy load or exercise as punishment (q41)
	Threatened with knife or other sharp objects (q42)
Neglect	Went hungry (q30)
	Inadequate clothes (q31)
	Unmet medical needs (q32)
	Felt not cared for (q33)
	Felt unimportant (q34)
	Inadequate support/help (q35)

Internal consistency

Internal consistency is a measure of how well items in a scale reflect a latent concept or latent variable (DeVellis, 1991). Child maltreatment is often defined as a repetitive experience or condition of childhood and not as a single act. It is therefore important that items designed to reflect the same latent variable should be closely related. The reliability for the Romanian version of the ICAST-CH scales was tested by Cronbach's alpha. With the exception of the VE scale ($\alpha = .54$) which has a small alpha, all other scales have alpha coefficients in the good to very good range (.76–.83). See table 3 for alpha coefficients and the number of items used for the calculation of alphas.

Table 3. Cronbach's alpha coefficients for subscales reflecting domains of victimization

Construct	Alpha	Number of items
Violence exposure (VE)	.54	7
Psychological victimization (PV)	.83	14
Physical abuse (PA)	.76	7
Neglect (NGL)	.78	6

Missing data

Patterns of unanswered questions can indicate ambiguous questions that are not correctly understood. Considering that this is basically an international study, we tried to pay attention to that. Furthermore, questions that are perceived as alarming, threatening, or sensitive would be expected to lead to high rates of missing data. The overwhelming majority of questions of the ICAST-CH had very low rates of missing data, indicating that children generally felt comfortable answering these questions. Missing data percentages ranged up to 1.8%. On average, physical abuse questions had slightly higher rates of missing data.

Ethics and Human Subjects protections

Asking children about maltreating experiences can be a traumatic experience itself. The ethical principles of research include doing no harm to participants (King, Churchill, 2000). Giving the social research ethics in Romania, the research was approved by the Vâlcea's County School Inspectorate (address no. 6390/16.12.2008). Verbal agreements were also obtained from school managers. Children were told that they can refuse the completion and that their responses would be treated anonymously.

Data Analysis

The analyses were conducted using SPSS 10.5. Descriptive statistics was used to report the frequency of responses. For the purpose of analysis and presentation, each set of questions was organized into four types of victimization: physical, psychological, neglect, and violence exposure. To assess reliability, we calculated Cronbach's alpha for each scale. For testing the differences among demographic variables for the four scales, t-test was used. A .05, 0.1 and .001 levels of statistical significance were used to evaluate the results of the mean comparison. In the end an empirical scheme for significant data was generated in order to offer a visual conceptualization on the relationships.

3. Results

Victimization Experience (VE)

Respondents show a diverse experience regarding victimization experience, both as direct or indirect (as witnessing) victims. So, 7% had seen a close person using alcohol or drugs and then doing something frightening. Half of students (51.5%) had witnessed fights between family members, though part of it happened with low frequency (only 4.8% was reported „many times”). Witnessing physical violence is less frequent: 92.2% of them never having to go through that; 8.5% do know a person that was killed, 30.1% know persons that are in trouble with authorities and 14% report knowing people who were robbed. These data show that general exposure to violence is not very high, but brings to attention some possible risk experiences of children that characterize the investigated urban space.

Table 4. Frequency of VE

Behavior	Frequency (%)			Never
	In the last year		Not in the last year, but it happened	
	Many times	Sometimes		
Adults used alcohol or drugs then frightened	1	1.8	4.2	93
Witnessed fights between members	4.8	41.3	5.4	48.5
Witnessed adults in home hit, kick, slap	0.4	5.3	2.1	92.2
Witnessed adults in home use knives, scissors for threatening	0.8	0.6	1.1	97.5
Someone close got killed near home	0.3	2.4	5.9	91.5
Someone close had trouble with authorities (police, court, city hall)	2.1	19.9	8.1	69.9
Something stolen from home	2.4	2.8	8.8	86

On the same scale, there were significant differences on VE on all variables, except family type ($p=.129$). *Cohen's d* is ranging from 0.13 to 0.47, showing a rather small to medium effect.

Table 5. Comparison of demographic variables on VE scale

Variable	M	SD	t	df	p
Gender			-4.76	1098.78	10^{-5}
Male	8.86	2.06			
Female	9.52	2.55			
School level			-7.01	872.10	10^{-11}
Secondary	8.75	1.90			
Post-secondary	9.77	2.71			
Family type			-1.52	221.72	.129
Both parents present	9.16	2.21			
Monoparentality	9.51	2.97			
Income			2.88	1058	.004
< 2000 RON	9.39	2.50			
> 2001RON	8.97	2.11			
Father's education			2.07	1103	.038
Below highschool	9.31	2.34			
Over highschool	8.98	2.38			
Mother's education			1.94	1107	.052
Below highschool	9.30	2.30			
Over highschool	9.00	2.40			
Father's occupation			-4.46	1076	10^{-5}
Inactive	10.17	2.04			
Active	9.12	2.39			

Mother's occupation			-2.37	1103	.018
Inactive	9.56	2.10			
Active	9.13	2.41			

Psychological Victimization (PV)

Only 34.6% have never been screamed at, 63.4% going through this in the last year, sometimes or many times (72.9%). More than one third (37.3%) are called by their nickname, and boys experience this more frequent (57.7%); 7.1% children are treated as *bad persons* many times, 4.2% as *difficult persons*, 1.5% as *mentally ill* and 1.5% as if it were better *never being born*. Boys are most likely to be treated as „*difficult*” and „*mentally ill*”, while girls are more likely to be called „*bad person*” and „*unwanted*”. As a form of psychological punishment, threatening with spanking is experienced by children 4% many times, 22.3% sometimes (in the last year) and 1.8% not in the last year. Boys are more exposed to such behaviors. Other threatening refers to *abandonment* (4.9% many times) and *killing* (3.7% many times, out of which 53.3% are girls). Abandonment in the house is a rare form of punishment, only for 0.4% respondents. Table 6 reveals a complete image for the PV.

Table 6. Frequency of PV

Behavior	Frequency (%)			
	In the last year		Not in the last year, but it happened	Never
	Many times	Sometimes		
Scream	8.4	55.2	1.7	34.7
Called you names	12	25.3	5.4	57.3
Insulted	4.4	36.3	3	56.3
Made you feel embarrassed	3.3	17	4.4	75.2
Told you are a bad person	7.1	29.7	3.3	59.9
Told you are a difficult-child	4.2	14.1	2	79.6
Told you are mentally ill	1.5	6.6	0.5	91.4
Wish you were never born	1.5	5.4	0.8	92.3
Threatened to bit you	4	22.3	1.8	72
Threatened to kill you	1.3	1.2	1.2	96.2
Threatened you with something unpleasant	3	12.2	2	82.8
Threatened someone close to you will get hurt	2.1	4.1	0.4	93.4
Threatened to abandon	1.2	2.4	1.3	95
Locked out of home	0	0	0.4	99.6

In trying to asses for significant differences, the same t-test was used. Significant differences were according to the age of the child ($p=10^{-8}$), the effect d being rather small (0.17). Children enrolled thou in post-secondary school report more frequent such maltreatment behaviors. Similarly, there were significant differences in respect to the income ($p=10^{-3}$). Children from families with lower income report more psychological maltreatment behaviors than their counterparts. One last significant variable in this case was the occupational status of the father ($p=.040$). It seems that the positive working status constitutes itself as a risk factor for children, the effect d being medium (0.36).

Table 7. Comparison of demographic variables on PV scale

Variable	M	SD	t	df	p
Gender			-1.75	1104	.080
Male	20.14	6.13			
Female	20.82	6.69			
School level			-5.99	899.02	10^{-8}
Secondary	19.44	5.47			
Post-secondary	21.80	7.25			
Family type			-1.85	1099	.064
Both parents present	20.37	6.19			
Monoparentality	21.35	7.56			
Income			3.75	1004.32	10^{-3}
< 2000 RON	21.13	6.92			
> 2001RON	19.68	5.55			
Father's education			1.39	601.92	.164
Below highschool	20.68	6.66			
Over highschool	20.10	5.84			
Mother's education			0.89	1093	.373
Below highschool	20.64	6.61			
Over highschool	20.26	6.11			
Father's occupation			2.07	168.64	.040
Inactive	19.69	4.46			
Active	20.68	6.68			
Mother's occupation			-1.44	367.06	.150
Inactive	21.04	5.52			
Active	20.40	6.68			

Physical Abuse (PA)

Table 8 shows the frequency of different physical abuse behaviors. Considering that current Romanian legislation forbids any physical punishment, these will be revealed as follows, and we will not make a distinction as „*severe physical punishment*” and „*minor physical punishment*”. Hitting the child appears as one of the most used way in disciplinating the child. 20.1% of respondents have been kicked (2% many times). Boys do experimentate this more frequent (73.9%). Hitting with hand is reported by almost half of the respondents (41.2%), being by far the most used parental attitude. This time, girls are more exposed (56.1%). Regarding the usage of different objects in

hitting the child, 15.4% report that. Compared to the other forms, the percentage isn't high, but still it means that every 15th child goes through that, more than 10% being in the last year only. Again, boys are more vulnerable (66.6%). One positive aspect is that threatening with knife or other sharp objects isn't such a frequent behavior in Romania. But pulling hair, pinching, and twisting ear is another well experience practice by children. More than half (51.2%) had gone through this, out of which only 5.5% not in the current year. Boys report this behavior in 75% of cases. Also, 15.5% of respondents are punished by holding heavy load or exercise.

Table 8. Frequency of PA

Behavior	Frequency (%)			
	In the last year		Not in the last year but it happened	Never
	Many times	Sometimes		
Kicked with the foot	2	14.4	3.7	79.8
Hit, beat, spanked with hand	3.61	30.22	7.40	56.77
With object	1.9	10.7	3	84.5
Locked in the room	0.72	2.29	0.8	96.19
Pulled hair, pinched, twisted ear	2.8	32.9	5.5	58.9
Hold heavy load or exercise as punishment	1.6	12.68	1.24	84.49
Threatened with knife or other sharp objects	0.36	0.18	0.53	98.93

In order to test for differences for PA, independent sample t test was used. Table 9 shows that children from secondary school differ from those from postsecondary schools ($p=.003$). The mean analysis reveals that in average the score for PA for secondary school (9.34) is smaller than the one recorded for highschoolers (9.65). The *Cohen's d* is thou small (0.17). Similarly there were significant differences according to the reported income ($p=10^{-9}$). Another variable for which there were significant differences was the mother's occupational status ($p=10^{-4}$). Children from families where mother has no job obtain higher scores (10.48) than children with mothers who do have a job (9.38). *Cohen's d* is in this case 0.31, indicating a medium effect. Data also show that children with only one parent, girls, and children from families where parents have a low education status experience more often physical abuse, but there are no significant differences ($p>.05$).

Table 9. Comparison of demographic variables on PA scale

Variable	M	SD	t	df	p
Gender			0.17	1056.92	.860
Male	9.60	3.66			
Female	9.63	3.05			
School level			2.93	904.46	.003
Secondary	9.34	2.86			
Post-secondary	9.95	3.86			

Family type			-1.78	1116	.074
Both parents present	9.55	3.37			
Monoparentality	10.05	3.26			
Income			6.19	1039.09	10 ⁻⁹
< 2000 RON	10.12	3.64			
> 2001RON	8.90	2.81			
Father's education			-1.06	759.96	.289
Below highschool	9.68	3.58			
Over highschool	9.46	2.76			
Mother's education			-1.52	1110	.128
Below highschool	9.73	3.49			
Over highschool	9.39	3.08			
Father's occupation			1.02	1093	.305
Inactive	9.91	4.03			
Active	9.57	3.30			
Mother's occupation			4.33	1106	10 ⁻⁴
Inactive	10.48	3.86			
Active	9.38	3.20			

Neglect (NGL)

Providing the food for children is a priority for parents considering that only 2.3% declared they went hungry. Providing adequate cloths is also not a major problem with 97.5% declaring they do have adequate cloths. Only 3.7% report refusal of parents to take them to a physician or to administer medicine. The most serious problems are, in respect to psychological needs, a sign of poor parental abilities. 13% of respondents signal they do not feel to be cared for, out of which 12.9% in the last year, 11.7% felt unimportant to their family (10.6% in the last year) and 12.7% reported inadequate support/help when needed (11.8% in the last year).

Table 10. Frequency of NGL

Behavior	Frequency (%)			
	In the last year		Not in the last year, but it happened	Never
	Many times	Sometimes		
Went hungry	0	2.3	0	97.7
Inadequate clothes	0	1.9	0.6	97.5
Unmet medical needs	1.7	2	0	96.3
Felt not cared for	1.9	11	.1	87
Felt unimportant	1.1	9.5	1.1	88.3
Inadequate support/help	2.8	9	.9	87.3

For neglect there are significant differences according to gender ($p=10^{-6}$), school level ($p=10^{-7}$), family type ($p=.002$) and mother's education ($p=0.037$). The effect size *Cohen'd* vary between 0.13 and 0.33., which is quite small for social sciences. The risk profile is as follows: female, in post-secondary school, coming from families with one parent and mother has at least a high-school diploma. For the other variables, the differences are not significant.

Table 11. Comparison of demographic variables on NGL scale

Variable	M	SD	t	df	P
Gender			5.07	922.38	10 ⁻⁶
Male	6.61	1.53			
Female	7.29	2.84			
School level			5.40	759.76	10 ⁻⁷
Secondary	6.61	1.67			
Post-secondary	7.41	2.91			
Family type			-3.18	187.26	.002
Both parents present	6.84	2.04			
Monoparentality	7.73	3.54			
Income			1.51	1023.17	.130
< 2000 RON	7.07	2.59			
> 2001RON	6.85	1.97			
Father's education			-1.16	1098	.244
Below highschool	7.03	2.38			
Over highschool	6.85	2.29			
Mother's education			-2.09	664.41	.037
Below highschool	7.08	2.37			
Over highschool	6.76	2.30			
Father's occupation			0.62	1078	.535
Inactive	7.09	1.98			
Active	6.94	2.37			
Mother's occupation			-0.06	1098	.947
Inactive	6.97	1.87			
Active	6.98	2.46			

4. Discussion

We reported here the development of a child instrument asking about maltreatment that has been piloted in Romania. The instrument had benefited from input by experts from 40 countries. The behaviors it taps are not the entire range of maltreatment behaviors but still behaviors that were thought to be common or important by the contributing experts.

Today, the Convention on the Rights of the Child, supported by the World Report on Violence Against Children (Pinheiro, 2006), requires that studies be done on violence against and maltreatment of children in every country, as well as that data on child abuse be collected and reported in each country. This is part of each States Party's responsibility in fulfilling their obligation to the Convention on the Rights of the Child (art. 44). Therefore, ICAST-CH as a new, multi-national, multi-cultural, and multi-lingual child abuse surveillance and research tool on child maltreatment experiences proved to be a complete tool-kit for researchers and policymakers seeking to better understand child victimization anywhere in the world, and especially in Romania in this case. The instrument performed well on filed testing. Children did not report any adverse reaction to the questions and the low rates of missing answers prove that they felt quite comfortable. Also, the internal consistency reliability is quite good compared to similar instruments used to query adults and children (Straus et al., 1998, Finkelhor et al., 2005) and even

to same instrument but used in different social contexts (Zolotor et al., 2009). The current study confirms the pervasive exposure of young people to violence, maltreatment, and other forms of victimization as a routine part of ordinary childhood in the Romania. More than one half of this representative sample had experienced a physical assault in the past year, 1:5 experienced neglect and 8:10 a form of psychological abuse. Only a minority (15%) had no direct or indirect victimization experience of any kind. Certainly, one of the main factors identified in terms of risk of child maltreatment is family poverty (Sidebotham, Heron, 2006; Frederick, Goddard, 2007), with evidence of a relationship between child neglect and poverty (McSherry, 2004). In our study, where poverty was conceptualized more as „*subjective poverty*” and not as poverty *per se*, significant associations were only with psychological and physical abuse (Black, Heyman & Smith Slep, 2001; Black, Smith Slep & Heyman, 2001). Certainly poverty is an important factor, but „*only one in a complex web of factors*” (Stevenson, 1998:21). Other well-analyzed factors might be „*family structure,,,,gender*” and „*age*” of the child.

So, this study has emphasised one more the importance of family structure in relation to child maltreatment. Although in our study the majority of families were two-parent households those who were single-parent were more likely to show a neglecting behavior towards the child (Schumacher, Smith Slep, Heyman, 2001; Sidebotham, Heron, 2006). Seagull (1987), in a review of social support and maltreatment, has explored some of the reasons why children of single parents are at greater risk of maltreatment. First there are the financial stresses of being a single parent, and a recognized socio - economic gradient in single parenthood. Second, there are stresses due to isolation and a lack of social support. Finally, in some, the single parent status might be an indicator of other underlying problems with inadequate personal functioning.

In respect to gender and age, studies show the existence of a relation between the children's gender and the abuse, and that females are more vulnerable to abuse than males (Al-Quaisy, 2007). Our data show indeed that girls are more exposed to all maltreatment forms than boys, but the only significant difference is on neglect. This high tendency of girls to report abusive experience is also noted in other studies (Cawson et al., 2000; May-Cahal, Cawson, 2005).

REFERENCES

- Al-Quaisy, L. M., (2007), *Impacts of physical and psychological abuse of children on family*, Journal of Social Science, 3(4), 232-236.
- Cawson, P., Wattam, C., Brooker, S., Kelly, G., (2000), *Child Maltreatment in the United Kingdom: A Study of the Prevalence of Child Abuse and Neglect*. London: NSPCC.
- Creighton, S. (2004), *Prevalence and incidence of child abuse: international comparisons*. London: NSPCC. Available on: http://www.nspcc.org.uk/Inform/research/Briefings/prevalenceandincidenceofchildabuse_wda48217.html.

- European Comision, (2008), *Falsh Euroarometer 235: The rights of the child*. Directorate-General for Justice, Freedom and Security, The Gallup Organization Hungary.
- Finkelhor, D., (2008), *Child victimization: Violence, crime, and abuse in the lives of young people*. New York: Oxford University Press.
- Finkelhor, D., Hamby, S. L., Ormrod, R., & Turner, H., (2005), *The Juvenile Victimization Questionnaire: Reliability, validity, and national norms*, Child Abuse & Neglect, 29(4), 383–412.
- Frederick, J., Goddard, C., (2007), *Exploring the relationship between poverty, childhood adversity and child abuse form the perspective of adulthood*, Child Abuse Review, 16(5), 323–341.
- Harper, C., Jones, N., McKay, A. & Espey, J., (2009), *Children in times of economic crisis: Past lessons, future policies*, The Overseas Development Institute, UK. Retrieved from: <http://www.odi.org.uk/resources/download/2865.pdf> on August 29, 2009.
- King, N. M. P., Churchill, L. R., (2000), *Ethical principles guiding research on child and adolescent subjects*, Journal of Interpersonal Violence, 15(7), 710–724.
- Lenth, R. V., (2006-9), *Java Applets for Power and Sample Size* [Computer software]. Retrieved from: <http://www.stat.uiowa.edu/~rlenth/Power> on April 30, 2008.
- May-Cahal, M., Cawson, P., (2005), *Measuring child maltreatment in UK: a study of the prevalence of child abuse and neglect*, Child Abuse & Neglect, 29 (9), 969–984.
- McSherry, D., (2004), *Which came first, the chicken or the egg? examining the relationship between child neglect and poverty*, British Journal of Social Work, 34(5), 727–733.
- Mulinge, M., (2002), *Implementing the 1989 United Nations' Convention on the Rights of the Child in sub-Saharan Africa: The overlooked socio - economic and political dilemmas*, Child Abuse & Neglect, 26 (11), 1117–1130.
- Pinheiro, P., (2006), *Report of the independent expert for the United Nations study on violence against children*. New York: United Nations General Assembly.
- Rotariu, T. (coord.), (1996), *Expunerea copiilor la abuz și neglijare în județul Cluj*. Cluj-Napoca: Compres.
- Roth, M., (2005), *Femei și copii victime ale violenței*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Sajkowska, M., (2007), *The Problem of Child Abuse: Attitudes and Experiences in Seven Countries of Central and Eastern Europe: Comparative report*. Nobody's Children Foundation, Polonia. Available at http://www.canee.net/research_the_problem_of_child_abuse_attitudes_and_experiences_in_seven_countries_of_central_and_eastern_europe.
- Schumacher, J. A., Smith Slep, A. M., & Heyman, R. E., (2001), *Risk factors for child neglect, Aggression and Violent Behaviour* 6(2-3), 231-254.
- Seagull, E., (1987), *Social support and child maltreatment: A review of the evidence*, Child Abuse & Neglect, 11(1), 41–42.
- Sidebottom, P., Heron, J., (2006), *Child maltreatment in the "children of the nineties": A cohort study of risk factors*, Child Abuse and Neglect, 30(5), 497-522.

- Smith, C.A., Ireland, T.O., Thornberry, T.P., (2005), *Adolescent maltreatment and its impact on young adult antisocial behavior*, Child Abuse & Neglect, 29 (10), 1099-1119.
- Stevenson, O. (1998), *Neglected Children: Issues and Dilemmas*. Blackwell Science: Oxford.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D. W., & Runyan, D., (1998), *Identification of child maltreatment with the Parent–Child Conflict Tactics Scales: Development and psychometric data for a national sample of American parents*, Child Abuse & Neglect, 22(4), 249–270.
- Sugue-Castillo, M., (2009), *Legal outcomes of sexually abused children evaluated at the Philippine General Hospital Child Protection Unit*, Child Abuse & Neglect, 33 (3), 193–202.
- Svevo-Cianci, K., Hart, K., Robinson, C., (2010), *Protecting children from violence and maltreatment: A qualitative comparative analysis assessing the implementation of U.N. CRC Article 19*, Child Abuse & Neglect, 34 (1), 45-56.
- UN Committee on the Rights of the Child, (2009), *Consideration of reports submitted by state parties under article 44 of the Convention. Concluding observations: Romania CRC/C/ROM/CO/4/06.12.2009*, Retrieved from <http://www.savethechildren.net/romania/resurse/rapoarte.html> on September 23rd, 2010.
- United Nations Children’s Fund (UNICEF), (2009), *The state of the world’s children 2009*, New York: UNICEF. Descărcat la data de 01.06.2009 de pe adresa: <http://www.unicef.org/sowc09/docs/SOWC09 Table 6.pdf>
- Ursa, E., (2000), *Conștientizarea drepturilor copiilor ca metodă de prevenire a abuzului*, Calitatea vieții, XII (1-4), 143-158.
- World Health Organization (WHO), (2006), *Global Estimates of Health Consequences Due to Violence against Children*. Background Paper to the UN Secretary-General’s Study on Violence against Children. Geneva, World Health Organization.
- World Health Organization (WHO), (2006), *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*, Geneva: Author.
- Zolotor, A., Runyan, D., Dunne, M., Jain, D., Péturs, H., Ramirez, C., Volkova, E., Deb, S., Lidchi, V., Muhammad, T. & Isaeva, O., (2009), *ISPCAN Child Abuse Screening Tool Children’s Version (ICAST-C): Instrument development and multinational pilot testing*, Child Abuse & Neglect, 33(11), 833-841.
- *** (1989), *Un Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989*. Retrieved from <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>.

NONLITERARUL – GARANȚIA AUTENTICITĂȚII POSTMODERNE

MARIA-NICOLETA CIOCIAN

Abstract: Studiul încearcă să demonstreze că, în literatura optzecistă, documentul factual, nonliterarul - atât de prezent în aceste scrieri - circumscrie un mod de a fi și a trăi postmodern, o garanție a autenticității postmoderne; textul haptist devine o manieră de a inova în textualism. Analizând această complicitate a textului ficțional postmodern cu decupajele nonliterare, am evidențiat unul dintre paradoxurile viziunii postmoderne: joncțiunea dintre textualism și autenticitate. Complicitatea cu nonliterarul poate avea diverse rațiuni: de persiflare, de unire prin apelul la filonul comun, de generare textuală, de amuzament, de radiografiere a unei boli sau de stârnire a amintirilor. Am exemplificat acest apel la extratextualitate prin câteva texte: *Picătura din cer* (Gheorghe Ene), *Christian Voiajorul – transmisiune directă* (Mircea Nedelciu), *Dus-întors* (Nicolae Iliescu), *Encefalita neagră* (Răzvan Petrescu), *Derapaj* (Ion Manolescu).

1. Preliminarii

Având conștiința că totul a fost scris, că toate cărțile sunt colaj, plagiat sau reciclare a unor alte cărți, prozatorii optzeciști își împânzesc prozele cu fragmente de text nonficțional ca semn, credem, al originalității intruziunilor intertextuale și, astfel, al garanției autenticității. Ele arată cât de puțin literară poate fi uneori literatura, memoria literară fiind substituită, pe alocuri, de nonliterar.

În contextul discuției referitoare la *textul haptist*, text care exercită o fascinație aparte asupra prozatorilor optzeciști – o încercare mult mai subtilă decât pare la prima vedere –, dorim să exemplificăm cu alte texte pentru a evidenția ponderea acestui tip de intertextualitate în literatura actuală și pentru a-i stabili mizele în contextul prozei optzeciste. Abordarea textului haptist în contextul literaturii postmoderne nu am dorit-o exhaustivă, nici opiniile fixate sub semnul definitivului. Interpretările propuse s-au născut din dorința de a înțelege modul în care se adaptează literatura la ispitele postmodernității, tributul pe care îl plătește pentru a exista.

Am restrâns aria de interes a paginilor care urmează la șase texte (texte cu un uriaș potențial intertextual), multitudinea prozelor optzeciste care uzează de acest tip de intertextual silindur-ne la anumite limitări care au, firește, doza lor de arbitrar. Ne-am oprit asupra...

2. Între viață și text - Gheorghe Ene, *Picătura din cer*

Un text care mixează mai multe registre e *Picătura din cer* al lui Gheorghe Ene, „*amplă compoziție confesivă*”⁸ care „*va înceta să-ți mai spună ceva după*

⁸Lefter, I. B., (2000) art. *Textul: acțiune și spovedanie* în *Observator cultural*, an I, nr. 34, 17-23 octombrie 2000, p.6.

ultimul punc⁹” și care conține câteva experimente textualiste pentru care lizibilitatea nu constituie o condiție necesară (Gheorghe Ene – „cultivator al jocurilor de cuvinte împinse la extrem”¹⁰).

Prozatorul transcrie, ironic, un „anunț important”:

„Pe dosul unui fost afiș (alt afiș) am putut să citesc mai clar decât scriu (rescriu):

ANUNȚ IMPORTANT /
MARE BAL! /
SERI ALE TINERETULUI NOSTRU /
VENIȚI CU TOȚII! /
MUZICĂ DANS CARNAVAL /
DE LA OPT SEARA ÎN SUS /
VA CANTA NELU PANCHIOSU /
NU SCAPAȚI OCAZIA! /
MARE BAL! /
MARE BAL MARE!

N-am zis nimic (cui să zic ?). [...] Am citit de două ori. A treia oară am citit și un scris (furișat) cu creionul NU VĂ MAI CĂCAȚI PE VOI!”¹¹.

E un text subcultural, transcris cu o clară miză ironică, trădând puterea non-literarului derizoriu. „Anunțul” – text-document e protejat și precadrat¹², orizontul de așteptare al lectorului fiind unul previzibil.

Același text al lui Gheorghe Ene transcrie, în aceleași coordonate, bucăți de text de pe ușa MAGAZINULUI SATEȘC:

„ÎNCHIS GESTIONARUL BOLNAV ÎN CONCEDIU”¹³

sau

„ÎNCHIS /
AM PLECAT DUPĂ MARFĂ /
NU MĂ CĂUTAȚI ACASĂ /

și /

ÎNCHIS /
AVEM ȘEDINȚĂ /

și /

VINDEM BERE ACASĂ /

și /

⁹ Ene, G., (1999), *Picătura din cer*, în volumul *O spovedanie a textului*, Editura Paralela '45, p. 36.

¹⁰ Lefter, I. B., (2000) art. Textul: acțiune și spovedanie în *Observator cultural*, an I, nr. 34, 17-23 octombrie 2000, p.6.

¹¹ Ibidem, 39-40.

¹² „Si le lecteur nourrit certaines attentes à propos du texte qu'il s'apprête à parcourir, il possède aussi fréquemment – ou croit posséder – un certain nombre d'information préalables à son sujet. J'appelle «précadrage» l'opération qui consiste à protéger de telles informations sur l'artefact textuel.” – J.-L. Dufais, *Stereotype et lecture*, 1994, éditeur Pierre Mardoga, Liege, p. 122.

¹³ Ene, G., op. cit., p. 40.

MĂINE AVEM PEȘTE PROASPAT /
și /
MERGEȚI LA DOMNU TICU /
VĂ AȘTEAPTĂ /
și /
TRĂIASCĂ COMERȚUL SOCIALIST! /
și /

PROGRAM 8-12 și 16-20 / și am plecat¹⁴.

O miză ironică trădează și transcrierea unui bilet care, „scris cu crispăre și, cred, cu o anume furie, e plin de ironii și sarcasme amare”¹⁵:

„Stop! Trop! trop! trop! Am sărit un hop și m-am trezit în plop! Oful meu e singurul op mai grozav decât muzica pop. Iar gazdele tale au un ochi de ciclop. M-au stors și de ultimul strop. Și stop! / Amice, pe cât e vai de mine, în acest Macondo care există, cred că e vai de tine. Și-apoi, deși știi că tu știi, să știi că văicărelile mele nici nu există. Au fost inventate. Așa se face că, de câteva săptămâni, sânul naturii de la 5 km. de tine mă încălzește să-mi treacă depresiunea cu care am fost taxat în urma presiunilor știi tu cui (căci cui pe cui se scoate!). Aflând că miloasa Fortună te-a proiectat pe aici, n-am rezistat tentației și am atentat să te văd. Nu mi-a reușit tentativa (pe unde dracu îți plimbi vai-ul, că amarul știi că ți-l înghiți?) dar nu disper, căci sper că mă vei vizita la spital. VIZITAREA BOLNAVILOR SE FACE JOIA ȘI DUMINICA! Dar vino când vrei sau când poți. EU NU SUNT BOLNAV. Sunt sănătos tun! Dacă nu-i așa, mă tund! Am tuns-o eu de lângă nevastă, dar mi-te de-aici! Și fiindcă am ajuns aici, un sfat: mută-te (din casa asta) până nu muțești, până nu amețești, până nu uiți că mai ești. Nu vreau să te reîntâlnesc mut. În rest, mi-a plăcut. Poți să trăiești în noul tău Macondo până după era noastră. Mai direct: ai un director de zahăr, colegi de sare-n bucate (să nu lași paharul plin pe jumătate) și colege de miere uscată (să n-o guști niciodată). Ai o vecină albină (Lucica), am înțeles că și alte (nevecine) albine, așa că ai grijă unde și cum îți amplasezi stupul. N-or fi ele roiuri de «stele», dar voi roi în jurul tău și te vei putea simți royal. Ti-o spune un prieten loyal! Am credința că nu ți-ai pierdut credința în tine. M-am bucurat și eu de această credință, așeptându-te cu neîncredere (când pleci, nu mai crede nimeni în tine!). Ți-am răvășit dulapul cu cărți (băfiosule, de unde le procuri?) și am citit (pe respirația mea!) Anul gol și Veacul de singurătate (sună mai frumos articulat hotărât!). Am început Demonii (vizita viitoare va fi, voit, de lectură!), dar n-am putut merge prea departe. Timp nefavorabil, ce vrei? Caută în carte și vezi că, unde am rămas, ți-am lăsat câteva file

¹⁴Ibidem.

¹⁵Ibidem, p.50.

*din amintirile mele de la Termopile: Lupta cu inerția din mine. Și te las cu bine!*¹⁶

În țesătura textului sunt inserate secvențe nonficionale delimitate ca atare. Biletul e un text previzibil care își fixează marginile (e anunțat tipul textului – bilet - iar așezarea în pagină e distinctă de restul textului), întreaga proză a lui Gheorghe Ene constituind o versiune de „*pact*” între două tipuri de texte, textul „*mare*” fiind scris în registrul biletului.

„*Paradoxul modelului literar optzecist*” – scrie Carmen Mușat – „*stă în faptul că întoarcerea către banalul cotidian este filtrată prin experiență livrescă*”¹⁷.

În textul lui Gheorghe Ene, intertextualul (biletul și textele lui Vil lăsate naratorului) substituie amintirile, naturalul și nonliterarul părănd a-și schimba semnele. În text, trecutul este, pe rând, „*obiect de nostalgie și apoi de ironie*”¹⁸, intertextualul nonficonal oglindindu-le pe amândouă. Linda Hutcheon opinează că

„*nu numai ironia și nostalgia au mers mână în mână în postmodernitate, dar se pare că o fac de multă vreme*”¹⁹.

Trecutul fuzionează cu prezentul la nivelul scriiturii datorită intertextualului nonficonal inserat printre amintirile protagonistului. Timpul prezent al pasajelor intertextuale alternează cu timpul trecut al textului ficonal, procedeul fiind justificat de efectul urmărit: delimitarea distanței dintre textul literar și cel nonliterar și diferențierea perspectivei temporale. Se creează un efect de perspectivă narativă: chemarea în prezent a pasajelor narate la persoana a treia prin prezența textului nonficonal. Trecutul „*tânărului profesor în stagi*”, trecut profund subiectivizat de nonliterarul transcris cu minuție, este contaminat de semnele realității sătești, care pătrund în text sub forma aceleiași intertextual nonliterar. La acesta din urmă se recurge pentru amânarea narației. Intercalările produc o dilatare temporală, înregistrând o viteză narativă minimă – recursul la funcția descrierii care oprește narația, amână epicul, fragmentează textul (deși nu îl rupe deconstruindu-l) și-l ambiguizează. Nu e vorba de o fragmentare a textului prin tehnica inserării nonliterarului în scopul eliminării ideii de unitate a acestuia, ci de realizare a unității textuale în și prin acest text nonficonal încadrat în textul mare. Astfel e apropiată lumea reală de lumea evocării, planul lumii reprezentate de cel al lumii reale. Textul pare să nu poată exista fără manifestarea nonliterarului care devine o condiție intrinsecă a realizării întregii narații.

¹⁶Ibidem.

¹⁷Mușat, C., (1998), *Perspective asupra romanului românesc contemporan: și alte ficțiuni teoretice*, colecția 780, seria Eseuri, Editura Paralela 45, Pitești, p. 120.

¹⁸Starobinski, J., (1974), *Relația critică*, traducere de Alexandru George, prefață de Romul Munteanu, Editura Univers, București, p. 98.

¹⁹„*not only have irony and nostalgia gone hand and in hand in the postmodern, but perhaps they have done so far a long time*” – Linda Hutcheon, *Politica postmodernismului*, colecția *Studii*, traducere de Mireca Deac, Editura Univers, București, 1998, p. 77.

Într-o structură în care funcționează o estetică a fragmentarului, fragmentele nonficionale și cele ficționale sunt două fețe ale aceleiași perioade a existenței protagonistului.

3. Intertextualul – generator textual - Bedros Horasangian, *Viața la mica publicitate* (proză reportaj)

Transcriere ironică de texte nonliterare face și Bedros Horasangian în *Viața la mica publicitate* – proză-reportaj (consecință a liniarității epicului) care debutează cu un anunț între alte anunțuri:

„Anunțul a apărut uimitor de simplu: «Vând SKODA 1000 ÎMBUNĂȚĂȚIRI AȘTEPT PROVINCIA», între «VÂND ATELIER FUNCȚIONARE DARAC LÎNĂ, RAIZ CÎRPE și VÂND ALBINE SISTEM LAENS, BULBI LALELE TIMPURII LONDON.»»²⁰

Continuarea textului „explică” anunțul:

„Totul clar, limpede ca apa de izvor, fără niciun fel de echivoc: o mașină de vânzare și locul unde putea fi văzută. Adică un număr de telefon, o fereastră deschisă, o mare aventură»”²¹.

La Bedros Horasangian, intertextualul e generator textual – de la el pornește proza-reportaj și în jurul lui se țese întregul text. Intertextualul nonficonal e cel care conturează mixajul, specific postmodernismului, între o „literatură înaltă” și o „literatură de consum”, anunțul din ziar ilustrând-o conștiincios pe cea din urmă.

Întreaga povestire e transpunerea textuală a unui extraordinar simț al observației sociale directe, „autentice”²², vizibil în transcrierea gândurilor protagonistului și a punctelor de conflict cu sine și lumea exterioară.

Căutând să respecte ordinea cronologică a evenimentelor („E mai bine așa, relatarea să fie făcută cronologic. Poate se vor găsi oameni interesați numai de anumite secvențe. Începutul, să zicem, sau telefoanele de la amiază și atunci ce rost ar avea să citească tot textul?”²³) – observăm o acceptare a cronologiei într-o proză postmodernă, epicul are o direcție spre un punct nedefinit, care reprezintă finalul prozei-reportaj –

²⁰Horasangian, B., (1986), *Viata la mica publicitate (reportaj)*, în volumul *Parcul Ioanid*, Editura Eminescu, București, p. 149.

²¹Ibidem.

²² „Autenticismul interbelic pornise în căutarea unui mediu cât mai transparent, care să permită fluxul viu, nemijlocit al confesiunii sau al observației. Știm că premisa autenticismului interbelic era tocmai anti-calofilia, refuzul stilului și al dicțiunii[...]. Noul autenticism al generației '80, pornind de la imperative similare, ajunge să se greze pe un program textualist, care aduce o serie de inovații ce țin, toate, de «compoziție», de «stil» și de «tehnică»” – Adrian Oțoiu, *Strategii transgresive în proza generației '80* (teză de doctorat), Cluj-Napoca, 2001, p. 18. Partizan deschis al autenticismului, Bedros Horasangian opinează: „lumea e avidă de autentic, de fapte adevărate, așa-cum-s-a-întâmplat” – Bedros Horasangian, *Sala de așteptare*, Cartea Românească, București, 1987, p. 363.

²³Ibidem, p. 153.

„eroul nostru a dormit bine, chiar dacă nu mai știm ce s-a întâmplat cu mașina. A vândut-o sau nu. Celelalte amănunte au fost considerate inutile. Mare parte dintre ele se suprapuneau cu lucruri consemnate mai la deal. Anterior. Se repetau. Noi nu am vrut să arătăm decât, pe măsura puterilor noastre, parțial, și inevitabil, superficial, cum poate decurge o zi obișnuită din viața unui om care dă un anunț la mica publicitate. Și atât.”²⁴

Înlănțuirea telefoanelor primite este liniară, lipsită de alte evenimente, totul se desfășoară în jurul intertextualului nonficțional. Cursul evenimentelor/telefoanelor nu este întrerupt de niciun alt eveniment. Nu există derogări de la cronologie. Subiectul – înlănțuirea telefoanelor – este încadrat de un prolog – intertextualul nonliterar – și un epilog – „*ultimul telefon*” de la ora 23. Proza e construită în jurul textului-anunț, în jurul căruia se derulează telefoanele, 23, care constituie atât realitatea unei zile, cât și realitatea textuală – o proză care își permite să trăiască în succesiune, nefiind contaminată de multiplicitatea evenimentțială.

Organizarea pe secvențe a narațiunii menține iluzia realistă, susținută și de desfășurarea organizată (crono)logic a textului.

Intertextualul din debutul textului organizează structura narativă după o tehnică a acumulării telefoanelor, într-un fel de subtitluri așezate în ordinea primirii lor, conturând

„o zi obișnuită din viața unui om care dă un anunț la mica publicitate”²⁵.

Ordinea prozastică e dată de anunțul din ziar și e un dat textual gata pus în pagină de autor. Cititorul devine personaj al textului având obligația decodificării anunțului de ziar, care devine motorul întregului text. Textul arată ca un colaj făcut din telefoanele primite și numerotate cronologic, textura fiecărui telefon transcriind gesturi și senzații ale personajului, dileme și frământări, dialoguri cu el însuși care circumscriau o zonă a inutilității estetice în proza clasică și care, acum, devin semnificative în ansamblul textual. Un intertextual care gestionează cronologic textul, un intertextual care preia funcția cititorului și devine un nou protagonist²⁶, aranjând secvențial cronologic textul.

În textul lui Bedros Horasangian – decupaj de existență banală, „*privire a bovaricului în oglindă*”²⁷ – se utilizează alternativ persoana întâi și a doua, dar

²⁴Ibidem, p. 161.

²⁵Ibidem.

²⁶„*Neputând găsi motive serioase pentru a-i refuza pe unii cititori și a-i accepta pe alții, autorul din promoția '80 a ales, se pare, calea ambiției maxime. El a făcut din cititor personajul principal al operei sale*” – Mircea Nedelciu, *Un nou personaj principal*, în Gheorghe Crăciun, *Competiția continuă: generația '80 în texte teoretice*, Editura Paralela 45, Pitești, 1999, p. 252.

²⁷Horasangian, B., „*purcede să execute decupaje de existență banală, cu figuri de amplex și șterși și de alți oarecari, abia schițați, cu detalii ilustrând psihologii și comportamente tipice, practic neindividualizate, reduse la schemă, la teza destinului paradigmatic. Priviri ale bovaricului în oglindă!*” – Ion Bogdan Lefter, art. *Viața și opera unui personaj tip* în *Astra*, an XXI, nr. 7 (190), iulie 1987, p. 6.

și persoana a treia cu scopul subminării obiectivității. Schimbarea de persoană produce mascarea subiectivității în text. Persoana a treia poate indica fie naratorul, fie cititorul, fie un personaj – sau chiar toți aceștia deodată –

„Un om își prepară o cafea. Cine este el? Nu se știe. Poate fi oricine, chiar și dumneavoastră iubite cetitoriule”²⁸

– o logică a unui „și/și?” care impregnează textul (și întregul discurs optzecist).

Ion Bogdan Lefter socotește o „ciudățenie” în textele lui Bedros Horasangian faptul că

„autorul implicat [...] se îndepărtează de autorul real și se apropie de personajul său tipic – o experiență cu totul insolită”²⁹.

Insertia nonliterarului într-un text literar reduce la tăcere, pentru un moment, textul ficțional, și susține, în același timp, *dreptul la diferență*, dreptul nonliterarului de a conviețui cu ficționalul. Asimilarea unora dintre aceste forme

„nu înseamnă anularea criteriilor axiologice și nici suspendarea diferențelor între diversele categorii de receptori. Pluralismul postmodernist nu este o generalizare a anti-culturii, de vreme ce dimensiunea estetică nu e niciodată eludată; redescoperirea distanței formale și a diferențelor prin intermediul ironiei este cea mai bună dovadă a utopiei pe care o presupune formula «ștergerii granițelor»”³⁰.

Punerea împreună a două tipuri de text – literar și gazetăresc – face cu puțință suprapunerea a două coduri și a două convenții de scriitură: literatura și anunțul de ziar. Colajul funcționează atât la nivelul structurii de suprafață, cât și la nivelul construcției lui. Extrasul de ziar generează întregul text, se constituie ca un motor epic care provoacă la dialog discursul ficțional. Decupajul anunțului de ziar face ca livrescul și cotidianul cel mai banal (un anunț de vânzare a unei mașini) să coexiste în cadrul aceleiași scriituri – un nou mod de a face literatură...postmodernă.

4.Soluția „transmisiunii directe” - Mircea Nedelciu, *Christian Voiajorul* (transmisiune directă)

Utilizarea intertextului nonliterar ca generator textual o întâlnim și la Mircea Nedelciu în proza scurtă *Christian Voiajorul*, titlu însoțit de o „*indicație categorială*”: „*transmisiune directă*” (folosită pentru mai multe proze de către Mircea Nedelciu), indicație care face să se

„micșoreze până la dispariție (sau ilizia ei) distanța dintre cititor și lumea din text”³¹.

²⁸Horasangian, B., op. cit., p. 155.

²⁹Lefter, I. B., art. cit., p. 6.

³⁰Mușat, C., (1998), *Perspective asupra romanului românesc postmodern și alte ficțiuni teoretice*, colecția '80, seria Eseuri, Editura Paralela '45, Pitești, p. 113.

³¹Lefter, I. B., (2010), *7 postmoderni: Nedelciu, Crăciun, Muller, Petculescu, Gogea, Danilov, Ghiu*, Editura Paralela '45, Pitești, p. 27.

Proza debutează cu descrierea unei imagini a unei reclame de pe coperta patru a revistei LIFE, descriere care culminează cu textul reclamei:

„Poți rămâne activ și după o bere bună!”³².

„Pe coperta a patra a ultimului număr din LIFE, Christian își etalează imensa lui mustață înspicată deasupra unei nu mai puțin imense halbe de bere «Stella Artois». El realizează o convingătoare imagine a setei prin transpirația abundentă de pe figură și de pe pieptul T-shirt-ului alb pe care scrie cu litere roșii același lucru ca pe halbă. În planul secund al imaginii se vede un teren de tenis, ceea ce justifică propoziția: «Poți rămâne activ și după o bere bună!». Se presupune deci că bătrânul cu figură leontină, pe care prea puțini cititori ai revistei LIFE știu că-l cheamă Christian, tocmai a făcut un set și că înainte de a-l începe pe al doilea, își permite să bea o «Stella Artois» fără teama că asta îl va moleși și-l va face să piardă în fața partenerului său, probabil mult mai tânăr. Undeva, într-un colț, mai sunt tipărite și câteva cuvinte despre gradul de alcoolizare (lejer!). Pe fața lui Christian se citește un fel de satisfacție. În rest, nimic”³³.

Întreaga proză e structurată în jurul textului reclamei – un artificiu de construcție care devine materia primă a textului. Textul reclamei, document nonliterar turnat în tiparul textual devine mărturia autenticității „transmisiunii directe”. Captarea existenței cotidiene „autentice” e adusă în text prin transcrierea întocmai a textului reclamei. Acest autenticism (realizat prin aducerea nonfiecționalului în ficțional) amestecat în mecanismele literare textualiste circumscrie paradoxul postmodern: unirea autenticismului cu textualismul.

Ion Bogdan Lefter analizează întreaga proză a lui Mircea Nedelciu ca fiind anti-textualistă, întrucât, consideră criticul,

„textul investighează realitatea și o reconstituie în pagina scrisă, [iar] proliferarea narcisică a tehnicilor narative încetează, și ele devin instrumentele – între altele – ale unui «nou figurativism». Proza lui Nedelciu și a celorlalți se dezvăluie – așadar – ca esențialmente «anti-textualistă»”³⁴.

Gheorghe Perian, în schimb, este de părere că, indiferent dacă Mircea Nedelciu neagă apartenența lui la textualism,

„limbaul pe care îl folosește în intervențiile sale teoretice, totdeauna demne de interes, este, într-o oarecare măsură, tot cel textualist”³⁵.

Radu G. Teposu îl pune pe M. Nedelciu în capul listei textualiștilor români, opinând că

³²Nedelciu, M., (1999), *Christian Voiajorul (transmisiune directă)* în vol. *Aventuri într-o curte interioară* – antologie de autor cu o prefață de Ion Bogdan Lefter și o postfață de Sorin Alexandrescu, colecția 80, seria Antologii, Editura Paralela '45, Pitești, p. 208.

³³Ibidem, p. 208.

³⁴Lefter, I. B., *7 postmoderni: Nedelciu, Crăciun, Muller, Petculescu, Gogea, Danilov, Ghiu*, ed. Cit., p. 23.

³⁵Perian, G., (1980), *Scriitori români postmoderni – eseuri*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, p. 205.

„autorul a studiat foarte bine principiul concordanței dintre mecanica textului și mecanismele realității, pentru a vindeca proza de instinctul ei fabulatoriu”³⁶;

prin urmare, textualismul și autenticitatea ar fi două constante care străbat creația nedelciană, conferindu-i o marcă înconfundabilă în planul general al literaturii române.

Indiferent dacă îl socotim pe Mircea Nedelciu un textualist sau nu, garanția autenticității prozei lui - *Christian Voiajorul (transmisiune directă)* – e dată de textul reclamei în jurul căruia se țese textul. Revenirile la reclama din debutul prozei sunt numeroase:

„...la vreo două săptămâni după apariția respectivului număr din *LIFE*, cea de-a patra copertă, cu halba și cu terenul de tenis cu tot, fusese lipită pe peretele centralei telefonice a hotelului C din stațiunea B de către una din standardiste”³⁷;

„–Asta când ai lipit-o aici? Întrebă el, arătându-l cu degetul pe *Christian*, care tocmai gustă berea «*Stella Artois*» în marginea terenului de tenis”³⁸;

„Geza a observant asemănarea izbitoare dintre *Christian* cel care dansa cu *Luiza* pe ring și *Christian* din reclama la Berea «*Stella Artois*» de pe coperta a patra a *LIFE*-ului”³⁹.

În ceea ce privește tehnica de alăturare a documentului cu ficțiunea, Adrian Oțoiu (analizând o altă proză nedelciană - *Provocare în stil Moreno*) crede că „preocuparea pentru „naturalizarea” inserturilor nonfictive este, la *Mircea Nedelciu*, minimă”⁴⁰,

scriitorul fiind

„partizantul unei tehnici de montaj alert, cu tăieturi nete și imprevizibile”⁴¹,

caracterul fragmentar, brusc și incongruent al inserțiilor reflectând

„modul în care atenția împrăștiată a naratorului ascultător navetează”⁴²

între o realitate și altă realitate.

În textul analizat de noi, însă, referențialul e inserat natural încă din debutul textului, mizându-se pe potențialul lui de expresivitate în cadrul „*transmisiunii directe*”. Textul reclamei și descrierea ei nu determină un alt plan textual și nu distrage atenția de la firul roșu al textului, ci constituie chiar mobilul

³⁶ Țeposu, R. G., (2002), *Istoria tragică și grotescă a intunecatului deceniu literar nouă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, p. 189.

³⁷ Nedelciu, M., *Christian Voiajorul (transmisiune directă)* în vol. cit., p. 208-209.

³⁸ Ibidem, p. 210.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Oțoiu, A., (2001), *Strategii transgresive în proza generației '80* (teză de doctorat), Cluj-Napoca, p. 276.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

desfășurării textuale. Textul rece al reclamei e turnat într-un text al cărui protagonist este și protagonistul reclamei – Christian, voiajor între textul referențial al reclamei și textul ficțional al lui Mircea Nedelciu.

Mircea Nedelciu propune soluția „*transmisiunii directe*”, a transcrierii unor pasaje nonliterare care transformă parțial autorul în scriitorul sau gestionarul unor discursuri alogene⁴³. „*Transmisiunea directă*” ține de ceea ce Mircea Nedelciu numea „*realismul metodei de transcriere*”⁴⁴, prin care se transmit înspre cititor felii autentice de viață. Altfel spus, autorul, folosindu-se de materia primă nonliterară, devine doar scriitorul unor discursuri sau texte exterioare, acestea fiind, în același timp, mobilul desfășurării textuale.

5. „Extrema ironică” a generației ’80 - Nicolae Iliescu, *Dus-Intors (roman)*

Romanul lui Nicolae Iliescu ne propune ca intertextual nonliterar reproducerea literală a unor extemporale date de o profesoară elevilor săi pe tema „*profesorul ideal*” - transcrieri eficace „*în planul mai profund al meditației asupra posibilităților textului de a «oglinzi» lumea*”⁴⁵.

„*Olivia privește cu satisfacție geanta din care scoate niște extemporale [...]. Cu aviditate, Olivia citește compozițiile cu titlul «Profesorul ideal», ale elevilor din clasa terminală a Școlii Generale cu clasele I-X din Guguieni. Amuzați-vă și dumneavoastră, dragi cititori!*

A)

Breca Gh. Cătălin

Cl. X-A

Extemporal

Profesorul ideal

Compunere

Un profesor în general ar trebui să fie cum sânteți dumneavoastră.

Pe lângă materia pe care o predă la ore să știe să facă anumite pauze când observă plictiseala la elevi și să schimbe subiectul pentru a face câteva glume sau să ne povestească câte o istorioară.

⁴³ „De pe poziția teoriei sale empirice care extrapolează raporturile dintre proprietar și obiectul posedat pentru a le aplica asupra intertextualității, Mircea Nedelciu discută problema autenticității ca o chestiune de gestionare a discursurilor alogene. Garanția de autenticitate e dată de [...] inserarea fără prelucrare a unor documente sau acte.” - Adrian Oțoiu, *Trafic de frontieră. Proza generației ’80*, Editura Paralela ’45, Pitești, 2000, p.22.

⁴⁴ Nedelciu, M., (1990), art. *Dialogul în proza scurtă – Transcriere și construcție* – apărut în *Echinox*, nr.8 – 9-10, aug.-sept.-oct., 1980, articol reprodus în Gheorghe Crăciun, *Competiția continuă (Generația ’80 în texte teoretice)*, Editura Paralela ’45, Pitești, p.307.

⁴⁵ Lefter, I. B., (2010), art. *Nicolae Iliescu – fișă bio-bibliografică* în *Neue Literatur*, Bukarest, 40. Jahrgang, Heft 9, September, 1989, S. 45, articol reprodus în Ion Bogdan Lefter, *O oglindă purtată de-a lungul unui drum. Fotograme din postmodernitatea românească*, Editura Paralela ’45, Pitești, p. 289.

Atunci elevul, îl consideră pe profesor ca pe un prieten mai mare care îl îndrumă pe drumul cel bun și vine cu o oarecare plăcere la ore.

B)

Profesorul sau profesoara ideală.

Un profesor trebuie să fie exigent dar totodată să aibă și simțul umorului combinând exigența și bunătatea, făcând ca orele de curs să se desfășoare într-o atmosferă favorabilă atât elevilor cât și profesorilor. Profesorul în afara orelor de curs trebuie să poarte discuții cu elevii pe teme diferite și interesante dându-le sfaturi și îndrumându-i pe calea cea mai bună.

C) *Clasa a X-A*

Lucrare scrisă

Compunere: Cum ar trebui să fie un profesor.

Un profesor ar trebui să fie înalt cu picioarele scurte, blond cu părul negru.

Să dea notele numai pe merit, și să nu întârzie la orele de curs. Să se îmbrace cu gust și să fie pieptănat. Să nu piardă bani la Barbut sau la alte jocuri de noroc (POKER-RIȘCA).

Să nu fumeze decât în clasă cu elevi.

D)

Extemporal

Compunere:

Cum ar trebui să fie un profesor?

-pt. a nu-mi crea probleme eu cred că un profesor trebuie să fie așa cum e dat de la «ăl de sus».

E)

Andrei Daniela

X A

Profesoul ideal

După mine cred că un profesor ideal ar trebui să fie un profesor mai puțin sever cu elevii, să încerce să intre cu ei în discuție indiferent de subiectul pe care îl abordează elevii cu prof.

La ore când se prezintă să nu fie prea ursuz cum sânt unii profesori ci să aibă simțul umorului indiferent de situația în care se află.

Să nu fie un profesor ca atunci când intră în clasă să strige catalogul, să asculte iar atunci când începe să asculte «să nu se audă nici musca» nu aș vrea să fie așa ci să mai întrebe și pe elevi și bineînțeles să discute, să-i îndrume spre drumul cel adevărat al vieții, de care unii nu vor să asculte.

F)

Lucrare de control

Un professor ideal ar fi profesorul, care în primul rând să fie serios.

Să aibe cunoștințe multe pentru a însuși elevul cu cunoștințe apreciable.

Uniforma să fie alandala fiecare cu ce vrea.

Profesorul să aibă simțul umorului în clasă să fie o atmosferă veselă.

Să nu se mai dea la elevipoate produce vânătăi corporale (restul șters).

G)

Nicolae Gabriel

cl. X-A

Lucrare

Subiectul: Profesorul ideal

Nu știu dacă din portretul meu, ar ieși profesorul ideal, dar spun, adică scriu) cum mi-ar place să fie profesorul ideal.

De la început pot să spun că nu țin cont de statură (poate să aibă și 1,30 m, poate să aibă și 3 m), numai să fie «de gașcă».

Cum adică «de gașcă»? În primul rând să fie foarte glumeț și înțelegător, să ne spună bancuri (bune), dar bineînțeles să facem și orele de curs în bune condiții. Nu știu dacă se pot face ambele lucruri – să se facă și bancuri, să se țină și ore – dar cred că dacă profesorul este destul de inteligent se poate face și asta.

Mai vorbeam să fie și înțelegător. Da, înțelegător nu în sensul că să nu pună absențe, să te învoiască la toate orele, să-ți dea bani să te duci în timpul orelor la «o berică». Aș vrea să meargă cu noi în excursii, chiar să meargă cu noi la «o bere», ...mai am de scris, dar n-am timp.

*Urmarea în scrisoarea viitoare.*⁴⁶

Transcrierea celor nouă extemporale ale elevilor sunt incursiuni în viața profesională a personajului, un fel de inventar al dorințelor și nemulțumirilor elevilor, o arhivă a documentelor nonliterare, documente cu o doză mare de subiectivitate. Caracterul neficționalizat al acestor „*scrisori*” ale elevilor e dat de exactitatea transcrierilor cu greșelile implicite. Efectul astfel obținut din asocierea celor două caracteristici - informativ (dat de caracterul documentar al textului nonliterar) și subiectiv (dat de subiectivitatea care răzbate din rândurile elevilor) este extrem de expresiv.

Miza transcrierii unor astfel de mărturii este, după spusele autorului, ironică:

⁴⁶ Iliescu, N. (1988), *Dus-Intors* (roman), Cartea Românească, București, p.120-122.

„Amuzați-vă și dumneavoastră, dragi cititori!”⁴⁷,
Nicolae Iliescu aflându-se la „extrema ironică a literaturii generației sale”⁴⁸.
Intrând în text ca personaj, autorul își asumă rolul de a atrage atenția cititorului
asupra mecanismelor narațiunii și a unor astfel de inserții.

Ioan Holban apreciază că Nicolae Iliescu

„își invită cititorul să treacă pragul lecturii obișnuite, dincolo de
cuvânt, spre o sintaxă proprie, pentru a reconstrui ceea ce mai înainte
el (autorul) a deconstrui”⁴⁹,

autorul propunând

„un scenariu secvențial al unui spațiu pe care trebuie să-l reconstituie
în întregul său, cititorul”⁵⁰.

Într-o altă proză, *Mașina de pâine*, Nicolae Iliescu transcrie, într-un motto
din finalul textului, un extras din *Mersul trenurilor de călători*:

„MOTTO: «Nu luați cu dumneavoastră în vagoanele clasă obiecte ce
depășesc limitele admise ca bagaje». (*Mersul trenurilor de călători*,
31 mai 1981/22 mai 1982, p. 141.)”⁵¹.

Recursul la textul document bulversează așteptările lectorului, întrucât nu
este anunțat și nu se așteaptă la această apariție intruzivă a extrasului din *Mersul
trenurilor*.

Avertizându-l deseori pe cititor, de-a lungul prozelor sale, – „onorate
cititor, je me moque” – autorul se ascunde, practicând jocul cu intertextul
nonficțional și încercând să-l păcălească pe credulul cititor, purtându-l printre
texte felurite *departe, pe jos...dus-întors*.

6. O proză „cu sânge rece” – Răzvan Petrescu, *Encefalita neagră*

Răzvan Petrescu propune un text care încearcă să convingă lectorul asupra
etiologiei, epidemiologiei, patogeniei și profilaxiei unei boli – encefalita neagră
sau maladia Elsimore. Mare parte din text seamănă a tratat de virusologie cu
detalii clinice, cu inserții din diferite compendii medicale, cu transcrierea unei
foi de observație și mărturisirile unui pacient – un caz semnificativ

„în sensul demonstrării faptului că encefalita neagră nu poate fi
prevenită”⁵²

⁴⁷Ibidem, p.120.

⁴⁸Lefter, I. B., (2010), art. Nicolae Iliescu – fișă bio-bibliografică în *Neue Literatur*, Bukarest,
40. Jahrgang, Heft 9, September, 1989, S. 45, articol reprodus în Ion Bogdan Lefter, *O oglindă
purtată de-a lungul unui drum. Fotograme din postmodernitatea românească*, Editura Paralela
45, Pitești, p. 289.

⁴⁹Holban, I., (1987), *Profiluri epice contemporane*, Cartea Românească, București, p. 411.

⁵⁰Ibidem.

⁵¹Idem, (1983), *Mașina de pâine* în vol. *Departe, pe jos...(povestiri)*, Cartea Românească,
București, p. 132.

⁵²Petrescu, R. (1996), *Encefalita neagră*, în vol. *Eclipsa*, Editura Allfa Paideia, București, p.
91-92.

– sau cu un extras din *Dicționarul Medical* (ediția a IV-a, Bantam Books, New York), extras însoțit de precizarea autorului:

„prezentăm mai jos datele cele mai semnificative în evoluția și cunoașterea encefalitei negre făcând însă precizarea că sunt în general lipsite de interes practic”⁵³.

„Etapetele cele mai importante în istoria encefalitei B (D.M. 1983)

- 421 î.e.n. - primele îmbolnăviri, semnalate de Hipocrate din Cos. În următoarele 14 secole se înregistrează un număr de numai 666 de cazuri.
- 1783 e.n. - tulburările de auz ale lui Francesco Goya se accentuează.
- 1808 - prima audiție a simfoniei în do minor: Viena devine focar de boală.
- 1853 - cazul Soren K. Se semnalează Academiei Daneze de Medicină *Maladia Ireversibilă*.
- 1896 - constatând ravagiile produse de boală, inventatorul dinamitei hotărăște prin testament ca veniturile sale să fie folosite pentru constituirea unui premiu anual, acordat unui bolnav deosebit de grav, începând cu anul 1901.
- 1912, 18 ianuarie - Scott atinge Polul Sud; în aceeași zi descoperă urmele lui Amundsen.
- 1915 - apare, în numărul 3 al revistei «Weissen Blatter», studiul intitulat *Metamorfoza*, semnat Franz K.
- 1941-1945 - primele transmițeri experimentale ale bolii, reușite pe om (voluntari); Adolph H., Allan Dulles.
- 1946 - introducerea termenului de boală de tunel (*Von Hades*).
- 1953 - primele încercări de utilizare a psihoterapiei ca metodă de investigare și constrângere în tratamentul encefalitei B (Atall&colab.). Ziua de 22 noiembrie este declarată de Crucea Roșie Internațională o zi desăvârșită pentru peștii banană – propunerea Salinger.
- 1956 - câteva experiențe de transmitere a bolii la animale (Hope, Blumberg). Inocularea virusului AD la șobolani și cimpanzei a determinat moartea rapidă a acestora.
- 1960 - celebra monografie a profesorului Trust: *Egocentria sau lipsa iubirii*.
- 1961 - moare L.F.Celine.
- 1970 - vizualizarea virusului AD în salivă și materii fecale.
- 1978 - vaccinul antiencefalitic este declarat obligatoriu, însă nu dă rezultatele scontate.
- 1979 - *Il nome della rossa*. Gruppo Editoriale Fabri-Bompiani.”⁵⁴

⁵³Ibidem, p. 91-92.

⁵⁴Ibidem, p. 92-93.

Mare parte din text pare „*lipsit de interes practic*”, autorul fiind radiograful unei boli (și nu al unui bolnav). Precizarea, în subsolul paginii, a surselor medicale de informare întărește sugestia de autenticitate.

Textul irită, într-o oarecare măsură, comoditățile cititorului de literatură postmodernă, încercând să-l convingă de exactitatea transcrierilor medicale. E un text care dorește să acumuleze cât mai mult, să spună totul despre encefalita neagră. Sentimentul de preaplin al preciziei științifice e o dovadă în plus a pasiunii autorului, absolut al Facultății de Medicină, pentru limbajul științific necontaminat, decât pe alocuri, de cel literar. Textul devine o demonstrație a puterii documentului nonliterar de plăsmuire a unei

„proze puternice, rezistentă la tipare și convenții, singură și provocatoare. O operă cu sânge rece”⁵⁵.

7.Paradoxală stârnire-respingere a memoriei - Ion Manolescu, *Derapaj*

Un alt mobil al inserării altor tipuri de text – de pildă poeme copiate de pe ecranul internetului – în textele ficționale e acela de stârnire a amintirilor. Romanul *Derapaj* al lui Ion Manolescu conține inserții de poeme ale unui coleg al naratorului, Bidileanu Ovidiu Daniel, poeme care reînvie amintirile lui Alexandru Ro-Be – naratorul.

*„De-un sfert de veac privesc în jur,
scăldat într-un etern sperjur.
Tin cronici sobre la palat
Cu președintele în pat.
«E-o lume de nebuni!», îi spun:
«Prin '55, eram șofer –
căram cadavre pe șantier.
Aveam o șapcă grea, de pâslă,
Iar sub tricou un toc de vâslă.*

*Misiuni primeam de la Partid –
Dușmanii țării să-i lichid.
Discret, le deschideam cabina:
- Vă scap de ăștia, merg în China!
Naivi, ei se urca pe scaun
și admira motor ce miaun.
Bătaia o-ncasa deplină,
Să-și verse dușmănoasa splină!
La urmă, raportam în sat:
- Dușmanii-n râu i-am basculat!»*

⁵⁵ „Eclipsa are farmecul straniu al unei proze remarcabile și prin faptul că și-a luat inima-n dinți ca să nu semene cu nimeni și nimic. O proză puternică, rezistentă la tipare și convenții, singură și provocatoare. O proză cu sânge rece.” - Radu Călin Cristea, coperta 4 a vol. *Eclipsa*.

*Conducătorul, blând, mă înțelege;
e-un impostor, ce l-a substituit pe Rege:*

*«- Orice dorință ți-o împlinesc,
dacă mă lauzi amplu, eminesc;
ridică-mi falnic o statuie:*

azi o s-o vezi, iar mâine nu e!»

*«- O, brav erou între eroi,
O, îmbrăcat între atâția oameni goi,*

*O, președinte, îți doresc
Mai mult ca tine să trăiesc!»*

*De-atunci, eu zac în beci și mor,
Depart de lumină și popor;*

*Pe Sanda-n amintire o păstrez,
Cu farul delațiunii-o luminez.*

Nu mi-e rușine, sunt bărbat:

I-am slugărit, m-au terminat.»⁵⁶

– încercare de poetică a unui „artist nocturn devotat cauzei cetățenești”⁵⁷, un „nebuș potrivit pentru o operațiune – obiectivul Sanda”⁵⁸. Bidileanu Ovidiu Daniel scrie poezie

*„când are loc o explozie lirică, un delir prozodic tășnit din ciocnirea
accidentală a cine știe căror neuroni, ca o scânteie de baterie
moartă”⁵⁹.*

Naratorul citește poemele colegului său după ce instalase, împreună cu Mihnea, un program de spart mail-uri,

*„chestie simplă și eficientă, gata să-i plimbe prin calculatoarele altora
[...]. Il botezasem Lepidopteros [...]. Lepidopteros îmi împlinea
mintea, umplând-o cu informațiile care o păstrau trează, ajutând-o să
circule peste tot și niciunde, ascunsă în carcasa ei și în sute de alte
carcase pe care le parazita. Împreună deschideam ani și destine,
suflete și creiere, le evacuaam conținutul ca dintr-o conservă stricată, îl
înfindeam pe ecranul mănjit de cuvinte, fiind de mișcare, apoi îl
priveam cu dezgust și discreție. Vina era a lor, a celor care credeau
că, dacă își țin viețile după un geam de sticlă, apoi îl scot seara din
priză, le au mai protejate decât într-un seif. Nicăieri murdăria umană
nu-i mai nesigură ca într-un calculator.”⁶⁰*

În continuare, fragmentul ne duce înapoi, spre copilărie, recuperând nu senzorialitate proustiană, ci oameni capabili să stârneasă amintiri.

⁵⁶Manolescu, I., (2006), *Derapaj* (roman), prefată de Luminița Marcu, Editura Polirom, Iași, p.88-89.

⁵⁷Ibidem, p. 632.

⁵⁸Ibidem, p. 89.

⁵⁹Ibidem.

⁶⁰Ibidem, p. 86.

„Dintre victime, mă delectam mai ales cu una: Bidileanu Ovidiu Daniel. Era cel mai voios dintre colegii mei de joacă din copilărie, genul tâmpit optimist, care te pupă când te vede. Printr-un miracol al sortii, care, luând dintr-o parte și adăugând în alta, se îngrijește de idioți să fie fericiți, în timp ce noi restul, ne chinuim, Bidileanu străbătuse vârstele și epocile cu același zâmbet larg și-aceeași șapcă albă pe cap, călare pe bicicleta «Turist»”⁶¹.

Urmează o radiografie ironică a copilăriei lui Bidileanu: cum pedala bicicleta, cum sărea lanțul sau cădea pe burtă sau în cap, cum se ridica, „o lua de la capăt cu pedalatul”⁶², cum fura cheile de la mașina tatălui pentru „a da ture” cu colegii prin cartier, cum și-a cumpărat un calculator și „știe să-l folosească”. Naratorul se hotărăște să-l spioneze:

„când nu pedala în gol, în ritmul bicicletei sale indestructibile, mintea lui Bidileanu scornea poezii”⁶³.

„Le scria încet, calculat (dura aproape o jumătate de oră până termina), de fiecare dată altfel, parcă exersa la un concurs de literatură pentru pionieri. Și le trimitea singur [...]. Nu mă așteptam ca fostul meu coleg de joacă să scrie noaptea poeme de-amor”⁶⁴.

Bidileanu face parte din „nebunii” care încearcă să-i trucheze biografia, amintirea despre el reînviindu-i amintirile naratorului. Reînvierea amintirilor naratorului circumscriu un proustianism întors, o „căutare a timpului pierdut” pe dos:

„Într-o dimineață m-am hotărât să trec la fapte. Am pus mâna pe cravașa bunicului Vitalian și-am luat la rând borcanele din bucătărie. Loveam repede, ordonat, cu furie. Dulcețurile zburau în toate părțile (cojile de lamâie se lipeau cel mai bine de pereți) și, o dată cu ele, și iluziile mele într-o memorie blândă și intactă. Spre deosebire de tipul cu ceaiul și prăjitura, de care îmi povestea taică-meu, îmi zdruncinau momentele cele mai vii și senzațiile cele mai dragi, nu ca să am ce să păstrez, ci ca să nu am ce să-mi amintesc. Trebuia să-mi duc viața până la capăt, egală cu mine și cu micile contradicții care o defineau: să nu îmbrac niciodată în public costumul comod și elegant al memoriei, croit din imagini, senzații și impresii care ar fi putut fi interpretate sau, mai rău, să încapă pe mâna unui securist. Să inventez, da; să mint, încă mai bine. Și, mai presus de toate, să intru în pielea celor care, vii sau morți, reali sau fictivi, m-ar fi putut ajuta să mi se piardă urma”⁶⁵.

Însă, fragmentul circumscrie nu doar „stărnirea amintirilor”, ci e vorba și de o atitudine ambiguă față de memorie, ca depozit de viață conservată, statică, document ce se poate întoarce împotriva celui ce vrea sa trăiască autentic, într-un

⁶¹Ibidem.

⁶²Ibidem, p. 86-87.

⁶³Ibidem, p. 87.

⁶⁴Ibidem, p. 88.

⁶⁵Ibidem, p. 27.

prezent viu, și care, pe de altă parte, ca personajul caricaturizat din poem, să devină victima spărgătorilor de coduri intime (precum securiști). De aici, recursul la măștile ficțiunii, mai mult sau mai puțin protectoare. Se conturează expresia unei nesiguranțe de sine a subiectului uman prins în constrângerile sistemului totalitar, ce controlează totul - o paradoxală starnire-respingere a memoriei.

8. Concluzii

Să fie „pură ambiguitate” așezarea împreună a literarului cu nonliterarul pentru estetica optzecistă? –

„Tu însă îmi multiplici la infinit contrariile, le așezi pe toate pe picior de egalitate, încât sinteza nu mai este rezolvare estetică, ci pură ambiguitate”⁶⁶

– ca în textul lui Ovidiu Hurduzeu, în care „cele două planuri se cam încurcă”? Adrian Oțoiu apără acestă „tactică” a demersului optzecist, „tactică” potrivit căreia „raportul dintre literar și nonliterar nu poate fi decât cel al textului haptist, text al cărui program este tocmai multiplicarea contrariilor și cufundarea în «pură ambiguitate»”⁶⁷.

Noi însă avem convingerea că non-literarul pare să convină întru totul autorilor optzeciști pentru capacitatea lui de legitimare autenticistă. Fragmentele non-literare pretind că provin nu din spațiul ficțiunii, ci din cel al realității și tind să fie creditate de cititor în virtutea unui fel de „presumpție de realitate”. Ele pretind a fi mărturii înaintea de a fi creații. E un soi de efect asemeni celui pe care îl are cititorul de romane epistolare din romanele autenticiste interbelice, care descoperă secretul corespondenței și pătrunde, privilegiat, într-o zonă interzisă.

O garanție a realității o considerăm a fi rațiunea acestor inserții nonficionale în prozele optzeciste, chiar dacă fragmentele de jurnal sau scrisorile inserate într-un text reprezintă pentru scriitorul postmodern cioburi, fragmente cărora nu merită a li se acorda o atenție aparte. (Nu am exemplificat aici cu proze optzeciste care reproduc scrisori sau fragmente de jurnal, cu toate că acestea ar servi magistral demonstrației noastre; ne-am rezumat doar la cele care reproduc bucăți referențiale ușor detectabile). Fragmentele nonliterare nu rămân fragmentare și nerelaționate în ansamblul textual al textelor analizate de noi, ci devin o garanție a autenticității postmoderne.

Analizând complicitatea textului ficțional postmodern cu decupajele nonliterare, am evidențiat, credem, unul dintre paradoxurile viziunii postmoderne: *joncțiunea dintre textualism și autenticitate* (postmodernismul eliminând din capul locului orice efect de autenticitate, răspunzând acestuia prin pastişare sau parodiare). Am evidențiat acest paradox al discursului postmodern românesc din perspectiva viziunii privitoare la relația text-realitate: felul în care, prin inserarea nonliterarului în literar, se poate ajunge la autenticitate.

⁶⁶Hurduzeu, O., (1988), *Culori vii, forme frumoase: proze*, Editura Albatros, București, p. 59.

⁶⁷Oțoiu, A., (2001), *Strategii transgresive în proza generației '80* (teză de doctorat), Cluj-Napoca, p. 277.

Optzeciștii nu revendică tehnica textului haptist ca pe un tip de intertext la care recurg constant, conștient și deliberat, însă devin atenți la complicitatea cu nonliterarul, acest tip de intertextual putând fi ridicat la rangul de constantă intertextuală în scriitura optzecistă, apare ca un element necesar alături de alte practici intertextuale (parodia, pastșa, plagiatul, rescrierea, clișeul). Textul haptist nu face apel la memoria culturală, nu verifică în niciun fel competența culturală a lectorului, doar aduce realitatea în text.

Care este principiul de selecție și mobilul inserării acestui intertextual în prozele optzeciste?

Atât necesitatea, cât și plăcerea rememorării favorizează recursul la nonliterar. Aceste texte-document pot demonstra o dialogizare a discursului ficțional cu cel nonficțional; posibilitatea depășirii frontierelor dintre literar și nonliterar; posibilitatea concilierii celor două tipuri de scriitură într-un nesfârșit joc intertextual; o strategie de apropiere a nonliterarului; precum și o conștiință a diferenței dintre cele două tipuri de scriitură.

O diferență importantă a acestui tip de intertextual (textul haptist) față de cel comun (prezența într-un text ficțional a unui alt text ficțional) mi se pare a fi atitudinea față de tehnicile și procedeele literare de inserare a nonliterarului în literar: grija pentru „anunțarea” inserției lui și mărcile aranjării în pagină (italicile în care sunt transcrise).

Adrian Oțoiu, referindu-se la procedeele de naturalizare a documentului nonliterar, socotește că acestea sunt

„sistematic evitate în textele optzeciste. Autorii lor nu mai caută alibiuri pentru a justifica inserția informației documentare, ea nu mai este atribuită unui tehnocrat sau unui inițiat. Însăși ideea de naturalizare a cunoașterii e suspectă în ochii acestor autori, care nu se sfiesc să exhibe artificialitatea oricărui montaj textual. Iar ca o consecință, documentele sunt pur și simplu juxtapuse fără niciun fel de preparative, fără vreo preocupare privind verosimilitatea sau oportunitatea prezenței lor acolo”⁶⁸.

Preocuparea în privința verosimilității acestor documente nu e vizibilă în textele optzeciste, însă se întrevide o pregătire a lectorului pentru inserția lor în textul ficțional; documentele sunt inserate în text, nu sunt lipite pur și simplu, nu rup continuitatea discursivă.

Carmen Mușat, într-un capitol despre postmodernism și cultura de masă, vorbește despre instituirea unei noi paradigme culturale, socotind că reprezentanții curentului nu disprețuiesc, ci

„asimilează cu entuziasm procedeele mass mediei”⁶⁹,
multiplicarea programatică specific operelor postmoderne punând în evidență
„imposibilitatea omogenizării culturii”⁷⁰.

⁶⁸Oțoiu, A., (2001), *Strategii transgresive în proza generației '80* (teză de doctorat), Cluj-Napoca, p. 268.

⁶⁹Mușat, C., *Perspective asupra romanului românesc postmodern și alte ficțiuni teoretice*, ed. cit., p. 113.

⁷⁰Ibidem.

Privind textele supuse analizei, rațiunea acestor inserții în literatura contemporană poate fi diversă: de persiflare, autorul dorind astfel distanțarea, sau de unire prin apelul la filonul comun, o alianță între înalt și jos; de generare textuală; de amuzament; de radiografiere a unei boli; sau de stârnire a amintirilor ca în cazul lui Ion Manolescu.

Motivația, mobilul recursului la textul haptist poate fi și tentația ludică; admirația pentru prozaic; dorința scriitorului de a integra în textul ficțional apeluri la elemente brute, neficționalizate; o strategie de comunicare directă cu cititorul genuin sau o invitație pentru cititor de a-și insera propria poveste în infinita „bibliotecă” universală. Textele referențiale pot circumscrie și o nostalgie după un limbaj pur denotativ, după un limbaj dezbrăcat de orice convenție ficțională.

Wolfgang Iser afirma că apelul la extratextualitate devine inevitabil; „*orice text face incursiuni în câmpurile de referință extratextuală și, disruptându-le, creează o dezordine palpitantă*”⁷¹.

Această „palpitantă dezordine” devine, pentru prozatorul optzecist, o adevărată ispită care nu bulversează în niciun fel ansamblul (inter)textual. Ispitele nonliterarului, texte care nu au nimic de-a face cu literatura – anunțuri de ziar, bilete, reclame, foi de observație medicală, extemporale ale elevilor, extrase din Mersul trenurilor sau poeme copiate de pe internet – par să mustească de un alt fel de expresivitate, fascinantă pentru prozatorul optzecist și datorită capacității de garantare a autenticității.

Raportul dintre literar și non-literar – *textul haptist* – circumscrie un mod inedit de a –fi-împreună, un mod de a fi și de a trăi postmodern, o manieră de a inova în textualism. Textul haptist este povestea textului complex, multistratificat, în care se oglindesc și se relativizează reciproc mai multe tipuri de texte. Textele postmoderne circumscriu o explozie a citatului non-ficțional, experiența intertextualității postmoderne fiind îmbogățită cu acest tip de intertext – *textul haptist*.

B I B L I O G R A F I E

I. Studii teoretice și critice, eseuri, antologii:

- Cărtărescu, M., (2010), *Postmodernismul românesc*, Editura Humanitas, Cluj-Napoca.
Crăciun, G., (1990), *Competiția continuă: generația '80 în texte teoretice*, Editura Paralela 45, Pitești.
Dufais, J.-L., (1994), *Stereotype et lecture*, éditeur Pierre Mardoga, Liege.

⁷¹ „*Therefore each text makes inroads into extratextual fields of reference and, by disrupting them, creates an eventful disorder*” – W. Iser, *The Significance of Fictionalizing*, în *Anthropoetics III*, nr. 2, internet <http://www.Humnet.Ucla.edu/humnet/anthropoetics/ap0302/iser-fiction.htm>, 1997.

Ene, G., (1999), *O spovedanie a textului*, Editura Paralela '45, Pitești.

Holban, I., (1987), *Profiluri epice contemporane*, Cartea Românească, București.

Horasangian, B., (1986), *Parcul Ioanid*, Editura Eminescu, București.

Horasangian, B., (1987), *Sala de așteptare*, Cartea Românească, București.

Hurduzeu, O., (1988), *Culori vii, forme frumoase...*, Cartea Românească, București.

Hutcheon, L., (1998), *Politica postmodernismului*, colecția *Studii*, traducere de Mireca Deac, Editura Univers, București.

Iliescu, N., (1983), *Departa, pe jos... (povestiri)*, Cartea Românească, București.

Iliescu, N., (1983), *Dus-Intors* (roman), Cartea Românească, București.

Lefter, I. B., (2010), *7 postmoderni: Nedelciu, Crăciun, Muller, Petculescu, Gogea, Danilov, Ghiu*, Editura Paralela '45, Pitești.

Manolescu, I., *Derapaj* (roman), prefață de Luminița Marcu, Editura Polirom, Iași.

Mușat, C., (1998), *Perspective asupra romanului românesc contemporan: și alte ficțiuni teoretice*, colecția '80, seria Eseuri, Editura Paralela 45, Pitești.

Nedelciu, M., (1999), *Aventuri într-o curte interioară* – antologie de autor cu o prefață de Ion Bogdan Lefter și o postfață de Sorin Alexandrescu, colecția 80, seria Antologii, Editura Paralela '45, Pitești.

Oțoiu, A., (2001), *Strategii transgresive în proza generației '80* (teză de doctorat), Cluj-Napoca.

Oțoiu, A., (2000), *Trafic de frontieră. Proza generației '80*, Editura Paralela '45, Pitești.

Perian, G., (1980), *Scritori români postmoderni – eseuri*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București.

Petrescu, R., (1996), *Eclipsa*, Editura Allfa Paideia, București.

Starobinski, J., (1974), *Relația critică*, traducere de Alexandru George, prefață de Romul Munteanu, Editura Univers, București.

Teposu, R. G., (2002), *Istoria tragică și grotescă a întunecatului deceniu literar nouă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

II. Articole:

Lefter, I. B., (1987), art. *Viața și opera unui personaj tip* în *Astra*, an XXI, nr. 7 (190), iulie.

Lefter, I. B., (1989), art. *Nicolae Iliescu – fișă bio-bibliografică* în *Neue Literatur*, Bukarest, 40. Jahrgang, Heft 9, September.

Lefter, I. B., (2000), art. *Textul: acțiune și spovedanie* în *Observator cultural*, an I, nr. 34, 17-23 octombrie.

Iser, W., (1997), art. *The Significance of Fictionalizing*, în *Anthropoetics III*, nr. 2.

Nedelciu, M., (1980), art. *Dialogul în proza scurtă – Transcriere și construcție* – în *Echinox*, nr.8 – 9-10, aug.-sept.-oct.

PERSONALITATEA UMANĂ ÎNTRE CUVÂNT ȘI MISTER

SILVIU CRISTIAN RAD

Abstract: Studiul de față încercă să circumscrie ființa umană, atât din punctul de vedere al personalității, cât și în calitate de creație a lui Dumnezeu. Avem în față o perspectivă psihologică și, pe alocuri, una teologică. Personalitatea, într-o accepție curentă, desemnează *persoana maximal valorizată social*, recunoscută ca atare prin performanță, ținută morală sau profesională exemplară și rolul deosebit jucat în anumite situații importante pentru comunitate. Pe parcursul studiului sunt inserați și factorii care duc la formarea personalității, dar și modul progresiv de conturare a acesteia pe parcursul întregii vieți. Fiecare om este descris ca fiind unic. Acesta este semnul prezenței lui Dumnezeu: fiecare om este un miracol, un univers spontan, odată cu zămislirea. În jurul acestuia se formează mai târziu personalitatea. Cea mai amplă parte a studiului îl definește pe om ca fiind *cineva* obiectiv, și acest lucru îl distinge printre celelalte entități ale lumii vizibile care sunt totdeauna doar *ceva* obiectiv. Omul este o ființă rațională și politică, este ceea ce consumă, ceea ce produce, ceea ce simte. Cu toate acestea, adevărata sa măreție constă în unirea cu Dumnezeu. Ființa umană este veriga de legătură dintre natură și Dumnezeu, căci în firea omenească s-a amestecat o anumită înrudire cu divinitatea. La crearea omului, Dumnezeu n-a fost constrâns de necesitate, ci numai dintr-o iubire prisositoare, căci nu trebuia să rămână nevăzută lumina lui Dumnezeu, nici nemărturisită slava Lui și nici nefolosită bunătatea Lui. Se accentuează ideea ca rolul omului nu este cel de a fractura creația lui Dumnezeu într-o lume naturală și spirituală, ci să constituie puntea de legătură între cer și pământ.

Omul este o enigmă, cea mai mare enigmă a lumii. Omul este o enigmă nu pentru că face parte din lumea animală sau pentru că este o ființă socială, adică în calitate de produs al naturii sau al societății, ci în calitate de persoană și numai de persoană. Omul trăiește într-o stare de angoasă permanentă, pentru că vrea să știe cine e, de unde vine, încotro se îndreaptă⁷².

Persoana este o creație continuă. Nici un om nu poate spune că este o persoană în deplinul înțeles al cuvântului. Persoana trebuie să se creeze, să se îmbogățească pe sine, să se umple de un conținut universal, să-și realizeze unitatea, plenitudinea de-a lungul întregii vieți. Persoana este potențial universală, fiind în același timp o ființă deosebită de toate celelalte, irepetabilă, de neînlocuit, cu o formă unică. Persoana este o excepție, nu o regulă⁷³.

⁷²Berdiaev, N., (2000), *Despre sclavia și libertatea omului*, trad. Maria Ivănescu, Oradea, Editura Antaios, p. 23.

⁷³*Ibidem*, p. 26.

Activitatea creatoare conferă persoanei valoarea sa unică. Persoana trebuie să fie o excepție care scapă oricărei legi⁷⁴.

Cuvântul *personalitate* – ca și cel de *persoană* – derivă din latinescul *persoană*, care desemna masca ce o purtau artiștii în antichitate, când jucau rolul pe scenă, artistul se identifica în felul acesta cu rolul lui. De aici cuvântul *persoană* a primit și înțeles de rol și s-a transpus și asupra vieții sociale, în sensul că *personalitatea* este o persoană care e capabilă să joace un rol de seamă în viața omenirii. Fiecare om are un rol în societate; cel ce se identifică deplin cu acest rol, realizându-l în chip desăvârșit, devine o personalitate. La această concluzie ne duce etimologia cuvântului⁷⁵.

Fiecare om este unic. Acesta este semnul prezenței lui Dumnezeu: fiecare om este un miracol, un univers spontan, odată cu zămislirea. În jurul acestuia se formează mai târziu personalitatea⁷⁶. *Personalitate* înseamnă originalitate creatoare pe linia diferitelor valori. O personalitate nu poate fi confundată cu alta; ea posedă un specific spiritual, care își pune pecetea peste toate manifestările ei. E specificul ce-i aparține în chip natural ca persoană cu o anumită individualitate spirituală și care se dezvoltă și își atinge desăvârșirea în personalitate. Nu-i o originalitate căutată, artificială, ci o originalitate naturală, inertă persoanei, care ajunge la împlinirea în personalitate.⁷⁷

Personalitatea, așa cum se manifestă ea la persoana umană, cu structura și funcționalitatea sa complexă, este rezultatul unui îndelungat proces de dezvoltare care începe încă din copilăria timpurie. Astfel, omul nu se naște cu o anumită personalitate, ci aceasta se formează treptat, parcurgând mai multe etape și atingând niveluri diferite de organizare și structurare.

Acest proces este determinat și condiționat de foarte mulți factori care intervin și interacționează variat, construind un *drum de viață* propriu fiecăruia. Trei dintre acești factori au fost considerați fundamentali, pentru că lipsa oricăruia dintre ei sau slaba lor manifestare face fie imposibilă dezvoltarea personalității, fie o limitează foarte mult. Aceștia sunt: *ereditatea, mediul, educația*.

- a. *Ereditatea* – este proprietatea ființelor vii de a transmite urmașilor caractere dobândite de-a lungul filogenezei. Mecanismul transmiterii acestor caractere dobândite este *codul genetic*, adică ansamblul tuturor genelor proprii speciei umane, organizate în mod specific la fiecare ființă. Prin urmare, mecanismul ereditar asigură particularități ale structurării și funcționării corpului: *tipul somatic, aspectele statuale și ponderale, particularității metabolice, compoziția sângelui, specificul hormonal și al altor organe, caracteristici ale sistemul nervos și ale organelor de simț, particularități fizionomice*.

⁷⁴*Ibidem*, p. 27.

⁷⁵Mitr. Nicolae Mladin, (1969), *Studii de Teologie Morală*, Sibiu, Editura și Tipografia Arh., p. 303.

⁷⁶Bogdan, E., (2006), *Justinian*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, p. 97.

⁷⁷Mitr. Nicolae Mladin, *op.cit.*, p. 304.

- b. *Mediul este totalitatea influențelor naturale și sociale, fizice și spirituale, directe și indirecte, spontane și organizate, intenționate și neintenționate* care constituie ambientul în care se naște, trăiește și dezvoltă omul. Pentru om este important și mediul natural. Dar influența cea mai mare este exercitată de componentele socio-culturale. Fiecare ființă interacționează de-a lungul vieții cu mai multe medii: *familial, al instituțiilor educative de diverse grade, al grupului de prieteni, al grupului de muncă, al comunității urbane sau rurale, a celei regionale și continentale* care au și un anume specific socio-cultural.
- c. *Educația este ansamblul de acțiuni și activități care integrează ființa umană ca pe un factor activ, aceasta se desfășoară sistematic, unitar și organizat, pe durate lungi de timp, având conținuturi definite în raport cu cerințele societății, utilizând metodele și strategiile fundamentale științifice și fiind conduse de persoane competente, special calificate. Mulți autori acordă educației rolul de factor hotărâtor în dezvoltarea personalității individului pentru că:*
- *ea proiectează devenirea acestora și asigură condiții corespunzătoare în dezvoltarea personalității,*
 - *stimulează transformările ei prin crearea intervalelor optime între cerințe și posibilități și sprijinirea adecvată pentru depășirea eventualelor obstacole,*
 - *promovează constant valori și norme care ajută la formarea caracterului, aspirațiilor și proiectelor de viață*⁷⁸.

Psihologii admit, majoritatea dintre ei, că actele noastre comportamentale sunt, de fapt, *oglinda personalității noastre*⁷⁹.

Trebuie precizat faptul că personalitatea nu se manifestă imediat după naștere, chiar dacă unele particularități temperamentale pot fi deja constatate. După trei ani se conturează componentele de bază ale personalității. Astfel se produc maturizări neurofuncționale, se îmbogățesc și se diversifică activitățile preșcolarilor care permit să se dezvolte la un nivel inițial acele aptitudini care au componente senzoriale și motrice, așa cum ar fi cele pentru: *muzică, desen, coregrafie, limbi străine*.

Acestea se manifestă acum ca receptivitate crescută față de stimuli corespunzători, ca posibilități de discriminare fină, stocare rapidă de informații semnificative, însușire de mișcări simple și complexe. În preșcolaritate încep să se formeze primele trăsături de caracter, cum ar fi: *respectul față de alții, hărnicia, autonomia, independența, inițiativa* etc. În această perioadă modelele și cerințele parentale joacă un rol foarte important. În relațiile din cadrul grădiniței, se dezvoltă cu precădere sociabilitatea și disponibilitatea la colaborarea cu ceilalți.

⁷⁸Zlate, M., Crețu, T., Mitrofan, N., (2005), *Psihologie – Manual pt. clasa a X-a*, București, Editura Aramis, p. 132-134.

⁷⁹Neculau, A., (2004), *Manual de Psihologie Socială*, Iași, Editura Polirom, p. 72.

Odată cu intrarea în școală se pot dezvolta trăsături caracteriale cum ar fi: *sârguința, conștiinciozitatea, punctualitatea, autoexigența* etc.

Totodată încep să fie din ce în ce mai evidente diferențele individuale în manifestarea personalității, iar cunoașterea acestora este foarte importantă pentru optimizarea educației școlare și familiale de la aceste vârste. În perioada preadolescenței și a adolescenței se consolidează trăsăturile de personalitate formate în copilărie, altele își schimbă poziția în structura generală a personalității pentru a corespunde mai bine cu progresele psihice generale și cu implicările adolescenților în activități și relații noi. Se formează noi însușiri caracteriale ce reglează relațiile sociale mai largi ale adolescentului și orientările sale în viitor. Mai ales în perioada adolescenței se formează noi componente ale personalității ce exprimă orientarea generală a persoanei, cum ar fi: *concepție proprie de viață, un sistem personal de valori, un proiect sau ideal de viață, conștiința apartenenței la generație*, iar foarte important în această perioadă se formează imaginea și identitatea de sine.

Stadiul tinereții și al adultului reprezintă etapele semnificative în maturizarea personalității. Angajările fundamentale ale tinerilor în profesie, în viața socială, în cea de familie consolidează și îmbogățesc structura personalității. Aptitudinile și talentele devin o certitudine și se exprimă în rezultate semnificative, mai ales în plan profesional. Tinerii sunt, cu deosebire interesați de sarcinile creative și de ocaziile de manifestare a disponibilităților lor. Intrarea în profesie și întemeierea propriei familii cristalizează identitatea profesională, familială și socio-culturală care reprezintă o altă particularitate a evoluției personalității între 25 și 35 de ani. În cursul stadiului adult, se consolidează identitatea profesională, filială și socio-culturală și se maturizează pe deplin personalitatea.

Despre bătrânețe se spune că are un trecut lung și un viitor scurt, ceea ce simplifică planurile de viață și exprimă înțelepciunea adaptării la scăderea treptată a forțelor fizice și psihice. Ieșirea din câmpul profesional și organizarea vieții în jurul problemelor casnice și a conducerii la liberă voie a acestora generează o descreștere a responsabilității sociale personale și aduce relaxare și posibilitatea de a se bucura de o anumită libertate. Dar aceste efecte apar numai la cei care își gestionează dezangajarea profesională și găsesc noi căi de a fi activi și de ajutor celorlalți. Un aspect foarte important al personalității oamenilor în vârstă este cel al înfruntării mature a finalului vieții și a deteriorării sănătății. Cercetările actuale sunt orientate cu precădere asupra susținerii persoanelor de vârstă a treia pentru ca ele să parcurgă optim această parte a vieții și să își rezolve singure cât mai mult timp problemele de existență.⁸⁰

Termenii *persoană* și *personalitate* sunt atât de utilizați în limbajul cotidian, încât fiecare are sentimentul unei întrebuintări corecte în cele mai diverse situații. În schimb utilizarea lor ca termeni ai științei psihologice pune

⁸⁰Zlate, M., Crețu, T., Mitrofan, N., *op.cit.*, p. 137-138.

atâtea probleme, încât am putea spune că istoria psihologiei se confundă cu răspunsul la întrebarea: „*Ce este personalitatea?*”.

Răspunsurile au fost atât de diferite încât ne putem întreba dacă toți autorii respectivi vorbeau despre același lucru. Se impune mai întâi să deosebim *persoana de personalitate*. Termenul *persoană* desemnează *individul uman corect*.

„*Personalitatea este o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării – la nivelul teoriei științifice – a modalității de ființare și funcționare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care-l numim persoană umană*”⁸¹.

Putem vorbi și despre câteva caracteristici ale personalității:

- **Globalitatea:** personalitatea cuiva este constituită din ansamblul caracteristicilor care permit descrierea acestei persoane, identificarea ei prin celelalte persoane. Orice construcție teoretică validă referitoare la personalitate trebuie să permită, prin operaționalizarea conceptelor sale, descrierea conduitelor și aspectelor psihofizice care fac din orice ființă umană un exemplar unic.
- **Coerența:** majoritatea teoriilor postulează ideea existenței unei anume organizări și interdependențe a elementelor componente ale personalității. Când în comportamentul cuiva apar acte neobișnuite, ele surprind, deoarece contravin acestui principiu; încercând să explicăm sau să înțelegem acțiunile curajoase ale unei persoane timide, nu facem altceva decât să reducem incoerența inițială utilizând modele propuse de o anumită teorie a personalității. Postulatul coerenței este indispensabil studiului structurilor de personalitate și al dezvoltării lor; personalitatea nu este un ansamblu de elemente juxtapuse, ci un sistem funcțional format din elemente interdependente.
- **Permanența temporală:** dacă personalitatea este un sistem funcțional, în virtutea coerenței sale, acesta generează legi de organizare a căror acțiune este permanentă. Deși o persoană se transformă, se dezvoltă, ea își păstrează identitatea sa psihică. Ființa umană are conștiința existenței sale, sentimentul continuității și identității personale, în ciuda transformărilor pe care le suferă de-a lungul întregii sale vieți.

Cele trei caracteristici – *globalitate, coerență, permanență* – evidențiază faptul că *personalitatea* are și este o structură bine definită. Una dintre definițiile ce evidențiază cel mai bine aceste caracteristici este următoarea:

„*Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic*”⁸².

⁸¹Dafinoiu, I., (2002), *Personalitatea – Metode calitative de abordare*, Iași, Editura Polirom, p. 31.

⁸²*Ibidem*, p. 33.

Nu trebuie trecută cu vederea nici influența culturală asupra personalității. Personalitatea se construiește pornind de la dispozițiile universale ale naturii umane, dar se desăvârșește și se diferențiază individual punând accentul pe specificitatea psihologică a fiecărei culturi. Noțiunea de cultură are pentru psihologi o conotație deosebită. Ea înglobează toate influențele care se opun naturii, exercită o altfel de înrăurire decât natura (prin cutume, comunicare și discurs, credințe, reprezentări); reunește tot ceea ce nu este nici economic, nici politic sau religios. Cultura ar fi un factor psihologic fundamental în edificarea și conturarea personalității, natura psihologică a individului putând fi pusă în evidență numai prin apelul la determinanții culturali ai mediului, prin enculturație^{83*}.

Personalitatea, într-o accepție curentă, desemnează *persoana maximal valorizată social*, recunoscută ca atare prin performanță, ținută morală sau profesională exemplară, rolul deosebit jucat în anumite situații importante pentru comunitate. În acest sens, personalitatea este persoana, respectiv personajul devenit etalon valoric pentru anumite domenii de activitate sau pentru viața socială, în general. Astfel, vom putea deosebi personalități ale vieții *politice, economice, științifice, artistice, religioase, educaționale, militare* ș.a.⁸⁴

Lumea în care trăim este alcătuită din numeroase obiecte. Cuvântul *obiect* înseamnă, în acest caz, mai mult sau mai puțin, o *entitate*. Acesta nu este sensul adecvat al cuvântului, deoarece, în sens propriu, *obiect* înseamnă ceea ce se află într-o anumită relație cu un anumit subiect. Subiectul este și el o entitate, o entitate care există și acționează într-un fel. Se poate spune, așadar, că lumea în care trăim este constituită din numeroși subiecți.

Omul este *cineva* obiectiv, și acest lucru îl distinge printre celelalte entități ale lumii vizibile care sunt totdeauna doar *ceva* obiectiv. Această delimitare simplă și elementară ascunde o adâncă prăpastie care desparte lumea persoanelor de lumea lucrurilor. Cuvântul persoană a fost făurit cu scopul de arăta că omul nu poate fi redus numai la ceea ce se încadrează în conceptul de individ specie, dar el deține ceva mai mult, o anumită plenitudine specifică a perfecțiunii ființării, a căror relevare impune folosirea cuvântului „*persoană*”.⁸⁵

În viața morală creștină, credinciosul este angajat cu întreaga lui persoană. De aceea, formarea lui ca personalitate morală cere luarea în considerare a omului ca un întreg unitar în raport cu Binele, revelat în Iisus Hristos⁸⁶. Omul este o ființă rațională și politică, este ceea ce consumă, ceea ce produce, ceea ce simte. Cu toate acestea, adevărata sa măreție nu se regăsește în niciuna dintre afirmațiile de mai sus, ci în ceea ce se numește unirea cu Dumnezeu: „*Omul este acea ființă care s-a orientat către Dumnezeu*”.

⁸³Neculau, A., (2004), *Manual de Psihologie Socială*, Iași, Editura Polirom, p. 83.

*Enculturație - proces de asimilare a unei forme de cultură, prin instruire și educație, pe toată perioada vieții; adaptare culturală.

⁸⁴Cristea, D., (2001), *Tratat de psihologie socială*, Editura Pretransilvania, p. 92.

⁸⁵Ioan Paul al II-lea, (1999), *Iubire și responsabilitate*, București, Editura M.C., p. 11-12.

⁸⁶Passim Mitropolit Nicolae Mladin, *op. cit.*

În adâncul conștiinței sale, în trăirile sale cele mai profunde, omul intuiește că nu este doar un fenomen ale acestei lumi. Însă la o analiză sumară, el constată, nu fără dezgust, că este o făptură oarecare ce se naște și pierie în virtutea legilor implacabile ale acestei lumi, supus în mod derizoriu mecanismelor vieții cosmice, sociale și psihologice⁸⁷.

Omul se naște, se dezvoltă și dispăre înăuntrul timpului. Viața lui se desfășoară continuu în prezent, astfel omul este, prin excelență o ființă a prezentului, dar care are ca final viitorul. Acesta nu e simplu moment de tranziție care transferă viitorul inexistent în trecut pierdut, ci ceva mai amplu și deosebit de important. Este mai amplu pentru că prezintă sinteza ce unifică trecutul cu viitorul. Omul nu trăiește momente izolate, ci prin amintire, nădejde și imaginație își creează acel continuu răstimp pe care îl simte de fiecare dată ca prezent. Prezentul este deosebit de important pentru ființa umană, pentru că în el se hotărăște viitorul și se judecă trecutul. Omul este liber în raport cu viitorul. Trecutul rămâne de neschimbat⁸⁸.

Este cunoscut și constatat că în epoca noastră „*nu a murit numai Dumnezeu, ci și omul*”⁸⁹. Tăgăduirea lui Dumnezeu de către om, pentru a realiza liber umanul și a trăi cele umane, conduce la faptul că nu suntem oameni și nu trăim cele umane, fiindcă încetăm să credem în același om și în aceleași lucruri umane. Credința omului în întreaga sa profunzime nu este vorbărie umanistă a fiecărui atropism superficial, ci însăși credința în Dumnezeu, care este taina și mărirea omului, este credința în persoana divino-umană a lui Hristos, care întregeste și desăvârșește omul, care îl înalță în libertate și veșnicie⁹⁰.

Omul este veriga de legătură dintre natură și Dumnezeu, căci în firea omenească s-a amestecat o anumită înrudire cu divinitatea. La crearea omului,

„*Dumnezeu n-a fost constrâns de necesitate, ci numai dintr-o iubire prisositoare, căci nu trebuia să rămână nevăzută lumina lui Dumnezeu, nici nemărturisită slava Lui și nici nefolosită bunătatea Lui*”⁹¹.

Sfântul Grigore Teologul mărturisește că mintea noastră nu poate pricepe cum se unește sufletul cu trupul omenesc, taina omului nu poate fi pătrunsă în profunzimea ei decât prin credință. Omul a fost făcut după chipul lui Dumnezeu, în el sălășluiește „*frumusețea divină a firii inteligibile amestecată cu o anumită putere tainică*”⁹².

⁸⁷Clement, O., (2006), *Realitatea biologică a trupului și transcendența persoanei*, în *Bioetica și Taina Persoanei*, București, Editura Bizantină, p. 41.

⁸⁸Georgios I. M., (2006), *Morala Creștină*, trad. de Coman, C., București, Editura Bizantină, p.416-417.

⁸⁹Hinchliffe, A. P., (2006), *Absurdul*, trad. în lb. gr. de El. Moschona, Editura Amis, Atena, 1972, p.31, apud Mada, T., *Conștiință și compromis*, Alba-Iulia, Editura Reîntregirea, p. 9.

⁹⁰Berdiaev, N., (1971), *Duhul lui Dostoievski*, trad. în lb. gr. El. Moschona, Editura Paurmara, Tesalonic, p. 31, apud *Ibidem*, p. 9.

⁹¹Pr. Prof. Stăniloae, D., (1961), *Starea primordială a omului în cele trei confesiuni*, în Rev. Ortodoxia, nr. 2, p. 218

⁹²*Ibidem*, p. 219.

Omul a fost primul segment al creației – „*țărână din pământ*” – care datorită chipului, a fost legat în mod adevărat și real de Dumnezeu; a fost prima formă de viață biologică – evident cea mai înaltă care a existat pe pământ în a șasea zi a creației – care a fost înălțată datorită suflării Duhului la o viață spirituală, adică în mod adevărat și real teocentric⁹³.

Rolul omului nu este acela de a fractura creația lui Dumnezeu într-o lume naturală și alta spirituală, ci să constituie un „*inel de legătură între cer și pământ*”.⁹⁴ Ființa umană își pregătește în prezent viitorul, prin repararea urmelor rele ale trecutului sau prin eliberarea de un trecut rău. Îți poate schimba trecutul în clipele prezente prin regretul a ceea ce e rău în el și poate pregăti prin aceasta viitorul pe care-l vrea și-l nădăjduiește mai bun. Timpul trecut nu lasă urme ireparabile. Omul e stăpân în parte, în clipa prezentă pe toate cele trei dimensiuni ale timpului. Le are, însă, cu atât mai adunate în clipa prezentă, cu cât are prin ele prezentă veșnicia.

Omul nu e numai cât se vede. Nădejdea nu se limitează la cele ce se văd și se pot avea în viața aceasta. Aceasta arată că transcenderea trăită de om nu e o simplă transcendere spre un viitor al vieții sale pământești, ci o transcendere adevărată spre existența sa de după moarte, în unire cu Absolutul. Iar Absolutul pe care spera că-l poate satisface deplin nu poate fi găsit în lumea aceasta. De aceea omul este stăpânit de aspirația spre o adevărată transcendere, deci spre o transcendere care nu merită acest nume când se limitează la trecerea de la o clipă la alta în viața pământească. Omul e stăpânit de aspirația spre absolut; el vrea transcenderea spre absolut. Sensul vieții omului este cucerirea adevărului, a binelui, a frumuseții. Condiția umană, cu oricâte căi piezișe, are ca scop ultim adevărul și binele suprem. Viața noastră are un mers ascendent, mers luminat de prezența absolutului; ea înseamnă: „*nu numai năzuința, dar și afirmație, creație continuă*”⁹⁵.

Ființa umană s-a aflat și în centru creației dostoevskiene, acesta îi scria fratelui său Mihail:

„*Omul este o taină. Dar această taină trebuie dezlegată. De te vei trudi o viață întreagă ca s-o pătrunzi, să nu zici că ți-ai pierdut vremea în zadar. Eu mă ocup cu această taină pentru că vreau să fiu om*”⁹⁶.

În lumea post-modernă (sic!), omul este legat de bani și de plăcerile trupești. Omul dorește să acumuleze și să posede cât mai mult. Omul este tot mai egoist. Trăiește cu toate fibrele ființei sale ancorat în prezent:

⁹³Nellas, P., (2002), *Omul – animal îndumnezeit*, trad. de diac. Ică, I. jr., Sibiu, Editura Deisis, p.67-68.

⁹⁴Pr. Prof. univ. dr. Popescu, D., (2002), *Omul fără rădăcini, cauzele violenței și terapia lor spirituală*, în „*Violența în numele lui Dumnezeu*”, Alba-Iulia, Editura Reîntregirea, p. 70.

⁹⁵Bernea, E., (2002), *Trilogie Filosofică*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, p. 129.

⁹⁶Mociulschi, K., (1947), *Dostoevskii – jizni i tvorcestvo*, Ymca.Press, Parij, p. 534, apud Lecca, P., *op.cit.*, p. 29.

„a mânca bine, a îndrăgi femei frumoase, a fura și a exploata pe cei slabi, a dormi în lenea unui trup obosit de senzații tari, a te închina la icoanelor rotunde ale banului devenit în acest fel un adevărat dumnezeu făcător de minuni”⁹⁷.

Orice demers simplist, dacă vrea să dea dovadă de onestitate se lovește de taina persoanei: *„persona nu poate fi definită decât ca fiindă nedefinibilă”*. Astfel, noțiunea biblică de om alcătuit după chipul lui Dumnezeu ar părea golită de sens. Nevoia de libertate, de adevăr și bunătate – pecete a transcendeței – depășește cruzimea, minciuna și sclavia acestei lumi, precum și setea tainică de absolut care, ignorată, ne pune în mișcare patimile – nebulie specifică doar omului. Atras permanent de un model infinit, omul se simte încorsetat în această lume. Făptura umană – și mai ales chipul uman, care este rațiune, sentiment și voință – pare să fie începutul unei revelații. Doar asemănarea dintre persoana umană și Dumnezeu cel viu constituie temeiul libertății umane. Dacă Dumnezeu nu ar exista, atunci omul nu ar fi fost decât un fragment derizoriu al vieții cosmice, un atom neînsemnat în fluxul istoriei. Dar Dumnezeu există și ne iubește;

„El ne dă întâlnire în fericire și în tristețe ca să ne smulgă din neînțelegere și astfel, se deschide în fața noastră un anumit spațiu al libertății”⁹⁸.

În condițiile contemporane ale unei culturi tehnologice mondiale, se conturează o teribilă criză legată de autenticitatea omului și de identitate. Pentru a oferi o replică de substanță acestei provocări, religiile sunt datoare să dea un răspuns la întrebarea despre om, care să surmonteze descrierea biologică mecanicistă a acesteia. Contribuția hotărătoare a Creștinismului în acest punct vital constă în descoperirea persoanei și a nevoii integrării acesteia într-o comuniune de iubire.

Constatăm cu spaimă că, pe stradă, în fabrici, în familie, se înmulțesc „măștile” (προσωπεία) și dispar „persoanele” (προσωπα).⁹⁹ Oamenii dețin „roluri”, de obicei, lipsite de viață. Seamănă din ce în ce mai mult cu accesoriile unui mecanism, nu mai sunt „persoane”. Foarte adesea avem

„sentimentul că ne aflăm într-un dans sui generis al unor persoane deghizate, unde participanții își ascund identitatea, cu o notă originală care constă tocmai în faptul că, de fiecare dată când se îndepărtează o mască, apare o alta. Într-o astfel de criză de autenticitate și identitate a omului, este imposibil ca viețuirea împreună să devină comuniune reală”¹⁰⁰.

⁹⁷Bernea, E., (1995), *Îndemn la simplitate*, București, Editura Anastasia, p.15.

⁹⁸Clement, O., (2006), *Realitatea biologică a trupului și transcendența persoanei*, în *Bioetica și Taina Persoanei*, București, Editura Bizantină, p. 42.

⁹⁹Yannoulatos, A., (2003), *Ortodoxia și problemele lumii contemporane*, București, Editura Bizantină, p. 25.

¹⁰⁰*Ibidem*, p. 23.

Ideea fundamentală a creștinismului o reprezintă egalitatea morală a tuturor indivizilor, exprimată ca egalitate a tuturor în fața divinității. Nu este vorba de uniformizarea mecanică a drepturilor și obligațiilor, de aparenta egalitate între oameni, care prin însușirile lor înăscute se deosebesc vădit și sunt inegali între ei, ci de recunoașterea în fiecare om, în fiecare ființă, a unei persoane morale cu drepturi depline, cunoscute de toți, dar și cu îndatoriri, de asemenea cunoscute. Nici o persoană – ideea apare și în etica lui Kant – nu trebuie să slujească vreodată ca mijloc; ea își este sieși scop. Ideea egalității morale a stat la baza culturii noastre europene; lumea antică respingea această egalitate: *ea era fundamentată pe contradicția dintre morala stăpânilor și morala sclavilor.*

Pentru ca ideea creștină a echivalenței etice și a autonomiei morale să se înfăptuiască, este nevoie să fie înlăturate din viața oamenilor toate obstacolele exterioare, adică acele legi omenești care s-ar opune unei asemenea egalități; ea necesită, așadar,

„eliminarea formelor de viață în care omul îi este semenului său
mijloc și nu scop, a formelor de exploatare a omului de către
om”¹⁰¹.

Rolul omului nu este cel de a fractura creația lui Dumnezeu într-o lume naturală și alta spirituală, ci să constituie puntea de legătură între cer și pământ.

BIBLIOGRAFIE

- Berdiaev, N., (1971), *Duhul lui Dostoievski*, trad. în lb. gr. El. Moschona, Editura Paurana, Tesalonic.
- Berdiaev, N., (2000), *Despre sclavia și libertatea omului*, trad. Maria Ivănescu, Oradea, Editura Antaios.
- Bernea, E., (1995), *Îndemn la simplitate*, București, Editura Anastasia.
- Bernea, E., (2002), *Trilogie Filosofică*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.
- Bulgakov, S., (1997), *Ivan Karamazov ca tip filosofic*, în „*Marele Inchizitor. Dostoievski – Lecturi teologice*”, Iași, Editura Polirom.
- Clement, O., (2006), *Realitatea biologică a trupului și transcendența persoanei*, în *Bioetica și Taina Persoanei*, București, Editura Bizantină.
- Cristea, D., (2001), *Tratat de psihologie socială*, Editura Pretransilvania.
- Dafinoiu, I., (2002), *Personalitatea – Metode calitative de abordare*, Iași, Editura Polirom, 2002.
- Eduard, B., (2006), *Justinian*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.
- Ioan Paul al II-lea, *Iubire și responsabilitate*, București, Editura M.C.
- Lecca, P., (1998), *Frumosul divin din opera lui Dostoievski*, București, Editura Discipol.
- Mada, T., (2006), *Conștiință și compromis*, Alba-Iulia, Editura Reîntregirea.

¹⁰¹Bulgakov, S., (1997), *Ivan Karamazov ca tip filosofic*, în *Marele Inchizitor. Dostoievski – Lecturi teologice*, Iași, Editura Polirom, p. 190.

- Mantzaris, G. I., (2006), *Morala Creștină*, trad. de Cornel Coman, București, Editura Bizantină.
- Mladin, Mitru Nicolae, (1969), *Studii de Teologie Morală*, Sibiu, Editura și Tipografia Arh..
- Neculau, A., (2004), *Manual de Psihologie Socială*, Iași, Editura Polirom.
- Nellas, P., (2002), *Omul – animal îndumnezeit*, trad. de diac. Ioan I. Ică jr., Sibiu, Editura Deisis.
- Popescu, D., (2002), *Omul fără rădăcini, cauzele violenței și terapia lor spirituală*, în „*Violența în numele lui Dumnezeu*”, Alba-Iulia, Editura. Reîntregirea.
- Stăniloae, D., (1961), *Starea primordială a omului în cele trei confesiuni*, în Rev. Ortodoxia, nr. 2.
- Yannoulatos, A., (2003), *Ortodoxia și problemele lumii contemporane*, București, Editura Bizantină.
- Zlate, M., Crețu, T., Mitrofan, N., (2005), *Psihologie. Manual pt. clasa a X-a*, București, Editura Aramis.

CRIZA FAMILIEI CONTEMPORANE – REPERE PSIHO-SOCIO-MORALE

SILVIU CRISTIAN RAD

Abstract: Studiul de față constituie o abordare psihologică, sociologică și morală a crizei prin care trece familia contemporană. Am urmărit concepția omului contemporan privind valorile societății, ritmul amețitor care le transformă și-l determină să le pună la îndoială, deși până ieri erau stâlpul de neclintit al societății. În centrul studiului este familia, ca realitate ce suferă în societatea actuală. Fenomenul este determinat de nerespectarea legilor moralei creștine privind viața conjugală, sexualitatea, structura familiei, divorțul. Mai mult, am poșosit în studiul de față asupra divorțului, apreciat în lumea actuală și ca o soluție, un răspuns pozitiv la o situație critică. Acum, mai mult ca oricând, rolul familiei creștine într-o societate desacralizată și exclusiv antropocentrică este unul al păstrării cu strășnicie și al perpetuării principiilor morale sănătoase.

Familia este unul dintre cele mai răspândite tipuri de grupuri sociale. Oricine ar putea spune ce este o familie, pentru că fiecare dintre noi a avut de-a face în decursul vieții sale cu familia, fie că este vorba de familia în care s-a născut, de propria lui familie sau de familiile din comunitatea în care trăiește¹⁰².

În ultimele decenii, familia a fost supusă unor rapide schimbări care au implicat întreaga societate, aceasta a trăit profunde transformări care sunt rezultatul unor fenomene deloc noi ca tendință, dar care, în timp, au produs rezultate tot mai evidente și consecințe, treptat, tot mai clare.

Nucleul familiei este format astăzi dintr-un număr foarte redus de componenți; de exemplu, sunt importante ca număr cuplurile fără copii, persoanele care trăiesc singure, familiile monoparentale cu un singur copil - această situație fiind determinată mai ales de scăderea tot mai accentuată a ratei natalității care a dus, așa cum rezultă din datele Institutului de Statistică (ISTAT), la un bilanț demografic negativ. Într-adevăr, sunt tot mai numeroase cuplurile care decid să nu facă copii. Răspândită e apoi și tendința de a întârzia momentul nașterii primului copil, de a-l amâna până la atingerea unei anumite stabilități profesionale și până la realizarea personală și socială. În general, au apărut, referitor la procreație, atitudini culturale care denotă frică și dificultăți când e vorba de proiecte și de investiții de viitor.

Comunicarea și schimbul de generații s-a modificat, și o serie de probleme sunt puse în termenii noi, cum ar fi, între altele, aceea a raporturilor și solidarității între generații și aceea referitoare la transmiterea cunoștințelor de la o generație la alta. Prelungirea vieții nu reprezintă, într-adevăr o condiție care să favorizeze transmiterea de cunoștințe și de experiențe; dimpotrivă poate fi sursă

¹⁰²Mihăilescu, I., (2003), *Sociologie Generală*, Iași, Editura Polirom, p. 157.

de conflicte pentru că diversele generații, diferite între ele prin cultură și resurse, par să aibă dificultăți în construirea comună a experienței. Tensiunile dintre așteptările și necesitățile din sânul oricărei generații fac problematică definirea granițelor și a rolurilor fiecărui grup, creează chiar conflicte între cei ce aparțin unor generații diferite, ca și probleme în transmiterea cunoștințelor¹⁰³.

Familia reprezintă cea mai importantă *curea de transmisie* a normelor culturale din generație în generație, scria R.K.Merton la mijlocul secolului trecut¹⁰⁴. Deși nu este atât de accentuat ca în cazul altor termeni din domeniul socio-umanului, cum ar fi „*valori*”, „*interese*”, „*grup*”, „*democrație*”, termenul de *familie* nu are un conținut și o sferă națională bine circumscrisă.

Definiția dată de G. Murdock, de exemplu, pare destul de completă. El arată că familia este un grup social caracterizat prin rezidență comună, cooperare economică și reproducție. Ea include adulți de ambele sexe, dintre care cel puțin doi au relații sexuale recunoscute (aprobate) social și unul sau mai mulți copii, proprii sau adoptați, pe care îi cresc și îngrijesc. C. Levi-Strauss definește familia ca fiind un grup social ce își are originea în căsătorie, constând din soț, soție și copii sau alte rude, grup unit prin drepturi și obligații *morale, juridice, economice, religioase și sociale*¹⁰⁵. Alți sociologi definesc familia ca fiind:

„un grup de rude prin căsătorie, sânge sau adoptare care trăiesc împreună, desfășoară o activitate economico-gospodărească comună, sunt legate prin anumite relații spirituale, iar în condițiile existenței statului și dreptului, și prin anumite relații juridice”.

Există și unele societăți în care creșterea și educarea copiilor nu sunt caracteristice familiei. Și nu e vorba doar de situația în care instituțiile statale preiau astfel de sarcini, ci și de parteneriate culturale mai avansate din acest punct de vedere. Astfel, în unele comunități agricole din Israel cu o intensă viață în comun, copiii dorm separat de părinții lor, într-un gen de *case de copii*, crescuți și educați de persoane desemnate. Copiii petrec doar aproximativ două ore pe zi cu părinții lor acasă. Cu toate acestea, multe dimensiuni tipice familiei sunt constatabile și aici: *căsătoria și planificarea familială, părinții își numesc fiu și fiică doar propriii copii, existența căminului conjugal*. Așa încât grupul familial constituie și în acest caz de mare integrare comunală o entitate distinctă.

Constatăm că e de dorit să nu vorbim despre *definiția familiei*, ci despre *definirea ei*, prin discutarea mai pe larg a caracteristicilor funcțiilor pe care aceasta le are. Totuși, definind familia prin funcțiile sale, este necesar să avem în vedere că, deși în multe societăți celor mai multe grupuri familiale le sunt proprii aceste funcții, în nicio societate ele nu sunt prezentate complet și exclusiv. De exemplu, într-o zonă a Indiei, tatăl biologic al copilului este

¹⁰³ Zani, B., Palmonari, A., (2003), *Manual de psihologia comunității*, Iași, Editura Polirom, p. 288.

¹⁰⁴ Stănciulescu, E., (2002), *Sociologia Educației Familiale*, Vol. I, Iași, Editura Polirom, p. 59.

¹⁰⁵ Passim Iluț, P., (2005), *Sociopsihologia și Antropologia Familiei*, Iași, Editura Polirom.

irelevant social, alți bărbați având responsabilitatea de tată. La alte populații, în Noua Guinee, rolul tatălui biologic este nerecunoscut social, atributele sociale ale acestuia fiind preluate de unchiul copilului dinspre mamă. În Europa preindustrială, unde ceea ce noi numim funcția economică a familiei era foarte importantă, unitatea de producție și consum nu era atât familia propriu-zisă, cât gospodăria, adică membrii familiei apti de muncă, plus, în numeroase cazuri angajații (ucenici, servitori etc.)¹⁰⁶.

Familia a mai suferit unele modificări în decursul timpului, dar nu în sensul că au apărut noi structuri sau funcții, ci în sensul că s-a schimbat ponderea diferitelor tipuri structurale, importanța și conținutul funcțiilor. Modificările de substanță s-au produs pe tot parcursul istoriei, dar mutația fundamentală este socotită și în cazul familiei cea de la *tradițional la modern*.

Distincția crucială dintre familia modernă și cea tradițională privește primordialitatea obligațiilor și a afecțiunii. În sistemul tradițional al familiilor extinse, legăturile de sânge și rudenie sunt sursa principală a drepturilor și obligațiilor, dar și obiectul privilegiat al afecțiunii. Ceea ce s-a întâmplat cu familia modernă nu este atât ruptura ei din rețeaua parentală, cât mutarea focalizării de pe această rețea pe membrii din interiorul familiei.

În tabelul de mai jos, prezentăm și diferențe mai importante între societatea tradițională și cea modernă din punct de vedere sociologic.

	Societăți tradiționale	Societăți moderne
<i>Număr de parteneri conjugali concomitenți</i>	Unul (monogamie). Mai mulți (poligamie).	Unul (monogamie).
<i>Alegerea partenerului sau a partenerilor</i>	Alegerea este făcută de părinți sau rude pentru a întări puterea familiei consangvine, a neamului, a clanului.	Alegerea este relativ liberă, făcută de parteneri.
<i>Rezidența</i>	Patrilocală, matrilocală, ambilocală.	Neolocală.
<i>Relații de putere în cuplu</i>	Difertite grade de dominație a bărbatului.	O mai mare apropiere de putere bărbat – femeie.
<i>Relația părinți copii</i>	Autoritate și dominanță părintească.	Mai.
<i>Funcțiile familiei</i>	Concentrația pe protecția grupului de rudenie ca întreg.	Specializate în a oferi un mediu de siguranță creșterii copiilor și suport emoțional membrilor familiei conjugale.
<i>Structura</i>	Extinsă.	Nucleară.
<i>Grad de stabilitate</i>	Ridicat.	Mult mai scăzut, crește semnificativ divorțialitatea.

¹⁰⁶ Iluț, P., (2005), *Sociopsihologia și Antropologia Familiei*, Iași, Editura Polirom, p.66.

Familia din zilele noastre se confruntă cu ample probleme în interiorul ei, provocând în primul rând un efect negativ asupra minorilor. În această fază, psihologul stabilește prin diverse modalități (întâlniri cu indivizii, cu cuplul de părinți, cu familia lărgită) cum se desfășoară viața în interiorul familiei, parcurge din nou etapele fundamentale ale acesteia pentru a sesiza calitatea legăturilor afective care s-au structurat și modificat treptat, scoate în evidență în special felul în care și-au exercitat părinții funcțiile de îngrijire și de creștere și în ce climat a trăit copilul, cum a depășit dificultățile pe care le-a întâmpinat în timpul creșterii, conflictele și mecanismele de apărare la care a recurs.

O atenție specială este acordată elementelor care tulbură evoluția, constituind un risc și provocând distorsiuni (lipsuri, privațiuni materiale, sociale, afective). Psihologul examinează condițiile care pot împiedica, devia sau bloca procesul evolutiv în interacțiunile dinamice cu factorii individuali pentru a stabili dacă diversele vulnerabilități subiective au căpătat aspect patologic sau dimpotrivă, au fost atenuate și în raport cu ce elemente. Se știe că resursele de care dispun individul și nucleul familial, sisteme de sprijin social puse în mișcare, dacă sunt puternice și consistente, pot limita efectul evenimentelor stresante; dimpotrivă dacă sunt slabe, inexistente sau dacă nu sunt activate în timp util, individul este covârșit de încărcătura patogenă a evenimentelor stresante.

Analiza situației personale a minorului și a celei globale, cu diversele sale aspecte menționate, permite formularea unei judecăți asupra riscului evolutiv la care este expus copilul, stabilindu-se dacă riscul s-a transformat sau nu în ceva dăunător, ca și evaluare, la nivelul prognozei, a evoluției în raport cu condițiile de viață¹⁰⁷. Arh. Hrisostom de Etnaconsideră că:

„omul trăiește acum într-o societate care încurajează tot ce este vulgar. Muzica ascultată seamănă mai bine cu zgomotele sexuale pervertite, singura distracție se limitează la un regim televizat de violență și sex”¹⁰⁸.

Aceasta este generația anilor „să ne simțim bine”, căci și juriștii ne-au conștientizat de primatul drepturilor asupra responsabilităților. Limbajul explicit sexual și scatologic a devenit obligatoriu, în timp ce pragul de toleranță a explicității și exploatării sexuale s-a micșorat în mod dramatic. Prezervativele sunt astăzi mai la îndemână pentru adolescenți decât țigările, iar educatorii, psihologii și pastorii îi sfătuiesc pe tinerii noștri, băieți și fete, să „nu plece de acasă fără a avea unul asupra lor”¹⁰⁹. Iar dacă se pune problema unei familii, a căsătoriei, motivele cele mai multe vor fi: *vanitatea, pofta de îmbogățire, asocierea a două patrimonii, legitimarea unui copil natural, pentru a pune în*

¹⁰⁷Zani, B., Palmonari, A., *op. cit.*, p. 298.

¹⁰⁸Arh. Hrisostom de Etna, (2003), *Elemente de psihologie pastorală ortodoxă*, trad. Daniela Constantin, Galați, Editura Bunavestire, p. 124.

¹⁰⁹Pr. Breck, J., (2001), *Darul sacru al vieții*, Cluj-Napoca, Editura Patmos, p. 80.

*rânduială o veche legătură, pentru a beneficia de pensii, pentru a pune capăt unei vieți licențioase de care cineva se satură.*¹¹⁰

Omul a reușit să stăpânească forțele oarbe ale naturii obligându-le să-i slujească.

*„Cu ajutorul focului prelucrează metalele, cu forța apelor pune în mișcare termocentrale, prin dezintegrarea atomului declanșează energii enorme, cu ajutorul calculatorului controlează tot ce se întâmplă în lume”*¹¹¹.

Având toate aceste calități la îndemână, nu ar putea omul să se schimbe în genere și pe el? Criza familiei de azi nu poate fi totuși mai puternică decât binecuvântarea lui Dumnezeu – Creatorul, Care a zis: *„Creștești și vă înmulțiți și stăpâniți pământul”* (Facere, 1, 28). În plus, binecuvântarea familiei de către Domnul nostru Iisus Hristos la nunta din Cana Galileii, când a transformat apa în vin, la solicitarea Maicii Domnului – icoana Bisericii rugătoare – de a ajuta o familie nouă în nevoie, constituie pentru noi o puternică bază a speranței creștine. Hristos care a schimbat apa în vin *„poate schimba criza într-o speranță nouă, poate aduce bucurie acolo unde amenință lipsurile și tristețea”*¹¹².

Ne aflăm într-un context în care îți vine parcă tot mai greu să vorbești despre familia tradițională garantă a unor valori, a înțelepciunii practice, despre o familie în stare să propună și să susțină saltul către viețuirea superioară, către asemănare cu Dumnezeu, fapt ce ar echivala cu realizarea societății perfecte în perspectivă teologică. Încetând să mai fie un factor de educație, familiile sau chiar relațiile întâmplătoare produc permanent copii, care, crescând fără a primi cele mai simple repere pentru construirea unei vieți decente, contribuie fără să știe la amplificarea dramei¹¹³.

Trăim un paradox al vremurilor noastre, iar acest paradox este redat de Laurențiu Dumitru în termeni cât se poate de realiști:

*„avem clădiri mai mari, dar suflete mai mici, autostrăzi mai largi, dar minți mai înguste; cheltuim mai mult, dar avem mai puțin. Avem case mai mari, dar familii mai mici; avem mai multe funcții, dar mai puțină minte(....). Ne culcăm prea târziu, ne sculăm prea obosiți. Ne-am multiplicat averile, dar ne-am redus valorile. Vorbim prea mult, iubim prea rar și urâm prea des. Am adăugat ani vieții și nu viață anilor. Am ajuns până la lună și înapoi, dar avem probleme când trebuie să traversăm strada să facem cunoștință cu un vecin (....). Scriem mai mult, dar învățăm mai puțin”*¹¹⁴.

¹¹⁰ Pr. Moldovan, I., (1996), *Adevărul și frumusețea căsătoriei. Teologia iubirii II*, Alba-Iulia, p. 224.

¹¹¹ I.P.S. Andrei Andreicuț, (2001), *Dragoste, libertate și sex responsabil*, Alba - Iulia, Editura Reîntregirea, p. 12.

¹¹² P.F. Daniel Ciobotea, (2002), *Familia Creștină – Speranța Romaniei*, în *Congresul Internațional Familia și viața la începutul unui nou mileniu creștin*, București, I.B.M.B.O.R., p. 34-35.

¹¹³ Passim Pr. Pașchia, G., (1985), *Familia și raporturile dintre membri ei*, în *rev. Bisericii Ortodoxe Române*, An CIII, nr.1 - 2.

¹¹⁴ Dumitru, L., (2003), *Hristos și tinerii*, Galați, Editura Bunavestire, p. 22.

În lumea noastră post – modernă, lucrurile curg și se transformă într-un ritm amețitor. Precepte, instituții și așezăminte foarte bine statornice în matca lor de sute de ani, sunt date peste cap. Au ajuns să fie puse la îndoială diferite valori care până mai ieri erau stâlpul de neclintit al societății, în iureșul acesta amețitor ai la un moment dat impresia că nimeni nu mai știe precis ce trebuie să facă. Pe lângă alte multe realități cărora se pare li se acordă pe zi ce trece o tot mai mică atenție se află și familia.

Se aude tot mai des vorbindu-se și pomenindu-se de *cuplu* decât de *familie*. *Cupluri* formate din persoane de același sex, care în virtutea „*drepturilor omului*” se socotesc legitime. Familia, ca instituție sfântă întemeiată de Dumnezeu în Eden, este socotită astăzi anacronică.

Odată cu sporirea independenței și libertății familiale pe plan intim, așa cum se manifestă acestea în multe familii astăzi, familia devine extraordinar de vulnerabilă. Propriu-zis, orice ins periclitează familia atunci când subordonează relația intimă propriului său arbitru și atunci când refuză să-și asume ca misiune realizarea sensului familiei. Consecința negativă o reprezintă, în această situație, desigur, *degenerarea relațiilor conjugale, abuzul sexual, violul, bătaia* ș.a.

Trebuie recunoscut astăzi faptul că o neabordare pe mai departe a problemelor conjugale în toată complexitatea lor, inclusiv a celor legate de relațiile trupești ale soților, o evitare a lor ca și a consecințelor pe plan moral asemenea unui tabu, ar fi o mare eroare din partea Bisericii. Imaginea familiei de astăzi trebuie prezentată și analizată conform realității, dintr-o perspectivă creștină, dar fără menajamente, fără a ne rezuma doar la ceea ce este ideal. Realitatea familială de astăzi este o realitate a semenilor noștri, indiferent de imaginea ei, bună sau rea. A o evita nu înseamnă altceva decât a lăsa răul să se extindă și mai mult: „*somnul conștiinței naște monștri*”.

Viața conjugală s-a schimbat totalmente în prezent, comparativ cu aceea din societatea preindustrială. Într-o societate deschisă ca cea de astăzi, sexualitatea, de pildă, nu mai ține seama decât cu greu de legile moralei creștine, iar în anumite medii nu mai cunoaște niciun fel de bariere. Pe de o parte, viața conjugală de astăzi s-a umanizat și personalizat, iar pe de altă parte, se conturează tendințe inumane¹¹⁵.

Familia a suferit, în decursul timpului, anumite schimbări, inclusiv în țara noastră. Familia în comunism a evoluat în mod particular față de cea din Occident. În comunism, omul a suportat numeroase constrângeri, ceea ce la determinat să se concentreze, firește, mai mult asupra familiei și asupra copiilor. Valul schimbărilor a fost destul de puternic în perioada comunistă, erodând edificiul familiei tradiționale¹¹⁶.

¹¹⁵Pr. Achimescu, N., (1995), *Familia creștină între tradiție și modernitate*, în vol. *Familia creștină azi*, Iași, Editura Trinitas, p. 123.

¹¹⁶Ciochină, L., Iftime, C., (2003), *O viziune asupra vieții*, București, Editura Provita Media, p.130-131.

Consecință a unei atmosfere propice creată de literatura pornografică, de unele reclame tendențioase în acest sens, de așa-zisa gândire morală, viața conjugală a devenit în multe cazuri mult prea liberă, conducând la divorț sau promiscuitate. Relațiile conjugale sunt degradate până la nivelul strict fiziologic, până la nivelul oricărui bun de consum, și în acest sens omul este obiectivat și depersonalizat.

Se poate observa în societatea noastră post-comunistă că experiența sexuală printre adolescenți nu mai este ceva nou, numărul tinerilor care sunt activi sexual a crescut dramatic. Homosexualitatea, cândva un subiect tabu ce provoca reacții de dizgrație, este acum un subiect obișnuit de discuție în mass-media și în programele de învățământ privind educația sexuală. Totuși, de-a lungul anilor, atât experiența pastorală, cât și mass-media au arătat că revoluția sexuală a adus în societatea americană, începând din anii '70 ai secolului trecut, mai multă confuzie decât libertate, mai mult desfrâu decât libertate. Odată ce televiziunea și-a intrat în rol, iar producători au început să realizeze puterea sexualității în vânzarea produselor, a început reeducarea socială în masă privind valorile sexuale, aceasta ducând la o „importantă restructurare a rolurilor sexuale tradiționale”¹¹⁷.

Sexualitatea domnește peste toate funcțiile importante ale familiei. Membrii ei acordă tot mai mult interes „performanțelor” din acest domeniu. Apar componente noi, ciudate pentru persoanele în vârstă, care evidențiază dorința de a poseda. Funcția de procreație este golită de virtuți și responsabilități, fiind asumată ca o funcție de ordin biologic. Scade interesul pentru copii și importanța lor de ordin biologic. Familia modernă, care funcționează după principiul individualismului, impune relații impersonale între oameni, relații care exclud *afectivitatea, comuniunea, iubirea*.

Majoritatea oamenilor își justifică „răceala”, considerând că doar pe această cale pot face față legăturilor tot mai variate, cu treceri rapide de la o stare la alta și de la un rol social la altul¹¹⁸.

În absența unor valori morale sau chiar în cazul diminuării acestora, se face resimțită tot mai mult o stare de instabilitate, care generează mari traume, care s-au transformat în adevărate fenomene sociale: *infidelitatea, alcoolismul, disfuncțiile sexual-afective, violența în familie*¹¹⁹.

Căsătoria înseamnă o *cruce* pentru ambele persoane, căci cei doi trebuie să-și răstignească lăcomia și autosuficiența proprie, fiecare trebuie să-și învingă autoidolatrizarea sa și idolatrizarea familiei din care provine, fiecare trebuie să rămână mereu proaspăt pentru celălalt. Apărând rutina și oboseala unuia față de altul, apare și divorțul. Schimbările rapide și spectaculoase care au caracterizat sfârșitul mileniului trecut, dar care continuă să caracterizeze și începutul celui

¹¹⁷Pr. Breck, J., *op.cit.*, p. 79.

¹¹⁸Passim Mitrofan, I., (1999), *Schimbări și tendințe în structura și funcțiile familiei*, în rev. *Sociologie românească*, nr. 5.

¹¹⁹Ciochină, L., Iftime, C., *op.cit.*, p. 133.

de-al doilea mileniu, au afectat structurile sociale de la nivelurile cele mai intime, explodând în întreaga societate. Familia definită ca unitate fundamentală a societății nu este ferită nici de aceste schimbări, stabilitatea ei fiind amenințată permanent de stresuri externe și insecuritate socială, ce au reflexii ample în stresurile interne.

*Alterarea relațiilor între soți și între generații, între frați și surori capătă „forme dintre cele mai grave (de la abuzul fizic la cel psihotraumatizant, de la molestări fizice și sexuale la anemia comunicațională și morală)”*¹²⁰.

Întregul continent european se confruntă cu *răsturnări politice, negarea vechilor ideologii, declin economic și multiple probleme sociale*. În acest context familia este supusă schimbării, rata divorțialității este în creștere, scăderea natalității devine o

*„realitate amenințătoare din punct de vedere demografic, cu toate consecințele pe termen lung”*¹²¹.

Se vorbește în Occident de așa-zisa „*filosofie a fericirii*”, orientată strict spre realizarea de sine, cu caracter individualist și imediat. Această teorie reprezintă una dintre cauzele crizei spirituale a căsniciilor din zilele noastre.

America este prima națiune din lume care a prevăzut, într-o lege fundamentală, ca un drept al omului, „*realizarea fericirii*”, făcând din fericire criteriul suprem¹²². Atunci când căsătoria nu trece de acel așa-zis *test al fericirii* ea rămâne doar o simplă experiență, pentru că urmează despărțirea și încercarea unei noi căsătorii.

Rata crescândă a divorțurilor nu e evaluată ca o decădere morală, ci ca o receptivitate pentru deviza: „*Tu trebuie să fii fericit, astfel ai pierdut ocazia de a trăi*”. Fiecare trebuie să vadă și să experimenteze el însuși cum se realizează fericirea deplină. Dacă nu reușește cu acest soț sau partener, va încerca cu un altul. Această *filozofie a fericirii* nu este altceva decât cea mai serioasă provocare la sensul și semnificația familiei și căsătoriei creștine. Trebuie să recunoaștem că aceste teorii pseudo-elitiste ni le-am însușit și noi, românii, în cei câțiva ani de după revoluția din Decembrie 1989. Tinerii au luptat pentru libertate, despre care Nicolae Bălcescu spunea: „*Cine luptă pentru libertate luptă pentru Dumnezeu*”¹²³; trist este faptul că această libertate s-a transformat în foarte scurt timp în libertinaj, afectând toate structurile societății, inclusiv instituția familiei.

În ce privește raporturile dintre familie și societate, se poate remarca un cerc vicios, o ambiguitate. Statul afirmă că ocrotește familia, însă, în România

¹²⁰Mitrofan, I., (1998), *Incursiuni în psihologia și psihosexologia familiei*, București, Editura Press Mihaela S.R.L., p. 369.

¹²¹*Ibidem*, p. 369.

¹²²Pr. Prof. dr. Achimescu, N., *op. cit.*, p. 80.

¹²³Steinhardt, N., *Jurnalul Fericirii*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, p. 44.

de pildă, se face tot mai puțin susținerea acesteia. Societatea tinde să se întemeieze numai pe indivizi, lovind în unitatea familiei.

Apare din ce în ce mai clar că o societate preocupată exclusiv de indivizi ratează orice șansă de recuperare a valorilor sale constitutive, capabile să-i asigure supraviețuirea. În acest context societatea își asumă astăzi majoritatea funcțiilor tradiționale ale familiei (neutralizând potențialul educativ al acesteia), ceea ce se poate dovedi, pe termen lung că nu este o opțiune care să aducă ceva pozitiv¹²⁴.

Un alt fenomen care influențează tot mai clar structura familială este *instabilitatea conjugală*, cum ar fi *divorțul*¹²⁵. Întrebarea - *de ce divorțează atât de mulți oameni?* - este una dintre cele care captează interesul multora dintre semenii noștri. Și în această privință, explicațiile cotidiene se intersectează cu cele ale specialiștilor, nesuprapunându-se. O explicație generală, frecvent invocată în tratatele de specialitate – și care numai că nu coincide cu bunul-simț, ci îl și sfidează oarecum – este formulabilă într-un (cvasi)paradox: *cum e posibil ca indivizii societății contemporane, care se aleg liber ca soț și soție pe temeiul dragostei adevărate (romantice), dezinteresate, ajung să divorțeze în asemenea proporție?*

Ironie, răspunsul este că tocmai de aceea. Adică, dacă cineva se căsătorește din dragoste, ceea ce înseamnă *suport emoțional, afecțiune, confort psihologic*, de ce să mai continue o conviețuire conjugală în care acestea au dispărut.

Sistemul marital fundamentat pe nevoi expresive și mai puțin pe cele instrumentale (economico-productive, instruirea și profesionalizarea copiilor, presiunile grupului și ale familiei extinse etc.) conduce la o mai mare libertate de dizolvare oficială a cuplurilor carențate, urmată de alegerea unui nou partener sau posibilitatea de a opta pentru o alternativă de viață nonmaritală (concubinaj, familie monoparentală, singurătate și libertate sexuală). Cultivarea nevoilor expresive este posibilă datorită schimbărilor macrosociale care au făcut ca individul să devină potențial independent de familie. S-au modificat, altfel spus, funcțiile și natura familiei: *socializarea și educația sunt asigurate acum de instituții publice, la fel și sănătatea*.

Chiar funcția de suport emoțional și afectivitate este, într-o oarecare măsură, substituibilă de grupurile de similaritate, de prieteni, de colegi. Să nu mai vorbim de faptul că în condițiile în care cele necesare traiului nu se mai produc în gospodărie, ci sunt cumpărate pe bani, membrii familiei nu mai depind (cel puțin de la o vârstă) unul de altul.

O cauză majoră a ridicării ratei divorțialității o constituie *emanciparea economică a femeii*. Faptul că în societatea industrială și postindustrială soțiile sunt angajate în muncă și au, deci, venituri le oferă o mare independență și nu mai suportă orice de la soții lor. Când soția consideră că „*nu mai merge*”,

¹²⁴Goody, J., (2003), *Familia Europeană*, Iași, Editura Polirom, p. 201.

¹²⁵Zani, B., Palmonari, A., *op. cit.* p. 288.

nemaifiind dependentă material de soț, despărțirea îi apare ca o soluție posibilă, ceea ce era mai greu de imaginat în trecut, când constrângerile sociale, cu precădere cele economice, le determinau pe cele mai multe femei, inclusiv prin socializare, să nu se gândească la divorț.

Emanciparea femeii s-a produs pe fundalul *industrializării, modernizării, urbanizării, automatizării și creșterii nevoii forței de muncă în sfera serviciilor*. Aceasta a atras după sine și *distanțarea dintre habitat și locul de muncă*. Posibilitatea pentru ambii parteneri de a întâlni alți indivizi și de a stabili legături de afecțiune este acum mult mai mare. Pe de altă parte, dezvoltarea economică și creșterea urbanistică a însemnat în țările avansate și rezolvarea *problemei locuinței*, care era un serios impediment în divorțialitate.

Democratizarea și liberalizarea vieții sociale de ansamblu au determinat o mai mare permisivitate și în ceea ce privește divorțul. Scăderea influenței *Bisericii* și a religiei, „*îndulcirea*” legislației, micșorarea considerabilă a presiunilor normelor și obiceiurilor tradiționale, facilitează ruperea oficială a legăturilor conjugale. Între creșterea ratei divorțialității și factorii mai sus menționați există o circularitate cauzală, în sensul că liberalizarea juridică, cea religioasă a opiniei publice, nu numai că au contribuit la respectiva creștere, ci au și reflectat-o. S-au adaptat adică la situația existentă, la numărul mare de divorțuri, altfel riscând să devină anacronice și fără credibilitate.

Cu cât divorțul este mai răspândit, cu atât devine mai vizibil și acceptat. Oamenii văd la cei din jurul lor cum s-au rezolvat dificultățile maritale prin despărțire legală. Au așadar potențiale modele pentru împrejurări asemănătoare. Treptat, modelul suferinței într-o căsnicie nefericită este înlocuit – la scară largă în societatea modernă urbană – cu cel în care se începe o nouă viață după dizolvarea mariajului.

Printre *factoriicare* stau la baza generării divorțului putem enumera: *lipsa experienței premaritale; insuficienta cunoaștere a partenerului; absența dragostei; căsătoria precoce; diferențe mari de vârstă între parteneri; diferențe privind instrucția și educația partenerilor; incompatibilități psihice și temperamentale ale partenerilor; comportamente agresive; alcoolismul unuia dintre parteneri; divergențe privind educația copiilor*.¹²⁶

În societatea actuală întâlnim și o mentalitate complet schimbată față de divorț: *el nu mai este apreciat ca un eșec, ci ca o soluție, un răspuns pozitiv la o situație critică*. Respectiva schimbare nu s-a produs numai prin mecanismul contaminării, mai sus sugerat. Ea este rezultatul multor cauze, printre care cele arătate deja. La care mai trebuie adăugată una importantă, și anume *mărirea considerabilă a speranței de viață*. O serie de condiții au făcut, prin urmare, ca o nouă atitudine față de divorț să opereze la nivelul indivizilor, ceea ce, alături de alți factori, pot fi incluse în schema explicativă a creșterii ratei divorțialității.¹²⁷

¹²⁶Voinea, M., (2003), *Psihologia familiei*, Iași, Editura Institutul European, p. 65.

¹²⁷Iluț, P., (2005), *Sociopsihologia și Antropologia Familiei*, Iași, Editura Polirom, p. 172-174.

În societatea de astăzi întâlnim chiar mai multe forme de divorț și anume:

- *divorț emoțional* = manifestarea divergențelor dintre parteneri, deteriorarea raporturilor afective; un divorț emoțional poate avea loc cu mult înainte ca o familie să se separe fizic;
- *divorț legal* = pronunțarea de către o curte de justiție a disoluției căsătoriei;
- *divorț economic* = divizarea proprietății între parteneri, separarea bunurilor casnice, stabilirea obligațiilor de plată a pensiilor alimentare;
- *divorț părintesc* = încredințarea copiilor minori unui părinte, stabilirea drepturilor celuilalt părinte asupra copiilor minori;
- *divorț comunitar* = divizarea comunității de prieteni și izolarea de comunitatea de rudenie a fostului soț;
- *divorț psihic* = dobândirea autonomiei psihice față de fostul partener de căsătorie; indivizii care rămân afectați de pierderea partenerului pot să aibă dificultăți în constituirea unor noi relații și activități.

Un alt aspect ce ține de divorț este acela că, în fiecare societate, legislația familiei cuprinde reglementări specifice privitoare la disoluția cuplurilor. În țările europene, divorțul este reglementat de trei tipuri de legislații:

1. *divorțul sancțiune* prevede că disoluția căsătoriei se face în urma constatării culpei unuia dintre soți;
2. *divorțul faliment* apare când legăturile dintre soți sunt puternic afectate, încât cei doi soți sunt conștienți (deși nu în egală măsură) că uniunea lor nu mai poate continua;
3. *divorțul remediu* este soluția unei căsătorii complet compromise pentru a permite partenerilor să se recăsătorească¹²⁸.

Continuând să examinăm situația familiei în societatea modernă, constatăm că demnitatea și stabilitatea ei nu mai strălucesc cu aceeași claritate. Ea, familia, în multe cazuri, este „întunecată de poligamie, de plaga divorțului, de așa-zisa iubire liberă, precum și de alte deformări”. Ne aflăm, acum, în fața unei probleme capitale: „familia este pusă în discuție cu legile sale fundamentale: unitatea, exclusivitatea, perenitatea”. În calitatea sa de arhiepiscop în Milano, Paul al VI-lea vorbea despre foarte răspândita plagă a divorțului, care aducea cu sine

„zguduirea teribilă a instituției familiei, injurie teribilă la adresa copilului nevinovat, profanare teribilă a iubirii și a sanctuarului familiei”.

Din nefericire, cererile creștinilor pentru nulitatea căsătoriei câștigau mereu vaste proporții. An de an, se înregistra o impresionantă creștere a cauzelor de nulitate la Sacra Romana Rota, ceea ce l-a determinat pe Paul al VI-lea să-și facă auzit „strigatul de alarmă” ridicat de judecători și neliniștitoarea preocupare manifestată de ei pentru „atentatele al căror obiectiv central, în societatea de azi, este sacra instituție a familiei”.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 66-67.

În afara cazurilor prezentate la Sacra Romana Rota, situația devine și mai dramatică, dacă se aruncă o privire asupra creșterii continue a despărțirilor și a divorțurilor în societatea civilă contemporană. Diverse mărturii și cărți specializate în acest domeniu al familiei ne aduc la cunoștință știri și statistici alarmante, în ceea ce privește numărul divorțurilor. De exemplu, între 1960 și 1970, în 24 de țări, creșterea proporției în cazurile de divorț a fost în medie de 35%. În Italia, cererile prezentate în 1971 depășesc cifra de 55.615 și au fost acceptate 17.000, adică procentajul divorțului creștea cam cu 35%. Față de totalul căsătoriilor, o atare cifră reprezintă 4,24%. În Germania, în 1974, au divorțat 100.000 de cupluri conjugate, o creștere de 9,3% față de 1973. În Austria, în 1974 au divorțat 10.638 cupluri. În Franța, 12% dintre cupluri divorțează, abia 10% dobândesc o fericire stabilă, restul de 78% oscilează între deziluzie și ură față de viață. În unele ambiente, s-a ajuns să se înregistreze divorțul de către autoritatea civilă competentă, cam cum se notează mutarea domiciliului într-un registru *civil*.

Există multe cauze intrinseci care au slăbit societatea familială și au atacat perenitatea ei. Este vorba de trecerea de la familia patriarhală la cea nucleară, cu un drept familial mai puțin sever, cu o familie ce trăiește singură și dezmembrată în cea mai mare parte a timpului, din cauza obligațiilor profesionale. În locul concepției creștine despre căsătorie și familie, care inspira cândva mentalitatea și conduita publică, există azi concepția secularistă, care refuză orice referire la Dumnezeu și „*prospectează viața numai într-o lumină pământească*”¹²⁹.

Există mai multe definiții ale divorțului date de diferiți cercetători de-a lungul timpului, fiecare încercând să surprindă prin acea definiție o altă latură sau punct de vedere al divorțului. În demersul său, sociologul Iolanda Mitrofan afirmă următoarele:

„divorțul reprezintă o modalitate juridică prin care se desface căsătoria. Așadar prin divorț se pune capăt cuplului conjugal, deoarece căsătoriei celor doi parteneri îi lipsesc elementele de fond pe baza căreia ea a fost constituită: sentimente reciproce, relații de apropiere și prietenie, ajutor mutual, etic și material”.¹³⁰

Divorțialitatea constă în separarea ori despărțirea partenerilor căsătoriți. Ea este consecința unei decizii judecătorești emise pe baza motivelor invocate de unul sau de ambii soți cu privire la încălcarea cerințelor funcțiilor familiei¹³¹.

Divorțul este, de fapt, desfacerea legală a unei căsătorii¹³². Divorț – despărțire, este desfacerea actului de căsătorie, admisă în Vechiul Testament (Deuteronom, 24, 1-3) printr-o simplă „*declarație de despărțire*”, este interzisă

¹²⁹Bisoc, A., (2005), *Criza și identitate*, Iași, Editura Sapienția, p. 101-103.

¹³⁰Petroman, P., (2003), *Psihologia familiei*, Timișoara, Editura Eurobit, p. 150.

¹³¹*Ibidem*, p. 152.

¹³²Ciobanu, E., (1997), *Dicționar explicativ și enciclopedic al Limbii Române*, București, Editura Floarea darurilor, p. 75.

în Noul Testament, care apără caracterul monogamic, unic al căsătoriei. Întrebat în legătură cu această instituție mozaică, Iisus Hristos răspunde:

„Din pricina împietririi inimii voastre a îngăduit Moise să vă lăsați femeile voastre, dar dintru început nu a fost așa” (Matei, 19, 8).

Biserica nu sprijină și nici nu încurajează divorțul, dar îl tolerează ca o condescendență față de fragilitatea și slăbiciunea firii omenești (Matei, 5, 32). Bărbatul și femeia sunt ființe complementare nu numai din punct de vedere sexual, ci și al destinului lor. Căsătoria nu stă pe o simplă declarație a cuplului, ci pe intenția lui Dumnezeu de a reconstitui neamul omenesc într-o familie determinată. De aceea „*ceea ce a împreunat Dumnezeu, omul să nu despartă*” (Matei, 19, 5). În acest sens Biserica dizolvă, totdeauna cu părere de rău, o căsătorie pe care a celebrat-o. Biserica Ortodoxă a admis prin *iconomie*, adică prin aplicarea condescendenței divine față de slăbiciunea omenească, desfacerea căsătoriei, din pricina desfrânării (Matei, 19, 19)¹³³.

Divorțul, conform art.37 din Codul Familiei, în noua redactare dată prin articolul VIII din Legea numărul 59/1993, este desfacerea căsătoriei legal încheiate¹³⁴. Cuvântul *divorț* este un „*cuvânt nou*” în limba noastră. Înainte cu câțiva zeci de ani nu se cunoștea. Moșii noștri nu-l rosteau, nu-l cunoșteau, pentru motivul că legătura dintre bărbat și femeie era tare ca diamantul¹³⁵.

Desfrânarea sau adulterul reprezintă unul din multiplele cauze ale divorțului. Adulterul distruge, de fapt, esența tainică a căsătoriei, el devine semnul evident al faptului că din căsătorie a dispărut iubirea, că viața conjugală și-a pierdut sfințenia. În acest sens împăratul Justinian spunea că „*o căsnicie nu este reală decât prin iubire*”. Adulterul dovedește că nu a mai rămas nimic din materia Tainei. În aceste condiții, divorțul nu este decât o constatare a absenței, o dispariție, o distrugere a iubirii și prin urmare „*simpla declarație a neexistenței căsătoriei*”¹³⁶. El este analog cu actul excomunicării care nu este o pedeapsă, ci „*constatarea unei separări deja săvârșite*”¹³⁷.

Singurul motiv pomenit de Hristos ca fiind acceptabil în cazul divorțului este păcatul adulterului (Matei, 19, 9). Însă astăzi, motivele care duc la divorț sunt multiple și adesea fără consistență. Astfel, divorțul pleacă de la „*plictiseala de celălalt*”, când în familie nu mai este nimic nou, nimic divin și totul se conformează afirmației lui Jean Paul Sartre „*infernul este celălalt*”¹³⁸. În această situație asistăm la o rată a divorțurilor de 50% din totalul căsătoriilor în primii trei ani după căsătorie.

¹³³Pr. Bria, I., (1994), *Dicționar de teologie morală*, București, Editura I.B.M.B.O.R, p. 127.

¹³⁴Filipescu, I. P., (1996), *Tratatul de Dreptul Familiei*, București, Editura All Beck, p. 2001.

¹³⁵Pr. Slevoacă, Ș., (1968), *Împotriva divorțului*, M.M.S. nr. 1 – 2 /1968, p. 50

¹³⁶Novela 74, *Numeroase mărturii în rânduielile canonice ale Bisericii Ortodoxe* apud Pr. Prof. Ilie Moldovan, *Adevărul și frumusețea căsătoriei. Teologia iubirii*, vol. II, p. 168.

¹³⁷Evdochimov, P., (2000), *Taina Iubirii. Sfințenia unirii conjugale în lumina tradiției ortodoxe*, Traducere de Moldoneanu, G., București. Editura Christiana, 1994 apud Pr. Prof. Dr. Jurcan, E., *Stabilitatea Familiei*, în *Credința Ortodoxă*, anul V, nr. 1, ianuarie-iunie, Alba - Iulia, p. 77.

¹³⁸*Ibidem*

Sociologii au individualizat câteva cauze ale dezechilibrelor în cadrul familiei. În România, numărul divorțurilor a crescut o dată cu accentuarea migrațiilor, mai ales de la sat la oraș, determinate de *industrializare, urbanizare și destrămarea familiei tradiționale*. Schimbările inițiate la începutul anilor '50 au impus un set nou de comportamente oamenilor, fapt ce a determinat fărâmițarea cutumelor tradiționale. S-a redus, în primul rând, controlul social local asupra oamenilor. O influență considerabilă, în acest sens, au avut-o și schimbările legislative, petrecute după 1990, „*schimbări care raliau legislația din România la legislația Europeană*”¹³⁹. Sociologii susțin că „*divorțialitatea determină în mod direct scăderea numărului de nașteri*”¹⁴⁰. Chiar dacă divorțul nu mai are consecințe economice sau sociale asupra omului, așa cum se manifestau acestea în perioada interbelică, totuși acest eveniment le provoacă românilor puternice tulburări emoționale. Din cercetările psiho-medicale reiese că „*stresul provocat de un divorț este similar cu cel determinat de un cutremur de pământ*”¹⁴¹.

Majoritatea tinerilor preferă să nu se mai căsătorească, optând pentru relații temporare, neconvenționale și lipsite de angajament social, simptom al renunțării la valorile tradiționale. Într-o viziune teologică, fenomenul apare ca o ultimă consecință a păcatului înțeles drept renunțare la orice responsabilitate înaintea lui Dumnezeu și a comunității umane. Un proces la fel de serios este acela al disoluției rapide a majorității familiilor convențional constituite. Căsătoriile se desfac pe motive la fel de ridicate și superficiale ca și cele pentru care se contractează, trădând de cele mai multe ori „*interesele pecuniare, nașterea unei confuzii între erotism și iubire, patimi neîmblânzite, instabilitate sufletească*”¹⁴².

După cum am văzut, concepția despre divorț s-a schimbat profund în societatea contemporană. Divorțul nu apare ca un eșec, ci ca o soluție și un început pentru o viață mai bună. Sunt prezumate aici *consecințele* lui *pozitive*. Realitatea empirică înconjurătoare, ca și datele investigaționale, care ne arată însă și multitudinea *consecințelor negative*. În societățile tradiționale, acestea din urmă sunt aduse în prim-plan de mentalitatea colectivă.

La nivelul celor doi parteneri, efectele psihologice depind foarte mult de copii, dacă există sau nu, de investițiile afective făcute în căsnicie, de cine a inițiat divorțul, de valoarea partenerilor pe piața erotică și materială, de densitatea rețelei de rude și de prietenia fiecăruia. Studiarea acestor aspecte și eventualele intervenții terapeutice presupun mai mult o abordare ideografică.

Divorțialitatea afectează diferențiat femeia și bărbatul. Dacă există copii în căsnicie – iar aceștia rămân la mamă – și dacă nu se produce recăsătorirea, atunci costurile psihologice sunt mai mari pentru bărbați, iar cele materiale pentru femei. Bărbații suferă – e vorba, desigur, de cei cu un minim simț moral

¹³⁹ Ciochină, L., Iftime, C., *op.cit.*, p. 135.

¹⁴⁰ Mihăilescu, I., (1999), *Familia în societățile europene*, București, Editura Universității București, p. 104-105.

¹⁴¹ Ciochină, L., Iftime, C., *op.cit.*, p. 136.

¹⁴² Parkinson, L., (1993), *Separarea, divorțul și familia*, București, Editura Alternative, p. 15-17.

– pentru că nu mai sunt lângă copii, se îngrijorează de situația acestora, rămași practic fără tată sau cu tată vitreg. Mama cu copil are o situație materială mult mai grea, comparativ cu familiile complete sau cu femeile de aceeași vârstă și necăsătorite sau fără copii. Femeile rămase singure cu copii decad economic din următoarele motive:

1. *capacitatea de câștig mai mică*, determinată la rândul ei, pe de o parte, de faptul că în timpul căsniciei a fost total sau parțial ieșită din câmpul muncii, iar pe de altă parte, deoarece fiind singură cu copiii, trebuie să se ocupe de aceștia;
2. *lipsa suportului din partea fostului soț*, mulți dintre aceștia neplătind nici întreținerea pentru ea și nici pensia pentru copii;
3. *ajutor neîndestulător din partea statului*, a societății în ansamblu. În toate țările, femeile divorțate ce au copii sunt dezavantajate economic diferit și în funcție de etnie (la noi este situația mamelor rromne).

În schimb, consecințele asupra copilului sunt multiple. Mai ales în cazul în care copilul rămas cu mama este băiat, poate apărea fenomenul de *supraprotecție maternă*. Chiar dacă nu din motive freudiene, femeia rămasă singură cu băiatul își revărsă toată dragostea și afectivitatea asupra lui, crescându-l într-un gen de seră, cu obligații casnice minimale. Ea are un astfel de comportament și datorită faptului că se ferește să fie acuzată de fostul soț, de rudele acestuia, de propriile rude, de cunoscuți și prieteni că își neglijează copilul. Fenomenul de supraprotecție poate avea, la rândul lui, consecințe negative asupra copilului, mai ales cu privire la viitorul lui statut marital, în distribuirea sarcinilor domestice în familia pe care o va avea.

Investigarea mai îndeaproape a efectelor divorțului asupra copilului a nuanțat *imaginea populară tipică* asupra fenomenului, care enunță „*bieții copii cu părinți divorțați*”, înțelegând prin aceasta că aproape automat, prin divorț, copiii suferă. În acest caz sunt concludente cinci constatări principale:

1. *Dacă după divorț copilul continuă să interacționeze cu celălalt părinte, în speță cu tatăl, diferențele în profilul psihocomportamental sunt ne semnificative în comparație cu familiile biparentale*. Este de reținut însă că interacțiunea trebuie să fie *sistematică și pozitivă*. Sistematică, adică des și regulat, pozitivă, în sensul că tatăl, păstrându-și autoritatea rezonabilă, trebuie să fie cald și înțelegător, să nu-l dădăcească tot timpul sau să-l „monteze” împotriva mamei sau a tatălui vitreg. Există însă avantaje și dezavantaje atât pentru monocustodie, cât și pentru custodia comună. Față de monocustodie, cea comună are avantajul că amândoi partenerii își continuă rolul de părinți, însă dacă ei nu colaborează autentic, ci se ceartă, e preferabilă cea monoparentală.
2. *Studiile au arătat că stima de sine a copilului este afectată negativ mai mult la familiile cu conflicte decât la cele monoparentale*. Când la neînțelegerile grave din cuplu se adaugă abandonul, abuzul, uneori sexual, față de copii sau dereglările mentale, apare limpede pericolul pentru sănătatea fizică și psihică a copiilor. Pe drept cuvânt, se consideră că mediul cel mai propice al dezvoltării tinerelor ființe umane este familia intactă fericită. Familia

monoparentală este undeva la mijloc, și pentru ca ea să funcționeze bine, cheia este lipsa conflictelor între părinții divorțați.

3. *Comportamentul social al copilului și performanțele sale școlare nu sunt afectate radical de lipsa unui părinte, în particular a tatălui.* Dacă facem o comparație brută între copiii biparentali și monoparentali, rezultă că ultimii au performanțe școlare mai slabe, în cazul lor existând mai multe situații de devianță.
4. *Impactul negativ al divorțului asupra copilului depinde în principal de: gradul de conflictualitate al familiei care s-a destrămat, sănătatea mintală a părinților, densitatea rețelei sociale a actualei familii a copilului și vârsta pe care a avut-o copilul la divorț.* Vârsta copilului la divorțul părinților pare să fie cel mai relevant factor ce îi influențează reacțiile la acest eveniment. *Preadolescenții* au tendința de a-și blama tatăl că a părăsit familia sau pe mamă că l-a făcut să plece. Nu de puține ori, ei se auto-blamează, considerând că tatăl a plecat din cauza lor, că au fost răi și n-au ascultat. Studiind 121 de copii cu vârste între 6 și 12 ani, trei psihologi americani au constatat că în faza imediată a divorțului, o treime dintre aceștia se simțeau vinovați de despărțirea părinților, după un an procentul scăzând la 20%. *Adolescenții* nu își asumă în aceeași măsură vina, condamnând mai degrabă nediferențiat, pentru că părinții le-au stricat în acest fel viața. Ei sunt foarte sensibili la problema noii legături de dragoste a părinților. Își pun întrebări și despre ce spune lumea, dar îi poate afecta și prin producerea de confuzie (oricum potențial existentă la această vârstă) cu privire la începerea vieții sexuale și la libertinajul erotic. Dacă mama sau tatăl procedează astfel, de ce să nu fac și eu?
5. *Am accentuat faptul că, și ca trăire și condiție, pentru mulți copii divorțul înseamnă o eliberare.* Totuși, în cazul imensei majorități — chiar atunci când din exterior pare spre binele copilului —, realitatea divorțului este însoțită ca una amară și pare să-și lase amprenta în sufletul și mintea indivizilor pentru toată viața. Discutând rezultatele unor studii din Marea Britanie, Statele Unite, Australia, Noua Zeelandă și alte țări și metaanaliza acestora, s-a ajuns la următoarea concluzie: *copiii proveniți din familii divorțate sau separate prezintă diferențe în viața lor ulterioară, în sensul că au, în medie, o stimă de sine mai scăzută, rezultate școlare mai slabe, iar ca adulți schimbă mai des slujbele și sunt mai predispuși la divorț.*

De-a lungul anilor s-au adunat argumente solide că este spre binele tuturor părților implicate, și cu deosebire pentru copii, să funcționeze instituția numită *medierea divorțului*, prin care persoane specializate (asistent social, consultanți și terapeuți maritali sau din alte domenii socio-umane) asistă cuplul în timpul sau după procesul legal să rezolve într-o manieră cooperantă problemele personale, juridice legate de custodia și întreținerea copiilor. Mediatorul poate fi angajat de cuplu în cauză sau mandatat de tribunal (mai mult de 2/3 dintre statele americane oferă sau pretind mediator în cazurile pe care le consideră necesare). În cazul în care mediatorul este numit oficial de tribunal, dacă acesta

nu reușește să-i facă pe părinți să coopereze, devine un arbitru în luarea deciziilor (referitoare la custodie și vizite), decizii care sunt acceptate de către instanța judecătorească. Mediarea este complementară aspectului legal al divorțului, iar pentru litigiile post-divorțiale, ea poate constitui o alternativă mult mai puțin costisitoare și traumatizantă în ceea ce îi privește în special pe copii.

Divorțul are, în general, *consecințe negative asupra părinților celor care divorțează*. Astfel, divorțul perturbă relația dintre bunici și nepoți, relație în care se investește de o parte și de alta multă afectivitate; în special în cazul femeii rămase singură cu copii, părinții trebuie să o ajute material, în măsura în care divorțul este văzut ca un eșec, părinții celor divorțați suferă și din cauza presiunii psihologice a rudelor și cunoștințelor. În comunități rurale sau în cele urbane mai mici părinții ai căror copii plecați din localitate au divorțat sau sunt pe cale să o facă răspund cu multă reținere și jenă la întrebările curioase ale vecinilor sau cunoștințelor¹⁴³.

Pentru a putea depăși această criză prin care trece familia zilelor noastre este nevoie de o legătură cât mai strânsă între taina familiei și taina Bisericii, între taina copilului și taina persoanei, de vreme ce, pentru a fi om adevărat, Dumnezeu-Fiul S-a născut din femeie și a intrat în istorie ca și copil. Toți termenii de bază în Biserică sunt împrumutați din familie: *părinte spiritual, mamă sau maică spirituală, frate și soră spirituală, fiu și fiică spirituală*, chiar și în domeniul vieții monahale. De aceea, fără taina familiei nu poate fi înțeleasă nici taina Bisericii, și fără taina Bisericii, nu poate fi înțeleasă nici taina familiei.

Pe măsură ce se produce o ruptură între Biserică și familie, se constată o pierdere a *unității și sfințeniei*, o pierdere a sensului de *jertfă și dăruire prin iubire*, primând egoismul și satisfacerea plăcerii, familia devenind în cele din urmă o povară și un mijloc, dar și un dar dat de Dumnezeu pentru dobândirea mântuirii. Biserica vine în întâmpinarea acestor probleme, subliniind importanța familiei care are la baza Taina Căsătoriei, prin aceasta familia creștină devenind o taină a vieții *în Hristos și în Biserică*, această temelie tare și neclintită ce asigură familiei trăinicia¹⁴⁴.

Acum, mai mult ca oricând, rolul familiei creștine într-o societate desacralizată și exclusiv antropocentrică, este unul al păstrării cu strășnicie și al perpetuării principiilor morale sănătoase, impregnate de sfințenia Duhului Sfânt, prezent în măduarele Bisericii lui Hristos, care suntem noi, creștinii. Niciodată familia nu a fost atât de desconsiderată și neocrotită, atât de expusă loviturilor din toate părțile vicleanului vrăjmaș. A ajuns aproape o mucenicie viața unui familist care trăiește după Hristos, căci lupta începe chiar din sânul familiei, încercând să-și creeze proprii copii creștinește. Viața de familie a ajuns astăzi într-o stare critică, trecând printr-o adevărată „*criză a familiei*”, așa cum și Cuviosul Paisie Aghioritul o numește, și o atribuie depărtării oamenilor de Dumnezeu și iubirii lor de sine:

¹⁴³ Passim Iluț, P., (2005), *Sociopsihologia și Antropologia Familiei*, Iași, Editura Polirom.

¹⁴⁴ Pr. Prof. dr. Breck, J., *op.cit.*, p. 95.

„Mai demult, spunea el, viața era liniștită și oamenii făceau răbdare. Astăzi sunt ca brichetele. Nici măcar un singur cuvânt nu suferă; după care urmează divorțul”¹⁴⁵.

Niciodată familia nu poate fi redusă la aspectul ei biologic, psihologic, sociologic sau cultural, ea este mai mult decât toate acestea laolaltă și le transcende, pentru că „are vocația de a fi în lume icoana iubirii divine veșnice”¹⁴⁶.

BIBLIOGRAFIE

- Achimescu, Pr. Nicolae, (1995), *Familia creștină între tradiție și modernitate*, în vol. *Familia creștină azi*, Iași, Editura Trinitas.
- Andreicuț, I.P.S. Andrei, (2001), *Dragoste, libertate și sex responsabil*, Alba Iulia, Editura Reîntregirea.
- Bisoc, A., (2005), *Criza și identitate*, Iași, Editura Sapienția.
- Breck, Pr. John, (1995), *Darul sacru al vieții*, Cluj-Napoca, Editura Patmos.
- Bria, Pr. Ioan, (1994), *Dicționar de teologie morală*, București, Editura I.B.M.B.O.R.
- Ciobanu, E., (1997), *Dicționar explicativ și enciclopedic al limbii române*, București, Editura Floarea darurilor.
- Ciobotea, P.F. Daniel, (2002), *Familia Creștină – Speranța României*, în Congresul Internațional *Familia și viața la începutul unui nou mileniu creștin*, București, I.B.M.B.O.R.
- Dumitru, L., (2003), *Hristos și tinerii*, Galați, Editura Bunavestire.
- Evdochimov, P., (1994), *Taina Iubirii. Sfințenia unirii conjugale în lumina tradiției ortodoxe*, trad. Gabriela Moldoneanu, București, Editura Christiana.
- Filipescu, I. P., (1996), *Tratatul de Dreptul Familiei*, București, Editura All Beck.
- Goody, J., (2003), *Familia Europeană*, Iași, Editura Polirom.
- Hrisostom de Etna, (2003), *Elemente de psihologie pastorală ortodoxă*, trad. Daniela Constantin, Galați, Editura Bunavestire.
- Hrisostom de Etna, (1999), *Schimbări și tendințe în structura și funcțiile familiei*, în rev. *Sociologie românească*, nr. 5.
- Hrisostom de Etna, (2003), *Sociologie Generală*, Iași, Editura. Polirom.
- Iluț, P., (2005), *Sociopsihologia și antropologia familiei*, Iași, Editura Polirom.
- Jurcan, Pr. Emil, (2000), *Stabilitatea Familiei*, în *Credința Ortodoxă*, anul V, nr. 1, ianuarie-iunie, Alba - Iulia.
- Ciochină, L., Constantin, I., (2003), *O viziune asupra vieții*, București, Editura Provita Media.
- Mihăilescu, I., (1999), *Familia în societățile europene*, București, Editura Universității București.

¹⁴⁵Cuv. Paisie Aghioritul, (2003), *Viața de familie*, trad. Ierom. Ștefan Nuțescu, București, Editura Evanghelistos, p. 3.

¹⁴⁶Congresul Internațional (2001), *Familia și viața la începutul unui nou mileniu creștin*, p.40.

Mitrofan, I., (1998), *Incursiuni în psihologia și psihosexologia familiei*, București, Editura Press Mihaela S.R.L.

Moldovan, Pr. Ilie, (1996), *Adevărul și frumusețea căsătoriei. Teologia iubirii II*, Alba - Iulia.

Paisie Aghioritul, (2003), *Viața de familie*, trad. Ierom. Ștefan Nuțescu, București, Editura. Evanghelismos.

Parkinson, L., (1993), *Separarea, divorțul și familia*, București, Editura Alternative.

Pașchia, Pr. Gheorghe, (1985), *Familia și raporturile dintre membri ei*, în rev. *Bisericii Ortodoxe Române*, An CIII, nr.1-2.

Petroman, P., (2003), *Psihologia familiei, Timișoara*, Editura Eurobit.

Slevoacă, Pr. Ștefan, (1968), *Împotriva divorțului*, M.M.S. nr. 1 – 2.

Stănciulescu, E., (2002), *Sociologia Educației Familiale*, Vol. I, Iași, Editura Polirom.

Steinhardt, N., (2005), *Jurnalul Fericirii*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.

Voinea, M., (2003), *Psihologia familiei*, Iași, Editura Institutul European.

Zani, B., Palmonari, A., (2003), *Manual de psihologia comunității*, Iași, Editura Polirom.

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR PRACTICE ÎN ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE ÎN CICLUL PRIMAR

VIOLA DRAGOMIRESCU

Abstract: În lucrare prezentăm o cercetare în care subiecții au fost elevii din clasa a IV-a. Obiectul cercetării a vizat studierea dezvoltării unor abilități practice în diverse activități extracurriculare. Am studiat nivelul de dezvoltare a abilităților copiilor înainte de experimentul formativ și după implicarea copiilor în anumite situații de învățare în care metoda didactică principală a fost exercițiul. La finalul activității s-a confirmat ipoteza cercetării.

1. Introducere

O privire retrospectivă de-a lungul anilor ne permite să constatăm evoluția în timp a disciplinei „*Abilități practice*”. Mulți ani disciplina a fost cunoscută sub denumirea de „*Îndeletniciri practice*” sau lucru manual și constituia activitatea principală în cadrul căreia elevii făceau primii pași în direcția pregătirii pentru munca productivă.

Analiza sumară a programelor de lucru manual din trecut duce la constatarea că lucrările recomandate aveau un accentuat caracter utilitar, ceea ce a condus, de multe ori, la depășirea posibilităților elevilor, mai ales, în privința programei școlare pentru fete.

În anii următori, predarea lucrului manual a dobândit noi dimensiuni. Această disciplină nu mai era considerată o „*dexteritate*”, ci constituia un obiect de învățământ de sine stătător. Cerințele societății românești, în continuă schimbare, au determinat o nouă abordare a obiectului, în sensul redefinirii disciplinei lucru manual, în scopul formării aptitudinilor și deprinderilor creativ-aplicative și estetice. De aceea, în curriculumul școlar pentru clasele I-IV (*Programa analitică*, 1995), lucrul manual este încadrat în sfera educației artistice, alături de educația plastică și cea muzicală.

Noul curriculum plasează obiectul, pe care-l redenumeste sugestiv „*Abilități practice*”, în aria „*Tehnologii*”, oferindu-i un număr mai mare de ore, tocmai pentru a dezvolta acele abilități specifice obiectului, diferențiat, de la individ la individ. Se poate aprecia, pe bună dreptate, că alegerea denumirii „*este cea mai potrivită, deoarece, chiar prin denumire, acesta își definește obiectivul principal: dezvoltarea abilităților practice, a deprinderilor de muncă, atât de necesare tuturor oamenilor și pentru întreaga viață. Accentul se deplasează vizibil de la a cunoaște diverse materiale și tehnici de lucru, spre a le utiliza în vederea exersării și formării unor abilități practice reale*” (Tismănar, Turcin, p.3, 2011).

Revizuirea programelor școlare pentru clasele III și IV, la nivelul ariei curriculare „*Tehnologii*”, a avut în vedere racordarea, încă din învățământul primar, a obiectivelor și a conținuturilor învățării la cerințele formulate pentru

educația de bază. Prin modificările pe care le aduce noul curriculum, comparativ cu cel anterior, s-a avut în vedere asigurarea corelației între ceea ce au învățat elevii în clasele anterioare, la disciplina *Abilități practice*. Curriculumul de *Educație tehnologică* pentru clasele a III-a și a IV-a continuă, din punct de vedere structural, programele școlare de *Abilități practice* pentru clasele I- II, conținând extinderea ariei de cuprindere a obiectivului cadru 4 – *Dezvoltarea simțului practic, a celui estetic și a responsabilității pentru modificarea mediului natural, ca răspuns la nevoile și dorințele oamenilor*, pentru sporirea componentei valoric-atitudinale a disciplinei, precum și reformularea unor obiective de referință, pentru a exprima clar și concret ce se așteaptă ca elevul să știe să facă progresiv, de la o clasă la alta. Totodată este completată și diversificată paleta activităților de învățare, iar „*Subiectele orientative*” sunt înlocuite cu „*Sugestii de produse ce pot fi realizate*”, la categoria de conținuturi ale învățării.

Având în vedere numărul redus al orelor alocate pentru această disciplină (1-2 ore pe săptămână), din analiza amănunțită a programelor, iese în evidență faptul că activitățile extracurriculare vin în sprijinul atingerii obiectivelor. De-a lungul carierei am observat că elevii au nevoie de mai mult timp și de situații de învățare cât mai diversificate ca să li se dezvolte abilitățile practice. Ei participă cu mult entuziasm la aceste activități și încearcă să obțină performanțe.

Demersul meu în realizarea acestei lucrări și-a propus să evidențieze rolul pozitiv pe care îl au activitățile extracurriculare în dezvoltarea abilităților practice, aducând elemente noi în formarea personalității copiilor. Aceste activități sunt atractive, deoarece țin cont nu numai de particularitățile de vârstă ale elevilor, ci și de expectațiile lor de a obține produse finite cât mai bune. Elevii pot învăța și exersa tehnici de lucru variate, iar prelucrarea, cu răbdare și imaginație, a unor materiale diverse (naturale sau refofosibile) permite obținerea prin diferite tehnici (*conturare, decupare, îndoire, asamblare, lipire, decorare* etc.) a unor obiecte deosebite. Totodată, li se creează posibilitatea de a realiza aplicații interesante și utile în viața cotidiană. Rolul profesorului este de a orienta și a ajuta elevii în obținerea performanței. Faptul că, în asemenea activități, elevii vin în contact cu bogăția de forme și culori ale obiectelor pe care le execută, contribuie la educarea gustului pentru frumos și util, face ca ei să nu devină simpli admiratori pasivi ai acestuia, ci să aibă o atitudine creatoare.

Educația tehnologică, având un caracter interdisciplinar, corespunde și nevoii de informare a copilului, de observare, explorare, înțelegere a mediului înconjurător, contribuind, în același timp, la formarea unei atitudini pozitive față de mediul natural, prin stimularea interesului față de acesta și exersarea unor deprinderi de îngrijire și ocrotire a acestuia. Cultura, informațiile obținute prin călătorii nu sunt cu nimic mai prejos culturii livești, sprijinind-o, completând-o. Aceste activități largesc orizontul cultural al copiilor, le cultivă sentimentele patriotice, îi învață să iubească, să protejeze și să respecte natura.

Prin aceste discipline se creează premisele ca, pe parcursul școlarității obligatorii, toți elevii să dobândească un sistem de cunoștințe, abilități și

atitudini care să le faciliteze viitoarea integrare în viața socială și profesională. Rezultatul este benefic atât pentru individ, cât și pentru societate. Cu cât sunt mai dezvoltate abilitățile practice, cu atât este individul mai capabil să-și îndeplinească rolul în societate.

În activitățile în care se realizează compoziții aplicative se creează în rândul copiilor o stare febrilă de lucru, de căutare, de încercări mai mult sau mai puțin reușite, toate acestea îmbrățișate cu bună dispoziție și plăcere. Această bună dispoziție și plăcere, precum și situații diverse de creație le întâlnim în activitatea curriculară „*Abilități practice*”, care este cuprinsă în aria curriculară „*Tehnologii*” și reprezintă un cadru propice pentru afirmarea practică a creativității elevului. Prin activitățile practice, prin lucrările realizate de către elevi în cadrul acestor ore, li se dezvoltă: gândirea creatoare, imaginația, interesul pentru a realiza ceva, dar și o disciplină în formarea lor ca viitori profesioniști în diferite domenii.

2. Fundamente teoretice despre abilitățile practice

2.1. Conceptul de abilitate practică

Abilității i se atribuie în dicționare mai multe sensuri: *îndemânare, iscusință, pricepere, dibăcie* (DEX) sau *caracter abil, capacitate de a face totul cu ușurință și iscusință, dibăcie, îndemânare, măiestrie, pricepere, manifestare abilă, lucru sau act făcut cu ingeniozitate și finețe* (NODEX) sau *calitatea de a fi abil, dexteritate, pricepere, dibăcie, aptitudine legată de a face ceva* (MDN). Dulamă și Ilovan (2007) consideră abilitatea – intelectuală sau motrică – un mod învățat de a răspunde adecvat la un ansamblu sau la o categorie de sarcini aparținând unui anumit domeniu. Prin comparație cu o capacitate, o abilitate are mai multe *caracteristici*:

- Este *rezultatul învățării*, în timp ce capacitatea poate exista la naștere, fiind dezvoltată sau nu ulterior.
- Spre deosebire de capacitate, care poate fi situată la diferite niveluri de evoluție, abilitatea este o cunoștință procedurală care a ajuns la un *nivel superior de dezvoltare* (măiestrie, perfecțiune).
- Spre deosebire de capacitate, care este ascunsă, abilitatea este *vizibilă* (dexteritate).
- Spre deosebire de capacitate, despre care se afirmă că nu poate fi evaluată, abilitatea poate fi evaluată.

Abilitatea practică este rezultatul unor activități pragmatice, în situații concrete. Abilitatea este exersată într-un anumit context asupra unui conținut. Ea interacționează cu alte abilități și din această combinație rezultă abilități mai operaționale și mai complexe. Abilitățile practice pot fi folosite la diferite acțiuni, la niveluri diferite, ceea ce le conferă transversalitate. Dacă un elev sau o altă persoană este transpusă în situații diferite de învățare în care exersează, ea își dezvoltă abilitatea. În consecință, această abilitate se dezvoltă prin exerciții. Scopul acestor exerciții este ca individul să facă ceva mai rapid, mai spontan, mai precis, mai sigur (Dulamă, Zehan, 2011, p. 22).

Dezvoltarea abilităților practice are mai multe *scopuri*: alcătuirea unui plan pentru realizarea unei lucrări; ordonarea logică a etapelor de lucru; învățarea selectării materialelor necesare pentru realizarea unui produs; utilizarea eficientă a ustensilelor; utilizarea corectă și rapidă a tehnicilor învățate; asimilarea și aplicarea unor tehnici noi; utilizarea unor reguli specifice artei decorative; combinarea unor motive de forme și culori diferite; combinarea culorilor ținând cont de armonia și acordurile cromatice; crearea unor compoziții decorative originale; dezvoltarea abilităților manuale; dezvoltarea simțului practic-gospodăresc; dezvoltarea capacității de a crea obiecte din materiale naturale, sintetice, eventual re folosibile; dezvoltarea motricității fine și a celei grosiere; dezvoltarea gândirii critice; aprecierea calității produsului finit, raportat la proiectul inițial; exprimarea părerii privind lucrările proprii și pe ale altora. Pentru ca aceste obiective să fie realizate la standardele prevăzute, profesorul recurge la mai multe metode de învățare, utilizate și în alte domenii de formare.

2.2. Abilități practice dezvoltate la copiii din ciclul primar

La disciplinele *Abilități practice* și la *Educație tehnologică*, în lecții și în afara lor, elevii își formează foarte multe abilități, multe dintre acestea fiind utile pe tot parcursul vieții. O importanță deosebită în dezvoltarea abilităților practice le au activitățile extracurriculare, iar în cadrul acestora preponderența cea mai mare o ating activitățile în cadrul cercului. Pe parcursul unei activități se dezvoltă, de cele mai multe ori paralel, mai multe abilități practice reprezentate în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Abilități practice dezvoltate la copii (după Dulamă, 2008)

Categorii de abilități	Exemple de abilități
Abilități practice necesare elevilor în laboratorul de informatică (utilizarea computerului).	Utilizarea butoanelor mouse-ului. Utilizarea diferitelor combinații de taste. Tastarea rapidă și corectă folosind toate degetele. Sertizarea unui cablu sau a unei prize de rețea. Amplasarea unui cartuș în imprimantă. Folosirea instrumentelor de desenare în programul Paint. Desenarea unor figuri geometrice în programul MS Word. Căutarea și găsirea rapidă a informațiilor în rețeaua Internet.
Abilități practice necesare elevilor în activități realizate pe teren.	Utilizarea fileului pentru colectarea unor animale din apă. Utilizarea ciorpacului pentru colectarea insectelor. Aplicarea capcanelor Barber pentru colectarea nevertebratelor. Recoltarea probelor din apa râurilor și lacurilor. Măsurarea corectă a temperaturii aerului, apei și solului. Colectarea unor probe de sol. Măsurarea dimensiunilor arborilor. Determinarea direcției și vitezei vântului.

	<p>Determinarea vârstei arborilor.</p> <p>Utilizarea lupei.</p>
<p>Abilități practice dezvoltate la elevii care fac parte din Grupul Eco.</p>	<p>Etichetarea plantelor dintr-un ierbar.</p> <p>Asamblarea și dezasamblarea mulajelor.</p> <p>Presarea plantelor pentru ierbar.</p> <p>Plantarea plantelor de apartament.</p> <p>Plantarea de puieti și arbuști.</p> <p>Efectuarea tăierilor la arbori și arbuști.</p> <p>Montarea unor colivii pentru păsări.</p> <p>Montarea unui cort.</p>
<p>Abilități practice dezvoltate la elevii care fac parte din cercul „<i>Două mâini dibace</i>”.</p>	<p>Colectarea și sortarea unor materiale.</p> <p>Realizarea unor ornamente din diferite materiale.</p> <p>Realizarea unor jucării simple.</p> <p>Utilizarea unor materiale didactice (cântar, machete etc.).</p> <p>Modelarea unor figurine din argilă, măști din argilă.</p> <p>Realizarea unor aranjamente florale (ikebana), aranjamente din plante uscate.</p> <p>Împachetarea estetică a cadourilor.</p> <p>Pregătirea unor gustări, sucuri naturale.</p> <p>Aranjarea sălii pentru serbări.</p> <p>Aranjarea mesei.</p> <p>Organizarea unor expoziții.</p> <p>Expunerea materialelor în cadrul unor expoziții, târguri.</p> <p>Realizarea unor colaje din: frunze, paie, hârtie, coji de ouă, semințe, scoici, plante.</p> <p>Realizarea unor măștișoare din: resturi de blană, hârtie, scoici, plante.</p> <p>Realizarea unor felicitări din: hârtie, carton, material plastic.</p> <p>Realizarea unor podoabe de brad din: paie, țesături, hârtie, măgele.</p> <p>Realizarea unor tablouri din: frunze, paie, hârtie, coji de ouă, semințe, scoici, plante.</p> <p>Realizarea unor covoare din: resturi de piele prelucrată, fire.</p> <p>Realizarea unor măști pentru carnaval, pălării pentru carnaval.</p> <p>Realizarea unor semne de carte.</p> <p>Realizarea unor rame decorate cu: frunze, coji de ouă, semințe, scoici, flori.</p>
<p>Abilități practice dezvoltate la elevii cu ocazia excursiilor, drumețiilor.</p>	<p>Împachetarea rucsacului.</p> <p>Colectarea și sortarea unor materiale.</p> <p>Presarea plantelor pentru ierbar.</p> <p>Măsurarea dimensiunilor arborilor.</p> <p>Utilizarea binoculului.</p> <p>Aprinderea și stingerea focului.</p> <p>Prepararea unor mâncăruri pe foc deschis.</p> <p>Servirea mesei în aer liber.</p> <p>Realizarea unor jucării simple.</p>

	Montarea și demontarea cortului. Plantarea puieților.
Abilități practice dezvoltate la elevii cu ocazia vizitelor.	Colectarea și sortarea unor materiale. Folosirea diferitelor aparate. Folosirea aparatului de fotografiat. Notarea informațiilor. Grădinarit. Realizarea unor produse specifice.
Abilități practice dezvoltate la elevii cu ocazia târgurilor și a expozițiilor.	Colectarea și sortarea materialelor de expus. Aranjarea materialelor pe diferite suporturi. Prezentarea materialelor. Abilități anteprenoriale.
Abilități practice dezvoltate la elevii la concursuri.	Selectarea materialelor pentru concurs. Realizarea unor produse ornamentale. Preparate culinare. Aranjarea sălii pentru concurs. Aranjarea materialelor pentru concurs. Pregătirea terenului la concursurile în aer liber.
Abilități practice dezvoltate la elevii cu ocazia șezătorilor și a serilor distractive.	Confecționarea unor măști și costume. Pregătirea materialelor pentru eveniment. Aranjarea sălii pentru eveniment. Realizarea ornamentelor. Realizarea fotografiilor, filmări. Prepararea unor gustări și sucuri naturale. Servirea igienică a gustărilor și a sucurilor. Servirea estetică a gustărilor și a sucurilor.

Dezvoltarea abilităților practice nu este un scop în sine. Unele dintre ele se opresc la un anumit nivel de dezvoltare, iar altele se dezvoltă pe tot parcursul vieții sau devin pur și simplu inutile. Aplicabilitatea lor depinde: de domeniile de lucru, de stilul de viață, de dezvoltarea și cerințele vieții economice, sociale, culturale etc.

1.3 Metodologia dobândirii abilităților practice

Abilitățile se dezvoltă numai dacă individul este plasat în contextul acțiunii și acționează. O abilitate și o capacitate pot fi dezvoltate prin exersare în diferite moduri, prin transpunerea elevilor în diferite situații de învățare la discipline diferite, pe conținuturi diferite, în care se utilizează diverse metode de învățare. Metodologia realizării unor produse în ciclul primar prevede parcurgerea mai multor subetape (prelucrare după Dulamă, 2011):

Pasul 1. Încălzirea mâinilor.

Pasul 2. Motivarea pentru activitatea și anunțarea temei.

Pasul 3. Prezentarea materialelor și a uneltelor (dacă este cazul).

Pasul 4. Distribuirea materialelor și a uneltelor.

Pasul 5. Verificarea poziției corpului pentru lucru.

Pasul 6. Prezentarea sarcinii de lucru.

Pasul 7. Prezentarea etapelor de lucru, demonstrarea.

Pasul 8. Realizarea produsului.

Pasul 9. Evaluarea finală a lucrărilor.

Pasul 10. Expunerea lucrărilor.

Pasul 11. Evaluarea lucrărilor și a activității copiilor.

În cadrul standardelor curriculare de performanță, la sfârșitul învățământului primar se află trei standarde care se referă în mod direct la dezvoltarea abilităților practice, printre care, pe primul loc, se află „*Aplicarea corectă a tehnicilor de lucru cu materiale diverse*”. Aceste tehnici sunt variate și, de cele mai multe ori, nu există „*tehnici pure*”, acestea putând fi clasificate pe criteriul materialelor folosite în realizarea produselor.

3. Fundamente teoretice despre activitățile extracurriculare

3.1. Conceptul de activitate extracurriculară

Activitățile extracurriculare sunt acele activități desfășurate atât în școală, în afara clasei și în afara orelor prevăzute în orar, cât și în afara școlii sub atenta îndrumare a cadrelor didactice sau a unor instituții din afara școlii: bibliotecă, cluburi, organizații sportive, religioase, etc. Acest tip de activități urmăresc: completarea educației realizate în școală, largirea și aprofundarea cunoștințelor elevilor, valorificarea și dezvoltarea intereselor, aptitudinilor elevilor, petrecerea timpului într-un mod util și plăcut, având un caracter recreativ și un efect pozitiv asupra muncii desfășurate în grup, implicând copiii în viața socială.

Activitățile extracurriculare au un rol deosebit de important în formarea personalității copiilor, au un puternic caracter interdisciplinar, oferă modalități eficiente de formare a caracterului copiilor, fiind factorii educativi cei mai accesibili și mai apropiați sufletelor acestora.

Situațiile de învățare din cadrul extracurricular sunt de multe ori activități de grup, presupunând scopuri comune, ceea ce nu exclude ca fiecare elev să aibă sarcini individualizate. Se stabilesc relații variate între elevi, se diversifică relațiile acestora cu mediul înconjurător și cu comunitatea locală.

Activitățile extracurriculare implică învățare experiențială cu caracter practic, operațional și interdisciplinar, c rol complementar în raport cu învățarea curriculară. De aici reiese valența formativă a activităților extracurriculare: ele servesc dezvoltării copiilor sub aspect cognitiv, largind orizontul lor de cunoaștere și îmbogățindu-l cultural, formând abilități practice necesare de multe ori pe tot parcursul vieții cotidiene, cât și sub aspectul formării lor morale și spirituale.

3.2. Clasificarea activităților extracurriculare după locul de desfășurare

După locul de desfășurare a activităților didactice extracurriculare există:

- *Activități extracurriculare desfășurate în școală:* lecția, meditațiile, consultațiile, studiul individual, activitățile în cabinete/laboratoare/ateliere/sala de sport, activități independente, cercurile pe obiecte de învățământ, concursurile pe diferite teme;

- *Activități extracurriculare, conexe sau extrașcolare*, desfășurate în mediul extrașcolar, destinate să completeze ceea ce se face în școală, să utilizeze în mod benefic/plăcut timpul din afara orarului școlar.

Activitățile conexe pot fi:

- *parașcolare*, care se desfășoară în mediul socio-profesional (practica în unitățile de profil economic, industrial ș.a.), stagiul de practică efectuat pentru calificare, vizitele la unități economice, științifice etc.;

- *perișcolare*, care se desfășoară în mediul socio-cultural: *excursiile, drumețiile, turismul, vizionările de spectacole* (teatru, film, serbări etc.).

3.3. Tipuri de activități extracurriculare desfășurate în școală

Activitatea în cercurile de abilități practice. Cercul de abilități practice cuprinde un grup de elevi care desfășoară, sub coordonarea profesorului, activități practice în afara orelor de curs, pe o perioadă îndelungată de timp.

1) *Organizarea cercului de abilități practice.* Profesorul stabilește împreună cu elevii: denumirea cercului, obiectivele vizate, activitățile, forma de organizare, regulamentul, tipul, frecvența și durata activităților etc. Profesorul informează conducerea școlii despre activitatea cercului. Un cerc de elevi are ca membri elevi și un conducător elev, care poate fi ales pe baza propunerilor și prin vot. Membrii cercului pot primi sarcini de efectuat sau își asumă efectuarea unor activități. Activitățile organizate sunt menționate într-un jurnal.

2) *Activitățile specifice cercului de abilități practice* pot fi: confecționarea unor produse artizanale, de ornament sau de uz gospodăresc; vizionarea unor prezentări PPS sau a unor filme realizate de către membrii cercului; organizarea de expoziții; elaborarea unor panouri decorative cu imagini; elaborarea unor mijloace de învățământ: planșe, machete, colecții de fotografii, colecții de articole din ziare, de roci sau minerale, ierbare etc; organizarea unor vizite, drumeții, excursii; organizarea unor întâlniri cu oameni din domeniul artei și științei; elaborarea unei reviste (tipărite sau electronice); organizarea unor șezători, concursuri; organizarea unor experimente; participare la expoziții și târguri etc.

3) Organizarea unei activități a cercului de *abilități practice* poate cuprinde mai multe etape.

- *Pregătirea activității* cuprinde: precizarea obiectivelor concrete, fixarea datei și a duratei, analiza și căutarea resurselor necesare, distribuirea sarcinilor membrilor, fixarea etapelor activității, stabilirea unor forme de valorificare a activității, asigurarea spațiului în care se desfășoară activitățile etc.;

- *Desfășurarea activității* cuprinde: organizarea spațiului în care va avea loc activitatea, pregătirea mijloacelor necesare, adunarea membrilor și a invitaților la data și la locul stabilit, desfășurarea propriu-zisă a activității, discutarea concluziilor etc.

Fiecare activitate are particularitățile sale, motiv pentru care se organizează și se desfășoară diferit.

Concursurile școlare. *Concursul* este o competiție care se termină întotdeauna cu un clasament și cu acordarea unor premii celor mai buni dintre participanți. Concursurile școlare au ca obiectiv general promovarea ideilor de competiție și de performanță a studiului și se adresează frecvent elevilor cu aptitudini, înclinații și interese deosebite pentru anumite domenii. Concursurile școlare promovează valori culturale și etice fundamentale, precum și fair-play-ul competițional. În vederea aprofundării și extinderii curriculare pot fi elaborate programe de studiu complementare, teme de concurs, de cercetare și bibliografii specifice. Concursurile școlare se pot desfășura într-o etapă sau în mai multe etape. Probele de concurs pot fi: *scrise, orale și practice*.

Revistele școlare. Elaborarea revistelor școlare este o activitate facultativă de echipă, desfășurată în afara orelor de curs, care are ca scop: documentarea pe anumite subiecte, redactarea articolelor, gruparea lor în cadrul revistei, editarea și difuzarea revistei.

În proiectarea unei reviste școlare se stabilesc următoarele aspecte: titlul revistei; domeniul revistei; numărul de apariții pe an; redactorul-șef; redactorul-șef adjunct; colectivul de redacție/redactorii; referenții; cine face corectura; cine face coperta; cine face tehnoredactarea; adresa redacției; titlurile din revistă.

Elaborarea unei reviste școlare de către elevi coordonați de profesor trebuie să respecte câteva principii de bază: subiectele abordate să fie interesante, atractive pentru cât mai mulți elevi; limbajul să fie adecvat vârstei și nivelului de cunoștințe al elevilor; articolele și imaginile să fie elaborate numai de elevi.

Seri distractive, șezători. Organizarea unei seri distractive poate include un concurs de genul „*Ce știu două mâini dibace*”, între echipe aparținând aceleiași clase sau din clase diferite, eventual cu implicarea părinților, pe baza unui regulament comunicat anterior. În cadrul acestei activități pot fi incluse: ghicitori, epigrame, un concurs de recunoaștere a imaginilor afișate pe un panou la care pot participa toți elevii din sală, jocuri distractive, întrebări cu răspuns hazliu, glume. Serile distractive pot avea și caracter de șezătoare, readucând în prezent elementele specifice ale muncii desfășurate în comun, de pe vremuri.

Șezătorile au fost legate, mai ales, de muncile agricole sau desfășurate în gospodărie. Acest obicei poate fi readus prin activități extracurriculare organizate de către cadrele didactice cu implicarea părinților sau a întregii comunități locale. Șezătorile au în vedere realizarea în comun sau independent a unor obiecte artizanale specifice zonei, cât și creații alternative, moderne, după imaginație. Cu această ocazie copiii cunosc mai bine tradițiile populare, obiceiurile locale și a zonei. Aceste activități pot fi organizate pe diferite teme, în săli mai mari, amenajate corespunzător. Sărbătorile (*Adventul, Crăciunul, Carnavalul, Mărțișorul, Ziua Femeii, Paștele, Ziua Copilului*) sunt ocazii speciale ca să organizăm astfel de evenimente.

3.4. Tipuri de activități extracurriculare desfășurate în afara școlii

Activitățile cu scop didactic din spațiul extrașcolar sunt organizate într-un cadru instituționalizat din afara sistemului de învățământ, fie de colectivul

didactic al școlii, fie de alte instituții: teatre, case de cultură, cluburi ale copiilor, organizații nonguvernamentale, organizații sportive, tabere, muzee etc.

Cadrul de desfășurare a activităților didactice influențează eficiența instructiv-educativă a acestora. În mediul extrașcolar se organizează: activități de club, activități în cercuri tehnice, activități în biblioteci, activități în muzee, vizionări de spectacole sau filme documentare, realizarea de emisiuni radio sau de televiziune, vizite, excursii, drumeții, concursuri, jocuri, întâlniri cu oameni de știință etc.

Activitățile în muzee. Activitățile în muzee sunt organizate de către profesor sau de către specialiștii muzeului. Se organizează activități care vizează scopuri diferite: vizitarea întregului muzeu sau a unei secții; analizarea unor documente neexpose publicului; discuții pe anumite subiecte cu specialiștii muzeului etc.

Activitatea didactică este organizată la momentul oportun, în funcție de lecțiile din programa școlară. Elevii și părinții vor fi informați asupra momentului vizitei, a scopului, a sarcinilor și asupra costurilor. Foarte utile sunt acele proiecte extracurriculare pe care le realizează muzeele în parteneriat cu școlile, implicând un număr din ce în ce mai mare de elevi și în activități practice.

Activitățile în cluburi ale elevilor. Activitățile în cluburi cuprind spectacolele, serbările, concursurile, care se desfășoară în cluburile destinate copiilor. Elevii se înscriu la anumite cercuri existente în cadrul clubului. Fiecare cerc are un număr de membri și un instructor. Activitatea se desfășoară conform unui orar și a unei planificări stricte a elementelor de conținut abordate în fiecare activitate.

Expoziții și târguri. Participarea la unele expoziții și târguri stimulează atât curiozitatea, cât și motivația, creativitatea elevilor. La Sighișoara se organizează în fiecare an: „Târgul de Sfântu' Nicolae”, „Târgul de Crăciun”, „Târgul de Mărțișoare” etc., la care copiii participă cu lucrări proprii. Ei învață cum să producă anumite obiecte și cum să le gestioneze. Totodată este o bună posibilitate de a-și evalua propriile creații. Aceste activități, de obicei, sunt părți integrante ale proiectelor, programelor realizate de către școală în parteneriat cu asociațiile reprezentative de părinți, comunitatea locală, agenți economici și dau rezultate foarte bune în formarea de abilități de comunicare, antreprenoriale și tehnice. Aceste forme de activități urmăresc atât largirea orizontului cultural-artistic al elevilor, cât și dezvoltarea abilităților practice. Copiii își îmbogățesc și își aprofundează cunoștințele despre materiale și forma lor de prelucrare. Se dezvoltă simțul practic, estetic, potențialul creativ și anteprenorial.

Vizionările de spectacole și de filme documentare. Vizionările de spectacole și de filme documentare se organizează fie la sugestia școlii, fie la cea a organizatorilor. Activitatea se desfășoară în cinematografe, în săli de spectacole, în săli cu computere sau cu televizoare. Elevii sunt însoțiți de profesori, iar activitatea este condusă de aceștia sau de către membrii instituției organizatoare. În organizarea unei astfel de activități se parcurg mai multe etape: pregătirea profesorului pentru vizionarea filmului; pregătirea elevilor pentru vizionarea filmului; vizionarea filmului; discuțiile pe baza filmului.

Expediția, tabăra și orientarea turistică. *Expediția școlară* este o călătorie de studii și cercetare, cu o durată de 10 – 14 zile, care este efectuată de către elevii cu preocupări în domeniul dat de tema activității (geologie, geografie, biologie, istorie, etnografie, folclor), coordonați de un profesor, în afara localității de domiciliu. Grupul are o mare autonomie: cazarea se face, adesea, în corturi; masa este pregătită de către participanți. Pregătirea, desfășurarea și valorizarea expediției școlare este similară cu aceea a vizitei.

Tabăra școlară constituie un spațiu amenajat pentru cazarea, relaxarea, instruirea elevilor, în serii de 10 – 14 zile. Elevii sunt organizați în grupuri. De fiecare grup răspunde un profesor, care coordonează întreaga activitate. Activitatea din tabără se desfășoară după un program riguros stabilit de către organizatori.

Orientarea turistică este o activitatea care vizează parcurgerea unui traseu după hartă și pe baza unor indicii de către echipe. În condiții de concurs, timpul este un factor important.

Vizita cu scop didactic este o deplasare scurtă de cel mult o zi care oferă posibilitatea revenirii acasă în aceeași zi și are ca scop cunoașterea unui singur obiectiv, de obicei antropic. Destinația unei vizite poate fi: o localitate, o întreprindere (minieră, piscicolă, centrală electrică, fabrică), o fermă agricolă (viticolă, pomicolă, stână, fermă de animale), o exploatare forestieră, un șantier de construcții, o stațiune de cercetare, o stație de epurare a apei, o stație meteorologică, o stație hidrologică, un observator astronomic, un planetariu, o grădină botanică, o grădină zoologică, diferite muzee (al satului, etnografic, zoologic, botanic, de istorie, de artă, al invențiilor), un șantier arheologic, cetăți, castele, o bibliotecă, universități etc. Vizita este organizată după orele de curs, la sfârșit de săptămână sau în vacanțe.

4. Coordonatele cercetării

4.1. Motivația cercetării

La copiii din ciclul primar am observat dificultăți în dezvoltarea abilităților practice, motiv pentru care mă interesează cum anume poate fi facilitată această dezvoltare. Deoarece numărul orelor alocate *Abilităților practice*, respectiv, *Educației tehnologice* este mic, se pune problema în ce măsură pot fi organizate activități extracurriculare prin care elevii sunt puși în situații de a exersa ca să obțină rezultate cât mai bune, să li se dezvolte abilitățile practice de multe ori necesare pe tot parcursul vieții. Acest domeniu este strâns legat de viața cotidiană, de mediul în care trăim și de provocările zilnice ale lumii contemporane. Abilitățile practice ne sunt necesare în fiecare zi din viață, când lucrăm pe calculator, când amenajăm o cameră, când gătim o mâncare, când lucrăm în grădină sau pregătim o surpriză celor dragi.

Oricât de importantă ar fi lecția ca formă de organizare a procesului instructiv-educativ, aplicațiile practice devin mai atractive și utile prin implicarea elevilor în activitățile extracurriculare desfășurate în natură sau în cadrul cercurilor, al serilor distractive, în muzee sau alte locații.

4.2. Ipoteza cercetării

Demersul meu de documentare și experimentare are ca obiectiv principal de a confirma sau infirma ipoteza că elevii din ciclul primar își dezvoltă abilități practice de bună calitate prin exersare în cadrul unor activități extracurriculare.

4.3. Variabilele cercetării

Variabila independentă a fost următoarea: *situațiile de învățare bazate pe metoda exercițiului*.

Variabila dependentă vizează eficiența utilizării metodei exercițiului, astfel măsurăm și interpretăm rezultatele copiilor.

Variabila subiect reprezintă: *particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor și cunoștințele, experiențele și abilitățile anterioare ale elevilor în funcție de mediul din care provin și de educația anterioară*.

4.4. Coordonatele majore ale cercetării

Cercetarea a fost realizată în anul școlar 2010-2011, la Gimnaziul de Stat „Aurel Mosora”, din Sighișoara, județul Mureș, la clasa a IV-a C, de către învățătoarea Viola Dragomirescu. Eșantionul de subiecți a fost format din 17 elevi ai clasei a IV-a C, de la acest gimnaziu. Eșantionul de conținut a cuprins mai multe teme: Confectionarea unor felicitări – *Felicitare de Crăciun*, cusături decorative; Confectionarea florilor din hârtie – *Narcise*; Utilizarea materialelor refolosibile – *Support cu flori*; Aranjament decorativ din materiale din natură în combinație cu alte materiale – *Support de lumânări*; Aplicație cu materiale de origine vegetală – *Colaj cu frunze și flori presate*; Prepararea unor produse culinare – *Căsuțe ninse*; Plierea hârtiei – *Frunze de toamnă*; Modelaj – obiecte din argilă – *Căniță*.

4.5. Metodologia cercetării

Sistemul metodologic utilizat în cadrul acestei cercetări a inclus: metoda autoobservației, metoda observației sistematice, experimentul didactic – ca principala metodă de investigare, metoda analizei produselor activității subiecților educației, metoda cercetării documentelor curriculare și a altor documente școlare, metoda convorbirilor individuale și colective, metode logice de prelucrare și interpretare a datelor, metode matematice (statistice) de prelucrare și de interpretare a datelor, metode de prezentare a rezultatelor.

Experimentul pedagogic a constituit principala metodă utilizată în cercetarea întreprinsă, deoarece mi-am propus ameliorarea unei situații existente, am formulat o ipoteză de lucru și am organizat un experiment pentru confirmarea sau infirmarea acesteia. În cadrul experimentului am parcurs mai multe etape. În etapa cu caracter constatativ (testarea inițială) am stabilit nivelul de dezvoltare a nouă abilități practice de bază. În etapa desfășurării experimentului propriu-zis am introdus situațiile de învățare proiectate. Pe parcursul experimentului am făcut permanent observații și observări directe pentru a verifica realizarea obiectivelor stabilite, am notat rezultatele pentru a proiecta și angaja elevii în situații de învățare cu scop corectiv, de dezvoltare a abilităților practice. În etapa de control am consemnat rezultatele în tabel pentru a stabili diferențele obținute și eficiența modelului de învățare utilizat, pentru a

stabili temeinicia achizițiilor elevilor și a verifica dacă între investiția de timp, resursele educaționale și rezultatele obținute există o relație liniară de proporționalitate.

Pe tot parcursul cercetării s-a folosit observarea directă sistematică și cu scopul de a surprinde comportamentul elevilor, iar datele statistice au fost redată în mod sugestiv, prin tabele și grafice, pentru a compara evoluția dintre cele două faze ale experimentului.

Studiul produselor elevilor. În timpul experimentului formativ am studiat o mare varietate și un număr imens de produse ale activității elevilor în cadrul orelor de educație tehnologică, precum și alte produse realizate voluntar. Din analiza detaliată a acestora am obținut informații valoroase despre calitatea și cantitatea rezultatelor, nivelul abilității formate și al performanțelor elevilor. Studiul acestor produse a favorizat alegerea strategiilor didactice și a mijloacelor de învățământ eficiente, care determină o dezvoltare rapidă, ușoară și corectă. Am obținut informații importante, care au permis individualizarea instruirii și a învățării, în scopul adaptării ei fiecărui elev.

Metoda convorbirii (individuale sau colective) a fost utilizată pentru completarea informațiilor obținute. Convorbirile purtate cu elevii și părinții au fost axate pe identificarea strategiilor optime și a mijloacelor de învățământ celor mai eficiente pentru asigurarea dezvoltării optime de abilități practice la elevi.

Metodele logice de prelucrare și interpretare a datelor utilizate includ: analiza, deducția, sinteza, analogia, clasificarea etc. Am utilizat *metode matematice (statistice) de prelucrare și interpretare a datelor*: metode de investigare, de prelucrare și interpretare a datelor culese sau produse. Am prezentat *rezultatele* în tabele și prin intermediul diagramelor.

5. Desfășurarea experimentului didactic

5.1. Cercetarea în etapa constatativă

5.1.1. Obiectivele cercetării în etapa constatativă. Obiectivele generale ale cercetării în etapa constatativă au fost următoarele: alcătuirea eșantionului de conținut; selectarea elementelor de conținut care au constituit obiectul cercetării; selectarea eșantionului de elevi; identificarea nivelului de dezvoltare a abilităților practice anterioare ale elevilor prin evaluarea lucrărilor elevilor; utilizarea unor metode și tehnici adecvate de determinare obiectivă a nivelului de pregătire a elevilor, adecvarea sau elaborarea altora noi.

5.1.2 Analizarea nivelului abilităților elevilor. Am observat direct produsele copiilor și cum efectuează ei diverse operații și activități. Stabilirea nivelului de dezvoltare a unei abilități practice în modul cel mai eficient se face prin observarea directă pe parcursul orelor de curs, dar mai ales prin evaluarea produsului finit. În urma observării permanente și a analizei produselor finite, rezultatele inițiale de dezvoltare la elevi a abilităților de *decupare, pliere/îndoire, asamblare, lipire, cusut pe carton, modelare, rularea hârtiei, colectare/sortare, aranjare* au fost consemnate și trecute în tabel.

Tabelul 2. Nivelul de dezvoltare a abilităților fiecărui elev în etapa inițială

Elevii	Nivelul de dezvoltare a abilității								
	1-3								
	Decu- pare	Pliere, îndoire	Asam- blare	Lipi- re	Cusut pe carton	Mode- lare	Rulare a hârtiei	Colect- tare, sortare	Aranja- re
BB	3	2	3	2	1	2	2	3	2
BZ	2	2	3	3	1	2	1	3	3
BA	3	2	3	3	1	2	2	3	3
BN	2	2	2	2	1	2	2	2	2
EK	2	1	2	2	1	2	1	2	2
HA	3	3	3	3	2	2	2	3	3
KR	2	2	2	2	1	1	1	2	2
MD	2	1	2	2	1	2	1	2	2
PE	1	1	1	2	1	1	1	1	1
SH	2	2	2	2	1	2	1	3	2
SD	2	3	3	2	1	2	2	3	2
SK	3	2	3	3	2	2	2	3	3
SZ M	2	2	3	2	1	2	1	2	2
SZE	2	1	2	2	1	1	1	3	2
TT	3	2	3	3	1	2	2	3	2
VN	2	2	2	3	1	2	2	2	2
VP	1	1	1	1	1	1	1	1	1

5.1.3. Analizarea, prelucrarea și interpretarea nivelului abilităților elevilor. Am consemnat în tabel nivelul lor de dezvoltare pe trei nivele, punctajul maxim fiind de 3, mediu de 2, iar punctajul minim de 1. Am calculat procentajul atins la fiecare abilitate vizată.

Tabelul 3. Nivelul de dezvoltare a abilităților elevilor în etapa inițială

Abilitățile vizate	1		2		3	
	Nr. de elevi	Procentaj	Nr. de elevi	Procentaj	Nr. de elevi	Procentaj
Decupare	2	11,77%	10	58,82%	5	29,41%
Pliere, îndoire	5	29,41%	10	58,82%	2	11,77%
Asamblare	2	11,77%	7	41,17%	8	47,05
Lipire	1	5,88%	10	58,82%	6	35,29%
Cusut pe carton	15	88,23%	2	11,77%	0	-
Modelare	4	23,52%	13	76,47%	0	-
Rularea hârtiei	9	52,94%	8	47,05%	0	-
Colectare, sortare	2	11,77%	6	35,29%	9	52,94%
Aranjare	2	11,77%	11	64,70%	4	23,52%

Din diagramă remarcăm următoarele: cea mai slabă dezvoltare, marcată cu roșu, apare la cusutul pe carton, urmată de rularea hârtiei și de pliery/ îndoire, apoi de modelare.

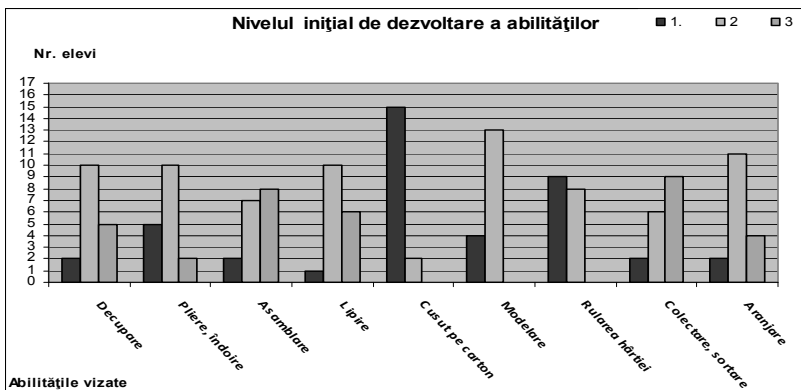


Fig. 1. Nivelul de dezvoltare a abilităților vizate în etapa inițială

5.2. Experimentul didactic formativ

5.2.1. Obiectivele cercetării în etapa experimentului didactic formativ

Obiectivele cercetării în această etapă au fost următoarele:

- *Proiectarea unor situații de învățare desfășurate în activități extracurriculare*, în care elevii pot învăța și exersa tehnicile învățate și își pot forma abilitățile vizate.

- *Experimentarea unor situații de învățare în cadrul unor activități extracurriculare* în care elevii pot utiliza, exersa tehnicile învățate și își dezvoltă abilitățile practice.

- *Cuantificarea și măsurarea gradului de implicare* a celor doi componenți ai binomului educațional elev-profesor în derularea activităților didactice extracurriculare.

- *Analiza relației dintre rezultatele obținute și situațiile de învățare organizate în cadrul unor activități extracurriculare* în care au fost implicați elevii prin: interpretarea calitativă și cantitativă a rezultatelor elevilor după consemnarea, analiza și evaluarea produselor; analizarea climatului educațional, a climatului interpersonal, a comunicării interpersonale, a inteligenței interpersonale, a motivației și a satisfacției în activitatea didactică, a factorilor care stimulează sau frânează dezvoltarea abilităților practice.

5.2.2. Descrierea și analizarea activităților experimentale

Situația de învățare 1: Confectionarea unor felicitări - Felicitare de Crăciun, cusături decorative

Tipul activității: activitate extracurriculară în cadrul cercului „Două mâini dibace”
Subiectul: Felicitare de Crăciun cu cusături decorative.

Obiective operaționale. Pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili:

- să efectueze cusături pe carton;
- să aplice tehnici combinate pentru obținerea unor felicitări;

- să asambleze corect părțile felicitării;
- să participe cu interes și plăcere la activitate;
- să aprecieze obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.

Strategii didactice

- resurse materiale: cartoane, ac, ață colorată, foarfecă, cartoane, perforator, lipici;
- resurse procedurale: observarea, conversația, exercițiul, explicația;
- resurse temporale: 60 de minute.

Abilități vizate: conturare, tăiere, înnodare, cusut, decupare, îndoire, perforare, lipire.

Tehnica de lucru de bază: cusătură în urma acului.

Sarcina de lucru: Veți realiza o felicitare de Crăciun, utilizând mai multe materiale și mai multe tehnici. Lucrați individual timp de 60 de minute.

Mod de realizare:

Pasul 1. Alegeți cartonul pe care veți face cusătura (formă rotundă sau dreptunghiulară).

Pasul 2. Trasați liniile modelului cu creionul. Să vă gândiți la modelul pe care doriți să-l aplicați. Prima dată faceți o schiță pe o foaie. Dacă vă place modelul și poate fi aplicat pe cartonul ales, trasați liniile modelului cu creionul și pe carton, pe verso, deoarece această parte va fi lipită să nu se vadă.

Pasul 3. Faceți punctele de cusătură prin perforarea cartonului cu acul. Ca să puteți efectua cusăturile trebuie să perforați cartonul cu acul pe linia modelului cam la 2 mm distanță. Aveți grijă ca aceste distanțe să fie egale, altfel se rupe cartonul sau nu iese uniform cusătura.

Pasul 4. Stabiliți pașii de efectuare a cusăturii. Alegeți ața potrivită la culoare și grosime, apoi tăiați cam un metru din ață. Dacă ați reușit să introduceți în ac înnoați capătul firului, obținând un fir dublu.

Pasul 5. Efectuați cusătura. La forma bradului porniți de la vârf, dintr-un singur punct și avansați spre punctele cele mai apropiate, întorcându-vă cu acul întotdeauna la vârf. La următorul etaj al bradului alegeți cam 4-5 puncte de sprijin la care vă întoarceți de 2-3 ori cu firul. Trebuie să aveți grijă ca nodurile să rămână întotdeauna pe spatele cartonului și să nu se desfacă. În cazul în care sunt mai mulți brazi, lucrarea se face la fel.

Pasul 6. Alegeți cartonul colorat pe care doriți să lipiți cusătura decorativă și îndoiți cartonul în formă de felicitare.

Pasul 7. Perforați elemente decorative, dacă doriți (vor folosi perforatorul cu formă de brad numai elevii care vor să le lipească pe felicitare).

Pasul 8. Așezați toate elementele decorative pe carton, elementul de bază să fie piesa cusută. Puteți face mai multe încercări, până ce obțineți forma cea mai frumoasă.

Pasul 9. Lipiți toate elementele aplicând adezivul într-o cantitate potrivită. Apăsăți cu atenție câteva secunde forma lipită. Aveți grijă ca pe parcursul lipirii să nu se murdărească lucrarea și structura compoziției să nu sufere modificări.

Pasul 10. Expuneți lucrările pe panou și observați atent fiecare felicitare. Discutați și argumentați.

Evaluarea. Criterii de evaluare: calitatea și cantitatea liniilor de cusătură; densitatea elementelor (nici prea multe, nici prea puține); armonia compoziției; acuratețea executării; originalitatea; creativitatea.

Elevii au ales și au utilizat corect și în timp util materialele. Perforarea cartonului cu acul a fost efectuată corect. Cusăturile efectuate au fost dese și efectuate corect și nodurile nu s-au văzut pe fața lucrărilor. Elevii au creat modele proprii. Compozițiile au fost originale și armonioase. Ei au făcut aprecieri corecte în ceea ce privește propriile lucrări, precum și pe cele ale colegilor. Ei au realizat produse care pot fi expuse la expoziții sau să trimise ca felicitare ori la concursuri.



Fig. 2. Felicitări de Crăciun cu cusături decorative

Situația de învățare 2: Confecționarea florilor din hârtie – Narcise

Tipul activității: Șezătoare cu ocazia „Zilei Mamei”.

Subiectul: Narcise din hârtie

Obiective operaționale. Pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili:

- să aplice tehnici combinate pentru obținerea unor narcise din hârtie;
- să asambleze corect părțile narciselor;
- să evalueze lucrarea personală și pe cele ale colegilor;
- să dăruiască mamei florile însoțite de un mesaj oral;

Strategii didactice

- resurse materiale: cartoane de culoare verde și galbenă, hârtie creponată verde, bețișoare de frigărui, foarfecă, adeziv, șablon, papulă;
- resurse procedurale: observarea, conversația, exercițiul, explicația;
- resurse temporale: 60 de minute.

Abilități vizate: trasare, conturare, tăiere, decupare, îndoire, lipire, învelire.

Tehnica de lucru: utilizarea hârtiei colorate în combinație cu alte tehnici.

Sarcina de lucru: Veți confecționa narcise din hârtie, utilizând mai multe materiale și mai multe tehnici. Lucrați individual timp de 60 de minute.

Mod de realizare:

Pasul 1. Observați narcisele puse în vază: mărimea, forma petalelor și a tulpinei, culorile narcisei. Spuneți ce știți despre această floare. Observați șabloanele puse pe masa voastră. Ce reprezintă aceste șabloane? (petale și frunze).

Pasul 2. Pliati cartonul galben în două, având muchia de îndoire la mijloc.

Pasul 3. Trasați cu un creion ascuțit conturul petalelor exterioare pe o parte a cartonului îndoit, apoi, pe partea cealaltă a cartonului îndoit, petalele interioare. Aveți grijă la exactitatea conturului.

Pasul 4. Decupați cu foarfeca cu vârful ascuțit petalele. Efectuați decupările în așa fel încât să nu se mai observe liniile trasate după șablon.

Pasul 5. Rulați, spre exterior, cu ajutorul papuelei, părțile tăiate la un cm de margine ale petalei interioare.

Pasul 6. Faceți o formă cilindrică din piesa anterioară, în așa fel încât părțile rulate să rămână în exterior.

Pasul 7. Lipiți părțile suprapuse cam la 1 cm, aplicând adezivul. Țineți apăsător pe linia de lipire cam 20 de secunde.

Pasul 8. Trasați cu un creion ascuțit conturul frunzelor pe cartonul verde.

Pasul 9. Decupați cu foarfeca cu vârful ascuțit frunzele. Efectuați decupările în așa fel, încât să nu se mai observe liniile trasate după șablon.

Pasul 10. Perforați petala exterioară în mijloc, pe punctul marcat cu vârful foarfecii.

Pasul 11. Lipiți petala interioară pe petala exterioară respectând distanța egală din mijlocul petalei interioare. Apăsați cu atenție câteva secunde forma lipită. Aveți grijă ca pe parcursul lipirii să nu se murdărească lucrarea și structura compoziției să nu sufere modificări.

Pasul 12. Tăiați din hârtia creponată verde o fâșie de 20×3 cm. Cu această bucată de hârtie veți înveli bețișorul de lemn.

Pasul 13. Lipiți hârtia creponată pe bețișorul de lemn, înfășurând și apăsând cu degetele hârtia creponată în jurul bețișorului, apoi lipiți și două frunze pe tulpină.

Pasul 14. Așezați petala dublă pe vârful tulpinii, apăsând ușor ca să intre cam la un cm prin gaura făcută anterior. Astfel realizate, narcisele pot fi așezate într-o vază potrivită.



Fig. 3. Confecționarea narciselor din hârtie

(www.didactic.ro/cautare?Search=narcisz&type=toate&author=)

Evaluarea. Criterii de evaluare: trasarea exactă a conturului; tăierea; decuparea și lipirea corectă a părților componente; numărul florilor realizate; acuratețea.

Elevii au ales și au utilizat corect și în timp util materialele și ustensilele, confecționând mai multe narcise. Au lucrat corect, cu entuziasm și acuratețe. Au apreciat obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.

Situația de învățare 3: Utilizarea materialelor refolosibile – cutia de conservă

Tipul activității: activitate extracurriculară cu ocazia Zilei Pământului.

Subiectul: Suport cu flori

Obiective operaționale. Pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili:

- să înțelească o cutie de tablă cu hârtie colorată;
- să aplice tehnici combinate pentru obținerea unui obiect din material refolosibil;
- să găsească o utilitate acestui obiect;
- să participe cu interes și plăcere la activitate;
- să aprecieze obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.

Strategii didactice

- resurse materiale: cutie de tablă de conserve (fructe, legume) sau de cafea, hârtii colorate, hârtii transparente, hârtii glasate, foarfecă, adeziv;
- resurse procedurale: observarea, conversația, exercițiul, explicația, Turul galeriei;
- resurse temporale: 60 de minute.

Abilități vizate: învelire, tăiere, decupare, lipire, suprapunerea formelor.

Tehnica de lucru: tehnică combinată de utilizare a hârtiei și a materialelor refolosibile.

Sarcina de lucru: Veți realiza o cutiuță ornamentală utilizând materialele și ustensilele aflate pe masă. Lucrați individual timp de 50 de minute. Puteți sta câte patru la o masă. Aveți nevoie de o cutie de tablă de conserve (fructe, legume) sau de cafea, hârtii colorate, hârtii transparente, hârtii glasate, foarfecă și adeziv.

Mod de realizare:

Pasul 1. Observați și verificați dacă aveți pregătite materialele enumerate. Verificați dacă sunt curate și uscate cutiile, să nu fie părți tăioase, cu care să vă răniți.

Pasul 2. Trasați conturul petalelor de lalele cu creionul ascuțit pe hârtia glasată sau pe hârtia transparentă. Petalele pot să fie de mai multe culori și de diferite mărimi, în număr de cinci sau șapte.

Pasul 3. Trasați conturul frunzelor cu creionul ascuțit, în așa fel ca să fie de două ori mai multe frunze decât petale.

Pasul 4. Decupați petalele și frunzele.

Pasul 5. Tăiați din hârtie verde atâtea fâșii pentru tulpine câte lalele doriți să aplicați.

Pasul 6. Aplicați adeziv pe partea exterioară a cutiei și înveliți-o uniform cu o coală de hârtie colorată apăsând cu degetele de jos în sus. Îndoiiți partea rămasă a hârtiei spre interiorul cutiei și cu mișcări uniforme aranjați în așa fel încât să nu rămână vârfuri sau îndoituri care să strice aspectul.

Pasul 7. Lipiți pe cutia învelită tulpinele lalelelor, apoi frunzele și pe urmă petalele. Lucrarea voastră va fi mai frumoasă dacă florile nu sunt de aceeași înălțime și nu ajung chiar până la partea superioară a cutiei.

Pasul 8. Tăiați din hârtie verde o fâșie de 30×3 cm, tăiați zimțat, neuniform pe o parte a lungimii.

Pasul 9. Lipiți fâșia de hârtie tăiată zimțat în jurul cutiei, pe partea inferioară. Aceasta va acoperi o parte din tulpini și frunze și va da o senzație interesantă, parc-ar fi crescut din pământ.

Pasul 10. Puteți aplica pe cutie și alte figuri, precum ar fi buburuze, albine, fluturi. Lipiți-le în așa fel, încât să avem senzația că zboară (de exemplu, pe marginea cutiei).

Pasul 11. Faceți *Turul galeriei* și exprimați-vă părerea.

Evaluarea. Criterii de evaluare: calitatea și cantitatea elementelor aplicate; exactitatea decupărilor și a tăieturilor; acuratețea; originalitatea; creativitatea; funcția utilitară; armonia și acordurile cromatice; valorificarea optimă a materialului re folosibil în combinație cu hârtia.

Elevii au utilizat corect și în timp util materialele. Au combinat diferite tehnici în realizarea produsului. Au creat modele proprii și au descoperit utilitatea lucrărilor. Au lucrat cu entuziasm și acuratețe. Au apreciat obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.



Fig. 4. Suporturi cu flori



Fig. 5. Suport de lumânări

Situația de învățare nr. 4: Aranjament decorativ din materiale din natură în combinație cu alte materiale – *Suport de lumânări pentru Advent.*

Tipul activității: activitate extracurriculară în cadrul cercului „Două mâini dibace”.

Subiectul: Suport de lumânări pentru Advent.

Obiective operaționale. Pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili:

- să selecteze materialele pentru realizarea suportului de lumânări;
- să scobească merele cu o ustensilă ascuțită;
- să aranjeze estetic în forma aleasă materialele;
- să participe cu interes și plăcere la activitate;
- să aprecieze obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.

Strategii didactice

- resurse materiale: formă de cozonac rotund sau cratiță mijlocie roșie, mușchi uscat, fructe de pădure uscate, nuci, conuri de brad, 4 mere, 4 lumânări, cuțit, servetele;
- resurse procedurale: observarea, conversația, exercițiul, explicația, argumentarea, Turul galeriei;
- resurse temporale: 60 de minute.

Abilități vizate: selectare, aranjare, scobire cu cuțitul.

Tehnica de lucru: aranjarea ornamentală.

Sarcina de lucru: Veți realiza un suport de lumânări pentru Advent, utilizând materialele următoare: formă de cozonac rotund sau cratiță mijlocie roșie, mușchi uscat, fructe de pădure uscate, nuci, conuri de brad, 4 mere, 4 lumânări, și cuțitul pentru scobirea merelor.

Mod de realizare:

Pasul 1. Selectați dintre materialele colectate pe acelea de care aveți nevoie. Verificați dacă aveți toate materialele enumerate.

Pasul 2. Alegeți patru mere de mărimi potrivite. Asigurați-vă că nu sunt stricate. Știu că le-ați spălat, dar mai ștergeți-le o dată cu un șervețel. Rupeți codițele merelor, dacă este necesar.

Pasul 3. Scobiți merele cu cuțitul în așa fel, încât să se facă o gaură în care poate fi așezată lumânarea. Dacă nu știți să faceți acest lucru, vă ajută colegii sau eu.

Pasul 4. Așezați lumânările în gaura scobită a mărului. Procedați la fel cu fiecare.

Pasul 5. Așezați merele în cratiță sau în forma de cozonac rotund la distanțe egale, cât mai aproape de marginea vasului.

Pasul 6. Umpleți golurile rămase cu mușchiul uscat apăsând ușor cu degetele.

Pasul 7. Puneți pe alocuri conuri de brad, nuci, măceșe etc.

Pasul 8. Discutați pe grupe de câte patru. Spuneți-vă părerea despre propria lucrare și despre cele ale colegilor.

Evaluarea. Criterii de evaluare: selectarea judicioasă a materialelor; acuratețea; originalitatea; creativitatea; aranjarea estetică a materialelor; stabilitatea compoziției; valorificarea optimă a materialului colectat din natură.

Elevii au selectat corect și au combinat în mod armonios materialele. Lucrând cu entuziasm și acuratețe au creat aranjamente originale. Au dovedit spirit de echipă când trebuiau să acorde ajutor la scobitul merelor. Au apreciat obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.

Situația de învățare nr. 5: Aplicație cu materiale de origine vegetală – *colaj cu frunze și flori presate.*

Tipul activității: activitate extracurriculară în cadrul cercului „Două mâini dibace”.

Subiectul: Vaza cu flori.

Obiective operaționale. Pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili:

- să deseneze conturul unei vase pe suport de carton;
- să realizeze prin asamblare și lipire o vază cu flori;
- să obțină o compoziție armonioasă;
- să umple vaza cu flori originale;
- să aprecieze obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.

Strategii didactice

- resurse materiale: hârtie de carton de suport, frunze și petale presate, foarfecă, adeziv;
- resurse procedurale: observarea, conversația, exercițiul, explicația, Turul galeriei;
- resurse temporale: 60 de minute.

Abilități vizate: tăiere, asamblare, lipire, suprapunerea formelor.

Tehnica de lucru: colaj cu materiale de origine vegetală.

Sarcina de lucru: Veți realiza un tablou cu o vază plină de flori utilizând materialele colectate și presate anterior. Lucrați individual timp de 50 de minute. Puteți sta câte patru la o masă. Aveți nevoie de o coală de carton A4, frunzele și petalele presate, foarfecă și adeziv.

Mod de realizare:

Pasul 1. Observați și verificați dacă aveți pregătite materialele enumerate. Verificați dacă frunzele sunt curate și uscate. Să nu folosiți pe parcurs acele frunze care sunt prea uscate și se rup ușor la tăiere.

Pasul 2. Observați forma vazelor puse pe masă. Decideți care dintre ele vă plac cel mai mult.

Pasul 3. Desenați conturul unei vase pe carton cu un creion ascuțit. Respectați proporțiile.

Pasul 4. Alegeți frunzele și florile cu care doriți să lucrați.

Pasul 5. Tăiați din frunze bucățele corespunzătoare cu care puteți umple conturul. Folosiți nuanțe diferite.

Pasul 6. Aplicați adeziv pe forma vasei și lipiți elementele. Aveți grijă să nu rămână spații neacoperite. Apăsăți ușor cu degetele frunzele ca să se lipească bine de hârtie.

Pasul 7. Lipiți și flori ca să fie plină și frumoasă compoziția.

Pasul 10. Afișați pe panouri lucrările.

Pasul 11. Faceți *Turul galeriei* și discutați, exprimați-vă părerea.

Evaluarea. Criterii de evaluare: diversitatea frunzelor și florilor aplicate; corectitudinea asamblării; lipirea curată și exactă; originalitatea compoziției; echilibrul compoziției.

Elevii au utilizat corect și în timp util materialele. Au creat compoziții originale. Au folosit frunze (ulm, stejar, nuc, fag, trandafir, castan) și flori presate.



Fig. 6. Vaze cu flori

Situația de învățare nr. 6: Prepararea unor produse culinare – Căsuțe ninse

Tipul activității: Concurs de arte culinare

Subiectul: Căsuțe ninse.

Obiective operaționale. Pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili:

- să folosească cât mai economic materialele;
- să obțină cât mai multe forme;
- să contribuie eficient la rezultatele grupului;
- să găsească diferite soluții pentru valorificarea produsului;
- să aprecieze obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.

Strategii didactice

- resurse materiale: blat de tort, biscuiți simpli, cacao, marmeladă, unt, cremă de ciocolată, fulgi de cocos, cuțit, bol, farfurie, linguriță, platou, hârtie ondulată albă;
- resurse procedurale: demonstrația, observarea, conversația, exercițiul, explicația, Turul galeriei;
- resurse temporale: 60 de minute.

Abilități vizate: decupare, asamblare, lipire, ornare.

Tehnica de lucru: asamblarea formelor.

Sarcina de lucru: Veți realiza o prăjitură de fantezie specifică anotimpului. Veți folosi materialele: blat de tort, biscuiți simpli, cacao, marmeladă, unt, cremă de ciocolată, fulgi de cocos, cuțit, bol, farfurie, linguriță, platou, hârtie ondulată albă. Veți lucra pe grupe formate din patru elevi timp de 50 de minute. Va câștiga grupa care construiește „satul” cu cele mai solide și cele mai multe case.

Mod de realizare:

Pasul 1. Observați și verificați dacă aveți pregătite materialele enumerate. Puneți-vă șorturile.

Pasul 2. Puneți blatul de tort pe platou, așezați un biscuit pe blat și trasați cu un cuțit conturul biscuitului, apoi decupați forma.

Pasul 3. Ungeți biscuitul cu marmeladă sau cremă de ciocolată și lipiți bucata de blat de tort, apoi așezați-o pe o hârtie ondulată. O puteți pune și direct în farfurie.

Pasul 4. Veți forma acoperișul căsuței din doi biscuiți unși pe ambele părți cu cremă de ciocolată, unt sau marmeladă și lipiți atent în formă de acoperiș pe blatul tăiat.

Pasul 5. Presărați fulgi de cocos pe acoperișul format din biscuiții unși, astfel veți obține „zăpada” de pe casă.

Pasul 6. Discutați, exprimați-vă părerea despre cum ați putea valorifica aceste prăjituri delicioase.

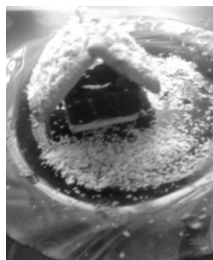


Fig. 7. Căsuțe ninse

(www.didactic.ro/cautare?Search=casute+ninse&type=toate&author=)

Evaluarea. Criterii de evaluare: numărul căsuțelor pe grupe; corectitudinea asamblării; stabilitatea compoziției; contribuția individuală în cadrul grupului; folosirea judicioasă a materialelor.

Elevii au realizat compoziții frumoase. Au colaborat bine în cadrul grupului. Numărul căsuțelor pe grupe a fost de 5-7. Au lucrat cu entuziasm, exactitate și acuratețe. Au găsit soluții viabile de valorificare: surpriză pentru bătrânii din azil; cadou pentru ziua de naștere; vânzarea la Târgul de Crăciun etc. Au apreciat obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.

Situația de învățare nr. 7: Plierea hârtiei – Frunze de toamnă

Subiectul: Frunze de toamnă.

Obiective operaționale. Pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili:

- să efectueze plieri;
- să aplice tehnici combinate pentru obținerea unor felicitări;
- să asambleze corect părțile felicitării;
- să participe cu interes și plăcere la activitate;
- să aprecieze obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.

Strategii didactice

- resurse materiale: coli colorate pătrate 15×15cm, foarfecă, lipici;
- resurse procedurale: observarea, conversația, exercițiul, explicația;
- resurse temporale: 60 de minute.

Abilități vizate: trasare, conturare, tăiere, decupare, îndoire, lipire, învelire.

Tehnica de lucru: pliere în formă de evantai.

Sarcina de lucru: Veți realiza frunze de toamnă prin pliere. Veți folosi hârtie colorată în formă de pătrat și lipici.

Mod de realizare:

Pasul 1. Observați modelul arătat. Îndoți pătratul după model.

Pasul 2. Îndoți vârfurile la mijloc.

Pasul 3. Întoarceți hârtia pe dos apoi îndoți marginile până la mijloc.

Pasul 4. Scoateți vârfurile îndoite de sub model.

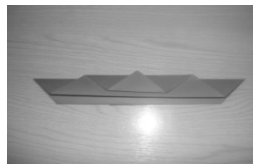
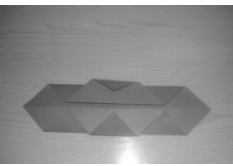
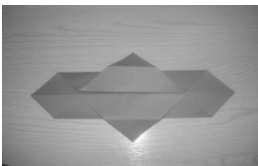
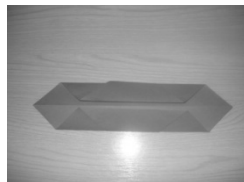




Fig. 8. Pașii de realizare a frunzei

(www.didactic.ro/cautare?Search=frunze+colorate&type=toate&author=)

Pasul 5. Îndoii vârful în spre centru.

Pasul 6. Îndoii în două pe diagonală.

Pasul 7. Îndoii în două după model (o parte mai scurtă, cealaltă mai lungă).

Pasul 8. Întoarceți și desfăceți după modelul prezentat.

Pasul 9. Ca să realizați frunza, aveți nevoie de două astfel de modele. De aceea repetați pașii 1-8 cu o altă coală de hârtie. Repetați și pașii 1-6 pentru a obține un alt model. Asamblați elementele în formă când cele trei modele sunt gata. În lateral puneți modelele realizate cu pașii 1-8, iar în centru, pe cea realizată cu pașii 1-6. Puteți realiza cele trei părți din hârtii de diferite culori și obțineți astfel frunze colorate de toamnă în mai multe nuanțe.

Pasul 10. Lipiți marginile frunzelor între ele. Țineți apăsat cu vârful degetelor cam 30 de secunde.

Evaluarea. Criterii de evaluare: numărul frunzelor realizate; corectitudinea plierii; corectitudinea lipirii.

Elevii au realizat mai multe frunze. Au colaborat bine în cadrul grupului când au decorat clasa cu aceste frunze.

Situația de învățare 8: Modelaj – obiecte din argilă – Căniță din argilă

Tipul activității: activitate extracurriculară în cadrul cercului de ceramică.

Subiectul: Căniță din argilă.

Obiective operaționale: pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili:

- să folosească cât mai economic materialele;
- să modeleze o formă asemănătoare modelului;
- să asambleze bine elementele;
- să găsească diferite soluții pentru valorificarea produsului;
- să aprecieze obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.

Strategii didactice

- resurse materiale: lut cu întărire la aer, planșetă de modelaj, un cuțit de modelaj din lemn, pensulă, culori acrilice, un pahar cu apă, paletă de culori, un creion, liniar, sucitor;
- resurse procedurale: demonstrația, observarea, conversația, exercițiul, explicația, Turul galeriei;
- resurse temporale: 60 de minute.

Abilități vizate: frământare, rulare, turtire, modelare, asamblare.

Tehnica de lucru: modelaj.

Sarcina de lucru: Veți realiza o cană din lut. Veți folosi lut cu întărire la aer, planșetă de modelaj, un cuțit de modelaj din lemn, pensulă, culori acrilice, un pahar cu apă, paletă de culori, un creion, liniar, sucitor.

Mod de realizare:

Pasul 1. Tăiați argila cu cuțitul de modelaj în fâșii lungi, egale. Frământați fâșiile pe planșeta de modelaj pentru ca argila să fie mai ușor de modelat.

Pasul 2. Rulați argila cu degetele până când se formează tuburi de grosimea degetului mic de la mână.

Pasul 3. Formați baza circulară a căniței așezând tuburile cap la cap în spirală. Neteziți argila cu cuțitul de modelaj.

Pasul 4. Corpul căniței se formează prin suprapunerea tuburilor circulare până la înălțimea dorită. Tuburile pot fi netezite cu cuțitul de modelaj.

Pasul 5. Lăsați cana la uscat.

Pasul 6. Cana uscată poate fi pictată cu culori acrilice și apoi lăcuită.

Evaluarea. Criterii de evaluare: formarea și forma modelului; corectitudinea asamblării; frumusețea modelului; folosirea judicioasă a materialelor.

Elevii au realizat cănițe frumoase. Au lucrat cu entuziasm, corectitudine și acuratețe. Au găsit soluții viabile de valorificare: surpriză pentru bătrânii din azil, cadou pentru ziua de naștere, vânzarea la Târgul de Crăciun. Au apreciat obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor.

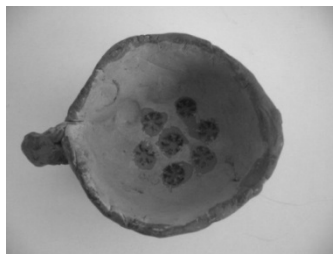


Fig. 9. Căniță din argilă

Rezultatele elevilor în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a abilităților practice vizate au fost trecute în Tabelul 4. Aceste consemnări au fost făcute pe baza observării directe pe tot parcursul activităților.

Tabelul 4. Nivelul de dezvoltare a abilităților pe baza observării directe

Elevi	Nivelul de dezvoltare a abilităților (1-3)								
	Decu- pare	Pliere, îndoire	Asam- blare	Lipi- re	Cusut pe carton	Mode- lare	Rulare ahârtie i	Colec- tare, sortare	Aranj are
BB	3	2	3	3	2	2	2	3	2
BZ	3	2	3	3	2	2	2	3	3
BA	3	3	3	3	3	3	3	3	3
BN	2	2	3	3	2	2	3	3	3
EK	3	2	2	3	3	3	2	3	2

HA	3	3	3	3	3	3	3	3	3
KR	3	2	3	3	3	2	3	3	3
MD	2	2	3	3	2	3	2	3	3
PE	2	2	2	3	2	2	2	2	2
SH	3	3	3	3	3	2	2	3	3
SD	3	3	3	3	3	2	3	3	3
SK	3	3	3	3	3	3	3	3	3
SZM	3	3	3	3	2	3	3	3	3
SZE	3	2	3	3	2	2	2	3	3
TT	3	3	3	3	3	3	3	3	3
VN	3	3	3	3	2	3	3	3	3
VP	2	2	2	2	1	2	2	2	2

5.2.3. Analizarea, prelucrarea și interpretarea rezultatelor obținute în experimentul formativ

Pe parcursul experimentului didactic, elevii au fost plasați în situații de învățare diverse ca formă de organizare, ca elemente de conținut abordate, ca procese psihice solicitate și ca abilități vizate de dezvoltat.

După forma de organizare a activității, elevii au fost implicați în:

- *situații de învățare individuală*, în care fiecare elev a rezolvat singur o sarcină de lucru, identică cu cea a colegilor sau diferită, simultan cu colegii;
- *situații de exersare în grup*, în care membrii unui grup au colaborat pentru realizarea aceleiași teme sau au avut sarcini diferite în interiorul grupului.

După modul de intervenție a educatorului în timpul exersării, elevii au fost implicați în:

- *situații de învățare dirijată direct și permanent*, prin dialog cu elevii;
- *situații de învățare dirijată în mod indirect de către învățătoare*, prin diferite modele;
- *situații de învățare dirijată episodic*, prin monitorizare și intervenție pedagogică la nevoie;
- *situații de învățare autonomă*, nederijată de către învățătoare.

După modul de comunicare între elev și educator, elevii au fost implicați în situații de învățare asertivă, în care au discutat și au clarificat problemele apărute pe parcursul exersării. Au fost respectate și susținute activ drepturile personale în comunicare, elevii și-au dezvoltat încrederea în propriile forțe și în eficiența promovării personale.

După demersul cunoașterii, elevii au fost implicați în situații de învățare creativă, în care au realizat modele proprii.

După procesele psihice predominante utilizate, elevii au fost implicați în:

- *situații de învățare care a implicat reprezentarea*;
- *situații de învățare prin observare* bazate pe perceperea unor obiecte reale, în starea lor naturală, a unor modele obiectuale sau figurative.

Pe parcursul experimentelor didactice elevii au fost plasați în situații de învățare construite după principiile constructivismului: *situații de exersare specifice în care au fost ajutați să-și dezvolte abilitățile; situații de exersare specifice în care elevii au învățat prin cooperare; situații de cunoaștere specifice pe baza experienței individuale, prin înțelegere proprie, prin interpretare, prin argumentare, prin utilizarea unui anumit limbaj, prin prelucrare, prin integrare, prin generalizare la nivel mental.*

În situațiile de învățare organizate și prezentate, elevii au fost plasați pe un anumit nivel de dezvoltare a abilităților practice în cadrul activităților extracurriculare și anume, nivelul aplicativ al cunoștințelor. Pe parcursul experimentului didactic formativ, elevii au rezolvat sarcinile primite și și-au format abilitățile practice vizate prin intermediul obiectivelor operaționale, confirmând ipoteza cercetării.

Elevii: au ales, au utilizat corect și în timp util materialele; au aplicat și au exersat diferite tehnici; au combinat diferite tehnici, culori și materiale; au creat modele proprii de bună calitate; au creat compoziții originale și estetice; au colaborat bine în cadrul grupului; au făcut aprecieri corecte în ceea ce privește propriile lucrări, precum și pe cele ale colegilor; au găsit soluții viabile de valorificare a produselor; au lucrat cu entuziasm, exactitate și acuratețe.

Este de menționat faptul că elevii au participat cu aceste lucrări la Târgul de Crăciun, la Târgul de Mărțișoare, au făcut cadouri celor dragi. Totodată, au participat la mai multe concursuri locale, județene și naționale de creație, unde au obținut multe premii prețioase. Aceste succese i-au motivat să se implice în cât mai multe activități extracurriculare și au contribuit și la îmbunătățirea situației la învățătură a mai multor elevi.

5.3. Cercetarea în etapa postexperimentală

5.3.1. Obiectivele cercetării în etapa de control

Obiectivele vizate în etapa de control au fost următoarele:

- *Proiectarea unor instrumente de evaluare a cunoștințelor elevilor, vizate a fi dobândite pe parcursul experimentelor didactice.*
- *Aplicarea acestor instrumente de evaluare.*
- *Compararea rezultatelor elevilor cu obiectivele operaționale vizate la fiecare abilitate.*
- *Evaluarea eficienței exersării ținând cont de resursele investite și de realizarea obiectivelor operaționale propuse.*
- *Analiza relației dintre rezultatele și situațiile de învățare în care au fost implicați elevii prin interpretarea calitativă și cantitativă a rezultatelor observate.*

5.3.2. Aplicarea testului final

Pe baza observării directe, am totalizat rezultatele obținute în etapa experimentală și am calculat un procentaj la fiecare abilitate vizată.

Tabelul 5. Prezentarea rezultatelor finale pe abilități și nivele

Abilitățile vizate	1		2		3	
	Nr. de elevi	Procentaj	Nr. de elevi	Procentaj	Nr. de elevi	Procentaj
Decupare	-	-	4	23,52%	13	76,47%
Pliere, îndoire	-	-	9	52,94%	8	47,05
Asamblare	-	-	3		14	
Lipire	-	-	1	5,90%	16	94,10%
Cusut pe carton	1	5,90%	8	47,05	8	47,05
Modelare	-	-	9	52,94%	8	47,05
Rularea hârtiei	-	-	8	47,05%	9	52,94%
Colectare, sortare	-	-	2	11,77%	15	88,23%
Aranjare	-	-	4	23,52%	13	76,47%

Nivelul de dezvoltare a abilităților vizate pe baza observării directe este reprezentat grafic. Observăm că o singură abilitate, cusutul pe carton, a rămas la nivelul minim la un singur elev. Celelalte abilități au nivel mai înalt.

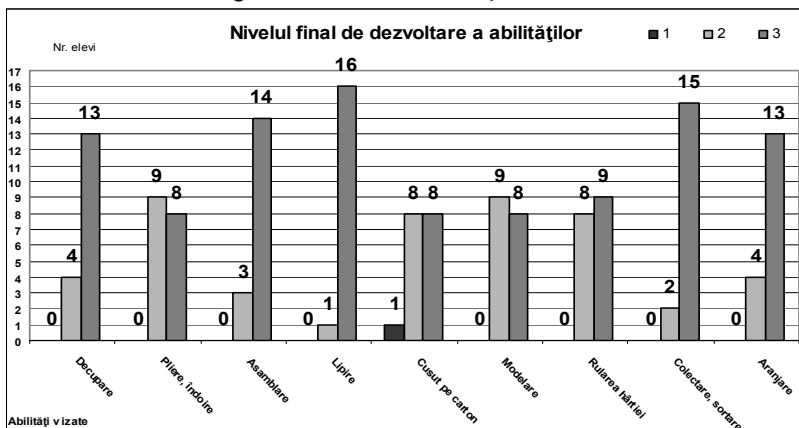


Fig. 10. Nivelul de dezvoltare a abilităților după testarea finală

Rezultatele obținute la testul final arată progresul elevilor din grupul experimental. Toți elevii au nivel mai înalt la cele nouă abilități vizate. Comparând rezultatele inițiale cu cele finale, progresul poate fi urmărit prin reprezentarea grafică alăturată (Fig.11):

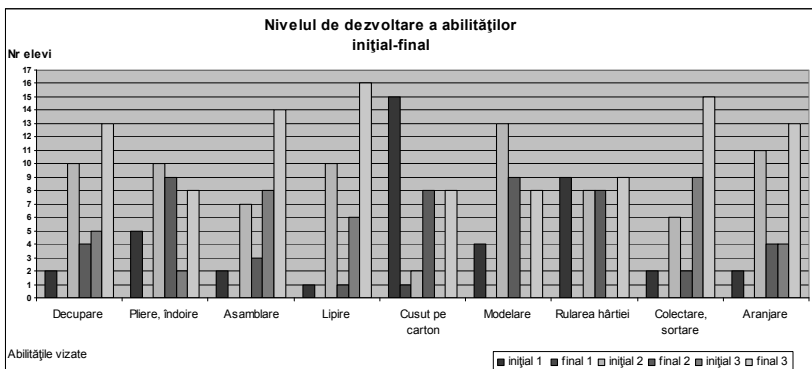


Fig. 11. Reprezentarea nivelului de dezvoltare a abilităților la testarea inițială și la cea finală

5.3.3. Analizarea, prelucrarea și interpretarea rezultatelor obținute

Am observat produsele elevilor și activitatea lor și am ajuns la anumite concluzii.

Abilitatea de decupare. Niciun elev n-a rămas la nivelul minim de dezvoltare, patru elevi sunt la nivelul mediu, iar un număr de 13 elevi au atins nivelul maxim, notat cu cifra 3.

Abilitatea de pliere, îndoire. Elevii au obținut progrese remarcabile, deoarece la început numai 2 elevi erau la nivelul maxim. Niciun elev nu a rămas la nivelul minim, nivelul mediu a scăzut cu un număr de un elev, iar nivelul maxim a fost atins de opt elevi, deci sunt cu șase elevi mai mulți decât la început. Aceste rezultate arată că exersarea a avut efectul dorit.

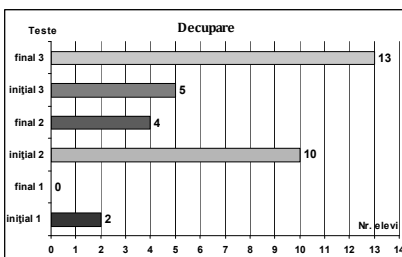


Fig.12. Compararea rezultatelor la abilitatea de decupare

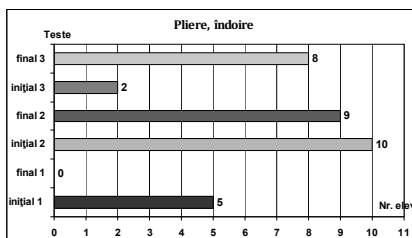


Fig.13. Compararea rezultatelor la abilitatea de pliere, îndoire

Abilitatea de asamblare. Niciun elev n-a rămas la nivelul inițial minim de dezvoltare, a crescut considerabil numărul elevilor aflați la nivelul maxim de dezvoltare (de la 8 la 14 elevi) și a scăzut numărul celor de la nivelul mediu.

Abilitatea de lipire. O îmbunătățire consistentă poate fi observată la această abilitate, datorită faptului că lipirea este foarte des folosită prin aplicarea diferitelor tehnici.

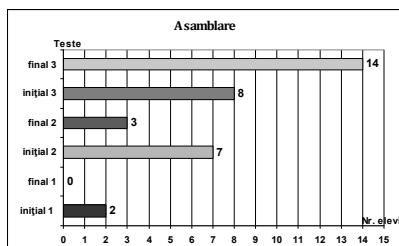


Fig.14. Compararea rezultatelor la abilitatea de asamblare

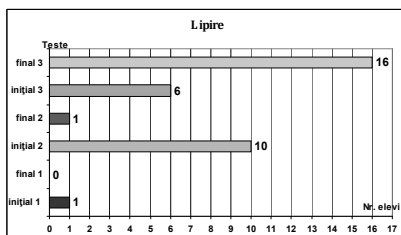


Fig.15. Compararea rezultatelor la abilitatea de lipire

Abilitatea de cusut pe carton a fost una dintre cele mai slab dezvoltate în faza inițială. Datorită exersării numai un elev a rămas la nivelul minim, restul elevilor se împart în mod egal la nivelele medii și superioare. Aceasta înseamnă un progres important.

Abilitatea de modelare. În etapa inițială, niciun elev nu a atins nivelul superior la această abilitate, cel mai mare număr de elevi aflându-se la nivelul mediu. Datorită exersării, niciun elev n-a rămas la nivelul inferior, numărul elevilor devenind aproape egal la nivelul mediu și superior.

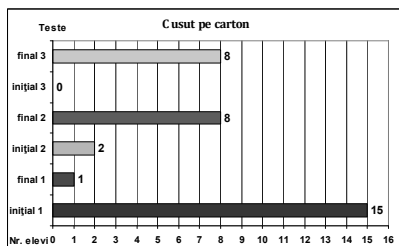


Fig.16. Compararea rezultatelor la abilitatea de cusut pe carton

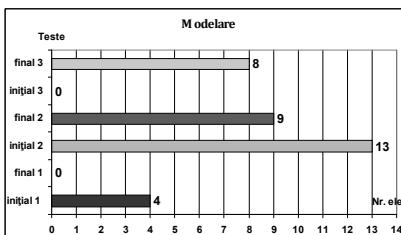


Fig.17. Compararea rezultatelor la abilitatea de modelare

Abilitatea de rulare a hârtiei a fost destul de slab dezvoltată în etapa inițială, niciun elev n-a atins nivelul maxim. Jumătate dintre elevi au avut nivel mediu. Cei care s-au aflat la acest nivel au progresat și au ajuns la nivelul superior, iar cei slabi la nivelul mediu, unul dintre ei chiar la nivelul superior. Aceasta înseamnă un progres important. Tehnica rulării hârtiei este denumită *quilling* și este foarte des folosită în arta decorativă. Realizarea unui produs necesită mult timp de aceea nu prea este practică această tehnică la orele de curs. Este foarte îndrăgită de elevi, pentru că se pot obține foarte multe forme originale și interesante.

Abilitatea de colectare, sortare. Mulți elevi, chiar și cadre didactice, consideră că a colecta și a sorta este un lucru foarte simplu. În realitate sunt copii care colectează totul, fără nicio selecție, iar alții nu colectează nimic. De aceea ei trebuie învățați ce și cum trebuie adunat și sortat. Rezultatele bune și foarte bune în etapa finală se datorează nu numai particularităților de vârstă, ci și acelor activități extracurriculare în care sunt implicați elevii.

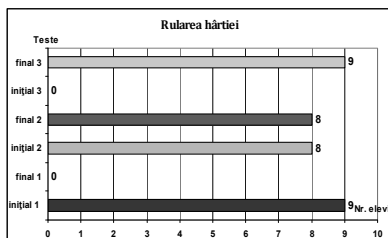


Fig. 18. Compararea rezultatelor la abilitatea de rulare a hârtiei

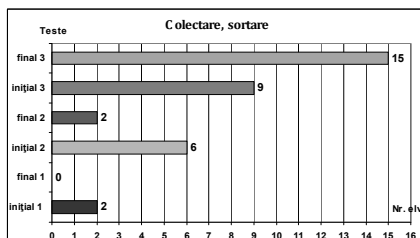


Fig. 19. Compararea rezultatelor la abilitatea de colectare, sortare

Abilitatea de aranjare se manifestă la diferite nivele de dezvoltare. În etapa finală nimeni nu a rămas la nivelul inferior, toți au trecut ori la nivelul mediu, ori la nivelul superior. Inițial erau patru elevi care se aflau la acest nivel, apoi numărul lor a crescut cu nouă, ceea ce înseamnă o dezvoltare foarte bună.

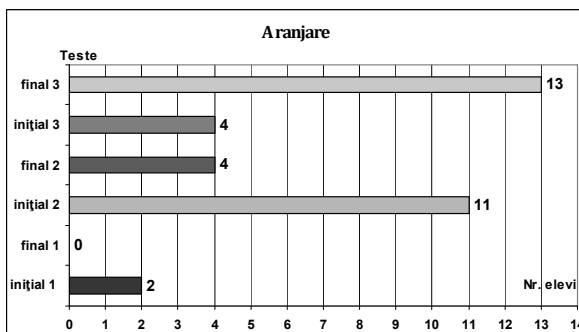


Fig. 20. Compararea rezultatelor la abilitatea de aranjare

Prin compararea rezultatelor inițiale cu cele finale se dovedește faptul că cercetarea practic-aplicativă desfășurată a contribuit la dezvoltarea abilităților practice. Situațiile de învățare aplicate în contexte variate au stimulat această dezvoltare la elevi.

Analiza rezultatelor obținute prin observarea directă confirmă ipoteza cercetării și anume că *elevii din ciclul primar își dezvoltă abilitățile practice prin exersare, dacă sunt implicați în diferite situații de învățare în cadrul activităților extracurriculare*. Valoarea acestor abilități constă în faptul că multe dintre ele sunt necesare pe tot parcursul vieții.

6. Concluzii

În lucrare am evidențiat rolul pozitiv al activităților extracurriculare în dezvoltarea abilităților practice în ciclul primar. Elevii din ciclul primar și-au dezvoltat abilitățile practice prin exersări individuale sau în grup, în diferite situații de învățare organizate în cercuri, vizite, drumeții și excursii coordonate de către cadre didactice. Cu ocazia șezătorilor, expozițiilor și târgurilor au fost simpli observatori sau au produs și prezentat lucrări proprii. Activitățile extracurriculare au permis abordarea interdisciplinară a abilităților practice, ducând la dezvoltarea unei gândiri globale, sistemice asupra realității și la formarea unei conduite responsabile față de mediu, față de colegi și față de ei înșiși. Prin folosirea diferitelor materiale din natură sau sintetice, elevii și-au îmbogățit cunoștințele care contribuie la formarea gândirii pozitive și responsabile față de mediul înconjurător, de ocrotire și de protecție a naturii.

În această cercetare am proiectat și am pus în practică situații de învățare în care elevii din ciclul primar și-au dezvoltat prin exersare abilitățile practice a multe ori necesare pe tot parcursul vieții. Metodologia activităților practice a fost una specifică, deoarece încorporează metode, procedee și tehnici rareori întâlnite la alte discipline de studii. Resursele materiale și procedurale au fost diferite, în strânsă legătură cu locul de desfășurare, cu abilitățile formate. Am detaliat șase tehnici: tehnici de utilizare a materialelor naturale; tehnici de utilizare a hârtiei; tehnici de utilizare a materialelor plastice; tehnici de utilizare a firelor și a materialelor textile; tehnici de utilizare a materialelor refolosibile și tehnici utilizate în gospodărie, ținând cont de legăturile indispensabile care există între produsele realizabile și abilitățile vizate.

Experimentul didactic s-a desfășurat conform proiectării în cele trei etape stabilite. Cercetarea în etapa constatativă mi-a furnizat informații suficiente, prin observarea directă și prin analiza produselor finite, despre nivelul inițial de dezvoltare la elevi a abilităților de *decupare, pliere îndoire, asamblare, lipire, cusut pe carton, modelare, rularea hârtiei, colectare/sortare, aranjare*. Ele au fost consemnate și trecute în tabel.

Pe parcursul experimentului didactic formativ au fost realizate situații de învățare în cadrul unor activități extracurriculare. Rezolvarea sarcinilor de lucru de către elevi în concordanță cu obiectivele operaționale a avut menirea să contribuie în modul cel mai eficient la dezvoltarea abilităților practice vizate. Am avut ocazia să urmăresc și să consemnez atât modul de a acționa al elevilor, cât și dezvoltarea abilităților, prin evaluarea calității produsului finit. La sfârșitul fiecărei situații de învățare am concluzionat observațiile, ceea ce m-a ajutat în reprezentarea grafică a nivelului de dezvoltare a abilităților în etapa experimentală.

În etapa postexperimentală a cercetării, am comparat cele două niveluri de dezvoltare, nivelul inițial și nivelul final, a abilităților practice, în cazul celor nouă abilități vizate. Reprezentarea grafică a servit la analizarea și interpretarea rezultatelor, la determinarea gradului de dezvoltare. Din această comparație reiese faptul că progresul este evident și ipoteza cercetării a fost confirmată: *elevii din ciclul primar își dezvoltă abilități practice de bună calitate prin exersare în cadrul unor activități extracurriculare*.

BIBLIOGRAFIE

- Cioca, Z., (2000), *Abilități practice clasa I*, Editura Erc Press Educativ, București.
- Cioca, Z., (2000), *Abilități practice clasaa a II-a*, Editura Erc Press Educativ, București.
- Dulamă, M. E., (2010), *Dezvoltarea creativității și a abilităților practice, vol.1*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Dulamă, M. E., Chircev, I., (2011), *Arta modelajului, vol. 6*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Dulamă, M. E., Imbrișcă, H., Imbrișcă, S., (2011), *Obiecte din materiale refolosibile, vol. 3*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Dulamă, M. E., Șut, A.-O., (2010), *Kirigami-arta decupajului, vol. 2*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Dulamă, M. E., Vanea, I., (2012), *Dezvoltarea creativității prin realizarea felicitărilor, vol. 8*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Dulamă, M. E., Zehan, E., (2011), *Arta colajului. Animale domestice, vol. 4*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Dulamă, M. E., Zehan, E., (2011), *Arta colajului. Animale sălbatice, vol. 5*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Roșca, A., Marcu, V., (2004), *Aplicații cu materiale din natură*, Editura Aramis, București.
- Stan, L., Stoicescu, A.-M., Sersea, S., Stan, I., Dumitru, I., (2007), *Abilități practice și educație tehnologică. Ghid metodic pentru clasele I-IV*, Aramis Print, București.
- Stoica, D., (1999), *Abilități practice pentru clasele I-IV*, Editura Carminis, Pitești.
- Stoica, D., (2000), *Abilități practice pentru clasa a IV-a*, Editura Carminis, Pitești.
- Stoica, D., (2006), *Abilități practice pentru clasa III-a*, Editura Carminis, Pitești.
- Șerdean, I., Dițuleasa, F., (1977), *Metodica activităților practice în ciclul primar*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Tismănar, Desanca, Turcin, Georgeta (2011), *Abilități practice. Clasele I și a II-a*, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Galați.
- www.didactic.ro/cautare?Search=frunze+colorate&type=toate&author=
- www.didactic.ro/cautare?Search=narcisz&type=toate&author=
- www.didactic.ro/cautare?Search=casute+ninse&type=toate&author=

ASPECTE ALE FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR METACOGNITIVE LA ELEVI PRIN IMPLEMENTAREA DISCIPLINEI TRANSCURRICULARE „ÎNVĂȚ SĂ ÎNVĂȚ EFICIENT”

CHIRTEȘ GABRIELA

Abstract: Articolul prezintă sinteza studiului prospectiv cuprins în lucrarea *„Aspecte ale formării și dezvoltării competențelor metacognitive la elevi prin disciplina opțională transcurriculară „Învăț să învăț eficient”*. Model de ghid metodologic pentru clasele V-VIII”, care prezintă o modalitate de implementare, dar și un model de ghid metodologic al disciplinei pentru clasele gimnaziale.

Cadrul teoretic cuprinde studii de referință din domeniu, precum și conceptele cheie din câmpul semantic al temei cercetate. Studiul prospectiv asupra necesității implementării acestei discipline transcurriculare în Curriculumul la Decizia Școlii, a fost realizat prin chestionarea unui număr de 157 de cadre didactice din diferite școli din Cluj-Napoca. Concluziile studiului indică un interes crescut pentru introducerea unei astfel de discipline în curriculumul pentru ciclul gimnazial, dar și alte aspecte legate de domeniile de dezvoltare care ar trebui vizate. Corelații interesante puse în evidență de chestionarul aplicat privesc nivelul de cunoștințe al cadrelor didactice despre dezvoltarea și învățarea metacognitivă, precum și felul în care urmăresc dezvoltarea competențelor metacognitive la elevi prin disciplinele proprii.

1. Introducere

Dezvoltarea metacognitivă favorizează transferul învățării și are o influență pozitivă dezvoltând capacitățile elevului de a-și însuși mai eficient metodele de lucru și de a le transfera în situații noi (Wolfs, 1992). Dezvoltarea competențelor metacognitive aduce beneficii educației, dar și societății prin noul profil al absolventului pregătit să se adapteze și să transfere cu ușurință cunoștințele între diferite domenii de activitate. Introducerea unei discipline transcurriculare care să vizeze dezvoltarea competențelor metacognitive la elevi a fost găsită oportună de majoritatea profesorilor chestionați în cadrul studiului prospectiv realizat. De asemenea, chestionarul aplicat a evidențiat nevoia de formare și/sau perfecționare a cadrelor didactice în acest domeniu.

2. Fundamentele teoretice ale cercetării

Competențele metacognitive pe care le dobândește elevul în timpul școlarității trebuie să asigure suportul pentru continuarea învățării la nivel academic sau pentru învățare pe tot parcursul vieții.

Modelul de autoinstruire spre care tindem este cel descris de Neacșu, I. (2000) în „*Învățarea școlară – teorii, mecanisme, modele, orientări*” (în: Curs de pedagogie) și care presupune alternative de inițiere în știința, tehnica, arta și filosofia studiului eficient. A fi instruit pentru a învăța permanent combină, operațional și în mod natural, cele patru moduri fundamentale de a învăța/studia: *a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești în colectiv și a învăța să fii*, ca teme al profesionalizării, al predictibilității reușitei sociale.

În viziunea aceluiași autor, competențele-cheie specifice muncii intelectuale eficiente sunt definite și înțelese ca pachete de cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini de care absolvenții din învățământul preuniversitar au nevoie pentru a-și asigura pe mai departe reușita academică, pentru evoluția personală, pentru angajare și inserție ulterioară pe piața muncii.

Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC) prevede opt domenii pentru dezvoltarea competențelor cheie, printre care și cel de a învăța să înveți. În documentul citat competența metacognitivă este descrisă ca „*abilitatea de a persevera în învățare, de a-și organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup. Această competență include conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes. Această competență înseamnă acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și abilități, precum și căutarea și utilizarea consilierii și a orientării. A învăța să înveți îi implică pe cei care învață să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru această competență.*”

În prezent, orientarea teoriei și practicii psihologiei educaționale moderne spre dezvoltarea domeniului învățării metacognitive dă o dimensiune nouă învățării școlare relativ complicate din cauza faptului că:

- *Dimensiunea transcurriculară necesită o pregătire temeinică a strategiilor de predare- învățare-evaluare;*

- *Domeniul învățării metacognitive este interdisciplinar, reunind două discipline de bază - psihologie și pedagogie -, conceptual, metodologic și practic. Prin urmare, pentru a dezvolta aceste competențe la elevi, este necesară formarea, respectiv perfecționarea prealabilă a cadrelor didactice în acest domeniu.*

Pornind de la aceste considerente, tema cercetată (dezvoltarea competențelor metacognitive la elevi) permite abordare interdisciplinară (psihologie-pedagogie) și aplicație practică (ghid metodologic), susținute de un studiu prospectiv.

Cele două domenii ale psihologiei care ne interesează sunt: *învățarea autoreglată și învățarea metacognitivă*, iar conținuturile/conceptele cheie care constituie fundamentul teoretic al lucrării sunt:

- *Competențe cheie/competența a învăța să înveți;*
- *Învățare autoreglată (SRL); Modele ale învățării autoreglate - Boekaerts (1996), Pintrich (2000), Zimmerman (2000);*
- *Dezvoltarea abilităților de învățare autoreglată - Ruohotie (2000), Zimmerman (2000);*
- *Implicații educaționale ale SRL:*
 - o *Performanțele academice superioare corelează cu abilități ridicate de autoreglare a învățării (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990);*
 - o *Abilitățile de autoreglare prezic succesul școlar (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; 1992; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Zimmerman, 1994);*
 - o *Abilitățile de autoreglare pot fi antrenate explicit prin intervenții de predare - învățare (Zimmerman & Paulsen, 1995) (apud Mih, 2010); Predare - învățare metacognitivă (Hartman, 2001; Borkowski și Muthukrishna, 1992; apud Mih, 2010);*
 - o *Relația învățare autoreglată - învățare metacognitivă;*
 - o *Implicații educaționale ale dezvoltării metacognitive.*

Un aspect important analizat de studiile asupra conceptului SRL îl constituie abilitățile subiecților de a-și controla propria activitate de învățare. Studiile clasice asupra noțiunii de metacogniție alocă atenție crescută proceselor autoreglatorii. Succesul în învățarea academică necesită cunoștințe metacognitive, care organizează învățarea încât să faciliteze achiziția de cunoștințe și abilități/competențe specifice. Elevii de succes sunt capabili să transfere cunoștințele și strategiile achiziționate într-un anumit domeniu într-o situație nouă, modificându-le dacă este nevoie „*din mers*”. Studiile experimentale au identificat câteva din atributele procesărilor cognitive eficiente, printre care se numără și abilitățile metacognitive de: *orientare, planificare, execuție, monitorizare, evaluare și remediere* (Weinstein & Mayer, 1986).

Numeroase cercetări au elaborat instrumente menite să evalueze aspecte diferite ale procesărilor cognitive. Acestea ajută profesorii să înțeleagă de ce elevii cu cunoștințe și abilități metacognitive deficitare nu-și pot regla activitatea de învățare (Pintrich & De Groot, 1990). Capacitatea de a planifica, monitoriza și evalua o activitate de învățare nu implică automat faptul că ne putem regla propria activitate de învățare în absența ajutorului sau suportului oferit de profesor ori manualele școlare. Capacitatea de a ne regla activitatea de învățare într-un context particular (de exemplu, în învățarea limbilor străine) nu înseamnă cu necesitate că putem face acest lucru și în alte contexte (matematică, informatică, etc.). Studiile de specialitate fac, de asemenea, o distincție clară între reglarea internă și externă. Există și forme mixte de reglare, în care elevii și profesorii își asumă succesiv responsabilități în reglarea învățării (Boekaerts & Simon, 1995).

Unele studii experimentale au atras atenția asupra riscurilor pe care le prezintă reglarea externă excesivă (Wienert, Schrader & Helmke, 1989).

Transferul în mediul care le pretinde să-și autoregleze independent învățarea, produce automat un declin al performanțelor (Kurtz & Weinert, 1989) (apud Mih, C. 2010). Abilitățile metacognitive ale elevilor cunosc o dezvoltare minimă în condiții de suport extern maxim, iar această corelație trebuie comunicată explicit profesorilor ori educatorilor. Vermunt (1992) și Vermetten, Vermunt & Lodewijks (1995) au demonstrat experimental faptul că procesările de adâncime sunt asociate cu preferința pentru mediul de învățare care permite reglarea internă, iar procesările de suprafață corelează cu preferința pentru reglarea externă. Nu trebuie negat faptul că elevii/studentii manifestă stiluri de învățare ori reglare consistentă sau că preferă un mod particular de procesare, datorită rezultatelor precedente bune. Preferința elevilor pentru un anumit stil de învățare ori procesare reflectă uneori valori personale ori culturale ale acestora. Acest lucru se întâmplă nu pentru că respectivele caracteristici ar fi mai adaptative, ci pentru că elevii nu au experimentat într-un mod sistematic beneficiile altor moduri de reglare (Boekaerts, 1998; *apud* Mih, 2010).

Domeniul pedagogiei care interesează tema cercetării este CDS, respectiv CEȘ-ul, în mod special modalitățile de *proiectare, elaborare și implementare* a unei discipline opționale transcurriculare. Conceptele cheie, dar și conținuturile relevante pentru tema cercetată sunt: *Curriculum la Decizia Școlii / Curriculum Elaborat în Școală; Disciplinele opționale și transcurricularitatea; Metodologia de elaborare și implementare a disciplinelor opționale.*

Pornind de la cadrul teoretic prezentat și ținând cont de noile orientări în sistemul educațional european, am elaborat un model de ghid pentru o disciplină opțională transcurriculară pentru ciclul gimnazial, care să dezvolte competențele metacognitive ale elevilor din clasele V-VIII. (Prezentarea acestui ghid va constitui conținutul unui viitor articol.)

Conținutul ghidului metodologic al disciplinei opționale transcurriculare pentru clasele V-VIII, „*Învăț să învăț eficient*”:

a) *Proiectul de programă pentru clasele V-VIII*: Argument; Scopul și obiectivele disciplinei; Obiectivele specifice disciplinei; Valori și atitudini; Sugestii metodologice; Metode și procedee; Materiale și instrumente de lucru; Modalități de evaluare; Competențe și conținuturi pentru clasa a V-a; Competențe și conținuturi pentru clasa a VI-a; Competențe și conținuturi pentru clasa a VII-a; Competențe și conținuturi pentru clasa a VIII-a.

b) *Auxiliar didactic pentru disciplina opțională „Învăț să învăț eficient”*: Fișe și instrumente de lucru pentru domeniile: Autocunoaștere și dezvoltare emoțională, Autoanaliză și reflecție, Stiluri de învățare, Dezvoltare metacognitivă.

c) *Evaluarea competențelor metacognitive*: metode și instrumente de evaluare.

Disciplina opțională pe care o propunem pornește de la ideea că o instruire eficientă include și o componentă a propriei reflecții și a propriului control prin care elevii învață să conștientizeze propria învățare, avertizați de modul în care strategiile metacognitive pot să afecteze performanțele lor. În felul acesta, ei vor deveni mai motivați în a se angaja în activități metacognitive și vor înțelege că astfel de activități îi pot transforma în elevi de succes, cu performanțe superioare.

Rolul profesorului este să *impună*, să *încurajeze* și să *îndrume* metacogniția prin stabilirea unui mediu de instruire metacognitiv (extins și dincolo de școală), care să stimuleze conștientizarea și propriul management al învățării.

3. Cercetarea necesității implementării disciplinei opționale transcurriculare „Învăț să învăț eficient”

Premisa studiului o constituie faptul că învățarea metacognitivă este una dintre cele mai importante, deoarece constituie nu numai baza învățării școlare sau academice, dar și a învățării pe tot parcursul vieții. Rezultatele învățării depind nu numai de capacitatea intelectuală și de motivație, dar și de priceperea de a învăța. Elevul trebuie să fie conștient nu numai de ceea ce învață, dar și cum învață.

Învățarea metacognitivă este un auto-management al actului de învățare, o conștientizare, reglare și monitorizare a competențelor de învățare. Elevul poate stăpâni, astfel, organizarea muncii sale de învățare, își poate gestiona timpul de care dispune, poate fi conștient de felul: cum colectează și procesează informația, cum sistematizează și cum stochează cunoștințele, cum le aplică, ce greșeli face, ce dificultăți întâmpină. Înțelegerea și autocontrolul propriei activități de învățare sunt de natură să-l ducă pe elev la autoreglarea acesteia. „*Strategiile metacognitive nu apar spontan.*” (I. Radu, *apud* Mih, 2010). Ele se construiesc treptat. Nu este suficient ca profesorul să-i ceară elevului să învețe. Trebuie să-l învețe să învețe.

Numeroase studii și statistici, dar și rezultatele la evaluările și testările naționale și internaționale au evidențiat faptul că, în ceea ce privește dezvoltarea competențelor metacognitive, elevii din România au rezultate mai slabe decât elevii din alte țări.

Una dintre soluțiile posibile care ar asigura dezvoltarea eficientă și ținută a acestor competențe ar putea fi introducerea unei discipline transcurriculare care să aibă ca obiect de studiu învățarea metacognitivă. Studiul a fost efectuat cu scopul de a investiga, din perspectiva profesorilor din Cluj-Napoca, problema introducerii unei astfel de discipline în curriculumul școlar.

Coordonatele cercetării

În scopul realizării cu succes a studiului prospectiv pe care mi l-am propus, am avut în vedere orientările teoretice vizate de psihopedagogia și didactica modernă, iar în acest sens am parcurs mai multe etape: studiarea bibliografiei de specialitate; stabilirea temei de investigat și a ipotezei; elaborarea modelului teoretico-metodologic; analiza conceptuală și operaționalizarea conceptelor utilizate; pregătirea cercetării/studiului prin stabilirea lotului de participanți; elaborarea instrumentului de lucru (chestionarul); stabilirea lotului de participanți; desfășurarea cercetării propriu-zise prin aplicarea metodelor de cercetare; prelucrarea datelor obținute; elaborarea concluziilor cercetării.

Scopul cercetării

Scopul cercetării prospective constă în prefigurarea unor modalități de proiectare și implementare a unei discipline opționale transcurriculare, care să contribuie la dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor din ciclul gimnazial.

Implementarea disciplinei opționale *Învăț să învăț eficient* vizează: dezvoltarea competenței cheie transcurriculare „a învăța să înveți”; dezvoltarea unor abilități de autocunoaștere și dezvoltare emoțională; creșterea randamentului școlar al fiecărui elev; pregătirea elevilor pentru învățare pe tot parcursul vieții; îmbunătățirea performanțelor școlare la diferite discipline.

Obiectivele studiului prospectiv au fost:

- *Investigarea unor aspecte privind cunoașterea de către profesorii clujeni chestionați a semnificației și importanței noțiunilor de competență cheie, respectiv competență metacognitivă;*

- *Cunoașterea gradului de preocupare din partea profesorilor, respectiv a școlilor, pentru dezvoltarea dimensiunii metacognitive a procesului de predare-învățare;*

- *Cunoașterea opiniei profesorilor despre relația dintre dezvoltarea competențelor metacognitive și performanțele elevilor la diferite discipline;*

- *Cunoașterea gradului în care dezvoltarea competențelor metacognitive este urmărită în proiectarea și realizarea curriculumului școlar;*

- *Chestionarea profesorilor privind oportunitatea introducerii unei discipline transcurriculare, care să dezvolte abilitățile metacognitive ale elevilor.*

Ipoteza cercetării

Ipoteza cercetării a fost următoarea: introducerea în CDȘ a disciplinei opționale transcurriculare „*Învăț să învăț eficient*”, ar contribui la dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor.

Metodologia cercetării

În funcție de scopul, obiectivele și ipoteza cercetării s-au stabilit metodele și instrumentele de cercetare. Astfel, ca instrument operațional de culegere a datelor și ca metodă de cercetare a fost utilizat *chestionarul*. Chestionarul de investigație utilizat permite obținerea unor date privind:

- *gradul de cunoaștere a competențelor metacognitive de către cadrele didactice;*
- *cunoașterea interesului manifestat de către cadrele didactice pentru dezvoltarea competențelor metacognitive la elevi;*
- *sondarea opiniei privind introducerea unei discipline opționale prin care să fie dezvoltate competențele metacognitive ale elevilor.*

Rezultatele chestionarului au fost analizate atât cantitativ, cât și calitativ.

Participanți la studiu au fost *157 cadre didactice de diferite specialități din învățământul gimnazial din Cluj-Napoca*. Compoziția lotului de participanți este relativ omogenă în ceea ce privește disciplina predată și școala de

proveniență. Astfel, din totalul de respondenți care au dat răspunsuri valide, la itemii privind disciplina predată și școala de proveniență, 29,3% provin din colegii, 20,4% din licee teoretice, 17,7% din licee vocaționale, 20,4% din școală cu clasele I-VIII, 9,5% din grupuri școlare, iar 30,4% dintre respondenți predau discipline din Aria curriculară „Matematică și Științe”, 24,1% predau discipline din Aria curriculară „Limbă și Comunicare”, 31,0% predau discipline din Aria curriculară „Om și societate” și 14,6% predau alte discipline. În ceea ce privește vechimea în învățământ se poate observa că: 52,0% dintre respondenți au o vechime în învățământ între 1 și 9 ani, 37,2% au o vechime între 10 și 19 ani și 10,8% au o vechime de peste 20 ani.

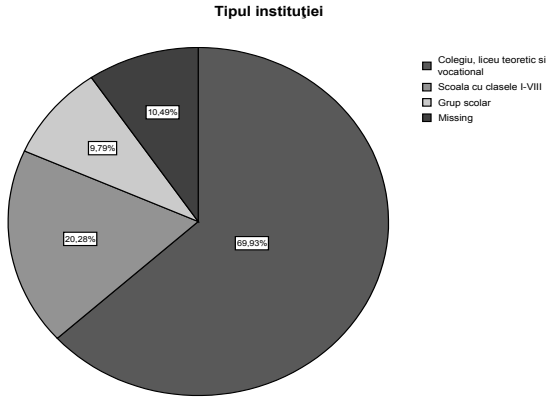


Fig. 1. Ponderea respondenților după locul de muncă

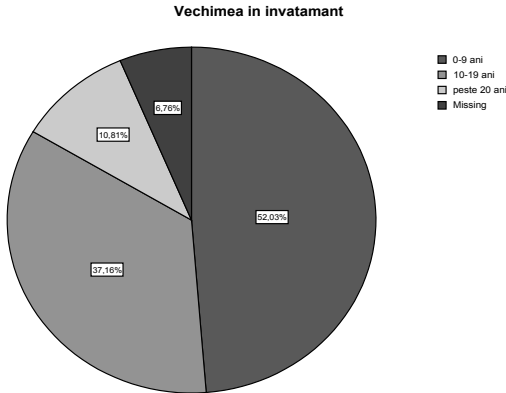


Fig. 2. Ponderea respondenților după vechimea în învățământ

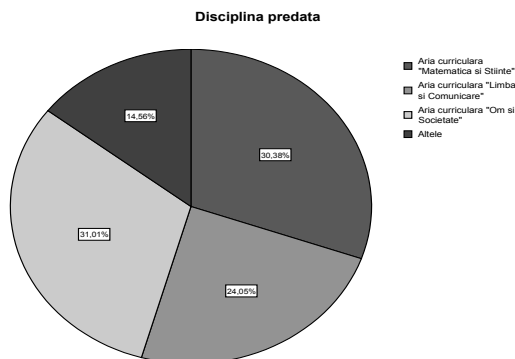


Fig. 3. Ponderea respondenților după disciplina predată

Analiza și interpretarea rezultatelor după aplicarea chestionarului

În ceea ce privește gradul în care profesorii sunt familiarizați cu noțiunea de *competență-cheie* și măsura în care aceștia consideră importantă dezvoltarea competenței-cheie „*a învăța să înveți*”, rezultatele arată că, deși majoritatea profesorilor (94,6%) consideră necesară dezvoltarea competenței-cheie „*a învăța să înveți*”, aproximativ un sfert dintre profesorii chestionați nu cunosc semnificația noțiunii „*competență-cheie*”. 17,4 % dintre respondenți au declarat că nu le este cunoscută această expresie, 5,7% nu au răspuns la această întrebare, iar dintre cei care au declarat că le este cunoscută noțiunea de *competență-cheie*, 33,33% nu au răspuns la întrebarea deschisă: „*Care este semnificația noțiunii-cheie?*”

Ce semnificație are pentru dvs. expresia "competența cheie"

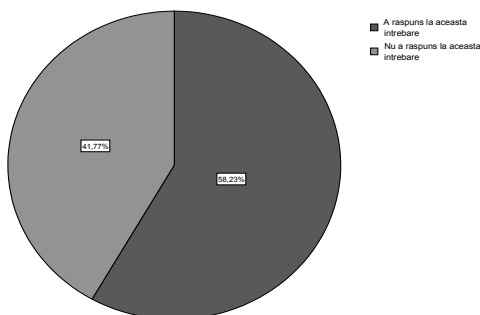


Fig. 4. Semnificația competenței-cheie

Analiza răspunsurilor în funcție de compoziția lotului de subiecți arată că profesorii care au o vechime mai mare în învățământ și cei care predau discipline din Aria curriculară „*Matematică și Științe*” cunosc într-o mai mare măsură semnificația și importanța dezvoltării competențelor cheie. Aceste date

par să indice nevoia de formare a cadrelor didactice privind competențele cheie urmărite de noul curriculum și felul în care acestea pot fi dezvoltate la elevi.

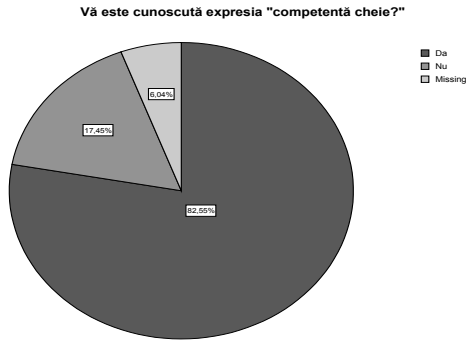


Fig. 5. Cunoașterea expresiei „competență-cheie”

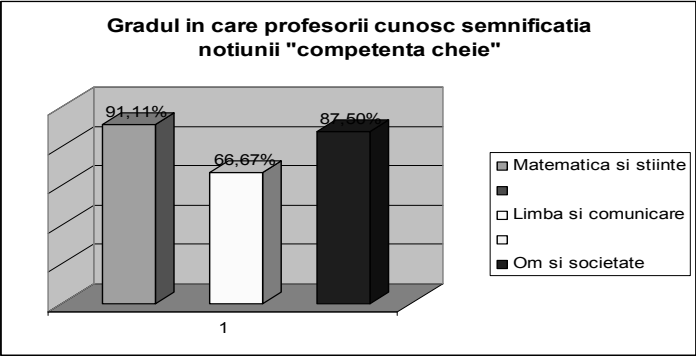


Fig. 6. Cunoașterea noțiunii de competență-cheie corelată cu aria curriculară

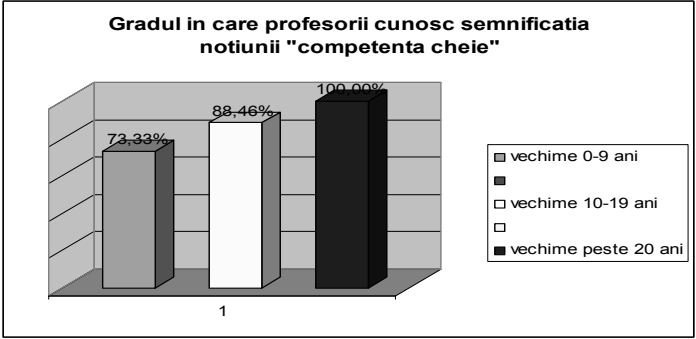


Fig. 7. Cunoașterea noțiunii competență-cheie funcție de vechimea profesorilor

În ceea ce privește preocupările existente în școli pentru formarea și dezvoltarea acestor competențe, conform răspunsurilor profesorilor, acestea există cam în 77,4% din școli, cu precădere în colegii, licee teoretice și vocaționale și, într-o mai mică măsură, în școlile cu clase I-VIII și în grupuri școlare.

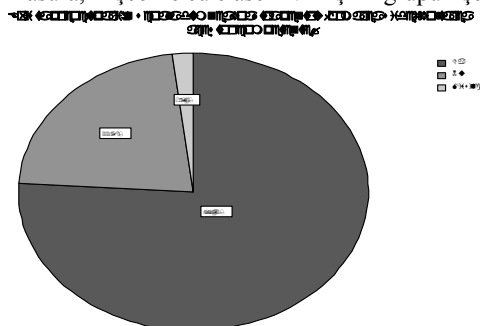


Fig. 8. Introducerea unei discipline cu specificul „a învăța să înveți”

Majoritatea profesorilor (93,5%) ar dori introducerea în CDȘ a unei discipline cu specificul „a învăța să înveți”, în special profesorii cu o vechime în învățământ mai mică de 10 ani. Similar, majoritatea profesorilor consideră oportună implementarea unei discipline transcureculare care să urmărească dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor din ciclul gimnazial. Mai mult, majoritatea profesorilor (92,4%) consideră că această disciplină ar contribui mult și foarte mult la îmbunătățirea performanțelor elevilor la diferite discipline. Interesant este că, deși profesorii care predau discipline din Aria curriculară „Matematică și Științe” cunosc într-o mai mare măsură semnificația conceptului de „competență-cheie”, tot ei sunt cei care consideră într-o mai mică măsură decât celelalte categorii de profesori că introducerea unei noi discipline care să urmărească dezvoltarea competenței cheie „a învăța să înveți” ar contribui la creșterea performanțelor elevilor la disciplinele din aria curriculară „Matematică și Științe”.

Considerați importantă dezvoltarea la elevi a competenței cheie „a învăța să înveți”?

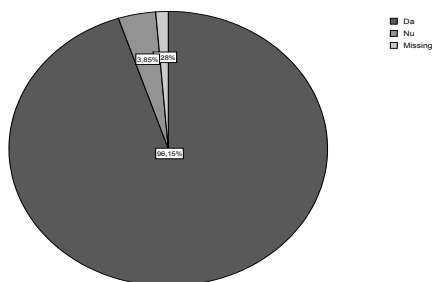


Fig. 9. Importanței dezvoltării competenței „a învăța să înveți” la elevi

Ați agreea introducerea unei astfel de discipline în CDȘ, cu specificul "a învăța să înveți la...?"

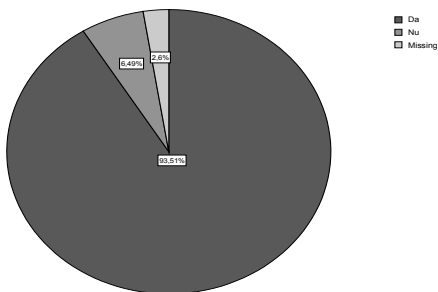


Fig. 10. Introducerea disciplinei cu specificul „a învăța să înveți” în CDȘ
 Considerați oportună implementarea unei discipline transcursulare care să urmărească dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor din ciclul gimnazial?

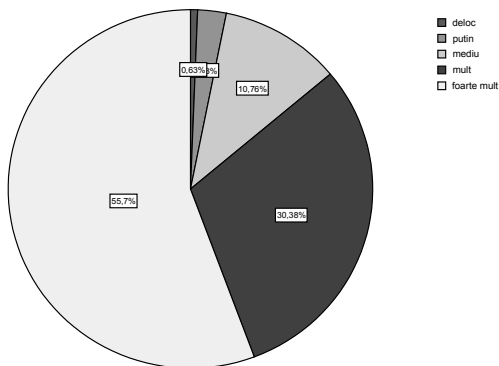


Fig. 11. Introducerea unei discipline pentru dezvoltarea competențelor metacognitive
 În ce măsură ar contribui această disciplină la pregătirea elevilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții?

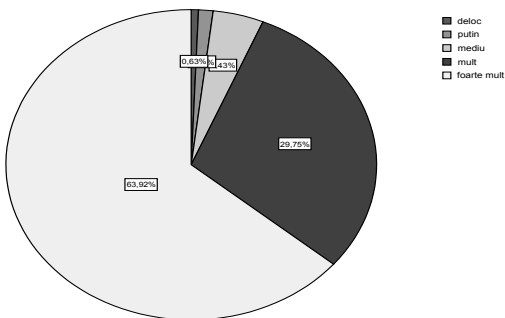


Fig. 12. Importanța unei discipline pentru dezvoltarea competențelor metacognitive în pregătirea elevilor

În ce măsură ar contribui această disciplină la îmbunătățirea performanțelor elevilor la disciplina predată de dumneavoastră?

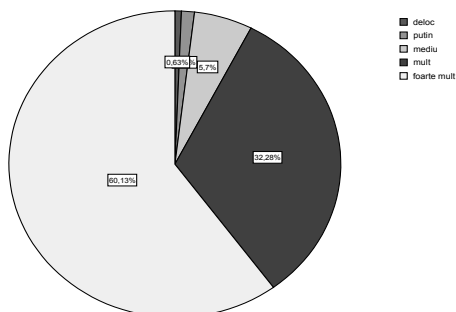


Fig. 13. Importanța unei discipline pentru dezvoltarea competențelor metacognitive în pregătirea la alte discipline

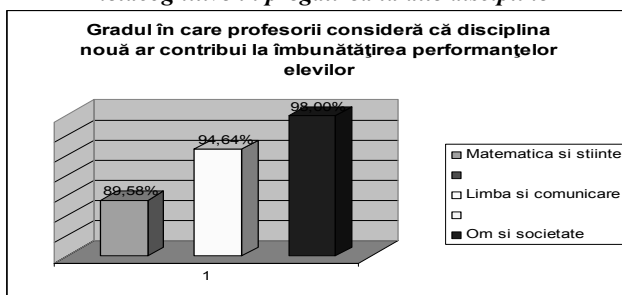


Fig. 14. Importanța unei discipline pentru dezvoltarea competențelor metacognitive în creșterea performanțelor elevilor

Referitor la tematica opționalului propus să dezvolte competențele metacognitive, peste 95% dintre respondenți consideră că fiind utile introducerea domeniilor de: autocunoaștere, autoanaliză și reflecție, stiluri de învățare și dezvoltare metacognitivă.

Apreciați utilitatea prezentei în tematica opționalului propus a domeniului "Autocunoaștere"

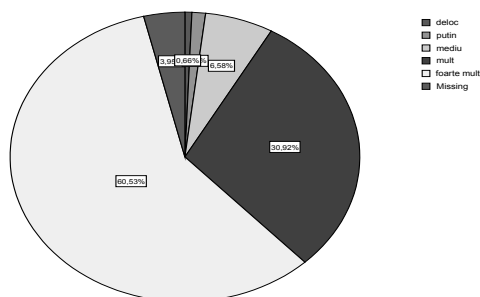


Fig. 15. Importanța domeniului Autocunoaștere în tematica opționalului

Apreciați utilitatea prezenței în tematica opționalului propus a domeniului
"Autoanaliză și reflecție"

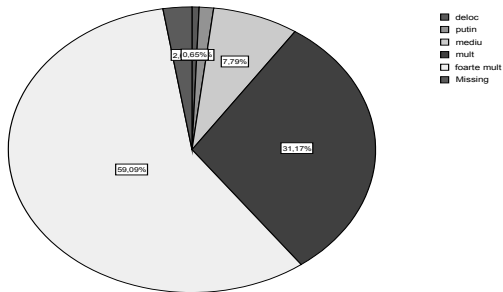


Fig. 16. Importanța domeniului Autoanaliză și reflecție în tematica opționalului

Apreciați utilitatea prezenței în tematica opționalului propus a domeniului
"Stiluri de învățare"

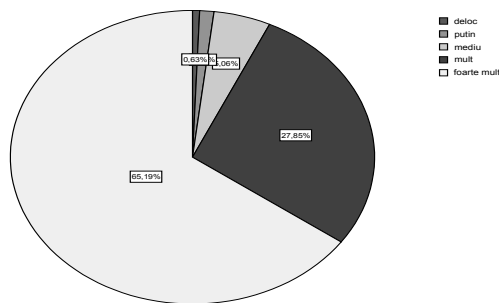


Fig. 17. Importanța domeniului Stiluri de învățare în tematica opționalului

Apreciați utilitatea prezenței în tematica opționalului propus a domeniului
"Dezvoltare metacognitivă"

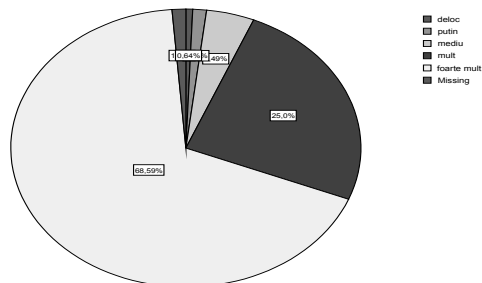


Fig. 18. Importanța domeniului Dezvoltare cognitivă în tematica opționalului

În ceea ce privește preocuparea profesorilor pentru dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor, 78,3% dintre respondenți își încurajează elevii să își dezvolte competențele metacognitive, 60,5% reflectă asupra demersurilor de predare, 58% se documentează privind dezvoltarea

competențelor metacognitive, respectiv 50% oferă și solicită elevilor informații despre dezvoltarea acestor competențe, în timp ce doar 23,6% proiectează secvențe speciale de dezvoltare a acestor competențe metacognitive. Cauzele pentru care doar un procent redus dintre respondenți urmăresc explicit dezvoltarea competențelor metacognitive și își stabilesc obiective în acest sens pot fi multiple: *o curriculum supraincercată, centrarea excesivă pe furnizarea de informații și mai puțin pe formarea unor competențe, inerția vechiului sistem curricular*, o serie de factori personali. Însă, corelând datele de la acest item cu faptul că aproximativ un sfert dintre respondenți nu cunosc semnificația conceptului de „*competență-cheie*”, cauza cea mai probabilă pentru care dezvoltarea competențelor metacognitive nu se regăsește în proiectarea activității didactice este insuficienta formare a cadrelor didactice sau lipsa formării cadrelor didactice în ceea ce privește noua curriculum școlară și centrarea acesteia pe dezvoltarea competențelor cognitive și metacognitive la elevi.

Itemi		Răspunsuri	
Ce formă au în prezent preocupările dumneavoastră pentru dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor		Număr de răspunsuri din 157	Procent din 100 %
1	Proiectarea secvențelor speciale de dezvoltare a competențelor metacognitive	37	23,6%
2	Reflecția asupra demersurilor de predare	95	60,5%
3	Documentare	91	58,%
4	Oferirea / solicitarea informațiilor din partea elevilor	79	50%
5	Incurajarea dezvoltării competențelor metacognitive	123	78,3%

Concluzii

Pe parcursul cercetării am ajuns la următoarele concluzii:

1. Ipoteza formulată în etapa de proiectare a cercetării a fost confirmată.

Majoritatea profesorilor chestionați consideră oportună implementarea unei discipline transcurriculare care să urmărească dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor din ciclul gimnazial.

2. Majoritatea profesorilor chestionați consideră:

- *oportună implementarea unei discipline transcurriculare care să urmărească dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor din ciclul gimnazial;*

- *CDȘ o oportunitate pentru implementarea operativă a disciplinei transcurriculare Învăț să învăț eficient ca disciplină – suport pentru îmbunătățirea performanțelor la propria disciplină;*

- *importantă dezvoltarea competențelor transferabile în vederea pregătirii elevilor pentru învățare pe tot parcursul vieții;*

- *că disciplina opțională Învăț să învăț eficient are caracter transversal.*

Competențele metacognitive nu apar spontan, ci se construiesc treptat. Acest lucru impune proiectarea și implementarea disciplinei pe perioade de școlarizare și nu pe an școlar.

3. Rezultatele studiului indică un punct slab în predarea metacognitivă la nivelul școlilor clujene investigate. Majoritatea profesorilor chestionați nu urmăresc concomitent predarea metacognitivă (reflecția asupra: propriilor demersuri, scopuri, caracteristici ale elevilor, conținuturi, etc.) și predarea pentru dezvoltarea metacognitivă (activarea și dezvoltarea metacognitivă a elevilor).

Moment de autorefecție. Punctele tari ale studiului realizat ar consta în elaborarea unui model pentru investigarea, proiectarea și implementarea unei discipline transcurriculare noi prin CDS/CEȘ, precum și în realizarea unui ghid metodologic pentru profesori, ghid al disciplinei *Învăț să înveț eficient*.

Punctul slab ar fi limitarea ariei investigate la o singură categorie de participanți, precum și utilizarea unui instrument de cercetare.

Continuarea studiului se va realiza în două direcții:

- Realizarea unui studiu prospectiv prin chestionarea elevilor și părinților privind implementarea disciplinei opționale *Învăț să înveț eficient*.

- Realizarea unei cercetări pedagogice privind eficiența utilizării ghidului metodologic al disciplinei opționale *Învăț să înveț eficient* la clasele gimnaziale.

BIBLIOGRAFIE

- Bandura, A., (1994), *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, p. 71-81). New York: Academic Press.
- Boekaerts, M., Niemivirta, M., (2000), *Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego perspective goals*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeider (Eds), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., Simon, P. R. J., (1995), *Learning and instruction: The psychology of the student and the learning process*. Assen: Van Gorcum.
- Bonnet, G., Svecnik, E., Hautamäki, J., Trosseille, B., Fischer, C., Meijer, J., Grønmo, L.S., Cercadillo, L., Wiren, E., Söderberg, S., James, M., Jakobsen, L.B., Fredriksson, U., Hoskins, B., (2006), *Final Report of the Learning to Learn Expert Group to The European Commission, DG EAC A6*. Paris/Brussels/Ispira.
- Brown, A. L., (1987), *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanism*. In F.E. Weinert and Kluwe *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Association.
- Dulamă, M. E., (2009), *Cum îi învățăm pe alții să învețe*, Editura Clusium, Cluj-Napoca.
- Flavell, J. H., (1979), *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive development inquiry*. *American Psychologist*, 34.
- Flavell, J. H., (2000), *Development of children's knowledge about the mental world*. *International journal of Behavioral Development*, 24.
- Giurgea, D., (2007), *Discipline opționale. Ghid metodologic*, D.G Editur, București.
- Kluwe, R. H., (1987), *Cognitive knowledge and executive control*. In D. Griffin (ed) *Human mind-animal mind*, New York, Springer.

- Kuhn, D., (2000), *Theory of mind, metacognition and reasoning: a life span perspective*. In P. Mitchell and K.J. Riggs (eds), *Childrens reasoning and the mind*, Hove, UK, Psychology Press.
- Mih, C., (2010), *Învățarea autoreglată și dezvoltarea metacognitivă*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Nelson, T. O., Narens, L., (1994), *Why investigate metacognition?* In J. Metcalfe, A.P. Shimamura (Eds), *Metacognition. Knowing about knowing*, Cambridge, MA:MIT Press.
- Neacșu, I., (2006), *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*. București.
- Novak, J.D., Gowan, D.B., (1984), *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V., (1990), *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82.
- Pintrich, P. R., Wolters, C., Baxter G., (2000), *Assesing metacognition and self-regulated learning*. In G. Schraw, *Metacognitive assessment*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Pintrich, P. R., (2000), *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, M Zeider (Eds), *Handbook of self-regulation*, San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R, Garcia, T., (1991), *Student goal orientation and selfregulation in the college classroom*. In M-L. Maehr and Pintrich (Eds). *Advances in motivation and achievement: Goals and selfregulatory processes (vol7)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pressley, M. Borkowski, J. G., Schneider, W, (1987), *Cognitive strategies: Good strategy users coordinate maticognition and knowledge strategies*. In R. vasta, G. Whitehurst (eds), *Annals of Child Development*, vol. 5., New York Press.
- Ruohotie, P., (2000), *Conative constructs in learning. Research Centre for Vocational Education*, University of Tampere.
- Siebert, H., (2001), *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*. Editura Institutul European, Iași.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González - Pienda, J., Rodríguez, S., Piñeiro, I. (2003), *Cognitive, Motivational and Volitional dimensions of Learning – An Empirical Test of a Hypothetical Model*. *Research in Higher Education*, Vol. 44, No. 5, p. 557-580.
- Veenman, M., Kinnunen, Beishuizen, J. J., (2004), *Intellected and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time consztraint*. *Learning and instruction*, 14.
- Veenman, M., Spaans, M. A., (2005), *Relation betweenintellectual and meta-cognitive skills: Age and task differencies*. *Learning and Individual differences*, 15.
- Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M., (1986), *Development of a structured interview for assesing student use of self-regulated learning strategies*. *American Educational Research Journal*, 23 (4).
- Zimmerman, B.J., (1989), *A social-cognitive view of self-regulated academic learning*. *Jornal of Educational Psychology*, 81.

- Zimmerman, B.J., (1998), *Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective*. Educational Psychologist, 33.
- Zimmerman, B. J., (2000), *Attainig self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, M Zeider (Eds), Handbook of self-regulation, San Diego: Academic Press.
- Wolfs, J. L., (2001), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université*. Recherche-Théorie-Application. 2 e éd. Bruxelles: De Boeck Université.
- Wolfs, J. L., (1992), *Metacognition et education: quelques pistes de reflexion*, în Recherche en education, nr. 10.
- xxx, (2006), *Reccomendation of the European Parliament and Council of 18th of December 2006 on Key competencies for lifelong learning*, Official Journal of the European Union, Bruxelles.

MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚILOR DE DIFERENȚIERE A INSTRUIRII ÎN CICLUL PRIMAR PRIN VALORIFICAREA TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE. APLICAȚII LA DISCIPLINA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ CLASA a III-a

DOINA GĂRDUȘ CRIȘAN

Abstract: Fundamentul teoretic al adevăratei diferențieri în educația modernă îl reprezintă „*Teoria inteligențelor multiple*” a lui Howard Gardner, psiholog care activează în domeniul psihologiei stadiale. Pe baza fundamentelor teoretice și a studiilor anterioare referitoare la eficacitatea educațională a Teoriei Inteligențelor Multiple, cercetarea de față își propune să testeze aplicabilitatea educațională a acestei teorii în sistemul educațional românesc, urmărind modul în care valorificarea potențialităților individuale, a tipului predominant de inteligență și a stilurilor personale de învățare ale elevilor, pot contribui la îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevilor din învățământul primar. Cercetarea s-a desfășurat pe perioada anului școlar 2009 - 2010, la Școala cu clasele I-VIII Vișoara, jud. Cluj, clasă experimentală – a III- a C, clasă de control a III - a A. Prin organizarea unor activități instructiv - educative pe baza Teoriei Inteligențelor Multiple și diferențierea sarcinilor de lucru, conforme cu tipul de inteligență predominant, elevii din eșantionul experimental și-au fixat și consolidat cunoștințele vehiculate în cadrul activităților desfășurate la disciplina „*Limba și literatura română*”, ceea ce a condus la optimizarea propriului proces de învățare și înregistrarea unor performanțe școlare superioare celor anterioare intervenției.

1. Introducere

Atunci când privim un arbore de la o oarecare distanță, avem impresia că toate frunzele sale sunt la fel. Dacă însă avem răgazul și înclinația necesară studiului atent, vom descoperi că sub aparenta identitate se ascunde o infinitate de forme, de detalii și nuanțe, fiecare frunză fiind la fel cu celelalte și unică în același timp.

Ceea ce dă farmec unei lecții este atmosfera de învățare, de muncă, de participare activă a întregii clase. O lecție devine educativă nu prin sine, ci prin acest activism al fiecăruia și al tuturor, prin faptul că obține o participare activă a clasei întregi pe parcursul lecțiilor. Profesorul este cel de care depinde interesul sau dezinteresul elevului față de școală, încrederea sau neîncrederea în forțele proprii, dorința și forța de a fi din ce în ce mai bun și de a ajuta pe cei din jur cu dragoste și sensibilitate. Fiecare elev are stilul său de învățare cu puncte tari și puncte slabe. Este vital pentru profesori să folosească diverse metode pentru „*a îmbogăți*” elevii cu strategii de dezvoltare a stilurilor de învățare identificate. Cunoașterea individualității elevului și instruirea diferențiată nu este numai o premisă a prevenirii insuccesului școlar, a creșterii randamentului școlar, ci și garanția unor satisfacții deosebite în munca dascălului.

2. Fundamentele teoretice ale cercetării

2.1. Conceptul de management educațional – Operaționalizări la micronivel pedagogic

Definiția managementului educațional. Managementul educației e definit ca știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, potrivit unor finalități acceptate de individ și de societate; un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ, la standarde de calitate și eficiență cât mai înalte.

Dimensiuni manageriale ale procesului instructiv. Managementul ritmului procesului de instruire se referă la modul în care profesorul coordonează și direcționează ritmul activităților în timpul orei: *evitarea discontinuității, evitarea încetinirii ritmului, promovarea activităților în grup, coordonarea structurii grupului, evitarea saturației, coordonarea recapitulării, prezentărilor/lecțiilor propriu-zise, coordonarea lucrului individual în clasă, coordonarea temelor pentru acasă, coordonarea discuțiilor în clasă.*

Rolul profesorului manager. În activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi, învățătorul: planifică activitățile cu caracter instructiv-educativ; structurează conținuturile esențiale; organizează activitățile clasei; determină climatul și mediul pedagogic; comunică informațiile științifice; stabilește canalele de comunicare; conduce activitatea desfășurată în clasă; coordonează în globalitatea lor activitățile instructiv - educative ale clasei; îndrumă elevii pe drumul cunoașterii, prin sfaturi și recomandări; motivează activitatea elevilor; consiliază elevii în activitățile școlare, precum și în cele extrașcolare; controlează elevii în scopul cunoașterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor; evaluează măsura în care scopurile și obiectivele au fost atinse, prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale. Prin urmare cadrul didactic nu mai poate rămâne doar un simplu transmițător de cunoștințe, el trebuie să devină un manager al clasei de elevi.

Consecințele unui management defectuos al activităților didactice sunt:

- *Oboseala* rezultă în urma unor disfuncții organizatorice ale activității în clasa de elevi: *activități și sarcini repetitive, monotone; absența conexiunii inverse reale; durata și intensitatea inadecvată a activităților de tip educațional.*

- *Supraîncărcarea* - o cauză majoră a supraîncărcării elevilor rezidă în sistemul de instrucție cu oral variabil (dimineața și după-masa).

- *Lipsa de motivare a clasei* - motivația reprezintă o componentă crucială a procesului de învățământ. Studiile asupra performanțelor învățării arată că peste 93% dintre elevii cu rezultate foarte bune au realizat ceea ce au realizat datorită propriilor demersuri de studiu individual, însoțite și sprijinite de motivație.

- *Deprecierea climatului educațional* - climatul educațional indică *atmosfera, moralul, starea afectivă a clasei* și este indicatorul „sănătății” unui grup educațional.

- *Minciuna* - în sala de clasă, minciuna reprezintă un comportament verbal și nonverbal, care apare, de cele mai multe ori ca urmare a unor greșeli de tip managerial ale cadrului didactic.

- *Agresivitatea* - apariția și dezvoltarea unor atitudini și comportamente agresive sunt într-o dependență totală de intervențiile manageriale eronate.

2.2. Instruirea diferențiată - conceptualizare din perspectivă psihopedagogică

Ce înseamnă tratarea diferențiată? Crearea situațiilor favorabile fiecărui elev, descoperirea aptitudinilor, înclinațiilor, stimularea intereselor, crearea posibilităților de formare și afirmare a fiecărui elev. Adaptarea învățământului la particularitățile individuale ale copilului, asigurarea unei permanente și judicioase dozări a activității efortului fiecărui elev, conform cu particularitățile psiho-individuale.

Funcția fundamentală a diferențierii actului didactic este dublă, în sensul că permite adaptarea cerințelor programei la învățământ, în așa fel încât acestea să-și însușească fie cel puțin volumul de *cunoștințe, priceperi și deprinderi* general cerute, fie să-și îmbogățească permanent cunoștințele și să le aprofundeze, astfel încât fiecare categorie de individualități să-și formeze baza unitară de cultură apreciată ca social – utilă.

Școala este chemată să ofere fiecărui elev posibilități optime de instruire pentru realizarea efectivă a „*egalității șanselor de instruire*”. Instruirea copiilor proveniți din diferite medii sociale, cu calități și interese diferențiate se realizează, mai deplin, în condițiile în care ei învață, discută împreună, cultivă contacte sociale. Instruirea diferențiată vizează factori legați de: *structură, conținut, grup, ritm de lucru, metodologia didactică*.

Stabilirea unor modalități de instruire adecvată a elevilor pe măsura posibilităților fiecăruia conduce la înlăturarea sau, cel puțin, diminuarea situațiilor de eșec școlar.

Avantajele oferite de instruirea diferențiată. Avantajele oferite de instruirea diferențiată sunt următoarele: diferențele dintre elevi sunt studiate ca o bază pentru proiectare; evaluarea este continuă și diagnostică; elevii sunt frecvent ghidați să facă alegeri bazate pe interese; Se folosesc aranjamente variate; se folosesc frecvent sarcini cu mai multe opțiuni; timpul este flexibil în funcție de nevoile elevilor; sunt furnizate materiale multiple; profesorul facilitează formarea capacităților de muncă independentă; elevii își ajută colegii să rezolve problemele; elevii sunt evaluați pe căi variate de evaluare.

Instruirea diferențiată a elevilor prin prisma inteligențelor multiple. O condiție obligatorie pentru stabilirea strategiilor didactice de diferențiere și individualizare, prin prisma aplicării teoriei inteligențelor multiple la clasă, este cunoașterea profilului de inteligență al elevilor. Anumite inteligențe sunt mai bine dezvoltate (sunt „*tari*”), altele mai puțin (sunt „*slabe*”). Activând mai multe tipuri de inteligență, predarea poate facilita o înțelegere profundă a materialului, consolidarea și evaluarea realizându-se în moduri foarte variate. În predarea diferențiată, spre deosebire de predarea tradițională, diferențele dintre

elevi sunt studiate ca o bază pentru proiectare, evidențiindu-se concentrarea pe forme multiple de inteligență, astfel încât elevii sunt frecvent ghidați să facă alegeri bazate pe interese.

2.3. Teoria inteligențelor multiple – valențe educative

Modelul Gardner – prezentare pedagogică. Teoria „*Inteligențelor multiple*” elaborată de profesorul american Howard Gardner, în jurul anilor 1980, propune o viziune pluralistă asupra intelectului, potrivit căreia inteligența este multidimensională, individul având abilitatea de a rezolva și de a crea produse care să fie valorizate la un moment dat de o anumită cultură umană, integrându-se în domenii variate ale vieții sociale (literatură, știință, artă etc.). Gardner folosește sintagma de „*intelență multi-dimensională*” pentru a descrie capacitatea cognitivă a omului printr-un ansamblu de: *abilități, talente, deprinderi mentale*, grupate în nouă categorii:

Inteligența verbală/lingvistică este exprimată de capacitatea de a rezolva și dezvolta probleme cu ajutorul codului lingvistic, sensibilitate la sensul și ordinea cuvintelor (Fluraș, V., 2005, p. 54). *Se evidențiază în:* lectură, scriere, memorarea datelor, povestirea întâmplărilor. *Persoanei îi place:* să citească, să scrie, să nareze, să memoreze, să facă puzzle. *Ea învață mai bine:* citind, ascultând, văzând cuvinte, vorbind, scriind, discutând și dezbătând.

Inteligența logico-matematică presupune capacitatea de a opera cu modele, categorii și relații, precum și aceea de a grupa, ordona și interpreta date (Fluraș, 2005, p. 54). *Se evidențiază în:* gândire, logică, rezolvarea problemelor. *Persoanei îi place:* să rezolve chestionare, să lucreze cu numere, să investigheze, să experimenteze. *Ea învață mai ușor:* clasificând, folosind modele și relații sau lucruri abstracte.

Inteligența vizuală/spațială. Această inteligență a „*imaginilor*” cuprinde capacitatea de a percepe corect lumea înconjurătoare pe cale vizuală, precum și capacitatea de a recrea propriile experiențe vizuale. *Persoanei îi place:* să deseneze, să construiască, să creeze, să privească desene și să viseze cu ochii deschiși. *Ea învață mai bine lucrând:* cu multe culori, cu scheme și desene, folosindu-și *ochiul minții*. *Se evidențiază:* în citirea hărților și a graficelor, în realizarea desenelor, imaginându-și lucruri, vizualizând.

Inteligența muzicală/ritmică exprimă „*capacitatea de a rezolva probleme și de a genera produse prin ritm și melodie, sensibilitate la ritm, linie melodică și tonalitate, precum și capacitatea de a recunoaște diverse forme de expresie muzicală*” (Fluraș, 2005, p. 55). *Persoana se evidențiază:* cântând, recunoscând sunetele, melodiile și ritmurile. *Persoanei îi place:* să cânte vocal sau la un instrument, să asculte muzică. *Ea învață mai bine:* pe fond muzical, ascultând diverse ritmuri sau cântece.

Inteligența corporală-kinestezică. Acest tip de inteligență include „*deprinderi fizice speciale, precum coordonarea, echilibrul, dexteritatea, forța, flexibilitatea, viteza, precum și deprinderi la nivel tactil și cutanat*” (Fluraș, 2005, p. 55). *Se evidențiază în:* atletism, artă dramatică, munci manuale, dans, utilizarea uneltelor. *Persoanei îi place:* să atingă, să vorbească, să utilizeze

limbajul corporal. Ea *învață mai bine*: atingând lucrurile, mișcându-se, procesând informația prin intermediul senzațiilor corporale.

Inteligența naturalistă este dată de capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse cu ajutorul taxonomiilor și al reprezentărilor mediului înconjurător. Posedă inteligență naturalistă cei care demonstrează expertiză în recunoașterea și clasificarea plantelor și animalelor, în utilizarea remediilor naturale (Flueraș, 2005, p. 55). Persoanei îi place să stea în natură, să facă diferențieri. *Se evidențiază*: prin înțelegerea naturii și identificarea florei ori a faunei. Ea *învață mai ușor*: muncind în mediul natural, analizând ființe vii, stocând informații despre plante și animale.

Inteligența interpersonală implică „deprinderi de comunicare verbală și nonverbală, deprinderi de colaborare, capacitatea de rezolvare a conflictelor, de lucru consensual în grup, capacitatea de a avea încredere, de a respecta, de a fi lider, de a-i motiva pe ceilalți în vederea atingerii unor scopuri reciproc avantajoase” (Flueraș, 2005, p. 55). Persoanei îi place: să aibă prieteni, să vorbească cu oamenii, să se întâlnească cu ei. *Se evidențiază* în înțelegerea oamenilor, pe care îi organizează, rezolvând conflictele cu abilitate. *Învață mai bine*: comparând, relaționând, intervievând, cooperând.

Inteligența intrapersonală presupune capacitatea de a avea o reprezentare de sine corectă (de a cunoaște calitățile și punctele slabe), de a avea conștiința stărilor interioare, a propriilor intenții, motivații, de a-ți cunoaște temperamentul și dorințele; de asemenea, capacitatea de autodisciplină și autoevaluare. Persoanei îi place: să lucreze singură, să mediteze, să-și urmeze interesele. *Învață mai bine*: lucrând singur, făcând proiecte în ritmul său, reflectând. *Se evidențiază* în cunoașterea propriei ființe, recunoscându-și punctele slabe și calitățile, în funcție de ele stabilindu-și obiectivele;

Inteligența existențială este caracterizată prin sensibilitatea și capacitatea de a emite și a face față unor întrebări profunde referitoare la natura umană. Această inteligență nu este complet definită încă.

Relația stil de învățare - inteligențe multiple

Această relație se referă la „simpla preferință pentru metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea ce am învățat”; ne arată calea și modalitățile în care învățăm; implică faptul că indivizii procesează informațiile în diferite moduri, care implică: latura cognitivă, elemente afective-emoționale, psihomotorii și anumite caracteristici ale situațiilor de învățare.

Fiecare dintre noi are o capacitate extraordinară de a învăța în diferite moduri. Pentru a determina ce stil de învățare avem, nu trebuie decât să ne gândim la cum preferăm să învățăm ceva nou. Ne place să asimilăm noile: informații, abilități, atitudini prin imagini, emoții, contacte cu persoane diferite, sunete, aplicații practice, prin participare activă?

Teoria inteligențelor multiple și Taxonomia lui Bloom

Sarcinile corespunzătoare celor șase domenii ale Taxonomiei lui Bloom – cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare – pot fi corelate cu teoria inteligențelor multiple.

Valențele Teoriei Inteligențelor Multiple în sprijinul instruirii diferențiate în ciclul primar

Privită prin prisma TIM, instruirea diferențiată înseamnă: *crearea situațiilor favorabile fiecărui elev, descoperirea și stimularea intereselor, aptitudinilor și posibilităților de formare și afirmare ale fiecăruia.*

Egalitatea șanselor de formare presupune: *drepturi egale la învățătură, unitatea obiectivelor, finalităților și scopurilor învățării.*

Diferențierea vizează: *tehnologia didactică, diferențierea sarcinilor de muncă independentă în clasă sau acasă, stimularea inițiativelor și intereselor personale ale elevilor. „Instruirea bazată pe inteligențele multiple are șanse să fie activă întrucât fiind diferențiată și răspunzând intereselor și nevoilor individuale ale elevului, modalități care valorifică propriul potențial de gândire și acțiune, determină implicarea superioară în activitatea didactică” (Bocoș, 2002, p. 174).*

3. Coordonatele cercetării

3.1. Motivația cercetării

Beneficiile instruirii diferențiate sunt, deopotrivă, numeroase pentru elevi și pentru educatori. Avantajele pentru elevi sunt multiple, cum ar fi: *valorificarea și dezvoltarea diferențelor individuale, creșterea randamentului școlar, încrederea sporită în capacitatea de a învăța, folosind inteligențele multiple, acces la învățătură pentru toți elevii, înțelegerea diferențelor de învățare, în loc de incapacități de învățare, dezvoltarea personală și socială ca parte a curriculumului.* Abordarea din perspectiva inteligențelor multiple asigură accesul tuturor la informația relevantă și la instruirea profundă a informației, în maniera corespunzătoare a tipului de inteligență pe care îl posedă.

3.2. Obiectivele cercetării

Obiectivul general constă în prefigurarea unor modalități de instruire care să contribuie la optimizarea activității de predare-învățare. Această optimizare vizează: *creșterea randamentului școlar al fiecărui elev; activizarea elevilor în cadrul activităților desfășurate; îmbunătățirea relației profesor-elev și elev-profesor; realizare unui feed-back satisfăcător.*

Obiective specifice sunt următoarele:

- *Aplicarea modalităților de cunoaștere a individualității elevilor, a stilului de învățare;*
- *Stabilirea unor metode și strategii corespunzătoare pentru organizarea activităților didactice, pe baza Teoriei Inteligențelor Multiple;*
- *Proiectarea și experimentarea unor activități de diferențiere a instruirii, prin valorificarea Teoriei Inteligențelor Multiple;*

- *Analiza modului în care strategiile didactice aplicate influențează performanțele elevilor;*
- *Înregistrarea și monitorizarea rezultatelor școlare obținute prin valorificarea Teoriei Inteligențelor Multiple.*

3.3. Ipoteza cercetării

Ipoteza cercetării este: instruirea diferențiată a elevilor din clasa a III-a la disciplina *Limba și literatura română*, prin valorificarea tipurilor de inteligențe predominante, contribuie la îmbunătățirea semnificativă a performanțelor școlare ale acestora.

3.4. Variabilele cercetării

Variabila independentă este instruirea diferențiată prin aplicarea Teoriei Inteligențelor Multiple. Variabila independentă a fost introdusă doar în cazul eșantionului experimental, în cazul eșantionului de control, procesul educațional decurgând în mod obișnuit.

Variabila dependentă este reprezentată de nivelul performanțelor școlare obținute de elevi la disciplina *Limba și literatura română*.

3.5. Coordonatele cercetării

Locul de desfășurare a cercetării a fost Școala cu clasele I-VIII Viișoara, jud. Cluj. Cercetarea a fost desfășurată în anul școlar 2009 - 2010. *Eșantionul de subiecți* a fost format din clasa experimentală - clasa a III-a C (22 elevi) și clasa de control - clasa a III-a A (21 elevi).

Eșantionul de conținut vizează, în special, disciplina „*Limba și literatura română*” din aria curriculară „*Limbă și comunicare*”, dar și activități de diferențiere prin valorificarea inteligențelor multiple desfășurate în cadrul proiectului educațional „*Cartea izvor de cunoaștere*”. Ordinea lecțiilor este după manualul Editurii Ana, București, 2007, autor Marcela Peneș (Titlurile lecțiilor care sunt exemplificate în lucrare: „*Cartea – model de comunicare*”, „*Ce te legeni...*”, de Mihai Eminescu”, „*La săniuș, de Ion Agârbiceanu*”, „*Fram, ursul polar, de Cezar Petrescu*”, „*Fata babei și fata moșneagului, de Ion Creangă*”, „*Vestitorii primăverii, de George Coșbuc*”).

3.6. Sistemul metodelor și instrumentelor de cercetare utilizate

Fișe de observație - se observă *faptele de conduită, manifestările lor*, din analiza cărora desprindem: *trăsăturile de caracter și temperament, interesele, deprinderile, stilul de muncă, preocupările lor*.

Chestionarele de investigație psihopedagogică permit obținerea unor date privind: *preferința elevilor pentru anumite discipline de învățământ, date referitoare la tipul de inteligență predominant*.

Testele psihologice sunt destinate studierii configurației psihologice a personalității elevilor: *teste de inteligență, teste de aptitudini, teste de memorie, teste proiective*. Testele pedagogice sunt utilizate pentru evaluarea cunoștințelor dobândite de către elevi în urma activităților de predare-învățare.

Analiza produselor activității - produsele activității școlare poartă amprenta cerințelor speciale ale obiectelor de învățământ, dar și caracteristicile individuale ale elevilor: *capacități, interese* și a acumulărilor sale: *cunoștințe, priceperi, deprinderi*.

Metoda cercetării documentelor curriculare. Această metodă permite colectarea datelor referitoare la activitatea cadrelor didactice și a elevilor prin: *analiza planificărilor calendaristice, proiectelor de activitate didactică, fișe de muncă independentă a elevilor, fișe psihopedagogice ale elevilor, softuri educaționale etc.*

Experimentul pedagogic este numit și metoda observației controlată a unui factor sau a unui grup de factori urmată de înregistrarea efectelor obținute. Experimentarea constă în testarea/ verificarea ipotezei / presupunerii formulate.

4. Desfășurarea experimentului didactic

4.1. Cercetarea în etapa constatativă

Obiectivele cercetării în etapa constatativă au fost următoarele:

analiza surselor bibliografice, psihologice și pedagogice referitoare la instruirea diferențiată și Teoria Inteligențelor Multiple;

stabilirea tipului de inteligență predominant al elevilor;

alcătuirea eșantionului de conținut, respectiv

selectarea elementelor de conținut care au constituit obiectul cercetării;

proiectarea, aplicarea, analizarea și interpretarea testului inițial la clasa experimentală și clasa de control;

selectarea eșantionului de elevi (alegerea clasei experimentale și a clasei de control), prin administrarea de probe de evaluare inițială, în scopul determinării cunoștințelor și a unor valori educaționale la elevii testați.

Aplicarea testului inițial. În octombrie 2009, am aplicat testul inițial la clasa experimentală și la clasa de control. Rezultatele obținute de subiecții celor două eșantioane la proba de evaluare a cunoștințelor administrată în faza de pretest au fost specificate în tabel.

Tabelul 1. Rezultatele la testul inițial

Eșantionul	Număr subiecți	Rezultate exprimate în calificative			
		I (insuficient)	S (suficient)	B (bine)	FB (foarte bine)
Experimental	22	3 (13,63 %)	4 (18,18 %)	8 (36,36 %)	7 (31,81 %)
Control	21	3 (14,28 %)	3 (14,28 %)	9 (42,85 %)	6 (28,57 %)

Analizarea, prelucrarea și interpretarea rezultatelor testului inițial

Analizând rezultatele obținute se poate observa că ambele eșantioane selectate au un nivel destul de bun de pregătire la disciplina „*Limba și literatura română*”.

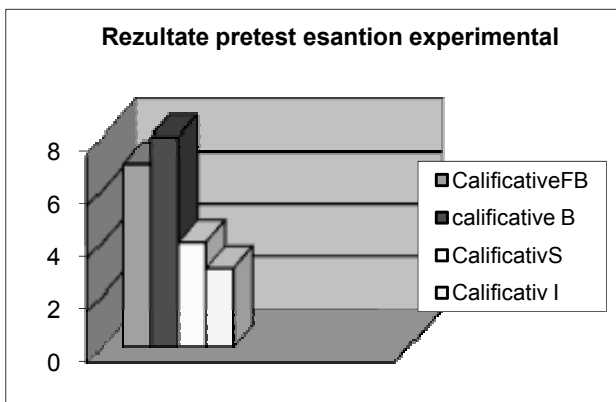


Fig. 1. Rezultatele la testul inițial la clasa experimentală

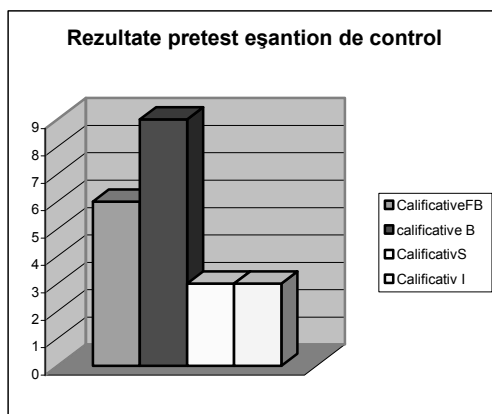


Fig. 2. Rezultatele la testul inițial la clasa de control

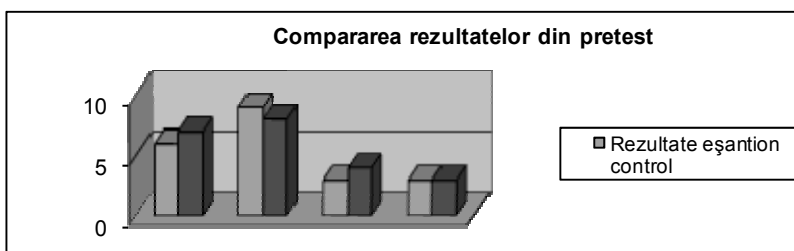


Fig. 3. Rezultatele la testul inițial la clasa experimentală și la clasa de control

4.2. Experimentul didactic formativ

Obiectivele cercetării în etapa experimentului didactic formativ

Obiectivele cercetării în etapa experimentului didactic formativ sunt următoarele:

- *identificarea unor metode, probe și tehnici adecvate pentru instruirea diferențiată;*
- *proiectarea unor activități de instruire diferențiată, prin valorificarea Teoriei Inteligențelor Multiple;*
- *experimentarea unor situații de învățare, bazate pe această teorie;*
- *analiza modului în care strategiile aplicate au influențat performanțele elevilor la disciplina „Limba și literatura română”;*
- *evaluarea progresului performanțelor școlare ale elevilor la disciplina „Limba și literatura română”.*

Descrierea desfășurării experimentului. Prezentăm câteva activități diferențiate realizate la clasa experimentală, la disciplina „Limba și literatura română”, clasa a III-a, unde se pune accent pe activitatea organizată pe baza Teoriei Inteligențelor Multiple.

SCENARIU DIDACTIC 1

Subiectul: Cartea – model de comunicare.

Tipul lecției: recapitulare și sistematizare a cunoștințelor.

Obiectiv didactic fundamental: cultivarea limbii române, a dragostei și respectului față de carte.

Obiective operaționale:

- să completeze „*cartea mea de vizită*”: text, imagine, copertă, informații;
- să cunoască importanța cărților în viața noastră;
- să manifeste o atitudine de grijă, responsabilitate și respect față de carte.

Inteligența verbală: Ce materiale au folosit popoarele antice pentru a scrie și cine a inventat hârtia?

Inteligența logico-matematică:

- Rezolvând corect adunările și scăderile de pe piesele de puzzle și așezând în ordine crescătoare rezultatele, veți obține un moment dintr-o poveste. Recunoaște povestea, momentul, personajele.
- Câte file și câte pagini are manualul de *Matematică*? Află suma dintre numărul paginilor din primul capitol și al doilea, apoi diferența. Cu cât este mai mare suma decât diferența. Utilizați în scrierea numerelor și efectuarea operațiilor alt tip de cifre.

Inteligența kinestezică: Joc de rol „*La bibliotecă*”.

Inteligența muzicală: Cântecul „*Frumoasă și înțeleaptă carte*” (versuri Marcela Peneș, muzica Elvira Kapus).

Inteligența intrapersonală. Explică înțelesul expresiei: „*Citește! Numai citind mereu, creierul tău va deveni un laborator nesfârșit de idei și imaginații.*” (Mihai Eminescu) Răspunde la întrebările: Cum au apărut cărțile? De ce erau necesare?

Inteligența vizuală: Conversație despre materialul utilizat – hârtia (ce fel de hârtie folosim, pentru ce, cum se obține hârtia). Realizarea semnelor de carte de

către elevi. Personalizarea lor. Explicarea tehnicii de lucru apoi verbalizarea etapelor de către elevi.

Inteligența naturistă: De ce trebuie să reciclăm hârtia?

Inteligența interpersonală: Cum ne comportăm cu cărțile? Care sunt oamenii cărților, responsabilitățile fiecăruia.

SCENARIU DIDACTIC 2

Subiectul: *Ce te legeni...*, de Mihai Eminescu.

Tipul lecției: dobândire de cunoștințe.

Obiectiv didactic fundamental: stimularea interesului față de păstrarea unui mediu echilibrat, îngrijirea și ocrotirea acestuia.

Obiective operaționale:

- să analizeze situația problemă prezentată de textul literar;
- să recunoască imaginile artistice;
- să aprecieze critic și autocritic produsele echipelor.

Inteligența lingvistică: Scrie expresii artistice despre: regina toamnă, frunzele toamnei, bogățiile toamnei, plecarea păsărilor, fenomenele naturii.

Inteligența logico-matematică: Prezintă: scurtă biografie a poetului, anii de studiu, prietenii devotați, dispariția poetului.

Inteligența naturistă: Completează pe ciorchinele „Toamna” munci agricole, plante și animale, flori, legume și fructe.

Inteligența spațial vizuală: Reprezintă prin desen imaginile sugerate de versurile poeziei.

Inteligența muzicală: Cântece despre anotimpul toamna sau alte versuri însoțite de melodie („*Somnoroase păsărele*” etc.).

Inteligența kinestezică: Mimează elemente ale naturii prezente în poezie.

Inteligența intrapersonală: Completează harta poeziei.

Inteligența interpersonală: Informații despre: pregătirile pe care gospodinele le fac toamna; „*cămară a bunicii*” cu fructe, legume, conserve; rețete.

SCENARIU DIDACTIC 3

Subiectul: *La săniuș*, de Ion Agârbiceanu.

Tipul lecției: consolidare a cunoștințelor.

Obiectiv didactic fundamental: dezvoltarea capacității de exprimare și înțelegere a mesajului unui text.

Obiective operaționale:

- să povestească oral sau în scris fragmente din textul citit;
- să descrie câteva elemente ale cadrului natural în anotimpul iarna;
- să analizeze comportamentul personajelor;
- să dezvolte mesajul textului.

Inteligența lingvistică: Găsiți adjective pentru substantivele date, alcătuiți propoziții cu fiecare substantiv. Poezii despre iarnă, scrise de alți autori („*Iarna pe uliță*” de George Coșbuc, „*Iarna*” de Vasile Alexandri).

Inteligența logico-matematică: Află cât costă ornamentele pentru brăduț, rezolvând sarcinile de pe fișă.

Inteligența spațial-vizuală: Completați prin desen rubricile blazonului. un copac specific iernii, un animal care hibernează, cadoul dorit, joc de iarnă.

Inteligența muzicală: Elevii vor interpreta cântecul „*Iarna ne-a sosit în zori*” și vor viziona un power-point însoțit de melodie.

Inteligența naturistă: Completează pe ciorchinele despre *Iarnă*. semnele iernii, lunile, insecte, păsări, animale etc.

Inteligența kinestezică: Interpretați personajele textului folosind: mimica, gesturile și replicile adecvate rolurilor.

Inteligența intrapersonală: Ce semnifică pentru tine anotimpul iarna?

Inteligența interrelațională: Ce activități comune desfășoară oamenii în acest anotimp?

SCENARIU DIDACTIC 4

Subiectul: *Fram, ursul polar*, de Cezar Petrescu.

Tipul lecției: mixtă.

Obiectiv didactic fundamental: dezvoltarea capacității de exprimare și înțelegere a mesajului unui text.

Obiective operaționale:

- să descopere „*lumea minunată a cercului*”;
- să desprindă caracteristici despre viața animalelor la Polul Nord;
- să manifeste un comportament adecvat în relațiile cu colegii din grup;
- să analizeze produsele colegilor.

Inteligența lingvistică: 1) Imaginează-ți și scrie un alt final al povestirii: „*Fram, ursul polar, tânjea după ghețurile copilăriei*”. 2) Imaginează-ți și scrie un dialog între Fram și un pinguin.

Inteligența logico-matematică: 1) Rezolvă problema. La Polul Nord stau pe un ghețar 80 de animale polare. Pinguinii sunt de 4 ori mai mulți decât urșii polari, iar numărul focilor este dublul numărului urșilor polari și încă 24. Câte animale de fiecare fel sunt?

2) Compune o problemă după exercițiul: $(7 \times 6 + 5 \times 8) - 17 = \dots$ Nu uita că ești în lumea ghețurilor.

Inteligența spațial-vizuală: Desenează un aspect din lectură care te-a impresionat mai mult sau realizează un afiș pentru un spectacol de circ, unde vedeta este Fram.

Inteligența muzicală: Care dintre melodiile cunoscute se potrivește pentru versurile date despre ursul Fram?

Inteligența naturistă: Completează rubrica „*Știați că...*” (curiozități despre Polul Nord).

Inteligența kinestezică: Imaginează-ți că tu ești Fram și prezintă un spectacol la circ. Ce numere vei pregăti?

Inteligența intrapersonală: Imaginează-ți că tu ești Fram. De ce doreai atât de mult să te întorci la Polul Nord, știind că la circ toată lumea te iubea? De ce ai dorit apoi să te întorci din nou printre oameni?

Inteligența interrelațională: Imaginează-ți că ești într-o expediție la Polul Nord. Descrie geografic lumea ghețurilor.

SCENARIU DIDACTIC 5

Subiectul lecției: Fata babei și fata moșneagului, de Ion Creangă.







Tipul lecției: de consolidare și sistematizare.

Obiectiv didactic fundamental: dezvoltarea unor atitudini pozitive față de sine și față de alții.

Obiective operaționale:

- să povestească oral conținutul textului citit;
- să identifice trăsături ale fetei babei și ale fetei moșului;
- să desprindă mesajul textului;
- să colaboreze cu membrii grupului.

Elevii sunt împărțiți în șase grupe și extrag câte un plic, formându-se astfel următoarele grupe: *pălăriile albe* (povestitorii), *pălăriile roșii* (psihologii), *pălăriile negre* (criticii), *pălăriile verzi* (gânditorii), *pălăriile galbene* (creatorii) și *pălăriile albastre* (moderatorii). Vor rezolva cerințele, în funcție de grupa căreia aparțin.

	a) pălăriile albe. Inteligența lingvistică: Eseu de 5 minute în care vor avea de răspuns la întrebarea: „Care credeți că a fost mesajul pe care a vrut Ion Creangă să îl transmită copiilor prin intermediul acestei povești?” Povestiți, pe scurt, conținutul povestirii.
	b) pălăriile roșii. Inteligența spațial-vizuală: Confecționare - elemente din poveste: bănuți din salba cățelușei, pere, pahare, fântâna.
	c) pălăriile negre. Inteligența interrelațională: Ce anume v-a nemulțumit după ce ați citit această poveste? Cu ce fapte, comportamente nu sunteți de acord? Grupați în acuzatori și apărători analizați comportamentul celor două fete.
	d) pălăriile verzi. Inteligența naturistă: Cum îngrijim pomii? Dar animalele? Stabiliți câteva reguli de protejare a pădurii.
	e) pălăriile galbene. Inteligența logico-matematică: Ce alte sarcini ar fi putut primi cele două fete? Alte personaje cu care să se întâlnească. Imaginați-vă că, la întoarcerea spre casă, fiecare fată s-a întâlnit cu Zână Bună, care i-a promis că-i va îndeplini trei dorințe. Ce credeți că și-a dorit fata moșului? Dar fata babei?
	f) pălăriile albastre. Inteligența intrapersonală (clarifică): Care personaj ți-a plăcut cel mai mult? De ce? Care personaj ai putea fi? Completați enunțurile pentru a lua interviu celor două fete din poveste: De ce ...? Explică ...? De unde ...? Aș vrea să aflu ... Ce-ai fi făcut dacă...?

Elevii de la celelalte grupe pregătesc „spectacolul” pentru a fi prezentat colegilor.

Inteligența muzicală: Cântecul „Mica gospodină”.

Inteligența kinestezică: Dramatizare - *Fata moșneagului și fata babei* (în versuri).

Evaluarea. Se utilizează metoda „turul galeriei”. Elevii fac aprecieri, observă, compară, se felicită între ei, extrag o concluzie morală.

SCENARIU DIDACTIC 6

Subiectul: Vestitorii primăverii de George Coșbuc.

Tipul lecției: mixtă.

Obiectiv didactic fundamental:

Înțelegerea mesajului transmis de poet.

Obiective operaționale:

- să recunoască aspectele legate de timp, spațiu, personaje, trăsături specifice caracteristice anotimpului primăvara;
- să identifice expresii și imagini artistice din conținutului poeziei;
- să recunoască părți de vorbire studiate în conținutul textului și diferite situații de comunicare;
- să analizeze produsele activității.

Activități

a) Inteligența lingvistică:

- Realizează un cvintet cu anotimpul primăvara.
- Numește câteva texte literare în care este amintit anotimpul primăvara.
- Notează câteva expresii artistice despre acest anotimp.

b) Inteligența logico – matematică:

- Numerotează în ordinea derulării evenimentele din viața păsărilor prezentate în imagine.
- Grupați copiii pe anotimpuri, după zilele de naștere.

c) Inteligența naturistă:

- Prezintă buletinul meteo pentru o zi de primăvară.
- Scrie câteva sfaturi pentru copii privind activitățile desfășurate pentru protejarea naturii în anotimpul primăvara.

d) Inteligența muzicală:

- Interpretează cântecul „Primăvara”.
- Alege tema muzicală potrivită pentru fiecare anotimp din „Anotimpurile”, de Vivaldi.

e) Inteligența vizual-spațială: Desenați plante, animale și alte elemente specifice fiecărui anotimp.

f) Inteligența corporal-kinestetică:

- Mimați mișcările animalelor din imagine (eventual pe muzică).
- Joc de rol: „dialog între anotimpuri” - poezie pe roluri.

g) Inteligența interpersonală: Imaginați-vă că sunteți una dintre păsările prezentate în imagine. Ce comportament ați adopta? (o barză, o rândunică primăvara)

h) Inteligența interpersonală:

- Ajuțați-i pe copiii din poeziile „Cățelușul șchiop” și „Gândăcelul” de Elena Farago să-și schimbe atitudinea negativă;
- Grupați-vă în apărători și acuzatori (suport poezia „Motanul pedepsit”, de Elena Farago).

Proiect educațional „Cartea - izvor de cunoaștere”

Manevrarea cărților, folosirea corectă a acestora, îngrijirea lor este semnificativă în procesul învățării. De aici pornește, de fapt, contactul cu cartea, cu lectura în general. Cultivarea limbii reprezintă obiectivul esențial în formarea copiilor cu o cultură comunicatională și literară de bază, capabili să înțeleagă lumea în care trăiesc, să se cunoască pe sine, să recepteze și să transmită mesaje, exprimându-și gândurile și sentimentele într-un limbaj bogat, nuanțat și corect. Activitățile desfășurate în cadrul proiectul: „Vino cu noi în lumea cărților”, „Cărțile încep să vorbească”, „Porni Luceafărul...”, „Braț la braț cu poezia”, „Zilele porților deschise”, „În împărăția poveștilor”, „Carnavalul eroilor preferați” au permis valorificarea Teoriei inteligențelor multiple.

Analizarea, prelucrarea și interpretarea rezultatelor obținute în activitățile de învățare

Pe parcursul etapei experimentale, se administrează probe de evaluare identice atât pentru eșantionul experimental, cât și pentru cel de control, în scopul verificării gradului de înțelegere a cunoștințelor și adoptării unor măsuri ameliorative. În urma desfășurării intervenției, se așteaptă ca rezultatele înregistrate de subiecții eșantionului experimental la proba de evaluare finală să fie superioare celor din pretest, precum și ca rezultatele finale ale eșantionului experimental să înregistreze o creștere semnificativă față de rezultatele finale ale eșantionului de control.

4.3. Cercetarea în etapa postexperimentală

Obiectivele cercetării în etapa postexperimentală

Obiectivele cercetării în etapa postexperimentală sunt următoarele:

- identificarea unor metode și instrumente adecvate pentru testarea cunoștințelor elevilor;
- testarea cunoștințelor elevilor;
- analiza performanțelor școlare ale elevilor;
- sintetizarea rezultatelor cercetării;
- elaborarea concluziilor.

Aplicarea testului final. După desfășurarea experimentului, am administrat clasei experimentale și celei de control o probă de evaluare finală cu conținut identic cu scopul de a verifica dacă se poate stabili o legătură între utilizarea unor strategii didactice bazate pe diferențiere și performanțele elevilor.

Analizarea și interpretarea rezultatelor testului final. Rezultatele obținute de subiecții celor două clase la proba de evaluare a cunoștințelor sunt reprezentate în diagramele următoare.

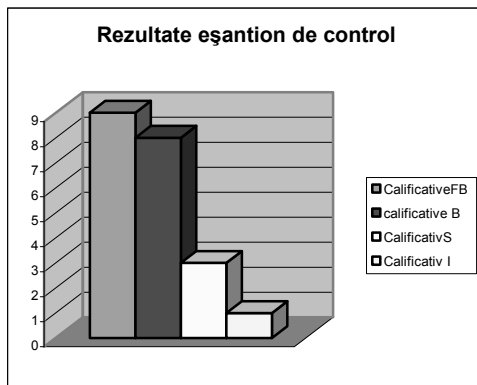


Fig. 4. Rezultatele la testul final la clasa de control

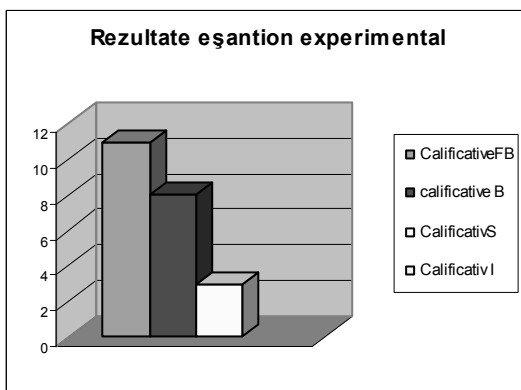


Fig. 5. Rezultatele la testul final la clasa experimentală

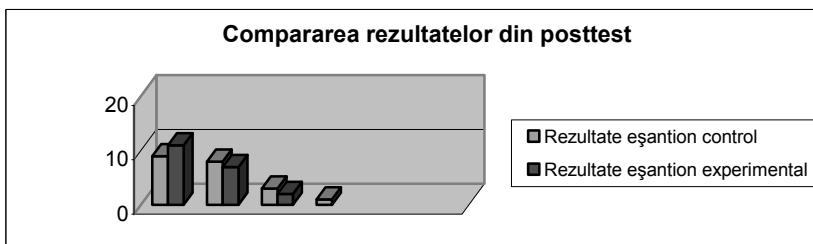


Fig. 6. Rezultatele la testul final la clasa experimentală și la clasa de control

Rezultatele obținute de subiecții clasei experimentale la proba de evaluare finală sunt superioare celor obținute de clasa de control. De asemenea, remarcăm o creștere a calificativelor de foarte bine și o scădere a celor de insuficient și suficient, în cazul clasei experimentale. Acest lucru confirmă ipoteza de lucru formulată în etapa de proiectare a cercetării.

Concluzii

În această cercetare am ajuns la câteva concluzii:

1. *Ipoteza formulată în etapa de proiectare a cercetării a fost confirmată.* Teoria Inteligențelor Multiple și-a dovedit aplicabilitatea educațională în contextul proiectării unor demersuri instructiv-formative de individualizare curriculară, care să respecte principiul particularităților psihoindividuale ale celor care se instruiesc și să urmărească valorificarea potențialului individual al fiecărui elev în parte.

2. *Elevii asimilează eficient cunoștințele vehiculate în contextul demersurilor instructiv-formative.* Stabilirea unor sarcini de lucru potrivite cu tipul predominant de inteligență/stilul individual de învățare au confirmat faptul că subiecții eșantionului experimental au asimilat, și-au fixat și consolidat mai bine cunoștințele transmise pe parcursul lecțiilor proiectate pe baza acestei teorii.

3. *Implicarea activă în propriul proces de formare au determinat progresul elevilor din eșantionul experimental.* Elevii cu rezultate școlare slabe, care de obicei întâmpinau greutăți în învățare, au dobândit o mai mare încredere în potențialul propriu și au devenit interesați de soluționarea corectă a sarcinilor, implicându-se activ în propriul proces de învățare.

4. *O abordare a educației din perspectiva Teoriei Inteligențelor Multiple creează mai multe ocazii pentru dezvoltarea talentelor copiilor și obținerea performanțelor de către aceștia.* Teoria Inteligențelor Multiple sugerează că *s-ar putea ca oamenii să fie cel mai bine motivați să învețe atunci când desfășoară activități pentru care au oarecare talent.* Realizând aceste activități, este aproape sigur, că ei vor face progrese și vor evita frustrări nemeritate.

5. *Elevul devine interesat, motivat, asimilează mai ușor cunoștințele, fără să se simtă stresat în diferite condiții de învățare.* Organizând activitățile didactice pe baza Teoriei Inteligențelor Multiple, putem motiva elevul să se implice activ, să lucreze cu plăcere sarcinile propuse, dezvoltăm unele la elevi *prietenia, solidaritatea, responsabilitatea, încurajarea inițiativei, creativitatea.*

6. *Performanțele școlare ale elevilor sunt influențate de activitatea globală a managerului clasei de elevi.* Cadrul didactic nu mai poate rămâne doar un simplu transmițător de cunoștințe, el trebuie să devină un manager al clasei de elevi. Profesorul conduce direct și autonom foarte multe activități, *fie la nivelul microgrupului de elevi, fie la nivelul clasei, fie la nivelul școlii*, îmbrățișând diferite roluri.

7. *Profesorul este implicat plenar în ceea ce se cheamă a fi „managementul schimbării”.* Pentru dascălul din școala de acum și pentru cel din școala de mâine, managementul este și va fi o provocare tot mai mare. Managementul

educațional ar reprezenta o metodologie de abordare globală – optimă – strategică a activității de educație, un complex de acțiuni concepute, realizate pentru a asigura funcționarea optimă a sistemului educațional și obținerea succesului în educație.

8. Activitățile transdisciplinare și activitățile extracurriculare, oferă posibilitatea valorificării inteligențelor multiple. Aceste activități constituie un cadru stimulativ în care inteligențele de toate tipurile își găsesc câmpul de afirmare, contribuie: la încurajarea inițiativei, la dezvoltarea: creativității, a spiritului critic, a colaborării, cooperării. Un cadru didactic care este deschis la nou, care pune mare preț pe creativitate și originalitate, fiind el însuși creativ și original, apreciază valoarea Teoriei Inteligențelor Multiple și încearcă, cu tot profesionalismul de care dă dovadă, să o aplice când se poate, cât se poate, unde se poate, respectând individualitatea elevului.

Contribuțiile personale, originale sunt următoarele: structurarea unor lecții și activități extrașcolare; stabilirea sarcinilor diferențiate pentru fiecare tip de inteligență; formularea chestionarelor pentru interese, aptitudini, fișe de observație; modul în care s-au îmbinat metodele interactive cu cele clasice; organizarea unor activități din programul proiectului; compunerea unor versuri pentru cântece sauprobleme în versuri, care să cuprindă elementele subiectului studiat.

Deschideri spre alte teme de cercetare

Ținând cont de caracterul exploratoriu al cercetării și de faptul că ea și-a atins scopul, consider că pot fi luate în considerare următoarele sugestii și perspective de abordare pe viitor:

- Cercetări care să stabilească influențarea stimulativă a inteligențelor multiple prin aplicarea metodelor interactive în ciclul primar;
- Cercetări care să evidențieze influența pozitivă a acestei teorii în cazul elevilor care întâmpină dificultăți în învățare;
- Cercetări pe o perioadă mai îndelungată de timp, luând în considerare un număr mai mare de discipline școlare, și un alt nivel de învățământ: preșcolar, gimnazial, liceal.

ANEXE

Chestionar pentru stabilirea profilului de inteligență (1)

Alege varianta pe care o consideri corectă!

Moș Crăciun aș vrea să-mi aducă:		Atunci când sunt la calculator prefer:	
un joc puzzle		să ascult muzică	
o carte cu povești		să văd un film	
un joc „Nu te supăra frate”		să mă joc	
Altceva		oricare dintre aceste activități	

Mă exprim mai bine folosind:		Atunci când ascult muzică	
Cuvintele		tactez ritmul	
Culorile		urmăresc versurile	
Cifrele		schitez pași de dans	
Altceva		tactez ritmul	

Ce este cel mai important în camera ta?	Ce nu ai face într-o după amiază cu soare
florile / animalele	să plimb câinele
Casetofonul	să exerseze la un instrument muzical
Cărțile	sa stau în bibliotecă
Altceva	aș face oricare dintre aceste activități

Aș vrea să devin profesor de:	Ce materie ai scoate definitiv din orar?
Matematica	Educația fizică
Educație fizică	Literatura
Literatură	Matematica
Educație tehnologică	Educație tehnologica

Dacă ar fi să aleg un singur opțional, acesta ar fi din aria curriculară:	Dacă ar fi să aleg un singur opțional, acesta nu ar fi în nici un caz din aria curriculară:
Limba și comunicare	Matematică și științe
Matematică și științe	Educație fizică și sport
Educație fizică și sport	Arte
dintr-o altă arie curriculară	ar putea fi oricare dintre acestea

Dacă mi-aș alege un prieten, aș vrea să fie:	Dacă aș dăruí un cadou, nu aș cumpăra:
un bun vorbitor	o culegere de probleme de Matematică
un bun sportiv	un animal viu
cineva căruia îi place Matematica	un CD cu muzică
cineva căruia îi place să deseneze	o carte
altfel decât cei de mai sus	oricare dintre acestea

Mi-ar plăcea să-mi sărbătoresc ziua de naștere:	Evit să mă împrietenesc cu cineva dacă acesta:
singur	vorbește prea mult
cu toți prietenii mei	joacă des fotbal
dansând	rezolvă probleme de matematică
altfel decât în aceste moduri	nu mă deranjează nimic din toate acestea
Aflându-mă pe malul unei ape curgătoare:	La o sărbătoare religioasă la biserică:
îmi doresc să descriu apusul soarelui	încerc să îi calculez dimensiunile
îmi doresc să pictez	cânt în cor
îmi doresc să pot înota	admir elementele decorative
nu aș face nici una din aceste activități	nu fac nimic din toate acestea

Lui Moș Crăciun i-aș trimite:	Dacă ar trebui să-mi prezint animalul de casă:
o scrisoare	aș prefera să-l desenez
un desen	aș prefera să-l descriu verbal
un cântec	aș prefera să-l aduc la școală
oricare dintre acestea	nimic din toate acestea

Într-o excursie mi-ar plăcea:	În vacanță aș evita să merg:
să stau la taclale cu prietenii	cu colegii în tabără la mare
să urc pe munte pe un traseu nou	într-o tabără de Matematică
să admir peisajul	cu familia la cules plante medicinale
nici una dintre toate acestea	aș merge la oricare dintre acestea

La un video clip apreciez:		În tabără mi-ar plăcea:	
ritmul și melodia		să scriu un articol la ziarul taberei	
textul		să fiu obligat să merg pe jos	
culorile și efectele de lumini		să cânt în grupul vocal al taberei	
alte decât toate acestea		mi-ar place oricare din aceste activități	

Chestionar pentru identificarea profilului de inteligență (2)

Încercuiește propozițiile care ți se potrivesc:

1. Îmi plac cărțile, îmi place să citesc.
2. Îmi place să îngrijesc plantele.
3. Mă simt bine când sunt cu alți copii.
4. Iubesc animalele.
5. Cânt frumos.
6. Îmi place să fac sport.
7. Îmi plac plimbările, excursiile, drumețiile.
8. Îmi plac cărțile cu imagini multe.
9. Mi-e greu să stau nemișcat mult timp.
10. Pot să socotesc în minte cu ușurință.
11. Îmi place să desenez sau să mâzgălesc.
12. Îmi place să mă joc în aer liber mai mult decât în casă.
13. Prefer să rezolv rebus.
14. Doresc sa-i învăț și pe alții ceea ce știu eu să fac.
15. Știu ce calități și defecte am.
16. Îmi ajut părinții la grădinarit.
17. Îmi place să spun povești.
18. Matematica este materia mea preferată.
19. Prefer să mă joc cu alți copii decât de unul singur.
20. Învăț mai ușor la Limba română decât la Matematică.
21. Gesticulez mult când vorbesc cu alții.
22. Am mulți prieteni.
23. În excursii și drumeții admir întotdeauna peisajul.
24. Adesea bat ritmul sau fredonez când lucrez sau învăț.
25. Îmi place să cos, să țes, să modelez, să decupez.
26. Îmi plac jocurile de puzzle.
27. Sunt în stare să scriu o poezie sau o compunere.
28. Rezolv cu ușurință probleme.
29. Nu mă pierd în locuri necunoscute.
30. Îmi place să fac mici experimente.
31. Când am o problemă cer ajutorul altora decât să o rezolv singur.
32. Îmi plac jocurile de perspicacitate.
33. Nu plec în excursii sau drumeții fără aparatul de fotografiat.
34. Știu multe cântece.
35. Îmi place să stau mai mult singur
36. Dacă aud o melodie o dată sau de două ori pot să o reproduc corect.

37. Am un hobby pe care-l țin secret.
38. Îmi place să ascult muzică.
39. Prefer jocurile individuale decât cele în echipă.
40. Mă gândesc în fiecare seară la ce-am făcut peste zi.

Fișa de evaluare

Tipuri de inteligență	Propozițiile corespunzătoare				
1.Lingvistică	1,	13	17,	20,	27.
2.Logico-matematică	10,	18,	28,	30,	32.
3.Muzical-ritmică	5,	24,	34,	36,	38.
4.Spațial-vizuală	8,	11,	26,	29,	33.
5.Corporal-kinestezică	6,	9,	12,	21,	25.
6.Naturalistă	2,	4,	7,	16,	23.
7.Interpersonală	3,	14,	19,	22,	31.
8.Intrapersonală	15,	35,	37,	39,	40.

Remarcăm că interpretarea chestionarelor nu este universal valabilă și nici nu oferă, folosită doar ea, date suficiente pentru a identifica tipul de inteligență predominant. Ea ar trebui asociată cu observația sistematică (chestionare preluate de pe www.didactic.ro).

Test inițial

1) Dictare:

2) Citește textul:

„Iepurele îl întâlnește pe arici și-i spune:

- Toate le ai frumoase, ariciule, numai picioarele ți-s strâmbe și ți se cam împleticesc.

Ariciul se supără.

- Degeaba râzi; picioarele mele strâmbe sunt mai iuțe decât ale tale cele drepte. Să trec numai o clipă pe-acasă și-apoi să ne luăm la întrecere.”

(Ariciul și iepurele, de Lev Tolstoi)

3) Răspunde la întrebări:

Cu cine s-a întâlnit iepurele?.....

Cum sunt picioarele ariciului?

Ce i-a propus ariciul iepurelui?

4) Găsește cuvinte cu înțeles asemănător:

sfioasă.....

a privi

elevi

5) Scrie cuvinte cu sens opus:

tânăr

a se apropia

primul.....

6) Completează cu semnele de punctuație potrivite:

- ☐ Șerban ☐ în ce clasă ești ☐ întreabă Radu ☐
☐ Sunt elev în clasa a III-a ☐ răspunde băiatul ☐
☐ Mult succes în acest an școlar ☐ îi spune Radu ☐

7) Alcătuiește propoziții folosind cuvintele: elevii, școală, manuale.

.....
.....
.....

Textul pentru dictare:

Un fluturaș porni să cutreiere lumea. Pe drum se întâlni cu un rățoi. Rățoiul zise:

- ☐ Încotro pleci singur, fluturașule?
☐ Vreau să cunosc lumea.
☐ Și eu am aceeași dorință. Hai să mergem împreună!

Teste final

1. Citește cu atenție textul:

Într-o dimineață senină de vară, Marcel a găsit în curtea casei lor o rândunică rănită la o aripă. Ea nu putea zbura și părea că cere ajutor.

După sfatul mamei sale, Marcel prinse rândunica și îi turnă la rană puțină tinctură de iod. Apoi o puse într-o cușcă și îi dădu de mâncare și de băut.

După vreo patru zile, rândunica s-a făcut sănătoasă și a început să zboare prin cușcă.

Mama atunci i-a zis lui Marcel:

- E timpul când rândunelele pleacă de la noi spre țările calde. Dă-i drumul să se ducă și ea!

Înainte de a-i da drumul, Marcel legă strâns, la un picior al rândunicii, un fir roșu de mătase.

Când îi deschise geamul, ea se repezi plină de bucurie afară, se așeză pe ulucul casei și începu a ciripi duios. Îi mulțumea astfel lui Marcel că a scăpat-o de la moarte.

Se mai roti de câteva ori în jurul casei și apoi se făcu nevăzută.

2. Completează spațiile punctate:

Găsește un titlu potrivit textului.....

Locul desfășurării acțiunii este.....

Timpul desfășurării acțiunii este.....

Personajele sunt.....

Scrie câte o idee principală potrivită fiecărui fragment:

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

3. Găsește:

a) cuvinte cu înțeles asemănător

bucurie

a grăi

duios

b) cu înțeles opus

.....

.....

.....

4. Completează tabelul

Cuvântul	Parte de vorbire	Fel	Număr	Gen	Persoană
rândunica					
senină					
Ea					
a început					
rănită					
Noi					
țările					
sfatul					
se repezi					
patru					

5. Construiți o propoziție respectând schema $\frac{AP + S + P + AP + AP}{s + s + v + s + adj}$

Expresii frumoase despre TOAMNĂ

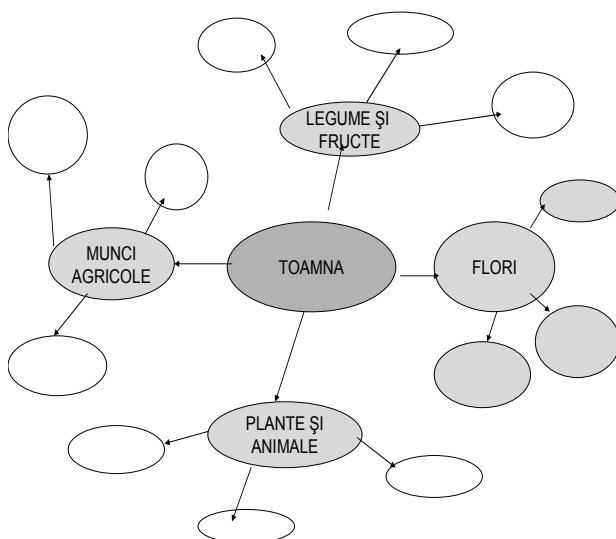
Despre regina TOAMNĂ: s-au auzit a toamnă pădurile; sosește pe meleagurile noastre plină de belșug; toamna cu alaiul ei de frunze arămii; cea harnică și de bunuri darnică; cea mai darnică fiică a bătrânului an; sosește într-o caleașcă aurie; și-a îmbrăcat haina ruginie.

Despre frunzele TOAMNEI: roșul frunzelor covor; covor foșnitor în nuanțe arămii; frunzele ruginii plutesc ca niște bărcuțe legănate de vânt; noian de frunze ruginii; ierburi arse de brumă; regina Toamnă a pictat frunzele în culori vii de la galben-auriu la roșu-rubiniu.

Despre bogățiile TOAMNEI: mere ca focul; prune brumate; struguri parfumați; gutuile amărui cu puf galben ca de pui.

Despre plecarea păsărilor: păsările călătoare pleacă vâslind în înălțimi; șiruri negre de cocori; păsările se pregătesc pentru lungul drum către sudul însoțit; se aud în zare strigătele jalnice ale păsărilor; păsările duc pe aripile lor cântecele pădurii; păsările risipesc în urma lor tristețe și deznădejde.

Despre fenomenele naturii (toamna): tomnaticul vânt împrăștie norii plumburii; zile umede și reci; nori albi cu ace de gheață; norii suri se plimbă pe cerul posomorât; vânt iute și rece; vântul nemilos împrăștie frunzele uscate; soarele palid mai trimite câte o rază pe pământul rece și umed.



Legenda anotimpurilor

A fost odată un bătrân, tare bătrân... și avea patru fiice. Oamenii îi spuneau Bătrânul An.

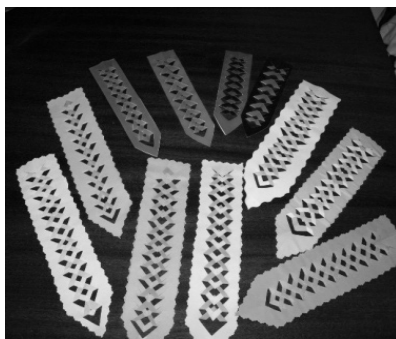
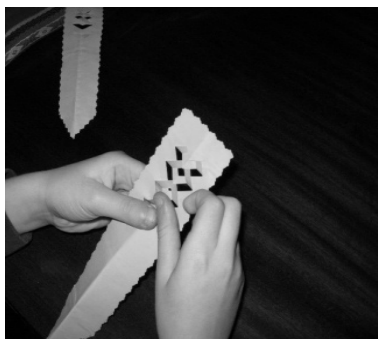
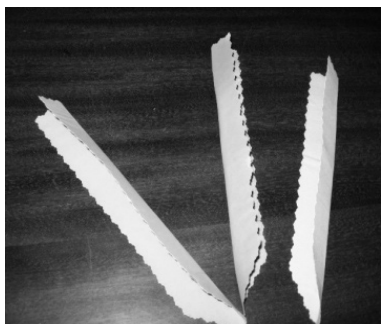
Fiicele moșneagului veneau la el, dar, tot pe rând. Venea prima, cea mai tânără dintre ele, pe care Bătrânul An o dezmiarda Primăvara. Și venea, această fată cu un alai întreg de păsărele, care îl încântau cu cele mai frumoase triluri, îmbrăcată în frumoasele ei haine verzi împodobite cu gingașe flori de ghiocei, toporași, lăcrimioare și lalele. Mijlocul rochiței era încins cu un brâu de bujori roșii, roz și albi. Pe când se instala mai bine, livezile începeau să-i zâmbească, floarea se desprindea și plutea în văzduh peste mlădioasa Primăvară. După ce îi oferea tatălui un buchet de flori de câmp cu maci, nu-mă-uita și albastrele amestecate cu spicele verzi ale grâului, își lua rămas bun și pleca.

Sosea apoi, cea de a doua fiică - Vara. Pe infinitul albastru al cerului soarele strălucea și dogorea tot mai tare. Grânele erau din ce în ce mai aurii. Oamenii o salutau bucuroși și dispăreau lăsând în urmă zgomotul frenetic al secerișului. Și după ce și-au secerat grâul, secara, orzul și ovăzul se duc spre livezi pentru a culege primele fructe. Vara pleacă și ea să se răcorească și să asculte clinchetul cristalin al izvoarelor, foșnetul de nepătruns al pădurii.

În urma ei pomii își pleacă frunzele care devin tot mai ruginii. Sosește, parcă purtată pe unduirile lente ale vântului cea de-a treia fiică a Bătrânul An, Toamna. E îmbrăcată în rochia-i de gală ruginie, împodobită cu porumb, mere, pere, nuci și ciorchini mari de struguri. Soarele o salută politicos, dar pălește la

vederea belșugului și bogăției ce-o însoțesc pe preafrumoasa Toamnă. Păsărelele zgribulite, se aliniază în vârful de săgeată și pornesc prin văzduhul nesfârșit spre tărâmurile unde, pentru o perioadă vor fi doar musafiri. În urma lor, copacii și pământul primesc cu smerenie atingerea catifelată a fulgilor zglobii ce coboară din înaltul cerului însoțind-o pe cea din urmă crăiasă a Anului, Iarna. Învelită într-o mantie argintie, cu bagheta ei fermecată transformă întreaga natură în imagini de basm poleite cu zahăr. Aduce bucurie și veselie pe chipul tuturor cu sărbătorile de iarnă și cu jocurile nesfârșite ale copilăriei. Deși friguroasă și rece, ea-l salută călduros pe Moșneagul așezat într-un jilț de gheață care așteaptă cu nerăbdare o nouă întinerire și transformare, ce urmează să vină în clinchet de clopoței la cumpăna dintre Ani.

<p>IANUARIE (GERAR)</p> <p>Eu sunt luna lui Gerar Un an nou în calendar. Să vă puneți haine groase, Că am zilele geroase</p>	<p>FEBRUARIE (FĂURAR)</p> <p>Mi se spune meșter Faur Că scot soarele de aur Printre norii plumburii, Ca să rădă la copii.</p>	<p>MARTIE (MĂRȚIȘOR)</p> <p>Eu sunt luna Mărțișor, Soarele îl scot din nor, Ghiociei scot afară Bun venit, iar primăvară!</p>	<p>APRILIE (PRIER)</p> <p>Eu Aprilie mă numesc, Corcodușii înfloresc, Curăț cerul tot de nori Și-n poiene scot miori.</p>
<p>MAI (FLORAR)</p> <p>Mi se spune și Florar Perii, merii în floare-s iar, Ca în toamnă când intrați, Fructe bune să mâncați!</p>	<p>IUNIE (CIREȘAR)</p> <p>Mi se spune Cireșar, Cu cireșe vin în dar, Iar când școala se sfârșește, Premii dau cui se silește.</p>	<p>IULIE (CUPTOR)</p> <p>Eu sunt luna cea mai caldă, Vă trimit la Marea Neagră Și-n excursii toată vara, Ca să vă cunoașteți țara.</p>	<p>AUGUST (GUSTAR)</p> <p>Mi se spune și Gustar, Pepeni vă aduc în dar Mere, pere aurii, Timp de plajă, bucurii!</p>
<p>SEPTEMBRIE (RAPCIUNE)</p> <p>Eu sunt luna cea de toamnă, Când copiii merg la școală. V-aduc fructe și legume Și mulți struguri de renume.</p>	<p>OCTOMBRIE (BRUMAREL)</p> <p>Brumărel mi-a zis o lume, Frigul îl aduc cu mine Vin cu bruma pe ogoare, Dar cu aur în hambare.</p>	<p>NOIEMBRIE (BRUMAR)</p> <p>Dau rugina florilor, Frunzelor multe culori Pe cer aduc numai nori Și în geamuri bat cu ploi.</p>	<p>DECEMBRIE (UNDREA)</p> <p>Prima lună cu ninsoare, Cu vacanță, sănioare, Moș Crăciun și jucării, Bradu-mpodobim, copii!</p>



BIBLIOGRAFIE

- Bocoș, M., (2002), *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Ediția a II - a, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M., (2003), *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca,
- Bocoș, M., Catalano, H., (2008), *Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, Cercetări – Acțiune*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Flueraș, V., (2005), *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Gardner, H., (2006), *Inteligențele multiple. Noi orizonturi*, Editura Sigma, București.
- Jinga, I., (2003), *Managementul învățământului - cu privire specială la învățământul preuniversitar*, Editura ASE, București.
- ***, (2001), *Ghid pentru formatori și cadre didactice. Instruirea diferențiată. Aplicații ale Teoriei inteligențelor multiple*, București.
- ***, (2001), *Ministerul Educației Naționale, Consiliul național pentru pregătirea profesorilor. Instruirea diferențiată – aplicații ale Teoriei inteligențelor multiple – ghid*, București.

METODE DE ÎNVĂȚARE ÎN GRUPURI MICI ÎN ACTIVITĂȚILE DE CUNOAȘTEREA MEDIULUI DIN GRĂDINIȚĂ

IMBRIȘCĂ HERMINA

Abstract: Metodele interactive de grup promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios și o strădanie competitivă. În lucrarea de față „*Metode de învățare în grupuri mici în activitățile de cunoașterea mediului din grădiniță*” s-a pornit de la ideea că folosirea la activități a metodelor și tehnicilor de lucru în grupuri mici, dezvoltă abilități de comunicare, crește gradul de implicare la activitate, crește responsabilitatea preșcolarului față de propria învățare, dar și față de grup, crește eficiența învățării, dezvoltă identități personale, schimbă atitudini față de sine și față de celelalte persoane, schimbă atitudini față de mediul educațional școlar.

1. Introducere

Preșcolarii trebuie educați astfel încât ei să fie unul *pentru* celălalt și nu unul *împotriva* celui alt, să-și dezvolte abilitatea de a soluționa eventualele conflicte în mod constructiv și nu distructiv. Acest obiectiv se poate realiza prin promovarea, în grădinițe, a învățării în grup. Activizarea metodologiilor didactice derivă din tendințele de centrare a atenției pe copilul care învață, nu pe educatorul care predă. Sporește astfel rolul profesorului care are menirea să provoace, să declanșeze, să dirijeze procesul învățării, creând situațiile și sarcinile de învățare. Profesorului îi revine rolul de a selecționa și de a utiliza deliberat, creator, mijloacele și strategiile didactice care să garanteze eficiența învățării.

Prin această cercetare se urmărește să se verifice dacă unele metode activizante sunt mai eficiente în învățarea cunoștințelor de către preșcolari decât metodele tradiționale. În lucrările de specialitate se susține că utilizarea metodelor active în procesul didactic oferă mai multe avantaje deoarece:

- *Transformă preșcolarul din obiect în subiect al învățării;*
- *Facilitează dezvoltarea motivației pentru învățare;*
- *Permit angajarea intensă a tuturor forțelor psihice ale persoanei în cunoaștere;*
- *Favorizează dezvoltarea gândirii critice și a gândirii creative;*
- *Măresc potențialul intelectual al preșcolarilor prin angajarea lor la un efort personal în actul învățării;*
- *Asigură o eficiență formativă maximă în timpul învățării;*
- *Permit autoevaluarea propriei activități;*
- *Asigură preșcolarului condiții optime de a se afirma atât individual, cât și în echipă.*

Câteva dintre motivele care mi-au facilitat alegerea sunt următoarele:

- *Preșcolarii dispun de cunoștințe anterioare pe baza cărora se vor înălța cunoștințele noi;*
- *Preșcolarii sunt motivați intrinsec, pozitiv în raport cu activitățile de cunoașterea mediului;*
- *Conținuturile propuse sunt accesibile și relevante pentru preșcolari;*
- *Cunosc personalitatea preșcolarilor ceea ce facilitează organizarea grupurilor de preșcolari pentru situația de învățare.*

2. Fundamentele teoretice ale cercetării

Învățământul actual înclină balanța de la informativ spre formativ, de la cantitate spre calitatea cunoștințelor, permite pregătirea și formarea noilor generații de tineri potrivite unor nevoi sociale specifice, legate de economia de piață, de noile tipuri de profesionalizare. Accentul se pune deci, nu pe „cât” se învață, ci pe „cum” se învață, așa cum remarcă Alvin Toffler că „analfabetul de mâine nu va fi cel care nu va ști să citească, ci va fi cel care nu a învățat cum să învețe”. Se pune, deci, accent pe însușirea instrumentelor de lucru, inclusiv a tehnicilor de informare, urmărind cultivarea la copii a stilului de muncă independent.

În învățământul modern dobândește o importanță tot mai mare organizarea instruirii care situează preșcolarul pe prim plan, punându-se accent pe însușirea instrumentelor de lucru și a tehnicilor de informare. De asemenea, se pune accent pe efortul (individual sau colectiv) de descoperire personală a legăturilor lumii reale prin: *observare, investigare, experimentare, cercetare*. „Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o cale de cunoaștere propusă de profesor într-o cale de învățare realizată efectiv de preșcolar, elev, student, în cadrul instruirii formale și nonformale, cu deschideri spre educația permanentă” (Cristea, S., 1998, p. 303).

Dezideratele de modernizare și de perfecționare a metodologiei didactice se înscriu pe direcțiile sporirii caracterului activ al metodelor de învățământ, în aplicarea unor metode cu un pronunțat caracter formativ, în valorificarea noilor tehnologii instrucționale (*e-learning*), în contaminarea și suprapunerea problematizării asupra fiecărei metode și tehnici de învățare, reușind, astfel, să se aducă o însemnată contribuție la dezvoltarea întregului potențial al preșcolarului. „Învățarea în grup exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii, dar și o complementaritate mai mare aptitudinilor și talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susținută de foarte multe elemente de emulație, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă” (Cerghit, I., 1997, p. 54).

Specific metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină identificarea subiectului cu situația de învățare în care acesta este

antrenat, ceea ce duce la transformarea preșcolarului în stăpânul propriei transformări și formări. „Metodele interactive urmăresc optimizarea comunicării, observând tendințele inhibitorii care pot apărea în interiorul grupului” (Pănișoara, 2006, p. 140).

Interactivitatea presupune atât cooperarea definită drept forma motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității, cât și competiția care este o activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun. Ele nu sunt antitetice, ambele implică un anumit grad de interacțiune, în opoziție cu comportamentul individual.

Învățământul modern preconizează o metodologie axată pe acțiune operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității.

„Activ” este preșcolarul care depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborarea a noilor cunoștințe. „Activismul exterior” vine, deci să servească drept suport material („activismului interior”, psihic, mental, să devină un purtător al acestuia (Cerghit, 1997, p.73). În condițiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios și o strădanie competitivă.

Învățarea reprezintă un proces evolutiv, de esență informativ-formativă, constând în dobândirea (însușirea, stocarea, prelucrarea și valorizarea internă) de către ființa umană – într-o manieră activă, explorativă – a experienței de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului (Golu, 1985, p. 24).

Sintagmele „învățare în grup”, „învățarea prin colaborare” și „învățare prin cooperare” sunt utilizate, adesea, ca și cum ar desemna același lucru. În realitate, *învățarea în grup* desemnează activitatea de studiu a unui grup de preșcolari – aceștia pot, sau nu, să colaboreze sau să coopereze. *Învățarea prin colaborare și cooperare* desemnează o situație de învățare în care preșcolarii lucrează în grupuri cu abilități și cunoștințe eterogene (mixed ability groups) și sunt recompensați pe baza performanțelor grupului.

Au apărut diverse denumiri pentru a ilustra *învățarea în grup*: *învățarea prin cooperare*; *învățarea colaborativă*; *învățarea colectivă*; *învățarea comunitară*; *învățarea reciprocă*; *învățarea în echipă*; *studiu de grup*; *studiu circular*.

A învăța în grupuri mici reprezintă o competență socială indispensabilă în lumea actuală și care trebuie inițiată de la cele mai fragede vârste. Indiferent de sintagma preferată – fie învățarea în grupuri, învățarea prin cooperare sau învățare colaborativă – avem în vedere aceeași realitate, adică o situație de învățare în care copiii lucrează împreună, învață unii de la alții și se ajută unii pe alții. În acest fel, prin interacțiunile din interiorul grupului își îmbunătățesc atât performanțele proprii, cât și ale celorlalți membri ai grupului.

Mediul înconjurător în care copiii își desfășoară activitatea, prin variatele lui aspecte, constituie un prilej permanent de influențare asupra personalității acestora. Mai întâi de toate, mediul ambiant oferă copilului posibilitatea de a veni mereu în contact cu ceva nou pentru el, care îi stârnește curiozitatea, dorința de a-l cunoaște. Astfel, din contactul cu obiectele și jucăriile sale, cu lucrurile personale și cele ale adulților, apar diferite întrebări din care rezultă că preșcolarul se interesează de denumirea, calitățile sau proveniența lor. Adulții în familie, cât și educatoarele la grădiniță, trebuie să satisfacă aceste interese. Astfel, se înlesnește cunoașterea treptată a mediului înconjurător, ca și integrarea din ce în ce mai corectă a copilului în acest mediu. Totodată, noile cunoștințe dobândite devin un îndreptar prețios al acțiunilor întreprinse ulterior. Curiozitatea pe care copiii o manifestă față de fenomenele naturii trebuie menținută și transformată într-o puternică dorință de a o cunoaște și înțelege din ce în ce mai bine.

Punctele forte ale învățării în grupuri mici sunt: dezvoltarea abilităților de comunicare și de cooperare; creșterea gradului de implicare în activitate; creșterea responsabilității preșcolarului față de propria învățare, dar și față de grup; dezvoltarea identității personale; schimbarea atitudinii față de mediul educațional școlar, față de sine și față de celelalte persoane.

Punctele slabe ale învățării în grupuri mici sunt: cantitate mică și calitate incertă a cunoștințelor dobândite de copii; slab control asupra cantității și calității învățării.

Metodele interactive de grup determină și stimulează munca colaborativă desfășurată de cei implicați în activitate, în cadrul căreia toți „vin” (participă) cu ceva și nimeni nu „pleacă” fără nimic.

3. Coordonatele cercetării

3.1. Motivația cercetării

Motivația alegerii acestei teme este și constatarea privind starea actuală a mediului înconjurător. Degradarea continuă a mediului ce se petrece sub ochii noștri, este un element major al unei „*crize de civilizație*” și care se datorează tocmai intervenției omului în natură. Acțiunile nefaste pe care le întreprinde omul (*tăierea nerațională a pădurilor; distrugerea livezilor, viilor, rezervațiilor naturale; poluarea aerului; parcare autovehiculelor în spații verzi și spălarea lor cu detergenți*) pot fi înlăturate numai printr-o educație a generațiilor actuale ce determină formarea unei concepții ecologice. De aceea, am considerat că trebuie conștientizată necesitatea protecției mediului, a ocrotirii vieții în cele mai variate forme ale sale. Pentru aceasta am încercat să organizez și să desfășor cu multă atenție întreaga mea activitate instructiv-educativă, punând accent pe formarea deprinderilor practic-aplicative, formarea unui comportament pozitiv în mediul înconjurător, cât și formarea premiselor concepției ecologice. Experiența la clasă, cât și practica cercetării m-au făcut să înțeleg că, dacă îmi aleg instrumentele adecvate, pot ajunge la sufletul preșcolarului și al celor ce vin în contact cu el zilnic. Numai astfel se poate forma o concepție științifică despre lume și viață, copilul devenind participant activ la propria sa instruire.

3.2. Obiectivele cercetării

Obiectivele generale ale cercetării sunt: investigarea eficienței utilizării metodelor specifice învățării în grup în activitatea de cunoașterea mediului; analiza relației dintre rezultatele școlare și învățarea în grupuri mici prin interpretarea calitativă și cantitativă a rezultatelor preșcolarilor la testele administrate, analizarea climatului educațional, a climatului interpersonal, a comunicării interpersonale, a inteligenței interpersonale, a motivației și satisfacției în activitatea didactică, a factorilor care stimulează sau frânează învățarea în grupuri mici.

Obiectivele specifice ale cercetării sunt:

- *testarea nivelului de cunoștințe, priceperi și deprinderi cu privire la cunoașterea mediului înconjurător* la începutul experimentului;
- *asigurarea unei informări sistematice, poli-direcționale, științifice a preșcolarilor în problematica cunoașterii mediului înconjurător;*
- *stimularea interesului de cunoaștere și formare a unor deprinderi practic-aplicative;*
- *formarea unor atitudini active de înțelegere a necesității ocrotirii și protejării mediului înconjurător, cât și formarea unei conduite moral-civice față de mediu;*
- *cultivarea unei atitudini active, responsabile, de ocrotire a mediului natural sau al celui creat de om.*

3.3. Ipoteza generală a cercetării este următoarea: *folosirea metodelor de învățare în grup în procesul de predare-învățare determină creșteri calitative la nivelul învățării preșcolarilor.*

Ipotezele secundare sunt:

- *activitatea didactică pe grupe contribuie la creșterea semnificativă a eficienței învățării noțiunilor de cunoaștere mediului, dacă preșcolarii sunt conștienți de demersul didactic care se întreprinde;*
- *activitatea didactică pe grupe generează un climat psihoafectiv securizant, dacă sunt respectate normele organizării grupelor de preșcolari.*

3.4. Variabilele cercetării

a) *Variabila independentă:* situațiile de învățare în care sunt implicați preșcolarii.

b) *Variabila dependentă:* rezultatele copiilor – valorile educaționale însușite.

3.5. Coordonatele cercetării

Locul de desfășurare al cercetării a fost Grădinița cu Program Prolungit „Muguri de lumină” din Roman. Cercetarea a fost desfășurată în anul școlar 2010-2011. *Eșantionul de subiecți* a fost format din 30 de preșcolari din grupa pregătitoare. *Eșantionul de conținut* este format din: 1) Elemente ale mediului social și cultural; Obiective sociale din cartier, localitate ; Obiective culturale din cartier, localitate; 2) Plante și animale; Observarea unor plante/unor animale din mediul apropiat al copilului și/sau de la colțul viu al clasei; Recunoașterea și

denumirea părților componente ale unei plante (rădăcină, tulpină, frunze, flori, fructe)/ale corpului unui animal (cap, trunchi, membre). 3) Fenomene ale naturii: ploaie, ninsoare, vânt, fulger, tunet; recunoaștere în natură sau cu ajutorul unor materiale didactice; 4) Anotimpurile: denumire, lunile anotimpurilor, succesiunea lor, caracteristici (fenomene ale naturii, modificări în lumea vie și activități ale oamenilor specifice fiecărui anotimp); 4) Mediul înconjurător și protejarea lui; Acțiuni ale copiilor, care dăunează plantelor și animalelor; Contribuția copiilor la protejarea mediului; 5) Meserii; 6) Mijloace de transport.

3.6. Sistemul metodologic al cercetării

În etapa cu caracter constatativ (testul inițial) din *experimentul pedagogic* am stabilit nivelul general și structura valorică, am colectat informații despre situația reală a procesului de instruire din sistemul de învățământ românesc. În etapa desfășurării experimentului propriu-zis, am introdus modelele de învățare proiectate. Pe parcursul experimentului, am aplicat permanent teste formative pentru a verifica realizarea obiectivelor stabilite, pentru a proiecta și angaja preșcolarii în situații de învățare cu scop corectiv, de îmbogățire sau de fixare a cunoștințelor. În etapa de control (post-testul) am aplicat un test final pentru a stabili diferențele obținute și eficiența modelului de învățare utilizat. În etapa de verificare la distanță (retestul) am aplicat un test pentru a stabili temeinicia achizițiilor preșcolarilor și a verifica dacă între investiția de timp, resurse educaționale și rezultatele obținute există o relație liniară de proporționalitate.

Am utilizat metoda observației, studiul produselor preșcolarilor, studiul documentelor școlare, metoda convorbirii (individuale sau colective), metode de analiză și interpretare cantitativă și calitativă a datelor obținute și Fișe individuale de înregistrare a datelor. Am utilizat metode logice de prelucrare și interpretare a datelor: analiza, deducția, sinteza, analogia, clasificarea etc., metode matematice (statistice) de prelucrare și interpretare a datelor.

4.Desfășurarea experimentului didactic

4.1. Cercetarea în etapa constatativă

4.1.1. Obiectivele cercetării în etapa constatativă

Obiectiv general al cercetării este: folosirea în activitățile de cunoașterea mediului a metodelor clasice, traditionale sau „didactice” de predare.


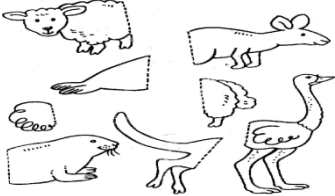
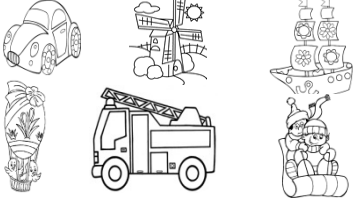
Obiectivele specifice ale cercetării în etapa constatativă sunt următoarele:

- *Identificarea conceptelor din domeniul cunoașterii mediului* pe care ar trebui să le dobândească preșcolarii pentru a înțelege mediul în care trăiesc și pe baza cărora se poate construi cunoașterea în mod sistematic și logic;
- *Alcătuirea eșantionului de conținut*, respectiv selectarea elementelor de conținut care au constituit obiectul cercetării;
- *Identificarea cunoștințelor de cunoașterea mediului* anterioare ale preșcolarilor, pe baza cărora vor fi construite noile cunoștințe;

- Testarea nivelului de cunoștințe, priceperi și deprinderi cu privire la mediul înconjurător la începutul experimentului;
- Prezentarea rezultatelor obținute și interpretarea lor.

4.1.2. Aplicarea testului inițial. În perioada septembrie - noiembrie 2010, am aplicat testul inițial la grupa experimentală.

Tabelul 1. Testul inițial aplicat la clasa experimentală și rezultatele

Obiectivul operațional	Nr. item	Conținutul itemului	Punctaj itemi	
			Parțial	Total
să coloreze legumele cu verde și fructele cu roșu;	I ₁	1. Colorează cu verde legumele și cu roșu fructele. 	8 × 0,5	4 p
să reunească jumătățile pentru a forma întregul;	I ₂	2. Unește jumătățile astfel încât să formeze un animal cunoscut! 	4 × 0,5	2 p
să coloreze mijloacele care poluează atmosfera.	I ₃	3. Care dintre mijloacele de mai jos care poluează atmosfera? Colorează-le! 	6 × 0,5	3 p

4.1.3. Analizarea și interpretarea rezultatelor testului inițial

Cei 30 de preșcolari au obținut la testul inițial rezultatele următoare.

Tabelul 2. Rezultatele obținute de grupa experimentală la testul inițial

Nr. Crt.	Nume și prenume	Item 1	Item 2	Item 3	Total puncte +1 of	Calificativul
1	A. A.	4	2	3	10	Fb
2	B. P.	2	1	2	6	S
3	B. A.	4	2	3	10	Fb
4	C. A.	2	2	2	7	B
5	D. Ș.	2	1	2	6	S
6	D. M.-I.	4	2	3	10	Fb
7	D. M.	2	1	2	6	S
8	D. T.	4	2	2	9	Fb
9	G. P.	2	1	2	6	S
10	G. D.	4	2	3	10	Fb
11	G. A.	4	2	3	10	Fb
12	G. R.	4	2	3	10	Fb
13	H. N.	2	1	2	6	S
14	L.S.	2	1	2	6	S
15	L. D.	4	2	3	10	Fb
16	M. I.	4	2	3	10	Fb
17	M. S.	4	2	3	10	Fb
18	N. T.	4	2	3	10	Fb
19	O. M.	2	1	2	6	S
20	O. L.	2	2	2	7	B
21	P. G.	4	2	3	10	Fb
22	P. S.	4	2	3	10	Fb
23	P. A.	2	2	2	7	B
24	P. G.-R.	4	2	3	10	Fb
25	R. A.	2	1	2	6	S
26	S. D.-Ș.	2	2	2	7	B
27	S. D.	2	2	2	7	B
28	S. B.	2	1	2	6	S
29	T. A.	4	1	2	8	B
30	V. I.	2	1	2	6	S
	Total p.	90	47	73	240	

Analizând rezultatele preșcolarilor la acest test am constatat că:

- Datele reflectate de tabel pe orizontală ne dau informații clare despre situația fiecărui preșcolar, despre cunoștințele și lacunele lui.

- Datele reflectate de tabel pe verticală ne dau informații despre punctele realizate la fiecare item: la itemul 1 s-au realizat 90 puncte din maximum de 120, la itemul 2 s-au obținut 47 puncte din maximum de 60 de puncte, iar la itemul 3 s-au obținut 73 de puncte din maximum de 90. De aici reiese că preșcolarii au lacune în cunoștințele lor despre mediul înconjurător, nu diferențiază legumele de fructe, unii nu asociază corect părțile corpului animalelor și nu stăpânesc bine cunoștințele referitoare la mijloacele de transport care poluează aerul.

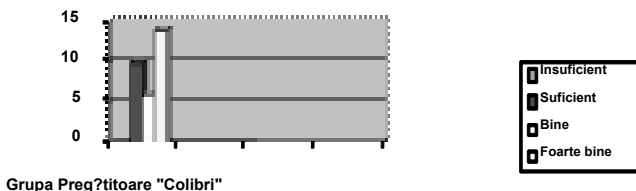
- Totalul maxim de puncte al testului l-am calculat înmulțind numărul de preșcolari (30) cu numărul de puncte al testului (10), deci 300 puncte. Din acest total s-au realizat 245 de puncte, ceea ce reprezintă un procent de realizare de 80%, iar procentul de nerealizare este de 20%.

- Calificativul fiecărui preșcolar l-am dat realizând suma punctelor din itemi și punctul dat din oficiu.

Tabelul 3. Tabelul sintetic al rezultatelor preșcolarilor la testul inițial

Punctaj	5 p	6 p	7 p	9 p	10 p
Nr. preșcolari	0	10	6	1	13
Calificative	I	S	B	FB	
Procentaj	0%	30%	18%	52 %	

Fig. 1. Rezultatele grupei experimentale la testul inițial



4.2. Experimentul didactic formativ

4.2.1. Obiectivele cercetării în etapa experimentului didactic formativ

Obiectivul cercetării a fost: utilizarea unor metode specifice învățării în grupuri mici în activitățile de cunoașterea mediului.

4.2.2 Descrierea desfășurării experimentului

Pentru atingerea obiectivului, am integrat un set de metode și procedee în activitățile în grupuri mici, în diferite momente, fie în predarea noilor cunoștințe, fie în consolidarea sau verificarea cunoștințelor.

Metoda bulgărelui de zăpadă presupune împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ în cadrul grupelor.

Fazele de desfășurare:

1. *Faza introductivă*, în care se expunere problema.

2. *Faza lucrului individual* - preșcolarii lucrează individual 5 minute. Preșcolarii selectează imaginile corespunzătoare anotimpului de toamnă.

3. *Faza lucrului în perechi* - discutarea rezultatelor la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor.

4. *Faza reuniunii în grupe mai mari* - se alcătuiască grupe egale ca număr de participanți, formate din grupele mai mici formate anterior și se discută despre situațiile la care s-a ajuns.

5. *Faza raportării soluțiilor în colectiv* - întreaga grupă reunită analizează și concluzionează asupra ideilor emise.

6. *Faza decizională* - se alege situația finală și se stabilesc concluziile.

Avantaje: motivează preșcolarii să gândească cu îndrăzneală fără să fie descurajați de părerile altora; sunt încrezători în forțele proprii; dezvoltă motivația pentru învățare.

Exemplu: „Doamna Toamnă!”

1. S-a observat imaginea care a reprezentat anotimpul de toamnă.

2. Preșcolarii au lucrat individual 2 minute, timp în care au ales jetoanele cu imagini corespunzătoare anotimpului de toamnă. Astfel, au ales jetoanele care reprezentau plecarea păsărilor călătoare, culesul strugurilor, strânsul fructelor din livadă, hainele de toamnă, starea vremii etc.

3. Se lucrează apoi în perechi, discutându-se rezultatele la care au ajuns și se solicită răspunsuri la problemele pe care nu le-au putut explica.

4. Preșcolarii se grupează preferențial în grupe, aproximativ egale, și discută rezultatele la care au ajuns. Se răspunde la întrebările rămase nesoluționate.

5. Copiii reuniți analizează și concluzionează rezultatele obținute și se stabileste, de comun acord, că în anotimpul de toamnă: se coc fructele și legumele; se culeg strugurii pentru a se face must; se obțin recolte bogate de zarzavaturi și de cereale; păsările călătoare pleacă în țările calde; oamenii se îmbracă mai gros; ploile sunt lungi și reci.

Metoda Pălăriilor gânditoare corespunde diferitelor tipuri de gândire.

1. *Pălăria albastră* este liderul, managerul, conduce jocul. Este pălăria responsabilă cu controlul demersurilor desfășurate.

2. *Pălăria albă* este povestitorul, cel ce redă pe scurt conținutul textului.

3. *Pălăria roșie* este psihologul, care își exprimă sentimentele față de personajele întâlnite.

4. *Pălăria neagră* este criticul, este pălăria avertisment, concentrată, în special, pe aprecierea negativă a lucrurilor.

5. *Pălăria verde* este gânditorul, care oferă soluții alternative.

6. *Pălăria galbenă* este creatorul, simbolul gândirii pozitive și constructive, creează finalul.

Avantaje: angajează intens toate forțele psihice de cunoaștere; dezvoltă gândirea critică; manifestă empatie față de anumite personaje.

Exemplu: tema „Toamna”

Pălăria albă – prezintă caracteristicile anotimpului de toamnă, observate în imaginea prezentată.

Pălăria albastră – enumeră bogățiile anotimpului de toamnă.

Pălăria roșie – își exprimă sentimentele față de bogățiile aduse de anotimpul de toamnă.

Pălăria neagră – critică atitudinea anotimpului de toamnă de a aduce frig și ploi, brumă și răceală.

Pălăria verde – oferă soluții pentru întâmpinarea anotimpului de toamnă.

Pălăria galbenă – găsește un final pozitiv pentru folosirea legumelor și fructelor, dar și cum să întâmpine frigul și ploile.

Procedul PHILLIPS 6 / 6 presupune împărțirea copiilor în grupe de 6 persoane care dezbate o problemă timp de 6 minute.

Etapele Procedului PHILLIPS 6 / 6

1. *Constituirea grupelor și desemnarea unui conducător;*
2. *Anunțarea temei discuției și dezbateră sa în grupe;*
3. *Prezentarea de către conducătorul fiecărei grupe a concluziilor, soluțiilor la care s-a ajuns;*
4. *Discutarea concluziilor și soluțiilor cu participarea preșcolarilor, pentru a armoniza punctele de vedere;*
5. *Stabilirea de către cadrul didactic a soluției optime și argumentarea respingerii celorlalte variante.*

Avantaje: implică pe toți membrii colectivului în analiza și soluționarea unei probleme; oferă fiecărui preșcolar posibilitatea să-și valorifice experiența proprie; prezentarea și argumentarea punctelor de vedere și a opiniilor.

Aplicație. Am propus următoarea situație-problemă:

„Anotimpul de iarnă aduce bucurii pentru copii, dar și multe supărări. De ce? Colorează imaginile corespunzătoare bucuriilor copiilor aduse de anotimpul de iarnă.”

Grupa de preșcolari a fost împărțită în grupe de câte 6 copii, lăsându-se timp de lucru 6 minute. Conducătorul fiecărei grupe a prezentat soluțiile la care s-a ajuns. S-au discutat apoi punctele de vedere a grupelor pentru a ajunge la idei comune. Educatoarea stabilește soluția optimă și argumentează respingerea celorlalte variante.

Concluzia. Anotimpul de iarnă aduce copiilor ca bucurii: oameni de zăpadă, bulgări, săniușul, schiatul, mersul la patinoar, sărbătorile de iarnă, etc.

Dintre supărări, copiii au enumerat: neamenajarea corespunzătoare a locurilor de joacă și de săniuș pentru copii.

Brainstorming. În traducere directă „furtună în creier” sau „asalt de idei”, este o metodă de stimulare a creativității, ce constă în enunțarea spontană a mai multor idei pentru soluționarea unei probleme.

Obiectiv: exersarea capacității creatoare a copiilor în procesul didactic, care să conducă la formarea unor copii activi.

Etapale brainstormingului:

1. *Etapa pregătitoare*- cu cele 3 faze (de selecționare a membrilor grupului, de organizare și de familiarizare cu tehnica, faza de pregătire a ședințelor).
2. *Etapa productivă a grupului* (stabilirea temei, rezolvarea problemelor, culegerea ideilor).
3. *Etapa trierii și selecționării ideilor-evaluarea* (analiza ideilor emise, se optează pentru soluția finală):

- Profesorul nu are voie să comenteze ideile precizate;
- Se intervine atunci când nu se respectă regulile;
- Se acceptă toate soluțiile, dar se preiau doar cele valoroase;
- Se elimină factorii care blochează manifestarea creativă a preșcolarilor.

Exemplu: preșcolarii sunt împărțiți în grupe de câte 5, se lansează ideea „Doamna Toamnă, bine ai venit!”. Preșcolarii trebuie să găsească jetoanele care prezintă caracteristici ale anotimpului de toamnă. Grupurile mici se reunesc în grupul mare, se prezintă rezultatele găsite și se așează la flanelograf imaginile selectate:

- se obțin recolte bogate de cereale și zarzavaturi;
- păsările merg în țările calde;
- se coc legumele și fructele;
- ploile sunt mai lungi și reci;
- strugurii sunt culeși și se obține mustul, apoi vinul; etc.

Tehnica 6/3/5 este o modalitate de lucru bazată pe construcția de idei în domeniul creativității. Are ca obiectiv stimularea creativității de grup a copiilor, prin solicitarea de a găsi cât mai multe soluții, având la bază o temă dată.

Etape:

1. *Împărțirea copiilor în grupe de câte 6 membri fiecare;*
2. *Prezentarea problemei și a sarcinii de lucru;*
3. *În activitatea propriu-zisă alternează activitatea individuală cu cea de grup;*
4. *Analiza rezultatelor.*

Exemplu: preșcolarii sunt împărțiți în grupe de 6. Ei, timp de 5 minute discută despre „Bogățiile toamnei” și selectează 3 imagini reprezentând bogățiile toamnei. Ideile notate sunt: zarzavaturi și cereale, legume, fructe și struguri. După ce s-au scurs cele 5 minute, preșcolarii se reunesc în grupul mare și prezintă concluziile la care au ajuns. Se evidențiază grupul care a găsit toate imaginile care reprezintă bogățiile toamnei.

Explozia stelară este o metodă de stimulare a creativității, o modalitate de relaxare a copiilor și se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de noi probleme și noi descoperiri.

Obiective: formularea de întrebări și realizarea de conexiuni între ideile descoperite de copii în grup, prin interacțiune și individual, pentru rezolvarea unei probleme.

Descrierea metodei: Copiii așezați în semicerc propun problema de rezolvat „Mijloace de transport”. Pe steaua mare se scrie ideea centrală - pe 5 stelute se scrie câte o întrebare de tipul CE?, CINE?, UNDE?, DE CE?, CÂND?, iar 5 copii din grupă extrag câte o întrebare. Fiecare copil din cei 5 își alege 3 - 4 colegi, organizându-se în cinci grupuri. Educatoarea citește un text despre mijloacele de transport, iar fiecare grupă răspunde la întrebările adresate echipei. Grupurile cooperează în elaborarea răspunsurilor, dar și în formularea de întrebări specifice fiecărui grup.

Se apreciază răspunsurile copiilor, efortul acestora de a elabora întrebări corecte și logice, precum și modul de cooperare și de interacțiune.

Întrebări adresate copiilor: Ce mijloace de transport pe uscat cunoașteți? Cine zboară prin aer? Unde circulă vapoarele? De ce avioanele nu circulă pe uscat? Când vor putea mașinile să circule prin aer?

Metoda ciorchinelui

1. Stimulează realizarea unor asociații noi de idei;
2. Permite cunoașterea propriului mod de a înțelege o anumită temă.

Etape:

1. Se scrie un cuvânt sau se desenează un obiect în mijlocul sau în partea de sus a unei foi de hârtie;
2. Copiii, individual sau în grupuri mici, emit idei prin cuvinte sau desene legate de tema dată;
3. Se fac conexiuni, de la titlu la lucrările copiilor, acestea se pot face cu linii trasate de la nucleu la contribuțiile copiilor sau a grupurilor;
4. Este bine ca tema propusă să fie cunoscută copiilor, mai ales când se realizează individual.

Exemplu: fiind împărțiți în grupe mici, de 5 copii fiecare grup, ei au de completat un chiorchine, asociindu-i imaginii centrale „Toamna” alte imagini: zarzavaturi; fructe; legume; cereale; păsări călătoare, haine groase, imagini reprezentând ploaie și vânt; copaci dezgoliți, etc.

Diagrama Venn se aplică cu eficiență maximă în activitățile de observare, povestiri, jocuri didactice, convorbiri.

Obiectiv: sistematizarea cunoștințelor- restructurarea idelor unui conținut abordat.

Etape:

1. Comunicarea sarcinii de lucru;
2. Activitatea în pereche sau în grup;
3. Activitate în grup;
4. Activitate frontală.

Aplicație: se împart preșcolarii în grupe de câte 5. Li se dă o foaie în care sunt desenate două cercuri care se intersectează, iar în interiorul cercului format din intersectarea acestora sunt lipite imaginile ingredientelor folosite de bucătar și de cofetar. În cercul din stânga sunt lipite imaginile ingredientelor folosite numai de bucătar, iar în cercul din dreapta sunt lipite imaginile ingredientelor folosite numai de cofetar.

4.2.3. Analizarea, prelucrarea și interpretarea rezultatelor obținute în activitățile de învățare

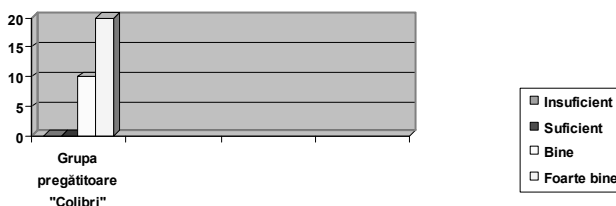
Analizând rezultatele din tabel rezultă că:

- datele reflectate de tabel pe orizontală ne dau informații clare despre situația fiecărui preșcolar, de cunoștințele lui, cât și de lacunele lui;
- datele obținute pe verticală ne furnizează informații despre punctele realizate la fiecare item: la itemul 1 s-au obținut 38 de puncte din maximum de 45 de puncte; la itemul 2 s-au obținut 50 de puncte din totalul de 60 de puncte; la itemul 3 s-au obținut 37 de puncte din totalul de 45 de puncte și la itemul 4 s-au obținut maximum de puncte, 120 de puncte din 120.
- totalul maxim de puncte al testului l-am obținut prin înmulțirea numărului de preșcolari (30) cu numărul de puncte al testului, rezultă maximum de 300 de puncte. Din acest total s-au obținut 270 puncte, ceea ce reprezintă 81 % puncte realizate și 19 % puncte nerealizate;
- calificativul fiecărui preșcolar l-am calculat din suma punctelor din itemii dați și punctul dat din oficiu.

Tabelul 4. Corelația dintre calitative și procentele obținute

Punctaj	4 p	5,5 p	7,5 p	8 p	8,5 p	9 p	9,5 p	10p
Nr. preșcolari	0	0	2	5	3	5	1	14
Calificative	I	S	B			FB		
Procentaj	0 %	0 %	30 %			70 %		

Fig. 2 Rezultatele preșcolarilor la testul nr. 2



4.3. Cercetarea în etapa postexperimentală

4.3.1 Obiectivele cercetării în etapa postexperimentală

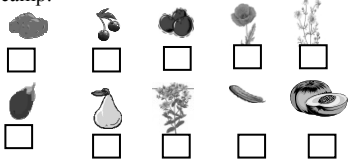
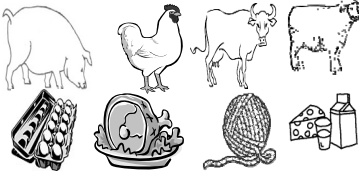
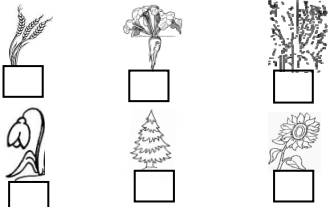
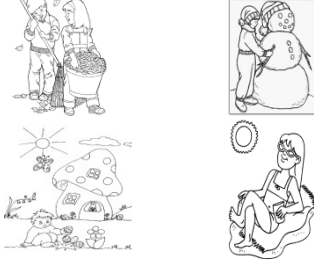
Obiective cercetării în etapa postexperimentală au fost următoarele:

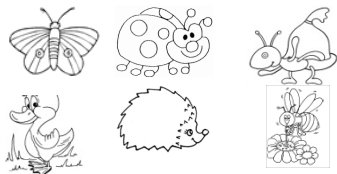
- folosirea în activitățile de cunoașterea mediului a metodelor și tehnicilor de învățare în grupuri mici;
- evaluarea eficienței utilizării acestor metode.

4.3.2. Aplicarea testului final

La grupa experimentală am aplicat în luna mai următorul test final.

Tabelul 5. Probele și rezultatele la testul final

Obiectivul operațional	Nr. Item	Conținutul itemului	Punctaj itemi	
			Parțial	Total
Să coloreze pătratele după cerințele date;	I ₁	<p>1.Colorează cu verde căsuțele din dreptul legumelor, cu portocaliu pe cele din dreptul fructelor, iar cu roșu plantele de câmp:</p> 	10 × 0,25	2,5 p
Să unească fiecare animal cu foloasele primite de la el;	I ₂	<p>2. Unește fiecare animal cu foloasele care se obțin de la el:</p> 	4 × 0,25	1 p
Să recunoască plantele cultivate de om;	I ₃	<p>3.Pune „x” în caseta din dreptul plantelor cultivate de om:</p> 	5 × 0,5	2,5 p
Să coloreze peisajul de primăvară;	I ₄	<p>4.Colorează peisajul de primăvară!</p> 	1 × 1	1 p

Să încercuiască insectele din imagini.	I ₅	5. Încercuiește insectele din imagini! 	4 × 0,5	2
--	----------------	--	---------	---

4.3.3. Analizarea și interpretarea rezultatelor testului final

În tabelul următor prezentăm rezultatele obținute de preșcolarii din grupa experimentală la testul final.

Tabelul 6. Rezultatele preșcolarilor din grupa experimentală la testul final

Nr. Crt.	Nume și prenume	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Total p + 1 of	Califica-tivul
1	A. A.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
2	B. P.	2,5	1	2,5	1	1	9	Fb
3	B. A.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
4	C. A.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
5	D. Ș.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
6	D. M.-I.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
7	D. M.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
8	D. T.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
9	G. P.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
10	G. D.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
11	G. A.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
12	G. R.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
13	H. N.	2,5	1	2,5	1	1	9	Fb
14	L.S.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
15	L. D.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
16	M. I.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
17	M. S.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
18	N. T.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
19	O. M.	2,5	1	2,5	1	1	9	Fb
20	O. L.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
21	P. G.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
22	P. S.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
23	P. A.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
24	P. G.-R.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
25	R. A.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
26	S. D.-Ș.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb

27	S. D.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
28	S. B.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
29	T. A.	2,5	1	2,5	1	2	10	Fb
30	V. I.	2,5	1	2,5	1	1	9	Fb
	Total p.	75p	30p	75p	30p	56 p	296 p	

Analizând rezultatele preșcolarilor la acest test am constatat că:

- datele reflectate de tabel pe orizontală ne dau informații clare despre situația fiecărui preșcolar de cunoștințele și lacunele lui;

- datele reflectate de tabel pe verticală ne dau informații despre punctele realizate de fiecare item: la itemii 1, 2, 3 și 4 s-au realizat maximum de puncte, iar la itemul 5 s-au obținut 56 de puncte din totalul de 60 de puncte. De aici reiese că preșcolarii: și-au însușit cunoștințele despre insecte, animale sălbatice și domestice, recunosc legumele și fructele, identifică elemente caracteristice ale celor patru anotimpuri, enumeră foloasele primite de la animale, identifică toate mijloacele de transport și recunosc plantele și cerealele.

- totalul maxim de puncte al testului l-am calculat înmulțind numărul de preșcolari (30) cu numărul de puncte al testului (10), deci 300 puncte. Din acest total s-au realizat 296 de puncte, ceea ce reprezintă un procent de realizare de 98 %, iar procentul de nerealizare este de 2 %;

- calificativul fiecărui preșcolar l-am dat, realizând suma punctelor din itemi și punctul dat din oficiu.

Sintetizând datele tabelului analitic, am obținut tabelul sintetic:

Tabelul 7. Corelația dintre calitative și procentajele obținute

Punctaj	4 p	5p	6p	7p	8p	9p	10p
Nr. preșcolari	0	0	0	0	0	4	26
Calificative	I	S		B		FB	
Procentaj	0 %	0 %		0 %		98 %	

Fig. 3 Rezultatele preșcolarilor la testul final

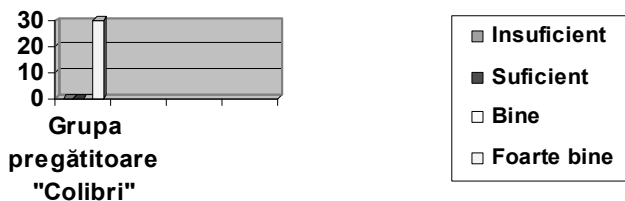
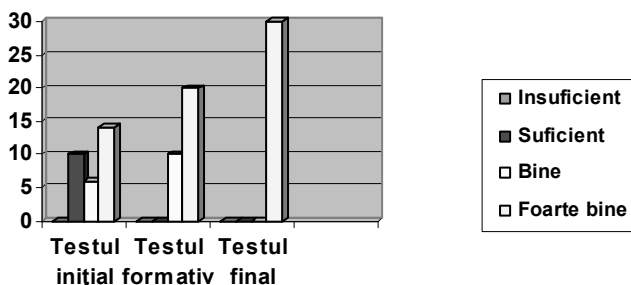


Fig. 4 Corelația dintre calificativele obținute la testul inițial, formativ și la testul sumativ



Concluzii

În activitățile experimentale organizate în grup, preșcolarii au fost antrenați în activități de învățare prin cercetare directă a mediului, în activități experimentale. S-au îmbunătățit relațiile dintre copii și a crescut nivelul cunoștințelor preșcolarilor prin utilizarea metodelor și tehnicilor de învățare în grup.

În cercetarea întreprinsă am pus accentul pe contactul direct al preșcolarilor cu problemele vieții, pe activitatea practică, am încurajat inițiativa, creativitatea, am stimulat efortul de autocontrol și ajutorul reciproc.

Eficiența metodelor de învățare în grupuri mici depinde de modul în care acestea sunt integrate în activitățile copiilor și pot să afirm că obiectivele cercetării au fost realizate. În acest sens, lucrarea a evidențiat ideea ce confirmă ipoteza de la care am plecat: *folosirea metodelor de învățare în grup în procesul de predare-învățare determină creșteri calitative la nivelul învățării preșcolarilor.*

Folosirea metodelor interactive de grup în activitatea cu preșcolarii mi-a permis să experimentez, să caut noi variante pentru a spori eficiența activității instructiv-educative din grădiniță, prin directă implicare a preșcolarului și mobilizarea efortului său cognitiv. Astfel, am proiectat testul inițial, testul final și activitățile de învățare specifice vârstei preșcolarilor, iar concepția experimentului didactic a fost una care a confirmat obiectivele și ipotezele cercetării.

Prin intermediul acestei cercetări, am reușit să dezvolt la preșcolari abilitățile de comunicare în grup, de cooperare și colaborare prin care și-au format și dezvoltat priceperile, deprinderile și capacitățile de a folosi roadele cunoașterii transformând exteriorul în facilități interioare, formându-și caracterul și dezvoltându-și personalitatea.

Noi teme de cercetare s-ar putea axa pe „*Folosirea metodelor de învățare în grupuri mici și la alte discipline de învățământ și investigarea eficienței lor în cadrul fiecărei discipline*” și pe „*Studierea eficienței fiecărei metode aplicată singular*”.

BIBLIOGRAFIE

- Bernat, S., Oprea, C., (2003), *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M., (2005), *Teoria și metodologia cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Chișinău – București.
- Cerghit, I., (1997), *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Dulamă, M. E., (2009), *Cum îi învățăm pe alții să învețe. Teorii și practici didactice*, Editura Clusium, Cluj-Napoca.
- Dulamă, M. E., (2010), *Cunoașterea și protecția mediului de către copii. Teorie și aplicații*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Dulamă, M. E., (2008), *Elemente de didactică – teorii și aplicații*, Editura Clusium, Cluj-Napoca.
- Dulamă, M. E., (2002), *Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie*, Editura Clusium, Cluj-Napoca.
- Dulamă, M. E., (2008), *Metodologii didactice activizante*, Editura Clusium, Cluj-Napoca.
- Flueraș, V., (2005), *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Golu, M., (2006), *Învățare și dezvoltare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Pănișoara, I.-O., (2006), *Comunicare eficientă*, editia III-a, Polirom, Iași.

**DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE
ALE ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR.
Managementul conținuturilor opționalului „Arta comunicării”**

MATEI SULTĂNICA

Abstract: Atenția acordată comunicării în clasele primare nu este întâmplătoare. Elevii sunt pregătiți în școală pentru viață și în viață, în primul rând, ei au nevoie de competențe de comunicare. Lucrarea prezentată este un studiu calitativ axat pe dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor clasei a IV-a de la Școala „Avram Iancu” din Câmpia Turzii, în anul școlar 2009-2010. Opționalul „Arta comunicării” a venit în sprijinul elevilor care se confruntau adesea cu probleme de comunicare, ajutându-i să-și descopere potențialul, să acționeze apelând la *arta cuvântului* pentru a găsi soluții la problemele cu care se confruntă.

1. Introducere

Se constată din ce în ce mai des că actul comunicării în mediul școlar, familial și social se degradează continuu. Pornind de la aceste aspecte, am considerat că este esențial să formez elevilor o cultură comunicațională transferabilă din spațiul școlar în cel social și să inițiez școlarul mic în „*arta de a vorbi frumos*”.

2. Fundamentele teoretice ale cercetării

2.1. Comunicarea și problematica sa specifică

2.1.1. Conceptul de comunicare

Nevoia și posibilitatea de comunicare sunt atribute ale oamenilor. Comunicarea are o mulțime de înțelesuri, scopuri și tot atâtea forme de manifestare și exprimare. Din punct de vedere cronologic, comunicarea este primul instrument spiritual al omului în procesul socializării sale. Trebuie precizat de la început că vorbăria nu este comunicare. Există numeroase diferențe între „*a spune*” și „*a comunica*” sau între „*a auzi*” și „*a asculta*”. „*A spune*” este un proces într-un singur sens, iar „*a comunica*” presupune transfer de informație în ambele sensuri, adică feed-back.

Comunicarea nu este echivalentă cu ceea ce avem noi în minte, cu *gândurile, sentimentele, ideile, visurile, valorile noastre*, ci ea se referă la ceea ce suntem noi în măsură să împărtășim altora, deci este *un act dinamic, prin care două lumi interioare interacționează*. Actul comunicării, atât în societate cât și în școală, se bazează pe următoarea ecuație:

Comunicarea = informație × relație.

Studiind conceptele teoretice și diversele definiții ale comunicării, pentru mine, comunicarea este o activitate umană de socializare, inevitabilă, extrem de importantă și complexă, care presupune transmiterea unor conținuturi și semnificații: informații, mesaje, opinii, idei, decizii etc., în vederea producerii

unor efecte generatoare de feed-back și de schimbări cu scopul atingerii anumitor obiective.

2.1.2. Comunicarea didactică

Scopul principal al școlii este acela de a forma elevi cu o cultură comunicatională care să faciliteze transferul de la comunicarea în spațiul școlar la comunicarea în societate. Demersul didactic trebuie să urmărească dezvoltarea *competențelor de comunicare* ale elevilor prin acte de limbaj, dar și a *competențelor specifice* de ascultare/receptare a unui mesaj, de exprimare și participare la un dialog.

Comunicarea didactică este o „comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces de învățare” (Iacob, 1998, p. 235). Scopul său este de a produce, a provoca sau de a induce o schimbare în comportamentul „receptorului”. În comunicarea didactică se operează în același timp în două registre: *cognitiv-informațional* și *afectiv-interpersonal*.

Orice act de comunicare presupune prezența obligatorie a câtorva componente: un *emițător*, care transmite un *mesaj* către un *receptor*, prin intermediul unui *cod* cu ajutorul unui *canal* de comunicare. Mesajul pornește de la emițător, care îl codează, e trecut – printr-un canal – receptorului, care îl decodează. Asupra canalului acționează agenți perturbatori, denumiți generic „*zgomot*”.

Cel mai frecvent model de comunicare întâlnit în tratatele de pedagogie este cel al lui Meyer-Eppler. Limbajul reprezintă codul comunicării, este liantul între cel ce transmite informația, emițător, și cel ce primește informația, receptor.

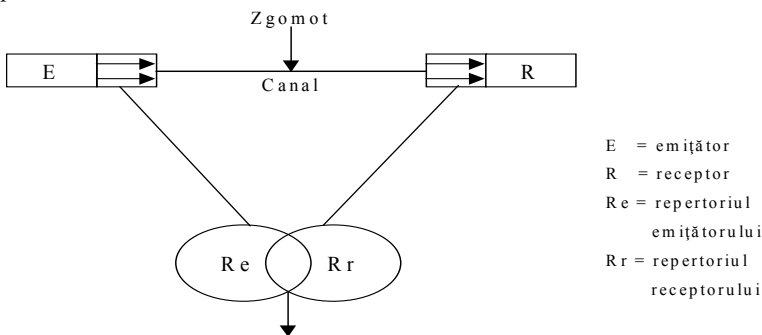


Fig. 1. Modelul pedagogic al comunicării

În procesul didactic, intersecția dintre repertoriul emițătorului (profesorul) și repertoriul receptorului (elevul) contribuie la o bună înțelegere a lecțiilor. Acest repertoriu comun este mic în primii ani de școală, dar crește odată cu avansarea în achiziționarea cunoștințelor. Este unul din factorii care demonstrează caracterul dinamic al procesului de învățare. Comunicarea poate

fi influențată și de factori *de natură fizică* (zgomot, lumină, temperatură etc.) și *psihică* (starea profesorului și elevilor, factori de personalitate etc.).

Comunicarea didactică este parte fundamentală a procesului de învățământ în care elevii, sub îndrumarea profesorului, dobândesc noi *cunoștințe, reguli, formule, legi*. Acestea are mai multe caracteristici, care o deosebesc de alte forme de comunicare interumană:

- *se desfășoară între doi sau mai mulți agenți, profesor-elev*, având ca scop comun instruirea acestora, folosind comunicarea *verbală, scrisă, nonverbală, paraverbală și vizuală*;

- mesajul didactic este conceput, selecționat, organizat și structurat logic de profesor, pe baza unor obiective didactice precise, prevăzute în programele școlare;

- comunicarea se reglează și autoreglează prin feed-back și feed-forward.

Selectarea și asigurarea continuă a informațiilor, transferul de cunoștințe, abilitatea de a lua decizii corecte, capacitatea de a evalua deciziile luate, inițiativa și independența gândirii, creativitatea, perseverența, capacitatea de autoreglare sunt doar câteva dintre trăsăturile de personalitate indispensabile elevului zilelor noastre.

Pentru a da rezultate, comunicarea didactică trebuie să îndeplinească anumite *caracteristici*:

- *claritate și accesibilitate* - utilizarea de termeni și expresii scurte, familiare elevilor;
- *expresivitate* - adaptarea și reglarea volumului vocii în funcție de ambianță și de necesitatea evidențierii unor idei;
- *intensitate* - utilizarea intonației ca pe un „*comutator de sens*”, vorbirea are farmec și stil;
- *ritm* - evitarea unei vorbiri monotone care favorizează comunicarea intrapersonală, sau a vorbirii prea rapide care împiedică receptarea corectă a mesajului;
- *puritate* - evitarea bâlbâielilor, a vorbirii nazalizate, răgușite, care distrag interesul de la ceea ce se comunică;
- *logica mesajelor* transmise;
- *prezentarea interesantă a conținutului* instruirii;
- *interactivitate* - menținerea unui contact vizual permanent cu elevii, utilizarea mimicii și a gesturilor cât mai naturale;
- asigurarea unui *climat adecvat* comunicării.

Nu e suficient ca mesajul didactic să fie susținut doar de profesor pentru a deveni eficient, el necesită atenție sporită și din parte *elevilor* care trebuie: să aibă capacitate de concentrare; să asculte activ și critic; să posede cunoștințenecesare învățării ce urmează; să fie motivați pentru a învăța; să cunoască limbajele utilizate de profesor sau de calculator.

Folosindu-ne de empatie și persuasiune, factori importanți în a relaționa eficient, cred că putem afirma că misiunea noastră de educatori și-a atins scopul.

Vă propunem câteva întrebări care ar trebui să ne frământă pe fiecare dintre noi, profesorii, și la care să reflectăm adesea: *Îi tratez pe toți elevii mei ca persoane unice? Îmi cer scuze când greșesc? Pot să râd alături de elevii mei? Le permit elevilor mei să facă sugestii în ceea ce privesc activitățile și conținuturile? Am răbdarea să redescopăr lumea prin ochii lor, de copil?*

2.2. Curriculumul la decizia școlii - aspecte practice

2.2.1. Rolul și managementul curriculumului la decizia școlii

Curriculumul la decizia școlii reprezintă ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare pe care fiecare școală le propune, în mod direct, elevilor săi în cadrul ofertei curriculare proprii. *Acesta* ar trebui să fie, prin dreptul de a lua decizii conferit unității școlare, *emblema puterii reale*, dând posibilitatea definirii unor trasee particulare de învățare ale elevilor. Școala își poate construi astfel propria identitate și poate informa comunitatea căreia i se adresează, care este tipul de formare și educare pe care îl oferă și care sunt avantajele frecventării școlii respective.

Unul din rolurile importante ale CDȘ-ului este de a se adresa acelor competențe care sunt într-o prea mică măsură dezvoltate de disciplinele academice, competențe care pot include *dezvoltarea personală, comunicarea, pregătirea pentru viața de adult, diverse responsabilități*.

Optionalul reprezintă, pentru învățământul obligatoriu, o nouă disciplină școlară, care presupune elaborarea în școală a unei programe cu obiective și conținuturi noi, diferite de cele existente în programele de trunchi comun. El deschide noi perspective creativității la nivelul practicii școlare învățătorilor și profesorilor, perspective centrate pe *nevoile, interesele, deprinderile și abilitățile* existente/așteptate de la elevi.

Aplicarea curriculumului la decizia școlii trebuie desfășurată sub semnul unui profesionalism specific, care vizează *profesorul, elevul și părintele*. Ar trebui susținuți în propunerile lor profesorii cu viziuni novatoare în predare, care au capacitatea să proiecteze și să predea cursuri dincolo de cadrul strict al disciplinei, deschiși spre munca în echipă cu profesori de alte specialități, dar și profesorii care promovează creativitatea.

Diferențierea curriculară vizează adaptarea procesului de predare-învățare *la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare alelevului*. Această strategie diferențiată redă trecerea de la „o școală pentru toți” la „o școală pentru fiecare”, trecere care poate fi realizată tocmai prin posibilitățile oferite de proiectarea și aplicarea onestă a curriculumului la decizia școlii în condițiile în care are loc, într-adevăr, trecerea de la centrarea pe conținuturi la centrarea pe nevoile și interesele elevului.

3. Coordonatele cercetării

3.1. Motivația cercetării

Disciplina opțională „*Arta comunicării*” a venit în sprijinul școlarului mic, contribuind la dezvoltarea abilităților de comunicare verbale, nonverbale și scrise, la aplicarea lor în viață, la cunoașterea de sine, la formarea gândirii

pozitive față de colegi, părinți, profesori, la sporirea randamentului școlar și la integrarea mult mai ușoară în societate. Tema aceasta a fost un centru de interes și pentru părinți, care nu mai au timp suficient să comunice cu proprii copii, oferindu-le astfel o soluție în rezolvarea unor probleme ridicate de copiii lor la școală și în familie.

3.2. Obiectivele cercetării

Obiectivul fundamental a fost dezvoltarea abilităților de comunicare prin introducerea disciplinei opționale și creșterea valorii globale a performanțelor școlare fiecărui elev, precum și o mai bună relaționare a elevului în cadrul colectivului școlar.

Obiectivele cercetării:

- *proiectarea, organizarea și desfășurarea unor demersuri didactice*, care să dezvolte abilitățile de comunicare ale elevilor și să formeze un comportament asertiv;
- *utilizarea unor metode și tehnici adecvate în organizarea activităților didactice*, care să stimuleze implicarea activă și interactivă a copilului în procesul de învățare și formare;
- *înregistrarea, monitorizarea și compararea rezultatelor obținute de elevi la testele care vizează componenta cognitivă și cea comportamentală;*
- *analiza influențelor exercitate prin aplicarea acestui opțional.*

3.3 Ipoteza cercetării

Introducerea opționalului „*Arta comunicării*” la clasa a IV-a, prin valorificarea unei viziuni didactice moderne, interactive, determină dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor, relaționarea interpersonală pozitivă și îmbunătățirea performanțelor școlare ale fiecărui elev.

3.4 Variabilele cercetării

a) Variabila independentă: introducerea opționalului „*Arta comunicării*”.

b) Variabilele dependente: nivelul de dezvoltare al abilităților de comunicare ale elevilor; nivelul de dezvoltare a relațiilor interpersonale; nivelul performanțelor școlare.

3.5 Coordonatele cercetării

Locul de desfășurare a cercetării a fost Școala „Avram Iancu”, Câmpia Turzii, județul Cluj. Cercetarea a fost desfășurată în anul școlar 2009-2010.

Eșantionul de subiecți a fost constituit din 24 elevi ai clasei a IV-a care au ales opționalul „*Arta comunicării*” în acel an școlar. Design-ul experimental a fost unul de tip intrasubiecți, comparațiile realizându-se între performanțele elevilor din clasa respectivă, înregistrate în diferite momente de timp.

Eșantionul de conținut a fost structurat în jurul următoarelor problematice: *autocunoaștere, comunicarea prin cuvânt și culoare, comunicarea asertivă* - modalitate de gestionare a conflictului. Acestea au avut ca suport didactic: texte literare, filme, situații concrete de viață, opere de artă.

3.6. Sistemul metodologic al cercetării

A inclus: *experimentul pedagogic* – ca metodă principală de investigare, *observația sistematică*, *metoda testelor*, *metoda autoobservației*, *metoda analizei portofoliilor/a* produselor elevilor (*fișele, posterele, cărțile*) create de ei. Instrumente de cercetare utilizate au fost: *chestionarul, grila de observare* și *testele pedagogice de cunoștințe*.

4. Desfășurarea experimentului didactic

4.1. Cercetarea în etapa constatativă

4.1.1. Obiectivele cercetării în etapa constatativă

Obiectivele cercetării în etapa constatativă au fost următoarele:

- *studierea bibliografiei de specialitate;*
- *stabilirea temei de cercetare și a ipotezei de lucru;*
- *testarea opțiunilor elevilor și părinților pentru alegerea opționalului din oferta C.D.Ș.;*
- *proiectarea și aprobarea programei școlare pentru disciplina opțională;*
- *stabilirea eșantionului unic de subiecți;*
- *testarea inițială a elevilor participanți la cercetare, prin administrarea unui chestionar de evaluare inițială, în scopul determinării nivelului abilităților de comunicare ale elevilor și a tipului de comportament manifestat de aceștia în diferite situații.*

4.1.2. Aplicarea chestionarului inițial

În luna septembrie 2009, am aplicat chestionarul inițial eșantionului unic de subiecți. Chestionarul de cunoștințe aplicat inițial a fost identic cu cel aplicat la final, astfel putându-se urmări progresul clasei privită ca un întreg, evoluția și mobilitatea acesteia în cadrul opționalului. Punctajele obținute în acest chestionar, analizate comparativ, oferă o imagine asupra momentelor „*de unde am pornit*” și „*unde am ajuns*”, adică progresul sau stagnarea. Chestionarul a fost realizat sub forma a cinci întrebări, majoritatea deschise, care să nu sugereze răspunsul elevului. Acesta este chestionarul însoțit de criteriile de evaluare a rezultatelor:

Chestionar de evaluare inițială/finală

1. Comunicarea te duce cu gândul la...
2. Cuvintele „*a comunica*” și „*a spune*” pentru tine au același înțeles? Motivează răspunsul.
3. Un coleg îți comunică ceva. Cum poți să-i arăți că ești atent la ceea ce spune?
4. Când un prieten te jignește, cum reacționezi?
5. Descrie o neînțelegere pe care ai avut-o cu un coleg. Cum ai rezolvat-o?

Există doar două variante de răspuns, care au o viziune corectă sau incorectă asupra comunicării. Pentru răspunsurile considerate incorecte se acordă valoarea 1, iar pentru cele corecte valoarea 2. Punctajul total realizat de elev reprezintă media aritmetică a punctelor obținute la fiecare întrebare.

Valoarea punctajului total obținut de fiecare elev a fost cuprins între 1 și 2, elevul putând obține unul din următoarele punctaje: 1; 1,2; 1,4; 1,6; 1,8 și 2. Un nivel de cunoștințe minim este echivalentul unui punctaj de 1 și 1,2, un nivel de cunoștințe mediu este egal cu un punctaj de 1,4 - 1,6, iar un punctaj de 1,8 și 2 reprezintă un nivel de cunoștințe avansat.

4.1.3 Analizarea, prelucrarea și interpretarea rezultatelor testului inițial

În tabelul următor sunt prezentate comparativ punctajele obținute la aplicarea chestionarului inițial și final, de către elevii clasei a IV-a.

Tabelul 1. Rezultatele la testul inițial

Nr. crt.	Inițialele elevului	Punctaj obținut	
		Chestionar inițial	Chestionar final
1.	C. A.	1,4	2
2.	C. S.	1,2	1,6
3.	C.G.	1,4	1,8
4.	D.E.	1,2	1,8
5.	D.T.	1,8	2
6.	F.A.	1,4	1,8
7.	G.M.	1,8	2
8.	G.C.	1,2	1,8
9.	H.E.	1,4	2
10.	H.L.	1,2	1,6
11.	K.A.	1,2	1,8
12.	M.Ș.	1,4	1,8
13.	M.I.	1,4	2
14.	P.I.	1,2	1,6
15.	P.L.	1,6	2
16.	R.F.	1,4	2
17.	R.D.	1,6	2
18.	R.B.	1,6	2
19.	S.D.	1,8	2
20.	S.V.	1,4	1,8
21.	Ș.R.	1	1,6
22.	T.G.	1	1,8
23.	T.D.	1,4	2
24.	V.V.	1,2	2
Media		1,38	1,86

În urma aplicării chestionarului inițial am constatat că aproximativ 37% din elevi au obținut punctaj minim, de 1 sau 1,2 puncte, 45% din elevi au obținut punctaje medii de 1,4 sau 1,6 puncte, ceea ce arată o slabă cunoaștere a noțiunilor referitoare la comunicare, precum și un nivel scăzut al abilităților de comunicare în diferite situații.

4.2. Experimentul didactic formativ

În această etapă am introdus variabila independentă, respectiv am aplicat curriculum-ul, prin valorificarea conținuturilor susținute de metode interactive, care au influențat pozitiv abilitățile de comunicare, comportamentul elevilor și rezultatele școlare.

4.2.1 Obiectivele cercetării în etapa experimentului didactic formative

Au fost următoarele:

- *proiectarea unor situații de învățare interactive*, în care elevii să-și exerseze și dezvolte abilitățile de comunicare;
- *folosirea unor metode și procedee adecvate*, în vederea creșterii nivelului performanțelor școlare;
- *creșterea eficienței procesului de predare - învățare*;
- *valorificarea eficienței opționalului în situații de viață concrete*;
- *dezvoltarea relațiilor interpersonale pozitive bazate pe comunicare, toleranță, cooperare, respect reciproc*;
- *evaluarea progresului înregistrat de subiecți în procesul comunicării*.

4.2.2. Descrierea desfășurării experimentului

Pe toată durata experimentului am acordat o atenție sporită comunicării educaționale în cadrul clasei, încurajând doar comunicarea *clară, precisă, responsabilă, deschisă, bazată pe încredere și respect reciproc*.

Activitățile instructiv-educative au fost organizate în așa fel încât au menținut atenția și curiozitatea elevilor pe tot parcursul derulării experimentului, implicându-i activ în procesul de comunicare. În acest scop s-au folosit: *exerciții bazate pe joc de rol, activitatea didactică pe grupe, fișe de lucru individuale, jocuri didactice, teme pentru acasă*, prin care s-a urmărit identificarea problemelor de comunicare, modalitățile de soluționare a lor, cu accent pe latura social-comunicațională.

În continuare, prezentăm câteva modalități concrete în care am organizat situații de învățare capabile să genereze experiențe de învățare dezirabile.

Activitatea de învățare nr. 1

Subiectul: Prietenia – floare rară.

Obiective operaționale: Pe parcursul activității, elevii vor fi capabili:

- să identifice calitățile unui prieten adevărat;
- să enumere situații în care pot primi sau oferi ajutor prietenesc;
- să formuleze opinii personale despre unele situații de viață;
- să argumenteze importanța prietenilor în viața personală;
- să relaționeze cu colegii în timpul activităților desfășurate.

Desfășurarea activității

1. *Organizarea clasei:* Clasa a fost împărțită în patru grupe eterogene, a câte șase elevi, între care există relații de acceptare și colaborare. Mobilierul a fost așezat în așa fel încât elevii să poată comunica cu ușurință.

2. *Anunțarea subiectului și a obiectivelor:* Pentru descoperirea titlului activității, elevii au fiecare pe bancă câte un jeton pe care este scris un cuvânt, în culori diferite, despre tema zilei. Citesc fiecare cu voce tare cuvântul scris pe jeton. Cer elevilor care au cuvântul scris cu roșu să iasă în fața clasei. Vor descoperi titlul activității: „*Prietenia - floare rară*”. Notez titlul pe tablă. Prezint în termeni accesibili, obiectivele operaționale ale lecției. Pe parcursul orei vom încerca să argumentăm de ce am numit prietenia o floare rară. Vom face referire la unele flori rare: floarea-de colț, bujorul, garofița ... etc.

3. *Dirijarea învățării - brainstorming individual, în perechi, în grup*

Individual, ei notează ideile care le vin în minte când rostesc această expresie (prietenia, floare rară). Discută în perechi, în echipă. Notez ideile pe tablă, sub forma unui ciorchine. Le cer să găsească sinonime pentru cuvântul prietenie. Adresez câteva întrebări elevilor: *Ce este prietenia? Cu cine putem avea o relație de prietenie? Ce presupune o astfel de relație?*

Elevii sunt împărțiți în patru grupe. Fiecare grupă primește câte o fișă care conține un text în care este prezentată o situație de viață.

Sarcina didactică: Citiți textul și încercați să-l înțelegeți, pentru a formula răspunsul la întrebarea dată. Scrieți un cvintet despre „*prietenie sau prieten*”.

Echipa I: Care dintre cei patru fii v-a impresionat? Argumentați răspunsul.

Echipa a II-a: Care dintre cei doi băieți și-a dovedit prietenia? Explicați răspunsul.

Echipa a III-a: Cum și-a arătat prietenia personajul din text? De ce a dat el dovadă?

Echipa a IV-a: Ce relație există între cei doi frați? Ce e prietenia pentru voi?

Reprezentantul fiecărei grupe prezintă opiniile grupei pentru situația dată. Ceilalți elevi pot interveni cu unele completări. Voi aprecia răspunsurile date.

4. *Realizarea feedback-ului* - adresez câteva întrebări elevilor, făcând apel la cunoștințele și la experiența lor de viață: *Ce calități trebuie să aibă un prieten adevărat? Pe ce se bazează relațiile de prietenie? Poți spune că ai un prieten bun? De ce?*

Sarcina didactică: Scrieți fiecare câte o compunere de maxim 15 rânduri intitulată: „*Un prieten adevărat*”. Elevii lucrează independent. Se evaluează compunerile. Se citesc 4-5 compuneri și se fac aprecieri de către colegi și de propunătoare.

5. *Evaluarea* se va realiza prin jocul didactic „*Pânza de păianjen*”, care are ca obiective îmbunătățirea și sudarea relațiilor de prietenie în cadrul colectivului de elevi. Ca element de problematizare cer subiecților să caute răspunsuri la următoarele întrebări: *Ce reprezintă sfoara în cadrul colectivului clasei? Ce se poate întâmpla cu unele relații de prietenie? De ce? Ce reprezintă nodul în cadrul unei prietenii întrerupte și apoi reluate?*

Din acest joc elevii vor învăța să prețuiască mai mult relația de prietenie.

Moment de reflecție: Găsirea a cel puțin trei variante de răspuns pentru prietenie: „*Prietenia este ca ..., pentru că....*”

Cvintele:

Prietenia
Frumoasă, durabilă
Comunicând, lucrând, sprijinind
Prietenia e oglinda sufletului.
Bogăție.

Prieten
cinstit, înțelegător
Muncind, jucând, dansând
Aprecieri, dragoste, generozitate, respect
Sprijin.

Activitatea de învățare nr. 2

Subiectul lecției: „*Din suflet pentru suflet*”

Motivația predării temei: Importanța activității constă în faptul că aduce în discuție valori umane precum *bunătatea, acceptarea, toleranța*.

Activitatea „*Din suflet pentru suflet*” se dorește a fi un portal spre sufletul unor copii cu care soarta a fost nedreaptă, o șansă de a ne arăta frumusețea interioară, de a ne exprima prin intermediul cuvântului și al culoriilor, de-a relaționa cu elevii de la FRCCF din oraș.

Obiective operaționale:

- să prezinte obiceiurile și tradițiile sărbătorilor de iarnă specifice zonei în care trăiesc;
- să confecționeze împreună cu elevii de la FRCCF decorațiuni pentru Crăciun;
- să organizeze expoziția cu produsele confecționate;
- să colecteze fonduri din vânzarea obiectelor confecționate;
- să doneze fondurile acestor elevi defavorizați;
- să stabilească relații de colaborare și prietenie între grupurile implicate în activitate.

Desfășurarea activității

Spargerea gheții: Pentru a se cunoaște, elevii vor primi fiecare conturul unei mâini pe degetele căreia vor nota: numele și prenumele, clasa, două cuvinte care-i caracterizează, preferințele și așteptările pe care le au de la această activitate. Se vor prezenta, iar apoi în funcție de culoarea mâinii, vor forma echipele de lucru.

1. Evocare

Ciorchinele. Pornind de la următoarea întrebare: „*Ce știți despre obiceiurile și tradițiile sărbătorilor de iarnă din zonă?*” elevii vor colecta toate informațiile pe care le dețin din lecțiile anterioare și vor forma ciorchinele în perechi, apoi în echipă. După aproximativ cinci minute vor fi prezentate, afișate și valorizate prin aprecierile colegilor.

2. Realizarea sensului

Mai multe capete la un loc. Se anunță subiectul activității și obiectivele propuse. Se organizează patru ateliere de lucru din care fac parte și părinții prezenți. Se demonstrează tehnicile de lucru aplicate pentru realizarea produselor. Fiecare atelier realizează produse diferite:

Atelierul I - Tablouri de iarnă;
Atelierul II - Decorațiuni pentru masă și ușă;
Atelierul III - Podoabe pentru bradul de Crăciun;
Atelierul IV - Felicitări.

Pe parcursul activității elevii cooperează în cadrul echipei: comunică unii cu alții, se ajută reciproc, iau deciziile cele mai pertinente.

3. Reflecția

Turul galeriei. Elevii expun produsele realizate, trec fiecare pe la standurile celorlalți. Fac aprecieri asupra modului de lucru, asupra calității obiectelor realizate, asupra colaborării cu ceilalți elevi.

Sarcina didactică: Răspundeți în scris la următoarea întrebare: „Cum m-am simțit participând la această activitate?” Motivați răspunsul.

Se citesc câteva din răspunsurile date și se trag concluziile.

4. Evaluare:

- organizarea unei expoziții la Casa de Cultură;
- prezentarea în comun a unui program artistic;
- oferirea unor cadouri copiilor de la FRCCF și a fondurilor adunate din vânzarea produselor și din donații.



Activitatea de învățare nr. 3

Subiectul lecției: Știu cine sunt?

Obiective operaționale:

- să identifice caracteristici personale;
- să descrie punctele tari și slabe, interesele, abilitățile personale;
- să exprime oral opinii personale și să le motiveze;
- să identifice modalități de dezvoltare a imaginii de sine;
- să evalueze efectele unui respect de sine pozitiv.

Desfășurarea activității

1. Moment organizatoric: Asigurarea climatului necesar bunei desfășurări a lecției (organizarea clasei pe grupe prin extragerea unui bilețel care poartă un număr de la 1- 4, asigurarea materialelor necesare).

2. Captarea atenției prin jocul: „Calitățile prenumelui meu”. Împart ecusoane elevilor, pe care e scris prenumele pe verticală. Cer să noteze câte o însușire care îi caracterizează în dreptul fiecărei litere din prenume. Elevii participă cu interes la joc. Notează pe ecuson calitățile. Citesc aceste calități și își prind ecusonul în piept, purtându-l toată ora.

Exemple:

Darnică	Ascultător	Gureșă
Amabilă	Dotat	Ambițioasă
Nemulțumită	Inteligent	Bună
Aprigă		Isteață

3. *Anunțarea temei și a obiectivelor:* Comunic elevilor tema și obiectivele operaționale, notez titlul pe tablă și elevii în caiete, precizând că vreau să văd cât de bine se cunoaște fiecare.

4. *Dirijarea învățării:* Port o conversație dirijată cu elevii despre cunoașterea de sine. Adresez câteva întrebări: *De ce ne considerăm persoane? De ce e bine să ne cunoaștem pe noi înșine? Ce spui despre tine atunci când dorești să fii cunoscut de cineva?*

Elevii participă cu interes la conversație, dau răspunsuri la întrebări, precizând: *date de identificare, calități, defecte, preocupări, realizări personale.*

Jocul didactic: „*Mă cunosc suficient?*” îi va ajuta să se cunoască mai bine. Fiecare elev primește câte două cartonașe, unul intitulat „*Autoportret*”, iar celălalt „*Preferințe*”. Pe cartonașul „*Autoportret*” notează amănunte despre propria persoană: vârsta, înălțimea, culoarea și lungimea părului, culoarea ochilor, anumite caracteristici (alunițe, pistrui) sau realizează un desen. Pe al doilea cartonaș întocmește o listă a preferințelor pentru: sport, cărți, cântece, dansuri, filme, culori, animale, prăjituri etc. Adun cartonașele scrise, le amestec. Cer elevilor să extragă câte un cartonaș și să ghicească cui îi aparține.

5. *Obținerea performanței:* Fiecare elev primește o fișă de lucru pe care o rezolvă independent. Se analizează fișele de lucru și se trag concluziile.

6. *Retenția și transferul:* Activitatea se încheie printr-un joc de cunoaștere la care particip și eu: „*Cum mă văd ceilalți?*”. Ascultă regulile jocului. Notează prenumele pe o coală de hârtie. Organizați în cerc, transmiteți hârtiile din mână în mână, în sensul acelor de ceasornic și notează câte o însușire pe hârtia fiecărui coleg. În final ajung la propria-i coală, care conține o listă de adjective care-i caracterizează. Cine dorește face publică lista.

7. *Evaluarea:* Elevii își autoevaluează munca, iar apoi fac și eu aprecieri verbale asupra modului de lucru, de comunicare, de relaționare cu colegii. Anunț tema, o compunere intitulată, „*Acesta sunt eu*”.

Activitatea de învățare nr. 4

Subiectul lecției: Cartea – izvor de înțelepciune.

Obiective operaționale:

- să formuleze întrebări cât mai variate despre carte;
- să argumenteze importanța lecturii în dezvoltarea lor personală;
- să manifeste interes pentru proiectul propus;
- să fie capabili să selecteze cărți în raport cu vârsta, aptitudinile, interesele fiecăruia.

Desfășurarea activității

1. *Moment organizatoric:* Se asigură climatul necesar bunei desfășurări a lecției.

2. *Verificarea temei*: Se prezintă tema. Se fac aprecieri și completări, dacă e cazul.

3. *Captarea atenției* se face prin jocul „Copacul poveștilor”. Se extrage dintr-o cutie o petală din hârtie cu titlul unei povești. Elevul care a introdus petala în cutie va rezuma povestea în fața colegilor. Dacă știe povestea, va completa floarea sa din copăcel cu încă o petală, iar dacă nu știe povestea petala va fi înlăturată din cutie.

4. *Anunțarea temei și a obiectivelor*: Se anunță tema lecției și se notează titlul „Cartea este izvor de înțelepciune”. Sunt prezentate, în termeni accesibili, obiectivele operaționale ale lecției.

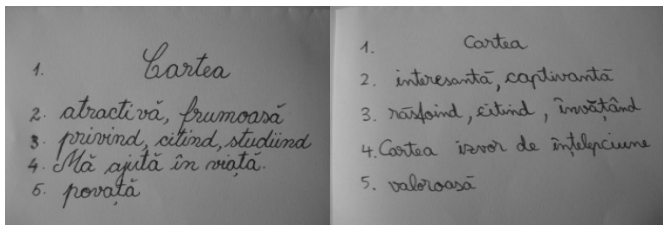
5. *Dirijarea învățării*: Explozia stelară - activitate frontală. Antrenarea elevilor se face prin formularea de întrebări de tipul: „CE?”, „CINE?”, „CÂND?”, „UNDE?”, „DE CE?”, despre carte. Elevul care formulează întrebarea, numește un alt coleg să răspundă.

Se distribuie apoi textul suport „Înțeleptul și copilul”. Se citește textul în întregime, selectiv, pe roluri. Se găsesc sinonime pentru cuvintele necunoscute. Se adresează întrebări pentru o mai bună înțelegere a textului.

6. *Obținerea performanțelor*: Metoda cubului. Elevii sunt împărțiți în șase grupe, diferențiate, fiecare având de realizat o sarcină: *descrie, compară, asociază, analizează, argumentează, aplică*. Fiecare grupă își alege un reprezentant care va prezenta colegilor felul în care au rezolvat sarcina primită.

7. *Feedback-ul*: Se face evaluarea frontală a fișelor. Liderul fiecărei grupe prezintă în fața clasei modul în care a lucrat grupa sa. Fișele de lucru se afișează, pentru a putea fi observat și aspectul lor estetic, nu doar conținutul. Celelalte grupe ascultă, aduc completări sau exprimă alte opinii.

8. *Retenția și transferul*: Cvintetul. Elevii vor alcătui un cvintet pornind de la cuvântul „carte”. Se citesc câteva cvintete, se fac aprecieri. Se subliniază importanța cărții în dezvoltarea personală a fiecăruia. Se recomandă câteva lecturi suplimentare necesare orei de opțional.

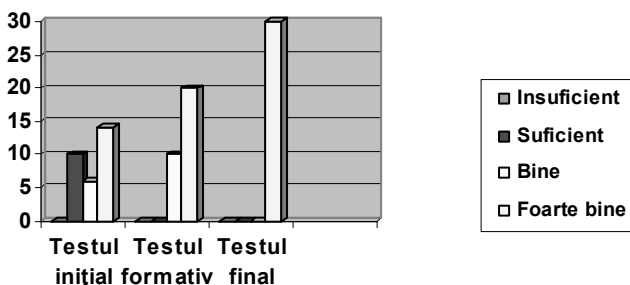


9. *Evaluarea*: Se propune un proiect: „Prima mea carte”.

Vor aduna toate textele scrise de ei într-o carte, iar la sfârșitul anului va avea loc prezentarea și premiera celor mai bune cărți. Se fac aprecieri asupra modului de desfășurare a activității și se evidențiază elevii care s-au remarcat.

Activitățile didactice desfășurate au dezvoltat abilitățile de comunicare ale elevilor, au stimulat creativitatea lor, șansa de-a învăța unii de la alții despre

Fig. 4 Corelația dintre calificativele obținute la testul inițial, formativ și la testul sumativ



Concluzii

În activitățile experimentale organizate în grup, preșcolarii au fost antrenați în activități de învățare prin cercetare directă a mediului, în activități experimentale. S-au îmbunătățit relațiile dintre copii și a crescut nivelul cunoștințelor preșcolarilor prin utilizarea metodelor și tehnicilor de învățare în grup.

În cercetarea întreprinsă am pus accentul pe contactul direct al preșcolarilor cu problemele vieții, pe activitatea practică, am încurajat inițiativa, creativitatea, am stimulat efortul de autocontrol și ajutorul reciproc.

Eficiența metodelor de învățare în grupuri mici depinde de modul în care acestea sunt integrate în activitățile copiilor și pot să afirm că obiectivele cercetării au fost realizate. În acest sens, lucrarea a evidențiat ideea ce confirmă ipoteza de la care am plecat: *folosirea metodelor de învățare în grup în procesul de predare-învățare determină creșteri calitative la nivelul învățării preșcolarilor.*

Folosirea metodelor interactive de grup în activitatea cu preșcolarii mi-a permis să experimentez, să caut noi variante pentru a spori eficiența activității instructiv-educative din grădiniță, prin directă implicare a preșcolarului și mobilizarea efortului său cognitiv. Astfel, am proiectat testul inițial, testul final și activitățile de învățare specifice vârstei preșcolarilor, iar concepția experimentului didactic a fost una care a confirmat obiectivele și ipotezele cercetării.

Prin intermediul acestei cercetări, am reușit să dezvolt la preșcolari abilitățile de comunicare în grup, de cooperare și colaborare prin care și-au format și dezvoltat priceperile, deprinderile și capacitățile de a folosi roadele cunoașterii transformând exteriorul în facilități interioare, formându-și caracterul și dezvoltându-și personalitatea.

Noi teme de cercetare s-ar putea axa pe „*Folosirea metodelor de învățare în grupuri mici și la alte discipline de învățământ și investigarea eficienței lor în cadrul fiecărei discipline*” și pe „*Studierea eficienței fiecărei metode aplicată singular*”.

vizibil în ceea ce privește acumularea de cunoștințe, capacitatea de comunicare, exprimare scrisă, dovadă fiind rezultatele foarte bune înregistrate, 70,6% din elevi au calificativul de „foarte bine”, 29% din elevi obțin „bine” - în scădere față de testul precedent, în timp ce rezultate slabe nu a mai obținut niciun elev.

Pe acest grafic poate fi observată evoluția crescătoare a rezultatelor clasei la cele trei teste de evaluare a cunoștințelor. Această evoluție crescătoare este un indicator al progresului elevilor, aici fiind incluși atât elevii cu rezultate slabe, medii, cât și foarte bune.

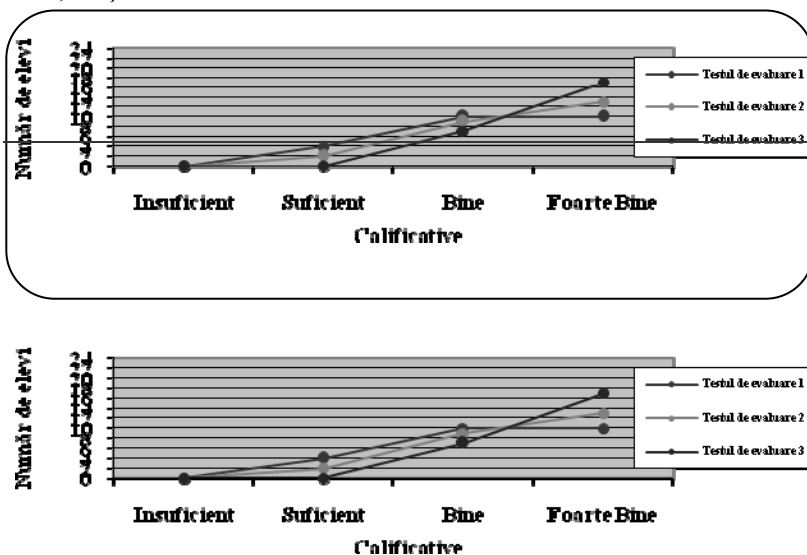


Fig. 1 Evoluția calificativelor la testele de evaluare a cunoștințelor

Ca o concluzie asupra rezultatelor obținute în urma aplicării celor trei teste de evaluare putem afirma că există un progres vizibil. Calificativele obținute de elevi, care cresc numeric spre „bine” și „foarte bine”, confirmă acest progres. Aceasta dovedește că elevii stăpânesc cunoștințele acumulate, le înțeleg, le aplică în situații noi, comunică, exersându-și abilitățile de comunicare.

4.3. Cercetarea în etapa postexperimentală

4.3.1. Obiectivele cercetării în etapa postexperimentală

Obiectivele cercetării în etapa postexperimentală au fost:

- *identificarea unor metode și instrumente adecvate* pentru analiza și interpretarea datelor colectate;
- *evaluarea progresului înregistrat de elevi* în abilitatea de-a utiliza competențele de comunicare în mediul școlar și social;

- *sintetizarea rezultatelor cercetării;*
- *elaborarea concluziilor.*

4.3.2 Aplicarea, analizarea, prelucrarea și interpretarea rezultatelor chestionarului final

Chestionarul final a fost identic cu cel aplicat inițial. Rezultatele obținute la evaluarea finală prin aplicarea aceleiași chestionar, după parcurgerea programei opționalului „*Arta comunicării*”, relevă faptul că un procent semnificativ dintre elevi, 83%, reușesc să obțină punctaje mari de 1,8 sau 2 puncte, ceilalți 17% obținând punctaje de 1,6 puncte, ceea ce dovedește că pe parcursul anului școlar elevii au acumulat cunoștințe importante din sfera comunicării și și-au dezvoltat abilitățile de comunicare.

Realizând o analiză comparativă a rezultatelor la chestionarul inițial de cunoștințe și cel final se constată o evoluție în sens pozitiv a nivelului clasei, care a înregistrat inițial un punctaj mediu de 1,38 puncte, pornind de la nivelul de cunoștințe scăzut și a ajuns la un punctaj de 1,86 puncte, clasa atingând nivelul de cunoștințe și abilități de comunicare ridicat, avansat, aproape de maxim. Fiecare elev a reușit să comunice cu ușurință în interiorul colectivului clasei, dar și cu persoane din afara școlii.

În figura de mai jos redăm evoluția punctajului clasei, obținut după aplicarea chestionarului final, față de etapa inițială.

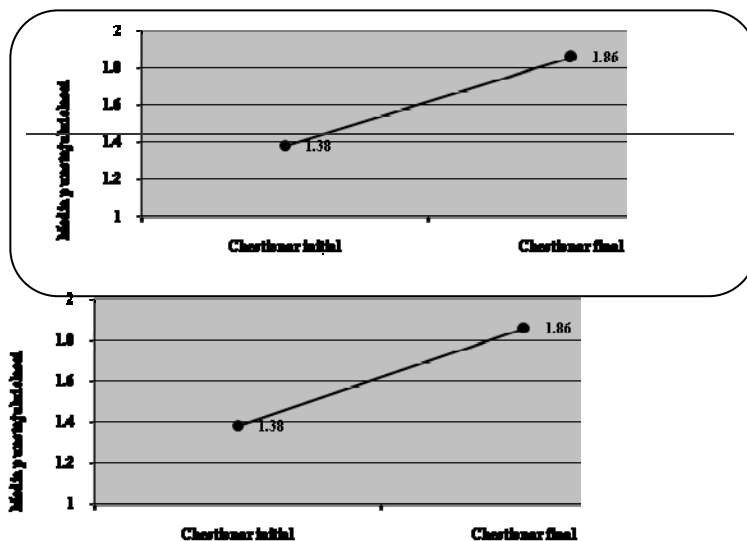


Fig. 2 *Evoluția punctajului mediu al clasei*

Rezultatele cercetării confirmă faptul că de modul cum se realizează comunicarea educator-educatî depinde nu numai eficiența actului comunicațional concret în care aceștia interacționează, ci mai ales, eficiența pe termen lung.

Concluzii

Investigațiile practice ne-au condus la următoarele concluzii:

- *Introducerea opționalului „Arta comunicării” a influențat pozitiv nivelul abilităților de comunicare ale subiecților.*
- *Performanțele școlare ale subiecților au înregistrat un progres vizibil, acest progres vizând atât produsul, cât și procesul învățării.*
- *Relațiile interpersonale între subiecți s-au îmbunătățit, fiind susținute de comunicarea bazată pe argumente proprii, de mai multă toleranță față de cel care comunică, de recunoașterea meritelor celorlalți, fără invidie și răutate.*
- *Conținuturile didactice mi-au dat posibilitatea să evit rutina și să fac din fiecare lecție o activitate atractivă, interesantă, o activitate care stârnește curiozitatea prin noutate și diversitate.*
- *Rezultatele obținute în urma acestei cercetări confirmă ipoteza de lucru.*

Originalitatea cercetării constă tocmai în proiectarea și aplicarea acestui opțional, disciplină care a permis stabilirea unor conținuturi variate, atractive, apropiate de experiența de viață a elevilor. Implicarea activă și interactivă a elevilor în procesul de formare, autodescoperirea capacităților și limitelor proprii de comunicare, formarea unor deprinderi de comunicare bazate pe argumente, judecăți de valoare, opinii personale, urmărirea comportamentului subiecților pe tot parcursul experimentului, dau un plus de valoare acestei cercetări.

Contribuțiile personale sunt următoarele: programa opționalului, chestionarul inițial și final, testele de evaluare a cunoștințelor, proiectele activităților de învățare, concepția experimentului didactic.

Cu toate că rezultatele experimentului ne permit să afirmăm că ipoteza cercetării noastre s-a confirmat, nu avem pretenția că acest subiect atât de actual cum e comunicarea ar fi închis intervențiilor ulterioare. Constatând în urma acestei cercetări eficiența nivelului ridicat al abilităților de comunicare în evoluția școlarului mic, voi continua cercetarea pe tema „*Tehnici de sporire a eficienței comunicării în grupul de elevi*”. Stadii superioare ale cercetării pot îmbogăți rezultatele actuale.

Comunicarea rămâne una dintre problemele importante ale școlii, la care rar ne gândim, însă dacă ne-am reuni forțele toți factorii educaționali - *familie, școală, societate* - am înțelege că modul implicat de abordare al ei poate influența pozitiv integrarea socială și evoluția viitoare a elevilor noștri.

BIBLIOGRAFIE

- Băban, A., (coord.), (2001), *Consiliere educațională. Ghid metodic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Editura Imprimeria Ardealul, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M., (2002), *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M., Gavra, R., Marcu, S.,(2008), *Comunicarea și managementul conflictului*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Cucoș, C., (2006), *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
- Ciascai, L., (2010), *Metode și strategii de instruire*, Suport de curs.
- Dulamă, M. E., (2009), *Cum îi învățăm pe alții să învețe*, Editura Clusium, Cluj-Napoca.
- Ezechil, L., (2002), *Comunicarea educațională în context școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Lacombe, F., (2005), *Rezolvarea dificultăților de comunicare*, Editura Polirom, Iași.
- Pânișoară, I.O., (2008), *Comunicarea eficientă*, Ediția a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
- Pease, A., Pease, B., (2007), *Abilități de comunicare*, Editura Curtea Veche, București.
- Petelean, A., (2006), *Managementul conflictelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Stan, C., (2001), *Teoria educației*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

IMPORTANȚA EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV ASUPRA DEZVOLTĂRII METACOGNIȚIEI ȘI AUTOREGLĂRII ÎNVĂȚĂRII LA ELEVI. APLICAȚIE PENTRU STUDIUL TEXTELOR BIBLICE

CODRUȚA-OANA POMIAN

Abstract: Lucrarea este structurată în patru capitole, primele două capitole ale lucrării fiind bazele teoretice, urmate de cercetarea pedagogică și de concluzii. În primul capitol, într-un început, se prezintă caracteristicile învățării centrate pe elev. Pe urmă, tot în acest capitol, se prezintă elementele dezvoltării metacognitive și a învățării autoreglate, continuând cu strategii didactice care promovează centrarea învățării asupra elevului. În lucrare se îmbină literatura cu religia. Lucrarea cuprinde în Capitolul II o parte teoretică, în care se prezintă o definiție a psalmului atât din viziune biblică, cât și literară, precum și o interpretare, ca exemplu. Lucrarea continuă cu Capitolul III, care descrie cercetarea pedagogică. Pe urmă, în Capitolul IV, se prezintă concluziile studiului și a cercetării. Lucrarea se încheie cu prezentarea materialului bibliografic utilizat.

1. Introducere

Învățarea centrată pe elev pleacă de la premisa că fiecare elev poate învăța. În cadrul acestui tip de învățare sarcina cadrelor didactice este de a identifica experiențele de învățare care motivează elevii și care contribuie la creșterea randamentului școlar.

Cercetarea descrisă în lucrarea de față s-a desfășurat pe trei niveluri:

- *Cercetarea pedagogică constatativă*, referitoare la reglarea cognitivă a subiecților elevi și studenți, membri ai unui cerc pe temă religioasă.

- *Cercetarea pedagogică constatativă*, referitoare la interpretarea temelor religioase (Psalmii - în cazul de față).

- *Intervenția formativă* și-a propus interpretarea valențelor studiului textelor religioase de tipul Psalmilor pentru dezvoltarea metacognitivă și a autoreglării învățării la elevi, încercând să găsească un răspuns următoarelor probleme: *apelează elevii la strategii de reglare cognitivă atunci când învață?* (studiul longitudinal) și *studiul temelor religioase poate facilita elevilor dezvoltarea metacognitiei și a autoreglării în învățare?*

2. Fundamentele teoretice ale cercetării

Pentru o învățare de succes elevii trebuie solicitați să discute, să investigheze și să acționeze, deoarece învățarea presupune înțelegerea, iar aceasta înseamnă mai mult decât cunoașterea informațiilor. Elevii construiesc cunoașterea și înțelegerea pe baza a ceea ce ei deja cunosc, deoarece formulează noile cunoștințe prin modificarea conceptelor curente.

Învățarea centrată pe elev reduce tensiunea dintre cunoștințe și capacități și desemnează, cu mai multă claritate, rețeaua conceptuală a competenței. Astfel, ea implică asimilarea de cunoștințe metalingvistice și exersarea, cizelarea, precum și extinderea lor în contexte de comunicare diverse și semnificante.¹⁴⁷

Metacogniția ne permite să luăm decizii rapide în privința bazei de cunoștințe pe care o avem. Controlul metacognitiv reprezintă deciziile conștiente sau inconștiente pe care le luăm; aceste decizii reflectă comportamentul individului. Dezvoltarea metacognitivă este în legătură cu învățarea autoreglată.

Metacogniția a fost abordată, de asemenea, de către Brown, care o definea ca fiind o „*stare a propriilor cunoștințe și control al sistemului cognitiv*”¹⁴⁸.

Metacogniția ne permite să luăm decizii rapide în privința bazei de cunoștințe pe care o avem. Flavell (1976), Paris și Winograd (1990) au susținut ideea că există două aspecte relevante ale metacogniției și anume cunoștințele despre cogniție și controlul asupra cogniției.

Învățarea autoreglată este un proces activ, constructiv, pe parcursul căruia subiectul își fixează scopuri de învățare și încearcă să monitorizeze, regleze și controleze cognițiile, motivația și comportamentul personal.

Învățarea autoreglată poate fi definită ca un „*proces autodirectiv prin care subiecții implicați în procesul de învățare își transformă abilitățile mentale în abilități academice*”¹⁴⁹.

Conform teoriei lui Pintrich (2000), învățarea autoreglată „*vizează aplicarea modelelor generale ale reglării și autoreglării în domeniul învățării umane, în mod particular în cel al învățării de tip academic, care are loc în școală.*”¹⁵⁰

În cadrul învățării autoreglate, elevii și studenții își fixează propriile scopuri și își aleg strategii de învățare, ca urmare a unui proces de automonitorizare. Astfel, ei aleg ce strategie să aplice, cum să o aplice și fac predicții în legătură cu eficacitatea strategiei alese.

Strategia cognitivă reprezintă un „*ansamblu complex de cunoștințe procedurale înlănțuite cronologic, utilizat pentru realizarea unui obiectiv cognitiv.*”¹⁵¹ Strategia didactică reprezintă modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să acceadă la cunoaștere și să-și dezvolte *capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile*.¹⁵² Strategiile didactice se constituie dintr-un ansamblu circular de metode, tehnici

¹⁴⁷Pamfil, A., (2008), *Limba și literatura română în gimnaziu – Structuri didactice deschise*, EdituraParalela 45, Pitești, p. 29.

¹⁴⁸Mih, C., (2010), *Învățarea autoreglată și dezvoltarea metacognitivă*, EdituraCasa Cărții de Știință, Cluj - Napoca, p. 32.

¹⁴⁹*Ibidem*, p. 9.

¹⁵⁰*Ibidem*, p. 9.

¹⁵¹Dulamă, M. E., (2009), *Cum îi învățăm pe alții să învețe*, Editura Clusium, Cluj - Napoca, p. 202.

¹⁵²Oprea, L., (2006), *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p.8.

și mijloace de învățământ, precum și forme de organizare a activităților, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii.

În lucrare se îmbină literatura cu religia. Lucrarea cuprinde o parte teoretică în care se prezintă o definiție a psalmului atât din viziune biblică, cât și literară, urmată de partea cercetării, în care s-a urmărit investigarea opiniei subiecților cu referire la studiul temelor religioase.

S-au aplicat trei chestionare la elevi și studenți, după care s-au realizat trei proiecte de lecție, susținute la elevii clasei a VII-a, prin care s-a evidențiat legătura dintre literatură și religie. Astfel, s-a stabilit opinia elevilor cu privire la următoarele aspecte:

- *interesul și implicarea lor în activitățile de studiu al textelor religioase de tipul Psalmilor;*
- *timpul și frecvența activităților de studiu dedicate Psalmilor;*
- *aspecte referitoare la interpretarea/înțelegerea unui Psalm;*
- *implicarea profesorului în alegerea unui Psalm.*

3. Coordonatele cercetării

3.1. Motivația cercetării

Prin prezenta cercetare pedagogică am încercat să demonstrez că elevii sunt antrenați în a analiza, prin muncă independentă, un text la prima vedere. S-a demonstrat că elevii sunt capabili de a munci independent și de a dezbate o temă dată prin argumente puternice pro și contra, după cum s-a dovedit și în cadrul orei din finalul cercetării. Mai mult, s-a evidențiat posibilitatea de a aborda o învățare centrată pe elev, precum și capacitatea elevului de a lucra cu instrumentele date de către profesor, dar și buna colaborare dintre profesor și elev.

3.2. Obiectivele cercetării

Obiectivele cercetării au fost următoarele:

- *Identificarea particularităților și a funcțiilor stilistice ale limbii în receptarea diferitelor tipuri de mesaje/texte date.*
- *Cunoașterea instrumentelor de analiză în diverse texte.*
- *Aplicarea instrumentelor de analiză în diverse texte, ținând cont de informațiile acumulate.*
- *Remarcarea deosebirilor dintre comunicarea scrisă și cea orală.*
- *Identificarea potențialului de muncă independentă al elevilor și stabilirea performanței școlare individuale.*
- *Urmărirea progreselor înregistrate de elevi pe linia activității independente și diferențiate, respectiv a autoreglării învățării.*
- *Dezvoltarea gândirii logice, a spiritului de observație, a capacității de analiză, de comparare, de generalizare.*
- *Argumentarea unei opțiuni personale în confruntarea cu puncte de vedere diferite, exprimate în legătură cu un anumit text literar cu temă religioasă la prima vedere.*

3.3. Ipoteza cercetării

Este următoarea: *Dacă apelează elevii la strategii de reglare cognitivă, atunci când învață (studiul longitudinal) și dacă studiul temelor religioase poate facilita elevilor dezvoltarea metacognitiei și a autoreglării în învățare.*

3.4. Coordonatele cercetării

Locul de desfășurare al cercetării a fost Școala „Traian Vuia” din Tăuții-Măgherauș, Facultatea de Litere și Facultatea de Teologie din cadrul Universității de Nord din Baia-Mare. Cercetarea a fost desfășurată în anul școlar 2010-2011.

Eșantionul de subiecți. Clasele experimentale sunt clasa a VII-a și clasa a VIII-a ale Școlii „Traian Vuia”, precum și anul I și anul II ai Facultății de Litere și ai Facultății de Teologie.

Eșantionul de conținut este format din chestionare:

- *Cercetarea pedagogică constatativă*, referitoare la reglarea cognitivă a subiecților;

- *Cercetarea pedagogică constatativă*, referitoare la percepția elevilor asupra studiului religiei și temelor religioase;

- *Cercetarea pedagogică constatativă*, referitoare la valențele studiului temelor religioase (Psalmii) pentru dezvoltarea metacognitivă și a autoreglării învățării la elevi), precum și proiecte de lecție: *Psalmul – definiție, accepții literare și accepții biblice; Comparatie între psalmul arghezian și psalmul 8 al lui David; Interpretarea psalmului arghezian*, din perspectivă literară.

3.5. Sistemul metodologic al cercetării

Metodele de colectare a datelor folosite sunt:

- *Observația sistematică* pe parcursul întregului experiment, care a oferit date concrete despre posibilitățile reale ale elevilor de a lucra independent cu un text dat (în cazul nostru poezia *Psalm 1* a lui Arghezi).

- *Chestionare*, prin intermediul cărora am aflat părerea copiilor în legătură cu literatura și religia, precum și modul în care îi influențează pe ei aceste două discipline.

- *Eseuri de cinci minute.*

Experimentul pedagogic este metoda fundamentală de investigație și are ca principale variabile:

- *Variabila independentă*, reprezentată de programul propus la disciplina limba și literatura română, respectiv la cercul de religie.

- *Variabila dependentă*, care urmărește performanțele elevilor de autoreglare a învățării.

4. Desfășurarea experimentului didactic

4.1. Cercetarea pedagogică constatativă referitoare la reglarea cognitivă a subiecților

4.1.1. Instrumentul utilizat. Schraw și Dennison (1994) au elaborat un *Inventar metacognitiv* (Metacognitive Awareness Inventory), destinat evaluării conștientizării metacognitive la vârstă școlară avansată. Acest inventar este

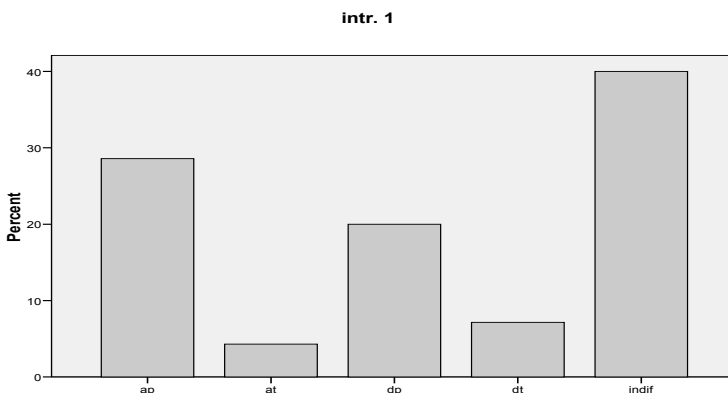
menit să măsoare cunoștințele despre cogniții și reglarea cognitivă a adolescenților și a adulților. El conține 52 itemi, grupați în 7 scale: *cunoștințe declarative* (itemii 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46); *cunoștințe procedurale* (itemii 3, 14, 27, 33, 41); *cunoștințe condiționale* (itemii 15, 18, 26, 29, 35); *planificare* (itemii 4, 6, 8, 22, 42, 45); *strategii pentru managementul informației* (itemii 13, 30, 31, 39, 43, 47, 48); *strategii de deblocare* (itemii 25, 40, 44, 51, 52) și evaluare (7, 19, 24, 36, 38, 50).

Scalele acoperă doi factori: *cunoștințe despre cogniții și reglarea cognitivă*, între cei doi existând un coeficient de corelație de 0.54. Coeficientul alfa Crombach prezintă valoarea de 0.95. Răspunsurile la cei 52 de itemi sunt evaluate pe o scală de la 1 la 100 de puncte. Analiza factorială indică faptul că cei doi factori chestionați, și anume cunoștințele și reglarea metacognitivă, sunt valizi și corelează semnificativ.

4.1.2. Eșantionul de subiecți implicat în cercetare

Subiecții implicați în cercetare sunt etnici români, în număr de 70, dintre care 35 elevi de la Școala Traian Vuia, 22 de studenți de la Facultatea de Teologie și 13 studenți de la Facultatea de Litere. Dintre aceștia, 39 de subiecți sunt de sex feminin și 31 de sex masculin. Vârstele lor variază între 13 și 24 de ani. Localitățile de apartenență sunt Tăuții-Maghiereuș și Baia-Mare (în proporții egale). Marea majoritate a părinților subiecților nu au studii superioare (excepție fac 3 tați și 2 mame care au studii superioare ingineresti, respectiv economice) și lucrează în domenii precum: *constructor, pădurar, fochist, sudor* etc. respectiv *asistent maternal, asistent medical, secretar, tâmplar* etc.

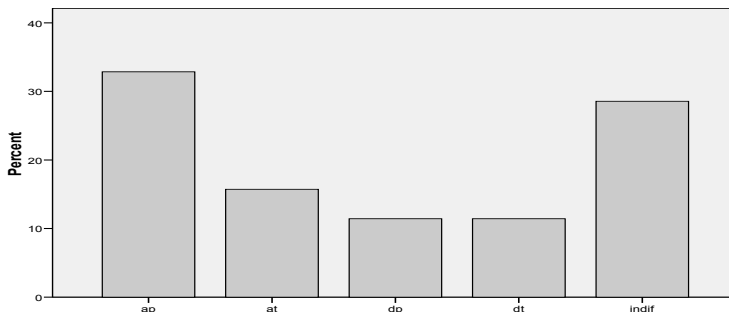
4.1.3. Interpretarea răspunsurilor subiecților la itemii chestionarului. Exemplificări



Analiza răspunsurilor la acest item, **întrebarea 1** - *Evaluez periodic ca să constat dacă mi-am atins scopurile*, arată că din totalul de 70 de respondenți, în procent de 40% au răspuns că *nu li se potrivește* afirmația, în procent de 30% au

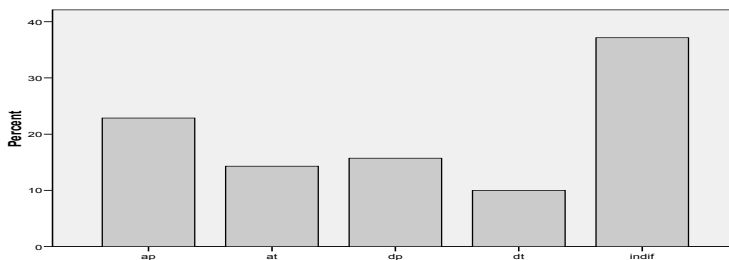
răspuns că li *se potrivește foarte bine* afirmația, iar în procente cuprinse între 5-20% au răspuns că afirmația li *se potrivește mai mult sau mai puțin*. Procentul subiecților care nu-și exprimă nici acordul nici dezacordul este destul de mare (15%). Astfel, se observă că elevii nu își evaluează cunoștințele, doar un număr mai restrâns de elevi se autoevaluează pentru a vedea dacă și-au atins scopurile.

intr. 11



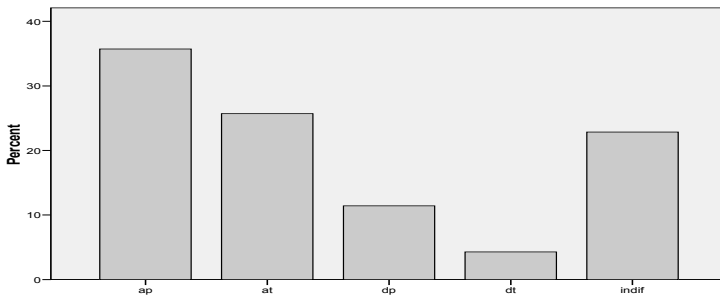
La **întrebarea 11**, *Analizez toate datele când rezolv o problemă ca să-mi dau seama dacă am luat în considerare toate opțiunile*, răspunsurile arată că subiecții consideră că afirmația li *se potrivește foarte bine* (33% elevi/studenți), și bine (16% subiecți), după care, în procente egale de 11% afirmația *nu se potrivește deloc sau nu se potrivește*. Procentul indiferenților este destul de mare. Așadar, unii elevi și studenți depun efortul de a analiza o problemă din mai multe puncte de vedere, pentru a găsi mai multe opțiuni de rezolvare, în schimb ce alții nu se străduiesc să afle toate datele problemei.

intr. 21



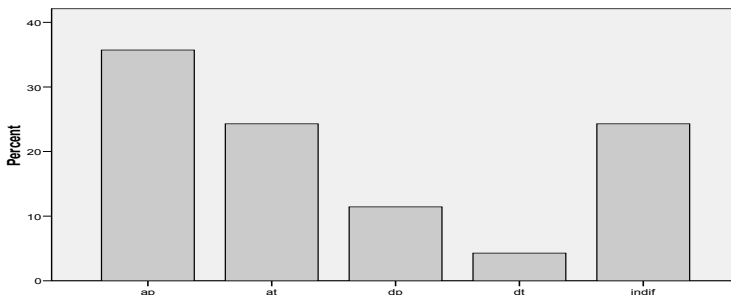
Răspunsurile la **întrebarea 21**, *Revizuiesc periodic relațiile importante pentru a le înțelege mai bine*, ne indică un procent mare de indiferenți, de 38%. Doar 22% dintre repondenți au răspuns *se potrivește foarte bine*, 16% au răspuns *se potrivește*, 14% au răspuns *se potrivește bine* și 10% au răspuns *nu se potrivește*. Aceste procente ne arată nivelul de indiferență din partea elevilor și a studenților, în ceea ce privește înțelegerea unor relații atunci când învață.

intr. 31



Un alt item al strategiilor pentru managementul informațiilor, al **întrebării 31**, *Încerc să construiesc exemple proprii pentru a înțelege mai bine informația*, ne indică un procent ridicat de 35% prin care se aprobă mereu, apoi 27% prin care se aprobă deseori, urmat de 12% pentru dezaprobare permanentă, 6% pentru dezaprobare parțială și 20% pentru indiferență. Majoritatea elevilor/studenților sunt conștienți că atunci când învață trebuie să înțeleagă informația și își construiesc exemple proprii pentru consolidare.

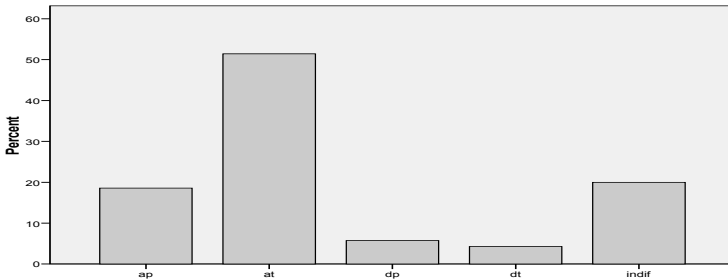
intr. 41



La **întrebarea 41**, *Mă folosesc de organizarea textului pentru a învăța mai bine*, din totalul de 70 de repondenți, în procent de 36% au ales *se potrivește foarte bine*, apoi 23% au ales *se potrivește bine*, după care 11% au ales *se potrivește*. 5% au ales *nu se potrivește*, și 25% au ales că *nu se potrivește deloc*. Se observă că pentru rezultate bune este nevoie să te folosești de modul în care este organizat un text, pentru că altfel se ajunge la insucces.

Ultimul item al strategiilor de deblocare, redat prin **întrebarea 51**, *Când devin confuz/ă, mă opresc și recitesc materialul*, se arată un procent de 51% prin care repondenții au aprobat temporar, apoi 19% dintre ei au aprobat permanent, după care 8% au dezaprobat permanent, 6% au dezaprobat temporar, iar 22% au fost indiferenți. Remarcăm că majoritatea elevilor și a studenților depun efortul de a se opri din lucru și de a reciti materialul atunci când devin confuzi pentru un rezultat cu succes.

intr. 52



Analiza răspunsurilor subiecților arată că aceștia declară că posedă, în procente variabile, anumite strategii de autoreglare a învățării. Deoarece cercetarea n-a separat subiecții și cercetătorul a avut unele dubii referitoare la sinceritatea răspunsurilor furnizate de subiecți, am considerat necesară completarea informațiilor prin discuții purtate cu subiecții studenți. Aceștia au fost solicitați să explicitizeze conținutul unor itemi și să se auto-evalueze. Am constatat astfel că aceștia conștientizează la un nivel mai ridicat necesitatea de a aplica strategii de autoreglare, respectiv metacognitive.

4.2. Cercetarea pedagogică constatativă referitoare la percepția elevilor asupra studiului religiei și temelor religioase

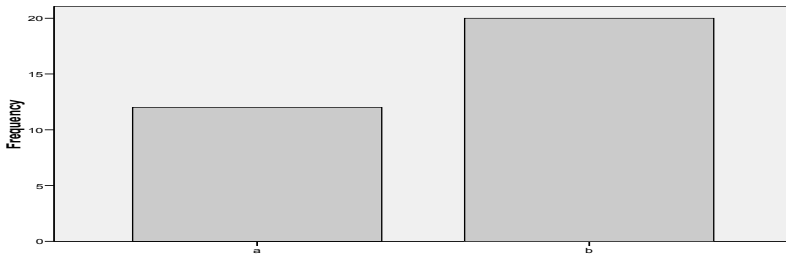
Cel de-al doilea palier al cercetării de față a urmărit investigarea opiniei subiecților, cu referire la studiul temelor religioase.

4.2.1. Instrumentul aplicat. Instrumentul aplicat este prezentat în Anexe și a fost propus de cercetător.

4.2.2. Eșantionul de subiecți implicat în cercetare

Al doilea chestionar a fost aplicat la un număr de 32 de elevi ai Școlii „Traian Vuia”. Vârstele lor variază între 13 și 16 ani. Dintre ei, 19 sunt de gen feminin, iar 13 sunt de gen masculin. Subiecții au fost selectați după criteriul participării lor la un grup de reflecție pe teme religioase. Din răspunsurile date, observăm că, în general, meseria mamelor și a tatilor este de muncitor.

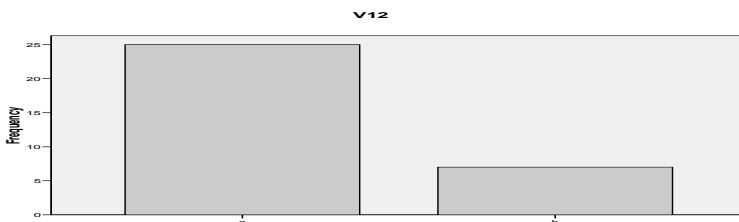
v13



Dintr-o analiză a întrebărilor, remarcăm că elevii situează, ca factori cu rol important în educația elevilor, *familia*, pe primul loc, *școala*, pe locul doi, *biserica*, pe locul trei și *prietenii*, pe locul patru.

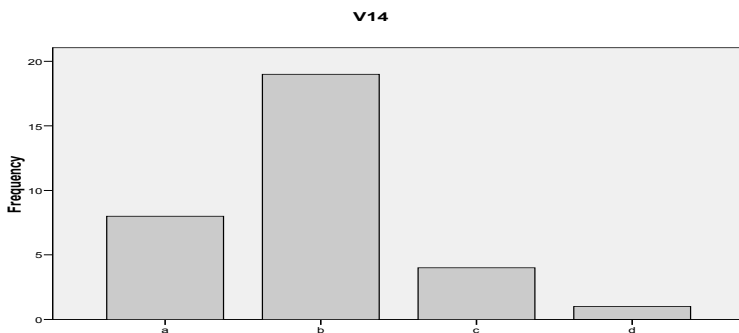
4.2.3 Interpretarea răspunsurilor subiecților la itemii chestionarului. Exemplificări

La **întrebarea 6**, *Crezi că există vreo legătură între literatură și religie*, 25 elevi au spus *da* (78.1%). Literatura și religia sunt într-o strânsă legătură, deoarece primele texte scrise au aparținut religiei, **de exemplu** primul basm și prima poezie de dragoste au implicații religioase.



La următoarea întrebare, *Cunoști psalmii biblici*, 20 elevi au răspuns *nu* (62.5%). Explicația o găsim în interesul scăzut acordat acestora prin curriculumul școlar de Limba română sau religie.

La ultima întrebare *Îți place să citești psalmi biblici*, majoritatea răspunsurilor (19 elevi) au fost: *puțin* (59.4%).



Acest chestionar ne arată, în mod concret, dificultatea elevilor în ceea ce privește lectura și interpretarea textelor biblice, Psalmii nefiind ușor accesibili persoanelor având cunoștințe sumare de religie.

Pentru o perspectivă mai corectă asupra răspunsurilor primite, dat fiind numărul mic de respondenți, am prezentat prin grafice frecvențele absolute ale răspunsurilor primite. Ele se remarcă prin sinceritatea respondenților și reflectă dezinteresul general acordat studiului sistematic al religiei în învățământul general.

4.3. Cercetarea pedagogică constatativă referitoare la valențele studiului temelor religioase (Psalmii), pentru dezvoltarea metacognitivă și a autoreglării învățării la elevi

Cel de-al treilea palier al cercetării a propus o intervenție formativă, realizată la aceiași elevi ai claselor a VII-a și a VIII-a de la școala *Traian Vuia*. Activitățile de predare au vizat tema studiul Psalmilor. (Anexe) Un accent deosebit s-a pus, în cursul intervenției formative, asupra dezvoltării următoarelor competențe metacognitive și de autoreglare a învățării selectate din MAI.

4.3.1. Problema cercetată

Studiul nostru își propune să stabilească opinia elevilor cu privire la următoarele aspecte:

- interesul și implicarea lor în activitățile de studiu al textelor religioase de tipul Psalmilor (*„Comparativ cu alte tipuri de activități/lecții, activitățile dedicate studiului Psalmilor sunt mai interesante”/„Comparativ cu alte tipuri de activități/lecții, activitățile care implică studiul textelor religioase de tipul Psalmilor mă implic mai mult”*);
- timpul și frecvența activităților de studiu dedicate Psalmilor (*„Consider că timpul alocat activităților de studiu al textelor religioase (Psalmii) este suficient”/„Consider că numărul activităților de învățare care implică studiul textelor cu temă religioasă (Psalmii) este suficient”*);
- aspecte referitoare la interpretarea/înțelegerea unui Psalm (*„Recapitulez cunoștințele de literatură și religie ca să văd dacă înțeleg bine un text (Psalm) nou”/„Dacă întâmpin dificultăți la înțelegerea unui text cu temă religioasă (Psalm), abandonez”/„Când am terminat studiul unui text cu temă religioasă (Psalm) mă întreb ce am învățat nou cu referire la metodele pe care pot să le utilizez la înțelegerea lui”/„Reflectez asupra metodelor utilizate pentru înțelegerea unui text religios (Psalm) pentru a-mi aprofunda cunoștințele referitoare la interpretarea textelor religioase”*);
- implicarea profesorului în alegerea unui Psalm (*„Psalmul este propus de profesor/este propus de noi”*);
- validarea corectitudinii interpretării/înțelegerii unui Psalm de către profesor. (*„Confirmarea interpretării/înțelegerii corecte a Psalmului o face profesorul/o facem noi cu sprijinul profesorului”*)

4.3.2 Instrumentul aplicat. Instrumentul aplicat este prezentat în Anexe și a fost propus de cercetător.

4.3.3 Eșantionul de subiecți implicat în cercetare. Al doilea chestionar a fost aplicat la un număr de 32 de elevi ai Școlii *Traian Vuia*. Vârstele lor variază între 13 și 16 ani. Dintre ei, 19 sunt de gen feminin, iar 13 sunt de gen masculin. Subiecții au fost selectați după criteriul participării lor la un grup de reflecție pe teme religioase.

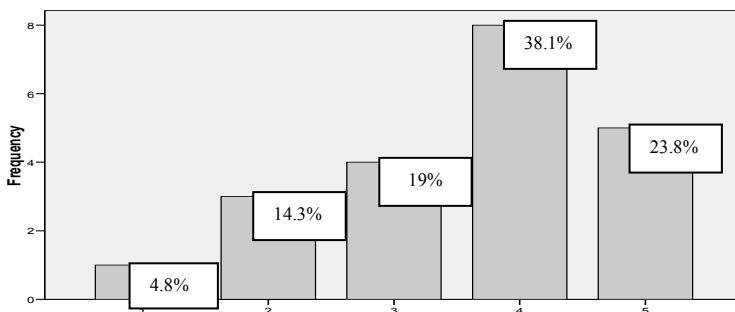
4.3.4 Interpretarea răspunsurilor subiecților la itemii chestionarului. Exemplificări

Răspunsul la itemii 2 și 3 ce se referă la faptul că, în comparație cu alte activități sau lecții, activitățile ce implică studiul textelor de factură religioasă

sunt mai interesante și gradul de implicare al elevului este mai ridicat, sunt prezentate în figurile 5 și 6.

Un procent de 61.9% dintre elevi consideră că afirmația la care face referire itemul îi reprezintă, ei încercuind răspunsul 4 (38%), iar 23.8% cifra 5, restul de elevi considerând că această afirmație li se potrivește la nivel mediu, slab sau de¹~

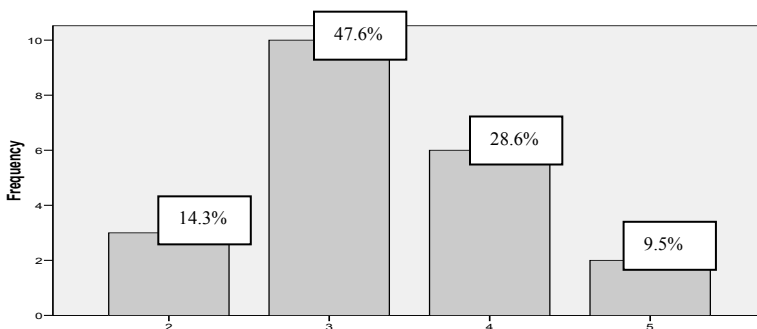
V15



**Fig. 1. Răspunsurile elevilor la itemul
„Comparativ cu alte tipuri de activități/lecții, activitățile
dedicate studiului Psalmilor sunt mai interesante”**

În schimb, în ceea ce privește implicarea elevilor în astfel de activități, această implicare este una medie, 47.6% încercuind răspunsul mediu 3, 28.6% răspunsul 4 și doar 9.5% dintre elevi au un grad de implicare mult mai ridicat decât la alte activități. Observăm că nu există elevi care să considere că afirmația nu-i reprezintă deloc.

V16



**Fig. 2. Răspunsurile elevilor la itemul
„Comparativ cu alte tipuri de activități/lecții, activitățile care implică studiul
textelor religioase de tipul Psalmilor mă implic mai mult”**

Concluzii

Cercetarea a fost realizată în semestrul al II-lea al anului școlar 2010-2011 (lunile aprilie-mai). La cercetare au participat un număr de 70 de subiecți dintre care 35 elevi de la Școala *Traian Vuia*, 22 de studenți de la Facultatea de Teologie și 13 studenți de la Facultatea de Litere.

Nivelul de pregătire al colectivului este omogen din punct de vedere al posibilităților intelectuale, elevii și studenții provenind din familii care le oferă condiții necesare desfășurării actului învățării.

Experimentul fiind longitudinal, urmărește rezultatele obținute de elevi/studenți, într-un timp dat, folosind metode diferite și activitate de muncă independentă și diferențiată pentru însușirea sau consolidarea cunoștințelor teoretice și practice din cadrul procesului de învățământ.

În urma analizei calitative și cantitative a rezultatelor obținute la chestionarele inițiale, la testele din cadrul orelor și la eseurile de cinci minute, prezenta cercetare pedagogică a demonstrat faptul că, în proporție de 90%, elevii sunt antrenați în a analiza, prin muncă independentă, un text la prima vedere.

Elevii sunt capabili de a munci independent și de a dezbate o temă dată prin argumente puternice pro și contra, după cum s-a dovedit și în cadrul orei din finalul cercetării.

Analiza cercetării relevă o serie de puncte tari, precum: *posibilitatea de a aborda o învățare centrată pe elev, capacitatea elevului de a lucra cu instrumentele date de către profesor, buna colaborare dintre profesor și elev.*

Elevii noștri sunt diferiți din toate punctele de vedere unii față de alții, așadar putem afirma că fiecare persoană dispune de diferite capacități de intervenție în propria sa activitate și în propriul său proces de învățare.

Totodată cercetarea are și puncte slabe, cauzate de lipsa resursei de timp pentru a aplica mereu învățarea centrată pe elev. Feed-back-ul nu se limitează numai la înmagazinarea unor cunoștințe, ci și la competențele dobândite, care creează posibilitatea împărțirii cunoștințelor în varii domenii și situații, poate chiar în timpuri și spații diferite.

Contribuțiile personale sunt următoarele: *realizarea și aplicarea chestionarelor (atitudinea elevilor față de studiul textelor biblice; valențele studiului temelor religioase, pentru dezvoltarea metacognitivă și a autoreglării învățării la elevi), realizarea și aplicarea proiectelor de lecție.*

ANEXA 1. Proiect didactic

Profesor: Codruța - Oana Pomian.

Data: 03.05.2011.

Unitatea de învățământ: Școala „Traian Vuia” Tăuții – Măgherauș.

Obiectul: Limba și literatura română.

Clasa: a VII-a B.

Subiect: Psalmul – definiție, accepții literare și accepții biblice.

Tipul lecției: Dobândire de noi cunoștințe.

Scopul lecției:

- dobândirea cunoștințelor elevilor despre psalm,
- recunoașterea valorilor literare și a celor biblice dintr-un psalm.

Obiective operaționale:

1.Cognitive:

O₁ – să demonstreze nivelul cunoștințelor pentru a deschide o nouă unitate de învățare; text suport: să clădim pe fundațiile pe care le avem;

O₂– să precizeze trăsăturile psalmului biblic, având ca suport textul dat;

O₃ – să identifice trăsăturile psalmului arghezian din textul dat;

O₄ – să definească psalmul ca specie literară, pe baza informațiilor acumulate;

O₅ – să completeze fișa cu eseu de 5 minute, ținând cont de informațiile dobândite pe parcursul orei;

O₆ – să identifice strategii care pot facilita înțelegerea unui Psalm biblic.

2.Afective:

O₇ - să manifeste interes în rezolvarea sarcinilor cerute;

O₈ – să fie dispuși să aplice noțiunile învățate.

3.Psiho-motorii:

O₉- să respecte ritmul cerut de desfășurarea activității;

O₁₀ - să fie atenți pe tot parcursul lecției.

Strategii didactice:

Metode și procedee: chestionarul, lectura în lanț, brainstorming-ul, problematizarea, conversația euristică, explicația.

Mijloace și materiale: chestionar, fișe de lucru, tabla, creta, caiete de notițe, manualul de „*Limba și literatura română*” pentru clasa a VII-a.

Forme de organizare: individual, frontal, pe grupe.

Forme de evaluare:

- continuă, pe tot parcursul orei, prin analiza răspunsurilor și prin stimularea creativității elevilor;
- finală, prin aprecieri asupra realizării obiectivelor propuse;
- autoevaluare, prin verificarea individuală a propriilor rezultate.

Timp de lucru: 50 min.

Bibliografie:

Crișan, A., Dobra, S., Sâmihăian, F., *Limba română – Manual pentru clasa a VII-a*, Humanitas, 2008;

Secieru, M., *Didactica limbii române*, Iași, 2004;

Sarivan, L., Leahu, I., *Predarea interactivă centrată pe elev*, Editura Educația 2000, București, 2005;

Popa, I., Popa, M., *Literatura română*, Editura Niculescu, București 2007.

SCENARIUL DIDACTIC

MOMENTELE LECȚIEI	OB. OP.	ACTIVITATEA PROFESORULUI	ACTIVITATEA ELEVULUI	STRATEGII DIDACTICE			Evaluare
				Metode	Mijloace de învățământ	Forme de organizare	
1. MOMENT ORGANIZATORIC		Profesorul stabilește ordinea și disciplina, apoi pregătește materialele necesare orei de limba română. Se face prezența elevilor.	Elevii își pregătesc cele necesare orei de limba română.	conversația		frontală	
2. CAPTAREA ATENȚIEI	O ₁	Captarea atenției și introducerea în activitatea propriu-zisă. Elevii vor fi solicitați să completeze cele două chestionare.	Elevii completează chestionarele.	conversația	fișe de lucru cu chestionar	frontală	scrisă orală
3. ANUNTAREA/TEMEI ȘI A OBIECTIVELOR		Se anunță titlul lecției și se scrie pe tablă de către profesor; elevii îl vor scrie în caiete. Se anunță obiectivele lecției.	Elevii scriu titlul lecției în caiete și conștientizează obiectivele.	conversația	tabla	frontală	
4. DESFĂȘURAREA LECȚIEI	O ₂ O ₃ O ₄	Profesorul prezintă elevilor o fișă cu Psalmul 8 al lui David (Anexa 2) și o fișă cu un psalm al lui Arghezi (Anexa 3), pe care le vor citi fiecare. Profesorul discută cu elevii despre particularitățile celor două texte. Profesorul cere elevilor să noteze pe tablă câte o idee despre psalmii citiți.(Anexa 4)	Elevii citesc fiecare câte un vers. Elevii discută cu profesorul. Elevii merg pe rând la tablă și notează câte o idee despre psalmii lecturați. Elevii identifică	lectura în lanț conversația euristică brainstorming	fișe de lucru tabla caietul de notițe	frontală	observarea sistematică a cântărilor

		Profesorul solicită elevii să identifice trăsăturile psalmului biblic și a psalmului arghezian. Profesorul cere elevilor să definească psalmul din punct de vedere religios și literar. Profesorul explică elevilor diferența dintre psalmul religios și cel arghezian (Anexa 5).	trăsăturile psalmului biblic și a psalmului arghezian. Elevii definesc psalmii.	conversația / explicația			
5.ASIGURAREA FEED-BACK-ULUI	O ₅ O ₆	Profesorul cere elevilor să completeze fișe ce conțin ESEUL DE 5 MINUTE (anexa 5), în care elevii vor nota un lucru nou învățat pe parcursul lecției, o întrebare pe care o au în legătură cu lecția, precum și părerea pe care o au despre lecția desfășurată. De asemenea, vor numi cunoștințe și metode care-i ajută să înțeleagă un text biblic.	Elevii vor rezolva fișa de lucru.	problematică	fișă de lucru	individuală	oral/scriș
6.ASIGURAREA TRANSFERULUI		Elevii vor primi ca temă realizarea unei fișe în care ei vor trebui să-și aleagă un psalm biblic și unul arghezian și să nuanțeze cu exemple trăsăturile fiecăruia.	Ascultă cu atenție.			individuală	scrisă

ANEXA 2.

Psalmul 8 al lui David

Doamne, Dumnezeuul nostru, cât de minunat este numele Tău în tot pământul!
Că s-a înălțat Slava Ta mai presus de ceruri.

Din gura pruncilor și a celor ce sug ai săvârșit lauda, pentru vrăjmașii Tăi, ca să amuțești pe vrăjmaș și pe răzbnător.

Când privesc cerurile, lucrul mâinilor Tale, luna și stelele pe care Tu le-ai întemeiat, îmi zic:

Ce este omul că-Ți amintești de el? Sau fiul omului că-l cercetezi pe el?

Micșoratu-l-ai pe dânsul cu puțin față de îngeri, cu slavă și cu cinste l-ai încununat pe el.

Pusu-l-ai pe dânsul peste lucrul mâinilor Tale, toate le-ai supus sub picioarele lui.

Oile și boii, toate; încă și dobitoacele câmpului;

Păsările cerului și peștii mării, cei ce străbat cărările mărilor.

Doamne, Dumnezeuul nostru, cât de minunat este numele Tău în tot pământul!

ANEXA 3.

Psalm I. *Aș putea vecia cu tovărășie/ Să o iau părtașa gândurilor mele;*

Noi viori să farmec, nouă melodie/ Să găsesc – și stihuri sprintene și grele.

Orișicum lăuta știe să grăiască;/ De-o apăs cu arcu, de-o ciupesc de coarde;

O neliniștită patimă cerească/ Brațul mi-l zvâcnește, sufletul mi-l arde.

Știu că steaua noastră, ageră-n Târie;/ Crește și așteaptă-n scripcă s-o scobor.

Port în mine semnul, ca o cheazășie,/ Că am leacul mare-al morții tuturor.

Pentru ce, Părinte-aș da și pentru cine/ Sunetul de-ospețe-al bronzului lovit?

Pâinea nu mi-o caut ca să te cânt pe tine/ Și nu-mi vreau cu stele blidu-nvăluit.

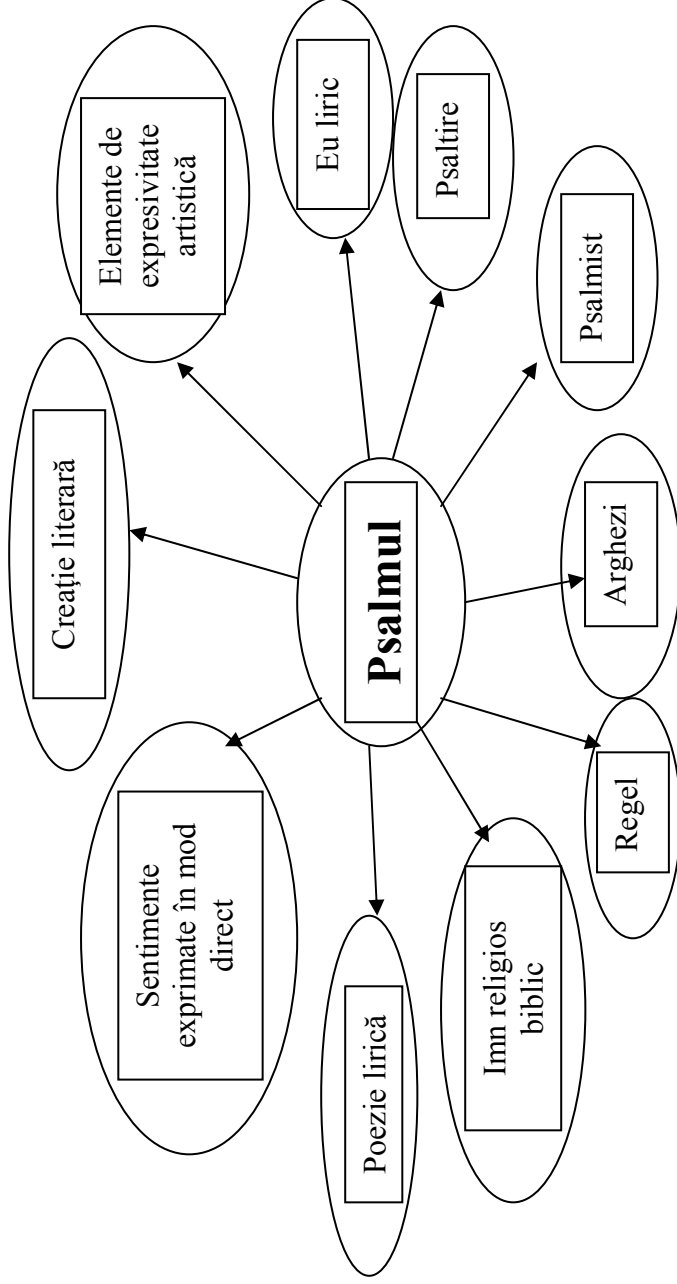
Trupul de femeie, cel îmbrățișat,/ Nu-l voi duce ție, moale și bălan;

Numai suferința cerului păcat/ Nu-i cu ea să turburi apa din Iordan.

Vreau să pier în beznă și în putregai,/ Nencercat de slavă, crâncen și scârbit.

Și să nu se știe că mă dezmiardai/ Și că-n mine însuși tu vei fi trăit.”

ANEXA 4.



ANEXA 5.

Definiția psalmului

Psalmul este, pe de o parte, un imn religios biblic, iar pe de altă parte, poezie lirică. La plural, *Psalmii* reprezintă o culegere formată din 151 de imnuri, cuprinsă în Vechiul Testament și care alcătuiește Psaltirea.¹⁵³

Psalmul era citit la templu, în serviciul evreiesc, și era acompaniat de cântarea din Psalterion, împreună formând Psaltirea¹⁵⁴. Autorul sau cântărețul de psalmi este numit *psalmist*. Acesta este totodată și numele dat regelui evreu David, considerat autorul Psalmilor biblici.

Accepții biblice ale psalmului

Psalmii sunt „izvorul cel mai îmbelșugat de cugetări înalte și de sfătuiri folositoare pentru binele sufletesc individual și colectiv”.¹⁵⁵ Psalmii au fost inspirați din literatura religioasă a altor popoare, cum ar fi imnurile liturgice: egiptene, mesopotamiene, feniciene, hitite.¹⁵⁶ În accepție biblică, psalmii sunt rugăciuni adresate Dumnezeuului celui viu, creator al Cerului și al Pământului. Acești psalmi pot fi considerați o operă omenească, dar ei sunt mai mult decât atât, ei sunt și operă dumnezeiască, pentru că poartă amprenta inspirației divine; „Duhul Sfânt a făcut să tresalte cele mai sensibile corzi ale sufletului unor aleși ai Săi care, exteriorizând profundele lor trăiri interioare, au alcătuit aceste armonioase și prea frumoase cântări, recunoscute prin originalitatea lor”.¹⁵⁷

Psalmii sunt, în fapt, rugăciuni, cântări de laudă sau „cereri adresate lui Dumnezeu revelat în rugul de foc ce nu se mistuia, sau pe muntele Sinai în mijlocul fulgerelor și al tunetelor, sau în stâlpul de foc și în norul luminos care i-a călăuzit pe evrei în toată vremea rătăcirii prin pustie”.¹⁵⁸

În funcție de ideea principală din fiecare psalm, există mai multe tipuri de psalmi, și anume: *psalmi dogmatici sau de adorare, psalmi de cuprins moral, psalmi de mulțumită și de cerere, psalmi de pocăință, psalmi istorici, psalmi liturgici, psalmi mesianici, psalmii treptelor sau Cântarea treptelor*.

Accepții literare ale psalmului

Poeziile argheziene sunt străbătute de atmosfera biblică, de ideea duratei, a morții, a reînțoarcerii în lut.¹⁵⁹ În accepție argheziană, psalmul poate fi interpretat ca o rugă sau un cânt. Conform lui Nicolae Balotă, demersul său este luptă pe limita dintre cuvânt și tăcere; este ardere lentă, ascultare, căutare, dar și

¹⁵³ *Dicționarul explicativ al limbii române*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1998, p. 865.

¹⁵⁴ Psaltirea este o poezie citită, acompaniată de instrument muzical.

¹⁵⁵ Dr. Gherasim, T., episcopul Argeșului, *Note și comentarii asupra psalmilor*, vol I, București, 1896, p. 4.

¹⁵⁶ Pr. Prof. Dr. Abrudan, D., *Cărțile didactico - poetice*, Editura Universității, „Lucian Blaga”, Sibiu, 2001, p. 37.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 38.

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 49.

¹⁵⁹ Călinescu, G., *Tudor Arghezi interpretat de...*, Editura Eminescu, București, 1981, p.99.

închipuire, viziune, și mai este revoltă.¹⁶⁰ Mai mult, psalmul este și o invocare. Astfel, psalmistul cheamă și se aude pe sine chemând în gol. Se fac auzite ecouri interioare ale vocii sale.

Psalmii arghezieni pot fi înțeleși ca niște implorări ale harului.¹⁶¹ *Psalmii* autorului reflectă căutarea zadarnică a lui Dumnezeu. În procesul cu Domnul, psalmistul se declară un fidel al vechiului stăpân: *Eu, totuși, slugă veche a Domnului rămân (Psalmistul)*.

Poezia psalmistului arghezian este întemeiată pe baza repetiției. Psalmistul se situează, iarăși și iarăși, în aceeași poziție.¹⁶² *Psalmii* arghezieni sunt monologuri ale celui – care – glăsuiește – în-pustiu. Vocea poetului este, însă, a omului glăsuind pe un promontoriu înaintat, adresându-se Domnului în hău, deci voce pierzându-se în pustiu. Nici un răspuns din marele gol. Monologul nu ajunge niciodată să devină un dialog.

Psalmii lui Arghezi sunt mărturia unei stări agonice, a luptei interioare, în căutarea lui Dumnezeu, pe calea certitudinii materiale sau a revelației.¹⁶³ Psalmul este o rugăciune, rugăciunea argheziană are o finalitate net cognitivă, ea este un efort spre apropierea prin cunoaștere.

ANEXA 6. ESEU DE 5 MINUTE

1. Scrieți un lucru nou, învățat astăzi!

2. Formulați o întrebare pe care o aveți în legătură cu lecția de astăzi!

3. Exprimați-vă părerea în legătură cu lecția de astăzi!

4. Numiți cunoștințele (cuvinte, idei) care vă pot ajuta să înțelegeți un text biblic nou!

5. Numiți metodele și tehnicile care vă pot ajuta să înțelegeți un text biblic nou!

ANEXA 2.

Chestionare aplicate

Inventar metacognitiv

ID:

(Metacognitive Awareness Inventory - MAI; Schraw & Sperling-Dennison, 1994)

Întrebările de mai jos se referă la modul în care înveți. Te rog să completezi acest chestionar în liniște. Nu există răspunsuri corecte ori greșite. Important

¹⁶⁰ Balotă, N., *Opera lui Tudor Arghezi*, Editura Eminescu, București, 1997, p. 151.

¹⁶¹ Constantinescu, P., *Arghezi interpretat de...*, Editura Eminescu, București, 1981, p. 94.

¹⁶² Balotă, N., *op. cit.*, 1997, p. 153.

¹⁶³ Cioculescu, Ș., *Tudor Arghezi*, Editura Minerva, București, 1971, p. 118.

este să te gândești la tine și să răspunzi cât mai sincer. Utilizează scala numerică pentru a răspunde la întrebări. Dacă afirmăți *ți se potrivește foarte bine*, încercuiește cifra 5; dacă *nu ți se potrivește deloc*, încercuiește cifra 1. Dacă ți se potrivește mai mult sau mai puțin, încercuiește cifra aflată între 1 și 5, care te descrie cel mai bine.

Sex: Masculin ☐ Feminin ☐ Vârsta:.....

Etnie: Școala:

Clasa:

Profil/specializare: Localitatea:

Data completării chestionarului:

Profesia părinților (vă rugăm menționați profesia părinților chiar dacă aceștia nu muncesc în prezent; exemple: vânzător, profesor, polițist etc.).

Profesia tatălui:.....

Profesia mamei:.....

M	1. Evaluez periodic (ce învăț) ca să constat dacă mi-am atins scopurile.	1 2 3 4 5
M	2. Iau în considerare mai multe variante de rezolvare înainte de a rezolva o problemă.	1 2 3 4 5
PK	3. Încerc să utilizez acele strategii de învățare care au dat rezultate în trecut.	1 2 3 4 5
P	4. Îmi reglez ritmul de învățare în funcție de timpul pe care îl am la dispoziție.	1 2 3 4 5
DK	5. Îmi cunosc capacitățile intelectuale, cu părțile bune și cele slabe.	1 2 3 4 5
P	6. Mă gândesc la ceea ce trebuie cu adevărat să învăț, înainte să încep.	1 2 3 4 5
E	7. Știu exact cât de bine am răspuns la test, după terminarea acestuia.	1 2 3 4 5
P	8. Îmi stabilesc scopuri precise înainte să încep să rezolv o sarcină.	1 2 3 4 5
IMS	9. Încetinesc ritmul învățării când întâlnesc informații importante.	1 2 3 4 5
DK	10. Îmi dau seama care este informația cea mai importantă când citesc un material.	1 2 3 4 5
M	11. Analizez toate datele când rezolv o problemă ca să-mi dau seama dacă am luat în considerare toate opțiunile.	1 2 3 4 5
DK	12. Știu să organizez informațiile.	1 2 3 4 5
IMS	13. Îmi focalizez atenția în mod conștient asupra informațiilor importante.	1 2 3 4 5
PK	14. Folosesc fiecare strategie de învățare cu un scop anume.	1 2 3 4 5
CK	15. Învăț mai bine atunci când știu ceva despre subiect.	1 2 3 4 5
DK	16. Știu ce așteaptă profesorul de la mine să învăț.	1 2 3 4 5
DK	17. Îmi amintesc cu ușurință conținuturile învățate.	1 2 3 4 5
CK	18. Utilizez strategii diferite de învățare, în funcție de situație.	1 2 3 4 5
E	19. După ce termin o sarcină, mă întreb dacă nu ar fi existat o modalitate mai simplă de a o rezolva.	1 2 3 4 5
DK	20. Am control deplin asupra modului în care învăț.	1 2 3 4 5
M	21. Revizuiesc (revăd) periodic relațiile importante pentru a le înțelege mai bine.	1 2 3 4 5

P	22. Înainte să încep, îmi pun întrebări în legătură cu materialul <i>de învățat</i> .	1	2	3	4	5
P	23. Mă gândesc la mai multe modalități de a rezolva o problemă, după care o aleg pe cea mai bună.	1	2	3	4	5
E	24. După ce termin, sumarizez ceea ce am învățat.	1	2	3	4	5
DS	25. Când nu înțeleg ceva, cer ajutorul celorlalți.	1	2	3	4	5
CK	26. Dacă este nevoie, pot să mă motivez pentru activitatea de învățare.	1	2	3	4	5
PK	27. Sunt conștient(ă) de strategiile pe care le utilizez atunci când învăț.	1	2	3	4	5
M	28. Mă surprind analizând utilitatea strategiilor atunci când învăț.	1	2	3	4	5
CK	29. Mă folosesc de punctele mele tari, pentru a le compensa pe cele slabe.	1	2	3	4	5
IMS	30. Mă concentrez pe sensul și semnificația noilor informații.	1	2	3	4	5
IMS	31. Încerc să construiesc exemple proprii pentru a înțelege mai bine informația.	1	2	3	4	5
DK	32. Evaluez corect (stabilesc corect) cât de bine am înțeles ceva.	1	2	3	4	5
PK	33. Mă surprind utilizând strategii eficiente în mod automat.	1	2	3	4	5
M	34. Mă surprind oprindu-mă periodic pentru a verifica dacă am înțeles.	1	2	3	4	5
CK	35. Știu în ce condiții este mai eficientă orice strategie pe care o folosesc.	1	2	3	4	5
E	36. Verific în ce măsură mi-am atins scopurile, după ce am terminat.	1	2	3	4	5
IMS	37. În timp ce învăț, fac desene sau diagrame pentru a înțelege mai bine.	1	2	3	4	5
E	38. După ce rezolv o problemă, analizez dacă am luat în considerare toate opțiunile.	1	2	3	4	5
IMS	39. Încerc să reformulez, în cuvinte proprii, noile informații.	1	2	3	4	5
DS	40. Când nu reușesc să înțeleg, schimb strategia.	1	2	3	4	5
VD	41. Mă folosesc de organizarea textului pentru a învăța mai bine.	1	2	3	4	5
P	42. Înainte să rezolv o sarcină, citesc cu atenție instrucțiunile.	1	2	3	4	5
IMS	43. Evaluez (analizez) în ce măsură ceea ce învăț se leagă de ceea ce știu deja.	1	2	3	4	5
DS	44. Re-evaluez (reanalizez) ideile de la care am plecat atunci când devin confuz.	1	2	3	4	5
DK	45. Îmi organizez timpul astfel încât să îmi ating mai bine scopurile.	1	2	3	4	5
DK	46. Învăț mai bine atunci când sunt interesat(ă) de temă.	1	2	3	4	5
IMS	47. Încerc să împart studiul pe pași mici.	1	2	3	4	5
IMS	48. Mă focalizez mai mult pe sensul general decât pe informații țintite.	1	2	3	4	5
M	49. În timp ce învăț conținuturi noi, evaluez în ce măsură mă descurc cu ele.	1	2	3	4	5
E	50. După ce termin, mă întreb în ce măsură am învățat maximum cât aș fi putut să fac acest lucru.	1	2	3	4	5
DS	51. Mă opresc și revin asupra informației neclare.	1	2	3	4	5
DS	52. Când devin confuz(ă), mă opresc și recitesc materialul.	1	2	3	4	5

În semestrul precedent mediile/notele mele au fost: la Matematică:; Științe:; Fizică:; Chimie:, Biologie:

Chestionar: Atitudinea elevilor față de studiul textelor biblice

Sex: Masculin.... Feminin.... Vârsta:

Localitatea:Data completării chestionarului:

Profesia părinților (vă rugăm menționați profesia părinților, chiar dacă aceștia nu muncesc în prezent; exemplu: vânzător, profesor, medic, polițist, agent etc.).

Profesia tatălui:

Profesia mamei:

1. Numerotați în ordinea pe care o considerați corectă, factorii cu rol important în educația elevilor (cu 5 factorul care crezi că este cel mai important și cu 1 factorul care crezi că este cel mai puțin important):

Scoala ... Biserica ... Familia ... Prietenii ... Alți factori ...

2. Ce obiect îți se pare că nu s-ar împăca cu religia în școală?

3. Ce disciplină crezi că se aseamănă cu religia?

4. Care sunt primele trei discipline ca importanță în formarea personalității elevilor, după părerea ta?

5. Crezi că este necesar să citești texte biblice?

a) niciodată;

b) rar;

c) tot timpul.

6. Crezi că există vreo legătură între literatură și religie?

a) Da

b) Nu

7. Cunoști psalmii biblici?

a) Da

b) Nu

8. Ți place să citești psalmi biblici?

a) deloc;

b) puțin;

c) mult;

d) foarte mult.

Valențele studiului temelor religioase, pentru dezvoltarea metacognitivă și a autoreglării învățării la elevi

Te rog să completezi acest chestionar în liniște. Nu există răspunsuri corecte ori greșite. Important este să te gândești la tine și să răspunzi cât mai sincer. Utilizează scala numerică pentru a răspunde la întrebări. Dacă afirmația

ți se potrivește foarte bine, încercuiește cifra 5; dacă *nu ți se potrivește deloc*, încercuiește cifra 1. Dacă ți se potrivește mai mult sau mai puțin, încercuiește cifra aflată între 1 și 5 care te descrie cel mai bine.

1. Comparativ cu alte tipuri de activități/lecții, activitățile dedicate studiului Psalmilor sunt mai interesante.	1	2	3	4	5
2. Comparativ cu alte tipuri de activități/lecții, în activitățile care implică studiul textelor religioase de tipul Psalmilor mă implic mai mult.	1	2	3	4	5
3. Consider că timpul alocat activităților de studiu al textelor religioase (Psalmii) este suficient.	1	2	3	4	5
4. Consider că numărul activităților de învățare care implică studiul textelor cu temă religioasă (Psalmii) este suficient.	1	2	3	4	5
5. Recapitulez cunoștințele de literatură și religie ca să văd dacă înțeleg bine un text (Psalm) nou.	1	2	3	4	5
6. Dacă întâmpin dificultăți la înțelegerea unui text cu temă religioasă (Psalm), abandonez.	1	2	3	4	5
7. Când am terminat studiul unui text cu temă religioasă (Psalm), mă întreb ce am învățat nou cu referire la metodele pe care pot să le utilizez la înțelegerea lui.	1	2	3	4	5
8. Reflectez asupra metodelor utilizate pentru înțelegerea unui text religios (Psalm), pentru a-mi aprofunda cunoștințele de interpretare a textelor cu temă religioasă.	1	2	3	4	5
9. Confirmarea interpretării/înțelegerii corecte a Psalmului o face profesorul/o facem noi cu sprijinul profesorului.	1	2	3	4	5
10. Psalmul este propus de profesor/este propus de noi.	1	2	3	4	5

BIBLIOGRAFIE

- Abrudan, D., (2001), *Cărțile didactico-poetice*, Sibiu, Editura Universității, „Lucian Blaga”.
- Balotă, N., (1997), *Opera lui Tudor Arghezi*, București, Editura Eminescu.
- Bocoș, M., (2008), *Didactica disciplinelor pedagogice*, Ediția a III-a, Pitești, Editura Paralela 45.
- Bocoș, M., (2001), *Didactica modernă*, București, Editura Dacia.
- Cioculescu, Ș., (1971), *Tudor Arghezi*, București, Editura Minerva.
- Crîșan, A., Dobra, S., Sămihăian, F., (2008), *Limba română. Manual pentru clasa a VII-a*, București, Editura Humanitas.

- Dulamă, M., E., (2009), *Cum îi învățăm pe alții să învețe*, Cluj-Napoca, Editura Clusium.
- Goia, V., (2002), *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.
- Mih, C., (2010), *Învățarea autoreglată și dezvoltarea metacognitivă. Modele teoretice și aplicații*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.
- Bocoș, M., Jucan, D., (2008), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului*, Pitești, Editura Paralela 45.
- Oprea, C.-L., (2006), *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Pamfil, A., (2008), *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura Paralela 45.
- Pavelescu, M., (2010), *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, Editura Corint.
- Popa, I., Popa, M., (2007), *Literatura română*, București, Editura Niculescu.
- Sarivan, L., Leahu, I., (2005), *Predarea interactivă centrată pe elev*, București, Editura Educația 2000.
- Secrieru, M., (2004), *Didactica limbii române*, Iași.
- Timuș, G., (1896), *Note și comentarii asupra psalmilor*, vol I, București.
- *** (1998), *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Editura Univers Enciclopedic.
- *** (1981), *Tudor Arghezi interpretat de ...*, București, Editura Eminescu.

IMPLEMENTAREA DISCIPLINELOR OPȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR. INVESTIGAȚIE ÎN CADRUL OPȚIONALULUI DE EDUCAȚIE PENTRU MEDIU

VIORICA POP

Abstract: Problematika curriculumului la decizia școlii cu cele trei forme: aprofundat, extindere și opționalul ca disciplină nouă nu a fost abordată și cercetată îndeaproape, mai ales la nivel preșcolar și primar, deși de cele mai multe ori s-au constatat anumite disfuncționalități în modul de alegere sau propunere a acestor discipline. Ba mai mult, modul în care s-au proiectat programele de opțional, a avut o influență asupra rezultatelor obținute de preșcolari și elevi la aceste discipline opționale. De aceea am considerat că ar fi necesar să studiem în ce măsură cadrele didactice, părinții și elevii cunosc problematica curriculumului la decizia școlii, să surprindem relații noi între factorii decisivi care contribuie la implementarea CDȘ în cadrul instituțiilor școlare și să elaborăm soluții optime de rezolvare a disfuncționalităților din cadrul procesului de implementare a disciplinelor opționale. Studiul a avut un caracter ameliorativ, determinând formularea de propuneri destinate optimizării modului în care cadrele didactice, părinții și elevii colaborează în vederea obținerii de performanțe la disciplinele opționale. Designul investigativ este unul specific direcției care promovează metode centrate pe colaborarea cadrelor didactice, elevilor și părinților în vederea aplicării corecte a metodologiilor de implementare a CDȘ în școli și grădinițe.

1. Introducere

Politica educațională actuală exprimă necesitatea unei mai bune cunoașteri a elevilor, pentru a identifica nevoile, interesele de cunoaștere și ritmul dezvoltării fiecăruia. Cadrele didactice își dezvoltă capacități de a adecva situațiile de învățare, conținuturile și materialele educaționale la caracteristicile individuale ale elevului, implicării elevilor în învățare prin crearea unor situații de învățare apropiate de viața concretă.

Trăind într-o perioadă de schimbări rapide, metodologia de învățare abordată ar trebui să le ofere preșcolarilor și elevilor un mai mare control și *responsabilitate în legătură cu propria învățare*. În acest sens în elaborarea unui curriculum opțional ar fi benefic dacă s-ar ține cont de specificul pieței muncii, de unele schimbări ce au loc în societate. Un alt aspect important este impactul tehnologiei asupra elevilor și faptul că în evoluția lor oamenii au o altă viziune asupra modului de învățare. Creșterea dimensiunii internaționale a vieții și a pieței muncii ar trebui să influențeze elaborarea unui curriculum opțional. De aceea studiul a promovat o investigație despre modul de implementare a disciplinelor opționale la nivel preșcolar și primar. Întrucât educația pentru

mediu este o problemă la nivel mondial, am propus în cadrul studiului două programe de opționale de educație pentru mediu la nivelul mai multor arii curriculare, pentru nivel preșcolar și primar.

2. Fundamentele teoretice ale cercetării

Schimbările sociale, politice și economice din ultima perioadă au impus măsuri de reformă a educației și, implicit, adaptarea învățământului la noile modificări. Rapoartele Comisiei Europene și ale Biroului Internațional pentru Educație din cadrul UNESCO, reflectă tendințele majore ale reformelor curriculumului în plan european: educația pentru toți, adecvarea instruirii la nevoile fiecărui individ, predarea și învățarea centrate pe elev, relevanța curriculumului pentru individ și pentru societate, dezvoltarea unor atitudini și valori dezirabile, dezvoltarea gândirii critice, evaluarea autentică a performanțelor școlare.

Politica educațională actuală exprimă necesitatea unei mai bune cunoașteri a elevilor, pentru a identifica nevoile, interesele de cunoaștere și ritmul dezvoltării fiecăruia. Cadrele didactice își dezvoltă capacități de a adecva situațiile de învățare, conținuturile și materialele educaționale la caracteristicile individuale ale elevului, implicării elevilor în învățare prin crearea unor situații de învățare apropiate de viața concretă.

Noua abordare curriculară promovează învățarea definită prin structurarea graduală de capacități și competențe, conținuturile devin mai flexibile, având un caracter exclusiv orientativ. Învățământul se focalizează pe acțiunea propriu-zisă a elevului, acesta devenind actor al propriei formări (Crețu, 1998). Conceptul de curriculum poate fi interpretat ca proiect educațional, ca proces și ca produs.

Ca proiect educațional, conceptul de *curriculum* include relații între *obiective, conținuturi, timp, strategii, evaluare*, ca proces se referă la listele de conținuturi, iar ca produs la toate documentele curriculare ce alcătuiesc *Curriculumul Național – plan cadru de învățământ, programe analitice, manuale școlare, ghiduri metodologice, ghiduri de evaluare* etc. (Crețu, 1998).

L. D'Hainaut (1981) relevă faptul că actualul termen de curriculum trebuie să-l înlocuiască pe acela de programă de învățământ care se referă, în esență, la o listă de teme care urmează să fie predate însoțită de așa-zisele „*instrucțiuni metodologice*”. După aprecierea autorului, termenul de *curriculum* vizează nu doar programele pentru diferitele discipline de studiu, ci definește și finalitățile educative vizate, cuprinzând o specificare a activităților de predare și de învățare, pe care le implică și indicații precise privind maniera în care va fi evaluate învățământul realizat sau elevii.

Curriculumul elaborat în școală urmărește să coreleze mai bine resursele școlii cu dorințele copiilor, contribuind în final la valorizarea fiecărei școli, la crearea unei personalități proprii acesteia prin diferențierea ofertei de educație.

Importanța pe care școala o acordă disciplinelor opționale dovedește gradul de performanță la care aceasta a ajuns, precum și modul în care s-a operat schimbarea de mentalități și atitudini la nivel organizațional. În acești ani este foarte important ca elevii să-și aleagă un parcurs individual care poate avea un

impact determinant pentru viața lor. S-ar putea spune că, și în funcție de abordarea Curriculumului elaborat în școală, va fi influențat parcursul fiecărui elev.

Opționalele deschid noi perspective creativității la nivelul practicii școlare, cadrul didactic devenind „*conceptor de curriculum*”, el orientându-și proiectarea didactică pornind de la obiective clar definite, pe care le va urmări pe toată durata desfășurării *opționalului*, sprijinindu-se pe unele conținuturi accesibile elevului, conținuturi construite de către elev, prin aplicarea unor strategii didactice centrate pe *nevoile, interesele, deprinderile și abilitățile existente* sau *așteptate* (Crișan, 1994).

Trăind într-o perioadă de schimbări rapide, metodologia de învățare abordată ar trebui să le ofere preșcolarilor și elevilor un mai mare control și *responsabilitate în legătură cu propria învățare*. În acest sens, în elaborarea unui curriculum opțional ar fi benefic dacă s-ar ține cont de specificul pieței muncii, de unele schimbări ce au loc în societate. Un alt aspect important este impactul tehnologiei asupra elevilor, și faptul că în evoluția lor oamenii au o altă viziune asupra modului de învățare. Creșterea dimensiunii internaționale a vieții și a pieței muncii trebuie să influențeze elaborarea unui curriculum opțional.

Educația pentru mediu reprezintă procesul care servește la recunoașterea valorilor mediului și la clarificarea conceptelor privind mediul. Cultura privind educația pentru mediu necesită un sistem de instruire corespunzător pentru a educa din fragedă copilărie cetățeni în spiritul valorilor lumii contemporane. Obiectivele educației relative la mediu (Macavei, 2001) abordate în cadrul disciplinei opționale sunt cele care vizează:

- formarea unei atitudini de responsabilitate față de natură;
 - definirea corectă a unor concepte (educație pentru mediu, societatea cunoașterii, bioetică);
 - valorificarea termenilor de specialitate în comunicare;
 - însușirea unui sistem coerent de cunoștințe cu privire la troposferă și biosferă;
 - înțelegerea raportului om-natură, în perspectiva echilibrului și intercondiționărilor ecosistemelor, dintre lumea vie și mediul înconjurător, înțelegerea ocrotirii naturii și formarea unei concepții științifice, unitare despre lume și viață;
 - găsirea unor soluții de ameliorare a unor dezechilibre ecologice;
 - asumarea unei atitudini de responsabilitate față de mediul în care trăiesc;
 - respectarea principiilor politicii ecologice față de oportunitatea soluțiilor de ecologizare a economiei, a relațiilor interumane;
 - cooperarea în problemele de ecologizare a științei și tehnicii.
- Ca principii, educația pentru mediu trebuie:
- să fie un *proces continuu*, începând de la vârsta preșcolară și continuând în toate stadiile formale și nonformale;
 - să fie *interdisciplinară* în abordarea ei, respectând specificul fiecărei discipline printr-o abordare globală și echilibrată;

- *să exploreze probleme majore* din perspectiva locală, regională, națională și internațională în așa fel încât copiii să cunoască condiții de mediu și din alte regiuni, accesibile vârstei.

Prin opțiunile abordate în grădiniță sau ciclul primar se oferă soluții practice de educare a comportamentului, prin metode creative care să determine elevii să treacă de la nivelul declarativ al „*iubitorului de natură*” la nivelul faptic de păstrător și apărător al mediului înconjurător. Dacă în cercetarea științifică, interdisciplinaritatea reflectă obiectiv unitatea științelor naturii, este necesar să se formeze un nou mod de gândire didactic, în pas cu evoluția de la științe autonome spre științe de granițe sau științe interdisciplinare, care duc la corelarea eforturilor și a metodelor de cercetare spre o știință exactă (Breen, Gongea., Ruiu, Fulga, 2003).

3. Coordonatele cercetării

3.1. Obiectivele cercetării

Obiectivele specifice ale cercetării sunt următoarele:

- *constatarea și descrierea percepției cadrelor didactice*, a părinților și elevilor referitoare la problematica curriculumului la decizia școlii;
- *stabilirea parametrilor optimi* pentru dezvoltarea implementării opționalului despre educație pentru mediu în învățământul preșcolar și primar.

3.2. Ipoteza cercetării

Este următoarea: *dacă educatoarele, învățătoarele, părinții, elevii și preșcolarii colaborează în cadrul procesului de implementare a CDȘ, atunci va avea loc o dezvoltare a CDȘ la nivelul grădiniței și școlii.*

3.3. Coordonatele cercetării

Locurile de desfășurare a cercetării au fost: Școala „*V. Alecsandri*”, Școala „*L. Blaga*”, Școala „*N. Stănescu*”, din Baia Mare, Școala „*N. Iorga*”, Baia Mare, Școala „*D. Cantemir*”, Baia Mare, Grădinița „*O. Cazimir*”, Grădinița „*I. Creangă*”, Grădinița „*M. Eminescu*”, Grădinița nr. 28, Grădinița nr. 25, Baia-Mare. Studiul s-a extins și în cadrul unor instituții școlare din mediul rural: Școala generală cu clasele I-VIII, Fărcașa, Grădinița cu program normal, Fărcașa, Școala generală cu clasele I-VIII, Tămaia, Grădinița cu program normal, Tămaia, Școala generală cu clasele I-VIII, Buzești, Grădinița cu program normal, Buzești. Cercetarea a fost desfășurată în anul școlar 2009-2010, 2010-2011.

Eșantionul de subiecți. La studiul nostru au luat parte: 25 educatoare, 25 de învățătoare, 50 de părinți, 50 de elevi de clasa a III-a, 50 de preșcolari, în total 200 de subiecți. Elevii de clasa a III-a, cărora li s-a aplicat chestionarul au provenit de la Școala „*V. Alecsandri*”, Baia-Mare, iar preșcolarii testați au fost de la Grădinița „*O. Cazimir*”, Baia-Mare.

Eșantionul de conținut a vizat perceperea problematicii CDȘ: etapele de implementare, procesul de ofertare și consultare cu părinții și elevii, performanțele obținute de elevi și preșcolari în cadrul sesiunii de evaluare sumativă. La nivel preșcolar, am urmărit recunoașterea unor contexte specifice educației pentru mediu: poluare fonică, protejarea și îngrijirea plantelor, poluarea aerului. Evaluarea inițială a preșcolarilor s-a derulat în cadrul

activității de cunoaștere a mediului, convorbire, „*Noi și mediul înconjurător*”, pe baza unei fișe individuale, având 6 itemi de rezolvare.

3.4. Sistemul metodologic al cercetării

A inclus: *ancheta* – ca metodă principală de investigare, *metode calitative (logice) de prelucrare și interpretare a datelor*. Pentru *colectarea datelor cercetării* am utilizat chestionarul ca instrument de investigație.

3.5. Instrumente de cercetare utilizate

Ca instrument de lucru, s-a utilizat chestionarul pe care l-am elaborat, în funcție de fundamentele teoretice ale studiului. Acesta s-a aplicat cadrelor didactice, părinților, elevilor, preșcolarilor în aprilie-mai 2010, în septembrie 2010 și în ianuarie 2011.

În construcția chestionarelor am urmărit respectarea normelor și recomandărilor metodologice ale unor specialiști, pentru ca rezultatele obținute să poată clarifica tema de cercetare aleasă (Popa, Antonesei, Labăr, 2009.). Secțiunea introductivă a prezentat, pentru toate cele 3 chestionare, scopul cercetării și condițiile de participare: confidențialitate, respect pentru intimitatea subiecților. În cea de-a doua secțiune s-a solicitat subiecților o serie de date biografice utilizate ca determinanți sociali. Ce-a de-a treia secțiune a cuprins întrebări deschise și întrebări închise cu alegere multiplă.

Chestionarul pentru cadrele didactice a cuprins un număr de 10 întrebări, 3 deschise și 7 închise, prin care cercetătorul să poată surprinde perceperea unor dimensiuni ale conceptului CDȘ, metode și mijloace personale de realizare a programei de opțional, în ce măsură s-a primit feed-back din partea părinților și elevilor/preșcolarilor.

Chestionarul pentru părinți a cuprins un număr de 6 întrebări, 2 deschise și 4 închise. Prin întrebările deschise s-a urmărit descoperirea unor aspecte de profunzime referitoare la avantajele organizării disciplinelor opționale în școală și grădiniță. Întrebările închise au vizat, mai degrabă, etapele de implementare a opționalului.

Chestionarul pentru elevi s-a aplicat unui număr de 50 de elevi din clasele a III- a B și a III-a D, de la Școala „*Vasile Alecsandri*”, Baia-Mare, învățătoare Rad Varvara și Verdeș Adela, la începutul anului școlar 2010-2011 și la finele primului semestru de studiu al disciplinei opționale implementate, cu scopul de a investiga modul în care aceștia au perceput rolul lor foarte important în alegerea opționalelor, și dacă opționalul propus le-a trezit interesul pentru studiu. Chestionarul a cuprins un număr de 6 întrebări închise, cu alegere multiplă, deoarece s-a urmărit descoperirea modului în care elevii percep noțiuni elementare legate de protecția mediului, dar și aflarea unor metode adecvate prin care ei să parcurgă programa acestui opțional. S-a dorit aflarea aportului adus de elevi în alegerea opționalului de educație pentru mediu din anul școlar 2010-2011. Modul de aplicare a constat în explicarea, în prealabil, a scopului aplicării acestui chestionar și prezentarea modului de lucru (selectarea unei variante de răspuns sau a mai multor după caz). Completarea a durat 15-20 minute la cele două clase de a III-a. Nu au fost elevi absenți și nu s-au înregistrat refuzuri de a răspunde sau non-răspunsuri. Elevii au participat și au răspuns cu plăcere la chestionarul aplicat.

Un alt instrument utilizat a fost *testul de verificare a cunoștințelor la disciplina opțională educație pentru mediu*, aplicat preșcolarilor în septembrie, în perioada de evaluare inițială, și la sfârșitul semestrului I, în cadrul evaluării sumative din cadrul disciplinei opționale de educație pentru mediu. Au participat un număr de 50 preșcolari din grupele pregătitoare A și B, de la Grădinița cu program prelungit „*Otilia Cazimir*” Baia-Mare, educatoare fiind Loredana Bocoș și Sanda Lazăr. Menționăm faptul că testul a cuprins itemi reprezentați grafic prin desen, iar sarcina preșcolarilor a fost să coloreze cu culoarea verde, imagini care corespundeau protejării și cu culoarea neagră, imagini care corespundeau distrugerii mediului. Testul a cuprins 6 imagini numerotate de la 1 la 6, din care 2 imagini reprezentau o atitudine de protejare a mediului și 4 imagini reflectau contexte diferite de distrugere a mediului prin poluare și acțiune directă a oamenilor asupra acestuia.

Itemii de evaluare au fost notați prin puncte: *sarcină realizată integral* – 2 p (2×6 itemi = 12 p); *sarcină parțial realizată* – 1 p (1×6 itemi = 6 p); *sarcină nerealizată* – 0 p. Punctajul de referință a totalizat 12 p.

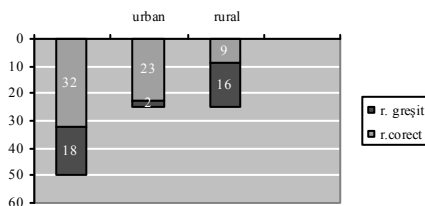
Testul s-a aplicat fiecărei grupe pregătitoare, copiii primind instrumente de scris necesare rezolvării testului, iar timpul alocat rezolvării a fost de 5-10 minute. Preșcolarii au rezolvat testul în totalitate, în fiecare etapă de aplicare.

Administrarea chestionarelor și a testului s-a realizat cu acordul direcțiunii fiecărei instituții și cu acordul fiecărui cadru didactic. Cadrele didactice au completat chestionarul în cadrul comisiei metodice, părinții în cadrul ședinței de ofertare a CDS pe anul următor (mai 2010), iar preșcolarii și elevii în prima oră de opțional de educație ecologică (octombrie 2010) și în sesiunea de evaluare sumativă din ianuarie 2011. Administrarea a fost una față în față, sub directa îndrumare a cercetătorului.

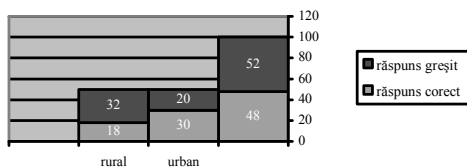
4. Analiza și interpretarea rezultatelor

4.1. Analiza și interpretarea chestionarelor aplicate cadrelor didactice

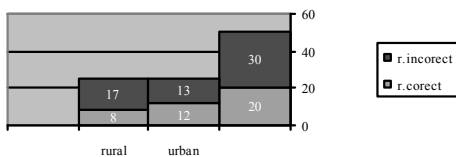
1. „*Definiți CDS-ul*”. Prima constatare analizând datele cantitative este aceea că termenul de CDS este bine definit de 32 de cadre didactice, restul de 18 dând parțial răspunsuri corecte, incomplete sau total greșite. Termenul este confundat cu curriculum de aprofundare, cu disciplinele opționale și cu activitatea extrașcolară de către cadrele din învățământul preșcolar. Cadrele didactice cu vechime peste 30 ani nu cunosc termenul de curriculum.



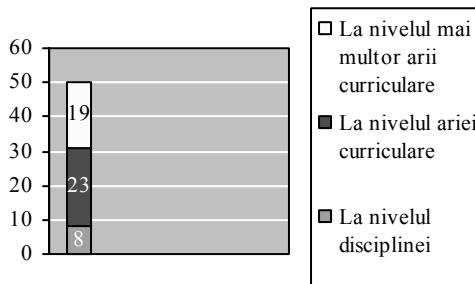
2. „Cum se decide oferta de opțional la grupa/clasa dvs.?” Comparând cele două tipuri de răspunsuri, am constatat că doar 24 de cadre didactice cunosc metodologia de implementare a CDȘ în școală, din care 13 cunosc că ar trebui să existe comisia pentru curriculum la nivelul fiecărei instituții școlare. Din totalul de 24 de cadre didactice care au răspuns afirmativ, 15 provin din mediul urban și doar 9 din mediul rural.



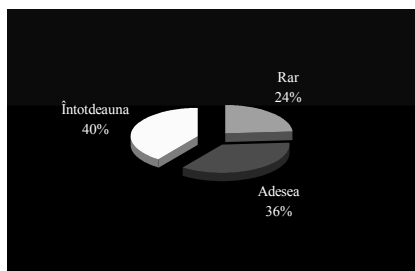
3. „Care sunt criteriile după care alegeți opționalul la clasa/grupa dvs.?” Datele cantitative obținute la această întrebare au relevat faptul că doar 40% din totalul cadrelor didactice cunosc că oferta trebuie prezentată părinților și elevilor, corelată cu oferta pe care o aduce școala și comunitatea. Acest procent arată că, de cele mai multe ori, cadrele didactice iau probabil propriile decizii în alegerea disciplinei opționale, de cele mai multe ori doar cu acordul părinților, fără a ține cont de oferta școlii sau a comunității. În cele mai multe cazuri, elevii nu sunt consultați în alegerea ofertei, de aceea rezultatele obținute de aceștia nu sunt relevante. În 20% din cazuri disciplina opțională se decide în cadrul primei ședințe cu părinții, împreună cu învățătoarea, iar părinții semnează procesul verbal, ceea ce este greșit. În mediul rural, părinții aleg disciplinele opționale în proporție de 60% din numărul de 20 de cadre intervievate, spre deosebire de mediul urban, unde doar 40% fac acest lucru. Aceste răspunsuri au fost considerate greșite, deoarece am considerat că elevii nu au fost consiliați în acest sens și nici nu li s-a prezentat oferta școlii.



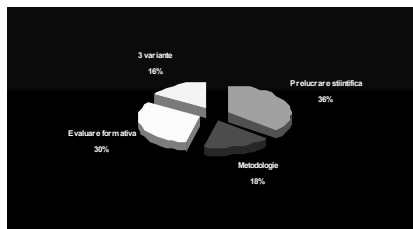
4. „Ce tip de opțional abordați la grupa/clasa dvs.?” De cele mai multe ori, cadrele didactice au abordat opționale la nivelul unei singure arii curriculare, implicând cel mult două discipline. Acest aspect reliefează faptul că informațiile cu care au operat preșcolarii sau elevii nu au avut un caracter complex și nu au permis dobândirea de achiziții cognitive de tipul transferului, precum cele achiziționate în cadrul unor opționale proiectate crosscurricular sau transcurricular.



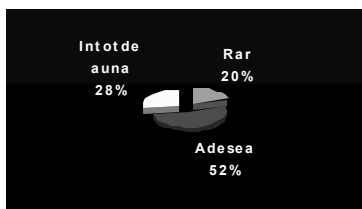
5. „Tipurile de învățare promovate în cadrul opționalului derulat la grupa/clasa dvs. au caracter interdisciplinar,interactiv?” Corelând răspunsurile cu cele obținute la întrebarea anterioară, faptul că doar 19 cadre didactice au proiectat programe de opțional la nivel crosscurricular, răspunsurile la această întrebare sunt elocvente. Doar 20 de cadre didactice au promovat tipuri de învățare interdisciplinară, interactivă. Restul de 30 de cadre didactice au făcut-o adesea sau foarte rar, ceea ce ne-a determinat să concluzionăm că elevii nu au manifestat prea mare interes față de aceste discipline.



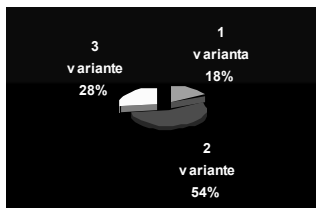
6. „Considerați că opționalul propus și implementat de dvs. a promovat elemente de noutate în: planul prelucrării științifice, planul sistemului metodologic, evaluarea de tip formativ?” (alegere multiplă) Rezultatele obținute au arătat că opționalele propuse de cadrele didactice au promovat elemente de noutate în planul prelucrării științifice, în proporție de 36%, în planul sistemului metodologic doar 18%, iar în cel al evaluării de tip formativ 30%. 16% au promovat toate cele trei domenii în elaborarea programelor de opțional. Deducem că preocuparea cadrelor didactice a fost foarte mare în ceea ce privește conținutul științific al programei elaborate, pe interesul de a transmite cât mai multe cunoștințe, că s-au concentrat foarte mult pe evaluări formative și mai puțin pe metodologia abordată, care ar fi trebuit să stimuleze procesul de învățare al elevilor. În plan metodologic, procentul obținut este minim, ceea ce ne-a demonstrat lipsa de interes în a promova metode interactive, chiar și din partea cadrelor didactice care au promovat opționale la nivelul mai multor arii curriculare.



7. „Ați primit *feed-back* în urma desfășurării opționalului?” *Feed-back-ul* din partea elevilor a venit „*întotdeauna*”, doar în proporție de 22%, „*adeseori*” în proporție de 42%, și „*rare*” în proporție de 16%. Aceste rezultate sunt relevante, dacă sunt corelate cu cele obținute la întrebările 5 și 6, deoarece *feed-back-ul* vine atunci când elevii sunt motivați să învețe, când metodologia abordată este interactivă, când cadrul didactic este preocupat de conținutul științific oferit, când elevii sunt implicați în activități atractive, care să-i stimuleze în procesul de învățare, când nu li se cere doar reproducerea anumitor conținuturi predate, când acestea nu suprasolicită elevii sau preșcolarii. Procentul obținut prin răspunsul „*adesea*” ne-a arătat că acest *feed-back* s-ar fi putut să nu vină *întotdeauna*, ceea ce înseamnă prezența anumitor disfuncționalități în predarea disciplinei opționale.



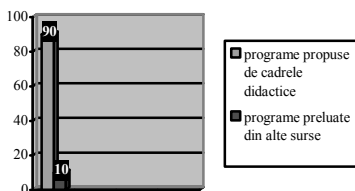
8. „Ce modalități ați utilizat în preluarea *feed-back-ului* de la elevi și părinți?” Cel mai mare procent s-a obținut la tipurile de răspunsuri cu două variante de răspunsuri, cadrele didactice au monitorizat fie rezultatele obținute la probele de evaluare, fie discuțiile cu elevii. De asemenea, ele au aplicat, în foarte mică măsură, chestionare părinților. Concluziile la această întrebare confirmă rezultatele obținute la celelalte întrebări și anume: preocuparea cadrelor didactice de a aplica mereu lucrări și teste de evaluare elevilor pentru a verifica elevii și, mai puțin, de a coopta elevii în acțiuni practice interactive.



9. „Este opționalul pe placul elevilor, corespunde așteptărilor părinților și altor membri ai comunității?” Opționalul propus a fost, adeseori, pe placul elevilor, a corespuns așteptărilor părinților și altor membri ai comunității în proporție de 58% și, doar în proporție de 42%, a fost întotdeauna pe placul acestora. Răspunsurile obținute la această întrebare au evidențiat faptul că, de cele mai multe ori, opționalele desfășurate la clasă nu au fost pe placul celor implicați ori pentru că aceștia nu au fost consultați în prealabil, ori pentru că metodele abordate nu au fost pe placul elevilor, sau poate părinții nu au fost deloc implicați în etapa de ofertare.



10. „Ați implementat programe CDȘ propuse de dvs. sau preluate din alte surse?” Programele de opțional au fost elaborate de cadrele didactice în proporție de 90%, doar 10% preluându-le din alte surse. Acest aspect evidențiază preocuparea cadrelor didactice în elaborarea de programe de opțional, faptul că aceste programe nu sunt preluate din alte surse, ci am considerat că sunt adaptate particularităților de vârstă ale elevilor și s-a ținut cont probabil de mijloacele didactice existente, de ceea ce a oferit comunitatea locală la momentul respectiv. Cadrele didactice sunt interesate în a-și elabora corect programele de opțional, deși nu cunosc metodologia de implementare a CDȘ în școală, nu realizează corect oferta CDȘ, nu comunică cu elevii și părinții în alegerea opționalului. Este evidentă performanța cadrelor didactice în activitatea de proiectare la clasă a unei discipline opționale, competență obținută în cadrul studiilor absolvite, dar, în același timp, este evident că ele nu cunosc metodologia de implementare a unei discipline opționale, deoarece pe plan local, la nivelul fiecărei instituții școlare, există multe disfuncționalități în acest sens.



4.2. Rezultatele obținute după aplicarea chestionarelor părinților
Rezultatele obținute după aplicarea chestionarelor părinților au relevat câteva aspecte importante:

- în proporție de 68% părinții au considerat că introducerea disciplinelor opționale este benefică pentru preșcolari și elevi;
- părinții consideră că avantajele oferite de disciplinele opționale sunt că acestea completează cultura generală, că trezesc interesul elevilor, dar și faptul că devin competenți în anumite domenii, datorită parcurgerii unor discipline opționale;
- părinții au considerat că, în proporție de 40%, cadrele didactice realizează oferta de opțional;
- părinții sunt de părere că oferta pentru disciplinele opționale cuprinde an de an aceleași discipline: limba engleză, calculatorul, educație pentru sănătate, educație pentru mediu, în pași de dans; considerăm că oferta făcută părinților este destul de săracă, lipsind interesul școlii în acest sens;
- 92% din părinți confirmă faptul că au semnat un proces verbal la prima ședință cu părinții din anul școlar;
- părinții sunt conștienți de faptul că în alegerea unui opțional nu se ține cont și de opțiunile elevilor.

Corelând aceste răspunsuri cu cele obținute la chestionarul aplicat cadrelor didactice, putem concluziona că rolul primordial în alegerea unui opțional îl dețin cadrele didactice și nicidecum părinții și elevii, cum ar fi corect. Toate aceste disfuncționalități se datorează unei lipse acute de informație, la nivelul părinților elevilor, privind modul de implementare a unei discipline opționale.

4.3. Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului elevilor

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului elevilor de clasa a III- a, în cele două sesiuni, au evidențiat următoarele aspecte:

- analizând răspunsurile din prima etapă a anchetei, acestea pot fi corelate cu cele ale părinților, care și ei au fost de părere că elevii nu au fost consultați în alegerea opționalului; am constatat o optimizare a răspunsurilor primite din partea elevilor în etapa a doua a anchetei, deoarece pe parcursul primului semestru de studiu elevii au fost familiarizați cu etapele de implementare a unei discipline opționale, purtând discuții cu cadrul didactic în acest sens; performanțele școlare au crescut simțitor, deoarece au fost consiliați și li s-au luat în considerare propriile opțiuni;
- dacă în prima etapă elevii și-au exprimat dorința de a învăța cel mai mult despre protejarea mediului, procentul crește simțitor la această variantă și în cea de-a doua etapă, ajungând la 60%;
- la finele primului semestru răspunsurile elevilor au înregistrat o creștere semnificativă la varianta „*Îmi place să învăț despre protejarea naturii*” (70%), datorită conținuturilor abordate în cadrul orelor de opțional, a cunoașterii și aplicării unor norme specifice educației pentru mediu. Aceste rezultate furnizează un feed-back pozitiv din partea elevilor, dovedind interesul manifestat de aceștia în cunoașterea problemelor care impun protejarea mediului înconjurător;

- dacă în septembrie 2010, elevii erau preocupați de sănătatea mediului specific localității natale doar în proporție de 24%, în ianuarie 2011 procentul a crescut la 76%, după cum se poate urmări și în fig. 21. Parcurgerea orelor de opțional a reușit să schimbe ceva în procesul de înțelegere a raportului om-natură, a respectării echilibrului și intercondiționărilor existente, a reușit să formeze la elevi atitudini de responsabilitate față de mediul înconjurător;
- dacă în faza inițială elevii nu prea discutau despre sănătatea mediului în care trăiesc, decât în proporție de 14%, o dată cu însușirea unor cunoștințe, a unor noțiuni, ei au fost capabili, în proporție de 78%, de a discuta mult mai intens această problemă, dovadă că orele de opțional au constituit oportunități în acest sens;
- 56% din elevi au considerat în faza inițială că pot învăța mai ușor prin aplicații practice, excursii, drumeții, observări.

În faza a doua a anchetei, elevii au considerat că pot învăța mai ușor prin aplicații practice în proporție de 66%.

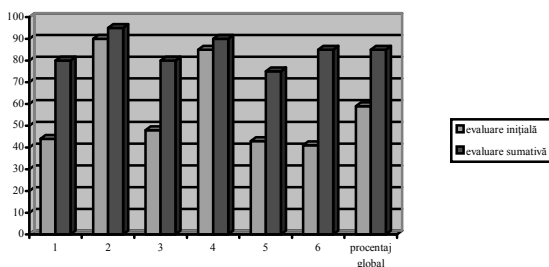
Rezultatele obținute la chestionarul aplicat elevilor în cele două sesiuni sunt relevante pentru studiul nostru. Astfel putem afirma că pe parcursul unui semestru de studiu, atitudinea elevilor privind problematica mediului s-a schimbat, elevii și-au format competențe care le-au permis să devină responsabili și conștienți de problematica protejării mediului în localitatea natală. Faptul că învățătoarea a ținut cont de opțiunile elevilor în ceea ce privește modalitatea optimă de învățare a dus la stimularea elevilor, la creșterea interesului lor pentru disciplina opțională și, implicit, la performanțe remarcabile din partea lor. Acest aspect ne arată că este important implicarea elevilor în alegerea unei discipline opționale. Că sunt mai activi și mai implicați în învățare, dacă învățătorul ține cont și de opțiunile lor.

4.4 Rezultate și semnificații obținute la aplicarea probelor de evaluare la preșcolari

Analizând cu atenție procentajele obținute de copii în cele două sesiuni de evaluare, se observă o diferență semnificativă între acestea. Itemii 2 și 4 au fost aproape în totalitate rezolvați în testul de evaluare inițială, semn că preșcolarii aveau minimum de cunoștințe despre protejarea mediului. Aceste rezultate obținute au evidențiat faptul că preșcolarii erau familiarizați cu anumite probleme de conținut ale educației pentru mediu. Cele mai mici procente s-au înregistrat în cadrul testului de evaluare inițială la itemii 1 și 6. La nivelul cunoașterii aveau totuși lacune în înțelegerea noțiunii de poluare fonică și nu conștientizau atitudinea de respect și grijă față de natură.

În cea de-a doua sesiune, cea de evaluare sumativă, rezultatele sunt superioare celor din cadrul evaluării inițiale. Ele relevă însușirea unor noțiuni despre protejarea și grija față de mediu, dau dovada înțelegerii raportului om-natură și formării unei atitudini de responsabilitate față de mediul în care trăiesc.

Respectând particularitățile individuale și de vârstă, cadrele didactice au desfășurat activități atractive în interesul copiilor. Conform planificării parcurse în primul semestru, printr-o abordare interdisciplinară, procesul didactic s-a desfășurat în conformitate cu standardele de performanță propuse. Copiii au putut selecta acele imagini în care natura este protejată sau în care dimpotrivă mediul înconjurător este distrus. Ei au putut emite judecăți despre cauzele și efectele unor fenomene din natură.



Concluzii

Caracterul prospectiv al studiului nostru vizează dezvoltarea unor viitori cetățeni responsabili și cu o atitudine fermă față de problemele legate de mediul în care trăiesc, iar acest aspect vine să confirme ipoteza noastră că elevii obțin rezultate performante, în cazul în care programa prevede o metodologie interactivă, când sunt consultați copiii, alături de părinți în alegerea disciplinei opționale. Rezultatele obținute de elevi și preșcolari în cadrul anchetei susțin această asumție. Programele propuse în cadrul studiului nostru la disciplina opțională de educație pentru mediu au ținut cont că elevii pot învăța mai ușor prin *aplicații practice, excursii, drumeții, observări* în cadrul naturii, prin experimente decât prin simpla expunerea a lecției. Rezultatele obținute de preșcolari la testul de verificare din cadrul evaluării sumative au demonstrat că aceștia au înțeles noțiuni precum poluare, protejare folosindu-le în contexte adecvate. Faptul că în cadrul disciplinei opționale de educație pentru mediu s-a promovat învățarea de tip interdisciplinar a dus la creșterea interesului elevilor și preșcolarilor, responsabilizându-i în fața problemelor mediului.

Putem considera că puncte tari ale acestui studiu sunt următoarele:

- prin strategia abordată în cadrul studiului am surprins atât disfuncționalități, cât și școli și grădinițe în care implementarea CDS este bine organizată și înțeleasă;
- are implicații pentru practica educativă din grădiniță și ciclul primar în domeniul CDS;
- vine cu recomandări pentru optimizarea practicilor aferente opționalelor de educație pentru mediu;

- oferă repere teoretice utile și legislative în vigoare despre specificul CDȘ la nivel de grădiniță și ciclul primar.

În încheiere, prezentăm câteva recomandări pentru cadrele didactice. Proiectele de programe de opționale, indiferent de tipul abordat, ar trebui să realizeze demersul didactic printr-o viziune curriculară de ansamblu, care să permită ca schimbările de conținut și atitudine să aibă loc și să se regăsească în rezultatele obținute. În acest sens, managerul școlii ar trebui să solicite, în permanență, munca în echipă pentru: proiectarea, implementarea, evaluarea curriculum-ului; respectarea intereselor și opțiunilor elevilor; realizarea unei diagnoze corecte; cunoașterea culturii organizaționale; rezolvarea conflictelor; formarea și motivarea personalului didactic; monitorizarea procesului; realizarea parteneriatului cu familia și comunitatea locală.

Ca urmare, propunerea și derularea unor discipline opționale reprezintă unul dintre aspectele importante ale realizării și reușitei reformei, ale promovării școlii ca identitate proprie într-un mediu concurențial și stimulat, mai ales într-un context care leagă școala sau grădinița cu specificul comunității locale și cu tendințele cererii de educație.

ANEXE

Chestionar

Menționăm că acest chestionar este anonim și este inclus într-un studiu despre aplicarea curriculumului la decizia școlii. De aceea, dorim să aflăm opinia dvs., legată de opționalele organizate la grupa/clasa dvs. Vă rugăm să răspundeți sincer la următoarele întrebări.

Numele și prenumele (doar inițialele):

Vechimea în învățământ:

Funcția didactică:

Studii absolvite:

Ciclul de învățământ în care predați:

La următoarele întrebări vă rugăm să răspundeți notând cu „x” în rubrica potrivită cu alegerea răspunsului dvs.

1. Definiți CDȘ
2. Cum se decide implementarea CDȘ în instituția dvs.?
3. Care sunt criteriile după care alegeți opționalul la grupa/clasa dvs.?
4. Ce tip de opțional abordați la grupa/clasa dvs? (bifați)

-la nivelul disciplinei ☐

-la nivelul ariei curriculare ☐

-la nivelul mai multor arii curriculare ☐

5. Tipurile de învățare promovate în cadrul opționalului derulat la grupa/clasa dvs au caracter interdisciplinar, interactiv?

Niciodată	Rar	Adesea	Întotdeauna
-----------	-----	--------	-------------

6. *Considerați că opționalul propus și implementat de dvs. a promovat elemente de noutate în:*

Planul prelucrării științifice	Planul sistemului metodologic	Evaluarea de tip formativ
--------------------------------	-------------------------------	---------------------------

7. *Ați primit feed-back în urma desfășurării opționalului?*

Niciodată	Rar	Adesea	Întotdeauna
-----------	-----	--------	-------------

8. *Ce modalități ați utilizat în preluarea feed-back-ului de la elevi și părinți?*

Chestionare adresate părinților	Rezultate obținute la probele de evaluare	Prin discuții cu elevii
---------------------------------	---	-------------------------

9. *Este opționalul pe placul elevilor, corespunde așteptărilor părinților și altor membri ai comunității?*

Niciodată	Rar	Adesea	Întotdeauna
-----------	-----	--------	-------------

10. *Ați implementat programe CDȘ propuse de dvs. sau preluate din alte surse?*

Propuse de dvs.	Preluate din alte surse
-----------------	-------------------------

Chestionar pentru părinți

<p>Stimați părinți,</p> <p>Vă rugăm să citiți cu mare atenție întrebările și să răspundeți cu onestitate. Vă aducem la cunoștință că răspunsurile dumneavoastră contează mult și ne vor orienta asupra modului de organizare a cursurilor opționale în grădinița noastră pe viitor. Răspunsurile dumneavoastră sunt confidențiale.</p>
--

Numele și prenumele (doar inițialele):

Vârsta:

Studii absolvite:

La următoarele întrebări vă rugăm să răspundeți liber sau notând cu „x” în rubrica potrivită opiniei dumneavoastră:

1. *Considerați oportună introducerea unor discipline opționale în orarul copilului dvs.?*

☐ Da ☐ Nu

2. *Enumerați 3 avantaje pe care le oferă disciplina opțională copilului dvs.?*

3. *Cine a făcut oferta de opționale în acest an la clasa / grupa dvs.?*

Directorul unității	Cadrele didactice	Alte persoane
---------------------	-------------------	---------------

4. *Ce opționale vi s-au propus în oferta școlii / grădiniței?*

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

5. Ce acte ați semnat pentru legalizarea opționalului la grupa dvs.?

6. În alegerea opționalului s-a ținut cont și de dorințele elevilor/preșcolarilor?

☐☐

Nu

Chestionar pentru elevi

Stimați elevi,

la următoarele întrebări vă rog să răspundeți notând cu „x” în rubrica potrivită opiniei voastre sau încercuind răspunsul preferat:

1. Cine a ales opționalul de educație pentru mediu în acest an școlar?

învățătoarea	părinții	elevii

2. Ce doriți să învățați în cadrul acestor ore de opțional?

Care sunt elementele componente ale mediului înconjurător?	Ce este poluarea?	Cum pot proteja mediul în care trăiesc?

3. Încercuiește propozițiile care ți se potrivesc

- a) Îmi place să îngrijesc plantele și animalele.
- b) Îmi ajut părinții la grădinărit.
- c) În excursii și drumeții sunt preocupat să las curat în urma mea.
- d) Îmi place să învăț despre protejarea naturii.

4. Cât de mult ești preocupat de starea actuală a sănătății mediului în localitatea ta și nu numai?

- a) Foarte preocupat.
- b) Destul de preocupat.
- c) Nu mă interesează.

5. Cât de des discuți cu prietenii despre problemele mediului înconjurător?

- a) Frecvent.
- b) Ocazional.
- c) Niciodată.

6. Cum credeți că ați învăța mai ușor în cadrul opționalului de educație pentru mediu?

Prin aplicații practice Excursii, drumeții, obsvservări în cadrul naturii	Prin experimente, videoproiectări	Prin expunerea lecțiilor la tablă de către d-na învățătoare

Testul de verificare a cunoștințelor de educație pentru mediu

Nivel 6 - 7 ani



1



2



3



4



5



6



Colorează cu verde bulinele imaginilor în care copiii îngrijesc natura.

Colorează cu negru bulinele imaginilor în care observi poluare și lipsă de respect pentru natură.

BIBLIOGRAFIE

Ardelean, D., (2008), *Teoria curriculumului*, Suport de curs pentru specializările „Pedagogie” și „Pedagogia învățământului primar și preșcolar”,

Bârlea, O., (1983), *Folclorul românesc*, București, Editura Minerva.

Bennet, B., (2007), *Curriculum la decizia școlii*, București, Editura Atelier Didactic.

Bocoș, M., Jucan, D., (2008), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*, Pitești, Editura Paralela 45.

Bonnefous, E., (1976), *Omul sau natura*, București, Editura Politică.

Breben, S., Gongea, E., Ruiu, G., Fulga, M., (2003), *Metode interactive de grup – Ghid metodic*, Craiova, Editura Arves.

***, (1995), *Cartea albă a Reformei învățământului din România*, MI, București.

Chiș, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Cluj-Napoca, Editura PUC.

Crețu, C., (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Iași, Editura Polirom.

Cristea, S., (1996), *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Crișan, A., (1994), *Curriculum și dezvoltare curriculară*, Revista de pedagogie nr. 3-4 /1994.

Cucoș, C., (2002), *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom.

*** (1988), *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, MEN, București.

Dewey, J., (1972), *Democrație și educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Delors, J., (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Iași, Editura Polirom.

D'Hainaut, L., (1981), *Programe de învățământ și educație permanentă*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Elliot, J., King, C., (1999), *Enciclopedia generală pentru copii*, București, Editura Aquila 93.

Ionescu, M., Radu, I., (coord.), (2001), *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.

Ionescu, M., (2003), *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Cluj-Napoca, Editura Garamond.

Iosifescu, Ș., (2000), *Elemente de management strategic și proiectare*, București, Editura Corint.

Joița, E., (2003), *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Craiova, Editura Arves.

King, A., Schneider, B., (1998), *Prima revoluție globală. O strategie pentru supraviețuirea lumii*, București, Editura Tehnică.

Labăr, A. V., Popa, L. N., Antonesei, L., (2009), *Ghid pentru cercetarea educației*, Iași, Editura Polirom.

Macavei, E., (2001), *Pedagogie. Teoria educației*, București, Editura Aramis.

M. E. N., I. S. J. Bistrița, (2000), *Reforma curriculară în grădiniță*.

Mohan, Gh., Ardelean, A., (1993), *Ecologie și protecția mediului*, București, Editura Scailul.

Negreț-Dobridor, I., (2008), *Teoria generală a curriculumului educațional*, Iași, Editura Polirom.

***, (2008), *„Noul curriculum pentru învățământul preșcolar”*.

Oprea, C. L., (2003), *Pedagogie – alternative metodologice interactive*, București, Editura Universității București.

Oprîș, T., (1963), *Minuni ce nu mai sunt minuni*, București, Editura Tineretului.

Oprîș, T., (1966), *Animale dispărute*, București, Editura Tineretului.

Păun, E., Iucu, R., (2002), *„Educația preșcolară în România”*, Iași, Editura Polirom.

Potolea, D., Manolescu, M., (2006), *Teoria și metodologia curriculumului*, PIR, București.

Preda, V., (2000), *Educația pentru știință în grădiniță*, București, Editura Compania.

Răuță, C., Cârstea, S., (1979), *Poluarea și protecția mediului înconjurător*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.

Revista învățământul preșcolar – *Educația în anul 2000*, Nr. 3-4 / 2000, București.

Revista pentru mediu, (2003), Editor: Fundația Ecologistă RO GREEN PEACE, Carei.

Roth, C. E., (1992), *Environmental Literacy: Its Roots, Evolution, and Directions in the 1990s*. U.S., Massachusetts: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education - <http://eelink.net/eetap/info19.pdf>

Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Editura politică.

Vidu, A., Predețeanu, L., (2004), *Prietenii naturii*, București, Editura Erc Press.

Vidu, A., (1999), *Folclorul copiilor*, București.

Vodă, C., (1987), *Din secretele naturii înconjurătoare*, București, Editura Ion Creangă.

www.edu.ro.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR CHEIE PRIN IMPLEMENTAREA CURSULUI OPȚIONAL DE ASTRONOMIE LA CLASELE DE GIMNAZIU

VIRGINIA SASU

Abstract: Scopul principal al lucrării este identificarea unor concepții greșite despre fenomenele astronomice, concepții ce pot fi un obstacol în însușirea cunoștințelor de astronomie și prezentarea unor activități aplicate la clasă în vederea dezvoltării competențelor cheie, așa cum au fost ele stabilite în accepțiunea Comisiei Europene, activități concepute respectând principiile teoriei constructivismului. De asemenea, sunt analizate răspunsurile la un chestionar privind concepțiile elevilor referitoare la cunoașterea științifică, activitățile experimentale și percepția asupra oamenilor de știință. Răspunsurile elevilor reflectă importanța studierii astronomiei atât pentru aplicabilitatea practică, cât și pentru rolul de știință interdisciplinară ce beneficiază din plin de tehnologiile moderne.

1. Introducere

În prezenta lucrare se pornește de la ipoteza conform căreia elevii au concepte eronate privind fenomenele astronomice și corpurile cerești, existența acestor concepte fiind un obstacol în formarea unui model corect privind sistemul Soare-Pământ-Lună.

Răspunsurile la chestionarele privind concepțiile elevilor, atât cele privind fenomenele astronomice cât și cele referitoare la cunoașterea științifică, activitățile experimentale și percepția asupra oamenilor de știință, au furnizat numeroase informații și permit structurarea unui curs opțional de astronomie care să remedieze deficiențele constatate.

2. Fundamentele teoretice ale cercetării

În „*Déclaration sur l'Enseignement de l'Astronomie en Europe*”, publicată pe site-ul Asociației Europene pentru Educație Astronomică, EAAE, se arată că în numeroase țări ale Europei astronomia nu este predată deloc sau se învață într-un mod rudimentar și demodat. În altele este prezentată în viziune holistică aceasta, în ciuda faptului că multe domenii ale astronomiei sunt relativ ușor de înțeles și că aceste subiecte sunt exemplul cel mai ilustrativ al interacțiunii dintre știință, cultură și tehnologie în aspectele sale moderne și istorice. Predarea astronomiei ar trebui să înceapă în școala primară și să progreseze în anii următori. Prin intermediul mass-media, elevii se confruntă cu o multitudine de idei incorect sau confuz prezentate despre spațiu, știință și domeniile conexe. Predarea astronomiei în școală ar introduce corect structura și conceptele fundamentale.

Numeroase persoane confundă astrologii cu astronomii, deși cele două meserii sunt complet diferite. Astronomul este un cercetător, un om de știință ce

studiază mulți ani Matematica, Optica, evoluția stelelor, planetelor și galaxiilor. Astrologul nu are nevoie de toate aceste cunoștințe, el prezice viitorul crezând că planetele și stelele ne influențează.

O clasificare a tipurilor de concepții eronate cu sensul de idei greșite, incorecte, echivalentul termenului „*micronception*”, prezentată de Crocnan (2006) cuprinde:

- *noțiuni preconcepute* – concepte din popor devenite cutume datorită experienței de fiecare zi. Noțiunile preconcepute își pun amprenta asupra înțelegerii de către elev a unor noțiuni, precum mișcarea aparentă a Soarelui, meteoriții sunt stele căzătoare;
- *crediințele neștiințifice* includ explicații din alte surse decât cele științifice (religie, mitologie, astrologie). Un exemplu bine cunoscut sunt ideile referitoare la nașterea Universului;
- *neînțelegerile conceptuale* își au originea în informațiile științifice care le sunt furnizate elevilor într-un mod care nu-i confruntă cu paradoxuri rezultate din relaționarea acestora cu noțiunile preconcepute sau credințele neștiințifice ale acestora - se atribuie fazele Lunii umbrei aruncate de Pământ asupra Lunii, confundând în acest fel cauza apariției fazelor Lunii cu cea a formării eclipselor.

Fazele Lunii au următoarele denumiri:





Luna Noua - când Luna se interpune între Pământ și Soare, fiind iluminat discul de pe fața nevăzută	
Primul Pătrar - când Luna este la o elongație de 90°, est, fata de Soare; atunci vedem doar jumătate din discul lunar iluminat (jumătatea din dreapta)	
Luna Plină - când Luna se afla la 180° de Soare; vedem atunci tot discul lunar iluminat (când Luna se afla în faza de Lună Plină, răsare când apune Soarele și apune când răsare Soarele)	
Ultimul Pătrar - când Luna se afla la o elongație de 90°, vest, față de Soare; vedem jumătatea din stânga a discului lunar iluminată	

Fig. 1. Fazele lunii (imagine: www.astro-urseau.ro)

- *neînțelegerile conceptuale de limbaj* sunt datorate utilizării unor cuvinte care au înțeles în vorbirea de zi cu zi și alta în context științific. Un exemplu consacrat este „constelațiile zodiacale”, semnificațiile cuvântului „zi” – *perioada de timp cât este lumină, durata a 24 de ore, ziua săptămânii*, iar în astronomie – *durata între două culminații succesive ale Soarelui sau perioada în care Soarele se află deasupra orizontului*. Un alt exemplu este ambiguitatea cuvântului „înălțime”, care, în limbajul curent, înseamnă lungime, iar în cel astronomic, unghiul între direcția de observare a Soarelui și orizontala. Soarele este „sus” sau „jos”, descrie nu lungimi sau înălțimi, ci unghiuri. Rotația Pământului „*de la vest la est*” dă impresia că punctele cardinale permit reperarea pozițiilor și mișcărilor în spațiu, când de fapt ele sunt exclusiv destinate precizării poziției și deplasărilor pe Pământ. Este mai bine să se spună că Pământul se rotește în sens invers acelor de ceasornic, pentru un observator situat la Polul Nord;
- *concepțiile factual incorecte* sunt învățături eronate aparținând unor vârste fragede, care se regăsesc la maturitate, datorită neexpunerii la confruntări. De exemplu, formarea anotimpurilor se datorează distanței Pământului față de Soare, toate planetele au suprafața solidă (la fel ca și Pământul), toate stelele sunt de aceeași mărime.

Elevii au de cele mai multe ori astfel de concepte eronate despre unele corpuri cerești, de exemplu ei cred că se văd toate constelațiile pe cer și în aceeași poziție, în oricare parte a globului s-ar afla observatorul, chiar dacă au învățat la geografie despre dimensiunile globului pământesc și cele două emisfere ale sale. Este dificil de învățat ceva despre care nu știe nimic. În procesul de învățare, noua informație trebuie întotdeauna prezentată într-un context familiar elevului, pentru ca acesta să aibă acces la ea, să fie capabil să-i găsească locul în modelul său mental. Elevii consideră de multe ori că „*stelele apar pe cer în același loc în fiecare noapte*”, deci prezentarea unor hărți stelare ce descriu cerul în momente diferite ale anului sau chiar observațiile directe ale constelațiilor, ar putea modifica această concepție greșită. O altă idee greșită este aceea că toate stelele au aceeași mărime și strălucirea lor depinde doar de distanța dintre stea și Pământ.

3. Coordonatele cercetării

3.1. Motivația cercetării

Alegerea temei a fost determinată de constatările făcute în practica școlară: *elevii de gimnaziu au concepții eronate despre corpurile cerești și confundă publicarea informațiilor științifice în mass-media cu sursa acestora.*

3.2. Obiectivele cercetării

Obiectivul general este: analiza și studierea teoriei și practicii moderne de dezvoltare a motivației în procesul predării astronomiei; proiectarea programei unui curs opțional de astronomie pentru cls. a VII-a, învățământ gimnazial.

Obiectivele specifice ale cercetării sunt următoarele:

- identificarea concepțiilor eronate în astronomie ale elevilor de gimnaziu;
- studierea și analiza concepțiilor eronate în astronomie ale elevilor de gimnaziu;
- identificarea percepției elevilor asupra științei;
- stabilirea obiectivelor ce trebuie atinse în predarea cursului opțional de astronomie, în general și pentru depășirea acestor concepții în particular.

3.3. Ipoteza cercetării

Este următoarea: *elevii au concepții eronate privind fenomenele astronomice și corpurile cerești, existența acestor concepții fiind un obstacol în formarea unui model corect privind sistemul Soare-Pământ-Lună*. De asemenea, elevii posedă o percepție parțial incorectă asupra științei și asupra rolului profesorului de științe pentru instruirea sa.

3.4. Variabilele cercetării

a) *Variabila independentă* este următoarea: *situațiile de învățare în care sunt implicați elevii*.

b) *Variabila dependentă* o reprezintă rezultatele elevilor.

3.5. Coordonatele cercetării

Locul de desfășurare a cercetării a fost Colegiul Național Pedagogic „Gh. Lazăr” din Cluj-Napoca. Cercetarea a fost desfășurată în anul școlar 2010- 2011.

Eșantionul de subiecți: Clasa experimentală este clasa a VI - a (26 elevi).

3.6. Sistemul metodologic al cercetării

În ideea verificării ipotezelor de cercetare și verificării obiectivelor s-a utilizat ca instrument de cercetare ancheta pe bază de chestionar utilizând un chestionar inițial, la începutul anului școlar, și unul la sfârșitul aceluiași an, pentru a determina existența și persistența conceptelor eronate în astronomie ale elevilor și un chestionar care urmărește să identifice percepția elevilor cu privire la studiul științelor și rolul profesorului în sprijinirea învățării la științe, aplicat la finele anului școlar. De asemenea, am utilizat metode matematice (statistice) de prelucrare și interpretare a datelor și metode de prezentare a rezultatelor.

Primul chestionar este compus din cinci teme: *alternanța zi/noapte, anotimpurile, Luna, sistemul solar, constelațiile*. Al doilea chestionar conține 22 de întrebări, răspunsurile fiind încadrate după o scală de la 1 la 5, 1 însemnând „dezacord total”, iar 5 „acord total” și reflectă concepțiile elevilor referitoare la cunoașterea științifică, activitățile experimentale și percepția asupra oamenilor de știință.

4. Desfășurarea experimentului didactic

Prezentarea generală a chestionarului privind concepțiile elevilor

Cercetarea de față este una constativă prin gruparea și descrierea datelor obținute. Numărul participanților la acest studiu (26 elevi) nu permite o analiză inferențială (rezultatele obținute nu se pot generaliza la populații mai largi decât cele testate inițial).

Au fost aplicate atât întrebări deschise de tipul: „*Cum explici acest fenomen?*”, cât și întrebări cu răspuns dirijat și, de asemenea, și întrebări care puteau avea drept răspuns un desen (cazul fazelor Lunii). Chestionarul este construit în jurul a 6 teme independente.

Prima temă este *alternanța zi/noapte*. În urma seriei de întrebări, am vrut să determin dacă elevii sunt capabili să explice mișcarea aparentă a Soarelui prin rotația Pământului în jurul axei proprii și dacă cunosc semnificația echinocțiilor și solstițiilor.

A doua întrebare se referă la fenomenul *anotimpurilor*. Deoarece existența acestora este cunoscută, am formulat două categorii de întrebări; primul tip pornește de la fapte concrete: *Pământul este mai aproape vara decât iarna; prezența curenților oceanici calzi vara și absența lor iarna; axa de rotație a Pământului este înclinată în raport cu planul orbitei în jurul Soarelui*.

Prima întrebare este o capcană, pentru că cele două fenomene nu sunt legate. A doua întrebare presupune utilizarea răspunsului corect de la prima, verificând gradul de înțelegere a fenomenului. A treia întrebare introduce un alt membru al sistemului solar: *Luna*. Am dorit să obțin explicațiile: *eclipselor de Lună; de ce este luminoasă Luna* – pentru a verifica dacă se face deosebirea între corp luminat și sursă de lumină; *fazele Lunii* – am solicitat și desene pentru a-i pune în situația de a reflecta asupra celor observate; *faptul că vedem întotdeauna aceeași față a Lunii*.

A patra parte a chestionarului se referă la sistemul solar. Sunt două întrebări, una referitoare la diferența dintre o stea și o planetă și a doua câte planete are sistemul solar, întrebarea având scopul de a verifica dacă au reținut noul număr de 8 planete, deoarece la alte materii (științe, geografie) au învățat vechea structură a sistemului solar, informație extrem de persistentă.

A cincea parte se „*depărtează*” de Pământ pentru a întreba de stele, în special, de constelații și de Steaua Polară.

Ultima parte are drept subiect *lumina și viteza luminii*.

Studiul răspunsurilor.

Tema: Alternanța zi / noapte

În chestionarul inițial, 20 elevi au identificat corect echinocțiile și solstițiile (80%). În chestionarul final, 24 elevi au identificat corect echinocțiile și solstițiile (92 %). În chestionarul inițial, la întrebarea referitoare la cauza formării zilelor și nopților, au existat patru tipuri de răspunsuri (fig.1): rotația Pământului în jurul axei sale – răspuns corect – 12 elevi (46%); rotația Pământului în jurul Soarelui – 9 elevi (34,5 %); rotația Pământului (fără a specifica tipul rotației) – 3 elevi (11,5%); alte răspunsuri (Soarele răsare ziua și apune noaptea; ziua stăm cu fața la Soare și noaptea cu spatele) – 2 elevi (8%). O explicație pentru cei 34% este persistența unei viziuni geocentrice și antropomorfe abuzive despre Soarele care se trezește dimineața și se culcă seara.

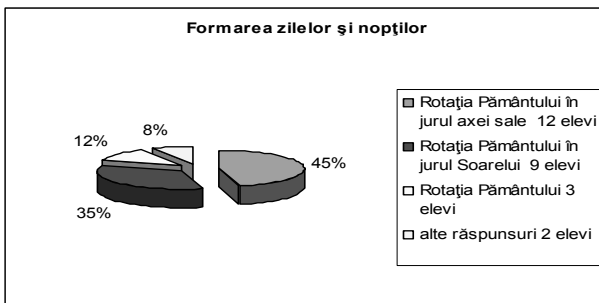


Fig. 1. Răspunsurile elevilor la întrebarea privind cauza formării zilei și a nopții

În chestionarul final, (fig. 2) elevii au răspuns: rotația Pământului în jurul axei sale – 20 elevi (77 %); rotația Pământului – 5 elevi (19%); fără răspuns – 1 elev (4 %).

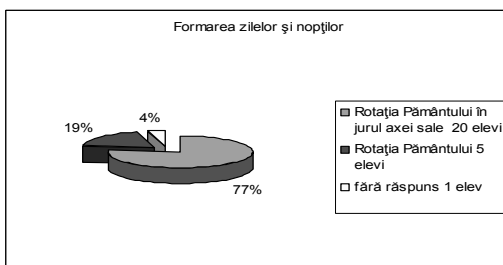


Fig. 2. Răspunsurile elevilor la întrebarea privind cauza formării zilei și a nopții

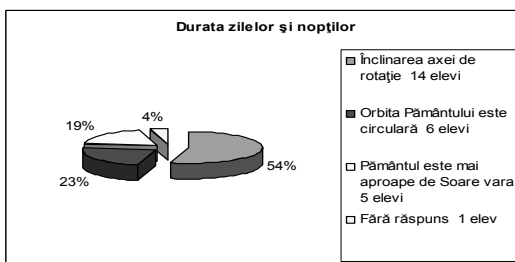


Fig. 3. Răspunsurile elevilor la întrebarea privind durata zilelor și nopților

În chestionarul inițial, 20 elevi (77%) au răspuns că durata mai lungă a zilei vara se datorează apropierii de Soare, iar 6 elevi (23%) nu au răspuns, iar în chestionarul final la întrebarea referitoare la durata zilelor și a nopților au

răspuns (fig. 3): înclinarea axei de rotație – răspuns corect – 14 elevi (54 %); orbita Pământului este circulară – 6 elevi (23%); Pământul este mai aproape de Soare vara – 5 elevi (19%); fără răspuns – 1 elev (4%).

Tema: anotimpurile

Nu distanța față de Soare, ci înclinarea axei Pământului față de planul orbitei determină existența anotimpurilor. Axa de rotație a Pământului (linia imaginară care „înțeapă” planeta, trecând prin Polul Nord și Polul Sud) nu este perpendiculară pe planul orbitei Pământului în jurul Soarelui, ci este înclinată într-un unghi de circa $23,5^\circ$. Când în emisfera nordică e vară, axa Pământului e înclinată către Soare; planeta primește mai multă radiație solară, care încălzește solul și determină creșterea temperaturii. Când în emisfera nordică e iarnă, axa Pământului e înclinată în direcția opusă Soarelui; razele acestuia, cazând oblic pe suprafața Terrei, încălzesc mai puțin eficient suprafața lui, așa că temperaturile scad. Iar când aici, în emisfera nordică, e iarnă, în cea sudică e vară, căci partea de planetă respectivă e îndreptată spre Soare.

Distanța Soare-Pământ, care determină încălzirea Pământului la fel cum distanța dintre o persoană și o sobă determină încălzirea persoanei, aceasta este analogia care stă la baza răspunsurilor eronate ale elevilor.

La chestionarul inițial 20 din 26 elevi (77%) au răspuns că anotimpurile se formează datorită distanței diferite față de Soare la care se găsește Pământul în mișcarea sa de revoluție iar 6 nu au răspuns;

La chestionarul final au răspuns că formarea anotimpurilor se datorează (fig. 4): faptului că axa de rotație a Pământului este înclinată în raport cu planul orbitei - răspuns corect – 19 elevi (73%); Pământul este mai aproape de Soare vara decât iarna – 4 elevi (15,3%); marii curenți oceanici calzi sunt mai activi vara decât iarna – 2 elevi (7,7%); fără răspuns – 1 elev (4%).

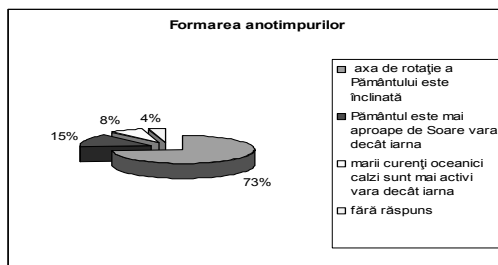


Fig. 4. Răspunsurile elevilor la întrebarea referitoare la formarea anotimpurilor

Se poate propune elevilor să apropie mâna de o lampă de birou, perpendicular pe fasciculul luminos. Apoi să apropie sau depărteze cu 2 % (2 mm) mâna de lampă și apoi să o încline sub un unghi mai mic de 10° în raport cu normala și să observe gradul de încălzire și porțiunea încălzită.

Tema: Luna

La întrebările chestionarului inițial, 24 elevi din 26 (92%) au răspuns corect la întrebarea referitoare la eclipsa de Lună și 18 (69%) au răspuns corect la cea referitoare la luminozitatea lunii.

La chestionarul final, întrebarea referitoare la poziția corpurilor cerești la eclipsa de Lună rezultatele au fost următoarele (fig. 5): Pământul între Lună și Soare – răspuns corect – 19 elevi (73%); Luna între Soare și Pământ – 5 elevi (19%) – răspunsul e mecanic, elevii nu au realizat că dacă Luna e între Soare și Pământ, atunci o privim direct, nu poate fi eclipsă de Lună ci de Soare; alte răspunsuri – 2 elevi (8%) – răspunsurile au fost: „când Luna trece în fața Soarelui”.

O soluție ar fi realizarea unui model spațial a sistemului solar, înainte de a studia eclipsele pentru a fixa localizarea celor trei corpuri cerești și a vedea exact pozițiile lor în timpul eclipselor.

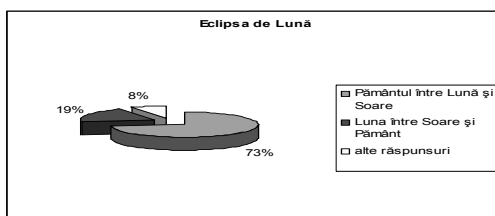


Fig. 5. Răspunsurile elevilor referitoare la poziția corpurilor cerești în timpul eclipsei de lună

La întrebarea referitoare la luminozitatea Lunii, răspunsurile au fost următoarele: deoarece Luna este luminată de Soare – răspuns corect – 23 elevi (88%); deoarece Soarele se mișcă în spatele ei – 1 elev (4%); fără răspuns – 2 elevi (8%).

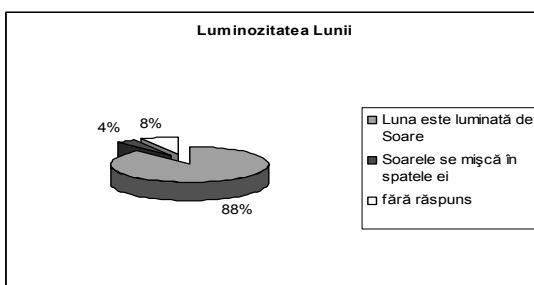


Fig. 6 Răspunsurile elevilor referitoare la luminozitatea lunii

La întrebarea referitoare la fazele Lunii, toți elevii au desenat corect fazele Lunii, dar explicațiile au fost diverse și cel mai des incorecte, doar 5 elevi au răspuns corect, greșeala cea mai frecventă fiind că umbra Pământului determină schimbarea formei discului lunar. Trei elevi nu au răspuns la întrebare.

Referitor la faptul că Luna arată aceeași față, elevii nu au găsit explicația corectă, cea mai frecventă explicație fiind aceea că Luna nu se rotește deloc în jurul axei sale, de aceea ne arată mereu aceeași față. Este o problemă de sistem de referință. În referențialul geocentric Luna nu se rotește, dar în referențialul heliocentric, mișcarea de rotație a Lunii este sincronă cu mișcarea sa de revoluție în jurul Pământului, în așa fel încât prezintă întotdeauna aceeași față.

Tema: Ustemul solar

La întrebarea care solicita să deosebească o planetă de o stea, răspunsurile au fost următoarele: steaua are lumină proprie, iar planeta nu – 18 elevi (62%); steaua are căldură, iar planeta nu – 6 elevi (23%) – elevii asociază lumina cu căldura; alte răspunsuri – 2 elevi (8%) – (planeta se rotește în jurul Soarelui, iar o stea, nu; steaua este gazoasă și planeta nu).

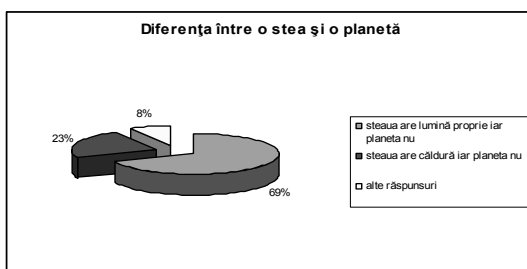


Fig. 7. Răspunsurile elevilor la întrebarea privind deosebirea dintre o planetă și o stea

La întrebarea referitoare la numărul de planete ale sistemului solar toți elevii au răspuns corect, deși la începutul anului școlar 16 (61%) din 26 nu reținuseră că sistemul solar are o planetă mai puțin, fapt mediatizat în 2009, Anul Internațional al Astronomiei.

Tema: Constelațiile

La întrebarea „Ce este o constelație” au răspuns: grup de stele – 15 elevi (58%); alte răspunsuri (mai multe stele, niște stele, stele, multe stele), 7 elevi (27%); nu știu sau nu răspund – 4 elevi (15%).

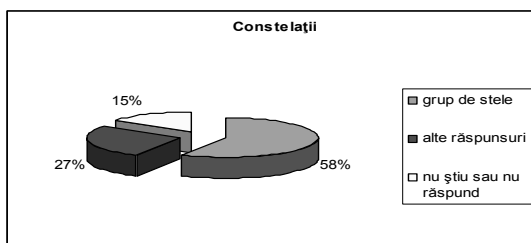


Fig. 8. Răspunsurile elevilor la întrebarea privind constelațiile

La întrebarea referitoare la faptul că nu toți locuitorii planetei văd aceleași constelații pe cer, dacă la începutul anului școlar, răspunsurile erau greșite sau elevii nu știau răspunsul, la sfârșitul anului școlar, 11 elevi au răspuns corect (42 %), 10 elevi (38 %) nu au răspuns, iar 5 (19%) au răspuns greșit.

Tema: Viteza luminii

Întrebările au vizat noțiunea de distanță în spațiul cosmic elevii trebuind să calculeze pe baza formulei vitezei, durata drumului făcut de lumină până la Lună.

Concluzii privind concepțiile greșite în astronomie

Temele din chestionarul privind concepțiile greșite ale elevilor permit să observăm concepțiile pe care le au elevii privind diferite fenomene astronomice.

Tema diferența stea-planetă a arătat că mulți elevi nu sesizează că Pământul are căldură și, mai ales, n-au subliniat diferența de mărime dintre cele ele, diametrul aparent al Soarelui fiind aproximativ egal cu al Lunii, elevii nu sesizează corect distanțele uriașe din univers. Aceeași problemă și în cazul constelațiilor. Elevii nu sesizează distanțele uriașe dintre stele și, deseori, nici faptul că stelele aparținând unei constelații nu se găsesc în același plan.

De asemenea, explicația formării anotimpurilor a pus în evidență una din cele mai cunoscute concepții greșite ale elevilor – faptul că formarea acestora depinde de distanța față de Soare.

Răspunsurile la chestionarul privind concepțiile elevilor au furnizat numeroase informații despre concepțiile greșite în astronomie ale elevilor și permit structurarea unui curs care să remedieze aceste deficiențe.

Limite ale cercetării

Cercetarea întreprinsă poate avea câteva limite ce se referă la faptul că:

- *eșantionul de cercetare a cuprins o singură clasă de elevi, neexistând clase paralele în școala respectivă;*
- *numărul participanților la acest studiu despre concepțiile greșite în astronomie (26 elevi) nu permite o analiză inferențială;*
- *primul instrument n-a fost validat în prealabil;*
- *intervalul în care s-a realizat cercetarea a fost destul de mic.*

Cu toate aceste deficiențe investigația semnalează dificultăți ale predării-învățării la științe, dificil de neglijat sau a căror neglijare poate conduce la blocarea progresului cognitiv al elevului, dezinteres pentru studiu și o percepție eronată asupra importanței studiului științelor pentru viața de zi cu zi și nu doar pentru o carieră științifică.

Prezentarea chestionarului și analiza răspunsurilor referitoare la studiul științelor

Chestionarul a fost aplicat atât elevilor care au urmat un curs opțional de astronomie cât și celor care au studiat elemente de astronomie în cadrul lecțiilor de fizică, cum ar fi elemente de optică (eclipsele) la clasa a VI-a și a VII-a sau

Legea atracției universale la clasa a IX-a, a abordat trei direcții principale: *ce cred elevii despre oamenii de știință, părerea elevilor despre rolul experimentelor și concepția lor despre ideile științifice.*

Rezultatele chestionarului sunt prezentate mai jos.

1. Toți credem ce spun oamenii de știință.

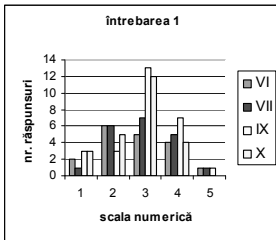


Fig. 9: Gruparea răspunsurilor în jurul valorii 3 la toate nivelele de vârstă (41% din elevi) arată o nesiguranță în ce privește afirmațiile oamenilor de știință. În urma unor discuții cu elevii a rezultat că aceștia consideră că informațiile din mass-media aparțin oamenilor de știință și există o confuzie între informația științifică și promovarea unor teorii despre sfârșitul lumii.

2. Întrebările științifice au un singur răspuns corect.

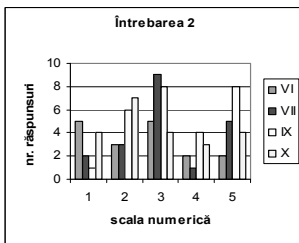


Fig. 10: Jumătate dintre elevi (50,5%) sunt în dezacord sau parțial acord cu această afirmație, ceea ce arată că ei nu consideră că o întrebare științifică conduce la un singur răspuns dovedit cu date experimentale sau raționamente matematice.

3. Unele idei actuale din știință sunt diferite de cele ale oamenilor de știință din trecut.

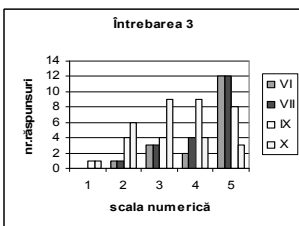


Fig. 11: Elevii sunt de acord în majoritate cu această afirmație. Modelele geocentric și heliocentric sunt, de obicei, primul exemplu care la care apelează.

4. Ideile care conduc la experimente științifice au la bază curiozitatea și reflecția asupra diverselor evenimente/fenomene, etc.

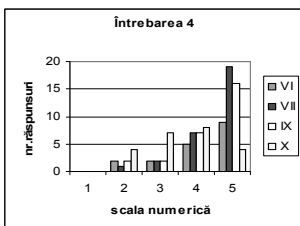


Fig. 12: Faptul că majoritatea elevilor sunt de acord cu afirmația arată interesul lor pentru aplicațiile practice ale fenomenelor.

5. *Există mai multe moduri prin care cercetătorii își pot testa ideile.*

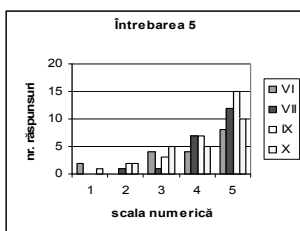


Fig. 13: Majoritatea elevilor sunt de acord cu această afirmație ceea ce arată flexibilitatea și deschiderea spre cercetarea fenomenelor.

6. *E bine să faci un experiment de mai multe ori pentru a fi sigur de rezultatele obținute.*

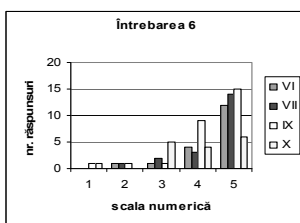


Fig. 14: Acordul elevilor este rezultatul experienței practice atât în laborator, cât și în viața de zi cu zi.

7. *Oricine poate să aibă idei științifice corecte, nu doar oamenii de știință.*

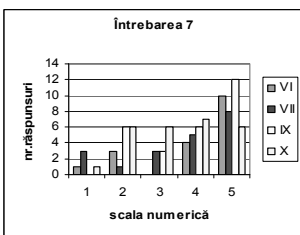


Fig. 15: Din istoria astronomiei au învățat că cei pasionați de studiu pot fi la fel de buni ca și cei pregătiți pentru o profesie (Olbers a fost medic, Copernic a fost prelat, etc.).

8. *Trebuie să crezi ce e scris în manualele/cărțile de știință.*

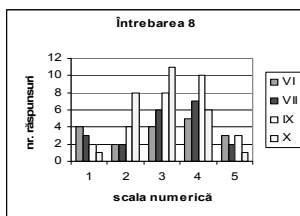


Fig. 16: Din nou, majoritatea răspunsurilor sunt în zona mediană un efect al unor greșeli de tipar apărute în manuale și a faptului că manualul este considerat o sursă de informare ca oricare alta.

9. Cel mai important lucru în știință este să obții răspunsul corect.

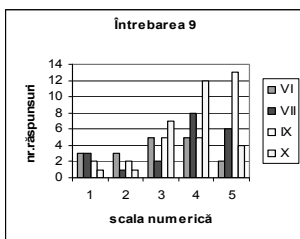


Fig. 17: Majoritatea răspunsurilor pozitive este reprezentativ pentru așteptările elevilor legate activitatea științifică.

10. Oamenii de știință știu totul despre domeniile relaționate științei.

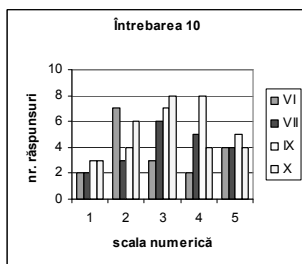


Fig. 18: Elevii (33%) consideră că oamenii de știință nu știu chiar totul pentru că informația este imensă. 67% din elevi sunt de acord sau nu sunt decizi.

11. Cunoașterea științifică este întotdeauna adevărată.

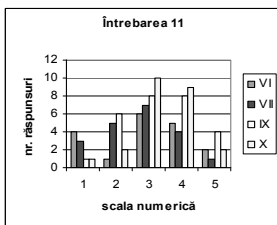


Fig. 19: Elevii știu că progresul tehnologiei schimbă datele problemei și că datorită acestui fapt există limitări ale științei. 39% consideră că afirmația este adevărată și 34% sunt parțial de acord, ceea ce arată, totuși, încredere în demersul științific.

12. Orice spune profesorul la ora de științe despre lecție este adevărat.

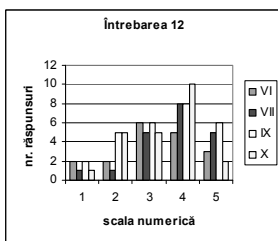


Fig. 20: Dacă ideile în știință se schimbă, atunci și profesorul spune doar rezultatele actuale. Informațiile se modifică atât de rapid încât elevii asociază aceasta cu faptul că profesorul ar putea să nu prezinte ultima variantă a interpretărilor fenomenelor. 52% cred, totuși, că orice spune profesorul despre lecție e adevărat.

13. Ideile din manualele de știință se schimbă uneori.

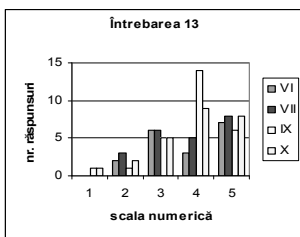


Fig. 21: Aceeași poziție a elevilor legată de progresul științei. 67% din elevi consideră că ideile se schimbă.

14. Există întrebări la care nici măcar oamenii de știință nu pot să răspundă.

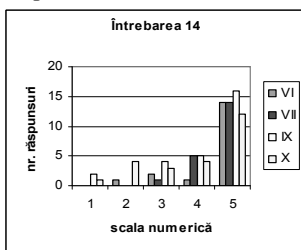


Fig. 22: Părerea generală este că există multe necunoscute și, de aceea, oamenii de știință încă nu pot răspunde la toate. 79% din elevi sunt de acord cu afirmația, ceea ce arată că ei au o bună informare generală.

15. Unele idei din știință se schimbă.

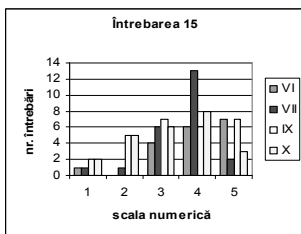


Fig. 23: Elevii au unele noțiuni legate de istoria astronomiei și a fizicii și cunosc exemple de idei schimbate datorită progresului tehnic și științific de-a lungul veacurilor. 58% sunt de acord sau acord total cu afirmația.

16. Dacă citești ceva într-o carte de știință, pot fi sigur că este adevărat.

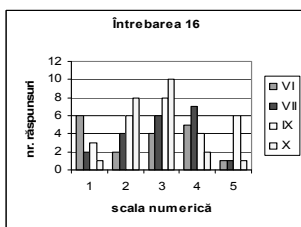


Fig. 24: Există o neîncredere legată de promovarea unor pseudoștiințe (de exemplu: confuzia astronomie-astrologie), de aceea răspunsurile reflectă o anumită doză de neîncredere. Doar 30% din elevi consideră afirmația adevărată.

17. Odată ce oamenii de știință obțin un rezultat prin experiment, acela este singurul răspuns posibil.

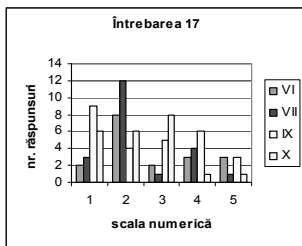


Fig. 25: Elevii cunosc din experiență că pot apărea erori de măsurare sau de interpretare. 67% sunt puși la îndoială afirmația.

18. O modalitate bună de a afla dacă ceva este adevărat este să faci un experiment.

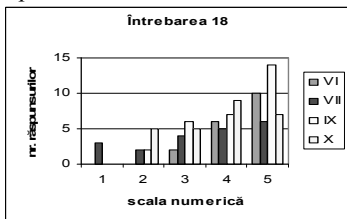


Fig. 26: Elevii au realizat experimente directe la fizică, dar și unele simple, de verificare a formării eclipselor de exemplu la astronomie de aceea 71% sunt de acord cu afirmația dată.

19. Răspunsurile științifice corecte au la bază mai multe experimente, nu doar unul singur.

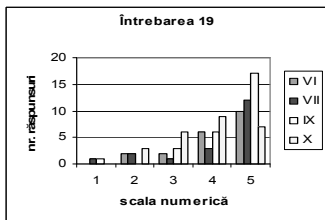


Fig. 27: Răspunsurile lor reflectă experiența obținută în urma efectuării experimentelor, 78% fiind de acord cu afirmația dată.

20. Ideile, în domeniul științei, provin din propriile tale întrebări și experimente.

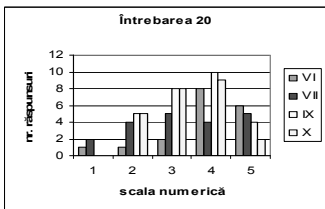


Fig. 28: Activitățile practice îi fac pe elevi să-și pună întrebări și să încerce să afle răspunsul la ele, 53% fiind de acord cu afirmația dată.

21. Este bine să ai o idee de cercetare înainte să începi un experiment.

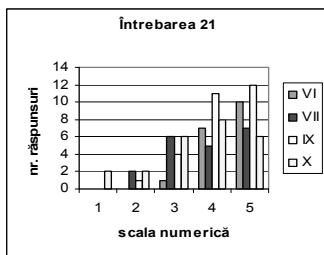


Fig. 29: Din realizarea proiectelor elevii știu că trebuie să existe un plan de acțiune pentru a afla ce și-au propus, 73% răspunzând afirmativ.

22. Noile descoperiri pot să schimbe părerea oamenilor de știință despre ce anume este adevărat în acest domeniu.

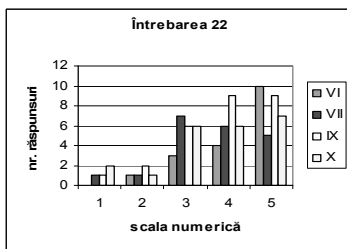


Fig. 30: Astronomia prin descoperirile recente datorate sondelor spațiale confirmă din plin această idee. 63% din elevi sunt de acord cu cele afirmate.

Concluzii privind opiniile elevilor referitoare la studiul științelor

Chestionarul a urmărit concepțiile elevilor referitoare la *cunoașterea științifică, activitățile experimentale și percepția asupra oamenilor de știință*. Astronomia ca știință interdisciplinară beneficiază de deprinderile formate la alte obiecte de studiu (fizică, chimie) de aceea elevii consideră că „*e bine să faci un experiment de mai multe ori pentru a fi sigur de rezultatele obținute*”, iar faptul că, deseori, au avut erori de măsurare explică de ce 65% din ei nu sunt de acord cu afirmația „*odată ce oamenii de știință obțin un rezultat prin experiment, acela este singurul răspuns posibil*”.

Totodată utilizarea fișelor de lucru în cadrul experimentelor de laborator și planurilor de acțiune în cazul proiectelor explică de ce 73% consideră că e necesar să existe o idee de cercetare înainte de a începe un experiment.

Referitor la cunoașterea științifică, există o anumită neîncredere referitoare la afirmațiile științifice promovate de mass-media și o confuzie referitoare la sursele ce au generat acele informații. Este necesar ca studiul astronomiei să dezvolte elevilor competența de a se informa și de a analiza critic informațiile primite.

Răspunsurile la întrebările: 3, 8, 11, 12, 13, 15, 22, surprind o problemă contemporană: *creșterea explozivă a informației și răspândirea ei prin numeroase canale media induce elevilor o stare de nesiguranță*, referitoare la

corectitudinea și actualitatea informațiilor furnizate de manuale și chiar de profesor.

Din acest punct de vedere, studiul astronomiei este reprezentativ, deoarece prin informațiile furnizate de sonde și telescoape spațiale, se modifică permanent imaginea noastră despre univers, iar elevii sunt familiarizați cu cercetările și ipotezele ce sunt confirmate sau infirmate de rezultatul măsurătorilor spațiale. Elevii își vor dezvolta competențe de gândire critic, pentru a fi capabili de a organiza, analiza și sintetiza informațiile și totodată vor învăța să analizeze cum convingerile și comportamentul oamenilor pot fi influențate de mass-media (cazul sfârșitului lumii datorită ciocnirii cu un meteorit sau efectul distructiv al exploziilor solare).

Direcții noi de cercetare

Având în vedere că studiul asupra concepțiilor greșite în astronomie și dezvoltarea competențelor cheie s-a desfășurat la nivel gimnazial într-o singură unitate școlară, ne propunem ca viitoare direcție de cercetare includerea în eșantion a unui număr mai mare de elevi din alte unități școlare, unde se predă curs de astronomie ca și curs opțional.

De asemenea, intenționăm ca într-un viitor demers investigativ să includem în eșantionul de cercetare și elevi de la nivelul liceal, profil uman, care studiază elemente de astronomie la disciplina Științe.

O direcție de cercetare a conținuturilor cursului de astronomie și a modalităților și strategiilor de formare a competențelor cheie se poate realiza în sensul urmăririi și identificării compatibilității acestuia cu oferta curriculară din țările unde se studiază elemente de astronomie.

Un exemplu este Canada, unde disciplina *Știință și tehnologie*, grupează diverse discipline științifice – *astronomie, fizică, chimie, biologie, geologie, tehnologie* – într-una singură, ce-și propune să dezvolte competența de a căuta răspunsuri sau soluții la problemele de ordin științific sau tehnologic și, nu în ultimul rând, să dezvolte elevilor o cultură științifică și tehnologică, care să le permită să-și conștientizeze întregul potențial intelectual. În Franța, studiul astronomiei începe în școala primară cu o abordare interdisciplinară, studiul cerului și Pământului urmărind schimbarea concepțiilor greșite încă de la acest nivel de școlaritate.

Astronomia poate fi studiată și din unghiul progresului științific și tehnologic. Oamenii de azi nu se limitează la simțurile lor pentru a studia cerul și lumea în care trăiesc, telescoapele perfecționate au mărit lumea pe care o studiem până către infinit. Studiul astronomiei cu ajutorul datelor sateliților, sondelor spațiale, simulatoarelor a transformat cea mai veche știință în cea mai modernă. Până în anul 1985, singurul mod în care se puteau studia cometele erau telescoapele astronomilor. De pe Pământ nu se putea determina decât compoziția cozii unei comete, mărimea ei și, uneori, câteva date despre nucleul acesteia. De atunci a apărut o nouă modalitate de studiu a acestor enigmatice corpuri cerești: *trimiterea unor sonde ce să treacă pe lângă nucleul cometei*. Misiunile spațiale spre asteroizi și comete confirmă această abordare.

Dezvoltarea unor activități conform teoriei constructiviste găsește în predarea astronomiei un mediu potrivit de desfășurare. Descoperirile elevilor pot fi stimulate furnizându-le materiale, aplicații software, învățându-i să colecteze și prelucereze informațiile. Se poate discuta despre credibilitatea site-urilor și paginilor web, elevii accesând <http://www.timsoft.ro/ejournal/fiabilitate-info.html> și, apoi, discutând despre criteriile de credibilitate ale site-urilor, în special, a celor care furnizează date științifice. Prezentare site-urilor NASA, ESA sau a altor agenții spațiale sau ale observatoarelor astronomice le va furniza elevilor date științifice corecte și, în același timp, le va crea deprinderea de a căuta informații în limbi de circulație internațională.

Introducerea TIC în studiul astronomiei este o necesitate la fel ca și învățarea bazată pe proiect ce introduce colaborarea permanentă între elevi, aceștia învățând nu doar prin reflectarea asupra propriei experiențe cât și din interacțiunile cu colegii. Studiul astronomiei în abordare constructivistă permite dezvoltarea tuturor competențelor cheie așa cum au fost definite de Comisia Europeană.

Chestionar privind concepțiile elevilor

Numele și prenumele.....

Clasa.....

1. Alternața zi / noapte

a) Datele de 23 septembrie și 20 martie sunt numite echinoxul de toamnă, respectiv de primăvară. Ce sugerează cuvântul „*echinox*” și care este particularitatea acestor două date în ce privește alternața zi/noapte?

.....

b) Încercuți răspunsurile corecte: din ce motiv zilele sunt mai lungi vara decât iarna?

- Orbita Pământului nu este circulară;
- Axa de rotație a Pământului este înclinată în raport cu planul orbitei în jurul Soarelui;
- În timpul verii Pământul este mai aproape de Soare.

2. Anotimpurile

a) Încercuți răspunsurile corecte: cum se explică existența anotimpurilor?

- Pământul este mai aproape de Soare vara decât este iarna;
- Marii curenți oceanici calzi sunt mai activi vara decât iarna;
- Axa de rotație a Pământului este înclinată în raport cu planul orbitei în jurul Soarelui.

b) Este adevărat că anotimpurile sunt inversate în cele două emisfere? (când este vară în emisfera nordică este iarnă în emisfera sudică). De ce?

.....

3. Luna

a) Ce este o eclipsă de Lună?

b) De ce Luna este luminoasă?

c) De ce Luna își modifică forma de a lungul unei luni calendaristice?
Desenează toate formele Lunii pe care le știi.

d) De ce de pe Pământ se vede întotdeauna aceeași față a Lunii?

4. Sistemul solar

a) Care este diferența dintre o stea și o planetă?

b) Câte planete are Sistemul Solar?

5. Constelațiile

a) Ce este o constelație? De ce oamenii au inventat constelațiile și la ce folosesc ele?

b) Ce caracteristică are Steaua Polară?

c) Constelațiile sunt aceleași pe tot parcursul anului? Ele sunt aceleași din orice parte a Terrei am privi? Justificați răspunsul.

6. Viteza luminii

a) Care este viteza luminii?

b) Ce este un an lumină?

c) Cât durează drumul până la Lună dacă zburăm cu viteza luminii? Distanța Pământ-Lună este aproximativ 380.000 km.

Chestionar privind opiniile elevilor referitoare la studiul științelor

Dezacord total - Acord total

		1				5			
1	Toți credem ce spun oamenii de știință	1	2	3	4	5			
2	Întrebările științifice au un singur răspuns corect	1	2	3	4	5			
3	Unele idei actuale din știință sunt diferite de cele ale oamenilor de știință din trecut	1	2	3	4	5			
4	Ideile care conduc la experimente științifice au la bază curiozitatea și reflecția asupra diverselor evenimente/fenomene, etc.	1	2	3	4	5			
5	Există mai multe moduri prin care cercetătorii își pot testa ideile	1	2	3	4	5			
6	E bine să faci un experiment de mai multe ori pentru a fi sigur de rezultatele obținute	1	2	3	4	5			
7	Oricine poate să aibă idei științifice corecte, nu doar oamenii de știință	1	2	3	4	5			
8	Trebuie să crezi ce e scris în manualele/cărțile de știință	1	2	3	4	5			
9	Cel mai important lucru în știință este să obții răspunsul corect	1	2	3	4	5			

10	Oamenii de știință știu totul despre domeniile relaționate științei	1	2	3	4	5
11	Cunoașterea științifică este întotdeauna adevărată	1	2	3	4	5
12	Orice spune profesorul la ora de științe despre lecție este adevărat	1	2	3	4	5
13	Ideile din manualele de știință se schimbă uneori	1	2	3	4	5
14	Există întrebări la care nici măcar oamenii de știință nu pot să răspundă	1	2	3	4	5
15	Unele idei din știință se schimbă	1	2	3	4	5
16	Dacă citești ceva într-o carte de știință, pot fi sigur că este adevărat	1	2	3	4	5
17	Odată ce oamenii de știință obțin un rezultat prin experiment, acela este singurul răspuns posibil	1	2	3	4	5
18	O modalitate bună de a afla dacă ceva este adevărat este să faci un experiment	1	2	3	4	5
19	Răspunsurile științifice corecte au la bază mai multe experimente, nu doar unul singur	1	2	3	4	5
20	Ideile, în domeniul științei, provin din propriile tale întrebări și experimente	1	2	3	4	5
21	Este bine să ai o idee de cercetare înainte să începi un experiment	1	2	3	4	5
22	Noile descoperiri pot să schimbe părerea oamenilor de știință despre ce anume este adevărat în acest domeniu	1	2	3	4	5

BIBLIOGRAFIE

Ciascai, L., (2001), *Introducere în didactica științelor. Didactica disciplinei „Științe”*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.

Crocnan, D.O., (2006), *Concepte eronate în fizică*. Meteor Press.

Drouin, A.M., *Le modele en questions*. disponibil online:
<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/aster/RA007.pdf>

Dulamă, M.E., (2008), *Metodologii didactice activizante. Teorie și practică*, Cluj-Napoca, Editura Clusium.

REZOLVAREA PROBLEMELOR DE CONSTRUCȚII GEOMETRICE CU RIGLA ȘI COMPASUL

TEODOR DUMITRU VĂLCAN

Abstract: Problemele de construcții geometrice cu rigla și compasul, pe cât sunt de frumoase – ca rezultat, pe atât sunt de greu de rezolvat – prin modul de realizare a construcției cerute și justificarea acesteia. Prezenta lucrare face o trecere în revistă a metodelor de rezolvare a acestui tip de probleme, prezentând metodele și etapele care intervin în rezolvarea acestora. Sunt prezentate, de asemenea, 14 probleme de acest tip, fiecare cu rezolvarea integrală.

Construcțiile geometrice se fac cu ajutorul unor instrumente, dintre care cele mai importante (utilizate) sunt rigla și compasul. Rigla servește la construirea dreptelor, iar compasul la măsurarea segmentelor, la construirea unor segmente congruente cu un segment dat și la construirea cercului.

Problemele de construcție sunt acele probleme de Geometrie în care se cere să se construiască o anumită figură cu ajutorul unor elemente date, sau construirea unei figuri în așa fel încât elementele ce o compun să aibă anumite proprietăți, folosind numai rigla și compasul, iar uneori numai rigla sau numai compasul.

Caracteristica construcțiilor geometrice constă în aceea că exactitatea fiecărei construcții trebuie să fie motivată logic, iar posibilitatea executării ei, cu instrumentele indicate, trebuie să fie demonstrată. Problemele de construcție pot fi privite ca o aplicare practică a cunoștințelor de Geometrie.

Cu rigla și compasul pot fi făcute următoarele construcții simple:

- a) *construcția unui segment de dreaptă, care trece prin două puncte date;*
- b) *determinarea punctului de intersecție a două drepte date;*
- c) *construcția unui cerc, de centru și rază date;*
- d) *determinarea punctelor de intersecție dintre o dreaptă dată și un cerc dat;*
- e) *determinarea punctelor de intersecție a două cercuri.*

Se spune că o problemă de construcție este rezolvată cu rigla și compasul, dacă pentru soluționarea ei este necesar un număr finit de construcții de tipul **a)** – **e)**. Reușita rezolvării unei probleme de construcție constă nu atât în construirea figurii, cât în răspunsul la întrebarea: *Cum trebuie să executăm această construcție?*, precum și în demonstrația respectivă. Dificultatea în rezolvarea problemelor de construcție constă în a găsi ordinea în care se succed elementele de construcție.

O problemă de acest tip se consideră rezolvată dacă este indicat procedeul de construcție a figurii și dacă este demonstrat că, în urma executării construcțiilor indicate, se obține, într-adevăr, figura cu proprietățile cerute.

Unele probleme de construcții geometrice nu sunt decât aplicarea directă, imediată, a unor proprietăți ale figurilor sau a unor teoreme de Geometrie (de exemplu, construirea printr-un punct exterior unei drepte a paralelei la acea dreaptă). Alteori, însă, problemele nu mai sunt așa de simple.

În școală (gimnaziu și liceu), pentru astfel de probleme pot fi folosite următoarele metode:

I. metoda de a presupune problema rezolvată;

II. metoda intersecției locurilor geometrice.

În rezolvarea unor *probleme de construcție*, se disting următoarele etape:

1. *Analiza* (aflarea soluției): În această etapă se presupune problema rezolvată (figura construită) și se caută alte proprietăți, pe baza cărora se poate efectua construcția.
2. *Indicarea construcțiilor*: Din analiza figurii rezultă anumite proprietăți, care permit o înlănțuire logică de construcții în vederea obținerii rezultatului.
3. *Demonstrarea exactității construcțiilor făcute*: Se arată că figura construită în etapa a II-a îndeplinește condițiile inițiale; prin urmare, aici, toate construcțiile utilizate trebuie să fie justificate.
4. *Discutarea soluțiilor*: Se fac precizări referitoare la numărul soluțiilor și la posibilitatea construcției.

Trebuie precizat, aceasta fiind de importanță deosebită, că regulile generale care trebuie respectate în rezolvarea unei probleme de construcție sunt aceleași ca cele utilizate pentru demonstrarea teoremelor.

La fel ca la problemele de loc geometric, va trebui să avem o echivalență (totală) între concluzia obținută și ipoteză. Aceasta, deoarece dacă, pe de o parte, construcția găsită trebuie să rezulte din condițiile date, pe de altă parte, trebuie să ne convingem că orice figură formată prin această construcție verifică, în mod necesar, condițiile respective.

Construcția unei figuri geometrice se reduce, în definitiv, la construcții de puncte. Un punct este însă, determinat prin două condiții (de exemplu, prin intersecția a două drepte). Dacă se lasă la o parte una din aceste condiții, atunci toate punctele care îndeplinesc prima condiție formează un loc geometric. De asemenea, dacă lășăm la o parte cealaltă condiție, atunci punctele care îndeplinesc condiția rămasă formează un alt loc geometric. Punctul căutat se află, prin urmare, la intersecția celor două locuri geometrice. Prin cele expuse mai sus, se explică, de fapt, în ce constă metoda intersecției locurilor geometrice.

Metoda intersecției locurilor geometrice este utilizată, cu mult folos, în problemele privind construcții de: *triunghiuri*, *patrulater*e, *cercuri*. Sunt prezentate, în continuare, unele probleme *alese*, urmate de soluții și observații metodologice.

Problema 1: Să se construiască un triunghi când se cunosc o latură, unghiul opus și raza cercului exînscriș corespunzătoare. (V. Alaci)

Soluție: Considerăm triunghiul ABC și fie r_a , I_a raza și, respectiv, centrul cercului exînscriș corespunzător unghiului $\sphericalangle BAC$ al triunghiului ABC . În triunghiul BI_aC cunoaștem latura

$$BC = a,$$

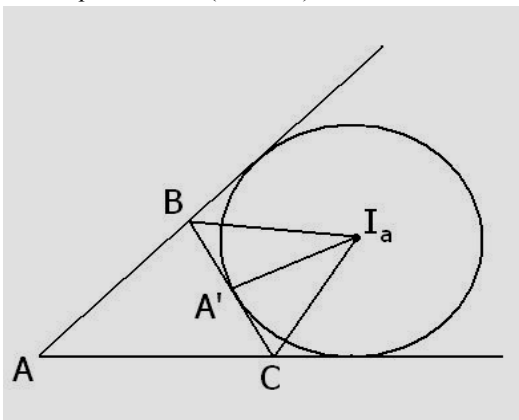
înălțimea:

$$I_a A' = r_a$$

(A' este punctul de tangență) și unghiul opus laturii $[BC]$, anume

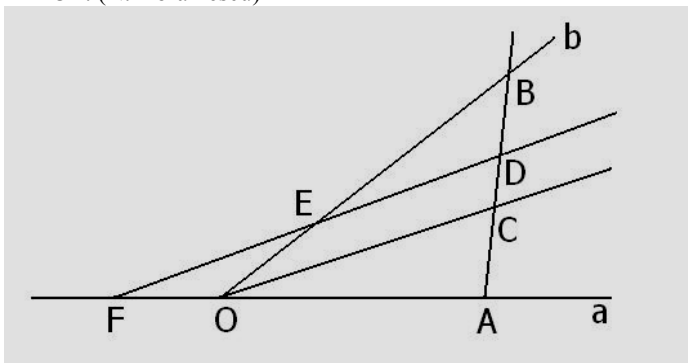
$$m(\sphericalangle BI_a C) = 90^\circ - \frac{1}{2} m(\sphericalangle BAC).$$

Construim triunghiul BI_aC . Vârful A este dat de intersecția tangentelor duse din B și C la cercul cu centrul în punctul I_a și de rază r_a , diferită de BC . \square



Problema 2: Printr-un punct D situat în interiorul unui unghi dat, $\sphericalangle aOb$, să se ducă o dreaptă care să taie laturile $[Oa]$ și $[Ob]$ și bisectoarea interioară a unghiului $\sphericalangle aOb$, respectiv în punctele A, B, C astfel încât să avem

$$DA = CB. \text{ (N. Abramescu)}$$



Soluție: Presupunem problema rezolvată și fie $ACDB$ dreapta cerută (vezi figura de mai sus). Cum

$$DA=BC,$$

rezultă că:

$$AC=BD.$$

Fie E și F punctele de intersecție ale semidreptelor $[Ob$ și $[Oa$ cu paralela dusă din D la OC . Din asemănarea triunghiurilor BED și BOD , rezultă că:

$$BD \cdot CO = BC \cdot DE,$$

iar din asemănarea triunghiurilor AOC și AFD , avem că:

$$AC \cdot FD = AD \cdot OC,$$

și cum

$$BD \cdot AD = BC \cdot AC,$$

vom avea:

$$DE \cdot DF = CO \cdot CO,$$

de unde rezultă că:

$$CO^2 = DE \cdot DF.$$

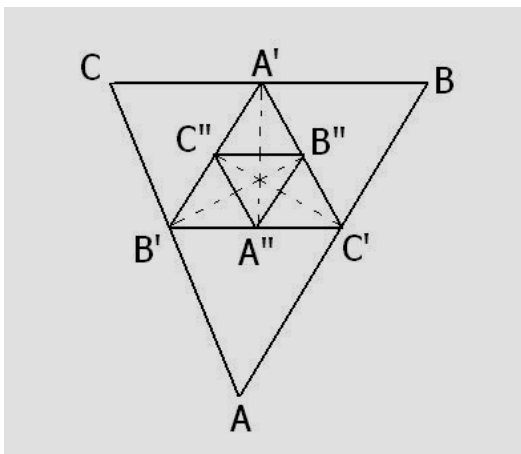
Cum punctele E și F sunt cunoscute (prin ducerea paralelei din D la OC), construim lungimea (segmentul) OC , care este media proporțională între lungimile DE și DF . Deci, dreapta DC este dreapta cerută de problemă. \square

Problema 3: Să se construiască un triunghi, T , cunoscându-se picioarele înălțimilor triunghiului T' , care are ca vârfuri mijloacele laturilor triunghiului T . (I. Ionescu)

Soluție: Fie T'' triunghiul dat, cel care unește picioarele înălțimilor triunghiului T' . Bisectoarele triunghiului T'' , care este triunghiul ortic al triunghiului T' , sunt înălțimile triunghiului T .

Prin urmare, dându-se triunghiul T'' și ducând din fiecare vârf perpendiculară pe bisectoarea

corespunzătoare, se va obține triunghiul T . Acum, ducând paralele din vârfurile triunghiului T' la laturile opuse, obținem triunghiul T . (vezi figura alăturată, unde: triunghiurile T , T' , T'' sunt triunghiurile ABC , $A'B'C'$ și, respectiv, $A''B''C''$). \square



Problema 4: Să se construiască un patrulater inscriptibil, cunoscându-i cele patru laturi. (Sturm)

Soluție: Presupunem problema rezolvată și fie a, b, c, d cele patru laturi date, unde

$$AB=a,$$

$$BC=b,$$

$$CD=c$$

și

$$DA=d \text{ (vezi figura de mai jos).}$$

Proprietatea caracteristică a unui patrulater inscriptibil de a avea unghiurile opuse suplementare și rezultatul (teorema) care afirmă că

„dacă două triunghiuri au două unghiuri respectiv congruente și două unghiuri suplementare, atunci laturile opuse unghiurilor congruente sunt proporționale cu laturile opuse unghiurilor suplementare”,

conduc (sugerează) să așezăm (să mutăm) triunghiul BCD în poziția BEF , găsind astfel o relație simplă între laturile date. EF este paralelă cu DA și, deci, problema va fi rezolvată dacă se va putea construi triunghiul DBG . Din asemănarea triunghiurilor ABG și EBF (care este congruent cu triunghiul CBD), rezultă că:

$$AG \cdot b = a \cdot c,$$

de unde rezultă că

$$AG = (a \cdot c) / b$$

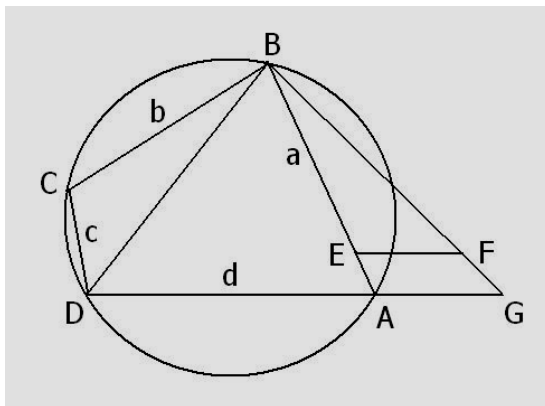
și, deci, astfel DG se poate determina (devine cunoscută).

Așadar, D și G sunt fixe. Din figură, se vede că

$$BD \cdot a = BG \cdot b$$

și, deci, în raport cu punctele D și G , segmentul $[DG]$ este cunoscut; trebuie,

acum, să construim locul geometric al punctelor B pentru care raportul BD/BG este constant, care este *cercul lui Apollonius*. Apoi, din punctul A ca centru, cu lungimea a ca rază, intersectăm locul geometric și găsim, astfel, punctul B . În continuare, trasăm cercul circumscris triunghiului ABD și luăm o coardă $[BC]$ egală cu b ; coarda $[CD]$ va fi egală cu lungimea c . \square



Problema 5: Să se construiască un triunghi ABC în care se cunoaște latura $[BC]$, înălțimea și mediana care pleacă din vârful A .

Soluție: Se dă: latura $[BC]$, înălțimea h_a și mediana m_a . Se cere, să se construiască triunghiul ABC .

1) Aflarea soluției: Presupunem problema rezolvată și, deci, construim triunghiul ABC , în care ducem înălțimea și mediana care pleacă din vârful A

(vezi figura de mai jos). Analizând figura, constatăm că s-a format un triunghi dreptunghic ADE , triunghi ce poate fi construit pentru că îi cunoaștem cateta $[AD]$ și ipotenuza $[AE]$.

2) *Construcția*: Pe dreapta xy , se ia un punct D . Din acest punct se ridică perpendiculara DF , pe dreapta xy , pe care se ia un segment de lungime DA , egală cu înălțimea triunghiului pe care trebuie să-l construim; A este un vârf al triunghiului. Din A , ca centru, cu o deschidere de compas cât lungimea AE , se descrie un arc de cerc care intersectează dreapta xy în punctul E ; punctul E este mijlocul laturii $[BC]$. Se iau, pe dreapta xy , de o parte și de alta a punctului E , segmentele de lungimi:

$$EC=EB=BC/2=a/2.$$

Unim, apoi, extremitățile segmentului $[BC]$ cu vârful A al triunghiului și, astfel, obținem construcția triunghiului ABC .

3) *Demonstrația*: Constatăm că triunghiul ABC , construit în acest fel, verifică condițiile impuse de problemă. Într-adevăr, punctul E este la mijlocul segmentului $[BC]$, pentru că

$$BE=EC.$$

Prin urmare, $[AE]$ este mediana triunghiului ABC , care pleacă din vârful A . Avem

$$AE=m_a,$$

prin construcția
triunghiului ADE . Cum

$$AD \perp xy,$$

urmează că

$$AD \perp BC$$

și, deci, este înălțimea
ce pleacă din vârful A .

Apoi:

$AD=h_a$, (prin
construcția triunghiului
 ADE);

$$BC=BE+EC=a$$

(prin construcție).

4) *Discuția*: Triunghiul ADE poate fi construit dacă

$$m_a > h_a$$

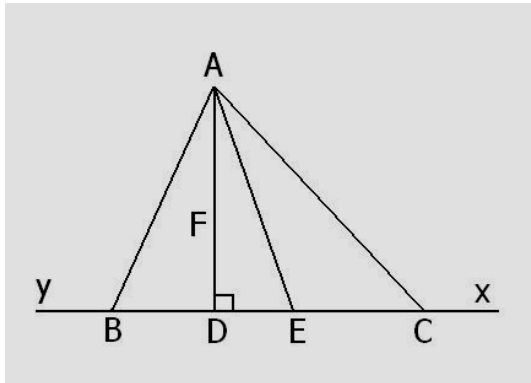
și, atunci, poate fi construit și triunghiul ABC . Dacă

$$m_a = h_a,$$

atunci triunghiul ADE nu poate fi construit dar, în acest caz, triunghiul ABC este isoscel și, deci, poate fi construit pentru că i se cunoaște baza și înălțimea. Dacă

$$m_a < h_a,$$

problema nu are soluție. \square



Problema 6: Să se construiască un trapez, cunoscând diagonalele lui, l și m , unghiul cuprins între ele, α și latura neparalelă, a .

Soluție: Presupunem că problema este rezolvată și trapezul $ABCD$ este cel căutat (vezi figura de mai jos). Efectuăm o translație a triunghiului ABD în CB_1D_1 , astfel încât vârful A să ocupe poziția C . Ca rezultat, obținem paralelogramul BB_1D_1D , cu laturile l și m , și unghiul cuprins între ele, α , vârful C al trapezului aflându-se la distanța a de vârful B_1 al paralelogramului. De aici, rezultă următoarea metodă de construcție a trapezului. Construim un segment

$$BD=m$$

și un unghi egal cu α , cu vârful în punctul B . Pe cealaltă latură a unghiului, luăm un segment de lungime

$$BB_1=l$$

și ducem dreapta

$$B_1D_1 \parallel BD$$

și dreapta

$$DD_1 \parallel BB_1,$$

până la intersecția lor în punctul D_1 :

Patrulaterul

BB_1D_1D are laturile opuse paralele și, deci, este un paralelogram. Din vârful B_1 , ca centru, ducem un

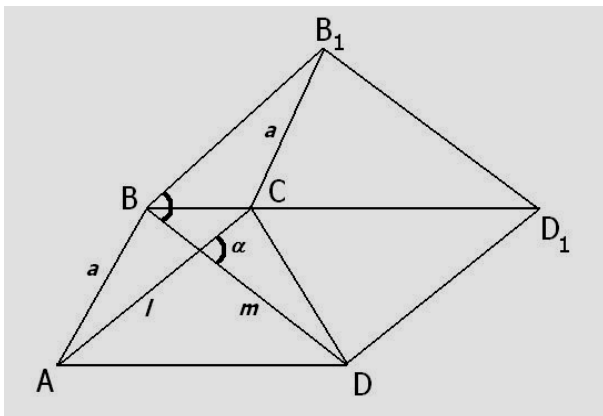
cerc de rază a și aflăm punctul de intersecție C , al acestui cerc, cu diagonala $[BD_1]$ a paralelogramului. Unim punctul C cu punctele B și D , prin segmente de dreaptă, și ducem dreptele

$$DA \parallel CD_1$$

și

$$CA \parallel DD_1,$$

unde A este punctul de intersecție al acestor drepte. Unind A și B printr-un segment de dreaptă, obținem patrulaterul $ABCD$. Acesta este trapezul care satisface toate condițiile problemei, demonstrația fiind evidentă. Posibilitatea rezolvării problemei și numărul de soluții depind de existența și numărul punctelor de intersecție, C , ale dreptei BD_1 cu cercul de rază a și cu centrul în punctul B_1 . \square



Problema 7: Să se construiască un triunghi ABC , cunoscând cele trei puncte A_1, A_2, A_3 , în care înălțimea, bisectoarea și mediana corespunzătoare vârfului A intersectează cercul circumscris triunghiului.

Soluție: Presupunem problema rezolvată și fie ABC triunghiul căutat. Înălțimea, bisectoarea și mediana corespunzătoare vârfului A intersectează cercul $C(O, r)$, circumscris triunghiului în punctele date A_1, A_2 și A_3 . Pentru că A_2 este mijlocul lui $[BC]$, rezultă

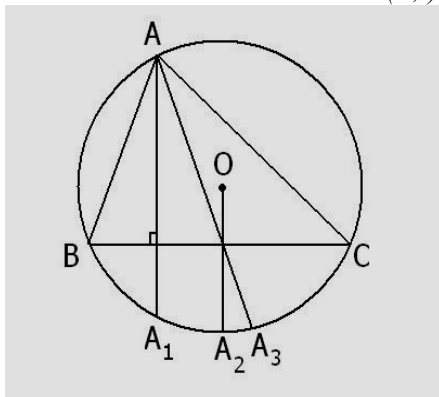
$$OA_2 \parallel AA_1.$$

Notăm

$$\{A'\} = OA_2 \cap AA_3;$$

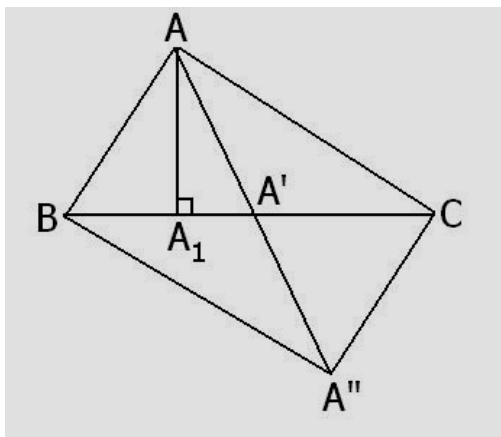
este evident că A' este mijlocul segmentului $[BC]$. Analizând figura alăturată, rezultă următoarea construcție. Se construiește cercul $C(O, r)$, circumscris triunghiului $A_1A_2A_3$, apoi se unește O cu A_2 . Paralela prin A_1 la OA_2 intersectează cercul $C(O, r)$ în punctul A . Se unește A cu A_3 și fie $\{A'\} = OA_2 \cap AA_3$.

Perpendiculara în A' pe OA_2 intersectează cercul $C(O, r)$ în punctele B și C . Prin unirea lui A cu B și C se obține triunghiul cerut de problemă. \square



Problema 8: Să se construiască un triunghi ABC , cunoscând m_a, h_a și unghiul $\sphericalangle BAC$. (m_a, h_a sunt mediana, respectiv, înălțimea care pleacă din vârful A).

Soluție: Presupunem problema rezolvată (vezi figura alăturată). Fie, atunci triunghiul ABC , cel căutat, în care sunt date m_a, h_a și $\sphericalangle BAC$. Triunghiul AA_1A' , dreptunghic în vârful A_1 , poate fi, ușor construit. Fie A'' simetricul punctului A față de mijlocul A' , al segmentului $[BC]$. Atunci segmentele $[AA']$ și $[BC]$ au același mijloc și, astfel, patrulaterul $ABA''C$ este paralelogram. Rezultă că:



$$m(\sphericalangle ACA'') = 180^\circ - m(\sphericalangle BAC)$$

și, deci, din punctul C segmentul $[AA'']$ se vede sub unghi suplementar unghiului dat, $\sphericalangle BAC$. Prin urmare, punctul C se află la intersecția dreptei A_1A' cu arcul capabil de unghiul suplementar unghiului dat, $\sphericalangle BAC$. \square

Problema 9: Se consideră trei semidrepte Ox , Oy , Oz (Oz este interioară unghiului $\angle xOy$) și un punct M pe Oz . Să se construiască o dreaptă, care să treacă prin M și să intersecteze pe Ox , Oy în punctele A și B , astfel încât

$$MA=MB.$$

Soluție: 1) Presupunem problema rezolvată. Construim, deci, cele trei semidrepte și luăm

$$MA=MB;$$

prin urmare, $[OM]$ este mediană în triunghiul OAB . La rezolvarea problemelor în care intervine mediana, se folosește construcția următoare: se prelungește $[OM]$ cu un segment $[MP]$, congruent cu el. Prin urmare, patrulaterul $OAPB$ este paralelogram.

2) Construcția: Prelungim $[OM]$ cu

$$MP=OM,$$

apoi prin P ducem paralele la Ox și, respectiv, Oy care intersectează pe Ox în A , iar pe Oy în B . Dreapta AB este dreapta căutată.

3) Demonstrația:

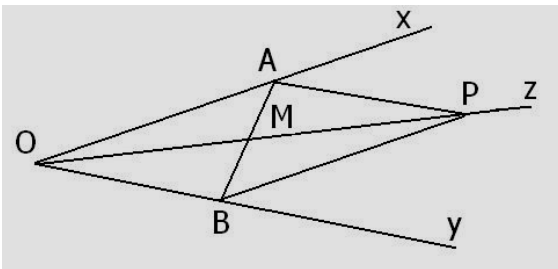
Patrulaterul $OAPB$ este paralelogram; M fiind mijlocul diagonalei $[OP]$, este mijloc și pentru diagonala $[AB]$. Prin urmare, dreapta AB intersectează pe Oz în M și

$$MA=MB.$$

4) Discuția: Punctul $P \in Oz$, astfel încât

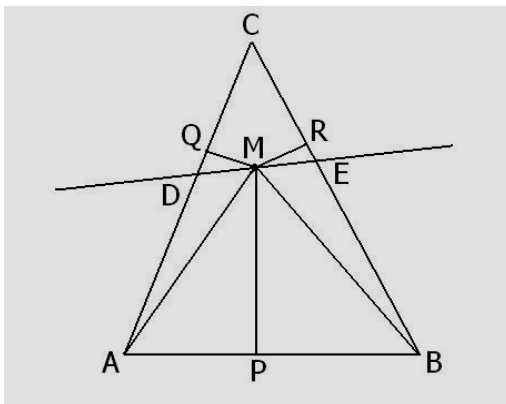
$$MP=OM,$$

este unic; paralelele prin P la Ox și, respectiv, Oy sunt unice. Deci, problema are o singură soluție. \square



Problema 10: În planul unui triunghi ABC , să se ducă o dreaptă DE astfel încât suma distanțelor fiecăruia dintre punctele sale la cele trei laturi ale triunghiului să fie constantă. (Timmermans)

Soluție: Fie $[AB]$ cea mai mică dintre laturile triunghiului ABC .



Construim

$$AD=BE=AB;$$

atunci, dreapta DE este dreapta cerută de problemă. Într-adevăr, dublul ariei patrulaterului $DABE$ este dată de relația:

$$2 \cdot \text{aria}(DABE) = AB \cdot MP + AD \cdot MQ + BE \cdot MR,$$

unde $[MP]$, $[MQ]$, $[MR]$ sunt înălțimi în triunghiurile MAD , MAQ și respectiv, MAE . Cum

$$AD=BE=AB,$$

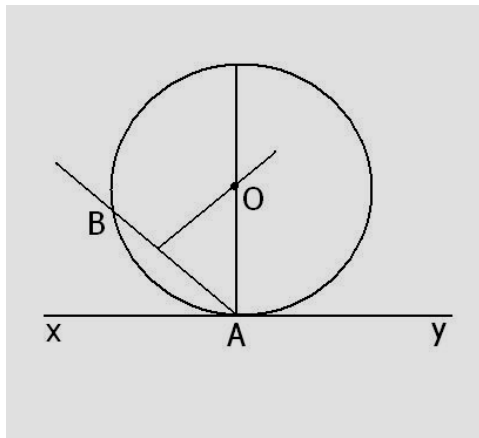
rezultă că:

$$MP+MQ+MR=(2 \cdot \text{aria}(DABE))/AB=\text{constant},$$

deoarece segmentele $[AB]$, $[BE]$, $[ED]$ și $[DA]$ sunt constante. \square

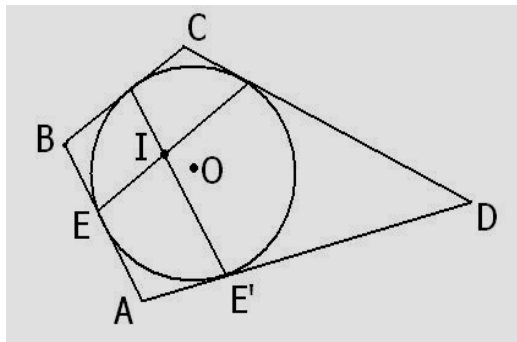
Problema 11: Să se construiască un cerc tangent unei drepte, într-un punct al ei, și trecând printr-un punct dat.

Soluție: Considerăm prima condiție: cercul căutat, fiind tangent dreptei xy în punctul A , atunci locul geometric al centrului său este format de perpendiculara ridicată în A , pe xy . Considerăm a doua condiție; cercul căutat, trecând prin punctele A și B , atunci locul geometric al centrelor cercurilor care trec prin două puncte este format de mediatoarea segmentului $[AB]$. Centrul O , al cercului căutat, aflându-se și pe un loc geometric și pe celălalt, se va găsi la intersecția lor. \square



Problema 12: Să se construiască un patrulater circumscribil, cunoscând cercul $C(O,r)$ înscris, un vârf A și punctul de intersecție al diagonalelor.

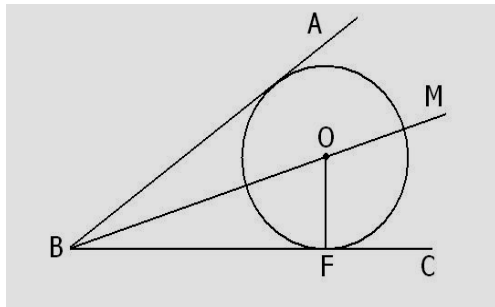
Soluție: Punctul I , de intersecție a diagonalelor unui patrulater circumscribil, se găsește la intersecția dreptelor care



trec prin punctele de contact ale laturilor opuse cu cercul înscris. Rezultă următoarea construcție: din vârful A se duc tangentele AE și AE' la cercul dat și, apoi se unesc punctele E, E' cu I . Dreptele $EI, E'I$ determină cele două puncte de contact ale laturilor patrulaterului cu cercul înscris. Tangentele în aceste puncte, împreună cu tangentele AE și AE' , determină patrulaterul circumscris cerut. \square

Problema 13: Să se construiască un cerc tangent laturilor unui unghi dat, $\angle ABC$, la una din aceste laturi fiind tangent într-un punct dat, F .

Soluție: Centrul cercului căutat este situat pe bisectoarea $[BM]$ a unghiului dat. Deoarece raza care trece prin punctul de tangență este perpendiculară pe tangenta BF , urmează că centrul căutat este situat pe perpendiculara OF , ridicată pe BC . Prin urmare, centrul căutat este intersecția lui BM cu OF . Așadar, pentru rezolvarea problemei trebuie construită bisectoarea $[BM]$, a unghiului $\angle ABC$, și, apoi se ridică perpendiculara FO pe BC . Punctul de intersecție al dreptelor BM și OF este centrul căutat, raza cercului fiind OF . \square

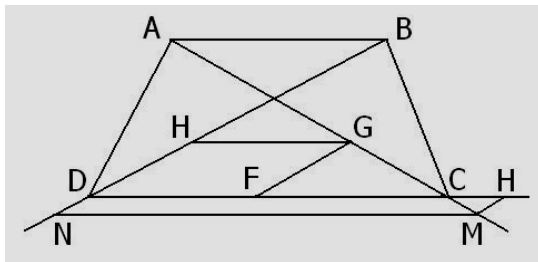


Problema 14: Să se ducă o paralelă la bazele unui trapez, în așa fel încât segmentul cuprins între diagonale să aibă o lungime dată, l .

Soluție: La această categorie de probleme de construcție, nu mai este cazul parcurgerii primei etape, anume aflarea soluției, deoarece, prin enunțul ei, putem executa construcția. Luăm pe baza mare $[DC]$, a trapezului $ABCD$, începând din vârful D , un segment de dreaptă de lungime

$$DF=l$$

și, prin extremitatea F a acestui segment, ducem o paralelă la diagonala $[BD]$, care intersectează diagonala $[AC]$ în punctul G . Prin punctul G ducem o paralelă la DC , care intersectează diagonala $[BD]$ în punctul H . Segmentul căutat este $[GH]$.



Demonstrație: Segmentul $[GH]$ este de lungime l și cuprins între diagonale și paralel cu bazele, deoarece patrulaterul $DFGH$ este paralelogram și, deci,

$$HG=DF=l.$$

Prin construcție, punctele G și H se găsesc pe diagonale și, prin urmare, segmentul $[GH]$ este cuprins între diagonale.

Discuția: 1) Dacă

$$l < DC,$$

atunci segmentul este în interiorul trapezului.

2) Dacă

$$l = DC,$$

atunci baza mare, $[DC]$, a trapezului este segmentul cerut de problemă.

3) Dacă

$$l = 0,$$

atunci segmentul cerut se reduce la un punct, care este chiar intersecția diagonalelor.

4) Dacă

$$l > DC,$$

atunci se obține un segment (pe figura făcută, $[MN]$) care este exterior trapezului. \square

BIBLIOGRAFIE

Albu, A.C. și colab., (1983), *Geometrie pentru perfecționarea profesorilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Alexandrov, A. I., (1951), *Probleme de construcții geometrice*, Editura Tehnică, București.

Botez, M. Ș., (1976), *Probleme de geometrie*, Editura Tehnică, București.

Brânzei, D. și colab., (1983), *Bazele raționamentului geometric*, Editura Academiei R.S.R., București.

Buicliu, G., (1957), *Probleme de construcții geometrice cu rigla și compasul*, Editura Tehnică, București.

Dăncilă, I., (2003), *Construcții cu rigla și compasul*, Editura Sigma, București.

Drăghicescu, I. C., Masgras, V., (1987), *Probleme de geometrie*, Editura Tehnică, București.

Holingher, A., (1982), *Probleme de geometrie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Popescu, O., Radu, V., (1983), *Metodica predării geometriei*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Toth, A., (1963), *Noțiuni de teoria construcțiilor geometrice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Țițeica, G., (1992), *Probleme de geometrie*, Editura Apollo, Craiova.

Vălcan, D., (2002), *Matematica în examene și concursuri - Formare continuă*, Editura Optil Graphic, Craiova.

LOCUL, ROLUL ȘI OBIECTIVELE ACTIVITĂȚILOR MATEMATICE DIN GRĂDINIȚĂ

TEODOR DUMITRU VĂLCAN

Abstract: Prezenta lucrare descrie locul, rolul și obiectivele activităților matematice din grădiniță în contextul noului curriculum – elaborat și aprobat în 2008, în comparație cu vechiul curriculum (2000 - 2005).

1. Matematica - una din cheile lumii în care trăim

Oamenii se deosebesc de celelalte ființe prin gândire. Ei dispun de o capacitate specifică de procesare a informațiilor în vederea dobândirii unor cunoștințe și convingeri, a unor deprinderi și abilități cognitive necesare rezolvării problemelor cu care se confruntă în viața cotidiană.

Cercetările efectuate de-a lungul timpului de importanți psihologi și pedagogi relevă faptul că nu trebuie căutate metode și procedee neapărat inedite pentru a asigura maximum de eficiență formativă conținuturilor științifice cu care intră în contact copilul, ci trebuie găsite cele mai bune forme de organizare a acestora, astfel încât cunoștințele să fie asimilate temeinic, în funcție de situația subiectivă în care se află.

Inițierea în tainele Matematicii se face *sistematic, riguros și științific* începând cu vârsta de 3 ani, moment în care copilul intră în învățământul preprimar. Pas cu pas, încă de acum se dezvoltă progresiv structurile mentale ale copilului pe drumul ce-l parcurge de la intuiție la abstracție. Numai antrenamentul răbdător al structurilor logice – pe baza cărora se construiesc preconceptele și conceptele matematice, respectiv raționamentele matematice de mai târziu – duce la formarea procesuală a reprezentărilor matematice.

Matematica este un exercițiu al minții pregătitor pentru marile probleme ale vieții, ale profesiei, ale carierei. Ea reprezintă saltul peste timp de la stadiul de gândire empirică, inefficientă, la gândirea euristică, făuritoare de creații noi.

Ion Barbu apud. Câmpan F. (1978) în „*Vechi și nou în matematică*” spunea: „*Matematicile pun în joc puteri sufletești nu mult diferite de cele solicitate de poezie și artă*”, iar savantul rus Alexandr M. Prohorov, distins cu premiul Nobel în 1964: „*Bucuria care inundă interiorul ființei tale constă în aceea că simți cum cele mai ascunse taine ale naturii ți se dezvăluie, în fața ochilor se înfățișează un sens și o ordine unde, până la tine, nimeni nu a putut să le descopere*”. (Alexandr M. Prohorov apud. Câmpan F., 1978, p. 54).

Matematica este nu numai interesantă și frumoasă, ea nu oferă numai bucurie, ci este și utilă. Oricine știe că fără Matematică, tehnica noastră modernă n-ar fi posibilă, că ea a pătruns ca aerul în toate domeniile vieții moderne. Toate obiectele care ne atrag atenția își exprimă ființa sau frumusețea prin forme, prin volume, prin proporții sau prin metodele care ascund vechiul în combinații noi.

De altfel, chiar de la origine, Matematica s-a dezvoltat plecând *de la măsurarea terenurilor și a capacităților vaselor, de la construcții, de la calcularea timpului, de la mecanică, de la navigație*. Cu timpul s-a adăugat bucuria descoperirii, chiar dacă, uneori, această bucurie a încercat să împingă pe planul al doilea toate problemele privind aplicabilitatea practică.

Dar au existat și atunci mari matematicieni care n-au neglijat latura practică a Matematicii. Un exemplu elocvent a fost și Arhimede. Mașinile sale au servit pentru irigarea câmpurilor, pentru ridicarea greutăților mari ca și pentru apărarea orașului său împotriva cuceritorilor romani.

Există și astăzi mașini electronice care au legătură strânsă nemijlocită cu Matematica, mașinile electronice de calcul. Drumul la ele a fost lung. În 1642, francezul Blaise Pascal, pe atunci în vârstă de 19 ani, a creat o mașină cu care se puteau face doar adunări și scăderi. Mai târziu s-au construit mașini care biruiau calcule care, altfel, nu puteau fi practic efectuate și care duc la bun sfârșit, într-un timp foarte scurt, programe complicate. Aceste mașini *ajută și la construirea unor mașini - unelte, turbine cu motoare, calculează valorile a mii de oameni dintr-o mare companie, traduc dintr-o limbă în alta, examinează semnături și descoperă și cele mai abile falsuri, ajută medicii în stabilirea diagnosticelor, înlesnesc pătrunderea omului în Cosmos*, iar enumerarea ar putea continua. Cu acestea s-a dovedit încă o dată valoarea practică a unor cercetări de Matematică, izvorâte din necesități teoretice.

Matematica se ocupă cu dezvoltarea implicațiilor ascunse. Așa cum arată Athanase Joja apud. Oprescu, N. (1974), Matematica are un teren comun cu logica, dar își are și domeniul ei propriu. Ea este știința probei formale și a demonstrației logice, care întrușipează într-un înalt grad idealurile de rigoare și de consecuție logică. Ea este o știință suplă, dinamică, deschisă, capabilă de restructurări care să înglobeze esențialul vechiului și să facă saltul în nou. De aceea, Matematica nu trebuie privită ca o simplă știință logică sau ca un instrument util în tehnică sau ca o disciplină educativă, ci ca o activitate umană, atât de naturală în resorturile ei, încât nu se termină niciodată, și care în dezvoltarea ei neîncetată și mereu frământată, depune în anumite puncte - stații rezultate utile, continuându-și apoi drumul.

Matematicianul francez André Revuz apud. Oprescu N. (1974) arată că Matematica devine una din componentele oricărei activități umane care se vrea precisă, și care să obțină rezultate *clare, solide, perfect inteligibile*.

În contextul dezvoltării științelor într-un ritm rapid, Matematica se dezvoltă într-un dublu sens. În interior, prin apariția unor noi capitole și ramuri, și în exterior, prin pătrunderea și folosirea ei ca instrument de cercetare pentru celelalte științe. „*Principalul laborator de modele, Matematica* – spune M. Malița – *și-a construit noi aripi*.” (M. Malița apud. Oprescu N., 1974, p. 23). Iar academicianul Miron Nicolescu spune: „*cimentul edificiului științific în continuă construcție este Matematica*” (Miron Nicolescu apud. Oprescu N., 1974, p. 23).

Istoria științei dovedește că disciplinele științifice care au reușit să se matematizeze mai rapid și mai profund decât altele, au cunoscut o dezvoltare mai rapidă și mai vastă și o aplicabilitate mai eficace în practică.

Dar dezvoltarea Matematicii nu se poate atribui exclusiv legăturii sale directe cu practica, ea cunoaște și probleme de gândire pură, care fără a avea aplicații practice, reprezintă „*exerciții*” de punere la încercare a posibilităților gândirii. „*Intrarea în țara cunoașterii se face pe podul Matematicii*” spunea profesorul universitar Ștefan Bârsănescu apud. Oprescu N., (1974, p. 27).

Indiferent în ce domeniu va lucra, omul zilelor noastre, și cu atât mai mult omul viitorului, trebuie să posede o bună pregătire matematică. Matematica este mai mult decât o știință; este un act de cultură, este unul din modurile fundamentale ale gândirii umane.

Pentru a-și extinde capacitatea de înțelegere a fenomenelor ce ies de sub incidența simțurilor sale mărginite, omul folosește alături de alte modalități de cunoaștere și cunoașterea matematică. „*Tot ceea ce este gândire concretă – spune academicianul Miron Nicolescu – este Matematică sau susceptibilă de a fi Matematică. Ce lucru va ajuta să gândim mai repede decât o facem și mai ales fără risc de eroare în decizii? Răspunsul este cunoscut de multă vreme. Este vorba de ansamblul de metode, de reguli de calcul ale gândirii, de concepte, de fapte, care se numește Matematică*”. (Miron Nicolescu apud. Oprescu N., (1974, pag. 31).

Matematica este disciplina care, prin însăși esența ei – de știință a structurilor creatoare de modele și limbaje științifice ale realității, ce folosește cu precădere modele analogice – poate și are menirea de a forma o gândire investigatoare, creatoare, o apreciere de cunoștințe noi în general, o apropiere de necunoscut printr-un adevărat stil de cercetare.

2. Importanța activităților matematice/a predării Matematicii în grădiniță

Matematica, prin înaltul său grad de abstractizare și generalizare, prin capacitatea de sinteză, de extragere a esențialului și de exprimare a acestuia cu ajutorul simbolurilor, dobândește tot mai mult atributele pluridisciplinarității. Astfel, a crescut rolul ei ca știință interdisciplinară și au sporit posibilitățile de aplicare în aproape toate științele.

Prin specificul ei, este un instrument ce se oferă atât evoluției personalității copilului cât și a celorlalte științe. Modelele matematice pe care ni le oferă această știință sunt o aproximare a realității, reprezentând o realitate simplificată, eliberată de aspectele neesențiale, distilată și rafinată până la obținerea unei structuri pure. Prin aceasta, Matematica se caracterizează ca fiind o știință precisă, raționamentul său putând fi reprodus oricând și oriunde, fără posibilitate de abatere.

Pe plan mai restrâns, acest domeniu al cunoașterii aduce o importantă contribuție la dezvoltarea capacității copilului, activitățile matematice având rol important în dezvoltarea gândirii copilului și în formarea deprinderilor de muncă intelectuală.

Grădinița are obligația să trateze Matematica nu ca un scop în sine, ci ca un instrument de acțiune eficientă, constructivă și modelatoare asupra personalității copilului.

Activitatea pe care o desfășoară copiii în grădiniță duce în mod nemijlocit la formarea și la dezvoltarea deprinderilor și priceperilor de muncă intelectuală, activitate ce are continuitate și în munca școlară de mai târziu.

Scopul activităților cu conținut matematic, desfășurate în grădinița de copii, este pregătirea acestora pentru înțelegerea și însușirea cunoștințelor matematice din clasa I, în sensul dezvoltării unor capacități intelectuale care să permită copiilor:

- *perceperea conștientă a numărului, ca o însușire colectivă, atribuită mulțimii de obiecte, înțelegerea procesului de formare a șirului numeric;*
- *efectuarea de operații cu numere;*
- *rezolvarea de probleme pe baza operațiilor de adunare și scădere;*
- *analiza caracteristicilor formelor geometrice;*
- *formarea unui limbaj matematic la copii.*

Activitățile matematice, alături de celelalte activități desfășurate în grădiniță contribuie la îmbogățirea capacităților de elaborare imaginativă, constructivă, novatoare, ca obiectiv important în câmpul acțiunilor de educație intelectuală.

În cadrul activităților cu conținut matematic în grădinița de copii, un loc important îl ocupă învățarea unor cunoștințe de bază/fundamentale despre grupurile de obiecte-mulțimi. Introducerea acestor cunoștințe are în vedere faptul că Teoria mulțimilor stă la baza Matematicii moderne, iar înțelegerea noțiunii de număr este strâns legată de noțiunea de mulțime.

În toate demersurile pe care le întreprinde cu copiii, educatoarea trebuie să urmărească caracterul practic al activităților matematice. Bine organizate, activitățile matematice din grădiniță *vor dezvolta capacități intelectuale, vor forma abilități practice, care mai târziu, vor conduce la formarea comportamentului pozitiv al copilului* față de situațiile concrete ce urmează să le rezolve.

Învățământul preșcolar, ca primă verigă a sistemului nostru de învățământ, are menirea de a asigura pregătirea copiilor pentru activitatea școlară. Având un rol preponderent formativ, învățământul preșcolar dezvoltă *gândirea, inteligența, spiritul de observație al copiilor, exersând operațiile de analiză, sinteză, comparație, abstractizare și generalizare* în cadrul activităților matematice.

În grădiniță copilul învață, așa cum se precizează în programă, *să formeze colecții - mulțimi de obiecte; descoperă proprietățile lor caracteristice; stabilește relații între ele; efectuează operații cu ele.*

În cadrul jocurilor logico - matematice, copiii sunt familiarizați cu unele noțiuni de bază despre mulțimi și relații. Făcând exerciții de gândire logică pe mulțimi concrete ei dobândesc pregătirea necesară pentru înțelegerea numărului

natural și a operațiilor cu numere naturale pe baza mulțimilor: *conjuncția, disjuncția, negația, implicația, echivalența* ca fundamentând *intersecția, reuniunea, complementara, incluziunea și egalitatea* mulțimilor. În principal, acestea constau în exerciții de clasificare, comparare și ordonare a mulțimilor de obiecte. Exercițiile de formare a mulțimilor după o însușire, apoi treptat, după două însușiri sau mai multe însușiri: *culoare, formă, mărime, grosime*, reprezintă adevărate exerciții de clasificare a obiectelor după un criteriu dat.

Compararea mulțimilor de obiecte îi ajută pe copii să stabilească, fără a utiliza numerele, relațiile dintre mulțimi, care pot avea mai multe elemente decât mulțimea cu care se compară, mai puține sau tot atâtea elemente.

Exercițiile de ordonare a elementelor unei mulțimi, mai întâi după un model dat (grupa mică), apoi după criterii stabilite (formă, mărime, culoare – grupa mijlocie), și, în final, după mai multe criterii (grupa mare), conduc la pregătirea copiilor pentru compararea numerelor și pentru înțelegerea șirului numerelor naturale.

Prin activitățile cu conținut matematic (*grupare, ordonare, comparare, punere în corespondență*), copiii sunt antrenați în acțiuni operatorii cu diferite materiale: *obiecte, imagini schematice ale acestora și simboluri, cerc, linie, punct* etc. Acestea constituie o bază reală prin care se realizează dezvoltarea intelectuală a copiilor, de natură să optimizeze integrarea în clasa I, să asigure pregătirea lor pentru învățarea Matematicii moderne.

Pentru asigurarea unei continuități în dezvoltarea copilului și pentru a i se potența șansa unei optime integrări în clasa I, s-a prevăzut organizarea în grădinițele de copii a unor grupe/clase de pregătire pentru școală. Constituirea acestor grupe/clase pregătitoare reprezintă o șansă dată tuturor copiilor pentru a-și însuși elementele formative care conduc la aptitudinea de școlaritate. Grupa/clasa pregătitoare își poate găsi finalitatea atunci când există o cooperare permanentă între educatoare și învățătoare. Rațiunea constituirii acestor grupe în grădiniță este de a asigura, prin structurile conținutului și ale activităților specifice, *dezvoltarea copilului sub aspect cognitiv și al limbajului, dezvoltarea psiho-motorie și fizică și formarea unor abilități artistico-plastic și socio-afective*. Aceste componente structurează direcțiile de dezvoltare a personalității copilului care, pe parcursul școlarității dobândește o altă devenire.

Anul pregătitor pentru școală are la bază o strategie și conținuturi care nu copiază modelele școlare. Strategiile adoptate promovează un alt sistem decât cel de până acum, și anume o educație individualizată, cu accentuate valențe formative, în funcție de ritmul propriu de dezvoltare al fiecărui copil, de cerințele, capacitățile și nevoile sale. Pornindu-se de la acest deziderat se preconizează o nouă abordare a educației preșcolarului în perspectiva drepturilor sale, ca persoană care trebuie respectată și încurajată, care solicită o permanentă apreciere. Din acest punct de vedere conceptul de „*educație timpurie*” trebuie înțeles ca un ansamblu de demersuri în următoarea perspectivă:

- *unicitatea copilului* – copilul este unic, cu ritm de dezvoltare propriu, cu potențialitatea sa, cu cerințele sale;
- *abordarea copilului de 0 – 7 ani în continuitatea firească de dezvoltare*, în care educația să aibă un caracter dinamic;
- *respectarea dreptului fundamental al copilului la joc* și, prin această activitate ludică, la învățare;
- *pregătirea copilului pentru a învăța*;
- *accesul copilului la educație activă și creativă*;
- *accesul la formele democratice specifice învățământului românesc*;
- *sprijinul dezvoltării personalității copilului fără hiatus-uri sau disfuncții*;
- *formarea aptitudinii de școlaritate*, adică o abordare complexă din punct de vedere *socio-emoțional, cognitiv, estetic și psiho-motor*, cu accent pe elemente formative.

În proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților cu copiii este necesar ca educatoarea să îmbine cunoștințele teoretice cu cele oferite de practica educațională, pentru a-l conduce pe copil spre construirea autonomiei personalității sale, apropiindu-l treptat de specificul activității școlare.

Organizarea în grădiniță sub forma „*arilor*”, „*colțurilor*”, „*atelierelor*” sau „*centrelor de interes*” creează un spațiu eficient pentru comunicarea între copii, favorizând schimburile între aceștia. Activitatea desfășurată simultan permite exersarea unor deprinderi, priceperi și cunoștințe achiziționate anterior, consolidarea sau transferul acestora în situații noi, promovând inițiativa, independența, comportamentul în adoptarea unor decizii.

Amenajarea centrelor de interes în sala de grupă presupune utilizarea de jocuri, jucării și multe materiale diverse adoptate vârstei copiilor, care să se schimbe permanent și să se îmbogățească, oferind prilejul de a le folosi, de a le descoperi, de a le ordona.

Desfășurând activitatea și jocul într-o anumită ordine, grupând și clasificând, copiilor li se întipăresc *percepțiile, reprezentările, spiritul de observație, atenția, capacitatea de concentrare, memoria, gândirea, limbajul, gândirea combinatorie*.

În perioada preșcolară, accentul cade pe dezvoltarea dimensiunii formative a pregătirii, deoarece, nu însușirea unui volum mare de cunoștințe îl face pe copil apt pentru școală, ci dobândirea unor capacități, abilități și operații individuale necesare actului de cunoaștere care favorizează învățarea.

3. Beneficii aduse de noul curriculum (2008) în realizarea obiectivelor instructiv-educative în grădiniță

În ultimele decenii educația a dobândit noi conținuturi, acoperind o arie lărgită și noi finalități, bazate pe valori democratice și aspirații moderne ale oamenilor, corelate cu inovația și reforma din învățământ. Astfel, rolul școlii a devenit mult mai complex, îndepărtându-se de esența lui primară, formală, de transmitere de cunoștințe și orientându-se activ spre formarea de atitudini și

comportamente, spre dezvoltarea de capacități. Printre altele, acest rol complex vizează:

- *realizarea educației pentru adaptare la schimbare, adică fiecare copil este ajutat să-și dezvolte propriul potențial, să fie creativ, motivat să învețe pe tot parcursul vieții, capabil să rezolve probleme, să comunice și să colaboreze cu alții;*
- *promovarea valorilor unei societăți deschise (cu accent pe valorizarea diversității, dezvoltarea deprinderilor de cooperare, participarea la luarea deciziilor, toleranță, gândire critică);*
- *egalizarea șanselor (copiii care se află, din diferite motive, în situații de risc sunt ajutați să reușească din punct de vedere al educației și integrării sociale, în acest fel școlile contribuind esențial la egalizarea șanselor persoanelor în societate);*
- *practicarea tipurilor de învățare fundamentale pentru secolul XXI:*
 - „a învăța să știi” – a dobândi cunoștințe generale, instrumente de înțelegere, a învăța cum să înveți;
 - „a învăța să faci” – a dobândi competențe pentru a te descurca în diferite situații și a-ți folosi creativitatea;
 - „a învăța să trăiești împreună cu ceilalți” – a învăța să-i înțelegi pe cei din jur, să cooperezi și să participi la viața societății;
 - „a învăța să fii” – a exersa autonomia și responsabilitatea personală, acordându-se atenție tuturor aspectelor legate de potențialul unei persoane) (Chiș, V., 2002).

După 1989 schimbarea conținuturilor și a legislației școlare a fost o prioritate permanentă a politicilor în domeniu educației. Modul de aplicare a acestor politici a fost însă diferit în timp, într-o succesiune de etape.

Imediat după 1989 s-a început printr-o fază de dezideologizare în educație, prin anularea unor norme și promovarea altora noi cu scopul de a slăbi sau înlătura formele precedente de organizare și funcționare a învățământului.

La sfârșitul anilor '99 s-a consacrat o reformă a sistemului de învățământ accelerată, care a produs schimbări la nivel instituțional, în evaluarea continuă și finală, în planurile și programele școlare, etc. În această perioadă s-a consacrat curriculumul obligatoriu al învățământului românesc.

Anul 2000 aduce o nouă viziune despre educația preșcolară, văzută, în cadrul programului educațional „*Organizarea învățământului preprimar*” ca un prim pas în formarea tânărului de mâine. Astfel, primii ani de viață și educația la această vârstă au devenit probleme importante, marcând o cotitură asupra procesului instructiv-educativ preșcolar. Noutatea abordării curriculare, așa cum s-a prefigurat ea în cadrul acestei programe a constatat în câteva „*comutări*” esențiale, dintre care amintim:

- *trecerea de la învățarea centrată pe acumularea de cunoștințe la cea definită prin structurarea/,construirea” graduală de capacități și competențe;*
- *de la conținuturi „directive” la conținuturi flexibile, având un caracter exclusiv orientativ;*

- *de la învățământul magistro-centrist la unul focalizat pe acțiunea propriu-zisă a copilului* și, nu în ultimul rând, pe previzionarea acestuia din urmă, ca „proiectant” și actor al propriei formări.

Ediția Programei instructiv-educative din grădinița de copii din anul 2000 a fost revizuită și adăugită în anul 2005, în contextul inițierii demersurilor legislative de coborâre a vârstei de debut a școlarității de la 7 la 6 ani, când, prin opera de modificări ale programelor claselor I și a II-a a fost necesară operarea de modificări și la nivelul programelor de educarea limbajului, respectiv a activităților matematice de la grădiniță, urmând ca educatoarele care vor avea în grupă copii de 6 ani să evalueze la sfârșitul preșcolarității anumite comportamente, care pentru copiii sub vârsta de 6 ani acestea nu vor fi luate în considerare.

În acest context, *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3 - 6/7 ani) - 2008* a fost elaborat de M.E.C.T. la începutul anului 2008 și supus dezbaterii publice în perioada 02.06.2008 - 02.07.2008.

Analizând conținutul programelor, se observă că atât programa din 2000 (revizuită în 2005), cât și programa din 2008 prevăd:

- *atingerea finalităților la ieșirea din sistem*, lăsând la latitudinea educatoarei conținuturile, metodele și formele de organizare a activității (care în prezentul document figurează ca finalități ale educației timpurii);
- *abordarea sistemică a conținuturilor în vederea asigurării continuității în interiorul aceluiași ciclu curricular*, a interdependenței dintre disciplinele școlare și categoriile de activități din grădiniță și a deschiderii spre module de instruire opționale;
- *accentuarea descentralizării și flexibilizării actului didactic, egalizării șanselor educaționale și eficientizarea actului didactic*;
- *planul de învățământ*- componentă care a fost descongestionată și care, în contextul unei învățări centrate pe copil, încurajează eterogenitatea, adică abandonarea sistemului de constituire a grupelor pe criteriul cronologic;
- *metodologia de aplicare a programei* – componentă care a încercat, pe structura metodologiei existente anterior, să clarifice contextul nou în care se poziționează actuala programă, conceptele cu care se va opera și eventuale întrebări generate de procesul aplicării acesteia;
- *obiectivele cadru și de referință, precum și exemplele de comportamente, care au fost preluate, în mare parte, din Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii – 2000* (revizuită în 2005), care s-a aplicat până acum.
- Apar elemente de noutate reprezentate în principal de *domeniile experiențiale*, care transcend granițele dintre discipline și care, în contextul dat de prezenta programă, se întâlnesc cu domeniile tradiționale de dezvoltare ale copilului, respectiv *domeniul psihomotoric, domeniul limbajului, domeniul socio-emoțional, domeniul cognitiv*;
- *activitățile de învățare*, care includ tot ceea ce până acum se numeau categorii de activități și ceva mai mult chiar, adică rutinele din viața copilului și care, de fapt, sunt și ele tot activități de învățare;

- *temele anuale de studiu* - care ajută la proiectarea conținuturilor și derularea activităților integrate;
- *metodologia de aplicare*, în care accentele se pun pe:
 - *promovarea conceptului de dezvoltare globală a copilului*, accent căzând asupra domeniilor de dezvoltare a copilului: *competențe academice, capacități, deprinderi, atitudini*;
 - *realizarea unei legături reale între domeniile experiențiale și domeniile de dezvoltare*, fără a căuta o suprapunere exclusivă a lor;
 - *coordonarea eforturilor comune ale celor trei parteneri ai procesului de predare-învățare-evaluare*, respectiv cadre didactice, părinți, copii, dar și a colaboratorilor și partenerilor educaționali din comunitate;
 - *o nouă serie de categorii de activități de învățare: activități pe domenii experiențiale* (care pot fi activități integrate sau pe discipline), *jocuri și activități alese, activități de dezvoltare personală*;
 - *organizarea programului anual de studiu în jurul a șase teme: Cine sunt/suntem? Când, cum și de ce se întâmplă? Cum este, a fost și va fi pe acest pământ? Cum planificăm/organizăm o activitate? Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim? Ce și cum vrem să fim?* ordinea prezentării lor fiind aleatoare, fără nici o legătură cu momentul din anul școlar, când pentru o temă sau alta se pot derula cu copiii diferite proiecte;
 - *prezența unui Program zilnic diferit de orarul săptămânal anterior și care permite cadrului didactic organizarea activităților integrat sau independent, în funcție de viziunea pe care o are asupra conținuturilor pe care și le alege pentru a realiza obiectivele, flexibil de la o săptămână la alta*;
 - *existența în programul zilnic a activităților/momentelor/ secvențelor de mișcare: joc de mișcare cu text și cânt, activitate de educație fizică, moment de înviorare, întreceri sau trasee sportive, plimbare în aer liber.*

Programa din 2008 adâncește continuu aplicarea conceptului de autonomie a cadrului didactic în aplicarea programei pentru învățământul preșcolar pe anumite segmente, dar și structurează activitatea mai mult pe alte segmente.

Observând diferențele dintre cele două programe, constatăm că schimbarea de acum constă în accentul pus pe dezvoltare globală a copilului, atât din punct de vedere academic, cât și a capacităților, deprinderilor și atitudinilor ce țin de: *dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea fizică*, pe cuprinderea tuturor aspectelor importante ale dezvoltării complete a copilului, în acord cu particularitățile sale de vârstă și individuale. În acest scop, programa fixează finalitățile educaționale și lasă libertate cadrului didactic de a alege care sunt modalitățile prin care poate realiza obiectivele fiecărui domeniu de dezvoltare. În proiectarea activității, programa îi permite cadrului didactic să utilizeze acele strategii didactice care i se potrivesc lui și copiilor cu care lucrează, conținuturile de învățare care consideră că vor duce la realizarea obiectivelor, formele de organizare care consideră că facilitează în cea mai mare

măsură învățarea, dar cere realizarea unor proiecte tematice care, printr-un program zilnic (conceput în manieră personală) să ducă la dobândirea de către copii a unor comportamente formulate explicit în programă. Acest lucru face ca proiectarea să se realizeze parțial înainte și parțial după încheierea activității, ceea ce reprezintă o schimbare importantă în activitatea de proiectare.

Noua programă este mai structurată decât cea din 2000, respectiv 2005, lucru ce reiese din investigarea planurilor cadru, a obiectivelor pe categorii de activități și a sugestiilor privind metodologia de aplicare a fiecăreia.

Dacă în vechea programă, planul de învățământ era structurat pe categorii de activități – *5 tipuri de activități comune, activități alese, jocuri și alte activități desfășurate cu copiii, extinderi și opționale* –, noua programă cuprinde 3 categorii de activități – *activități pe domenii experiențiale (5 domenii), jocuri și activități didactice alese și activități de dezvoltare personale*, care cuprind rutinele, tranzițiile și activitățile opționale.

În vechea programă fiecare categorie de activități avea specificat numărul de activități pe săptămână, pe când în noua programă este dat numărul total pentru fiecare categorie, lăsând libertatea cadrului didactic de a hotărî care este ponderea pe care o va acorda fiecărui domeniu de activitate într-o săptămână.

Obiectivele cadru, cele de referință și comportamentele așteptate sunt aproape identice în cele două programe, diferența existând în faptul că, dacă în vechea programă ele erau trecute la calup pentru fiecare categorie de activitate comună, în noua programă ele sunt însă delimitate și pe nivel de vârstă, comportamentele vizate de obiectivele pentru nivelul I fiind mai puține decât pentru nivelul II.

Beneficiile noii programe pentru cadrul didactic:

- *accentuează descentralizarea, de exemplu:*
 - *planul cadru – număr de activități pe categorii, nu pe domenii;*
 - *libertate în alegerea conținuturilor și a strategiilor didactice utilizate;*
 - *libertate în stabilirea programului zilnic, ceea ce permite cadrului didactic organizarea activităților integrat sau independent,*
 - *libertatea de a hotărî care este ponderea pe care o va acorda fiecărui domeniu de activitate dintre ADE într-o săptămână;*
 - *flexibilizarea actului didactic (adaptarea acestuia în funcție de o serie de factori care îl pot influența, orarul / programul zilnic suportă modificări de la o săptămână la alta)*
 - *eficientizarea actului didactic (conduce la obținerea unor rezultate pozitive în activitatea cu copiii);*
- *permite valorificarea creativității și ingeniozității cadrului didactic în abordarea temelor și activităților;*
- *încurajează abordarea inter și transdisciplinară a temelor, abordare mai apropiată de realitatea vieții de zi cu zi;*
- *permite realizarea proiectării parțial înainte și parțial după încheierea activității, ceea ce reprezintă o schimbare importantă în activitatea de proiectare;*

- *promovează libertatea de a hotărî care este ponderea pe care o va acorda fiecărui domeniu de activitate într-o săptămână și de a alege conținuturile și strategiile didactice cele mai potrivite;*
- *permite urmărirea în timp a dezvoltării la copil a acelor comportamente care să-i permită o bună adaptare la viața de școlar și în societatea în care trăiește (comportamente atinse sau în curs de dezvoltare).*

Beneficiile pentru copil:

- *învățarea este centrată pe copil, pe nevoile și nivelul de dezvoltare individual (comportamentul atins este întărit și se continuă dezvoltarea sa pe un alt nivel, elimină stagnarea și plictiseala);*
- *încurajează eterogenitatea (de exemplu: abandonarea sistemului de constituire a grupelor pe criteriul cronologic);*
- *accent pus pe domeniile de dezvoltare a copilului - competențe academice, capacități, deprinderi, atitudini;*
- *permite o mai mare adaptabilitate a materialului la specificul de învățare al copiilor și la ritmul lor de creștere personală;*
- *stimulează inițiativa personală a copiilor și posibilitatea de a opta pentru modalități preferate de acțiune;*
- *permite realizarea de activități integrate, care îl transformă pe copil din receptor în participant la propria sa formare;*
- *permite interacțiunea socială complexă și diversificată atât în grupele de lucru cu ceilalți copii, cât și sub raportul activităților educative cu cadrul didactic; interacțiune care permite dezvoltarea unor abilități superioare de inițiere a raporturilor sociale, de comunicare, negociere și empatie etc.*
- *pune accent pe dezvoltarea nu numai sub raport cognitiv, ci și sub raport al caracteristicilor afectiv-emoționale.*

Se poate afirma, în final, că o programă generalizată nu înseamnă, nicidecum, o impermeabilitate la schimbare. Din contră, „*starea naturală*” a sa este tocmai procesualitatea și dinamica sa continuă, capacitatea de a se regenera mereu, ca urmare a detectării și soluționării propriilor disfuncții intrinsece. Desigur că, în condițiile în care programa va intra în acest proces de permanentă revizuire/regândire, accentul în demersul de dezvoltare se va pune treptat pe realizarea unor materiale curriculare variate, destinate ameliorării calității procesului de învățare. Dar pentru ca acest lucru să se realizeze este necesar ca cei chemați să îl aplice, cadrele didactice, să aibă la rândul lor o mare receptivitate la nou și o capacitate de adaptare la schimbare crescută.

4. Obiectivele activităților matematice din grădiniță în cadrul noului curriculum (2008)

Activitățile matematice, ca formă de activitate didactică urmăresc realizarea obiectivelor generale ale obiectului, formarea capacităților intelectuale și gândirea logică. Aceste activități nu pot fi privite izolat, ci integrate în unități didactice complexe ce pretind parcurgerea unui demers mental și acțional corelat cu idealul educațional al învățării.

În conceperea oricărui demers didactic, educatoarea trebuie să aibă în vedere obiectivele educaționale, ierarhizate după gradul de generalitate în:

- *obiective generale*, ca finalități ale procesului instructiv-educativ; ele nu sunt realizabile într-o singură activitate, iar realizarea lor depinde de atingerea tuturor obiectivelor specifice;
- *obiective specifice*, corect și clar stabilite în raport cu obiectivele generale; sunt de generalitate medie, semioperaționale și orientează activitatea didactică într-o perspectivă mai apropiată;
- *obiective operaționale* asigură realizarea obiectivelor specifice ale disciplinei; sunt obiective concrete ce se pot realiza într-o singură activitate sau secvență de activitate.

Obiectivele generale sunt finalități cu cel mai înalt grad de generalitate pentru o treaptă sau nivel de pregătire și se bazează pe componente cognitive, afective și psihomotorii și cuprind ordonarea și diferențierea proceselor psihice implicate.

În acest sens, modelul taxonomic (Bloom *apud* Neagu, Beraru, 1995) răspunde necesității de a raționaliza, sistematiza și evalua printr-o abordare pe cele trei domenii descrise mai înainte:

- *cognitiv* – cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză și evaluare; prin care se asigură însușirea de informații, formarea de concepte și capacități intelectuale;
- *afectiv* – receptare, reacție, valorizare, organizare, caracterizare; prin intermediul căreia se modelează atitudini, se dezvoltă interese, se cultivă sentimente influențând comportamentele copiilor;
- *psihomotor* – percepere, dispoziție, reacție dirijată, automatism, reacție complexă; care vizează formarea unor priceperi și deprinderi de utilizare a unor materiale.

Obiectivele specifice activităților matematice favorizează trecerea treptată de la gândirea concret intuitivă la gândirea simbolică, logică prin formarea unor reprezentări matematice corecte, necesare formării noțiunii și apoi a conceptului de număr natural.

Neagu și Beraru (1995), în „*Activități matematice în grădiniță*” consideră că obiectivele specifice activităților matematice pot fi ierarhizate astfel:

- *Dezvoltarea bazei senzoriale a cunoașterii* prin acțiuni directe ale copiilor de a observa și mânui obiecte, jucării, imagini, perceperea unor însușiri simple de formă, culoare, mărime, precum și formarea deprinderilor de triere, grupare, clasificare după aceste însușiri, perceperea priorităților comune ale obiectelor cu scopul formării reprezentărilor despre mulțime;
- *Formarea deprinderilor de orientare în câmp vizual*, perceperea unor relații și poziții spațiale între mulțimi sau elementele lor și stabilirea unei poziții relative și numirea ei;
- *Formarea reprezentărilor despre forme geometrice plane*: disc, pătrat, triunghi, dreptunghi și constituirea de mulțimi pe baza însușirilor acestora;

- *Îmbogățirea bazei senzoriale* prin recunoașterea, denumirea, formarea de mulțimi, dirijat și independent după criterii de formă, culoare, dimensiune, precum și constituirea de mulțimi cu 1-4 însușiri comune și observarea deosebirilor dintre elementele aceleași mulțimi; operații cu mulțimi;
- *Formarea și dezvoltarea capacităților de a recunoaște forma și a reda* în desen mulțimi reprezentate prin imagini, figuri geometrice și simboluri;
- *Formarea deprinderilor de ordonare și seriare* după criterii de formă, culoare, dimensiune;
- *Formarea deprinderilor de a compara și aprecia global cantitatea*; perceperea și sesizarea diferențelor cantitative prin aprecieri globale și prin punere în corespondență; formarea demulțimi cu „mai multe”, „mai puține” și „tot atâtea” elemente și a invarianței numerice;
- *Formarea deprinderilor privind măsurarea dimensiunilor obiectelor*, cu ajutorul unor etaloane nestandardizate; perceperea invarianței masei și a volumului pe baza experiențelor lui Piaget (1966); înțuirea raportului parte-întreg;
- *Formarea reprezentărilor corecte despre număr și numerație 0-10*; familiarizarea cu aspectul cardinal și ordinal al numărului;
- *Formarea deprinderii de compunere și descompunere a numerelor naturale*;
- *Întuirea noțiunii de operație și inițierea în operații simple de adunare și scădere*; familiarizarea cu simbolurile aritmetice; formarea raționamentului de tip ipotetico-deductiv;
- *Dezvoltarea și activizarea unor operații ale gândirii*: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea, precum și dezvoltarea calităților gândirii: corectitudinea, promptitudinea, independența, flexibilitatea, rapiditatea, etc. prin antrenarea treptată a copiilor într-o activitate concretă, orientată spre descoperirea și înțelegerea unor relații matematice;
- *Formarea spiritului de observație, a inteligenței, creativității și spiritului de ordine al copiilor în corectitudinea cerințelor*, în respectarea regulilor de joc și prin stimularea relațiilor de cooperare între copii în jocurile logico-matematice colective;
- *Formarea unor deprinderi de activitate intelectuală*; de a asculta cu atenție cerințele formulate de educatoare, de a acționa corect în raport cu aceste cerințe; de a răspunde la întrebări, de a urmări, a judeca și completa sau corecta răspunsurile colegilor; de a pune întrebări și de a găsi soluții la diferite situații problematice cu caracter matematic (Neagu, Beraru, 1995, p. 18).

Conform noului curriculum pentru învățământul preșcolar (2008), *obiectivele cadru* la domeniul Științe sunt:

- *Dezvoltarea operațiilor intelectuale prematematice*;
- *Dezvoltarea capacității de a înțelege și utiliza numere, cifre, unități de măsură*, întrebuițând un vocabular adecvat;

- *Dezvoltarea capacității de recunoaștere, denumire, construire și utilizare a formelor geometrice;*
- *Stimularea curiozității privind explicarea și înțelegerea lumii înconjurătoare;*
- *Dezvoltarea capacității de rezolvare de situații problematice, prin achiziția de strategii adecvate;*
- *Dezvoltarea capacității de cunoaștere și înțelegere a mediului înconjurător, precum și stimularea curiozității pentru investigarea acestuia;*
- *Dezvoltarea capacității de observare și stabilire de relații cauzale, spațiale, temporale;*
- *Utilizarea unui limbaj adecvat în prezentarea unor fenomene din natură și din mediul înconjurător;*
- *Formarea și exersarea unor deprinderi de îngrijire și ocrotire a mediului înconjurător, în vederea educării unei atitudini pozitive față de acesta.*

Deducem, de aici, că *obiectivele cadru* urmărite prin activitățile matematice desfășurate (preponderent!) în ultimii doi ani de grădiniță sunt:

- *ordonarea și clasificarea grupurilor de obiecte după criterii alese sau date: formă, mărime, culoare, lungime;*
- *observarea și identificarea formelor geometrice din lumea înconjurătoare: naturală și artificial;*
- *construirea cu ajutorul obiectelor sau grafic a formelor geometrice;*
- *compararea grupurilor de elemente omogene sau neomogene pe baza unui criteriu (de exemplu, mai multe, mai puține), precum și prin corespondență unu la unu;*
- *învățarea numerației în limitele 1-20, în funcție de etapele de dezvoltare;*
- *cunoașterea și scrierea cifrelor;*
- *efectuarea operațiilor de adunare și scădere, utilizând obiecte și simboluri matematice;*
- *utilizarea obiectelor și instrumentelor în scopul măsurării.*

Conform aceluiași curriculum, *obiectivele* la același domeniu Științe sunt:

- *Să-și îmbogățească experiența senzorială, ca bază a cunoștințelor matematice referitoare la recunoașterea, denumirea obiectelor, cantitatea lor, clasificarea, constituirea de grupuri/mulțimi, pe baza unor însușiri comune: formă, mărime, culoare, luate în considerare separat sau mai multe simultan;*
- *Să efectueze operații cu grupele de obiecte constituite în funcție de diferite criterii date ori găsite de el însuși: triere, grupare/regrupare, comparare, clasificare,ordonare, apreciere a cantității prin punere în corespondență;*
- *Să înțeleagă și să numească relațiile spațiale relative, să plaseze obiecte într-un spațiu dat ori să se plaseze corect el însuși în raport cu un reper dat;*
- *Să înțeleagă raporturi cauzale între acțiuni, fenomene (dacă ... atunci) prin observare și realizare de experimente;*
- *Să recunoască, să denumească, să construiască și să utilizeze forma geometrică: cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi în jocuri.*

- *Să efectueze operații și deducții logice*, în cadrul jocurilor cu piesele geometrice;
 - *Să numere de la 1 la 10*, recunoscând grupele cu 1-10 obiecte și cifrele corespunzătoare;
 - *Să efectueze operații de adunare și scădere cu 1-2 unități*, în limitele 1-10;
 - *Să identifice poziția unui obiect într-un șir* utilizând numeralul ordinal;
 - *Să realizeze serii de obiecte* pe baza unor criterii date ori găsite de el însuși;
 - *Să compună și să rezolve probleme simple*, implicând adunarea/scăderea în limitele 1-10;
 - *Să găsească soluții diverse pentru situații problematice* reale sau imaginare întâlnite în viața de zi cu zi sau în povești, povestiri;
 - *Să cunoască unele elemente componente ale lumii înconjurătoare*: obiecte, aerul, apa, solul, vegetația, fauna, ființa umană ca parte integrantă a mediului, fenomene ale naturii, precum și interdependența dintre ele;
 - *Să recunoască și să descrie verbal și/sau grafic anumite schimbări și transformări* din mediul apropiat;
 - *Să cunoască elemente ale mediului social și cultural*, poziționând elementul uman ca parte integrantă a mediului;
 - *Să cunoască existența corpurilor cerești*, a vehiculelor cosmice;
 - *Să comunice impresii*, idei pe baza observărilor efectuate;
 - *Să manifeste disponibilitate în a participa la acțiuni de îngrijire și protejare a mediului*, aplicând cunoștințele dobândite;
 - *Să aplice norme de comportare specifice asigurării sănătății și protecției omului și naturii*;
- Deductibile de aici, *obiectivele* urmărite prin activitățile matematice pot fi:
- *să construiască șiruri de obiecte* pe orizontală și pe verticală;
 - *să construiască serii de obiecte*;
 - *să sorteze obiectele*;
 - *să clasifice obiectele*;
 - *să cunoască forme geometrice* (cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi);
 - *să numere, să construiască grupuri de elemente*;
 - *să recunoască și să scrie în limitele 1 – 10*;
 - *să compare grupurile de obiecte* prin apreciere globală (mai multe, mai puține sau prin corespondență unu la unu);
 - *să efectueze operații de adunare și scădere cu numere* cu o unitate și două unități și să utilizeze simbolurile lor; să rezolve și să compună probleme în limitele 1 – 10;
 - *să utilizeze semnale „+”, „-”, „=“*;
 - *să utilizeze unități de măsură etalon și empirice* pentru lungime, masă, timp, volum.

Pentru fiecare temă de studiu atingerea acestor obiective prevede formarea la copii a următoarelor comportamente:

A. Pentru tema „*Cine sunt/suntem?*” noul curriculum pentru învățământul preșcolar prevede următoarele comportamente:

- *observarea obiectelor din sala de grupă, camera proprie etc.;*
- *recunoașterea/numirea obiectelor indicate;*
- *clasificarea de obiecte/fințe după diverse criterii (culoare, formă, mărime sau prin numirea unei proprietăți comune);*
- *selectarea/gruparea obiectelor de aceeași formă/mărime/culoare (la început ținând seama de un singur criteriu, apoi de mai multe simultan);*
- *recunoașterea asemănărilor și deosebirilor dintre grupuri;*
- *motivarea apartenenței unui obiect la o grupă dată;*
- *compararea grupelor formate, apreciind unde sunt mai multe/mai puține;*
- *precizarea obiectului care este mai aproape sau mai departe, luându-se pe sine ca punct de reper;*
- *specificarea locului unde se găsește el în raport cu un anumit obiect din spațiu: în cameră, în afara camerei, pe scaun, sub masă, lângă colegul său;*
- *plasarea obiectelor peste, pe, deasupra, dedesubt, înăuntru sau în afara unui spațiu/obiect;*
- *utilizarea limbajului adecvat relațiilor spațiale relative: pe, sub, în, peste, deasupra, dedesubt, înăuntru, afară, aproape, departe, mai aproape, mai departe, cel mai aproape, cel mai departe, lângă mine, aici, acolo;*
- *utilizarea corectă a gradelor de comparație (mai, cel mai, tot atât de..., la fel de...ca și...);*
- *învățarea schemei corporale cu accent pe relația stânga-dreapta;*
- *recunoașterea și denumirea figurilor geometrice în mediul ambiant sau cu ajutorul materialelor puse la dispoziție: cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi;*
- *trasarea unor figuri geometrice cunoscute trecând cu creionul peste o linie deja trasată;*
- *alcătuirea unor grupe de obiecte în limitele 1-10;*
- *numărarea corectă a acestor obiecte;*
- *descoperirea cifrei care lipsește într-un șir dat;*
- *recunoașterea și denumirea cifrelor în intervalul 1-10;*
- *construirea unor grupe de obiecte prin corespondență biunivocă (de la unu la unu);*
- *realizarea corespondenței de unu la unu pentru a arăta că o grupă are mai multe sau mai puține obiecte decât o alta;*
- *alcătuirea șirului crescător 1-10, înțelegând „creșterea” cu câte un element de la o „treaptă” la alta;*
- *numărarea în ordine crescătoare de la 1 la 10;*
- *numirea vecinului din dreapta sau din stânga unui număr (cifre) dat (de exemplu: pentru 3, să îl identifice pe 2 și pe 4);*

- *efectuarea operațiilor de adunare cu 1-2 elemente*, în limitele 1-10, prin manipulare de obiecte;
- *înțelegerea semnificației adunării* (atunci când o grupă sporește numeric prin adăugarea de noi elemente de același fel);
- *executarea unor serii de obiecte*: mărgel, boabe, bucăți de hârtie, realizând structuri simple și folosindu-se de criteriile cunoscute sau date de educatoare;
- *observarea elementului ce urmează într-o serie*, analizând elementele anterioare ale acestuia.

B. La tema de studiu „Cum este/a fost și va fi pe acest pământ?” comportamentele sugerate sunt:

- *selectarea/gruparea obiectelor* de aceeași formă/mărime/culoare/lungime (la început ținând seama de un singur criteriu, apoi de mai multe simultan);
- *clasificarea obiectelor* pe care există simboluri (de exemplu: toate cuburile pe care scrie „a”, ori cifra „3”, toate florile pe care se află scrise cifre sau toate florile pe care există semnul „X” – un semn oarecare);
- *motivarea apartenenței unui obiect la o grupă dată*;
- *recunoașterea asemănărilor și deosebirilor dintre grupuri*;
- *recunoașterea obiectelor care nu pot face parte din grupa formată*;
- *executarea unor serii de obiecte* folosindu-se de criteriile cunoscute;
- *ordonarea obiectelor unei grupe* care au aceeași formă, dar dimensiuni diferite (mărime, lungime, grosime, lățime, de la cel mai mic, scurt, subțire, îngust, la cel mai mare, lung, gros, lat);
- *realizarea completă a șirului crescător și apoi descrescător* (pentru consolidarea reprezentărilor privitoare la raportul relativ de diferență dintre obiecte);
- *compararea grupelor de obiecte* prin punerea în corespondență (formare de perechi);
- *observarea raporturilor cantitative între obiectele din grupele comparate*;
- *verbalizarea constatărilor efectuate*, folosind o terminologie corectă, în cele două (sau mai multe grupe) sunt tot atâtea... câte sunt în grupa... (echivalența) sau „sunt mai multe/măi puțin ... decât în grupa ...” (nonechivalență);
- *motivarea afirmațiilor* „pentru că toate ... din grupa ... au pereche în grupa ...”, sau „pentru că în grupa ... a rămas un/o ... care nu are pereche în grupa ...”;
- *reprezentarea grafică a grupelor* de obiecte/ființe (punerea în corespondență);
- *utilizarea reperelor cronologice* în funcție de ritmurile naturale: zi/noapte, dimineață, prânz, seară, primăvară, vară, toamnă, iarnă etc.;
- *localizarea și descrierea unui moment din activitatea lui*, folosindu-se de repere temporale din orarul lor zilnic;

- *aprecierea simultaneității evenimentelor* (trei copii cântă în timp ce alți doi construiesc un pod);
- *numirea ordinii activităților proprii* și estimarea duratei lor;
- *recunoașterea și utilizarea pozițiilor spațiale* plasând diferite obiecte într-un spațiu dat sau plasându-se pe sine în raport cu un reper dat;
- *desenarea figurilor geometrice* după un model sau după o comandă verbală;
- *executarea desenelor decorative și artistice* folosind formele geometrice;
- *executarea unor construcții* folosind formele geometrice;
- *realizarea unor deducții simple logice*: dacă nu este pătrat, nici cerc, nici dreptunghi, atunci este dreptunghi etc., în funcție de sarcina didactică a jocului;
- *efectuarea sub forma jucerilor logice a unor operații logice*: conjuncția, disjuncția, negația.

C. Tema de studiu „*Când/cum și de ce se întâmplă?*” are prevăzute următoarele comportamente:

- *stabilirea relațiilor între obiecte și grupuri de obiecte* după diferite criterii;
- *recunoașterea/explicarea asemănărilor și deosebirilor dintre grupuri*;
- *motivarea apartenenței unui obiect la o grupă dată*;
- *clasificarea obiectelor* după criteriul formei, grosimii, culorii, lățimii;
- *clasificarea obiectelor* după criteriul folosirii lor;
- *compararea obiectelor unei grupe* prin punere în corespondență;
- *observarea raporturilor cantitative* între obiectele din grupele formate;
- *utilizarea limbajului* adecvat relațiilor spațiale relative;
- *cunoașterea utilizării calendarului*;
- *alcătuirea șirului numeric* crescător și descrescător în intervalul 1-10;
- *efectuarea operațiilor de adunare/scădere* cu 2 elemente, în limitele 1 – 10, prin manipulare de obiecte sau imagini ale acestora;
- *identificarea și numirea primului și ultimului element dintr-un șir* de 3, 5, 10 elemente;
- *rezolvarea unor probleme prin desen*, alegând operația corectă;
- *rezolvarea problemei utilizând semne grafice* (de exemplu: trasează pe caietul de Matematică o linie pe patru pătrățele și o altă linie pe cinci pătrățele, pentru a reprezenta un șir de patru bărci roșii și un șir de cinci bărci albastre. Care șir are mai multe bărci?).

D. La tema de studiu „*Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?*” comportamentele sugerate sunt:

- *clasificarea obiectelor/ființelor* după diverse criterii: culoare, formă, mărime, lungime sau prin numirea unei proprietăți comune;
- *recunoașterea asemănărilor și deosebirilor între grupuri*;
- *compararea grupelor formate*, apreciind global unde sunt mai multe/mai puține obiecte;

- *ordonarea obiectelor după culoare/nuanța* cea mai deschisă la cea mai închisă și invers;
- *ordonarea obiectelor după sunetul pe care îl emit*, de la cel mai tare la cel mai slab și invers;
- *ordonarea obiectelor după miros*, de la cel mai pătrunzător la cel mai slab și invers;
- *alcătuirea grupelor* de 1-10 obiecte;
- *numărarea corectă a acestor obiecte*;
- *realizarea corespondenței de unu la unu* pentru a arăta că o grupă are mai multe sau mai puține obiecte decât o alta;
- *motivarea cauzei pentru care sunt mai multe/mai puține obiecte* și ce se poate face ca să fie „*tot atâtea*”;
- *recunoașterea și indicarea cifrelor* de la 1 la 10.

E. Tema de studiu „*Cine și cum planifică/organizează o activitate?*” are prevăzute următoarele comportamente:

- *recunoaște / explică asemănările între grupuri*;
- *recunoaște obiectele care nu pot face parte din grupa formată*;
- *motivează apartenența unui obiect la o grupă dată*;
- *clasifică obiectele după criteriul: formei, culorii, grosimii, lățimii*;
- *clasifică obiectele după criteriul utilizării lor*;
- *clasifică obiectele pe care există simboluri*;
- *compară grupele formate*, apreciind global unde sunt mai multe/mai puține;
- *ordonează obiectele unei grupe* care au aceeași formă, dar dimensiuni diferite, de la cel mai mic, scurt, subțire, îngust, la cel mai mare, lung, gros, lat;
- *realizarea completă a șirului crescător și apoi descrescător* (pentru consolidarea reprezentărilor privitoare la raportul relativ de diferență dintre obiecte);
- *compararea grupelor de obiecte* prin punere în corespondență;
- *observă raporturile cantitative între obiectele din grupele comparate*;
- *verbalizează raporturile constatate folosind o terminologie corectă*;
- *reprezintă grafic grupe de obiecte/ființe* (puneri în corespondență).

F. Pentru tema de studiu „*Ce și cum vreau să fiu?*” noul curriculum pentru învățământul preșcolar prevede următoarele comportamente:

- *clasificarea obiectelor/ființelor după diverse criterii: culoare, formă, mărime, lungime sau prin numirea unei proprietăți comune*;
- *recunoaște asemănările și deosebirile dintre grupuri*;
- *compară grupele formate*, apreciind global unde sunt mai multe/mai puține;
- *ordonează obiectele după culoare*, de la culoarea/nuanța cea mai deschisă la cea mai închisă și invers;

- *alcătuiește grupe de 1 - 10 obiecte;*
- *numără corect aceste obiecte;*
- *realizarea corespondenței de unu la unu pentru a arăta că o grupă are mai multe sau mai puține obiecte decât o alta;*
- *motivarea cauzei pentru care sunt mai multe/mai puține obiecte și ce se poate face ca să fie „tot atâtea”;*
- *recunoașterea și indicarea cifrelor de la 1 la 10.*

Se observă, relativ ușor, că obiectivele specifice activităților matematice din grădiniță (Neagu, Beraru, 1995) și prezentate mai sus se regăsesc, dar în alte forme în cele ale noului curriculum (2008). Ba mai mult, putem spune că atingerea tuturor acestor obiective reprezintă baza de pornire în vederea proiectării, organizării și desfășurării activităților didactice din clasele I-II pentru atingerea obiectivelor din acești primii doi ani de studiu din școala primară, și care sunt succint prezentate în continuare.

5. Obiectivele predării-învățării Matematicii în clasele I și a II-a

Ciclul primar rămâne segmentul cel mai stabil al învățământului în măsura în care sarcina lui rămâne prima alfabetizare, respectiv învățarea citit - scrisului și a socotitului. Programele și manualele școlare sunt potrivite acestui scop, iar copiii ating, în mare măsură, obiectivele urmărite.

Manualele sunt concepute să răspundă unui context de obiective ce vizează:

- *însușirea de informații, deprinderi și capacități mentale specifice Matematicii ca știință;*
- *însușirea unor deprinderi și capacități specifice aplicării Matematicii în practică;*
- *însușirea unor atitudini față de Matematică și Știință, în general;*
- *însușirea unor capacități legate de comunicare.*

Vălcan, și Magdaș (2009) susțin că ciclul achizițiilor fundamentale este „o perioadă pregătitoare pentru studiul Matematicii”. Studiul Matematicii în primii doi ani de școală își propune să asigure pentru toți elevii formarea competențelor de bază care vizează calculul aritmetic, noțiuni intuitive de geometrie, măsurare și măsuri.

Noua programă de Matematică a fost concepută în vederea *schimbării în abordarea conținuturilor; înlocuirea conținuturilor teoretice cu o varietate de contexte problematice* care să dezvolte capacitățile matematice ale elevilor.

Obiective cadru urmărite la disciplina Matematică în primii doi ani de școală sunt:

- *cunoașterea și utilizarea conceptelor Matematicii;*
- *dezvoltarea capacității de explorare/investigare și rezolvare de probleme;*
- *formarea și dezvoltarea capacităților de a comunica utilizând limbaul matematic;*
- *formarea interesului și a motivației pentru studiul și aplicarea Matematicii în contexte variate.*

Din acestea de deduc *obiective de referință urmărite la disciplina Matematică*: La sfârșitul clasei a II-a elevii vor fi capabili:

- să înțeleagă sistemul pozițional de formare a numerelor din zeci și unități, utilizând obiecte pentru justificări;
- să scrie, să citească și să compare numerele naturale de la 1 la 100;
- să utilizeze corect simbolurile „<”, „>”, „=” în compararea numerelor;
- să efectueze operații de adunare și scădere în limitele 0 – 20 cu trecere peste ordin, în limitele 0 – 30 fără trecere peste ordin, în limitele 0 – 100, fără trecere peste ordin;
- să recunoască forme plane și forme spațiale;
- să sorteze și să clasifice după forme, obiecte date;
- să stabilească pozițiile relative ale obiectelor în spațiu;
- să măsoare și să compare lungimea, capacitatea sau masa unor obiecte, folosind unități de măsură nestandardizate, aflate la îndemâna copiilor;
- să recunoască orele fixe pe ceas;
- să exploreze modalități de a descompune numere mai mici ca 20 în sumă și diferență;
- să sesizeze asocierea dintre elementele a două categorii de obiecte, desene sau numere, mai mici decât 20, pe baza unor criterii date;
- să estimeze numărul de obiecte dintr-o mulțime și să verifice prin numărare estimarea făcută;
- să rezolve probleme care presupun o singură operație din cele învățate;
- să compună oral exerciții și probleme cu numere de la 0 la 20;
- să verbalizeze în mod constant modalități de calcul folosite în rezolvarea exercițiilor;
- să manifeste disponibilitate și plăcere în a utiliza numere.

Așa cum am precizat mai sus, studiind obiectivele activității cu conținut matematic din învățământul preșcolar observăm că acestea sunt structurate în conformitate cu noua concepție a studierii Matematicii în ciclul primar. Astfel, atât în învățământul preșcolar, cât și în cel primar se urmărește formarea deprinderii de a construi mulțimi de obiecte diferite după anumite criterii. Compararea mulțimilor global și prin corespondență se realizează numai pe bază concretă, atât în grădiniță, cât și în școală, ca exerciții pregătitoare pentru înțelegerea noțiunii și, mai apoi, a conceptului de *număr*.

În învățământul preșcolar se realizează numerația în limitele 1-10 și chiar 20, în clasa I se realizează numerația în limitele 1-30 și chiar până la 100.

Formarea reprezentărilor complexe despre imaginea șirului crescător și descrescător a grupelor de obiecte asigură învățarea și compararea numerelor naturale, așezarea lor în ordine crescătoare și descrescătoare, intuirea locului fiecărui număr concret în raport cu numărul precedent și cel imediat următor.

Operațiile simple de calcul oral, de adunare și scădere 1-2 elemente, simbolurile „+”, „-”, „=” utilizate în învățământul preșcolar constituie baza pentru însușirea corectă a celor două operații cu numere naturale, a relațiilor

dintre numerele naturale în învățământul primar. Apar denumirile de „*termeni*”, „*sumă*”, „*diferență*”, „*descăzut*”, „*scăzător*”.

Reprezentările despre formele geometrice - *disc (cerc), pătrat, triunghi, dreptunghi* -, însușite în învățământul preșcolar și dobândite în cadrul jocurilor logico-matematiche constituie baza însușirii elementelor de Geometrie plană și în spațiu în ciclul primar.

Prin inițierea copiilor în ordonarea elementelor unei mulțimi după anumite criterii (*dimensiune, volum, masă, însușirea corectă a limbajului matematic, consolidarea reprezentărilor privind pozițiile spațiale, formarea deprinderilor de muncă independentă*), se asigură un suport real pentru însușirea Matematicii în clasa I.

De asemenea, viitorul școlar va ști să rezolve sarcini matematice în situații noi și să le verbalizeze. Colaborarea dintre cele două cicluri de învățământ în ceea ce privește unitatea de cerințe se realizează asigurându-se din mers sistemul de influențe pedagogice.

6. Locul și rolul activităților matematice în cadrul Curriculumului 2008

În ultimul timp, societatea românească a devenit din ce în ce mai conștientă că nu volumul mare de cunoștințe stocate în mintea copiilor este important, ci modul cum îi ajută acestea să rezolve situațiile apărute în diferite momente din viață, posibilitățile pe care ele le deschid în fața omului în luarea de decizii și, nu în ultimul rând, influența ce o exercită asupra adaptării lui la schimbările permanente ce au loc în societate. În acest sens, au fost reevaluate conținuturile de predare-învățare, deci și programele școlare, punându-se accent pe utilizarea în procesul de instruire a metodelor activ-participative, pe stimularea potențialului creativ și creșterea ponderii metodelor euristice în activitatea de învățare, rezultând o schimbare esențială a întregului proces instructiv-educativ, transformându-l dintr-unul predominant reproductiv într-unul în esență creativ.

Învățământul preșcolar își afirmă din ce în ce mai mult funcția sa educativă prin stimularea dezvoltării intelectuale a copiilor și pregătirea lor pentru etapa următoare, școala, dar, mai ales pentru viață, concomitent cu dezvoltarea tuturor celorlalte compartimente ale învățământului. Urmărindu-se asigurarea dezvoltării depline și normale a copilului preșcolar, valorificarea potențialului fizic și psihic al acestuia, trebuie ca în demersul didactic să se țină cont de ritmul propriu de dezvoltare a copilului, de nevoile sale afective și cognitive și de faptul că activitatea fundamentală a sa este jocul. Capabil de enorme achiziții, structurări și restructurări ale cunoștințelor, copilului i se formează și dezvoltă prin joc întreaga personalitate, descoperindu-și treptat propria identitate și formându-i-se o reală imagine de sine. Rolul educatoarei devine astfel esențial în sprijinirea, îndrumarea și orientarea copilului preșcolar, în vederea dobândirii acelor cunoștințe, formării acelor capacități și dezvoltarea acelor aptitudini care să-l ajute a înregistra succes în activitatea viitoare în școală, precum și, mai târziu, în societate.

Noul curriculum a fost gândit astfel încât să asigure șanse egale de succes fiecărui copil. Prin obiectivele prevăzute și urmărind descentralizarea și flexibilizarea actului didactic, el asigură continuitatea între cerințele formulate pentru același ciclu curricular, precum și între ciclurile curriculare. Structurat pe două nivele de vârstă, el creează cadrul propice pentru formarea personalității copilului atât sub aspectul dezvoltării armonioase, *fizice și psihice*, cât și al *stimulării inteligenței, al potențialului creativ, al educării estetice și civice, al socializării în condițiile specifice grădiniței*, ținând cont de particularitățile psiho - individuale și de vârstă ale educabilului.

Planul cadru permite educatoarei să adapteze schema orară zilnică în funcție de *deregimul de funcționare al grădiniței* (program normal sau prelungit), *nivelul de vârstă*, dar și de *necesitatea atingerii obiectivelor tematice propuse*.

Cât privește activitățile cu conținut matematic, acestea se desfășoară atât în cadrul activităților pe domenii experiențiale (domeniul știință), cât și în cadrul jocurilor și activităților alese, fără a respecta un număr strict de activități, educația având rolul de a depista numărul și timpul necesar unor astfel de activități.

Activitățile cu conținut matematic vizează, în mod deosebit, dezvoltarea intelectuală a copiilor, stimulând inteligența și creativitatea acestora, contribuind la trecerea treptată de la gândirea concret-intuitivă la gândirea simbolică, abstractă, pregătind copiii pentru înțelegerea și însușirea noțiunilor matematice. Prin problematica diversă și complexă care-i formează obiectul, prin solicitările la care-l obligă pe copil, prin metodologia extrem de bogată ce o presupune, prin antrenarea și stimularea tuturor forțelor intelectuale ale copilului, activitățile cu conținut matematic vizează perfecționarea structurilor cognitive și a metodelor de cunoaștere a lumii înconjurătoare, participând intens la formarea și dezvoltarea armonioasă a personalității copilului. Alături de celelalte domenii experiențiale, prevăzute în curriculum să se desfășoare în grădiniță, activitățile cu conținut matematic din cadrul *Domeniului știință* urmăresc, cu prioritate,

- dezvoltarea operațiilor intelectuale prematematice,
- dezvoltarea capacității de a înțelege și utiliza numere și cifre,
- dezvoltarea capacității de recunoaștere, denumire, construire și utilizare a formelor geometrice,
- dezvoltarea capacității de a utiliza corect unitățile de măsură, întrebându-l un vocabular adecvat,
- dezvoltarea capacității de rezolvare de probleme prin achiziția de strategii adecvate.

Realizarea obiectivelor cadru facilitează adaptarea copilului la viața socială, sporește eficiența învățării prin deschiderea ce o oferă spre orizontul cunoașterii, a înțelegerii noțiunilor ce se vor preciza și adânci în școală.

În accepțiunea modernă, caracterul formativ al educației intelectuale trebuie să constituie o trăsătură esențială în care interesul cognitiv ocupă o poziție importantă. Stărnirea și întreținerea lui constituie un obiectiv prioritar

pentru toate activitățile. Fiind la începutul drumului pe care îl are de parcurs omul în dezvoltarea sa, numai printr-o motivație care să susțină din interior dorința de cunoaștere se pot înregistra progrese în maturizarea proceselor psihice la copil. Astfel, chiar dacă volumul de cunoștințe științifice este mai redus, prin exerciții sistematice desfășurate în mod activ de către copii, prin acțiune nemijlocită asupra obiectelor și utilizând metode și procedee care să stârnească și să mențină la un nivel optim nevoia de cunoaștere a copilului, pot fi create condițiile pentru interiorizarea acțiunilor exterioare până la nivelul exercițiului operațional mintal, de exemplu, *conservarea, clasificarea, scrierea, reversibilitatea* etc.

În conceperea oricărui demers didactic, educatoarea va avea în vedere obiectivele educaționale prevăzute de curriculum prin care la sfârșitul activității copilul va fi capabil:

- *Să înțeleagă relațiile spațiale,*
- *Să plaseze diferite obiecte într-un spațiu dat,*
- *Să se plaseze corect pe el însuși în raport cu un reper dat,*
- *Să perceapă desfășurarea unor evenimente temporare în raport cu propriile sale activități;*
- *Să realizeze clasificări de obiecte și ființe după unul și mai multe criterii asociate;*
- *Să realizeze serii de obiecte pe baza unor criterii date, ori găsite de el însuși;*
- *Să stabilească relații între obiecte și grupurile de obiecte, după diferite criterii, realizând comparații;*
- *Să construiască diferite structuri după modelul dat;*
- *Să numere de la 1 la 3, recunoscând grupurile cu 1–3 obiecte și cifrele corespunzătoare;*
- *Să numere de la 1 la 5, recunoscând grupele de obiecte și cifrele corespunzătoare;*
- *Să numere de la 1 la 10, recunoscând grupele de obiecte și cifrele corespunzătoare;*
- *Să plaseze în mod adecvat un număr sau o cifră între 1 și 10 în interiorul șirului crescător sau descrescător de numere (cifre);*
- *Să identifice poziția unui obiect într-un șir utilizând numeralul cardinal;*
- *Să efectueze operații de adunare sau scădere cu una-două unități în limitele 1-10;*
- *Să recunoască, să denumească, să construiască și să utilizeze forma geometrică cerc;*
- *Să recunoască, să denumească, să construiască și să utilizeze forma geometrică pătrat;*
- *Să recunoască, să denumească, să construiască și să utilizeze forma geometrică triunghi;*
- *Să măsoare lungimi, înălțimi și lățimi, utilizând unități de măsură nestandardizate și unități etalon;*

- *Să măsoare greutatea obiectelor*, utilizând unități de măsură nestandardizate și unități etalon;
- *Să măsoare timpul* prin intermediul ordonării evenimentelor, precum și cu ajutorul instrumentelor adecvate;
- *Să înțeleagă măsurarea valorii unui obiect* cu ajutorul banilor;
- *Să compună probleme simple implicând adunarea/scăderea în limitele 1-10*;
- *Să exprime conținutul problemelor în simboluri aritmetice*;
- *Să utilizeze diferite strategii* pentru a rezolva o problemă dată;

Abordarea sistemică a conținuturilor, pe baza obiectivelor stabilite în curriculum este utilă și necesară, deoarece oferă cadrului didactic libertatea de a organiza și selecta formele de activitate, în mod personal, și ținând cont de specificul grupei cu care lucrează. Analizând modul în care este efectuat acest demers, se constată că dintre metodele și procedeele existente, exercițiul și jocul didactic matematic sunt cele care domină. Acest fapt duce la identificarea a două forme specifice de organizare a activităților cu conținut matematic: *activități pe bază de exerciții și activități sub formă de joc didactic matematic*.

Frecvența și distribuția lor pe parcursul unui an școlar sau a unui ciclu curricular se planifică în funcție de nivelul de vârstă al copiilor.

Având în vedere că preșcolarul trebuie format pentru a face analogii, clasificări, serii și localizări, activitățile ce urmăresc dezvoltarea operațiilor intelectuale prematematice trebuie abordate ori de câte ori se ivește ocazia, în cadrul tuturor activităților din grădiniță și nu doar în mod limitat, stând la măsute și utilizând jetoane sau jucării. Operațiile logice sunt aceleași, indiferent de conținuturile asupra cărora se aplică, fiind ușor transferabile de la joc la carte ori la desen sau scriere și tot ce învață în activitățile cu conținut matematic este util în fiecare moment concret al vieții lui. Aceste trăsături esențiale ale activităților cu conținut matematic în grădiniță presupun oferirea informațiilor în contexte inteligibile și importante pentru copil, aplicarea lor cât mai concretă corelată cu educarea discursului verbal în abordarea conceptelor matematice utilizate. În concluzie, activitățile cu conținut matematic ocupă un loc important în Curriculumul din grădiniță, iar rolul lor în formarea și dezvoltarea ulterioară a personalității copilului trebuie să reprezinte o preocupare permanentă a educatoarelor, conștiente că de modul cum sunt puse bazele noțiunilor matematice acum, depinde în mare măsură evoluția ulterioară a preșcolarului. Așadar, perspectiva unui învățământ preșcolar modern, activ, individualizat și formativ necesită tratarea diferențiată a copiilor și a conținuturilor vehiculate de educatoare pentru realizarea obiectivelor prevăzute de noul curriculum (2008) din grădinița de copii. Obiectivele acestuia pun accent nu numai pe volumul, precizia sau durabilitatea cunoștințelor asimilate, ci mai ales pe calitatea acestora, dată de înțelegere, aplicare, putere explicativă, nivel de generalizare, locul lor în lanțul cunoașterii, valoarea formativă și educativă și nu în ultimul rând, de realizarea diferențierii în concordanță cu nivelul dezvoltării psiho - individuale a copilului.

Educatoarea nu este cea care doar predă, ci este cea care conduce activitatea copilului. Altfel spus, educatoarea este cea care îl ajută, îl îndrumă, îl

sfătuiește pe copil ce și cum, cât să învețe. Educatoarea este aceea care știe cât de mult poate să obosească copilul în activitatea sa de învățare, astfel încât găsește momentul oportun pentru a introduce în lecție un moment de relaxare activă, un moment în care copilul să se simtă în largul său, fără constrângeri, dar, cu toate acestea, să continue învățarea.

BIBLIOGRAFIE

- Bocoș, M., Catalano, H., (2008), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Breben, S., (coord.), (2008), *Învățământul preșcolar în mileniul III*, Editura Reprograph, Craiova.
- Bruner, S. J., (1971), *Procesul educației intelectuale*, Editura Științifică, București.
- Cerghit, J., (1976), *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Chateau, J., (1976), *Copilul și jocul*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Dumitrana, M., (2002), *Activități matematice în grădiniță*, Editura Compania, București.
- Glava, A., Glava, C., (2009), *Introducere în pedagogia preșcolară*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca.
- Ionescu, M., Chiș, V., (1992), *Strategii de predare și învățare*, Editura Științifică, București.
- Ionescu, M., Radu, I., (2004), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- Magdaș, I., Vălcan, D., (2007), *Didactica matematicii în învățământul primar și preșcolar - Ghid de practică didactică*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- M.E.C.T., (2008), *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3 - 6/7 ani)*, București.
- M.E.C.T., (2005), *Programa activităților instructiv - educative în grădinița de copii*, București.
- M.E.C.T., (2000), *Programa activităților instructiv - educative în grădinița de copii*, București.
- Neagu, M., Beraru, G., (1995), *Activități matematice în grădiniță*, Editura AS'S, Iași.
- Piaget, J., (1969), *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Roșu, M., (2005), *Precizări metodice privind activitățile matematice*, Revista Învățământul Preșcolar, nr. 3 – 4 / 2005.
- Tomșa, G., (2002), *Pedagogie preșcolară și școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Vălcan, D., Răduț-Taciu, R., (2010) *Statutul activităților cu conținut matematic în curriculum-ul preșcolar actual, în Cercetări, aplicații și reflecții despre educație. Teorie și aplicații*, Colecția ACTA DIDACTICA, Vol. 4, Coordonatori: Dulamă, E., Vălcan, D., (2010), Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, pag. 57-64.
- Vălcan, D., Răduț-Taciu, R., (2010), *Matematica și preșcolarul*, în *Anuarul Institutului de Pregătire Didactică*, Editori: Bocoș, M., Diaconu, M., Săracuț, C., Tămăian, I., Cluj-Napoca, Editura Casa cărții de știință, p. 84-92.

ÎNVĂȚAREA AUTENTICĂ ÎN PREGĂTIREA STUDENȚILOR DIN UNIVERSITĂȚILE TEHNICE

IOAN CIASCAI LILIANA CIASCAI

Abstract: Învățarea în universitate este adeseori percepută de student a fi prea puțin corelată profesiei: „*N-am folosit la locul de muncă decât foarte puțin din ce am învățat în facultate!*” este opinia exprimată de foarte mulți ingineri. Această părere este justificată atunci când, în universitate, problemele pe care studentul trebuie să le rezolve sau sarcinile de învățare care-i sunt propuse sunt teoretice sau preponderent teoretice. Învățarea autentică, fiind centrată pe realizarea legăturii teorie-practică, reprezintă o modalitate de a orienta pregătirea în universitate spre viață și profesie. Spre deosebire de unele domenii (matematică, fizică teoretică etc.), majoritatea specializărilor din universitățile tehnice pot implementa foarte ușor acest tip de învățare.

1. Învățarea autentică

Studentii și profesorii, arată Lombardi (2007, p.1), își manifestă adeseori preferința pentru învățarea pe cale practică. În plus, atunci când în procesul de învățare se urmărește rezolvarea unor probleme reale studenții devin mai motivați să-și asume învățarea. De regulă, problemele colectate din viață sau profesie sunt complexe, implică abordări interdisciplinare și pot fi soluționate mai ales pe cale inductivă: descoperire, învățare bazată pe probleme sau proiect, studiu de caz etc.(p.2). Indiferent de demers, studenții implicați în activități de învățare autentică își dezvoltă abilități de documentare, de a judeca și distinge informațiile relevante de cele irelevante, de a căuta elementele familiare în contexte nefamiliare, perseverență, flexibilitate, dispoziție pentru abordările interdisciplinare etc.

Herrington, Oliver & Reeves (2003, 2004) descriu, prin intermediul unor principii, cerințele privind formularea unei sarcini astfel încât învățarea să fie autentică și să solicite procesele cognitive de adâncime. Astfel, formularea sarcinii de învățare trebuie să respecte următoarele:

- să fie relevantă pentru experiența de viață a celui care învață;
- să nu fie clar definită (pentru ca stabilirea sarcinilor și sub-sarcinilor să revină studenților);
- să permită obținerea unor soluții concurente și o diversitate a rezultatelor;
- să solicite studenților examinarea acesteia din diverse perspective, folosind resurse variate;
- să conducă la obținerea unor produse finisate, valoroase în sine (și care să nu reprezinte doar o pregătire pentru ceva).

De asemenea, activitatea de învățare trebuie să conțină sarcini complexe, necesar a fi investigate, de cel care învață, într-o perioadă dată de timp și, prin organizarea sa, să-i ofere oportunitatea de a reflecta (reflecția să implice valorile

și credințele celui în cauză). Analiza și soluționarea sarcinii de învățare trebuie să lase studenților posibilitatea de a colabora, iar competențele dezvoltate trebuie să poată fi transferate la nivelul altor discipline studiate, respective în afara domeniului academic (în viață, profesie etc.). În ceea ce privește evaluarea, sarcina de învățare și evaluarea trebuie să fie corelate, ca dificultate (evaluarea autentică).

2.Învățarea prin problematizare, descoperire, probleme sau proiect – scurta abordare

Învățarea autentică oferă „conținut” învățării prin descoperire, prin problematizare, învățării bazate pe probleme sau proiect.



Fig. 1. Învățarea autentică și metodele de învățământ

Învățarea prin descoperire reprezintă o abordare inductivă, constructivistă. Glasser, arată Popescu și Roman (1980, p. 43) consideră că pedagogia descoperirii trebuie să aibă în vedere învățarea prin descoperire și educația pentru descoperire. În ceea ce privește învățarea prin descoperire, aceasta se poate realiza fie prin metoda inductivă, fie prin încercare și eroare. Descoperirea inductivă beneficiază de diverse modele de structurare a demersului de descoperire. Aceste modele implică un număr de etape, precizate în tabelul 1, care precizează și etapele specifice fiecărui model:

Tabelul 1. *Modele de structurare ciclică a activităților de instruire*

	Ciclul tradițional	Ciclul învățării după Atkin și Karplus (1962)	Ciclul în 5 etape al învățării (Bybee et al, 1989)	Ciclul în 7 etape Eisenkraft (2003)
Informare/provocare	*			
Angajare			*	*
Explicitarea cunoștințelor anterioare	*			*
Explorare		*	*	*
Explicație și clarificare			*	*

Descoperire	*	*		
Fixare	*			
Aplicare/elaborare	*		*	*
Extindere		*		*
Evaluare			*	*

Cel mai comun model de învățare prin descoperire (ghidată) este structurat în cinci etape și a fost elaborat de Bybee et al (1989). În detaliu, etapele descoperirii ghidate sunt: *angajarea*, *explorarea*, *explicația* și *clarificarea*, *aplicarea* și *evaluarea*.

Angajarea are rolul de a provoca curiozitatea sau interesul pentru noua activitate de învățare, de a determina studenții să se implice. În acest scop profesorul reamintește studenților fapte, date, informații în legătură cu care evidențiază o întrebare, formulează o problemă, îi solicită să facă o observație sau să rezolve o sarcină dată.

Explorarea temei, a noilor cunoștințe se face cu sprijinul profesorului, care ajută studenții să identifice, prin analiză, observație, experiment, modelare etc. noile cunoștințe. Studentul organizează, interpretează, analizează și evaluează datele și informațiile. În această etapă se apelează adeseori la modelare, fie la construirea unor modele fie la utilizarea de modele.

Explicația și clarificarea reprezintă etapa în care profesorul solicită studenții să explice înțelegerea noilor cunoștințe prin referire la concepte, legi sau prin modelare. Studenții își analizează/filtrează observațiile, formulează constatări și concluzii, generalizează sau integrează cunoștințele noi.

În etapa de *aplicare/elaborare* profesorul implică studenții în activități care le permit să utilizeze cunoștințele în contexte noi, extinzându-și astfel înțelegerea asupra acestora și dezvoltarea abilităților însușite. Utilizarea cunoștințelor de către studenți reprezintă adevărata confirmare a înțelegerii noilor cunoștințe.

În etapa de *evaluare* profesorul solicită studenții să își evalueze cunoștințele, deprinderile și abilitățile. Activitățile propuse de profesor permit evaluarea nivelului de dezvoltare cognitivă a studentului și a eficienței activităților de instruire.

Descoperirea prin încercare și eroare lasă studenților posibilitatea de a căuta informații și metode de abordare a sarcinii, de a analiza situații diverse și a lua decizii în funcție de acestea, de a reveni asupra unor etape etc. Principalul său merit este acela de a introduce studenții în activități de cercetare și de a le forma astfel competențele și atitudinile necesare cercetătorului (Glasser, ibidem). În concluzie, prin faptul că pune studenții în contact cu teme de studiu colectate din viață, descoperirea reprezintă un model de învățare autentică.

Problematizarea este indisolubil legată de situația-problemă. În fapt, orice problematizare demarează cu formularea unei situații-problemă. Situația-problemă se diferențiază de problemă, arată Cerghit (2006, p.156), prin faptul că presupune existența unei stări conflictuale, provocate de confruntarea

experienței cognitive -emoționale anterioare cu necunoscutul prezent în problemă. Sursa citată arată că o întrebare devine întrebare-problemă atunci când generează în plan psihic curiozitate, nedumerire, uimire, iar în plan afectiv neliniște, insatisfacție, contestare și, uneori, chiar revoltă („*asta nu e posibil!*”/„*problema nu poate fi rezolvată!*”/„*ceva e greșit în problema asta*” etc.). Acest conflict cognitiv (sau socio-cognitiv, în situațiile de colaborare și confruntare a schemelor cognitive diferite) este suportat cu dificultate de persoana care depune un efort suplimentar pentru depășirea lui. Învățarea autentică, pentru că presupune rezolvarea unei probleme complexe, colectate din viață, confruntă studenții nu doar cu o situație problemă, ci cu un lanț de situații-problemă (Cerghit, 2006, 158). Rezolvarea acestui lanț de situații-problemă implică învățarea bazată pe probleme. În acest tip de activități, studenții sunt solicitați:

- a) *să definească o problemă insuficient precizată sau o problemă nestructurată;*
- b) *să formuleze ipoteze;*
- c) *să se documenteze, să analizeze, să cerceteze ca să obțină noi informații din diverse surse și să-și filtreze ideile;*
- d) *să-și revizuiască ipotezele formulate inițial în lumina noilor date (obținute prin documentare sau cercetare);*
- e) *să elaboreze soluții și*
- f) *să justifice soluțiile și rezultatele obținute în baza dovezilor și a raționamentelor realizate (Gallagher et al, 1995, citați de Karakas, 2008).*

Învățarea prin rezolvare de probleme reprezintă uneori o etapă a demersului problematizării. Ea se concentrează pe două direcții:

- a. *elaborarea/construirea unei strategii de rezolvare a unei probleme,*
- b. *utilizarea unei strategii elaborate pentru rezolvarea unei probleme în scopul soluționării altei probleme.*

În acest ultim caz, strategia poate fi modificată sau adaptată în funcție de particularitățile problemei de rezolvat. Adeseori, rezolvarea problemelor este facilitată de abordarea etapizată, etapele fiind gândite să răspundă unor întrebări punctuale: *Care este principiul constructiv? Care este principiul de funcționare?* etc.

La rezolvarea problemelor cantitative, o atenție deosebită trebuie acordată etapei de analiză a conținutului problemei, conținut care facilitează integrarea problemei în teorie. În acest scop, dar și pentru o reprezentare cât mai corectă a spațiului problemei, se apelează adeseori la modelare grafică. Alegerea metodei de rezolvare, construirea sistemului de ecuații și elaborarea soluției trebuie să se finalizeze cu verificarea completitudinii și compatibilității sistemului de ecuații și a acceptabilității soluției. Interpretarea soluției este o etapă absolut necesară.

Valorificarea creativă în învățare a problemei/metodei de rezolvare sau soluției presupune:

- *construirea unei probleme pornind de la ce se cere în problema rezolvată pentru a se determina ca cerință, una din datele de intrare;*
- *reformularea problemei prin luarea în considerare a unor parametri neglijăți în problema rezolvată;*
- *transferul unei metode sau soluții de rezolvare a problemei în alt domeniu de studiu;*
- *identificarea unei/unor metode alternative de rezolvare;*
- *valorificarea rezultatelor în alte contexte.*

Privită din această perspectivă, problema reprezintă o amorsă pentru activitățile de învățare autentică.

Învățarea bazată pe proiecte reprezintă o alternativă la metodele tradiționale de predare-învățare (fiind concomitent o metodă de învățare și o metodă de evaluare). Atunci când tema proiectului este colectată din viață sau viitoarea profesie, învățarea prin proiecte este și autentică.

Etapele realizării unui proiect sunt în număr de cinci. După fixarea temei /sarcinii se procedează la organizarea activităților (sarcini, termene de realizare, activități, surse documentare, aspectele pentru care pot solicita sprijinul profesorului etc.) și a muncii în echipă. Următoarea etapă este cea de realizare propriu-zisă a proiectului. În această etapă profesorul monitorizează desfășurarea proiectului reprezentând pentru studenți o persoană resursă. A treia etapă este cea de finalizare a proiectului și de evaluare internă. În această etapă studenții își asamblează produsele individuale, își autoevaluează și evaluează munca de grup, realizează remedierile necesare și redactează raportul scris.

Acele proiecte care transferă activitatea din sălile de curs, seminar și laborator în afara universității, spre exemplu, în mediu industrial, sprijină eficient învățarea autentică.

3. Exemple de sarcini didactice

Sarcinile de învățare solicitate studenților (electroniști), care dezvoltă cunoștințe și competențe necesare pentru rezolvarea problemelor cu sursa în viață ori profesie, pot fi din următoarele categorii (de la simplu la complex):

- *realizarea unor reparații:* studenții primesc un aparat simplu, de uz industrial sau casnic, defect. Sarcina lor este să identifice modul de funcționare și schema aparatului, să descopere defecțiunea și să o remedieze;
- *îmbunătățirea sau optimizarea unui aparat:* studenților li se furnizează un dispozitiv de concepție veche, li se cere, ca și în cazul precedent, descrierea construcției, a principiului de funcționare etc., după care sunt solicitați să-i aducă îmbunătățiri (fie să înlocuiască o componentă de concepție veche cu una nouă, fie să introducă componente noi). Spre exemplu, la un radiator electric studenții trebuie să monteze un dispozitiv de afișare a temperaturii mediului ambiant sau să introducă o componentă care să permită reglajul;

- *realizarea unui aparat/dispozitiv care să înlocuiască un aparat comercial*, de complexitate mică, medie sau mare. Spre exemplu, studenților li se solicită realizarea unui termostat pentru apartament (dispozitiv de complexitate mică) sau realizarea unui termostat la care temperatura poate fi programată pe zile, ore etc. (dispozitiv de complexitate medie), respectiv realizarea unei unități de comandă pentru mașina de spălat (dispozitiv de complexitate mare);
- *realizarea unui produs pentru care nu există un echivalent industrial la a cărui documentație (date tehnice, schema etc.) studenții să aibă acces*. Spre exemplu, studenții pot fi implicați în realizarea unui sistem de monitorizare a aluviunilor într-un iaz de decantare.

Unele dintre aceste sarcini pot fi rezolvate de student singur sau în grup. Sarcinile de complexitate ridicată (spre exemplu realizarea unui produs care să îndeplinească o anumită funcție, fără a avea acces la documentația tehnică corespunzătoare acestuia) implică sprijinul cadrului didactic sau a unui specialist, precum și lucrul în echipă multidisciplinară.

În concluzie, învățarea autentică impune optimizarea sistemului metodologic utilizat în universitate, dar și revizuirii la nivelul curriculumului.

BIBLIOGRAFIE

- Atkin, J.M., Karplus, R., (1962), Discovery or invention?, *The Science Teacher*, 29(5), 45-51.
- Bybee, R.W. et al., (1989), *Science and technology education for the elementary years: Frameworks for curriculum and instruction*. Washington, D.C.: The National Center for Improving Instruction.) The 5E Learning Cycle: <http://faculty.mwsu.edu/west/maryann.coe/coe/inquire/inquiry.htm>. (22 Septembrie 2011).
- Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, Polirom, Iași.
- Eisenkraft, A., (2003), Expanding the 5E Model. A proposed 7E model emphasizes „transfer of learning” and the importance of eliciting prior understanding., *The Science Teacher*, National Science Teachers Association (NSTA) 70, 6, 56-59. <http://www.its-about-time.com/htmls/ap/eisenkraftst.pdf> (26 august 2012).
- Herrington, J., Reeves, T. C., Oliver, R., Woo, Y., (2004), Designing authentic activities in Web-based courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(1), 3–29.
- Karakas, M., (2008), Graduating reflective science teachers through problem based learning instruction. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 2(1).
- Lombardi, M.M., 2007, *Authentic Learning for the 21st Century: An Overview*. Diana G. Oblinger (ed), EDUCASE. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3009.pdf>
- Popescu, P., Roman, I.C., (1980), *Lecții în sprijinul metodelor active (Cercetări experimentale)*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Notă: Lucrarea a fost prezentată la Conferința Internațională *Tendențe actuale în predarea și învățarea geografiei*, organizată la Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 2012.

REPERE ÎN ELABORAREA UNUI PLAN DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

LILIANA CIASCAI

Abstract: Realizarea unui plan de dezvoltare profesională (PDP) ridică numeroase întrebări cadrelor didactice. Cele mai multe probleme semnalate de aceștia privesc identificarea și analiza cunoștințelor, competențelor, atitudinilor și experienței personale referitoare la profesie, respectiv la poziția dorită (ce dorește și așteaptă angajatorul). Alte dificultăți sunt reprezentate de implementarea planului. Lucrarea de față urmărește să ofere un set de repere utile planificării carierei și managementului dezvoltării profesionale.

1. Planul de dezvoltare profesională – precizarea conceptului

Planul de dezvoltare profesională reprezintă, așa cum o arată numele, un instrument de orientare în carieră. Ca document profesional care precizează aspecte ale realității actuale și aspirații, planul de dezvoltare profesională trebuie să fie realist și realizabil, dar nu și definitiv. Dimpotrivă, un plan de dezvoltare profesională trebuie îmbunătățit sau adaptat în permanență.

Planul de dezvoltare profesională (PDP) precizează obiectivele urmărite, pe termen mediu și lung, acțiunile de întreprins și contextul lor de realizare. Acestea sunt formulate în relație cu profesia/poziția la care aspirăm, responsabilitățile necesare a fi asumate, roluri noi, proiecte personale etc.

Un plan de dezvoltare profesională trebuie însoțit de un CV (cronologic, de competențe, mixt), o scrisoare de motivație și o fișă de autoevaluare profesională (sau alte documente din această categorie: aprecieri, recomandări, dovezi – articole, cărți etc.) Toate aceste documente oferă o imagine de ansamblu asupra profilului de competențe dorit, prin raportare la cel existent.

2. Etapele unui plan de dezvoltare profesională

Planul de carieră, arată Lemeni & Miclea (2004, p. 174) este instrumentul care asigură implementarea cu succes a deciziilor privind cariera.

Etapă a I-a. Prima etapă în realizarea unui plan de dezvoltare profesională o reprezintă autoevaluarea profilului de cunoștințe, competențe și motivații al celui care elaborează proiectul. De asemenea, prezintă interes: *trăsăturile de personalitate, aspirațiile și interesele, convingerile, motivațiile și valorile personale.* Această analiză de plecare are menirea să asigure fezabilitatea planului.

St-Pierre (2006, p.15) indică un instrument de autoevaluare a trăsăturilor de personalitate conținând următoarele categorii de itemi:

- *inițiativă, autonomie, organizare, precizie, analiză, gândire metodică,*
- *flexibilitate, influență, autoritate, persuasiune, anticipare,*
- *solicitudine, perseverență, echilibru, convingere,*

- claritate,
- fiabilitate
- colaborare.

Aprecierile se fac în baza unei scale cu 4 trepte: *întotdeauna; regulat; ocazional; aproape întotdeauna.*

Grosu (2006) sugerează celor interesați de autocunoaștere un set de instrumente utile în autoevaluarea personalității și preorientarea în carieră, proiectarea carierei, autoformarea pentru carieră și dezvoltarea profesională.

În mod necesar, pentru buna realizare a planului, cunoștințele privind propria persoană trebuie corelate cu cele profesionale. Fișa postului, arată Țoca (2002, p. 53), reprezintă unul din cele mai importante documente operaționale. În cazul în care fișa postului nu mai este de actualitate (necesită schimbare), se poate proceda la analiza practicilor din domeniul profesional respectiv (practici locale, naționale sau internaționale) sau din instituții similare, identificându-se astfel competențele profesionale necesare a fi luate în considerare. Spre exemplu, activitățile principale aferente unei profesuri sunt: predarea, cercetarea și serviciile (Miclea & Opre, 2002, p. 8).

Proiectul Phare: *Asistență tehnică pentru sprijinirea activității Centrului Național de Formare a Personalului din învățământul preuniversitar (CNFP)*, European /121446/d/sv/ro (Farla, Ciolan & Iucu, 2007, p.19) furnizează un *Chestionar de analiză a nevoilor de formare - profesori*, instrument acurat și foarte util instituțiilor școlare. În baza analizei unor documente de politică școlară din țări din spațiul european, chestionarul identifică 8 domenii de competență care acoperă plaja atribuțiilor profesionale: *posesia cunoștințelor de specialitate; proiectarea-planificarea; activitățile de predare-învățare; evaluarea și monitorizarea; relațiile cu elevii; managementul clasei; comunicarea cu ceilalți din școală; legătura cu comunitatea locală.*

Chestionarul totalizează 60 itemi dintre care exemplificăm: „*Ca profesor dezvolt relații constructive cu elevii, bazate pe corectitudine, respect, încredere, și sprijin*”, „*Ca profesor gestionez situațiile de criză intervenite la clasă*”, „*Am cunoștințe de specialitate privind proiectarea, planificarea și implementarea curriculum-ului*”.

Scala de apreciere utilizată are 6 indicatori de performanță (de la Nesatisfăcător la Excelent). Bilanțul competențelor aparținând unui domeniu poate fi unul cantitativ sau calitativ. Din punct de vedere calitativ, nivelul 1-nesatisfăcător semnifică puncte slabe majore, nivelul 5 puncte tari majore, iar nivelul 6 - excelent (Farla, Ciolan & Iucu, 2007, p.27).

Un instrument de autoevaluare, subliniază sursa citată (p. 18) măsoară doar nevoile percepute. Ca urmare, informațiile obținute prin autoevaluare trebuie completate din alte surse. Se recomandă în acest scop apelarea la specialiști, la evaluarea colegială, la consultări cu personalul aflat în poziții-cheie (responsabilul cu perfecționarea sau directorul) și la utilizarea unor metode cât mai diverse. Astfel, pe lângă autoevaluare și reflecție critică, o analiză de nevoi

poate include *observații, interviul, focus-grup*, dar și aprecierile elevilor exprimate prin intermediul chestionarelor aplicate lor (Farla, Ciolan & Iucu, 2007, p. 17). De asemenea, se pot utiliza instrumente, standardizate sau nu, puse la dispoziție de angajatori, de specialiști sau identificate în literatura domeniului (profil de competențe solicitat de angajator, fișa postului etc.)

Nevoile necesar a fi luate imediat în considerare sunt cele semnalate prin mai multe metode, respectiv cu ajutorul mai multor categorii de instrumente:

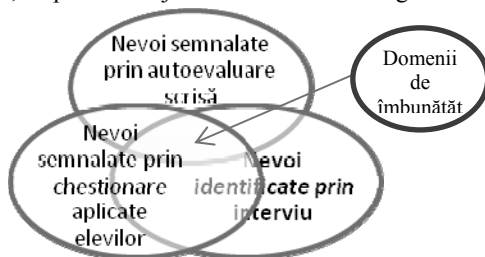


Fig. 1. Identificarea domeniilor de îmbunătățit, în baza analizei de nevoi

Subliniem încă o dată că informarea asupra propriilor competențe trebuie coroborată cu informațiile referitoare la competențele vizate de angajator: *competențele asociate unei anumite poziții/funcții, unor roluri, cu cunoștințe referitoare la mediul profesional și la activitățile de interes pentru cel care își proiectează dezvoltarea profesională etc.*

Etapa a II-a. Cea de a doua etapă de urmat în realizarea planului de dezvoltare o reprezintă proiectarea, planificarea demersului (inclusiv a instrumentelor de monitorizare/evaluare). Proiectarea începe cu formularea scopului și a obiectivelor pe termen lung și mediu. Scopul, arată Lemeni & Miclea (2004, p. 174 - 175) poate fi definit în termeni de rezultate, procese sau evenimente dorite, iar obiectivele derivate din scop trebuie să fie SMART (Specifice-Măsurabile-Realiste-Temporale). Formularea obiectivelor se concentrează la intersecția dintre nevoile identificate, interesele și așteptările personale și respectiv așteptările angajatorului. Sursa citată adaugă acestor categorii de determinări cunoștințele despre alternativele educaționale și operaționale.

Prefigurarea strategiilor de aplicat în atingerea obiectivelor succede demersul de formulare a obiectivelor. Strategiile descriu modalitățile concrete de acțiune pentru atingerea obiectivelor. La fel ca obiectivele, ele poartă amprenta miturilor („*e necesar să alegi între familie și carieră*”), al stereotipurilor ocupaționale („*o femeie nu are aceleași oportunități privind cariera ca și bărbații*”), dar și a experiențelor personale și profesionale („*de fiecare dată când am solicitat o avansare am fost amânat*”, „*aprecierile elevilor privind activitatea mea la catedră sunt mult mai superioare decât cele obținute de elevul X*”). Pentru o descriere mai concisă a planului, precizarea strategiilor

poate fi însoțită de indicarea acțiunilor concrete și anticiparea blocajelor (ibidem).

Instrumentele de planificare pot fi diverse, respectând structura majorității documentelor de planificare. Prezentăm în cele ce urmează două versiuni care, prin faptul că solicită precizarea rezultatelor, facilitează monitorizarea și evaluarea:

Tabelul 1. Planificare centrată pe competențe (adaptare după Farla, Ciolan & Iucu, 2007).

Competențe pe care doresc să le dezvolt	Intervalul de timp	Strategii și acțiuni	Alte resurse materiale, umane	Rezultate preconizate
Utilizarea facilităților word 2010 în redactarea textelor științifice	3 luni	Documentarea, exercițiul.	Informaticianul școlii	Text științific redactat utilizând cel puțin 7 dintre facilitățile Word 2010.
	6 luni			
	9 luni			
	12 luni			

Lemeni & Miclea (2004, p.176) sugerează un plan de carieră structurat în baza obiectivelor de atins:

Tabelul 2. Planificare centrată pe obiective (adaptare după Lemeni & Miclea, 2004, p.176)

Scopul Realizarea unei reviste electronice				
Obiectivul nr. 1. Operarea cu Word 2010 în redactarea textelor științifice				
Strategii de realizare	Termen	Resurse	Posibile bariere și modalități de depășire a lor	Rezultate așteptate
Documentare, exercițiul	3 luni	Carte	Stereotip: „Sunt prea în vârstă ca să mai învăț să folosesc asemenea software”. Depășirea dificultății: solicitarea sprijinului colegului informatician.	Text științific redactat utilizând cel puțin 7 dintre facilitățile Word 2010.
...				
Obiectivul nr. 2				
Strategii de realizare	Termen	Resurse	Posibile bariere și modalități de depășire	
...				

Etapa a III-a. Implementarea planului. Aplicarea planului presupune perseverență și flexibilitate vis-à-vis de situațiile neprevăzute, care pot bloca sau care se pot constitui în oportunități. Implementarea planului trebuie monitorizată atent și însoțită de reevaluarea permanentă a deciziilor. Lemeni & Miclea (2004, p. 178) identifică un set de abilități decizionale utilizabile în

rezolvarea problemelor de carieră, subliniind ca acestea pot fi dezvoltate prin exercițiu:

- *capacitatea de a identifica la timp problemele, nevoile, interesele și oportunitățile de carieră* și de a le defini clar și coerent (analiza SWOT);
- *capacitatea de a relaționa cunoștințele despre sine* cu cele privind ocupația sau ofertele educaționale;
- *capacitatea de a identifica alternative* și de a le analiza strategic;
- *capacitatea de proiecta*, de o manieră corectă și realistă, *un plan eficient de dezvoltare profesională*;
- *abilități de reflecție critică, metacognitive și de monitorizare și (auto)reglare* a acțiunilor întreprinse / deciziilor luate;
- *abilități de comunicare și relaționare*;
- *încrederea în sine* cu referire la corectitudinea deciziilor luate;
- *auto-motivație și perseverență*. (adaptare după Lemeni & Miclea, 2004, p. 178).

Etapa a IV-a. Evaluarea. În cazul unui plan de dezvoltare profesională prezintă interes atât dovedirea posesiei competențelor preconizate, respectiv a atingerii obiectivelor, cât și evaluarea procesului de implementare a planului. Dovezile colectate pe parcursul implementării planului trebuie analizate, iar reflecția, realizată atât asupra rezultatelor, proiectului realizat cât și asupra procesului de dezvoltare profesională va oferi cunoștințe valoroase autorului planului pentru realizarea cu succes a proiectelor viitoare.

3. Concluzie

Planificarea dezvoltării profesionale este un proces complex. Bignon et al (2006, p. 10) identifică „*regulile de aur*” ale planificării dezvoltării profesionale:

- *inventarierea și analiza competențelor profesionale*, dar și a experiențelor personale și profesionale pentru a identifica punctele tari și slabe (și a face din primele mijloace de depășire a ultimelor);
- *receptivitate crescută la mediul profesional* (pentru a identifica oportunități și amenințări);
- *stabilirea realistă a scopului și obiectivelor*, luând în calcul și toate constrângerile de natură personală, profesională și socio-economică;
- *dezvoltarea profesională sprijinită de colegi*;
- *pregătirea psihologică pentru investiția de timp și efort* pe care o presupune atingerea scopului;
- *evaluarea riscurilor* care pot apărea și *a beneficiilor* care se pot obține prin punerea în aplicare a proiectului;
- *identificarea surselor de motivație* necesare în realizarea planului etc.

Dezvoltarea profesională presupune efort. Acest efort trebuie direcționat corect și trebuie decis și asumat. În nici un caz deciziile privind cariera nu trebuie luate la întâmplare sau de altcineva decât persoana în cauză.

BIBLIOGRAFIE

- Bignon, C., Ho Kim, M. -T., Léauté, M. & Pariselle, Ch., (2006), *Comment élaborer des projets professionnels*. Agence nationale pour l'emploi. [www.anpe](http://www.anpe.fr)
- Farla, T., Ciolan, L., Iucu, R., (2007), *Analiza nevoilor de formare*. Proiectul PHARE: Asistență tehnică pentru sprijinirea activității Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar (CNFP). EuropeAid /121446/D/SV/RO. București: Atelier Didactic.
- Grosu, N., (2006), *Managementul carierei. Teste și tehnici pentru angajare și promovare*. Cluj-Napoca, Editura Dacia.
- Lemeni, G., Miclea, M., (2004), *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca, Editura ASCR.
- Miclea, M., Opre, D., (2002), *Evaluarea academică*. Cluj-Napoca, Asociația de Științe cognitive din România.
- St-Pierre, A., (2006), *Mes compétences génériques*. In: Chabot, J. (coord). *Répertoire d'activités pour les formation en compétences de base. Tome 2*.
- Țoca, I. (2002), *Management educațional*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

Notă: Lucrarea a fost prezentată la Conferința Internațională *Tendențe actuale în predarea și învățarea geografiei*, organizată la Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 2012.

METODA PROBLEMATIZĂRII CU EXEMPLIFICĂRI LA INFORMATICĂ

IOANA MAGDAȘ

Abstract: The problematization is a method of teaching based on the problem situations. This method is easily combined with other methods as: experimental work, the case analysis, discussion, lecture, practical activities etc. In this article we present the problematization method from the Computer Science discipline with some examples.

1. Introducere

Problematizarea este o metodă de instruire cu resurse pedagogice deosebite care urmărește realizarea obiectivelor propuse la nivelul activității de *predare – învățare-evaluare* prin lansarea și rezolvarea unor *situații-problemă*. De remarcat *multifuncționalitatea structurală* a acestei metode „care intră ușor în combinație cu alte metode: lucrări experimentale, analiza de caz, dezbateră, expunerea, lucrările practice etc.” (Cerghit, I., 2006). Problematizarea este una din metodele pedagogice care este des folosită la disciplinele informatice. În acest articol vom prezenta metoda problematizării din perspectiva Informaticii, cu exemple la această disciplină.

2. Metoda problematizării

Metoda problematizării urmărește realizarea activității de *predare-învățare-evaluare* prin lansarea și rezolvarea unor *situații-problemă*. Înțelegerea acestei metode presupune stăpânirea conceptului pedagogic de *situație-problemă* care nu trebuie confundat cu conceptul pedagogic de problemă.

Ch. Orange (1993) consideră că în știință, relația problemă-cunoaștere este circulară (fig. 1). Problema stă la baza cunoașterii, iar cunoștințele reprezintă cadrul apariției și construcției problemelor.

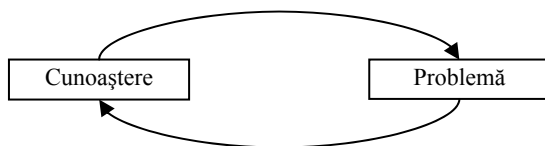


Fig.1. Relația dintre problemă și cunoaștere

Relativ la tipologia problemelor există două mari categorii de probleme (fig. 2):

- *probleme închise*: acele probleme care presupun o sarcină rezolvabilă prin aplicarea unor cunoștințe dobândite anterior, o cale de investigație liniară, care angajează un procent de reușită școlară cu probabilitate maximă;
- *probleme deschise*: probleme care servesc ca și punct de plecare pentru situațiile de învățare/ noi concepte.

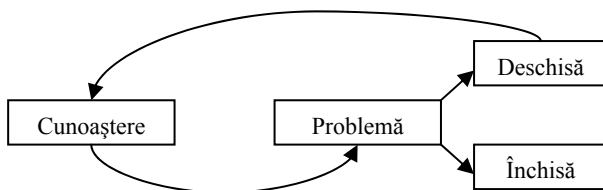


Fig. 2

Situațiile-problemă se integrează în categoria problemelor deschise, dar se identifică prin conflictul cognitiv/contradicții care se declanșează în mintea elevului între experiența anterioară, pe de o parte, și elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul cu care este confruntat, pe de altă parte. Nu orice întrebare care îl face curios pe elev este o situație-problemă decât în măsura în care elevul posedă o bază de cunoștințe care îl ajută să se orienteze în problemă pentru ca, în final, să poată fi rezolvată și să conducă la descoperirea unui concept.

Sursele situațiilor-problemă pe care profesorul de informatică le poate exploata sunt:

- *Contradicții generate de cunoștințele empirice sau predicțiile bazate pe acestea.*
 - ☑ **Exemplu.** Se întâmplă de multe ori ca elevii să vină în contact cu calculatorul încă înainte de a studia elemente de Tehnologia Informației și Comunicațiilor. Cunoștințele empirice dobândite de aceștia nu concordă cu limbajul științific adecvat sau procedeele utilizate nu sunt cele mai adecvate.
- *Dezacord între cunoștințele dobândite anterior (cunoștințe nefinisate) și condițiile noi de rezolvare a problemei (cunoștințe finisate).*
 - ☑ **Exemplu.** Elevul trebuie să realizeze un program Pascal, însă problema pe care o are de rezolvat este pusă în termeni vagi, de exemplu „Să se calculeze radicalul de ordinul 2 dintr-un număr real a .” Ceea ce se urmărește este descoperirea etapelor necesare elaborării unui program, respectiv: specificarea problemei, descrierea metodei alese, precizarea denumirilor și a variabilelor, scrierea algoritmului propriu-zis.

- *Contradicție între cunoștințele dobândite anterior, dar inadecvate unei situații date.*
☒ **Exemplu.** Elevul cunoaște instrucțiunea IF a limbajului Pascal, dar i se dă spre rezolvare o problemă care necesită mai multe IF-uri imbricate. Problema reprezintă o situație-problemă pentru introducerea instrucțiunii CASE.
- *Contradicții între cunoștințele teoretice și imposibilitatea de aplicabilitate practică a acestora.*
☒ **Exemplu.** Elevii învață teoretic un editor de texte, dar atunci când doresc să aplice cunoștințele, întâmpină dificultăți datorită unei noi versiuni a editorului de texte. În acest fel elevul trebuie să-și dezvolte cunoștințele într-o nouă situație.
- *Încadrarea cunoștințelor anterioare într-un sistem, conștientizarea că acest sistem nu este întotdeauna operațional și, de aici, necesitatea completării lui.*
☒ **Exemplu.** Elevii cunosc posibilitatea lucrului cu variabile statice, dar li se dă o problemă care necesită lucrul cu variabile dinamice, de exemplu „Se dorește crearea unei liste alfabetice a elevilor unei clase care să fie funcțională și în cazul în care pleacă sau vin elevi”. Elevii conștientizează că sistemul cunoștințelor anterioare nu este operațional și necesitatea completării cunoștințelor.

Etapele metodice ale problematizării pe care elevul (de obicei, sub îndrumarea profesorului) le parcurge în rezolvarea situațiilor-problemă sunt următoarele:

a) Realizarea situației-problemă se poate face în mai multe moduri:

-se enunță problema și se cere elevilor să o rezolve;

-se dă elevilor un material și li se cere să sesizeze și să enunțe problema ce rezultă din acesta;

b) Analiza situației-problemă este etapa în care elevii studiază problema, disting elementele esențiale, o restructurează, reformulează și găsesc legături între elemente.

c) Prezentarea încercărilor de rezolvare a situației-problemă este etapa în care elevul selectează din cunoștințele sale anterioare pe acelea care ar putea fi operaționale în rezolvarea problemei și aleg calea de rezolvare.

d) Rezolvarea situației-problemă este etapa în care elevul rezolvă problema și descoperă noi cunoștințe.

e) Interpretarea soluției și integrarea noilor achiziții în sistemul cognitiv propriu este etapa în care soluția este confruntată cu cunoașterea anterioară. Tot în această etapă noile cunoștințe sunt sistematizate și integrate în sistemul cognitiv propriu al elevului.

Exemplificarea metodei problematizării la Informatică

Clasa: a X-a, Matematică-Informatică – intensiv.

Tema: Recursivitate.

Tipul lecției: Dobândire de noi cunoștințe.

Obiective operaționale: Pe parcursul lecției elevul va fi capabil să:

- descopere etapele de elaborare a unui subprogram recursiv, *pornind de la calculul recursiv a lui n!*;
- elaboreze algoritmi recursivi, *prin efort propriu*;
- facă comparații între implementarea recursivă și cea iterativă a unei probleme, *analizând diferite exemple*.

Desfășurarea activității

Activitatea din lecție (P = profesor, E = elev)	Strategia didactică
Se recapitulează: - modul de execuție al instrucțiunilor procedurale, respectiv apelul unei funcții; - care sunt blocurile de programe care se pot activa din interiorul unui anumit bloc de program.	Conversație: - frontală - euristică
P: Realizați un program care să calculeze $n!$, pentru un număr natural n nenul dat. E: Elaborează algoritmul iterativ în pseudocod: Citește n Fact=1 Pentru $i=1, n$ execută: Fact:=Fact*i Sf.Pentru	Problematizare : 1. <i>Realizarea situației problemă</i> (prin prezentarea unui material aparent lipsit de contradicții)
P: Vom începe lecția printr-un mic joc de calculare a lui $8!$. Pentru aceasta voi numi un elev care va trebui să spună rezultatul. Regulile constau în faptul că fiecare elev are voie să realizeze două proceduri: - să execute o singură operație matematică - să ceară ajutorul unui coleg P dă o foaie de hârtie primului elev E1 pe care este scris $8!=...$ P: Îl invit pe elevul E1 să calculeze $8!$. Cum procedezi? E1: Dau foaia mai departe colegului E2 să calculeze $7!$ E2: Dau foaia mai departe colegului E3 să calculeze $6!$... E6: Dau foaia mai departe colegului E7 să calculeze $2!$ E7: Scrie pe hârtie $2!=1 \times 2 = 2$ și returnează hârtia elevului E6! A6: Acum pot calcula $3!=2! \times 3 = 6$. Returnează foaia elevului E5.	<i>Joc didactic</i> pentru identificarea unei noi modalități de lucru.

<p>...</p> <p>E2: Scrie pe hârtie $7!=6!\times 7=720\times 7=5040$ și returnează foaia elevului A1!</p> <p>E1: Calculează $8!=7!\times 8=5040\times 8=40320$ și returnează rezultatul final profesorului.</p>	
<p>P: Cum am procedat?</p> <p>E: Am folosit $k!$ pentru a putea calcula $(k+1)!$.</p> <p>P: Care este legătura dintre $(k+1)!$ și $k!$?</p> <p>E: $(k+1)! = k! \times (k+1)$</p> <p>P: Cum credeți că am putea face pentru a calcula $n!$?</p>	<p>2. <i>Analiza situației problemei</i></p> <p>Conversație</p> <p>Dirijarea învățării</p>
<p>E: Dacă am utiliza o funcție Fact pe care să o autoapelăm.</p> <p>P: Cum putem ști când să ne oprim cu apelarea?</p> <p>E: Punem o condiție de oprire: $\text{Fact}(0)=1$, care corespunde la $0!=1$.</p>	<p>3. <i>Prezentarea încercărilor de rezolvare</i></p>
<p>P: Să încercăm să scriem programul Pascal de calculare a lui $k!$, pentru $k=1, n$; pentru n număr natural dat.</p> <p>E:</p> <pre> program FACTORIAL_RECURSIV; type natural=0..maxlongint; var n:byte; function Fact(n:byte):natural; {funcție recursiva} begin if n=0 then Fact:=1 {cond de oprire din recursivitate} else Fact:=n*Fact(n-1) end; begin write('Dati n='); read(n); writeln(n,'!= ',Fact(n)) {apelul funcției recursive} end. </pre> <p>P: Pentru $n=3$ urmăriți execuția programului.</p> <p>E:</p> $3!=3*2!=3*(2*1!)=3*(2*(1*0!))=3*(2*(1*1))=3*(2*1)=3*2=6$	<p>4. <i>Rezolvarea problemei</i></p> <p>Descoperirea conceptului de recursivitate</p>
<p>P: Ceea ce am folosit în rezolvarea problemei precedente se numește recursivitate. Ea reprezintă o tehnică de programare de o importanță deosebită. Noțiunea de recursivitate din programare este derivată în mod natural din noțiunea matematică.</p> <p><i>Recursivitate</i></p> <p>P: În programare, recursivitatea este exprimată cu ajutorul subprogramelor, deoarece ele se identifică printr-un nume care este specificat apoi în apeluri.</p> <p>P: prezintă noțiunile:</p>	<p>5. <i>Interpretarea rezultatelor</i></p> <p>Expunere explicativă</p> <p>Scrierea titlului pe tablă</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Subprogram recursiv</i>: Un subprogram este recursiv dacă apelul său apare când subprogramul este activ. • <i>Rekursivitatea</i> se numește <i>directă</i> dacă apelul apare în instrucțiunea compusă a subprogramului. • <i>Rekursivitatea</i> se numește <i>indirectă</i> dacă apelul apare în instrucțiunea compusă a unui alt subprogram care se apelează din primul subprogram. • Prin <i>adâncime a recursivității</i> se înțelege numărul de autoapeluri care se face. 	
<p>P: În urma rezolvării problemei precedente, care credeți că sunt etapele de elaborare a unui subprogram recursiv?</p>	Dirijarea învățării
<p>P: Etapele de elaborare a unui subprogram recursiv sunt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • se găsește o definiție recursivă a problemei de rezolvat; • se găsește condiția de oprire din recursivitate; • ne asigurăm că definiția recursivă ne conduce la condiția de oprire din recursivitate; • se elaborează subprogramul corespunzător. 	Explicație
<p>P: Activarea unui subprogram recursiv presupune, la fel ca în cazul unuia nerecursiv, alocarea pe stivă a variabilelor locale, a parametrilor și a adresei de revenire. La fiecare activare a funcției Fact se alocă pe stivă câte o nouă zonă de memorie pentru n, unde se va copia valoarea parame-trului efectiv corespunzător apelului; subprogramul activat are acces numai la acest parametru de pe stivă; valoarea n-1 din apelul următor se găsește pe stivă în zona următoare lui n. Datorită acestui fapt, o soluție recursivă este eficientă numai dacă adâncimea recursivității este mică.</p> <p>P: Să se modifice programul de mai sus, în așa fel încât să se afișeze valorile lui n cu care se intră în subprogramul FACT la fiecare activare și valoarea factorialului calculată în urma fiecărei activări.</p>	
<p>E:</p> <pre> program FACTORIAL_RECURSIV_2; type natural=0..maxlongint; var i,n:byte; f:natural; function Fact(n:BYTE):natural; var f:natural; {f = variabila locala} begin i:=i+3 {i = variabila globala} writeln(' 'i, 'Intrare in Fact cu n=',n); if n=0 then f:= 1 else Fact:=n*Fact(n-1); </pre>	<p>Dirijarea învățării</p> <p>Conversație - frontală - catehetică</p>
	Elaborarea

PROIECTUL – CADRU METODOLOGIC PENTRU PREDAREA-ÎNVĂȚAREA-EVALUAREA DISCIPLINELOR PSIHOPEdagogICE

ADINA GLAVA

Abstract: În prima parte a lucrării se prezintă caracteristicile definiției ale proiectului și ale învățării bazată pe proiect, indicatorii de calitate ai învățării bazate pe proiect. În partea a doua se realizează o analiză componentială referitoare la predarea, învățarea și evaluarea disciplinelor psihopedagogice prin intermediul proiectului. În ultima parte a lucrării, spre exemplificare, sunt prezentate mai multe fișe de proiecte pentru disciplinele psihopedagogice.

1. Proiectul și învățarea bazată pe proiect – delimitări conceptuale și caracteristici definitorii

În teoria și practica abordării curriculare contemporane, învățarea bazată pe proiect, proiectul de investigație sau, mai simplu, metoda proiectului, reprezintă o strategie de lucru din ce în ce mai frecvent menționată. Utilizarea acesteia în parcurgerea Curriculum-ului Național este un imperativ prezent în documentele curriculare a numeroase discipline școlare, dar și în discursurile privind practica predării eficiente. Asociată cu predarea eficientă, învățarea bazată pe proiect ilustrează principiile predării centrate pe învățare, respectiv ale învățării de tip constructivist: *învățarea prin structurarea, construcția cunoașterii, participarea activă* (și eventual colaborativă) la procesul de învățare, *învățarea prin crearea cunoașterii* (Paavola, Lipponen, Hakkarainen, 2002).

Mai detaliat, învățarea bazată pe proiect reprezintă o abordare educațională care presupune organizarea situațiilor de învățare în jurul unor probleme complexe, autentice, reale sau realiste, relevante și provocatoare care solicită implicarea celor care învață în demersuri de învățare activă și constructivă centrate pe achiziția și dezvoltarea de abilități și seturi de cunoștințe relative la un domeniu specific de cunoaștere și acțiune, dar și transferabile.

Anumite caracteristici definitorii ale învățării bazate pe proiect fac din acest tip de învățare unul cu totul aparte în raport cu situația clasică de predare-învățare. Astfel, aflat în fața unei situații de învățare contextualizate, cel care învață este solicitat să se antreneze într-un demers de *învățare de profunzime* (Biggs, 2003) *autonomă și orientată practic*, care presupune:

- *înțelegerea și căutarea de semnificații privind realitatea studiată,*
- *identificarea problemelor și definirea extensiunii acestora,*
- *formularea de întrebări de cercetare și considerarea acestora drept linii directoare pentru desfășurarea procesului de învățare,*
- *selecția autonomă a traseelor cognitive și a strategiilor utile în rezolvarea sarcinii de lucru,*

- *activarea și utilizarea cunoștințelor* și abilităților achiziționate anterior și aplicarea acestora în contextul inedit al problemei studiate,
- *identificarea și utilizarea eficientă a unor multiple surse de informație*,
- *formularea de ipoteze de lucru*, de întrebări de cercetare și testarea lor,
- *construcția de produse de cunoaștere viabile* și aprecierea utilității acestora.

Proiectul pune în acțiune frecvent următoarele caracteristici ale învățării:

→ *Învățarea ca structurare a cunoașterii și exersare a abilităților cognitive* – perspectivă care evidențiază rolul central al exercițiului de implicare activă și autonomă în toate etapele procesului de învățare: *receptare, prelucrare primară, construire de structuri mentale, prelucrare secundară, transfer, parcurgerea tuturor acestor etape asigurând relevanța învățării, integrarea de experiențe de învățare valoroase* și achiziția de abilități cognitive necesare în parcurgerea situațiilor de învățare ulterioare.

Mai multe elemente caracteristice situațiilor de învățare de tip proiect funcționează ca factori directori în asigurarea participării celui care învață la construcția propriei cunoașteri:

- Existența în cadrul sarcinii de învățare a unei *întrebări centrale* pentru care se solicită răspunsuri, în jurul acesteia organizându-se întreg demersul cognitiv;
- *Contextualizarea situației de învățare*, fapt ce obligă la adaptarea demersului de învățare și a rezultatelor învățării la contextul particular în care acestea sunt solicitate;
- *Caracterul autonom al demersului de învățare* solicitat, care determină alocarea pe o unitate mai mare de timp de către cei care învață a resurselor cognitive proprii pentru rezolvarea sarcinii de lucru complexe, și, implicit, autocontrolul și monitorizarea propriei învățări, precum și identificarea de resurse motivaționale pentru susținerea procesului de cunoaștere.
- Utilizarea unor *resurse de învățare inovative* care să potențeze explorarea, înțelegerea și structurarea cunoașterii, precum laboratoarele virtuale, aplicațiile grafice, laboratoarele multimedia, Internetul etc.

→ *Învățarea ca participare*. Prin specificul sarcinii de învățare aflată în centrul situației educaționale de tip proiect, aceasta solicită participarea deplină a celor care învață în sensul implicării acestora în așa-numita „*comunitate de învățare*”, reprezentată de contextul cultural-valoric în care are loc învățarea, care include comunitatea propriu-zisă (cu experții acesteia în domeniul de cunoaștere din care provine sarcina de proiect), dar și de grupul de lucru care și-a asumat rezolvarea proiectului, în cazul în care proiectul presupune cooperare. Deși învățarea prin cooperare nu este o caracteristică obligatorie în situațiile de învățare de tip proiect, cooperarea pentru rezolvarea sarcinilor de învățare complexe permite exersarea comportamentelor de relaționare, partajare a rezultatelor învățării, solicitare și oferire de feedback, achiziție treptată a comportamentului expert în învățare. Mai mult, complicarea proiectului prin impunerea cooperării ca formă de organizare a grupului de participanți,

transformă proiectul într-o situație de învățare în care se achiziționează abilități transferabile de relaționare socială și comunicare eficientă.

→ *Învățarea ca act de creație în cunoaștere*. Procesul de învățare specific proiectului constituie o înlănțuire de situații educaționale propice pentru aprofundarea și acumularea expertizei în domeniul de cunoaștere evocat prin proiect. În același timp, însă, fiind vorba despre un proces de învățare inițiat în vederea rezolvării unei probleme majore în jurul căreia a fost proiectată situația de învățare, demersurile de cunoaștere vor fi orientate spre structurarea de produse originale ale învățării, care exprimă modalitatea particulară a celor implicați în învățare de înțelegere a problemei studiate și de prelucrare a datelor în sensul soluționării acesteia și care nu au trăsături predeterminate și nici pe deplin previzibile. Fără a avea o soluție unică, problema centrală în cadrul unui proiect permite crearea de produse de cunoaștere caracterizate prin originalitate. Fiind de cele mai multe ori vorba despre produse de învățare concrete și explicite (precum: modele, rapoarte, portofolii, înregistrări, prezentări multimedia etc.) acestea pot face obiectul analizelor detaliate și al reflecției cu privire la nivelul de performanță cognitivă la care se află autorii acestora. Explorând nivelul creației de cunoaștere, cei care învață au ocazia de a reflecta asupra demersurilor de structurare a cunoașterii originale (de exemplu: prin soluționarea conflictelor cognitive, prin reflecția asupra implicațiilor pe care le poate avea cunoașterea existentă asupra unui subiect specific), asupra naturii cunoașterii (de exemplu: caracterul obiectiv sau subiectiv al acesteia, rolul întrebărilor sau al teoriilor în explicarea realității etc.), aceste momente de reflecție fiind extrem de valoroase în cadrul procesului de dezvoltare metacognitivă a celor care învață.

2. Indicatori de calitate ai învățării bazate pe proiect

Deși în literatura pedagogică din țara noastră proiectul este de cele mai multe ori considerat drept o metodă alternativă de evaluare, argumentele de mai sus susțin centrarea evidentă a proiectului pe activitatea de învățare.

Caracteristicile pe care proiectul ca metodă eficientă de predare-învățare-evaluare le deține urmează să fie asigurate prin respectarea unui sistem de indicatori de calitate stabiliți în strânsă interrelație cu obiectivele proiectului.

Aceștia sunt:

- *Caracterul autentic al proiectului* asigurat prin:
 - preluarea în cadrul proiectului a unei *probleme relevante* pentru elevi. Relevanța învățării este asigurată de măsura în care învățarea răspunde unor interese, nevoi de cunoaștere a celor implicați, de măsura în care se poate anticipa utilitatea practică a demersului de cunoaștere și a produselor create în urma acestuia;
 - problema studiată preia din caracteristicile unei situații problematice autentice cu caracter profesional sau cu legătură directă cu viața comunității;

- cei care învață creează produse de învățare care au o anumită valoare personală, socială sau practică reală.
- *Rigoare științifică* dată de:
 - centrarea proiectului pe achiziția de către cei implicați a unor seturi de cunoștințe și abilități corespunzătoare unui domeniu de cunoaștere anume sau/și transdisciplinare;
 - corelația existentă între cerințele practice și contextualizate ale proiectului și solicitările curriculare ale programei;
 - situarea elevilor în situații de exersare a comportamentelor specifice cercetării științifice și cunoașterii mono- și interdisciplinare autentice (de exemplu: utilizarea unor surse multiple de informație, formularea de ipoteze, inițierea și controlul unor demersuri autonome de cunoaștere, formularea și prezentarea pertinentă și atractivă a concluziilor etc.);
 - ocazionarea exersării unor abilități cognitive de nivel superior (de exemplu: analize și sinteze complexe, asumarea de perspective diverse de reflecție și acțiune, argumentare și identificarea dovezilor științifice etc.).
- *Învățare aplicativă* prin:
 - desfășurarea activităților de învățare în contexte semi-structurate (semi-ghidate), care depășesc limitele formale ale școlii și preiau elemente ale situațiilor autentice profesionale și ale comunității;
 - crearea de ocazii educaționale de achiziție și dezvoltare a unor deprinderi transferabile necesare funcționării eficiente în contextele comunitare și profesionale (de exemplu: abilități de muncă în echipă – ascultare, facilitare, negociere –, de comunicare – orală, scrisă, vizuală, de utilizare eficientă a noilor tehnologii, de rezolvare de probleme și de management al resurselor etc.);
 - provocarea celor care învață la exersarea abilităților de organizare, derulare autonomă și autocontrol a propriilor demersuri de cunoaștere.
- *Explorare activă* a problematicii studiate asigurată prin:
 - alocarea unui timp suficient de explorare a realității evocate de proiect prin derularea unor activități aplicative;
 - implicarea celor care învață în activități de investigație care presupun o varietate de metode, surse de cunoaștere și mijloace educaționale diverse;
 - solicitarea prezentării în fața unui auditoriu (eventual alcătuit din ceilalți participanți la situația de învățare) a produselor activității de cunoaștere, în vederea validării calității acestora, integrării feedback-ului și optimizării produselor cunoașterii.
- *Relaționare interpersonală de tip cooperativ*, care presupune:
 - situarea celor care învață în situații de învățare ce le permit observarea și interacțiunea acestora cu experți ai domeniului studiat și ai învățării;
 - prezența la dispoziția celor care învață a unui tutore care să se implice în proiectarea, susținerea derulării și finalizarea activității de învățare;

- crearea de grupuri de lucru și coordonarea nedirectivă de către propunător a organizării interne a activității de învățare în interiorul grupului.
- *Evaluare formativă la nivel individual și grupal*, centrată pe:
 - crearea de situații variate și frecvente de asigurare a feedback-ului oferit de colegi, de propunătorul proiectului, dar și de comunitate și de integrare a acestuia pentru optimizarea activității de învățare și a produselor acesteia;
 - explicitarea pentru cei care învață a criteriilor operaționale specifice domeniilor acționale comunitare și profesionale pe care le evocă proiectul și solicitarea raportării la acestea în cadrul autoevaluării și inter-evaluării;
 - formularea de criterii de evaluare și descriptori de performanță clar delimitați și prezentați la începutul activității pentru ghidarea autoevaluării.

Având în vedere faptul că exigențele de calitate descrise mai sus trebuie respectate indiferent de opțiunile de detaliu referitoare la modalitățile practice de aplicare a proiectului, identificăm trei modalități concrete de abordare curriculară a acestui cadru metodologic, aplicabile atât în contextul învățământului preuniversitar, cât și în cadrul programelor de formare universitare:

- a. *Construcția unui întreg program curricular centrat pe proiect* (aplicabil în special în contexte de specializare profesională), situație ce face necesară o cultură organizațională specifică;
- b. *Combinarea articulată a programului curricular* care integrează caracteristicile predării-învățării tradiționale cu secvențe curriculare de tip proiect, caz în care lecțiile de predare-învățare clasice vor susține derularea eficientă a învățării alternative bazate pe proiect;
- c. *Propunerea izolată, sporadică, nearticulată a situațiilor de învățare de tip proiect* în cadrul unui program curricular tradițional.

Fiind conștienți pe de o parte că predarea-învățarea organizate exclusiv pe bază de proiect poate crea probleme organizatorice și chiar obstacole formative semnificative, acest tip de învățare fiind supus limitelor situațiilor de învățare de tip constructivist, susținem totuși că pentru potențarea beneficiilor formative pe care le integrează proiectul este nevoie de asigurarea unei frecvențe susținute a utilizării acestei metodologii în cadrul unui program curricular. Considerăm că varianta îmbinării predării-învățării clasice cu învățarea inovativă bazată pe proiect asigură contextul optim de dezvoltare a celor care învață. De altfel, cele două forme de învățare au caracteristici complementare, putând fi astfel proiectate și structurate încât să se susțină reciproc.

Propunem în tabelul de mai jos o așezare în paralel a caracteristicilor celor două modele de instruire pentru a sublinia complementaritatea acestora:

Tabel 1. Modelul clasic al instruirii și modelul învățării bazate pe proiect

Componente ale procesului de învățământ	Modelul instruirii clasice	Modelul învățării pe baza de proiect
Curriculumul	Prescriptiv, valorifică excesiv conținuturile percepute ab initio ca fiind asimilabile prin receptare	Ansamblu de experiențe obținute prin implicare activă în demersuri de cunoaștere (ghidate de exigențele curriculare oficiale)
Finalitățile curriculare	Responsabilitatea profesorului (profesorul este exclusiv responsabil de formularea și atingerea finalităților)	Responsabilitatea elevilor (asumată prin preluarea sarcinilor de învățare și a reperelor specifice acestuia proiectate de profesor)
Conținuturile	Abordate în manieră intradisciplinară, prestabilite, selectate de profesor sau doar la nivel macro	Integrate, după o logică didactică și subordonate unor obiective ce vizează achiziții disciplinare și de transfer
Demersurile de predare - învățare	Linieare și raționale, rigurose proiectate, adesea unice	Non - liniar, relevant (permite explorarea aplicabilității practice a cunoștințelor dobândite în contexte clasice de învățare)
Profesorul	Expert, sursă de cunoștințe	Model – expert, facilitator, coordonator și mediator
Mediul de învățare	Structurat, predeterminat, uneori inflexibil	Flexibil (se structurează în urma deciziilor participanților; mediile structurate de învățare pot servi drept model în acest sens)
Rezultatele învățării	De tip preponderent declarativ, predefinite, anticipate în detaliu	De tip preponderent procedural și strategic (fără neglijarea structurării cunoștințelor în seturi mentale coerente); slab predefinite și parțial anticipate
Evaluarea	Centrată pe cunoștințe și produse ale învățării	Centrată pe abilități și pe reflecția asupra procesului de învățare

3. Predarea, învățarea și evaluarea disciplinelor psihopedagogice prin intermediul proiectului. O analiză componentială

Disciplinele psihopedagogice se înscriu în aria epistemologică a științelor socio-umane. Sunt discipline cu un caracter teoretic, dar și practic -aplicativ, care au ca obiect de studiu fenomenul educațional și toate realitățile conexe spațiului educației formale, non-formale și informale. Conținuturile acestor discipline sunt adesea integrate și integratoare, finalitatea acestui tip de cunoaștere fiind explicitarea și orientarea din perspective multiple a procesului educațional.

Caracterul practic aplicativ și integrat al acestor discipline fac obligatorie predarea-învățarea și chiar evaluarea lor prin situații de învățare contextuală, situațională, investigativă, practică. Aceste caracteristici pot fi obținute prin utilizarea metodei proiectului.

Proiectarea didactică a unei situații de învățare complexe bazate pe proiect solicită luarea unor decizii didactice specifice, care vor influența în ansamblu coordonatele didactice și valențele formative ale proiectului.

Centrarea pe activitatea de învățare a elevilor și respectarea *criteriilor de calitate* ale unui demers de învățare bazat pe proiect trebuie să îl preocupe pe propunătorul proiectului pe tot parcursul activității de proiectare, desfășurare, monitorizare și evaluare a proiectului. În fapt, în opinia noastră, fiecare din componentele structurale ale unei astfel de situații de învățare trebuie să reflecte caracteristicile mai sus menționate.

În continuare, vom detalia componentele structurale ale proiectului ca produs teoretic-anticipativ al designului educațional și caracteristicile pe care acestea trebuie să le aibă în cazul utilizării proiectului pentru predarea-învățarea și evaluarea disciplinelor psihopedagogice.

a. Obiectivele educaționale ale proiectului. Formularea obiectivelor educaționale ale proiectului presupune parcurgerea de către propunător a unor demersuri preliminare proiectării, care să-i asigure proiectului relevanța în raport cu programul curricular mai larg, cu nevoile și interesele celor care se vor implica în rezolvarea proiectului, cu specificul domeniului de cunoaștere mai larg în care se înscrie proiectul.

În acest sens, în faza preliminară formulării obiectivelor proiectului se recomandă stabilirea contextului în care se va înscrie acesta, dat de:

- *caracteristicile și nivelul de dezvoltare psihofizică a celor cărora li se adresează proiectul;*
- *nevoile și interesele de formare ale acestora;*
- *prerechizitele necesare în momentul propunerii proiectului*, în termeni de seturi de cunoștințe, unități de conținut – specifice unui domeniu delimitat de cunoaștere sau transdisciplinare, abilități – disciplinare și transferabile;
- *situațiile problematice, complexe, eventual conflictuale sau neclare, autentice sau realiste*, care permit redarea – învățarea integrată a produselor de învățare anticipate.

Ca în orice situație de învățare complexă, de tip constructivist și definită în paradigmă curriculară, și în cazul proiectului componenta centrală este aceea a finalităților urmărite, toate celelalte componente fiind subsumate acesteia. Astfel, amploarea și complexitatea obiectivelor stabilite va determina *durata* proiectului, din acest punct de vedere putând fi identificate *obiective pe termen scurt*, care urmăresc nu doar achiziția de date factuale și conținuturi informaționale specifice, ci și asigurarea înțelegerii și aplicării practice a ideilor și demersurilor acționale achiziționate, și *obiective pe termen lung*, a căror realizare necesită dezvoltarea de proiecte de durată, orientate spre aprofundarea cunoașterii unui domeniu prin analize complexe, dar și spre exersarea unor abilități specifice domeniului și a unora transferabile, menite să asigure implicarea eficientă a celor care învață în activități de cunoaștere ulterioare. Fiind un demers de învățare de durată și puternic contextualizat, proiectul urmărește cu necesitate nu doar obiective

referitoare la achiziția sau construcția de seturi de cunoștințe, ci și obiective referitoare la exersarea de abilități cognitive, atitudini, motivații și moduri de raportare eficientă la acțiunea de învățare.

b. Tema centrală (sarcina de învățare principală) a proiectului. Proiectul se organizează în jurul unei întrebări sau sarcini de învățare centrale, care exprimă o situație problematică ce necesită rezolvare, o situație conflictuală sau multidimensională, un conflict epistemologic sau socio-cognitiv care are potențialul de a genera la nivelul celor implicați comportamente de investigație complexe, de deliberare cognitivă și de creație de produse originale de învățare, care să constituie soluții pentru rezolvarea situației de start.

Anterior formulării sarcinii de învățare se impun din partea profesorului câteva *acțiuni preliminare*, centrate pe analiza complexă a obiectivelor urmărite în tandem cu unitățile de conținut sau domeniul de cunoaștere vizat, pentru identificarea implicațiilor cognitive ale subiectului propus. În mod concret, în etapa de proiectare care precede stabilirea temei centrale a proiectului se recomandă redactarea unei hărți conceptuale sau acționale care susține reflecția cu privire la temele de studiu pe care le impune domeniul de cunoaștere abordat prin proiect. O astfel de analiză permite aprecierea complexității temei de studiu și a implicațiilor pe care abordarea dintr-o anumită perspectivă a acesteia le are asupra rezolvării temei. De asemenea, o atare analiză poate conduce la identificarea mai multor probleme nodale ale domeniului analizat, care pot fiecare face obiectul unei învățări pe bază de proiect sau pot fi corelate în cadrul unui demers de învățare mai complexe. În același timp, în acest moment pot fi identificate premisele inițiale ale proiectului, cadrul teoretic - conceptual în care se înscrie acesta, posibile roluri pe care cei implicați în rezolvarea proiectului pot fi invitați să și le asume, în vederea abordării complexe a temei. În sinteză, această etapă se soldează cu delimitarea domeniului de interes, precizarea temei de studiu și formularea sa operațională și contextualizată.

În funcție de obiectivele formulate, sarcina de învățare centrală a proiectului poate ilustra forme și grade de complexitate variate.

→ *În funcție de gradul de structurare*, sarcina de învățare centrală proiectului poate fi:

- *slab structurată*, fiind formulată în termeni generali, fără detalii sau indicii precise sau, dimpotrivă, evocând un domeniu de cunoaștere complex prezentat detaliat, însă dificil de abordat tocmai datorită acestei complexități.

Astfel de teme centrale ale proiectului se caracterizează prin posibilitățile multiple de abordare, prin invitarea celor care învață la luarea de decizii cu privire la demersurile cognitive obligatorii și la managementul rezolvării, prin obligativitatea angajării într-un proces de studiu complex în vederea rezolvării temei, aceasta nefiind rezolvabilă prin demersuri imediate sau algoritmice – deoarece sarcina de învățare a proiectului nu are de obicei un singur răspuns corect ca soluție de rezolvare - prin posibilitatea re-formulării, re-precizării temei sub influența informațiilor acumulate în procesul de rezolvare.

- *puternic structurată*, situație mai puțin frecventă în contextul învățării bazate pe proiect. Caracterul structurat al sarcinii de lucru este dat de detalierea contextului de învățare în care se vor implica participanții și prin explicitarea tuturor reperelor de care au nevoie aceștia pentru rezolvarea sarcinii de lucru.

→ După criteriul *gradului de integrare a conținuturilor învățării*, sarcinile de învățare centrale proiectului se diferențiază în:

- sarcini de învățare *integrate monodisciplinare*, situație în care cerințele sarcinii de lucru se înscriu într-un domeniu de cunoaștere particular, clar delimitat;
- sarcini de învățare *integrate inter- sau transdisciplinare*. Deși nu reprezintă o trăsătură definitorie a învățării bazate pe proiect, predarea- învățarea inter- sau transdisciplinară este foarte frecvent prezentă în astfel de situații de învățare. Aceasta datorită caracterului contextualizat și autentic, real sau realist al contextului de învățare al proiectului, care se caracterizează printr-o varietate de implicații în domenii de cunoaștere și acționale diverse.

După cum se poate deduce din clasificarea de mai sus, indiferent dacă situația de predare-învățare propusă prin intermediul proiectului este de tip monodisciplinar sau interdisciplinar, caracterul integrat al conținuturilor se păstrează, sarcinile de învățare de tip proiect implicând întotdeauna, prin specificul lor aplicativ, exerciții de depășire a limitelor disciplinelor și exerciții de utilizare a unor deprinderi transferabile, nespecifice unui domeniu anume de cunoaștere.

→ Deoarece un criteriu de calitate al învățării bazate pe proiect este exersarea de către participanții la acest tip de învățare a abilităților cognitive de nivel superior, *măsura în care sarcina de învățare a proiectului impune antrenarea nivelelor superioare de prelucrare a informației* se impune drept un alt criteriu de diferențiere a tipologiei sarcinilor proiectului.

În funcție de tipul de activitate cognitivă predominant în rezolvarea temei proiectului am diferențiat, pe baza rezultatelor unui studiu desfășurat anterior (Glava, Glava, 2005), următoarele tipuri de sarcini de învățare:

- *Sarcini de investigație-acțiune soldate cu produse de compilație*

Acest tip de sarcini de învățare presupune selecția unor informații din mai multe surse, reformularea și articularea lor într-un format unitar, de exemplu: alcătuirea unui portofoliu, ghid, broșură, album, dicționar, album de tip „*Who's Who*”, „*Best of...*”, proiectarea unei expoziții, muzeu imaginar etc.

Rezolvarea unor astfel de sarcini asigură parcurgerea unui set de informații și integrarea mai multor surse de cunoaștere și, în plus, exersarea abilităților de identificare a informației relevante în funcție de un criteriu ales de cei implicați, de publicul căruia se adresează produsul sau de obiectivele proiectului.

Exemple:

Proiectul: Educația în abordare: psihologică, educațională, sociologică, antropologică, filozofică. Proiectul presupune construcția unui mini-volum

colectiv care să reflecte fiecare din aceste abordări. Pentru fiecare capitol al volumului se va redacta introducerea. Se va redacta, de asemenea, cuprinsul complet al volumului.

Proiectul: Trăsături de personalitate și abilități necesare omului contemporan. Construcția unui profil de personalitate.

Proiectul: Alcătuirea unei colecții de jocuri - exercițiu pentru dezvoltarea operațiilor gândirii;

Sarcini de investigație-acțiune soldate cu produse de argumentație

Aceste sarcini de învățare solicită celor implicați ca, pe baza celor învățate despre o situație controversată, să își formuleze o opinie, să realizeze o judecată de valoare, să își asume o poziție, pe care să o susțină persuasiv. Elevilor li se pot atribui roluri din perspectiva cărora să realizeze argumentația (votant, activist, membru ONG, membru al unui juriu, membru al unei comisii de specialitate etc.). Proiectele se pot finaliza cu redactarea unei scrisori către autorități, realizarea unui comunicat de presă, luarea de poziție în fața unui auditoriu plauzibil, dezbateri cu oponenți, prezentarea unei liste de obiecte organizate în ordine ierarhică, cu argumentarea ierarhiei.

Rezolvarea sarcinilor de acest tip creează ocazii de exersare a abilităților de chestionare a textului citit, de prelucrare a informației în sensul unor analize originale, conexiuni inedite, evaluări, aprecieri critice. Redactarea argumentării e un exercițiu de structurare logică a ideilor, de persuadare, de elaborare de exemple, de redactare într-un stil specific, de exemplu, jurnalistice, legislative etc.

Exemple:

Proiectul: Construcția unei broșuri informative adresate cadrelor didactice din învățământul secundar superior cu privire la noile dimensiuni ale educației vehiculate în învățământ azi și organizarea ierarhică argumentată a unei liste a noilor educații. Pe baza argumentelor identificate, se va propune o listă organizată ierarhic a noilor dimensiuni ale educației, după criteriul necesității noului domeniu de formare pentru individul contemporan.

Proiectul: Explorarea diverselor modalități de utilizare a Internetului în procesul educațional, aflate la îndemâna școlii și argumentarea în cadrul unui eseu de cel puțin 5 pagini pro sau contra introducerii acestui instrument de lucru în școală. Proiectul va conține în afara eseului argumentativ, exemple de situații educaționale în care Internetul poate fi utilizat cu succes.

Proiectul: Sondaj de opinie la nivelul cadrelor didactice privind utilitatea formativă a jocului ca mijloc de educație.

Sarcini de investigație soldate cu produse de natură descriptivă

Aceste tipuri de sarcini de învățare îi situează pe cei care învață în fața unor subiecte complexe ce permit analize de profunzime: identificarea variabilelor situației, a felului în care acestea se corelează și se determină reciproc, a implicațiilor și consecințelor acestora. Urmăresc dezvoltarea abilităților de prelucrare de profunzime a informației, de pătrundere a perspectivelor multiple care explicitează o situație, de abordare critică a informației.

Exemple:

Proiectul: Analiză de nevoi în cadrul unei instituții școlare. Se va identifica necesitatea optimizării unui anumit aspect și se vor oferi soluții detaliate în acest sens. Proiectul presupune utilizarea *Indexului de incluziune* ca punct de start pentru construcția instrumentelor de analiză de nevoi.

Proiectul: Analiza modului în care se corelează valorile cuprinse în idealul educațional românesc cu rezultatele învățării anticipate în obiectivele cadru și de referință ale diverselor discipline școlare. Participanții pot alege nivelul de școlaritate dorit și vor realiza analiza pe arii curriculare.

Proiectul: Explorarea temelor de joc și a tipurilor de jucării predilecte la vârsta preșcolară mare în grădinița contemporană. Realizarea unui raport de cercetare privind situația de fapt identificată.

Sarcini de tip constructiv, soldate cu produse de natură creativă

Proiectele de acest tip solicită elevilor proiectarea unui produs sau plan de acțiune în vederea atingerii unei finalități predeterminate, în condiții specifice. Proiectarea unei excursii într-un loc anume, crearea unui plan de carieră, proiectarea unei case sau articularea unui plan de afaceri sunt posibile subiecte ce se pretează la acest tip de proiect. Elementul cheie este aici cerința autenticității și funcționalității produsului creat. Pentru aceasta e necesară luarea în considerare a unor situații obiective: de exemplu: înscrierea într-un context legal dat, adecvarea produselor învățării la un anumit public țintă sau luarea în considerare a altor constrângeri.

Implicarea în rezolvarea acestor tipuri de sarcini de învățare prilejuiește dezvoltarea abilităților de aplicare a cunoștințelor în contexte practice, similare cu cele autentice, marcate de constrângeri. Permite aprofundarea aspectelor practice de lucru într-un domeniu de activitate.

Exemple:

Proiectul: Realizarea de sugestii metodologice de infuzare a conținuturilor noilor educații în Curriculum-ul Național actual. Participanții vor selecta o disciplină sau o arie curriculară și vor oferi exemple de situații de învățare care permit parcurgerea conținuturilor noilor educații.

Proiectul: Explorarea aplicabilității educaționale a Teoriei Inteligențelor Multiple (Howard Gardner) și a Modelului Dimensiunilor Gândirii (Dimensions of Thinking – Robert Marzano) și a Tehnicii celor 6 Pălării Gânditoare (Edward de Bono, 1985) pentru abordarea diferențiată a elevilor. Proiectul include câte un scenariu didactic pentru fiecare din cele trei teorii, în care sarcinile de învățare aferente unei teme vor fi diferențiate pentru dezvoltarea fiecăreia din „*intelențele*”, respectiv dimensiunile gândirii sau tipurile de prelucrare a informației cuprinse în teoriile mai sus amintite.

Proiectul: Alcătuirea unei colecții de jocuri originale pentru crearea atmosferei de lucru (spargerea gheții).

Fără a fi o caracteristică obligatorie pentru situațiile de învățare de tip proiect, *învățarea prin cooperare* poate aduce un plus de complexitate și

valoare formativă proiectului. În funcție de prezența acestui element, putem decela:

- *sarcini de învățare individuale*;
- *sarcini de învățare de grup*, a căror rezolvare presupune organizarea de echipe de lucru cooperative și o serie de adaptări specifice în ceea ce privește maniera de organizare, coordonare și monitorizare a activității grupurilor de lucru.

Tema centrală a proiectului sau sarcina principală de învățare constituie o formulare sintetică a contextului de învățare propus în cadrul proiectului, a cerințelor majore și a produselor așteptate la finalul demersului de învățare. Integrând toate aceste elemente tipologia sarcinii de învățare descrie, în viziunea noastră, însăși tipologia proiectului.

c. Procesul de învățare. Descrierea procesului de învățare include, pe de-o parte, anticiparea demersurilor de predare și ghidare a învățării și, pe de altă parte, anticiparea parcursului de învățare pe care elevii îl vor asuma pentru rezolvarea sarcinii de lucru principale, respectiv pentru îndeplinirea cerințelor proiectului. Anterior descrierii demersului de învățare, propunătorul proiectului trebuie să parcurgă câteva acțiuni de analiză și deliberare, referitoare la identificarea:

- *seturilor de informații necesare elevilor* pentru rezolvarea sarcinii de lucru;
- *demersurilor de explorare*, investigație obligatorii și subsecvente sarcinii principale de învățare, pentru atingerea obiectivelor proiectului;
- *principalelor roluri și responsabilități* pe care cei implicați trebuie să și le asume;
- *resurselor umane, informaționale și materiale* care să susțină demersul complex de învățare.

În consecința acestor deliberări, procesul de învățare poate fi descris în termeni mai mult sau mai puțin detaliați, în funcție de gradul de ghidare pe care propunătorul dorește să îl asigure în derularea proiectului. În literatura pedagogică există voci care susțin că o descriere pas cu pas a procesului de rezolvare a unei sarcini de lucru nu este de natură să susțină autonomia și autocontrolul în învățare, comentariu în opinia noastră pertinent, dat fiind faptul că o ghidare susținută a învățării nu permite celor implicați în învățare deliberarea și luarea de decizii privind acțiunile oportune pentru asigurarea rezolvării eficiente a proiectului.

Pe de altă parte, expunerea elevilor la demersuri de învățare puternic structurate le permite acestora exersarea unor modele de rezolvare a sarcinilor de învățare care pot fi preluate și replicate autonom de către elevi în alte situații când sunt confrunțați cu sarcini similare.

În descrierea procesului de învățare se face referire la următoarele categorii de informații:

- *informații privind sarcinile specifice pe care le reclamă sarcina de lucru principală și produsele specifice de învățare obținute în urma rezolvării acestora;*
 - *informații privind modul în care vor fi asumate aceste subsarcini: individual, în grupuri de lucru cooperative, în grupuri de lucru paralele etc.;*
 - *în fiecare din variantele de lucru mai sus menționate este posibilă detalierea modului în care activitățile individuale sau/și de grup se articulează, modul în care se alcătuiesc grupurile de lucru și se distribuie sarcinile specifice;*
 - *în numeroase proiecte se poate observa faptul că grupurile diferite de lucru sunt invitate să își asume roluri specifice (corespunzătoare unei profesii, unui personaj în cadrul unui scenariu creat de profesor etc.) și sarcinile sunt distribuite conform acestor roluri. Valorificarea rolurilor pentru decelarea și distribuția sarcinilor de lucru este utilă deoarece le permite elevilor analiza unui subiect din perspective multiple și, eventual, obținerea unor soluții diverse pentru aceeași sarcină de lucru;*
 - *informații privind modul în care se solicită rezolvarea unor sarcini de lucru specifice, precum și privind produsele așteptate de la fiecare individ / grup de lucru;*
 - *la acestea se adaugă, eventual, organizatori cognitivi care susțin activitatea de învățare eficientă.*
- Introducerea în descrierea procesului a unor *organizatori cognitivi* de tipul:
- *seturilor de întrebări la care să se găsească răspuns pe baza bibliografiei consultate,*
 - *tabelelor de sinteză și analiză,*
 - *diagramelor comparative,*
 - *analizelor SWOT și altora similare,*
 - *chestionarelor,*
 - *ghidurilor de parcurgere a unor activități mai deosebite (de exemplu: interviu, brainstorming, studiu de caz)*

obligă la sistematizarea demersurilor cognitive și oferă modele de structurare a cunoașterii care pot fi replicate în situații de învățare autonomă ulterioară. În vederea susținerii coordonării autonome a proceselor cognitive, pot fi propuși și organizatori ai activității de grup și de învățare individuală (de exemplu: fișe de organizare a timpului). Utilizarea de către elevi a acestor organizatori susține desfășurarea eficientă a activității de colectare, preluare și transformare a informației, activități necesare pentru rezolvarea proiectului.

Stabilirea *resursele informaționale, a surselor de documentare (d)*, care constituie componente aparte ale proiectului se poate face în mod explicit și în strânsă relație cu diverși pași descriși în derularea proiectului. Însă, în funcție de obiectivele proiectului, propunătorul poate opta pentru a nu indica surse de documentare, lăsând participanților responsabilitatea identificării acestora. În

aceeași manieră se vor descrie și *produsele proiectului*, precum și modalitatea operațională în care diverse produse specifice vor fi articulate ca răspuns unitar la sarcina de ansamblu care a stat la baza demersului cognitiv.

d. Evaluarea. În contextul învățării bazate pe proiect, dată fiind complexitatea demersului de învățare, evaluarea primește valențe aparte, aceasta fiind intrinsecă întregului proces de proiectare și derulare a rezolvării proiectului. Anticiparea formelor, modalităților concrete, momentelor și criteriilor de evaluare se realizează în etapa de proiectare a demersului de predare-învățare bazată pe proiect și constituie fondul pentru reflecția cu privire la cunoștințele și abilitățile pe care cei care învață le dețin deja, la nevoile de formare ulterioare și la manierele concrete de întâmpinare a acestora și de demonstrare a calității achizițiilor realizate la finalul proiectului.

Ca și în contextul componentelor descrise anterior, și în legătură cu anticiparea parametrilor evaluării proiectului, se poate discuta oportunitatea proiectării detaliate a formelor, momentelor și criteriilor de evaluare. Deși în literatura dedicată domeniului există un oarecare consens în acceptarea faptului că asigurarea în avans a criteriilor de evaluare și chiar a descriptorilor de performanță, permite utilizarea acestora de către elevi ca factori reglatori și de autocontrol al învățării, considerăm, pe de altă parte, că este necesară într-o oarecare măsură implicarea directă a participanților la proiect în stabilirea propriilor criterii de evaluare a performanțelor și produselor proiectului și în formularea de scopuri de dezvoltare proprie ulterioară.

În sinteză, în vederea proiectării formelor și reperelor de evaluare, este necesară respectarea unor principii de bază, specifice evaluării învățării bazate pe proiect:

- *evaluarea trebuie să fie un proces continuu*, prezent în toate etapele derulării proiectului și nu doar la finalul acestuia;
- *este necesară proiectarea unor modalități concrete de oferire de feedback cu privire la calitatea prestației pe parcursul proiectului și de momente de integrare a acestuia pentru optimizarea învățării;*
- *anunțarea în avans a criteriilor de evaluare le permite elevilor auto-coordonarea activității de învățare în sensul rezultatelor așteptate,*
- *implicarea elevilor în structurarea de criterii și instrumente de evaluare a activității și produselor proiectului;*
- *identificarea unor surse multiple (cantitative și calitative) de colectare a datelor privind calitatea prestației elevilor în cadrul proiectului;*
- *elaborarea în cadrul evaluării de criterii originale pentru evaluarea produselor proiectului, dar și de criterii referitoare la procesele de învățare desfășurate de elevi.*

Explorând mai detaliat ultimul dintre principiile menționate mai sus, amintim că învățarea bazată pe proiect presupune accentuarea în egală măsură a importanței demersului de învățare (provocator din multe puncte de vedere) și a produselor finale care sunt de obicei prezentate într-un cadru special la finele

proiectului. Propunem în continuare o posibilă listă a criteriilor generale de evaluare a procesului de învățare și a produselor proiectului:

- *Evaluarea calității produselor realizate* și a modului de prezentare a acestora:

Exemple de itemi de evaluare:

- originalitatea, caracterul inovativ, creativitatea produselor create;
- eficiența, utilitatea practică a soluțiilor create;
- respectarea principiilor de bază ale realității modelate prin intermediul proiectului;
- calitatea argumentării oportunități soluțiilor;
- stilul adecvat de adresare;
- acuratețea exprimării, măsura în care folosește limbajul de specialitate corect și flexibil;
- structurarea și organizarea conținutului prezentării;
- nivelul de elaborare și comunicare a rezultatelor proiectului, planul în care se situează comunicarea: empiric, factual, bazat pe enumerări; analitic, bazat pe explicații și argumentații; evaluativ, bazat pe emiterea de judecăți de valoare, aprecieri personale (Bocoș, 2007, p. 334).
- integrarea de suporturi speciale pentru derularea prezentării;
- eficiența utilizării elementelor de comunicare non-verbală pentru susținerea comunicării;
- aprecierea calității procesului de învățare, a activității elevilor pe parcursul proiectului.

Exemple de itemi de evaluare:

- calitatea utilizării surselor de informare și preocuparea pentru identificarea de surse suplimentare de informare;
- adecvarea surselor de cunoaștere utilizate;
- calitatea prelucrării critice și creative a informației, a corelațiilor realizate;
- corectitudinea și/sau relevanța observațiilor și concluziilor formulate;
- implicarea în realizarea de prelucrări de profunzime a informației și controlul asupra operațiilor cognitive de nivel superior utilizate;
- inițierea de demersuri de autocontrol și monitorizare metacognitivă a propriei învățări.
- *Evaluarea calității activității de cooperare*, constituie un punct nevralgic în contextul monitorizării eficienței învățării bazate pe proiect. Pot fi urmărite criteriile:
 - calitatea contribuției individuale la rezolvarea sarcinii de grup;
 - asumarea de responsabilități în cadrul muncii de echipă;
 - preocuparea pentru integrarea punctelor de vedere ale celorlalți;
 - negocierea punctelor de vedere și rezolvarea conflictelor.

4. Fișe de proiecte pentru disciplinele psihopedagogice

Oferim cu titlu de exemplificare un set de patru fișe de proiecte propuse la disciplinele pedagogice *Introducere în pedagogie* și *Elemente de dezvoltare curriculară*. Proiectele dezvoltate mai jos au respectat un set de criterii menite să asigure funcționalitatea situațiilor de învățare pe care ele le-au inclus:

- *Au fost strict corelate cu tematica disciplinei parcursă în orele de curs;*
- *Au fost structurate în jurul unor sarcini de lucru integrate, prezentate într-o manieră slab structurată (în linii relativ generale);*
- *Au implicat prelucrarea de profunzime a informației, în vederea structurării unor produse de cunoaștere originale;*
- *Au presupus utilizarea surselor de documentare multiple;*
- *Propunătorul a optat pentru prezentarea în avans a criteriilor de evaluare care vor sta la baza aprecierii modului de parcurgere și finalizare a proiectului.*

În descrierea proiectelor am optat pentru următoarea structură: *titlul proiectului; disciplina de studiu la care este propus; motivarea proiectului; prerechizite; sarcina principală de învățare* (prezentată în termeni sintetici); *bibliografie minimală* (prezentată cu titlu orientativ); *criterii de evaluare* (diferențiate în funcție de tipul de proiect).

Fișă de proiect (nr.1)

Titlul proiectului: Glosar de termeni pedagogici.

Disciplina: Elemente de dezvoltare curricular.

Tipul sarcinii de lucru: sarcină de investigație-acțiune soldată cu produse de compilație.

Motivarea proiectului: proiectul are în vedere parcurgerea unor surse variate de informație, în vederea delimitării extensiunii conceptelor și sintagmelor asociate învățării de tip constructivist, vehiculate în literatura de specialitate, de cele mai multe ori fără delimitarea clară a sensului acestora. Solicitarea alcătuirii unei hărți conceptuale (scheme logice) care să includă conceptele explorate aflate în relații logice explicitate solicită înțelegerea de profunzime a specificului conceptelor, precum și exersarea capacității de sinteză.

Prerechizite:

- cunoștințe privind principiile constructiviste de instruire și învățare;
- deprinderi de utilizare a surselor de documentare multiple;
- deprinderi de lucru în echipă, de prezentare a produselor învățării.

Sarcina principală de învățare: Construcția unui glosar de termeni pedagogici privind învățarea școlară și diverse orientări contemporane în acest domeniu. Glosarul va cuprinde explicarea detaliată a următorilor termeni:

- *Învățarea bazată pe rezolvarea de probleme* (Problem based learning),
- *Învățarea prin descoperire* (Discovery based learning),
- *Învățarea bazată pe investigație* (Inquiry based learning),
- *Învățarea bazată pe cercetare* (Research based learning),

- *Învățarea prin cooperare*,
- *Învățarea prin colaborare*,
- *Învățarea în echipă* (lucrul în echipă),
- *Educația experiențială* (Experiential education).

Realizați o schemă logică ce va integra toate conceptele de mai sus într-o manieră coerentă și evocativă pentru tipurile de relații ce se stabilesc între aceste concepte.

Bibliografia minimală:

Bocoș, M., (2002), *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Cerghit, I., Neacșu, I. (2001), (coord.), *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași.

Crețu, C., (1999), *Teoria curriculumului și conținuturile educației*, Editura Universității A.I.Cuza, Iași.

Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Grup Editorial Litera, Chișinău – București.

Cucoș, C., (2002), *Pedagogie* (Ediția a II -a), Editura Polirom, Iași.

Delors, J., (2000), *Comoara lăuntrică*, Editura Polirom, Iași.

Dewey, J., (1992), *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Flueraș, V., (2005), *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Ionescu, M., Radu, I., (coord.), (2001), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca,

Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.

Criteriile de evaluare:

Respectarea cerințelor formulate

- Conștientizarea acurată a cerințelor și obiectivelor proiectului.
- Respectarea criteriilor de calitate solicitate relativ la produsele proiectului.
- Demonstrarea capacității de sinteză a informației.

Prelucrarea informației

- Relevanța surselor de informație și a resurselor utilizate.
- Diversitatea surselor de informație utilizate (eventual și altele decât cele indicate).
- Eficiența utilizării surselor variate de informație.
- Citarea corectă a surselor de informație.

Originalitate și flexibilitate

- Demonstrarea capacității de analiză critică a informației.
- Demonstrarea originalității și a asumării personale a ideilor exprimate.
- Demonstrarea curiozității și inițiativei.

Procesul de învățare

- Utilizarea experienței anterioare în învățare.
- Utilizarea unor organizatori grafici adecvați pentru sintetizarea informației.

-Calitatea interacțiunii dintre participanții la proiect.

Calitatea științifică și relevanța practică a conținuturilor

-Acuratețea științifică a ideilor și concluziilor formulate.

-Relevanța conținuturilor în raport cu cerințele proiectului.

-Vocabular științific adecvat.

-Demonstrarea stăpânirii domeniului explorat.

Prezentarea produselor proiectului

-Calitatea estetică a produselor.

-Prezentare orală atractivă și relevant.

-Demonstrarea capacității de reflecție asupra propriilor procese de învățare și a calității produselor învățării.

Fișă de proiect (nr. 2)

Titlul proiectului: Educația în abordare psihologică, educațională, sociologică, antropologică, filosofică.

Disciplina: Introducere în pedagogie.

Tipul sarcinii de lucru: sarcină de investigație-acțiune soldată cu produse de natură descriptivă.

Motivarea proiectului: proiectul are în vedere parcurgerea unor surse variate de informație în vederea delimitării, din perspective multiple, a extensiunii conceptului de educație - un concept fundamental al disciplinelor pedagogice. Pătrunderea în profunzime a semnificației acestui termen permite ulterior înțelegerea caracteristicilor fundamentale ale acțiunii educaționale, formale, non-formale și informale. Solicitarea redactării cuprinsului și rezumatului unui mini-volum pe această temă implică organizarea sintetică și originală a informației.

Prerechizite:

- cunoștințe privind problematica educației ca fenomen general;

- deprinderi de utilizare a surselor de documentare multiple;

- deprinderi de lucru în echipă, de prezentare a produselor învățării.

Sarcina principală de învățare: Educația în abordare: psihologică, educațională, sociologică, antropologică, filosofică. Construcția unui mini-volum colectiv care să reflecte fiecare din aceste abordări. Pentru fiecare capitol al volumului se va redacta introducerea. Se va redacta, de asemenea, cuprinsul complet al volumului. Produsele proiectului vor fi prezentate în format electronic, utilizând programul MS PowerPoint.

Bibliografia minimală:

Albu, G., (1998), *Introducere într-o pedagogie a libertății*, Editura Polirom, Iași.

Antonesei, L., (1996), *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, Iași.

Cassirer, E., (1994), *Eseu despre om. O introducere în filosofia culturii umane*, Editura Humanitas, București.

Cucoș, C., (1996), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

Cucoș, C., (1997), *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*, Editura Polirom, Iași.

Dur, I., (1994), *Noica – între Dandysm și mitul școlii*, Editura Eminescu, București.

Flueraș, V., (2003), *Paideia și gândire critică*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj – Napoca.

Monteil, J.M., (1997), *Educație și formare. Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iași.

Noica, C., *Jurnalul filosofic*, Editura Humanitas, București.

Păun, E., (1999), *Școala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași.

Criteriile de evaluare:

Respectarea cerințelor formulate

- Conștientizarea acurată a cerințelor și obiectivelor proiectului.
- Respectarea criteriilor de calitate solicitate relativ la produsele proiectului.
- Explorarea tuturor celor cinci perspective de analiză a conceptului de educație.

Prelucrarea informației

- Relevanța surselor de informație și a resurselor utilizate.
- Diversitatea surselor de informație utilizate (eventual și altele decât cele indicate).
- Eficiența utilizării surselor variate de informație.
- Citarea corectă a surselor de informație.

Originalitate și flexibilitate

- Demonstrarea capacității de analiză critică a informației.
- Demonstrarea originalității și a asumării personale a ideilor exprimate.
- Demonstrarea curiozității și inițiativei.

Procesul de învățare

- Utilizarea experienței anterioare în învățare.
- Utilizarea de organizatori grafici pentru prelucrarea informației.
- Calitatea interacțiunii dintre participanții la proiect.

Calitatea științifică și relevanța practică a conținuturilor

- Acuratețea științifică a ideilor și concluziilor formulate.
- Relevanța conținuturilor în raport cu cerințele proiectului.
- Vocabular științific adecvat.
- Demonstrarea stăpânirii domeniului explorat.

Prezentarea produselor proiectului

- Calitatea utilizării facilităților programului MS PowerPoint.
- Demonstrarea capacității de sinteză.
- Prezentare orală atractivă și relevant.
- Demonstrarea capacității de reflecție asupra propriilor procese de învățare și a calității produselor învățării.

Fișă de proiect (nr. 3)

Titlul proiectului: Noile educații.

Disciplina: Introducere în pedagogie.

Tipul sarcinii de lucru: sarcină de investigație-acțiune, soldată cu produse de argumentare.

Motivarea proiectului: Proiectul face referire la un domeniu de conținut dinamic și deschis, și creează oportunitatea raportării critice la acesta în sensul identificării oportunității introducerii conținuturilor noilor dimensiuni ale educației în cadrul programului curricular existent. Cerința identificării de argumente în acest sens constituie în același timp un exercițiu de argumentare, dar și unul de negociere a ideilor, dat fiind faptul că proiectul se desfășoară în echipă.

Prerechizite:

- cunoștințe privind problematica dimensiunilor clasice ale educației;
- cunoștințe privind profilul de formare al absolventului învățământului obligatoriu;
- deprinderi de utilizare a surselor de documentare multiple, inclusiv a celor disponibile on-line;
- deprinderi de lucru în echipă, de prezentare a produselor învățării.

Sarcina principală de învățare: Construcția unei broșuri informative, adresate cadrelor didactice din învățământul secundar superior cu privire la noile dimensiuni ale educației vehiculate în învățământ azi și organizarea ierarhică argumentată a unei liste a noilor educații. Broșura va conține o prezentare sintetică a specificului fiecăreia dintre noile dimensiuni ale educației și o argumentare a oportunității introducerii de conținuturi școlare relative la aceasta în curriculum-ul actual. Pe baza argumentelor identificate, se va propune o listă, organizată ierarhic a noilor dimensiuni ale educației, după criteriul necesității noului domeniu de formare pentru individul contemporan. Produsele proiectului vor fi prezentate în format electronic, utilizând programul MS PowerPoint.

Bibliografia minimală:

Albulescu, M., Albulescu, I., (2004), *Cetățenia democratică, o provocare pentru educație*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Albulescu, I., (2003), *Educația și Mass-media*, Editura Dacia, Cluj – Napoca.

Delors, J., (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași.

Documentul Comisiei Europene „*Further Objectives of Education and Training Systems*”

http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf

Teze de doctorat existente în biblioteca facultății, care abordează teme ale noilor educații: educația ecologică, educația sexuală, educația pentru noile tehnologii etc.

Criteriile de evaluare:

Respectarea cerințelor formulate

- Conștientizarea acurată a cerințelor și obiectivelor proiectului.

-Respectarea criteriilor de calitate solicitate relativ la produsele proiectului.

-Profunzimea argumentării.

Prelucrarea informației

-Relevanța surselor de informație și a resurselor utilizate.

-Diversitatea surselor de informație utilizate.

-Eficiența utilizării surselor variate de informație (eventual și altele decât cele indicate).

-Citarea corectă a surselor de informație.

Originalitate și flexibilitate

-Demonstrarea capacității de analiză critică a informației.

-Demonstrarea originalității și a asumării personale a ideilor exprimate.

-Demonstrarea curiozității și inițiativei.

Procesul de învățare

-Utilizarea experienței anterioare în învățare.

-Eșafodajul existent în cadrul procesului.

-Calitatea interacțiunii dintre participanții la proiect.

Calitatea științifică și relevanța practică a conținuturilor

-Acuratețea științifică a ideilor și concluziilor formulate.

-Relevanța conținuturilor în raport cu cerințele proiectului.

-Vocabular științific adecvat.

Demonstrarea stăpânirii domeniului explorat.

Prezentarea produselor proiectului

-Calitatea estetică a produselor.

-Demonstrarea capacității de sinteză.

-Prezentare orală atractivă și relevant.

-Demonstrarea capacității de reflecție asupra propriilor procese de învățare și a calității produselor învățării.

Fișă de proiect (nr. 4)

Titlul proiectului: Diferențierea curriculară și teorii contemporane privind învățarea.

Disciplina: Elemente de dezvoltare curricular.

Tipul sarcinii de lucru: sarcină de tip constructiv soldată cu produse de creație.

Motivarea proiectului: Diferențierea curriculară reprezintă unul din demersurile fundamentale de adaptare curriculară, iar unele din teoriile psihopedagogice contemporane oferă instrumente aplicative utile pentru punerea eficientă în practică a acestei abordări. Proiectul impune abordarea pragmatică a tratării diferențiate a elevilor în sensul construcției de situații de învățare care includ sarcini de lucru diferențiate după criterii diverse.

Prerechizite:

- cunoștințe privind tratarea diferențiată a elevilor și soluțiile de adaptare curriculară disponibile în vederea diferențierii curriculare;

- deprinderi de utilizare a surselor de documentare multiple, inclusiv a surselor disponibile on-line;
- deprinderi de lucru în echipă, de prezentare a produselor învățării, de utilizare a computerului pentru elaborarea de prezentări electronice.

Sarcina principală de învățare: Explorarea aplicabilității educaționale a Teoriei Inteligențelor Multiple (Howard Gardner) și a Modelului Dimensiunilor Gândirii (Dimensions of Thinking – Robert Marzano) și a Tehnicii celor 6 Pălării Gânditoare (Edward de Bono, 1985) pentru abordarea diferențiată a elevilor. Propuneți câte un scenariu didactic pentru fiecare din cele trei teorii, în care sarcinile de învățare aferente unei teme vor fi diferențiate pentru dezvoltarea fiecăreia din „*inteligențele*”, respectiv dimensiunile gândirii sau tipurile de prelucrare a informației cuprinse în teoriile mai sus amintite.

Bibliografia minimală:

Surse off-line:

Bocoș, M., (2002), *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca.

Crețu, C., (1997), *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași.

Crețu, C., (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățători, profesori și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*, Editura Polirom, Iași.

Surse on-line:

<http://www.learnercentered.org/new/marzano.htm>

<http://www.learnercentered.org/new/marzano.htm>

<http://ozpk.tripod.com/000000DOL>

http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm

<http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>

http://www.education-world.com/a_curr/curr054.shtml

Criteriile de evaluare:

Respectarea cerințelor formulate

-Conștientizarea acurată a cerințelor și obiectivelor proiectului.

-Respectarea criteriilor de calitate solicitate relativ la produsele proiectului.

-Demonstrarea capacității de formulare a unor ipoteze, predicții, întrebări de cercetare și de urmărire a acestora pe parcursul proiectului.

Prelucrarea informației

-Relevanța surselor de informație și a resurselor utilizate.

-Diversitatea surselor de informație utilizate.

-Eficiența utilizării surselor variate de informație.

-Citarea corectă a surselor de informație.

Originalitate și flexibilitate

-Demonstrarea capacității de analiză critică a informației.

-Demonstrarea originalității și a asumării personale a ideilor exprimate.

-Demonstrarea curiozității și inițiativei.

Procesul de învățare

-Utilizarea experienței anterioare în învățare.

- Eșafodajul existent în cadrul procesului.
- Calitatea interacțiunii dintre participanții la proiect.
- Calitatea științifică și relevanța practică a conținuturilor*
- Acuratețea științifică a ideilor și concluziilor formulate.
- Relevanța conținuturilor în raport cu cerințele proiectului.
- Vocabular științific adecvat.
- Demonstrarea stăpânirii domeniului explorat.
- Prezentarea produselor proiectului*
- Calitatea estetică a produselor.
- Demonstrarea capacității de sinteză.
- Prezentare orală atractivă și relevant.
- Prezența unor materiale didactice aferente scenariilor didactice proiectate.
- Demonstrarea capacității de reflecție asupra propriilor procese de învățare și a calității produselor învățării.

Apreciem că, în procesul de propunere și desfășurare a proiectului de către elevi sau studenți, aceștia trebuie să aibă acces la fișa de proiect. Consultarea acestora pe parcursul desfășurării proiectului le permite verificarea măsurii în care au utilizat sursele de informație indicate, gradul în care au ținut cont și au ilustrat prin activitatea lor criteriile de evaluare prestabilite etc.

BIBLIOGRAFIE

- Bernat, S.E., (2009), *Educația pentru valori culturale prin învățarea bazată pe proiect*, Editura Neutrino.
- Biggs, J., (2003), *Teaching for quality learning at university*, Maidenhead: The Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Bocoș, M., (2007), *Pedagogia universitară - statut epistemologic și preocupări*, în „*Tradiții, valori și perspective în științele educației*”, coordonatori M. Bocoș, I. Albușescu, V. Chiș, C. Stan, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj – Napoca.
- Glava, A., Glava, C., (2005), *Metoda proiectului de investigație. Aplicații în didactica geografiei*, în Dulamă, E., Ilovan, O., Bucilă, F., Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei, Editura Clusium, Cluj – Napoca.
- Luca, G., (2009), *Proiectul la istorie ca metodă de învățare și evaluare interdisciplinară*, în S.P. Bolovan, N. Marțian, S. Marțian, coordonatori: A preda sau a învăța, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca.
- Paavola, S., Lipponen, L., Hakkarainen, K., (2002), *Development of Learning Theories*, Centre for Research on Networked Learning and Knowledge Building.

PARTENERIATUL GRĂDINIȚĂ-PĂRINȚI DIN PERSPECTIVA NTIC

PREDESCU CONSTANTIN DASCĂLU ADRIANA MIHAELA

Abstract: Lucrarea surprinde faza inițială a unui proiect de lungă durată ce își propune să ofere un instrument IT și un algoritm de lucru în parteneriat, atât educatoarelor cât și părinților pentru formarea propriilor copii într-un mod funcțional și eficient. În ultimii 10-15 ani profilul părintelui ce apelează la grădiniță s-a schimbat semnificativ. La fel și poziția sa față de educația copilului propriu. Timpul alocat, stresul cauzat de condițiile materiale, propria cultură în ce privește educația s-au schimbat. La fel și modul în care realizează comunicarea cu educatorul. Mai mult ca oricând contractul de parteneriat dintre grădiniță și familie trebuie redefinit și realizat în fapt. Studiul nostru apelează la noile tehnologii ale comunicării pentru a reintroduce povestea pentru copii ca factor formativ definitoriu. Pentru reușita în colaborarea grădiniță – părinți în acest sens am utilizat *blogul*. Povestea spusă de educatoare la grupă, cu mesajul formativ inclus, este re-povestită acasă de către copii, părinții, după ce au fost învățați de educatoare cum să îi asculte, îi asigură acesteia feedbackul. Totul este posibil dacă, din punct de vedere tehnic, blogul este exploatat corect, iar educativ, comunitatea părinților, virtuală acum, este dirijată de educatoare și funcționează eficient.

1. Introducere

Curriculum este un concept cheie în practica educațională contemporană. Provenit din termenul latinesc *currere*, (a alerga, a întrece, a trece, a culege, a parcurge), în sens larg, desemnează ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece copilul pe durata parcursului școlar; în sens restrâns este sinonim cu curriculum formal sau chiar redus, din păcate, la programa analitică (Cant, 2008).

După o abordare istorică, cu perspectivă internațională și românească, recent (Bocoș, 2010) conchide: „*Conceptul de curriculum este unul complex și controversat în științele educației, fiind operaționalizat în diverse modalități. El se poate fi definit din următoarele perspective: învățarea sistematică a disciplinelor școlare, centrarea pe elev, focalizarea asupra înțelegerii/comprehensiunii și ameliorării societății, centrarea pe procesul de elaborare (curriculum development), perspectiva sistemico-holistică.*”

Educația timpurie, ca primă treaptă de pregătire pentru educația formală, asigură intrarea copilului în sistemul de învățământ obligatoriu, prin formarea capacității de a învăța. Una din notele distinctive ale educației timpurii este faptul că părintele nu poate lipsi din actul educațional, el este partenerul cheie în educația copilului, iar relația familie – grădiniță-comunitate este hotărâtoare. În prezent, în cercetările de specialitate, lipsesc argumente solide în sprijinul

implicării parentale pentru definirea unor metode de acțiune eficientă (Curriculum pentru învățământ preșcolar). Filipescu (1983) afirmă: „*Creșterea și maturizarea au ca bază influențele stimulatorii multiple din ambianță (atât din biotop, cât și din socio-top), precum și condițiile sanogene, cele alimentare și cele de antrenare în activități și în achiziționarea de conduite educate.*”

Alți autori subliniază: „*cultivarea unei relații de parteneriat afectiv între grădiniță și părinți în sprijinul educației și creșterii copilului constituie cheia succesului viitor în adaptarea și integrarea școlară; este primul pas către o educație deschisă, flexibilă și dinamică a personalității copilului*” (Dumitrana, 2000; Dima, S., 1997).

2. Problema cercetării

În practică, există numeroase proiecte care vizează implicarea părinților din medii defavorizate și/sau a celor care au copii cu deficiențe. Există prea puține proiecte care oferă sprijin părinților cu copii la grădinițele din sectorul public pentru situațiile comune. Experiența în comunicarea cu părinții de-a lungul anilor ne-a permis să cunoaștem problemele acestora: *resurse de timp reduse, stresul la locul de muncă și inabilitatea comunicațională ori formalismul în relația cu grădinița.*

În majoritatea cazurilor, timpul comun, petrecut cu copii, era mai mare în favoarea educatoarei în raport cu părinții. La fel, dialogul educatoare-părinți era foarte scurt și pe probleme minore. În ședintele lunare ori semestriale nu reușeam să rezolvăm multitudinea problemelor educative ale fiecărui copil. Pentru a avea efectul scontat, colaborarea părinților cu grădinița trebuia să aibă alte caracteristici: *comunicare rapidă, reală, cu un conținut educativ mai bogat, cu feedback-ul realizat imediat și motivant.*

Pornind de la această problemă, ne-am propus să identificăm o modalitate de rezolvare, motiv pentru care am apelat la NTCI. Utilizarea NTCI necesită din partea părinților abilități IT, acces zilnic la PC, accesul la Internet și cunoașterea Blogului cu facilitățile sale de informare și comunicare.

3. Obiectivul cercetării

Ne-am propus eficientizarea relației grădiniță-părinți, cu efecte benefice în educarea copiilor, prin creșterea timpului și dezvoltarea conținutului comunicării cu părinții. Pentru aceasta am introdus ca mijloc de comunicare, la început e-mailul, apoi IMsg, Forumul și, în cele din urmă, BLOGUL. Acesta include mai multe facilități comunicaționale în mediul virtual: *rapiditate, schimb de idei mai ample, surse de informații eficiente* (text, imagine), plusate de valențe formative.

4. Ipoteza cercetării

Am considerat că dacă utilizarea Blogului oferă posibilitatea de comunicare intensă, rapidă și ritmică între educatoare și părinți, atunci crește eficiența procesului educativ în care sunt angrenați copii acestora:

- *cunoașterea individuală*, urmărind manifestarea lor în familie și grădiniță, folosind mijloace IT de comunicație și mijloacele multimedia;
- *folosirea metodei narative în transmiterea unor cunoștințe* și formarea aptitudinilor conform programei pentru preșcolari, folosind mijloace IT de comunicație și mijloacele multimedia;
- *găsirea unor soluții comune*, împreună cu părinții în educația copiilor;
- *construirea unei baze de date*, sursă de informare pentru părinți, cuprinzând: *titluri de cărți, documente școlare, articole, reviste, adrese de site-uri*, despre modul de educare a copiilor proprii, *softuri educaționale*;
- *încurajarea părinților* în a face propuneri menite să aducă îmbunătățiri actului educațional folosind mijloacele IT.

5. Participanții

Studiul nostru a inclus 41 de copii din grupa mijlocie (4-5 ani) de la Grădinița Albinuța din Târgu Mureș și părinții acestora. Grupa mijlocie este formată din 22 de băieți și 19 fete, dintre care 17 copii cu vârstă cuprinsă între 3-4 ani și 24 copii cu vârstă cuprinsă între 4-5 ani. Majoritatea copiilor s-au prezentat la grădiniță la începutul anului școlar 2010, restul, cei mai mici, în vârstă de 2-3 ani s-au înscris pe parcursul anului școlar. Copiii provin din familii tinere, sunt primii copii în familie, deci părinții au contact prima dată cu o instituție de învățământ. Sunt copii fără deficiențe psihofizice și, în urma evaluării inițiale, la începutul grupei mici, am constatat că au deprinderile și cunoștințele necesare integrării lor în grădiniță.

Studiul nostru a inclus și părinții celor 41 de copii. Înaintea începerii anului școlar, la prima ședință cu părinții, am aplicat chestionare pentru a cunoaște imaginea lor despre o unitate de învățământ preșcolar și expectanțele acestora în ceea ce privește serviciile educaționale. Mulți dintre părinți au recunoscut faptul că nu sunt pregătiți pentru noua postură – copii lor să frecventeze grădinița –, dar, din cauze obiective, sunt nevoiți să accepte această formă de realizare a educației lor. Puțini au fost conștienți de necesitatea integrării sociale a copiilor în grădiniță.

6. Eșantionul de conținut

În prezentul curriculum, sunt evidențiate domeniile tradiționale de dezvoltare a copilului: *domeniul psihomotoric, domeniul limbă și comunicare, domeniul socio-emoțional, domeniul cognitiv*. Cele cinci mari teme sunt: „*Când/cum și de ce întâmplă?*”, „*Cum este și va fi aici pe pământ?*”, „*Cine și cum planifică/organizează o activitate?*”, „*Ce și cum vreau să fiu?*”, „*Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?*”

Obiectivele de referință/competențele, precum și exemplele de comportament, ca exprimări explicite ale rezultatelor învățării (conceptelor, cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, dar și ale competențelor vizate) au fost formulate pentru fiecare temă și fiecare domeniu experiențial în parte.

7. Intervenția: evoluția utilizării instrumentelor IT în relația cu părinții

În primul an, la grupa mică, am stabilit reguli de comportament pentru părinți (de exemplu, pentru cei supraprotectivi: să nu utilizeze telefoanele, care supraaglomerează activitatea educatoarelor, modul lor de comunicare cu copii și educatoarele la începutul și finalul programului, cu inconvenientele posibile datorate comportării lor defectuoase cu copii etc).

La a doua ședință s-a stabilit e-mail-ul ca mod de comunicare cu toți părinții. Am creat e-mailul grupei: grupagreierasilor@gmail.ro prin care ne informam reciproc despre diferite probleme ale copiilor legate de acomodarea cu sala de grupă, educatoarele, colegii și cu noile reguli de comportare în grup. De la jocurile nedirijate s-a realizat, încet, trecerea la jocurile dirijate, la scurte activități.

Problemele au început să fie mai multe și comunicarea cu părinții tot mai intensă. Aceasta s-a realizat prin *Imsg*, prin dialog 1-1, dar și prin *conferințe virtuale*. Grupa de copii neomogenă și activitatea diferențiată a necesitat sprijinul părinților cu care am colaborat pe *Ygrup*. Pentru următoarea etapă, preconizând utilizarea Blogului, am conceput un program de formare pentru abilitare în utilizarea acestor instrumente virtuale de comunicare. Parteneriatul grădiniță-părinți, care constă în: *schimburi de informații, rezolvarea de probleme curente în comun, contacte informale, raportarea progresului copilului, programul de educare a părinților, supravegherea participării părinților la activitatea educativă, activitatea comună pentru luarea deciziilor asupra strategiei educative*, era realizat în mare parte în mediul virtual, părinții având abilitați în utilizarea: *e-mail-ului, YMsg-ului, a motoarelor de căutare, a Forumului, a blogului*. Întreaga pregătire a părinților a fost realizată conform logicii didactice și a relației dintre mediu de învățare, comunitate cognitivă, stil de învățare (Predescu, 2011).

Mediul de învățare este locul unde se desfășoară actul educațional; poate fi clasa ... clasică (*mediul real*), cu băncile și catedra, mobilierul aferent pentru materialele didactice utilizate în studiu la diferite discipline, dar și cel „construit” „creat” de softurile direcționate în acest sens, specializate pentru procesul didactic – softuri educaționale (*mediu virtual/electronic*). Azi, cercetările se îndreaptă spre felul cum trebuie să arate aceste medii electronice, astfel încât să fie favorizată învățarea.

Comunitatea cognitivă (de învățare) este un grup de persoane care au ca scop comun dobândirea unor cunoștințe, aptitudini, competențe; pot fi *comunități reale* (de exemplu, clasa de elevi, grupa de grădiniță, an de studiu al studenților etc), dar și *comunități virtuale* (întâlnite pe forumuri, afișate pe internet la paginile web ale unor instituții din mediul de afaceri, educațional, ONG etc).

Tipuri și stiluri de învățare. În aceste medii de învățare (reale sau virtuale), comunitățile cognitive (participanții) dobândesc cunoștințe, abilități, competențe prin două *tipuri* preponderente de învățare: *învățare autodirijată* (de exemplu, cum procedează singuri informaticienii ca să utilizeze un anumit tip de limbaj

informatic) și *învățarea prin cooperare* (cooperative learning) în care participanții învață unii de la alții (de exemplu, pe forumuri sau grupuri de discuții).

8. Analiza rezultatelor

Analiza rezultatelor copiilor. Prin folosirea metodei narative încă de la începutul grupeii mici, prin PPT-uri, pentru imagini, copiii s-au obișnuit cu poveștile, urmând ca mai târziu să creem împreună poveștile noastre, comune, educatoare-copii, pornind de la niște imagini care sugerau o anumită temă, de exemplu: *legumele; anotimpul toamna; lumea necuvântătoarelor*.

Astfel, prin această metodă, cunoștințele transmise erau mult mai clare, datorită faptului ca ei înșiși contribuiau la crearea unei povești. Trebuie menționat că aceste povești, create împreună cu copiii, erau prezentate la final pe retroproiector împreună cu propriile desene, copiii fiind antrenați continuu în munca de creație.

Receptarea mesajului (formarea limbajului etc). Majoritatea au înțeles și chiar au participat activ la crearea poveștilor sau la repovestire. Lumea poveștilor îi este dragă copilului, îi generează intense și variate trăiri emoționale, îi satisface trăirile pe planul imaginației, îi îmbogățește universul propriu de cunoștere, contribuie la educarea sa în spiritul unor virtuți morale alese, îl integrează în aria valorilor consacrate de lumea adulților. Este lumea prin intermediul căreia copilul acumulează posibilități noi de percepere a existenței, prin varietatea modelelor cu care intră în contact, prin soluțiile pe care le oferă prin rezolvarea unor situații problematice, în care este antrenată întreaga activitate psihică a copilului. În ceea ce privește valoarea lor etică, creațiile literare, oferă nenumărate surse de formare a conștiinței morale, de educare a unor trăsături pozitive de voință și caracter. Optimizarea conduitei verbale a copilului, cultivarea deprinderilor de comunicare în termeni specifici, reprezintă un alt câștig al întâlnirii copilului cu poveștile, cu literatura.

Analiza comunicării cu părinții

Utilizarea corectă a mijlocului de comunicare. Majoritatea părinților lucrează în domenii în care calculatorul este indispensabil, astfel a fost foarte ușor să comunicăm cu ei prin intermediul blogului creat. La început au fost foarte sceptici în folosirea blogului, dar după ce au constatat ei înșiși că este un mijloc mult mai facil, decât dialogul scurt pe coridoarele grădiniței, am avut numai de câștigat cu toții, atât copiii, cât și părinții și educatoarele. Prin intermediul blogului, am putut să anunțăm temele săptămânii, să comunicăm deschis cu părinții, păstrând confidențialitatea mesajelor, oferind în acest fel părinților note de autonomie și libertate decizională în ceea ce privește educația propriului copil. De asemenea, comunicarea sinceră și permanentă cu familiile copiilor a adus un plus de echilibru în relația părinților cu grădinița.

Nu toți părinții au dorit să folosească blogul, considerând că discuțiile lor pe forum nu vor fi confidențiale. Unii dintre ei au considerat că folosirea acestui blog le poate afecta imaginea sau că discuțiile lor pot fi folosite în alte scopuri

decât în cele personale. Cu timpul, ca urmare a discuțiilor cu alți părinți care deja au folosit blogul, și cei sceptici au început să îl utilizeze cu încredere. Cei mai mulți părinți sunt tineri, familii moderne care sunt centrate prioritar pe relații afective, comunicative și acționale. Majoritatea materialelor puse pe blog, i-au ajutat pe părinți să înțeleagă mai bine ce se întâmplă la grădiniță, care sunt obiectivele urmărite de noi în procesul educativ și care sunt metodele folosite. Astfel, participarea lor directă la procesul educativ s-a văzut foarte clar în evoluția copiilor. Copiii nu țin minte tot ce fac la grădiniță ca să povestească acasă, dar, prin intermediul blogului, părinții aflau acest lucru. Prin intermediul blogului am transmis articole de interes pentru părinți, preluate din cărți, reviste sau site-uri educaționale. Am postat poze cu copii la diferite activități ca să vadă cum de desfășoară activitățile în grădiniță. Majoritatea participanților la studiu au postat materiale, doi au refuzat, cinci au avut dificultăți tehnice, dar care au fost remediate în timp. Mulți părinți, la început, nu au înțeles rostul întrebărilor puse pe blog, apoi, de-a lungul colaborării, au realizat beneficiul acestui mod de colaborare.

Aplicarea instrumentelor de evaluare a cunoștințelor la copiii proprii. O parte dintre participanți au urmărit, au înțeles și aplicat corect ceea ce am cerut, iar alții nu. Pentru evaluarea copiilor am aplicat un test care consta în enunțarea unor scurte povestiri cu morală, punându-le apoi întrebări, din aproape în aproape, despre morala povestirii. Ei au reușit să sesizeze nuanța moralizatoare. Pentru a evalua nivelul receptivității și sensibilității copilului, influența personajelor și a acțiunii lor asupra copiilor, am folosit metoda studiului de caz, ce conferă posibilitatea exprimării libere a stărilor emoționale prin care copilul reflectă lumea. Această metodă este eficientă în cazul poveștilor scurte, cu morală: *Iedul cu trei capre, Măgărușul încăpățânat, Găurile*. Cu ajutorul părinților am determinat copiii să analizeze și/sau să compare, să identifice corespondenții cu personajele și comportamentele acestora în lumea reală.

Activitățile în care am monitorizat corectitudinea reprezentărilor morale ale copiilor au fost organizate sub forma jocului didactic. Copiii, împărțiți în două echipe, concureau pentru prezentarea cât mai convingătoare a personajului ce reprezentau subiecții studiului de caz. În cazul analogiei duble, sarcinile erau diferențiate: *primul grup analiza personajele pozitive, cel de-al doilea pe cele negative*.

La momentul evaluării receptării corecte a legăturii cauză-efect (comportamente-consecințe), fiecare grup adresa celuiualt întrebări vizând noțiunile morale corelate cu fiecare dintre personajele analizate.

Interpretarea datelor evidențiază faptul că: 90% dintre copii recunosc personajele, povestesc întâmplări, evenimente; 70% reproduc dialoguri; 50% compară comportamente, analizează consecințe ale diferitelor comportamente și pot argumenta legături de cauzalitate – acțiuni care țin de gândirea și creativitatea fiecărui copil, deci, reflectă nivelul dezvoltării proceselor cognitive.

Procentul care identifică corespondenți ai personajelor analizate, în viața reală se ridică la aproape 80%, ceea ce dovedește că reprezentările morale ale copiilor sunt corecte.

Reacția, realizarea feedback-ului pentru educatoare. Cei mai mulți au transmis corect mesajul, s-a sfătuit cu educatoarea, alții au reacționat formal. Cu ajutorul părinților, am reușit să obțin feedback-ul. De exemplu, anunțând părinții despre evaluarea copiilor și postând aceste scurte povești pe blog, i-am rugat să discute cu copii lor despre aceste povești și i-am rugat să le pună un set de întrebări prin care puteam urmări, atât noi, educatoarele, cât și părinții dacă copii lor au sesizat morala poveștii. La întrebarea părinților adresată propriilor copii: „Tu ai făcut vreodată greșeala să te crezi mai grozav și mai puternic decât ești cu adevărat?”, bineînțeles că majoritatea copiilor au negat. Aici au intervenit părinții. Ei le-au amintit copiilor unele manifestări necorespunzătoare, de bravură, fie în fața musafirilor, fie în parc sau la joacă.

Rezultate finale

Am concentrat punctajele obținute de copii la teste, la observarea comportamentului, a aptitudinilor, a atitudinilor. Punctajul respectă criteriile următoare.

- *capacități: să descrie personaje, fapte; să facă generalizări; să stabilească legătura cauză-efect (comportamente-consecințe); să evidențieze analogii între personaje, întâmplări; să judece faptele altora; să-și analizeze corect conduita proprie;*
- *procedee de aplicare: Măgărușul (Măgărușul încăpățânat) – analogie între personaje; Iedul (Iedul cu trei capre) – asemănări, deosebiri, consecințe, analogie dublă – personaje pozitive, personaje negative, similitudini, diferențe de atitudini, comportamente.*

Am conceput fișe de monitorizare a corectitudinii reprezentărilor morale, respectiv a noțiunilor morale: reprezentări morale (media datelor din fișa de monitorizare). Grupul 1 a cuprins 10 copii, iar grupul 2 a cuprins 11 copii.

La copii am urmărit *aptitudinile, competențele, atitudinile, cunoștințele*. La părinți am urmărit *aptitudinile, participarea, spiritul de colaborare, eficiența, responsabilitatea*.

Tabel 1. Fișa de monitorizare

	Acțiuni	Grup 1	Grup2	Total
Atitudini, comportamente ale personajelor	Recunosc personaje	10	9	19
	Relatează întâmplări	10	9	19
	Reproduc dialoguri	8	8	16
	Compară comportamente	6	5	11
	Analizează consecințe	5	5	10
	Argumentează legătura cauză - efect	5	5	10
	Identifică corespondenți ai personajelor analizate în viața reală	7	8	15

9. Concluzii

În această cercetare se confirmă ipoteza: *utilizarea instrumentelor/mijloacelor IT, îndeosebi a blogului îmbogățește și perfecțează relația de parteneriat Grădiniță-Părinți, fapt oglindit în conștiințele, aptitudinile și atitudinile comportamentale ale copiilor.*

Despre copii și metoda narativă aplicată la grupă. Eficiența povestirii la grădiniță se realizează prin întărirea narării în mediul familial.

Despre părinți și modul de comunicare cu ajutorul blogului. Cei mai mulți părinți au depășit problemele de acomodare la mediul electronic, unii dintre ei fiind performanți în utilizarea acestuia.

Despre utilitatea, valențele și minusurile practicii utilizării blogului în parteneriatul grădiniță-părinți. Blogul este un instrument util, dar necesită efort de acomodare și timp de utilizare.

BIBLIOGRAFIE

- Alexandru, J., Filipescu, V., (coord.), (1983), *Instrumente și modele de activitate în sprijinul pregătirii preșcolarilor pentru integrarea în clasa I*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Bocoș, M., (2011), *Management curricular. Suport de curs pentru masteranzi*, Cluj – Napoca.
- Cant, A., (2010), *Educația preșcolară privită cu alți ochi*, Editura Diamant, Cluj – Napoca.
- Dumitrana, M., (2000), *Copilul, familia și grădinița*, Editura Compania, București.
- Dima, S., (coord.), (1997), *Copilăria - fundament al personalității*, Imprimeria Coresi, București.
- Predescu, C., (2011), *Medii electronice de instruire. Suport de curs pentru masteranzi*, Cluj – Napoca.
- Borteanu, S., și al.(2009), *Curriculum pentru învățământul preșcolar*, Editura Didactica Publishing House, București.

LECȚIA DE ȘTIINȚE: O CONSTRUCȚIE INTERDISCIPLINARĂ ȘI INTERACTIVĂ Studiu de implementare la clasa a XII-a

IRINA POP-PĂCURAR IOANA MIHACEA

Abstract: Lucrarea propune o incursiune la nivelul curriculum-ului și al aparatului metodic specific disciplinei Științe, explorând fațetele epistemologice și pragmatice ale abordărilor integrate. Un studiu experimental dedicat validării acestor abordări integrate și interactive în lecțiile de Științe s-a derulat în anii școlari 2007-2008 și 2008-2009 și a implicat elevii din ciclul superior al liceului (clasele a XI-a și a XII-a de la profilul uman), în etape: de constatare și formativă. *Abordarea integrată* – ca mod de lucru – face posibilă confluența în practică a două teme provocatoare pentru profesorul experimentator: 1. *formarea adolescenților pentru viață*, pregătirea acestora pentru transferul cunoștințelor și abilităților în rezolvarea de probleme – iată o temă care impune acțiune neîntârziată, sub presiunea unor evidențe cum ar fi aceea că viața elevilor noștri este cu câțiva pași înaintea educației și, 2. *găsirea de soluții pentru interactivitate în predare-învățare* și pentru dezvoltarea spiritului critic-reflexiv al elevilor.

1. Definiții de lucru și argumente ale integrării curriculare

De ce este nevoie de o abordare integrată a curriculumului? „*Cel mai puternic argument pentru integrarea disciplinelor este chiar faptul că viața nu este împărțită pe discipline*” (J. Moffett *apud*, Ciolan, L., 2003, p. 24).

Termenii *curriculum integrat* sau *instruire integrată* se referă la o anumită modalitate de predare și o anumită modalitate de organizare și planificare a instruirii care produce o interrelaționare a disciplinelor de studiu astfel încât: *vine în întâmpinarea nevoilor de dezvoltare ale elevilor; ajută la crearea de conexiuni* între ceea ce învață elevii și experiențele lor prezente și trecute.

Integrarea situează procesul de învățare în optica globală a unității cunoașterii, pune în prim-plan coerența și logica ansamblului cunoștințelor. La nivelul curriculum-ului, integrarea înseamnă stabilirea de relații de convergență între cunoștințele, deprinderile, competențele, atitudinile și valorile care își au bazele în interiorul unei discipline școlare distincte. Curriculumul integrat presupune crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt, de regulă, formate separat în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competențe au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formare unor valori și atitudini.

Curriculumul integrat nu este o apariție întâmplătoare sau o modă, ci asigură o *evoluție sincronă a câmpurilor cunoașterii* (L. Ciolan, 2008). Integrarea curriculară este cerută de realitățile vieții:

- *caracterul complex și integrat al unor problem, cum ar fi: globalizarea, migrația, interculturalitatea, protecția mediului, explozia informațională, sărăcia, conflictele* etc. – revendică o abordare educațională interdisciplinară;

- *creșterea nivelului de educație și formare profesională* și a ponderii laturii funcționale a educației - centrată pe formarea *competențelor cheie* - de care au nevoie oamenii pentru a funcționa cu succes în societatea actuală; aceste competențe generice au un caracter *transversal* și *transferabil*, se formează dincolo de disciplinele tradiționale și pot fi transferate în vederea rezolvării unor probleme concrete.
- *învățarea nu mai este doar apanajul elevilor și studenților*, ci depășește cadrul formal al școlii, se extinde semnificativ spre zone nonformale sau informale, iar sursele și mediile de învățare sunt reconsiderate, uneori cu prea puțin discernământ.

În acest context, competențe formate în școală, cum sunt: *comunicarea eficientă, lucrul în echipă, gândirea critică, utilizarea tehnologiilor* etc. sunt achiziții durabile, pe care se poate construi ulterior învățarea ca proces continuu. O învățare *dincolo de discipline* poate fi mai profitabilă din perspectiva nevoilor omului contemporan.

2. Niveluri ale integrării curriculare. Descriptori ai abordării interdisciplinare

Răspunzând la întrebarea *ce anume integrăm: cunoștințe, deprinderi, competențe, valori, atitudini, metodologii de lucru și cât de mult integrăm: inserție, armonizare, corelare, intersectare, fuziune*, distingem cele trei niveluri (supradisciplinare) în abordarea integrată a curriculumului. Progresia în integrarea curriculumului ar decurge conform stadialității din imaginea de mai jos (Fig. 1, după, Ciolan, L., 2003, p. 28). Nu este exclusă apariția unui nivel superior de integrare a curriculumului în care structurile disciplinare să nu mai prezinte referință, să dispară.

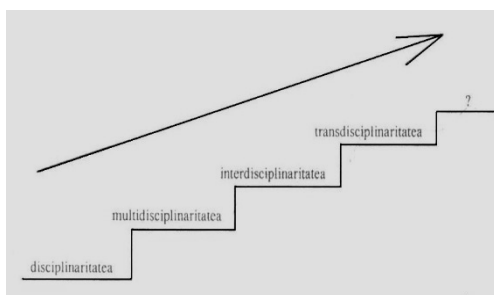


Fig. 1. Trepere ale integrării curriculare (Ciolan, L. 2003)

Monodisciplinaritatea: este centrată pe obiectele de studiu independente, pe specificitatea acestora, promovând supremația disciplinelor formale.

Multidisciplinaritatea: tema/problema – punct de plecare – este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, cu structură nealterată și independente unele în raport cu celelalte. Pentru clarificarea temei se integrează conținuturi, cunoștințe din toate aceste discipline.

Interdisciplinaritatea are semnificația *intersectării* diferitelor arii disciplinare. Se caută teme comune pentru diferite obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de nivel superior (competențe): *luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă și dezvoltarea capacităților metacognitive*.

În abordarea interdisciplinară se ignoră limitele stricte ale disciplinelor. Principiul organizator nu mai este (doar) conținutul, mult prea ancorat în granițele disciplinare; „... *conținutul și procedurile individuale ale disciplinelor sunt depășite; de exemplu, luarea de decizii și rezolvarea de probleme implică aceleași principii indiferent de discipline*” (Drake, S.M., 1993, p. 338).

Proiectarea curriculară este centrată pe competențele transversale sau competențele cheie/cross-curriculare. Un model posibil este propus în Fig. 2.

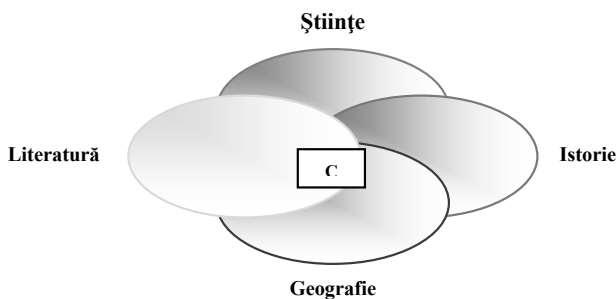


Fig. 2. Abordarea interdisciplinară (după, Drake, S.M., 1993)

(C - competențe: *lucrul în echipă, luarea deciziilor, rezolvarea de probleme, gândirea critică, antreprenoriat*.)

Consecutiv acestui principiu, strategiile didactice se adaptează pentru formarea competențelor: se construiesc contexte diverse de învățare, se proiectează situații de descoperire/cercetare și învățare prin cooperare.

În aplicarea abordării interdisciplinare, în educație se disting două niveluri ale proceselor de integrare:

- interdisciplinaritatea *structurală* – integrarea are loc la nivelul structurii și organizării programelor de studiu, concepției pedagogice a celor implicați în dezvoltarea curriculumului;
- interdisciplinaritatea *funcțională* sau *operațională* - procesele de integrare au loc la nivelul aplicării curriculumului, proiectării și derulării activităților de învățare, articulării strategiilor didactice.

Se va observa că, nivelul operațional al integrării este valorificat în mod specific în studiului aplicativ la clasele a XII-a, prefigurând noi direcții de dezvoltare curriculară.

Pe de altă parte, după modul în care se produce învățarea, în context interdisciplinar distingem:

- interdisciplinaritatea *centripetă* (exemplificată în Fig. 3.) – accentul se află pe utilizarea în interacțiune a diferitelor discipline pentru explorarea unei teme sau pentru formarea unei competențe integrate;
- interdisciplinaritatea *centrifugă* (exemplificată în Fig. 4.) – accentul clivează de pe disciplină pe cel care învață, punând în prim plan tipurile de achiziții integrate/interdisciplinare care se vor dobândi prin învățare.

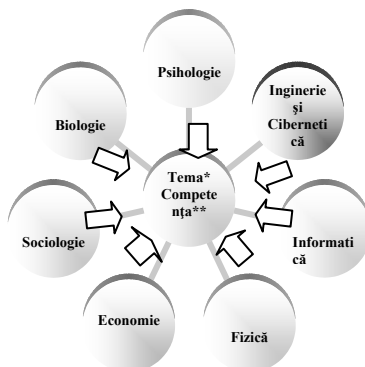


Fig. 3. Interdisciplinaritatea centripetă

(*Tema: Autoreglarea sistemelor deschise biologice; **Competența: Aplicarea raționamentelor și mecanismelor specifice conexiunii inverse)

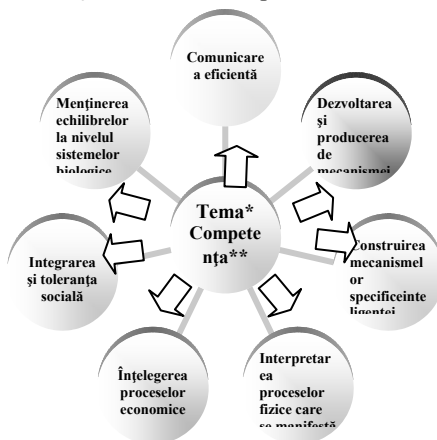


Fig. 4. Interdisciplinaritatea centrifugă

(*Tema: Autoreglarea sistemelor deschise biologice; **Competența: Aplicarea raționamentelor și mecanismelor specifice conexiunii inverse)

Transdisciplinaritatea: este gradul cel mai elevat de integrare a curriculum-ului, se tinde progresiv către o „*decompartimentare*” completă a obiectelor de studiu implicate (Ciolan, L., 2003), mergând deseori până la fuziune. Integrarea curriculum-ului specifică transdisciplinarității este centrată pe viața reală, pe probleme semnificative, așa cum apar acestea în context cotidian și afectează direct sau indirect viațile oamenilor. Din acest motiv, întrebarea care orientează demersul transdisciplinar este: *Cum îi învățăm pe elevi să trăiască echilibrat, să fie buni cetățeni în viitor?* Cunoașterea în sens larg pe care o dobândește individul este situată într-un context cu date concrete: *naturale, sociale, economice, culturale, politice*, iar disciplinele formale nu mai dictează modelele de proiectare curriculară sau modul în care are loc instruirea. Rezultatele (achizițiile) învățării – cunoștințe și capacități – își găsesc sensul doar prin contribuția lor la succesul personal și social al tinerilor, la rezolvarea problemelor în contextul lor de viață.

Așadar, transdisciplinaritatea:

- *este un demers care răspunde la întrebări sau rezolvă probleme reale*, semnificative și mobilizează cunoștințe și competențe din diferite arii disciplinare pe criteriul că acestea ar putea sprijini rezolvarea problemei sau efortul de a răspunde la întrebare;
- *se centrează pe cel ce învață*, plasează procesele individuale de învățare ale elevilor, nevoile, interesele și capacitățile acestora în centrul experiențelor de învățare;
- *produce responsabilizarea elevilor în raport cu propria învățare*, prin participare directă la toate etapele procesului și prin structurarea instruirii în jurul marilor probleme contemporane.

Cele trei niveluri ale integrării curriculare pot fi privite ca *stadii* ale integrării curriculum-ului și ca *etape* în proiectarea de curriculum integrat.

Utilizarea la clasă a abordărilor integrate va ține seama de caracterul progresiv al acestora dar și de scopurile urmărite în procesul de învățare. Indiferent de abordare, proiectarea integrată a curriculum-ului și organizarea consecutivă a învățării se centrează pe principiul *învățării prin cercetare și prin descoperire*, urmând o viziune globală asupra disciplinelor și a lumii înconjurătoare și o viziune constructivistă asupra celui care învață.

3. Întrebări de lucru. Ipoteza

Pregătirea laborioasă, implementarea și monitorizarea rezultatelor/efectelor unui sistem de lecții de Științe bazat pe învățarea integrată au urmărit găsirea de răspunsuri și soluții (valide) la întrebări cum sunt:

- *Cum se poate organiza învățarea de bună calitate la o disciplină care, în forma curriculară actuală, încă mai aspiră la statutul de disciplină integrată, iar cantitatea de informație pe care se fundamentează aceasta și care trebuie gestionată didactic este considerabilă?*

- *În ce fel dăm unei discipline școlare, foarte nouă în spațiul curricular românesc, șansa de a informa și a educa autentic?*
- *Cum se poate schimba rolul profesorului – tradițional, „emițător” de cunoștințe – în organizator al învățării și evaluării?*
- *Care ar fi formele de organizare și metodele prin care elevul este determinat să învețe implicit și explicit, conștient și durabil?*
- *Într-o lume a cărei certitudine este schimbarea, ce înseamnă a adapta practic conținutul unei lecții, a traversa disciplinele?*

Studiul a dorit să demonstreze că *modul în care învață elevul determină ceea ce va rămâne „la îndemână”* sa după plecarea din școală, în confruntarea cu viața de zi cu zi și, apoi, în competiția pentru un loc în societate. Este vorba despre acele comportamente valoroase, competențe practice și noțiuni care să îl ajute să găsească și singur informația necesară, în întreaga viață, acel discernământ și acea măsură a lucrurilor pe care, căutându-le în afara școlii, tinerii pot să nu le întâlnească la timp sau deloc.

4. Studiul experimental. Mod de lucru

Studiul experimental dedicat validării abordărilor integrate și interactive în învățarea Științelor s-a derulat în anii școlari 2007-2008 și 2008-2009 și a implicat elevii din ciclul superior al liceului (clasele a XI-a și a XII-a de la profilul uman), în etape: *de constatare și formativă*.

Testarea ipotezei de lucru a presupus proiectarea, organizarea și desfășurarea unei investigații didactice experimentale, capitolele abordate fiind: *Capitolul I – Molecule, Capitolul II – Sisteme, Capitolul III – Teorii ale unificării*, conform programei/ manualului de *Științe* pentru clasa a XII-a (2007). Alegerea acestor unități tematice pentru experimentare s-a bazat pe următoarele argumente:

- *Elementele de conținut permit conceperea unor situații de învățare în microgrupuri;*
- *Permit proiectarea și desfășurarea unor investigații și activități experimentale în microgrupuri;*
- *Permit elaborarea unor proiecte și portofolii pe grupe.*

Desfășurarea experimentului formativ a fost integrată în procesul de învățământ, respectiv în procesul de predare-învățare în sensul că s-a respectat programa școlară de biologie, numărul de ore alocate disciplinei, iar tematica și numărul de ore prevăzute pentru un capitol nu a suferit modificări.

Pentru eșantionarea elevilor s-a utilizat tehnica grupelor paralele/echivalente, adică s-a lucrat cu eșantioane independente – clase întregi de elevi, așa cum erau constituite în școală. În cazul clasei de control, metodica activității didactice a fost cea obișnuită, procesele de predare și învățare derulându-se ca de obicei, fără să fie influențate de variabila experimentală preconizată pentru clasa experimentală. La clasa experimentală, desfășurarea activității didactice s-a caracterizat prin introducerea unei *variabile experimentale* în predarea și

învățarea biologiei și anume *aplicarea unor strategii interactive* pentru *învățarea interdisciplinară a disciplinei Științe*.

Pentru clasa experimentală s-au selectat și, uneori, adaptat acele strategii de învățare care favorizează abordările interdisciplinare în studiul capitolelor selectate.

Preocuparea noastră majoră a fost valorificarea achizițiilor elevilor, care ar fi putut facilita însușirea noului și crearea condițiilor pentru ca aceasta să se realizeze prin aplicarea unor metode și tehnici interactive. În acest sens, au fost concepute situații de învățare/situații-problemă care urmăreau:

- *însușirea unor cunoștințe teoretice și practice* specifice științelor;
- *formarea unor priceperi și deprinderi intelectuale și practice* specifice științelor în condiții de cooperare;
- *implicarea activă și creativă a elevilor* pentru stimularea gândirii productive, a gândirii divergente;
- *formarea capacităților și deprinderilor elevilor de a găsi singuri informații, de a gândi critic, de a lucra în echipă, de a aplica cunoștințele în diferite situații de viață, de a conștientiza stilurile de învățare pe care le preferă;*
- *încurajarea autonomiei elevului și promovarea învățării prin cooperare;*
- *exersarea unor capacități de evaluare și autoevaluare, de a lua decizii, de a testa ipoteze, de a reflecta, de a negocia soluții, idei, de a rezolva o sarcină alături și împreună cu alți copii.*

În experimentul didactic au fost implicate clasele a XII-a de la Liceul Teoretic „Gheorghe Șincai” din Cluj-Napoca: în calitate de grup experimental, clasa a XII-a B, iar ca grup de control, clasa a XII-a A. Grupele de elevi și sistemele de lecții eșantionate în experiment sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Eșantionarea conținutului și a elevilor pentru studiul experimental

TITLUL CAPITOLULUI	NR. ORE	EFECTIVUL CLASEI	
		Clasa experimentală	Clasa de control
Molecule	12	28 elevi a XII-B	28 elevi a XII-a A
Sisteme	9		
Teorii ale unificării	15		

În cadrul sistemului metodologic complex al cercetării didactice, incluzând: *autoobservația, observația directă și sistematică, analiza portofoliilor/produselor elevilor, ancheta pe bază chestionar, evaluarea scrisă și metode matematice de prelucrare a datelor experimentale*, în etapa experimentală, *metoda testelor* au avut rolul de a înregistra cât mai obiectiv evoluția claselor experimentale și de control, prin stabilirea punctajelor pentru fiecare item/întrebare, în funcție de gradul lor de dificultate.

Proba de *evaluare inițială* ne-a permis să apreciem obiectiv nivelul general de cunoștințe al elevilor din clasele cuprinse în cercetare, la începutul experimentului didactic. Întrucât eșantionul de conținut cuprins în experiment vizează mai multe capitole cu aspecte specifice, s-au administrat teste și la sfârșitul fiecărei unități de învățare. Probele de evaluare administrate au fost identice la clasa experimentală și clasa de control.

Rezultatele obținute la probele de *evaluare sumativă, finală*, au fost comparate cu cele inițiale, pentru a vedea evoluția claselor; de asemenea, s-au comparat între ele rezultatele obținute la teste de către elevii clasei experimentale cu cele ale elevilor din clasa de control, pe tot parcursul experimentului, pentru a valida variabila experimentală introdusă.

4.1. Testarea inițială a eșantionului de elevi. Rezultate și discuții

Testul inițial aplicat elevilor (Anexa 1) a fost același pentru ambele clase de liceu (clasa a XII-a A și clasa a XII-a B), atât în anul școlar 2007-2008, cât și în anul școlar 2008-2009, pentru cunoașterea nivelului de start și pentru aprecierea omogenității claselor. S-au notat clasele analizate în anul școlar 2007-2008 cu indicele 1 respectiv, clasele analizate în anul școlar 2008-2009 indicele 2.

Obiectivele de evaluare specifice vizate prin administrarea testului predictiv au fost:

- *să exemplifice trei noțiuni specializate (fotosinteză, material genetic, sistem deschis biologic, metabolism, entropie, câmp electromagnetic) folosind limbajul propriu;*
- *să recunoască și să încadreze corect cel puțin 2 tipuri de teorii ale unificării;*
- *să asocieze corect următorii termeni - imunitate, germeni, anticorpi;*
- *să rezolve probleme de științe aplicând regula de trei simplă.*

Performanțele dovedite de elevi au fost apreciate după cum urmează:

Nota 2-4: elevii sunt capabili să dea exemple de sisteme deschise, biologice, de molecule ale vieții, de transformări ale energiei;

Nota 5-6: elevii sunt capabili să definească fotosinteza, procesele metabolice, procese corticale și să utilizeze corect termeni de specialitate;

Nota 7-8: elevii sunt capabili să încadreze corect tipurile de energie date;

Nota 9-10: elevii sunt capabili să rezolve problemele științifice date cu regula de trei simplă, să opereze cu cunoștințele însușite în variate contexte.

Spre ilustrare, sunt prezentate în Fig. 5 rezultatele obținute de elevii celor două clase de liceu la testul inițial în anul școlar 2007-2008.

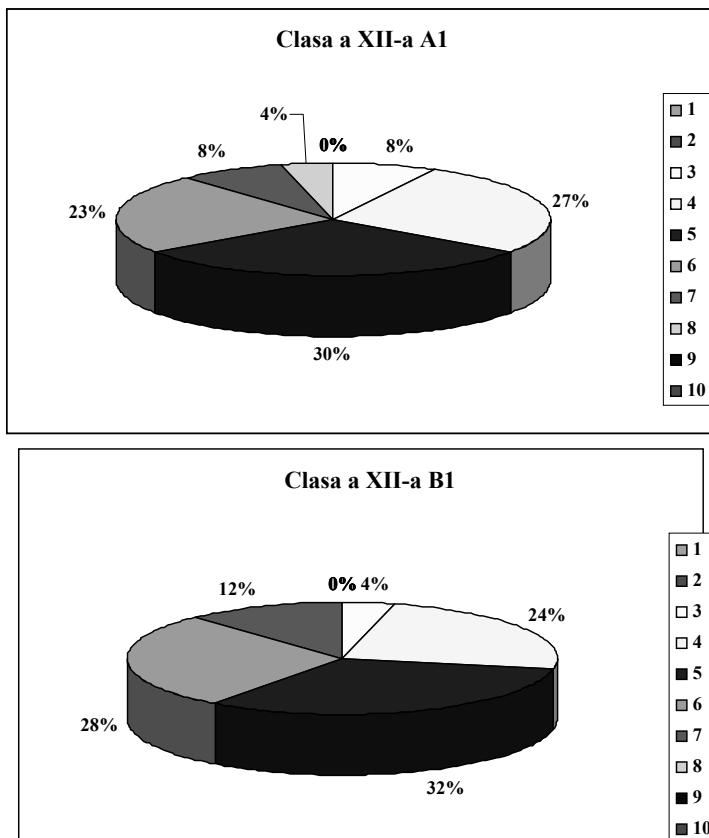


Fig. 5. Rezultatele după aplicarea testului inițial (2007-2008)

4.2. Intervenția didactică. Implementarea predării interactive a temelor integrate la Științe

În conformitate cu ipoteza mai sus enunțată, am propus realizarea unor lecții bazate pe sistemul metodologic interactiv și cu conținut prelucrat interdisciplinar, având următoarele obiective:

1. *Utilizarea unor metode și tehnici adecvate de determinare obiectivă a nivelului de pregătire a elevilor în diferite etape, adecvarea sau elaborarea altora noi;*
2. *Proiectarea și desfășurarea unor activități didactice integrând metodele și tehnicile de învățare active în cadrul curricular interdisciplinar;*
3. *Corelarea evaluării clasice cu metodele complementare de evaluare în vederea stabilirii beneficiilor acestora în planul dezvoltării cognitive, afectiv-motivaționale, sociale și practic-aplicative a elevilor;*

4. *Analiza modului în care elevii percep utilitatea strategiilor interactive de predare-învățare-evaluare* precizând care sunt contribuțiile acestora la dezvoltarea lor în plan cognitiv, afectiv motivațional, social și practic aplicativ.

Prezentarea selectivă a lecțiilor interactive de Științe din protocolul experimental

1. Clasa: a XII-a.

Tema: Metabolismul.

Lecție de recapitulare și fixare a cunoștințelor și deprinderilor.

Obiective operaționale:

- Să caracterizeze tipurile de metabolism;
- Să întocmească scheme (sub forma florii de nufăr) în care să se evidențieze localizarea, structura, ultrastructura, rolul și alte caracteristici ale organelor celulare ce participă la conversia energiei în reacțiile biochimice
- Să explice prin reprezentări schematice interrelațiile funcționale existente între diferite preocese ce participă la conversia energiei în reacții biochimice.
- Să exerseze deprinderile de cooperare, de comunicare și organizatorice.

Condiții prealabile: elevii au cunoștințe generale despre metabolism.

Resurse materiale: coli mari, markere.

Etapele lecției

1. Anunțarea temei centrale de către profesor (Metabolismul).

2. *Activitate individuală:* elevii au câteva minute de gândire în mod individual, după care vor stabili cele 8 idei secundare ale temei centrale. Ideile secundare se trec în diagramă („floarea de nufăr”/„lotus” Fig. 6). Se fixează și la tablă pe baza dialogului cu profesorul.



Fig. 6. Diagrama radiară („lotus”). Aspecte derivate din analiza noțiunii-cheie

3. *Activitate pe grupe, învățare prin cooperare:* Colectivul se împarte în grupe de câte 3, 4 sau 5 elevi, în funcție de numărul de elevi din clasă. Fiecare grup primește o idee secundară care va deveni *tema centrală pentru grup* și pe care o va dezvolta și explica utilizând reprezentări schematice, modele, formule apelând la materialele de documentare pregătite pentru recapitulare; toți membrii trebuie să-și aducă contribuția; la nivelul grupurilor se pot stabili roluri: de lider, de secretar (având rolul de a consemna datele) etc.

4. *Activitate frontală:* comunicarea ideilor de către liderul grupului; se poate prezenta „floarea de nufăr” cu completările aferente pe o coală de tip *flip-chart* în fața întregii clase; au loc discuții, completări, comentarii în scopul clarificării și corectării eventualelor greșeli.

5. *Evaluarea muncii în grup* – aprecierea activității:

- modul de organizare a muncii de către lider,
- valoarea ideilor prezentate,
- soluțiile găsite pentru condensarea în scheme logice a cunoștințelor despre metabolism din perspectivă interdisciplinară: biologie, chimie, fizică.

2. Clasa a XII-a

Tema: Maladii ereditare umane (partea a II-a).

Obiective operaționale:

- Să dezbată probleme referitoare la atitudinea societății față de persoanele afectate de maladii ereditare;
- Să aplice cunoștințele teoretice cu privire la bolile ereditare în rezolvarea de probleme de genetică umană;
- Să interpreteze rezultatele obținute prin rezolvarea de probleme și să formuleze concluzii;
- Să conceapă corect probleme de genetică umană și să le rezolve pe baza legilor transmiterii caracterelor ereditare la urmași.

Strategia didactică

Resurse procedurale: dezbateră, problematizarea, descoperirea.

Resurse materiale: fișe de lucru cu probleme propuse spre rezolvare.

Desfășurarea lecției. Lecția este împărțită în 2 etape:

Etapa 1. Profesorul lansează spre analiză următoarea temă:

- „Atitudinea societății față de persoanele afectate de maladii ereditare”

(elevii cunosc cauzele și caracteristicile bolilor ereditare studiate la ora trecută).

a. Elevii sunt solicitați să lucreze în perechi și să completeze un tabel:

POZITIVĂ	Atitudinea societății față de persoanele afectate de maladii ereditare	NEGATIVĂ

Ei vor discuta timp de 6-7 minute subiectul propus, *identificând* aspectele pozitive și negative referitoare la atitudinea pe care o are societatea față de persoanele afectate de maladii ereditare, fără să dezbată însă problema.

b. După epuizarea activității în perechi, fiecare pereche se va asocia unei alte perechi, împărțându-și aspectele identificate. În grup, vor *dezbate* problema pusă în discuție până ce ajung la o concluzie.

c. Fiecare grup își va *prezenta* ideile în fața clasei, se va dezbate problema în mod frontal și se vor elabora concluziile finale, de exemplu:

POZITIVĂ		NEGATIVĂ
<ul style="list-style-type: none"> - toleranță - respect pentru ființele vii - integrarea copiilor bolnavi de maladii în societate 	<p>Atitudinea societății față de persoanele afectate de maladii ereditare</p>	<ul style="list-style-type: none"> - intoleranță - discriminare - lipsă de respect - dispreț, etc.

Etapa a 2-a. Elevilor li se propun spre rezolvare în grup (4 grupe) următoarele probleme care vizează mecanismele de transmitere a caracterelor ereditare la urmași:

1. Un cuplu de indivizi sănătoși au 2 copii: un băiat cu sindromul Klinefelter și o fată cu sindromul Turner. Stabiliți diagrama încrucișării și precizați cauza apariției acestor sindroame.

2. Doi părinți sănătoși au dat naștere unui băiat albinotic și cu hemofilie. Stabiliți:

a. Genotipul părinților;

b. Genotipul copilului;

c. Diagrama încrucișării;

d. Există posibilitatea să se nască o fetiță cu albinism și hemofilie?

e. Cum explicați faptul că părinții, deși sănătoși, au dat naștere unui copil cu 2 anomalii genetice?

f. Ce lege a fost aplicată în rezolvarea acestei probleme? De ce ați aplicat acest algoritm în rezolvarea acestei probleme?

3. Un cuplu de indivizi, având ambii grupa sanguină A_{II} au un copil afectat de sindromul Down și cu grupa 0. Stabiliți:

a. Genotipul părinților;

b. Genotipul copilului;

c. Diagrama încrucișării;

d. Cauza sindromului Down.

4. Un bărbat bolnav de sindactilie, heterozigot se căsătorește cu o femeie sănătoasă, dar purtătoare a genei pentru daltonism. Care este posibilitatea de a avea:

a. Fete cu sindactilie, nepurtătoare a genei pentru daltonism;

b. Fete cu sindactilie, purtătoare a genei pentru daltonism;

c. Băieți sănătoși pentru ambele caractere;

d. Băieți daltonici, fără sindactilie;

e. Băieți cu sindactilie, fără daltonism;

f. Care este probabilitatea ca acest cuplu să aibă copii sănătoși?

Evaluarea: prin prezentarea rezolvării problemelor.

3. Clasa a XII-a

Tema: Compuși organici cu importanță biologică.

Tipul de lecție: recapitulare și fixare de cunoștințe.

Obiective operaționale:

- Să identifice compuși organici prezenți în activități cotidiene;
- Să analizeze cu ajutorul unor imagini importanța biologică a compușilor organici întâlniți în viața cotidiană.

Se propun două tipuri de activități interdisciplinare: la începutul orei - Activitatea 1 - ca exercițiu de reflecție urmată de Activitatea 2, aplicativă, respectiv de transfer a cunoștințelor în noi contexte simulate sau autentice. Noțiunea cheie cu care elevii trebuie să opereze este *compus organic*.

- *Activitatea 1: Exercițiu de reflecție* – reactualizarea conceptelor într-un context provocator – 10 min.: observarea individuală a unor imagini aduse de elevi dacă sunt anunțați cu o oră înainte sau furnizate de profesor, sau folosind surse Internet. În imagini se pot observa sticle cu apă potabilă, băuturi răcoritoare, lapte, medicamente sau alte imagini ce conțin compuși organici cu importanță biologică. Această activitate este urmată de lectura următorului text:

Ești în excursie la munte cu prietenii tăi. Te-ai hotărât să mergi în această excursie, pentru că aerul de munte este curat și ozonat. Peste tot în acea zonă există izvoare cu apă potabilă, limpede și curată. Aceasta poate înlocui oricând băuturile răcoritoare, majoritatea conținând coloranți sintetici. Plăcerea ta și a prietenilor tăi este însă savurarea unei căni cu lapte oferit de gazdele voastre în câni din lut. Laptele este un medicament natural, util pentru relaxare.

După lectura textului individual, activitatea se încheie cu răspunsul elevilor la întrebările puse de profesor și anume:

-Ce crezi că reprezintă cuvintele evidențiate în text?

-Care este importanța lor în viața cotidiană?

-Sunt indispensabile vieții? Argumentați răspunsul dat.

Elevii lucrează la găsirea răspunsului individual și schimbă opinii în perechi. Se prezintă câteva răspunsuri (2-3) care se utilizează ca pretext pentru următorul pas.

- *Activitatea 2: Aplicare și transfer de cunoștințe în contexte noi*

Pentru această activitate elevii sunt organizați pe grupe și rezolvă exercițiile propuse în manual la finalul lecției:

1. *Știi de ce se spune adeseori că aspirina face rău la stomac? Ce caracter chimic are aspirina dacă pH-ul ei are valoarea 8?*
2. *Un geolog neîndemânatic sparge flaconul în care avea acid clorhidric în timp ce căuta flori de calcar. El scoate atunci din buzunar o lămâie. De ce? Cum o va folosi? Ce altceva ar mai putea utiliza acesta?*
3. *De ce putem curăța tartrul de pe obiectele sanitare din baie utilizând oțet?*
4. *De ce folosim termenul alcalin pentru bazic?*

Pe toată durata desfășurării activității, profesorul urmărește modul de abordare a problemei în fiecare grup și oferă sprijin, dacă este necesar. La final, fiecare grup va prezenta răspunsurile și rezultatele pe care le-a obținut. Profesorul moderează discuția cu întreaga clasă asupra raționamentelor care au fost necesare în rezolvarea întrebărilor. Apoi, fiecare elev își va completa portofoliul personal cu fișele corespunzătoare acestei lecții.

4. Clasa a XII-a.

Tema: Lumea vie. Evoluția de la moleculă la organisme multicelulare.

Tipul de lecție: recapitulare și fixare de cunoștințe.

Obiective operaționale:

- Să explice interrelațiile funcționale existente între celulă și organism,
- Să reprezinte schematic aceste relații,
- Să dezvolte deprinderi de cooperare, de socializare și organizatorice.

Lecția oferă două tipuri de activități interdisciplinare: Activitatea 1 - de reflecție și Activitatea 2, centrată pe aplicații respectiv transfer în contexte noi, diferite de cele utilizare la formarea noțiunilor.

Noțiunile cheie cu care elevii vor lucra sunt: *evoluție, molecule, organism.*

- *Activitatea 1: Activitate individuală la introducerea în noua lecție*

Pentru această activitate se va folosi la începutul lecției tehnica „Știu/ Vreau să știu/ Am învățat”. Profesorul cere elevilor să consemneze într-un tabel ideile pe care le au în legătură cu tema dată - Lumea vie - la rubrica „Știu”, iar ceea ce doresc să afle vor nota în rubrica „Vreau să știu”.

- *Notați pe caietele voastre, sub formă de tabel, ceea ce știți despre lumea vie.*

ȘTIU	VREAU SĂ ȘTIU	AM ÎNVĂȚAT

În etapa de realizare a sensului, activitatea continuă pe baza studierii unui text selectat de profesor despre acest subiect, realizându-se o lectură activă, individual (tehnica SINELG); ideile noi, dacă sunt prezente/identificate, vor fi notate de elevi în rubrica „Am învățat”. Această metodă este eficientă și pentru formarea de deprinderilor de studiu bazat pe textul științific deoarece contribuie la structurarea, organizarea și sistematizarea cunoștințelor. Fișele obținute în această activitate se vor pune în portofoliul personal.

- *Activitatea 2: Aplicare, transfer în noi contexte simulate, reflecție*

Pentru această activitate elevii sunt organizați pe grupe și rezolvă exercițiile aplicative propuse (unele sunt oferite în manual, în secțiunea evaluare de la finalul lecției) fiind atenți la modul de abordare a problemei.

Iată câteva exemple de aplicații ce pot fi folosite:

1. *Realizează un model de celulă vegetală sau animală, folosind pungi din material plastic sau borcane de sticlă ca membrane celulare. Pentru celelalte componente, găsește materiale colorate corespunzătoare (bile, pietricele etc).*

2. *Observă cu ajutorul lupei părțile componente ale unei plantule* (pe care ai obținut-o în prealabil punând semințe la germinat) și desenează ceea ce observi în caietul tău.
3. *Cum argumentezi faptul că tuberculul, bulbul și rizomul sunt tulpini?*
4. *Pune într-un vas cu apă colorată ramuri cu frunze de la o plantă de cameră.* În timpul orei, observă cum s-au colorat nervurile frunzelor. Urmărește traseul apei colorate (capilaritate) și desenează o parte din acest traseu. Secționează în lungime și lățime o ramură și observ-o la microscop. Desenează în caiet ceea ce observi.
5. *Observă o floare, de exemplu, un crin.* Ia fiecare parte a florii, cu ajutorul pensetei, și lipește-o pe o coală de hârtie și descrie-o cu ajutorul fișei primite de la profesor.
6. *Opțional.* Puneți în evidență diferite sisteme de organe la diverse grupe de animale nevertebrate (râma, scoica de lac, rac, cărăbuș) efectuând disecții în laborator.

În final, fiecare grup va prezenta rezultatul obținut, urmând discuția de reflecție împreună cu clasa. Coordonați de profesor, elevii completează și portofoliul cu fișele rezolvate pe parcursul lecției.

Observând sistematic activitatea grupelor, profesorul va culege date despre elevi, date care pot folosi în evaluare.

4.3. Teste finale. Prezentarea, analiza și interpretarea rezultatelor

Pentru a analiza corect progresul școlar la sfârșitul semestrului I s-a elaborat și administrat un test final (Anexa 2), același pentru ambele clase a XII-a. Rezultatele obținute de elevii celor două grupe (experimentală – B și martor - A) sunt reprezentate mai jos.

Testul de evaluare finală a fost gândit ca un instrument capabil să surprindă în mod diferențiat cât mai multe aspecte ale pregătirii elevului, care să oglindească performanțele sale privind însușirea unor noțiuni, gradul de operaționalitate și capacitatea de a le aplica în mod creativ; s-a verificat și capacitatea de a rezolva probleme asociate tematicii lecțiilor.

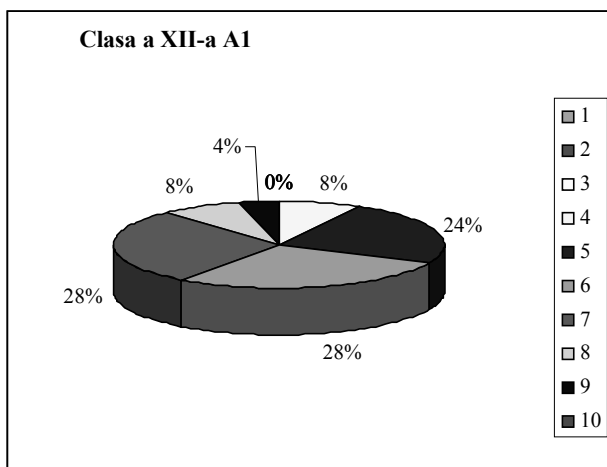
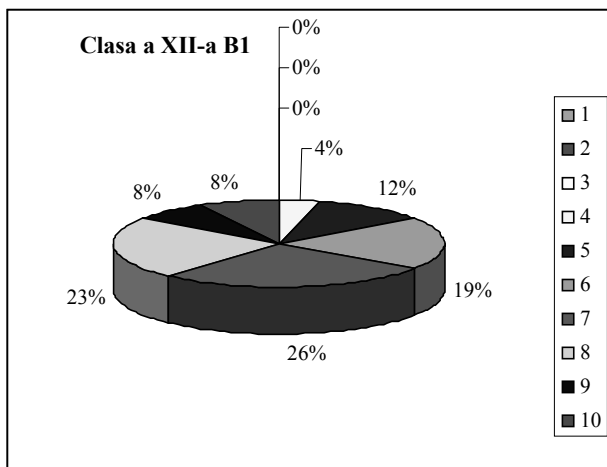


Fig. 7. Rezultatele după aplicarea testului final (2007-2008)

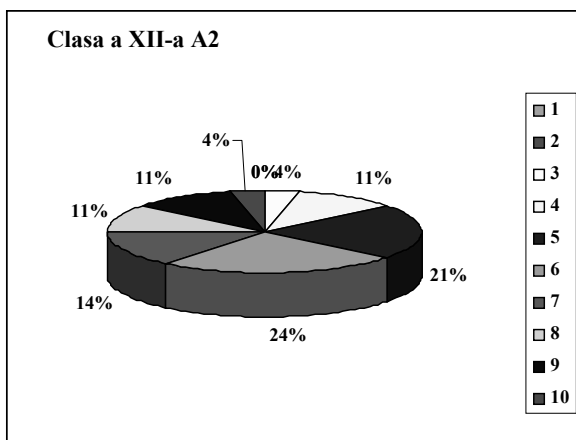
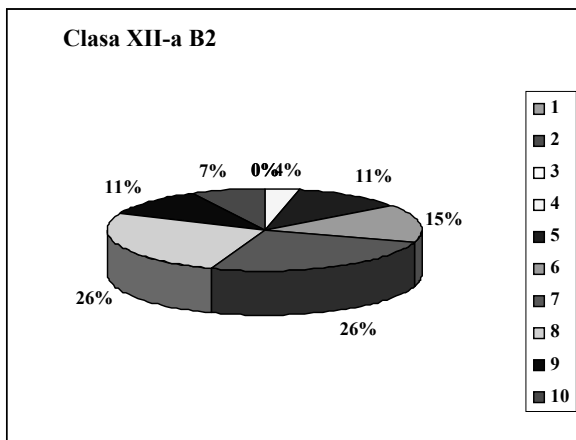


Fig. 8. Rezultatele după aplicarea testului final (2008-2009)

În cazul grupelor control media aritmetică a notelor a crescut în comparație cu cea obținută la testul inițial însă în cazul claselor experimentale această creștere este mult mai importantă. Eșantionul redus de elevi nu este adecvat unei prelucrări statistice a rezultatelor primare - eșantionul redus de elevi este un fapt obiectiv dat de încadrarea profesorului - însă apreciem că, rezultatele mai bune ale claselor cu care s-a lucrat prin *strategii interactive și pe baza unui conținut prelucrat interdisciplinar* sunt determinate de această abordare a predării-învățării disciplinei Științe.

Tabel nr. 4. Rezultatele testărilor inițială și finală în grupul experimental (medii aritmetice)

An școlar	Grup	Test inițial	Test final
2007-2008	A1 (control)	5,08	6,16
	B1 (experimental)	5,20	7,08
2008-2009	A2 (control)	5,36	6,29
	B2 (experimental)	5,19	7,22

Analizând rezultatele și modul de lucru în testele finale ale elevilor claselor experimentale comparativ cu cele ale elevilor din clasele martor, s-a observat o creștere a performanțelor acestora în ceea ce privește înțelegerea și asimilarea cunoștințelor noi, precum și deprinderi de lucru mai stabile, flexibilitate și mobilitate a gândirii în rezolvarea de probleme, o mai adecvată alegere a metodelor pentru rezolvarea itemilor de tip problemă.

5. Concluzii

Progresul realizat de elevii claselor experimentale, în comparație cu elevii claselor control, care au primit aceleași informații și aceleași teste de evaluare, poate fi atribuit schimbărilor metodologice introduce, clasele experimentale au practicat intens învățarea interactivă și prin cooperare și au fost stimulate și îndrumate constant în identificarea punților interdisciplinare în Științe. Sistemul metodologic propus pentru lecțiile de Științe a optimizat învățarea elevilor din clasele implicate în cercetare.

Analizând datele obținute în urma aplicării sistemelor metodologice pentru învățarea interdisciplinară în cadrul orelor de Științe la clasele experimentale, am ajuns la următoarele concluzii:

- Prin rezolvarea sarcinilor problematizate în cadrul activității în micro-grupuri s-a solicitat din partea elevilor întregul potențial cognitiv, capacitățile intelectuale de care dispun, *realizând astfel analize, sinteze, comparații, generalizări, esențializări, analogii, deducții, extrapolări etc.*, ceea ce a contribuit la *dezvoltarea lor intelectuală*.
- Dezvoltarea capacităților intelectuale, stimularea funcțiilor cognitive, intensificarea gândirii care tinde să devină mobilă, flexibilă și creatoare atrag după sine *îmbunătățirea performanțelor școlare, formarea unui sistem de cunoștințe și abilități specifice Științelor*.
- Răspunsurile date de elevii din clasa experimentală (2) la retestare, comparativ cu cele ale elevilor din clasa de control (2), ne permit să concluzionăm că subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp *mai temeinic* decât în cazul lucrului individual (clasa B2 a obținut media 7,39 în timp ce clasa A2 a obținut media 6,31) diferența mediilor celor două clase fiind de 1.08, o diferență pe care o atribuim învățării active interdisciplinare.
- Strategiile interactive de grup dezvoltă capacitățile elevilor de a lucra împreună, manifestând *toleranță* față de opinia participanților și *respect reciproc*.

- Utilizarea strategiilor *active în predarea interdisciplinară* schimbă atitudinea elevilor față de sarcinile școlare, în special, în studiul Științelor, creează motivația pentru nou, relația profesor -elev devine una de cooperare, plăcută, benefică, se întărește încrederea în forțele proprii.

Cercetarea noastră a evidențiat unele inconveniente și limite în utilizarea metodelor de *învățare activă interdisciplinară* în cadrul orelor de Științe, limite care au fost punctate și de cadrele didactice chestionate în etapa constatativă, și anume:

- *Se solicită din partea profesorului o activitate laborioasă*, de restructurare și sistematizare a conținutului științific, precum și de prelucrare metodică a acestuia, atenție distributivă, elaborarea unor fișe de lucru foarte clare și complexe;
- Întrucât eforturile pe care le depun elevii în cadrul activităților interactive de grup sunt considerabile, *profesorul trebuie să asigure întrunirea condițiilor psihologice, pedagogice și materiale ale activității didactice.*
- *Anumite conținuturi științifice nu se pretează activităților de cooperare în microgrupuri* și, anume, cele care reprezintă un grad de dificultate/complexitate mai ridicat, respectiv introducerea unor noțiuni noi, greu de înțeles și asimilat de către elevi prin efort intelectual propriu.
- Pe baza observațiilor făcute în predarea științelor biologice în general, am ajuns la concluzia că, *deși sunt reale valențele formative ale metodelor și tehnicilor bazate pe învățarea prin cooperare în microgrupuri, ele nu pot fi absolutizate*, nu se poate renunța întru totul la metodele tradiționale, clasice, la activitatea individuală, deoarece multe informații științifice, prin natura lor, reclamă aplicarea acestor metode. De aceea, în urma experimentului didactic considerăm că este necesară îmbinarea armonioasă a activităților pe grupe, cu cele individuale și frontale, respectiv îmbinarea metodelor tradiționale, clasice, cu cele moderne, a căror pondere evident trebuie mărită. De asemenea, trebuie alternate metodele tradiționale de evaluare cu cele moderne.
- În vederea corelării activităților instructive -educative cu finalitățile educației, *este de dorit și o analiză a programelor școlare de Științe, revizuirea conținuturilor științifice prescrise și stabilirea unor repere metodologice adecvate studiului interdisciplinar al acestora.*

Integrarea conținutului științific al domeniilor biologie, chimie, fizică și corelarea deprinderilor de explorare specifice acestor discipline sub forma unor deprinderi noi, de învățare activă a științelor – sunt atuurile lecțiilor proiectate și realizate în acest studiu experimental.

Adaptându-se grupului de vârstă – adolescenți - demersul didactic a încorporat tehnici de instruire care s-au dovedit a fi funcționale și în educația adulților (învățarea prin cooperare pentru dezvoltarea comportamentului social și dezvoltarea de soluții la probleme, exercițiul pentru consolidarea structurilor operatorii ale gândirii, modelarea și învățarea prin analogie și nu în ultimul rând

reflecția personală ca mijloc de cunoaștere activă și profundă). Învățând la Științe, elevii claselor a XII-a au fost puși frecvent în ipostaza de a privi spre aspirațiile și responsabilitățile adultului.

Explicarea și înțelegerea complexității vieții contemporane face din interdisciplinaritate un adevărat imperativ epistemologic. Problemelor practice legate de fundamentele sociale amintite, interdisciplinaritatea le răspunde prin depășirea granițelor artificial create între discipline. Aspectul sumativ al disciplinelor școlare, care duce inevitabil la memorarea de către elevi a informațiilor izolate, este înlocuit treptat cu un aspect integrator, care deplasează accentul predării-învățării pe finalitățile și situațiile transferului unui conținut.

Interdisciplinaritatea nu înseamnă doar tratarea de tip simultan sau succesiv a unui fenomen/proces din unghiul de vedere al mai multor științe, ci o abordare integrală și integralistă a acestuia, fiecare știință aducând cu sine propriul sistem conceptual, mod de gândire și metode specifice de cercetare și reprezentare (Barna, A., Pop, I., 2002).

O viziune interdisciplinară asupra desfășurării învățământului poate aduce soluții noi în efortul de rezolvarea a problemelor ivite pentru cel ce oferă cunoștințe, cel ce le primește, ca și pentru cei care organizează acest proces.

BIBLIOGRAFIE

- Barna, A., Pop, I. (2002), *Teme de metodica predării biologiei în: Biologie. Pregătirea examenului pentru gradul II în învățământ. Teme de specialitate și metodica predării disciplinei*, coord.: A. Barna, I. Pop, Casa de Editură Albastra, Cluj – Napoca.
- Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom, Iași.
- Ciolan, L., (2003), *Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/cross-curriculară*, Humanitas Educațional, București.
- Clarke, J.H., Agne, R.M. (1997), *Interdisciplinary High School Teaching. Strategies for integrated learning*, Allyn&Bacon.
- Drake, S.M., (1993), *Planning Integrated Curriculum: The Call to Adventure*, ASCD, Alexandria.
- Dumitrache, L., Erdeli, G., Fălie, V., Mihalache, R., Partin, Z., Ursea, L., (2006), *Științe manual pentru clasa a XI-a*, Editura Corint, București.
- Garabet, M., Apostol, G., Fătu, S., Boboce, D., (2007) *Științe, manual clasa a XII-a editura*, All Educational, București.

Anexa 1

TEST ÎNȚIAL LA ȘTIINȚE – CLASA A XII-A

1. Demonstrează ceea ce știi!

1.1. Toate organismele vii conțin țesuturi. Care este definiția unui țesut?

- a. Un grup de celule care au aceeași structură și funcție.
- b. Un grup de celule care au structură și funcții diferite.
- c. Un grup de organite conținute în interiorul unei celule.
- d. Un grup de substanțe care formează pereții unei celule.

1.2. Combustibilul fosil este format din:

- a. uraniu
- b. apă de mare
- c. nisip și pietriș
- d. plante și animale moarte

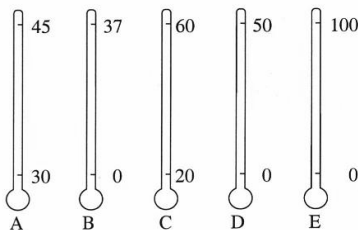
1.3. Care din următoarele elemente sunt metale, respectiv nemetale? Scrie și argumentează în coloana liberă.

Elementul	Metal sau nemetal
Fier	
Brom	
Zinc	
Iod	
Carbon	
Sodiu	
Azot	
Plumb	

(1,5 p)

2. Poți face!

2.1. Diagramele de mai jos reprezintă diferite termometre gradate în grade Celsius. Temperatura corpului unui om bolnav poate varia de la 36° până la 42° C. Care termometru este cel mai potrivit pentru a măsura temperatura corpului uman?



- a. termometrul A
- b. termometrul B

- c.termometrul C
- d.termometrul D
- e.termometrul E

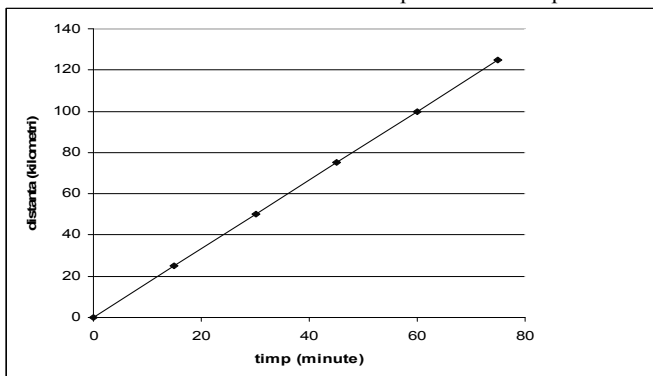
2.2 Gândiți-vă la un dispozitiv simplu utilizat pentru filtrare. Care dintre următoarele materiale pot fi separate cu ajutorul său?

- a.Amestec de boia cu sare.
- b.Amestec de boia cu apă.
- c.Amestec de oxigen cu apă.
- d.Soluție de azotat de argint și apă.
- e.Soluție de sare și apă.

2.3 Dacă arzi lemne pentru a face un foc atunci în timpul arderii:

- a.Se cedează energie.
- b.Se absoarbe energie.
- c.Nici nu se absoarbe nici nu se cedează energie.
- d.Câteodată se cedează, alteori se absoarbe energie, în funcție de tipul de lemn care arde.

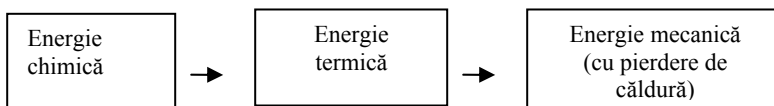
2.4 Graficul arată înaintarea unui automobil pe o stradă dreaptă.



Care este viteza automobilului?

- a.25 km/h
- b.50km/h
- c.75 km/h
- d.100 km/h

2.5 Observă diagrama:



Care dintre fenomenele enumerate mai jos sunt explicate de secvențele de transformare a energiei prezentate în diagramă?

- a. O lanternă funcționează.
- b. Arde o lumânare.
- c. Benzina arde pentru a pune în mișcare un automobil.
- d. Curentul electric alimentează un frigider.

2.6 Completează spațiile libere:

Fotosinteza este procesul prin care se sintetizează substanțe din cu ajutorul energiei absorbite de pigmenții

(3 p.)

3. Folosește-ți cunoștințele și deprinderile!

3.1. Cuvintele *molecule, atomi și compuși* pot fi folosite pentru a scrie următoarea propoziție:

Zaharurile sunt *compuși* formați din *molecule* care sunt constituite la rândul lor din *atomi*.

Utilizează cuvintele: *celule, rinichi, țesuturi, organe* pentru a completa următoarea propoziție:

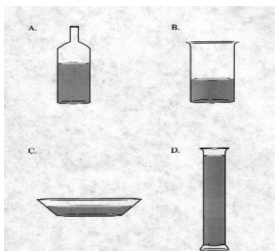
_____ sunt _____ compuse din _____ care sunt constituite din _____.

3.2 Mihai a bățut cu ciocanul un cui în trunchiul unui copac din gardul casei sale. Explică de ce, după douăzeci de ani, Mihai va regăsi cuiul la aceeași înălțime față de suprafața pământului, deși copacul a crescut și are acum 22 de metri.

3.3. Ai construit un gard metalic nou, din tablă, în jurul unei case. După ce ai terminat gardul acesta se vopsește pentru a preveni ruginirea. Care dintre motivele de mai jos reprezintă cea mai potrivită explicație? Alege un singur răspuns!

- a. Pentru a împiedica azotul să vină în contact cu fierul din compoziția tablei.
- b. Pentru că vopseaua reacționează cu fierul din compoziția tablei.
- c. Pentru că datorită vopselei fierul din compoziția tablei devine mai neted.
- d. Pentru a împiedica dioxidul de carbon să vină în contact cu fierul din compoziția tablei.
- e. Pentru a împiedica oxigenul și umezeala să vină în contact cu fierul din compoziția tablei.

3.4. Dana pune 100 ml de apă în fiecare din vasele deschise din figură și le lasă să stea la soare timp de o zi. Din care vas se va pierde cea mai multă apă din cauza evaporării?



(2 p)

4. Ce crezi?

Copiii tăi discută despre cum ar fi viața pe alte planete. profesorul lor de științe le-a pus la dispoziție datele despre pământ și despre o planetă imaginară crono. urmărește datele în tabelul următor:

Condiții	Pământ	Crono
Distanța față de o stea cum ar fi Soarele	148640000 km	905427000 km
Presiunea atmosferică la suprafața planetei	101325 Pa	1000 Pa
Condițiile atmosferice: - componență - strat de ozon - acoperire cu nori	21% oxigen, 0,003 % bioxid de carbon, 78% azot da da	5% oxigen, 5% bioxid de carbon, 90% azot nu nu

Scrie un motiv important pentru care omului i-ar fi dificil să trăiască pe Crono, dacă aceasta ar exista. Explică răspunsul tău: _____

(2 p.)

(1,5 p. din oficiu)

Cea mai interesantă mi s-a părut cerința nr. ____ pentru că _____

Anexa 2

TEST DE EVALUARE FINALĂ - CLASA A XII-a

I. Alegere simplă (încercuieți varianta corectă)

1. Mecanismul acțiunii antibioticelor constă în a inhiba următoarele procese, cu excepția sintezei:

- a. Acidului nucleic
- b. Proteinei
- c. Capsulei
- d. Peretelui celulei (0,5p)

2. O linguriță de praf de copt (NaHCO_3) se introduce într-un pahar cu apă iar soluția obținută este folosită la tratarea hiperacidității la stomac. Sucul gastric conține acid clorhidric. Care sunt coeficienții substanțelor rezultate

- a. 1, 1, 1
- b. 1, 2

c.3,2,1
d.2,2,3 (0,5p)

3. Este adevărat că:

- a.Cuprul conduce curent electric mai bine decât argintul.
- b.Nu este nici un metal lichid în condiții normale.
- c.Sodiu are un luciu metalic caracteristic în tăietura proaspătă.
- d.Hidrogenul este mai solubil în apă decât oxigenul. (0,5p)

4. Pregătirea soluțiilor pentru analizele de sânge în laboratoarele de chimie trebuie să ia în considerare:

- a.efectele termice care însoțesc dizolvarea solvatului;
- b.temperatura laboratorului în care se prepară soluțiile;
- c.volumul vasului de analiză;
- d.puritatea substanțelor. (0,5p)

5. O hematie pleacă din duoden și ajunge în stomac. În traseul ei parcurge următoarele vase de sânge:

- a.Artera mezenterică;
- b.Vena portă;
- c.Artera pulmonară;
- d.Trunchiul celiac. (0,5p)

II. Probleme

1.În fișa medicală a unei paciente sunt menționate următoarele semne și simptome:talie redusă, inteligență medie, față bătrâncioasă, anomalii scheletice, fenotip masculinizat. Stabiliți diagnosticul corespunzător pentru această pacientă. (2p)

2.Recepția sunetelor și a stării echilibrului au loc în două regiuni ale aceluiași organ, urechea. Un om traversează o apă curgătoare pe o punte îngustă. La un moment dat, liniștea deplină din jur este întreruptă de un zgomot puternic. Senzația auditivă bruscă îl determină în mod reflex să se dezechilibreze. Realizați o schemă prin care să explicați ce s-a întâmplat pornind de la nivelul receptorilor până la formarea senzației de auz. Demonstrați legătura dintre auz și echilibru. (2p)

III. Tehnologia ADN face posibil ca biologia moleculară să studieze direct genele. Amprentarea ADN poate fi folosită în criminalistică pentru investigarea crimelor. Alegeți singurul răspuns corect care este folosit în definiția de bază a amprentării ADN în criminalistică.

- a.ADN-ul diferiților indivizi are foarte rar aceeași dispunere cu ADN-ul martor folosind tehnica reacției polimerizării în lanț (PCR).
 - b.ADN-ul diferiților indivizi are aceeași structură.
 - c.ADN-ul poate fi analizat prin distingerea dintre predecesorul și ancestorul său analizând tipul de sânge al acestuia.
 - d.Diferite locusuri în ADN au restricții diferite în localizare enzimelor.
 - e.Combinațiile de la a) la d) trebuie folosite simultan. (2,5p)
- Punctaj din oficiu 1p.