

TESTUL - INSTRUMENT DE EVALUARE LA FIZICĂ

prof. Ivan Fernolendt Alice
Colegiul Tehnic „Regele Ferdinand I” Timișoara

1. Testul. Generalități

Testul este un instrument de evaluare proiectat, administrat și corectat de către profesor, care implică îndeplinirea unor sarcini identice pentru toți subiecții de examinat, în conformitate cu o strategie precisă. Cea mai complexă categorie o reprezintă testul de evaluare didactică definit ca o probă complexă, formulată dintr-un ansamblu de itemi care, în urma aplicării cvasiidentice, oferă pe baza unor măsurători și aprecieri judicioase informații pertinente privind modul de realizare a obiectivelor didactice (competențelor specifice), a progresului școlar, direcțiile de intervenție pentru ameliorarea eficienței instructiv-educative. [Jinga, 1998] Astfel, testul de cunoștințe, care se referă doar la conținutul de învățat și testul docimologic, care are funcția de examinare și notare, reprezintă cazuri particulare ale celui de mai sus.

Elementele componente ale testului sunt itemii care reprezintă sarcini de rezolvat, corespunzând unor competențe specifice bine formulate.

Multiplele avantaje ale testului l-au propulsat în categoria celor mai importante instrumente ale evaluării. Testul poate fi aplicat în orice moment al lecției, permite verificarea întregii clase într-un timp scurt, cuprinde în general esențialul din materia de asimilat și determină la elevi formarea unor deprinderi de învățare sistematică.

Ca dezavantaje se pot menționa favorizarea învățării care apelează la detalii, secvențe informaționale izolate și nu stimulează formarea deprinderilor de prelucrare a informațiilor, de sinteză sau creație.

Utilizat ca principal instrument de evaluare atât în practica școlară curentă cât și la examene, testul implică un potențial risc care apare atunci când nu se ține cont de calitățile pe care acesta trebuie să le aibă. Cele mai importante calități ale unui test sunt: validitatea, fidelitatea, obiectivitatea și aplicabilitatea.

Validitatea este exprimată de acuratețea cu care testul respectiv măsoară ceea ce intenționează să se măsoare. Factorii care influențează validitatea testelor sunt indicațiile neclare, nivelul de dificultate inadecvat, itemi incorecți, testul prea scurt, administrarea și corectarea necorespunzătoare, ignorarea variabilei desemnate prin caracteristicile grupului cărui a se aplica testul.

Fidelitatea reprezintă calitatea unui test de a produce rezultate constante în urma aplicării sale repetate. Gradul înalt de fidelitate constă în aceea că un test, aplicat în condiții identice, aceluiași grup de

subiecți, în ocazii diferite, trebuie să ducă la obținerea aceluiași rezultate, sau diferențele să fie minime.

Obiectivitatea reprezintă gradul de concordanță dintre aprecierile făcute de evaluatori independenți în ceea ce privește un răspuns bun pentru fiecare dintre itemii unui test. În general, testele standardizate au o obiectivitate bună.

Aplicabilitatea desemnează calitatea unui test de a fi administrat și interpretat cu ușurință. Criteriile de aplicabilitate sunt: importanța conținutului pe care testul îl măsoară, concordanța între forma, conținutul testului și nivelul de vârstă al elevilor, costul și timpul necesar testului, obiectivitatea în notare și în interpretarea rezultatelor.

Elaborarea unui test constituie o activitate dificilă și presupune parcurgerea mai multor etape:

- precizarea obiectivelor, realizarea concordanței dintre acestea și conținutul învățării;
- documentarea științifică, identificarea și folosirea surselor care duc la o mai bună cunoaștere a temei vizate;

- avansarea unor ipoteze prin conceperea sau selecționarea problemelor. În această etapă, profesorul trebuie să reflecteze asupra tipului de test propus și tipurilor de itemi care se pretează. În cazul unei evaluări cu caracter puternic formativ se apelează la o paletă variată de itemi, iar în cazul în care se dorește o clasificare riguroasă a elevilor se recomandă folosirea unui singur tip de item sau cel mult doi, pentru a ușura interpretarea rezultatelor;

- experimentarea testului adică aplicarea lui la o populație determinată în scopul perfecționării lui;
- analiza statistică și ameliorarea testului;
- aplicarea efectivă a testului la o populație școlară.

În funcție de tipul răspunsului, testele pot fi:

- cu răspunsuri deschise: care stimulează creativitatea, judecata și spiritul critic. Răspunsurile sunt formulate în întregime de către elevi, iar itemii pot fi sub formă de redactare sau cu răspunsuri scurte;
- cu răspunsuri închise care utilizează itemi de tipul: alegere multiplă, adevărat-fals, pereche.

2. Itemi. Tipuri de itemi.

Itemii se împart în 3 categorii care cuprind, la rândul lor, subcategorii:

Itemii obiectivi solicită din partea celui evaluat selectarea răspunsului corect sau a celui mai bun sau complet. De obicei, testele de progres școlar și cele standardizate cuprind acest tip de itemi. Sunt relativ ușor de administrat și corectat, permit un feed-back rapid și utilizarea informațiilor în scop diagnostic. Cu ajutorul acestui tip de itemi se testează un număr și o varietate mare de elemente de conținut, dar mai ales capacități cognitive de nivel inferior.

Itemii obiectivi pot fi:

- **itemi cu alegere duală** – solicită răspunsuri de tip DA/NU, ADEVĂRAT/FALS, ACORD/DEZACORD;

Exemplu: Viteza este o mărime fizică vectorială, deoarece se caracterizează prin valoare numerică (modul) și prin unitate de măsură.

a) ADEVĂRAT b) FALS

- **itemi de tip pereche** – solicită stabilirea de corespondențe/asociații între elemente așezate pe două coloane. Criteriile pe baza cărora se stabilește răspunsul corect sunt enunțate explicit în instrucțiunile de la începutul itemului;

Exemplu: Indicați prin săgeți corespondența între coloana A (mărimi fizice) din partea stângă și coloana B (unități de măsură) coloana din dreapta.

A	B
forța	m/s
volumul	kg
viteza	N
masa	

- **itemi cu alegere multiplă** – solicită alegerea unui singur răspuns corect/alternativa optimă dintr-o listă de soluții/alternative.

Exemplu: Masa unei rachete care se deplasează cu viteza crește cu:

a. ; b. ; c. ; d. .

Itemii semiobiectivi cer elevului un răspuns scurt, pe baza căruia profesorul va putea formula o judecată de valoare privind corectitudinea răspunsului. Câteva caracteristici ale acestor itemi sunt: o sarcină de rezolvat puternic structurată, o libertate redusă de reorganizare a informației primite și de formulare a răspunsului în forma dorită de elev. Utilizarea itemilor semiobiectivi permit elevului să-și demonstreze cunoașterea, dar și abilitatea de a structura și elabora cel mai potrivit și scurt răspuns. Ca tipuri de itemi semiobiectivi se enumeră:

- **itemi cu răspuns scurt** – întrebare directă care necesită un răspuns scurt (expresie, cuvânt, număr, simbol);

Exemplu: Ce fenomen fizic se produce la trecerea luminii prin lentile?

- **itemi de completare** – constau într-un enunț incomplet care solicită completarea de spații libere cu 1-2 cuvinte care să se încadreze în contextul dat;

Exemplu: Prisma optică este un mărginit de două fețe plane care fac între ele un

- **întrebări structurate** – adică mai multe subîntrebări (de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu) legate printr-un element comun. Modul de prezentare al întrebărilor structurate include:

- un material / stimul (texte, date, diagrame, grafice);
- subîntrebări;
- date suplimentare.

Exemplu: Lentilele sunt medii transparente mărginite de mediul exterior de doi dioptri sferici sau unul sferic și unul plan.

a). Ce sunt focarele lentilei?

b). Ce este distanța focală?

c). Cât devine distanța focală a unei lentile dacă aceasta se scufundă într-un lichid cu indicele de refracție egal cu cel al materialului din care este confecționată lentila?

Itemii subiectivi reprezintă forma tradițională de evaluare. Ei impun construirea răspunsului de către subiecți și testează obiective care vizează originalitatea, creativitatea și caracterul personal al răspunsului. Acest tip de itemi evaluează procese cognitive la nivel înalt dând posibilitatea celor testați să facă dovada stăpânirii unor cunoștințe și deprinderi dar și a capacității de exprimare corectă, fluentă, logică, argumentată. Itemii subiectivi sunt:

- **situații problemă (rezolvarea de probleme)** – este o activitate diferită de cele de învățare curente, menită să rezolve o situație problemă. Permite evaluarea elementelor de gândire convergentă și divergentă, a operațiilor mentale complexe: analiză, sinteză, evaluare, transfer;

Exemplu: Calculați amplitudinea oscilației rezultate prin compunerea a două mișcări oscilatorii având ecuațiile: $y_1 = 3 \sin(100\pi t + \pi/2)$ și $y_2 = 6 \sin(100\pi t + \pi/6)$.

- **itemi de tip eseu** – solicită elevilor să construiască/producă un răspuns liber (text) în conformitate cu un set de cerințe date. Ei pot fi:

- **eseu structurat/semistructurat** – răspunsul așteptat este dirijat, orientat și ordonat cu ajutorul unor cerințe, indici, sugestii, de exemplu: compunere/eseu după un plan de idei;

Exemplu: Compuneți și rezolvați o problemă privind mișcarea unui corp în care să efectuați transformări ale unităților de măsură, să realizați un desen și să aplicați cel puțin două din formulele învățate.

- **eseu liber/nestructurat** – valorifică gândirea creativă, originalitatea, creativitatea, nu impune cerințe de structură.

Exemplu: Întocmiți fișa unui experiment prin care să determinați constanta elastică a unui resort.

N. Gronlund consideră că obiectivele potrivite pentru a fi evaluate prin itemi de tip eseu sunt abilitatea de a evoca, organiza și integra ideile, abilitatea de exprimare personală și în scris și abilitatea de a realiza interpretarea și aplicarea datelor și nu doar de a identifica interpretarea probabilă a acestora. Itemii de tip eseu solicită elevilor să construiască un răspuns liber în conformitate cu un set de cerințe sau date și cu cât cerințele sunt mai precis formulate va crește și fidelitatea aprecierii.

Câteva din avantajele acestor tipuri de itemi sunt: oferă o viziune globală asupra capacităților de construcție a celui evaluat, permite evaluarea obiectivelor care vizează originalitatea, creativitatea și caracterul personal al răspunsului și permite de asemenea, individualizarea examinării. Necesitatea profesionalismului înalt, a acordării unui timp mai lung și a atenției sporite în stabilirea schemei de corectare și notare precum și faptul că nu poate fi utilizat cu aceleași rezultate la orice disciplină de studiu sunt câteva din dezavantajele itemilor subiectivi.[Ghid], [Ianovici], [Landsheere], [Vogler]

BIBLIOGRAFIE:

[Ghid] Ghid metodologic pentru aria curriculară „Matematică și științe ale naturii”, M.E.C., Ed. Aramis Print, 2002;
[Ianovici] Ianovici Nicoleta, Diminescu N. - Evaluarea la prezent. Ed. Mirton, Timișoara, 2000;
[Jinga] Jinga I., Istrate Elena – Manual de pedagogie. Ed. ALL, București, 1998;
[Landsheere] De Landsheere G. Evaluarea continuă a elevilor și examenele. Manual de docimologie. EDP București, 1975
[Vogler] Vogler J. - Evaluarea în învățământul preuniversitar. Ed. Polirom, Iași, 2000;
<http://www.referatele.com/referate/diverse/online6/Proiect---Studiu-despre-mijloacele-de-evaluare---EVALUAREA-referatele-com.php>

VIOLENTA IN SCOALA STUDIU

institutor Vlase Adriana
Școala cu clasele I – VIII Nr.12 Timișoara

*„Cruzimea naște cruzime,
blândețea,blândețe. Copiii cărora nu li se arată
dragoste, ajung să nu mai iubească”*

H. Spencer

Întrucât un conformism total la norme este doar un deziderat, există o margine de toleranță socială față de unele comportamente problematice, aparente sau ascunse, care nu periclitează bunul mers al activității școlare. Atenția și intervenția noastră trebuie însă să fie mobilizate atunci când unele comportamente dobâdesc următoarele trei caracteristici: a) încep să se manifeste frecvent.; b) devin un pericol pentru elev și colectivitatea socială din care face parte; c) împiedică dezvoltarea sănătoasă a copilului;

Iată câteva exemple: absențe excesive și nejustificate, comportamentul agresiv, dezinteresul la ore, refuzul sistematic de a-și face temele, superficialitatea sistematică cu care își îndeplinește sarcinile școlare, deranjarea orelor ș.a.

În toate aceste situații este necesară intervenția educativă, care are drept scop modificarea acestor comportamente și înlocuirea lor cu cele dezirabile. De obicei, proiectarea strategiilor educative adecvate în acest sens cunoaște patru faze mai importante:

- a. mai întâi, este necesar să se definească și să se analizeze comportamentul care trebuie modificat;

- b. în al doilea rând, trebuie clarificate o serie de lucruri ce țin de istoria evolutivă și socială a copilului: sănătatea, deficiențele fizice, problemele generale ale organismului, problemele familiale;

- c. în a treia etapă putem preciza finalitățile schimbării comportamentale dorite. Aceste finalități este necesar să fie precizate în termeni operaționali, ceea ce obligă la specificarea cu exactitate a formelor comportamentale la care dorim să ajungem în final.

Violența este o experiență cotidiană. Chiar dacă nu dăm atenție acestei realități, fiecare dintre noi venim în contact cu victime ale violenței în familie. Poate că suntem afectați de violență noi înșine în diferite feluri, uneori fără să ne dăm seama de acest lucru. Violența domestică este una dintre cele mai frecvente și, în același timp, cel mai puțin cunoscute, infracțiuni în societatea noastră. Persoana abuzată și abuzatorul sunt legați printr-o legătură foarte strânsă.

Violența poate fi definită ca un fenomen care se manifestă prin acțiune fizică, cuvânt, stare emoțională și sufletească, umilintă, cu scopul de a controla, maltrata sau de a sugera senzația de frică.

Violența poate fi întâlnită : în familie (violența domestică); la școală (violența între elevi; violența profesori- elevi); în grupul de prieteni;în societate (violența ca și comportament antisocial - violența în locuri publice; violența ca și comportament infracțional - tâlhăria, tulburarea ordinii și liniștii publice, loviri și alte violențe, vătămare corporală, omor).

Violența în școală este un fenomen extrem de complex, cu o diversitate de forme ,astfel încât școala este spațiul de manifestare a conflictelor între copii și între adulți-copii, iar raporturile de forță sau planul în care se consumă conduitele ofensive (verbal, acțional, simbolic) sunt variabile importante în înțelegerea fenomenului. Violența în școală este un fenomen dramatic și prin consecințele pe care le antrenează..

Am pornit de la premisa că în ultimul timp s-au multiplicat comportamentele violente în diverse medii educogene cum ar fi: familia, mass-media, grupul de joacă și nu în ultimul rând școala. Ne-am oprit asupra acesteia din urmă atât din considerente profesionale, cât și datorită faptului că școala reprezintă principalul factor educogen. în consecință, ne-am oprit asupra a două probleme care au devenit ipotezele cercetării.

Ipoteza generală: violența în școală este determinată de stilul didactic al educatorului.Din această ipoteză generală rezultă următoarea *ipoteză specifică: stilul didactic influențează recurgerea la metode adaptate particularităților elevilor:* în funcție de particularitățile individuale ale elevilor se adoptă diferite metode pedagogice, ca instrumente de disciplinare care pot fi mai mult sau mai puțin violente.

Colectarea datelor s-a realizat prin utilizarea a două metode principale: observația și chestionarul.

Încercînd să conchidem asupra strategiilor de modificare a comportamentelor problematice, vom face

câteva observații finale: în literatura de specialitate se citează îndeosebi exemple de intervenții la nivelul școlarității mici, rezultă că asemenea comportamente problematice trebuie să fie depistate și tratate din timp; aproape toate procedeele indicate presupun un substanțial aport al părinților care colaborează cu școala și se preocupă de soarta copiilor lor, de unde rezultă necesitatea unei strânse legături a școlii cu părinții; majoritatea strategiilor utilizate se bazează pe folosirea unui larg registru de recompensare, uneori chiar materiale din partea părinților și a școlii; în toate cazurile se stabilește clar "cu copilul ce anume se cere de la el.

Aceasta presupune o bună cunoaștere a copilului și a cauzelor reale care generează comportamentul său problematic. Ce se oferă copilului pentru efortul său de a-și schimba comportamentul? Problema este serioasă și există cercetări în acest sens.

Violența indiferent de forma în care se manifestă, ne privește și ne afectează pe toți. Ea poate avea efecte asupra: elevilor, prin transformări ale personalității, deteriorarea relației elev-profesor; asupra profesorilor, prin deturnarea activității didactice de la scopul acesteia; activității școlii, prin erodarea imaginii de mediu prietenos și sigur, subminarea activității; asupra părinților elevilor, prin neîncrederea în proprii copii.

Diminuarea violenței în școală este o problemă complexă care presupune participarea activă, a unui parteneriat profesori-elevi care să acționeze împreună pentru prevenirea sau eradicarea formelor de violență prin găsirea unor soluții posibile, constând în: elaborarea și respectarea unui regulament intern; responsabilizarea profesorilor și elevilor; dezbateri cu elevii pe tema tehnicilor de negociere a unui conflict; popularizarea experiențelor pozitive; organizarea unor activități alternative; disponibilitatea la dialog și comunicare; implicarea părinților în deciziile școlii; dezvoltarea ideii de voluntariat.

Elevii acceptă mai ușor regulile al căror sens este transparent, iar dacă școala este un loc de înăptare a democrației, atunci acesta presupune ca și elevii să participe la elaborarea lor. "Într-o democrație cetățeanul nu este numai cel care se supune legii, cât și cel care o elaborează alături de alții".

Concluzii. Recurgerea la violență mai ales în spațiul școlar denotă lipsa de responsabilitate și o practică nedemnă într-o relație de formare și modelare umană.

Pornind de la o cunoaștere cât mai profundă a particularităților educațiilor, este necesar să avem în vedere contextele: formal (școala), nonformal (cluburi școlare, organizații de copii și tineret, asociații sportive) și informai (familia, mass-media, biserica, grupul de prieteni etc), pentru a adopta cele mai potrivite măsuri educative. În același timp, în cazul că întâlnim situații

conflictuale care pot să degereze în violență, se impune analiza amănunțită, sub aspectul factorilor care au determinat apariția lor cât și adoptarea unor măsuri ameliorative de tipul: reamintirea regulilor de conviețuire într-un grup; avertizarea în cazul unor abateri repetate; deplasarea în clasă spre locul unde se află elevul cu un anumit comportament nedorit; atingerea ușoară cu mâna pe umăr a celui vinovat; Invitarea la o discuție a elevului vinovat de abateri repetate după încheierea lecției; mutarea în altă bancă; contactarea privirii celui vinovat și efectuarea unui semn mimic care arată că sunt nemulțumit de el.

O altfel de concluzie: „*Respectați copilul care face o greșeală și care poate atunci sau mai târziu să se corecteze el însuși, dar opriți ferm și imediat orice utilizare nepotrivită a ambianței, prin grijă, liniște, prin cuvinte blânde ori printr-o prezență iubitoare*” (Maria Montessori – Decalog)

Bibliografie

1. Ana Munteanu – Violenta domestica si maltratarea copilului - Editura Eurostampa, Timișoara. 2000.
2. Emil Stan - Profesorul între autoritate și putere - Editura Teora, București, 2000

ASPECTE ALE ARHITECTURII TRADIȚIONALE ÎN BANATUL DE CÂMPIE

Inst. Brătescu Mădălina
Liceul cu Program Sportiv Banatul Timișoara

Vastitatea temei și timpul limitat destinat expunerii, fac imposibilă o tratare exhaustivă. De altfel, tema a fost abordată frecvent în literatura de specialitate, de la Grisellini și Ehier până la recentul lansat album al lui Walter Konschitzky, „Arhitectura populară din Banat”.

Condiții obiective dar și subiective, au făcut din satul bănățean tradițional o amintire. Tot mai rar putem vedea în satele bănățene câte o casă tradițională, așteptându-și stingheră și părăsită sfârșitul.

Urmașii celor care au conferit individualitate Banatului, statutul său economic, social și cultural, au fost siliți să emigreze. Locul lor le-a fost luat de categorii de populații străine de valorile tradiționale ale Banatului.

În general, structura gospodăriei tradiționale din Banatul de câmpie este cunoscută. Cei interesați o mai pot studia pe teren, cu condiția să se grăbească. Cea mai veche casă germană păstrată, datând din 1833, se află încă în Jimbolia. În urmă cu câțiva ani, o gospodărie șvăbească din Tomnatic, ridicată în 1772, a fost demolată de primul proprietar, localnic de prima generație.

Înainte de a aborda originile satului tradițional din Banatul de câmpie putem apela la câteva repere tratate de personalități ale culturii române. Referindu-se

la nașterea Banatului modern, Nicolae Iorga remarca: „Ca și Dumnezeu, Austria crea din nimic, dar cu elemente aduse de pretutindeni.” („Neamul românesc din Ardeal și Țara Ungurească”). Să ținem cont că este remarca unui istoric naționalist. Ce ne mai relevă Iorga? Că originalitatea în arhitectura românească din Banat dispăre în secolul al XVIII-lea. Cu toate acestea, la început de secol XX, același Iorga, călătorind prin Banat, nota: „Totul arată bunăstare, cunoștința unei culturi mai înaintate și priceperea ce trebuie pentru a o imita. Astfel de sate se întâlnesc numai foarte rar prin alte locuri și numai în câte un colț fericit din celelalte ținuturi românești se află atâta rânduială bună ca aici.” Iorga îi aprecia în mod deosebit pe șvabii bănățeni pentru cultura lor materială, pentru hărnicia și seriozitatea lor, dar în aceeași măsură pe românii bănățeni pentru capacitatea lor de a asimila cultura materială a șvabilor”.

Pe de altă parte Lucian Blaga, caracterizând cultura Banatului ca fiind fundamental barocă, contestă originalitatea arhitecturii tradiționale a șvabilor, prea influențată de arhitectura cultă.

În concluzie, revenim la prima afirmație a lui Iorga.

După pacea de la Passarowitz, din 1718, Banatul avea o situație specială în monarhia habsburgică. Era în exclusivitate domeniu al coroanei, lipsit de domenii nobiliare, ideal pentru implementarea principiilor economice mercantile, în spiritul iluminist al epocii. În acest scop sunt aduși coloniști care săpună în valoare bogățiile Banatului. Germani în majoritate, dar și francezi, italieni, spanioli, cehi, au în comun religia catolică. Pentru ei sunt ridicate așezări noi iar vechile sate sunt sistematizate, după planuri bine stabilite, cu străzi largi și perpendiculare, după modelul unei table de șah. Administrația impune și tipul de locuință pentru coloniști, preluat mai apoi de români și de sârbi. Noul tip de casă, longitudinal, cu fațada triunghiulară spre stradă, cu acoperiș în două ape, era diferit față de cel întâlnit în Germania sudică, de unde veneau majoritatea coloniștilor, dar și de casa mică a românilor, cu o singură încăpere de cele mai multe ori, cu acoperiș în patru ape, fără fațadă, cu pereți împletți din răchită și lipiți cu lut, uneori semiîngropată.

Stilul oficial, impus de stat în arhitectura urbană, laică sau religioasă, e stilul baroc. Influența barocă e resimțită în arhitectura tradițională a satului bănățean, din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, sub forma fațadelor curbilini, întâlnite în zona Banatului de câmpie, în special în partea centrală, cunoscută de șvabi sub numele de Heide și în ornamentația în relief a fațadelor, cu motie florale, zoomorfe, geometrice sau simboluri religioase. De la jumătatea secolului XIX, întâlnim același tip de casă poziționată transversal față de stradă, după modelul clădirilor oficiale, primărie sau școală, păstrând tipul de fațadă, postată lateral.

Influența barocă e atât de prezentă în arhitectura tradițională a satului bănățean, încât în literatura de specialitate sunt folosiți termeni ca baroc bănățean sau baroc țărănesc.

Aportul românilor constă în tehnica de construcție, cea a pământului bătut, tehnică tradițională în Banatul de câmpie, unde lemnul și piatra lipseau. Echipa de meșteri specializați construiau case în mai multe localități, contribuind la unificarea stilistică a arhitecturii populare. Tehnica pământului bătut e preluată de coloniștii germani și în construcția bisericilor. Prima biserică din Tomnatic e construită de coloniști în deceniul al treilea al secolului al XVIII-lea în tehnica pământului bătut.

Barocul influențează și arhitectura religioasă în satele bănățene. Walter Konschitzky inventariază 100 de biserici cu elemente baroce, construite între 1720 și 1810.

Românii au preluat nu numai în arhitectură elemente ale stilului baroc. Troițe, cruci dar și costumele populare bogat ornamentate sunt exemple în acest sens. Este de remarcat că românii au rămas fideli stilului baroc în arhitectura religioasă și după ce șvabii adoptă tot mai multe elemente neoclasiche. Arhitectura religioasă din Banat se păstrează în acești parametri până la sfârșitul primului război mondial, după care arhitectura bisericilor ortodoxe este influențată de cea din teritoriile extracarpatice.

Satul bănățean intră într-o altă etapă a existenței sale.

Bibliografie selectivă:

IORGA, NICOLAE „ Neamul românesc din Ardeal și Țara Ungurească”

KONSCHITZKY, WALTER: „ Arhitectura tradițională din Banat”

SĂCARĂ, NICOLAE: „ Cultura populară în Banat”

ABORDAREA EDUCATIVĂ A DIFICULTĂȚILOR DE ÎNSUȘIRE A SCRIERII

- Studiu -

Prof. înv. primar Silvia Mălăescu
Colegiul Național Bănățean Timișoara

Dificultățile de învățare au existat dintotdeauna, nu numai la școlarii mici, ci și la adolescenți și chiar la adulți, fiind considerate oarecum firești, de aceea trebuie acceptate, înțelese și abordate suportiv. Aceste dificultăți sunt ocazionate și puse în evidență în învățarea de tip școlar, fiind mascate de diverse tulburări: afective, comportamentale, uneori chiar psihice.

Un copil cu dificultăți de învățare, trece de cele mai multe ori ca fiind un copil normal între ceilalți copii, deoarece el face față solicitărilor cotidiene în mod mulțumitor, dar la școală și acasă întâmpină greutăți în îndeplinirea sarcinilor școlare și pregătirea

temelor, care se materializează în performanțe scăzute la învățatură, care vor duce în final la eșec școlar.

O dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Ea nu este rezultatul întârzierii mentale sau a deficiențelor senzoriale, motorii sau neurologice. Copiii cu dificultăți în învățare prezintă o discrepanță semnificativă între potențialul lor intelectual estimat și nivelul actual de performanță. Aceste dificultăți se manifestă îndeosebi în copilăria mică, în special la impactul cu școala primară.

Principalele domenii în care acționează dificultățile de învățare sunt: limbajul oral-vorbirea ca domeniu și ca proces; grafia și lexia-scrierea și citirea; calculul și raționamentul matematic. Grafia și lexia sunt domeniile cele mai vulnerabile și mai „germinative”, pentru dificultățile de învățare.

Am urmărit problematica scrierii, pe o perioadă de 4 ani, pe un grup de trei copii cu dificultăți în însușirea scrisului. Dificultățile de învățare a scrierii încep cu erori la nivelul literelor, continuând apoi cu erori de punctuație și sintactice.

În sfera dificultăților de însușire a scrierii intră: omisiuni, confuzii, substituirii, inversări, adăugiri de litere, silabe, cuvinte în plan morfologic și sintactic, putându-se altera chiar mesajul ca atare. La acestea putem adăuga erori de punctuație și chiar forma viciată a scrisului.

Zonele de risc în apariția dificultăților de însușire a scrierii se grupează în 4 mari faze, care se configurează în module specifice:

1. Modulul de planificare este zona în care se organizează ideile și reprezintă începutul scrisului ca activitate. Dificultățile ce apar în acest modul sunt generate de medii de viață deprivat cultural, rezervă informațională modestă, experiență de viață restrânsă. Toate acestea se reflectă în mesaje simple, sărace în conținut.

2. Modulul sintactic include procesele de restructurare a ideilor produse și organizate în modulul precedent. Dificultățile de construcție sintactică apar la aceiași copii proveniți din medii socio-culturale deprivat, dar și la copii cu tulburări și disfuncții în fondul lexical profund al limbajului. Copiii din prima categorie moștenesc simplitatea lexicului, expresii greșite și dezacorduri. La cei din a doua categorie apare chiar o sărăcie a lexicului, tulburări și disfuncții în simțul gramatical. Dificultăți apar și în construcția de propoziții, fraze, sintagme și ortografie.

3. Modulul lexical reprezintă zona de recuperare a elementelor lexicale. Dificultățile în procesele lexicale sunt foarte frecvente. Ele sunt rezultatul vocabularului precar al copilului, în care predomină cuvintele concrete, cele abstracte fiind rare și vulnerabile în anumite contexte. Într-o activitate de

concepere a unui text copilul își găsește greu cuvintele, pune cuvinte nepotrivite, exprimarea este săracă.

4. Modulul motor presupune activități care se văd în procesul scrierii: mișcările fine specifice sunt încordate, crispate, școlarul transpiră, realizează diverse expresii faciale pentru a efectua o literă, o silabă sau un cuvânt. Dificultățile în procesele motorii se manifestă în special în două zone: memoria grafomotrică a copilului care este precară, vulnerabilă și organizarea generală deficitară din punct de vedere grafomotric, cu rândurile scrise deviate, spații excesive între litere, nelegarea grafemelor între ele, nerespectarea, în general, a spațiului de scriere.

Abordarea educativă presupune intervenția directă, prin mijloace educative, în zona, modulul în care apare disfuncția. Se pornește dinspre modulul 1, dinspre planificarea ideatică, ajungându-se în final la execuție motorie, trecând prin construcție semantică și acces lexic. Intervenția trebuie să fie sprijinită de o serie de materiale tipărite, ilustrative: planșe desene, jetoane, fișe, benzi desenate, diagrame. Sarcinile trebuie să fie concepute efectiv pentru disfuncția respectivă, să aibă continuitate și compatibilitate cu alte sarcini conexe. Am observat că printre modalitățile de recuperare, în special la clasa I, foarte utilă este literalizarea orală și scrisă: literalizarea cuvintelor înainte de scriere sau silabisirea lor, pe măsura scrierii. În celelalte clase am utilizat modalități care plac copiilor foarte mult și care îi motivează pentru învățare: exerciții de ordonare a cuvintelor amestecate dintr-o frază, exerciții de delimitare a frazelor într-un șir continuu scris, corectarea unor cuvinte, propoziții sau texte în care au fost strecurate greșeli; completarea unui text cu semnele de punctuație corespunzătoare. La toate aceste exerciții se adaugă copieri, transcrieri, dictări utilizând literalizarea orală și scrisă.

În practica școlară, elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de sprijinul și înțelegerea tuturor factorilor educativi și mai ales de colaborarea și implicarea părinților. Acești elevi au nevoie de un anume tip de profesori, cărora nu le sunt suficiente răbdarea, înțelegerea, tactul pedagogic, au nevoie de specialiști aflați în centre de recuperare educațională.

Am constatat că de cele mai multe ori, părinții refuză ajutorul specialiștilor din aceste centre, de teama etichetării copilului sau din comoditate. Unul dintre cei trei copii cu dificultăți de învățare, pe care i-am avut în studiu, a fost cuprins într-un program de recuperare educațională, la Centrul „Speranța”. Pe parcursul celor 4 ani am observat că acesta a progresat mai mult și mai repede decât ceilalți doi, în mod vizibil. Cu cât se începe mai repede programul de recuperare, cu atât rezultatele vor fi mai bune și dificultățile se vor ameliora.

Dificultățile de învățare, indiferent de domeniul în care apar, nu pot fi eradicate, nu sunt vindecabile, dar pot fi ameliorate, mai ales din exterior, urmând

recuperări în centre sau prin terapia mediului și a condițiilor de învățare, sarcina principală revenind în acest sens educatorilor.

Bibliografie

- 1 Dorel Ungureanu – Copiii cu dificultăți de învățare, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. București, 1998
2. ***** - Învățământul primar, nr. 2-3 /2000 –Revistă dedicată cadrelor didactice, Editura Discipol , București
3. ***** - Învățământul primar, nr. 2-3 / 2001 Revistă dedicată cadrelor didactice, Editura Discipol, București

FIXAREA CUNOȘTIINȚELOR

Prof. Mariana Nagy

Adeseori, fixarea cunoștințelor este înțeleasă și efectuată în mod simplist.

Aceasta se reflectă atât în ceea ce privește momentul când trebuie „executată” cât și în ceea ce privește modalitatea de realizare a ei. De cele mai multe ori, fixarea cunoștințelor este înțeleasă ca o obligație cu orice preț, ca un „moment” inevitabil, care devine obsesiv pentru profesor, găsindu-și rezolvarea doar în finalul orei de curs, prin două-trei întrebări formale, care sunt departe de a „fixa” ceva din laturile fundamentale ale lecției respective. O asemenea „fixare” este ineficientă, repetând adeseori unele idei sau date din conținutul lecției. Prin caracterul lor improvizat, uneori stângaci formulate, asemenea întrebări sunt lipsite de finalitate, de eficiența scontată.

Fixarea cunoștințelor este o problemă importantă și complexă, iar rezolvarea ei poate urma diverse căi, în funcție de natura operei, de scopul lecției, de posibilitățile de înțelegere ale elevilor, de competența științifică și pedagogică a profesorului. Nu excludem, în niciun caz, și posibilitatea unei fixări în finalul lecției, dar nu simplist, formal și lipsit de eficiență, ci bine gândit, rezervându-se timp suficient și adoptându-se, după caz, și alte procedee, prin utilizarea de tablouri, scheme, planșe, prin folosirea unor întrebări problemă care să vizeze esențialul și care să aibă darul de a-i face pe elevi să gândească și să nu repete pur și simplu unele date ale lecției.

S-ar putea organiza, în câteva minute, în finalul lecției, exerciții de muncă independentă a elevilor, pe baza unei probleme date spre rezolvare întregii clase, ori diferențiată, pe rânduri ori pe grupuri de elevi etc. Procedeele de fixare sunt multiple în finalul orei de curs, din care profesorul le poate selecta și aplica pe cele mai corespunzătoare pentru scopul fiecărei lecții.

Fixarea cunoștințelor fiind și mijloc și scop în lecție, trebuie rezolvată în mod diversificat și metodic, de-a lungul întregii ore de curs, atât în timpul verificării cunoștințelor, cât și în timpul afectat studierii noilor cunoștințe. În fond, în toată lecția trebuie să se urmărească, sub o formă sau alta, fixarea cunoștințelor esențiale din problemele studiate. Preocuparea majoră a profesorului este înfăptuirea practică, eficientă a acestei cerințe fundamentale a fiecărei lecții.

Oare aplicând metode active în analiza unor opere literare, mai este nevoie întotdeauna, în final, de o fixare anume? Analizând și interpretând temeinic fiecare idee, fiecare procedeu artistic, fiecare fenomen de limbaj specific unui scriitor, nu se operează tot atâtea fixări? Explorând esențialul sub multiplele lui forme de existență într-o creație literară, sesizând și formulând riguros științific și cu multă sensibilitate artistică elementele esențiale de fond și formă, creând situații-problemă, puncte nodale, momente de vârf în desfășurarea analizei, se activează permanent gândirea elevilor și se fixează, în mintea lor, ceea ce constituie miezul operei, precum și cele mai semnificative rîjloace prin care scriitorul obiectivizează propria sa intenție artistică. Însuși procesul de selectare, de reliefare și ierarhizare a elementelor, de formulare a lor cu întregul colectiv de elevi este menit să fixeze, să întipărească adânc în mintea lor noțiunile fundamentale ale lecției. Ca auxiliare în acest sens pot fi folosite scheme înscrise la tablă, planșe, tablouri, filme etc. Este, în toată acțiunea, un proces creator din partea profesorului. Chiar selecția elementelor, întocmirea schemelor, conducerea spre esență sunt, laolaltă, laturile unui proces creator.

Metoda de lucru este dialogul dintre profesor și elevi, metoda euristică, urmărindu-se permanent dezvoltarea gândirii creatoare a elevilor. În acest sens este bine să se păstreze un echilibru armonios între actul transmiterii informațiilor, a cunoștințelor, și tendința continuă de a-i face pe elevi să gândească, să-și însușească conștient noile cunoștințe. În această îmbinare dintre informare și formarea gândirii elevilor nu trebuie să se exagereze într-o direcție sau alta, acordându-se un interes prea mare uneia dintre cele două atitudini ale profesorului în dauna celeilalte.

Bibliografie:

- Cerghit, Ioan, (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Drăguleț, M., *Procedee de activizare a elevilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
- Leroy, G., *Dialogul în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
- Moise, C., *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankarom, Iași, 1996.
- Țarcovnicu, Victor, *Pedagogie generală*, Editura Facla, Timișoara, 1975.

METODELE INTERACTIVE – DEMERSURI DIDACTICE EFICIENTE

- Studiu -

Prof. înv. primar Silvia Mălăescu
Colegiul Național Bănățean Timișoara

Didactica modernă înțelege metoda de învățământ ca un anumit mod de a proceda, care tinde să plaseze elevul într-o situație de învățare, ca plan de acțiune, reprezentând o succesiune de operații realizate

în vederea atingerii unui scop, un instrument de lucru în activitatea de cunoaștere, de formare și dezvoltare a unor abilități.

În practica didactică este acceptat faptul că un elev reține 20% din ceea ce aude, 30% din ceea ce vede și aude în același timp, 80% din ceea ce spune, făcând un lucru la care reflectează și care îl interesează. De aceea, învățarea devine eficientă doar atunci când îl punem pe elev în situația de acțiune.

Pentru a vedea în ce măsură sunt mai eficiente metodele interactive decât cele tradiționale în activitatea de predare-învățare-evaluare, am aplicat un chestionar pe un eșantion de 50 de învățători, respectiv profesori pentru învățământul primar, din mediul urban și din mediul rural. Ca variabile am ales vârsta învățătorilor, respectiv a profesorilor pentru învățământul primar.

În urma chestionarului aplicat am constatat următoarele:

1. Numărul învățătorilor din mediul urban care utilizează metode interactive este mai mare decât numărul învățătorilor din mediul rural (90% mediul urban, 50% mediul rural) care utilizează aceste metode.

2. Unii învățători cu vârsta peste 55 de ani, atât din mediul urban cât și din mediul rural, preferă metodele tradiționale, deoarece consideră că este mai comod pentru ei să prezinte lecția, să dicteze și elevii să asculte, respectiv să scrie. Alții au motivat că atunci când lucrează după metode moderne, timpul alocat unei lecții, de o oră, la o disciplină, cum este istoria sau geografia, nu le ajunge și atunci preferă o metodă tradițională.

3. Numărul învățătorilor din mediul urban care participă la cursuri de formare continuă și manifestă interes pentru modernizarea metodologiei didactice este mai mare decât cel al învățătorilor din mediul rural.

4. Învățătorii care utilizează la clasă metode interactive, au observat că elevii știu să se folosească mai bine de cunoștințele dobândite prin activitatea lor directă la clasă, cunoștințele însușite prin metode moderne fiind mai trainice decât cunoștințele însușite prin metode clasice.

5. Atât învățătorii din mediul urban, cât și cei din mediul rural preferă evaluarea alternativă prin proiecte și portofolii. În urma acestui tip de evaluare aceștia au observat că elevii participă cu mult interes, că dispăre emotivitatea prezentă într-o evaluare tradițională și crește motivația pentru învățare.

6. Învățătorii chestionați sunt de părere că elevii care lucrează interactiv colaborează mai bine împreună, au deprinderi de comunicare și de relaționare mai bune decât ceilalți; au o atitudine pozitivă față de învățare; manifestă empatie unii față de

ceilalți; posedă deprinderi, tehnici și operații de lucru care-i ajută în procesul de instruire și învățare.

7. Toți învățătorii sunt de acord că metodele tradiționale nu trebuie înlăturate definitiv și înlocuite cu metode moderne. Cele tradiționale trebuie adaptate și utilizate în așa fel încât să implice direct elevul în activitatea de învățare. Predarea nu trebuie eliminată în totalitate, pe parcursul predării elevul trebuie pus în situația de a face, de a gândi, de a reflecta la cunoștințele pe care trebuie să și le însușească.

8. Majoritatea învățătorilor (90% din mediul urban și 80% din mediul rural) consideră că manualele alternative, conținutul lor, corespunde noilor metodologii didactice de ordin calitativ. Manualele sunt în așa fel concepute încât elevul este solicitat să observe, să descopere, să analizeze, să compare și astfel să ajungă la cunoștințe noi. Parcurgând aceste etape, elevii ajung să-și formeze și să-și dezvolte capacitatea și operații superioare.

9. Toți învățătorii care utilizează la clasă metode interactive consideră învățarea mai eficientă decât dacă se folosesc metode tradiționale, deoarece cunoștințele dobândite prin metode moderne sunt mai temeinice, se însușesc prin munca fiecărui elev, nu sunt date „de-a gata”, și ei să fie nevoiți să memoreze cunoștințele transmise de învățător.

În concluzie, învățarea eficientă este învățarea care se bazează pe gândire, nu pe memorare, în care sarcina învățătorului nu este predarea (transmiterea de cunoștințe), ci mai degrabă organizarea, dirijarea și asistarea elevilor în învățare. Această învățare se realizează cu ajutorul metodelor moderne, interactive, care plasează elevul în centrul activității de învățare.

Învățătorii care utilizează metode moderne privesc învățarea ca o restructurare cognitivă, care presupune asimilarea unor cunoștințe prin: reprezentarea lor adecvată, prelucrarea și procesarea informațiilor, stocarea lor în memoria de lungă durată cu posibilitatea trecerii acestora, la nevoie, în memorie de lucru; organizarea și integrarea informațiilor noi în scheme și structuri mintale. Pentru acești învățători, a învăța eficient înseamnă a asimila și a dobândi cunoștințe prin activitate și efort propriu, care vor duce în final la operații mintale superioare. Elevii care își însușesc cunoștințele în acest mod vor demonstra în viața de zi cu zi că posedă abilități și competențe în rezolvarea unor probleme specifice, în contexte diferite.

Bibliografie

1. David Ausubel, Floyd Robison – Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
2. Dorina Sălăvăstru – Psihologia educației, Editura Polirom Collegium, Iași, 2004
3. Ion Al. Dumitru – Educație și învățare, Editura Eurostampa, Timișoara, 2001
4. Cerghit I – Metode de învățământ, Editura Didactică și Pedagogică București, 1997

METODA PROBLEMATIZĂRII

Prof. Mariana Nagy

O sarcină fundamentală în realizarea unui învățământ modern, cu prioritate formativ, este dezvoltarea capacității de gândire și a trăsăturilor morale ale elevilor, conturarea unei personalități mobile, care se va putea integra cu ușurință în societate.

Unii pedagogi arată că problematizarea poate fi considerată ca o variantă a conversației euristice. Se propun elevilor probleme de gândire pe care ei le pot rezolva pe baza cunoștințelor însușite anterior. Ion Cerghit adaugă că ea este o altă modalitate a teoriei învățării prin descoperire. Dacă pentru metoda descoperirii însă accentul cade îndeosebi pe etapa investigației, pentru metoda problematizării primordială este situația problemă în jurul căreia se concentrează întreaga acțiune de cunoaștere a elevilor. Dacă prin metoda descoperirii se tinde să se educe tenacitatea și perseverența în găsirea adevărului, spiritul de observație și investigație, pentru problematizare important este efortul de gândire, dezvoltarea capacităților de gândire, curiozitatea științifică și dorința de a nu primi cunoștințe de-a gata, ci de a căuta prin forțe proprii adevărul în fața unor probleme noi.

Problematizarea solicită la maximum gândirea elevilor, realizându-se printr-o mai mare acumulare de cunoștințe, precum și printr-o dezvoltare pronunțată a gândirii. Gradul de dificultate, efortul depus de elev pe drumul parcurs de la întrebare la răspuns sunt mult mai mari și mai complexe în cadrul problematizării, comparativ cu obișnuita conversație euristică.

Prin specificul ei, problematizarea se întemeiază pe crearea unor situații conflictuale care conduc gândirea elevului din descoperire în descoperire până la epuizarea conținutului unei teme. Problematizarea poate fi utilizată în toate etapele procesului de învățământ și nu numai în predare, unde, e drept, poate apărea mai frecvent.

În cadrul metodei problematizării, situațiile problematice pot fi de mai multe tipuri:

- când apare un dezacord între vechile cunoștințe ale elevilor și cerințele impuse de rezolvarea unei probleme;
- când elevul se află în fața unei contradicții ce apare între modul de rezolvare, posibil din punct de vedere teoretic, și imposibilitatea lui de rezolvare practică;
- când elevul este pus să aplice în condiții noi cunoștințele asimilate anterior;
- când elevul trebuie să aleagă dintre cunoștințele pe care le posedă numai pe acelea care îi vor servi la rezolvarea situației-problemă, urmând să completeze datele care îi lipsesc în procesul rezolvării problemei;
- când elevul este solicitat să depună un efort de gândire pentru organizarea cunoștințelor într-o formulă sintetizatoare, în sensul găsirii sau demonstrării unei asemenea formule.

O întrebare problematică face apel mai intens la flexibilitatea gândirii decât întrebările euristice obișnuite. Nu orice întrebare care pretinde doar o explicație este o problemă. În adevăratul ei sens, o situație problemă are un caracter de ipoteză, tinde să dezvăluie contradicțiile lăuntrice care apar în procesul rezolvării ei. Mai mult decât oricare altă metodă, problematizarea are o eficiență deosebită în educarea creativității. Problematizarea lecției, punerea sau crearea problemei de către profesor condiționează și declanșează întreaga activitate de cercetare și apoi de descoperire a adevărului sau soluției de către elevi. Problematizarea este un procedeu didactic, adică o componentă sau un element al metodei didactice, este un procedeu de activizare, care stimulează gândirea creatoare, solicitând elevilor un susținut și complex efort intelectual, căci elevul, rezolvând problema, trece prin toate etapele acțiunii de cercetare: sesizarea problemei, găsirea soluțiilor eficiente de rezolvare, controlarea veridicității lor.

Important este deci ca, în practica școlară, să se facă distincția între „problemă”, în accepția obișnuită, și „problemă”, în sensul metodei problematizării. Problemă în accepția specifică acestei metode este un cadru mental sau tensional, în care un mănunchi de fapte, idei și legi cunoscute, structurate într-un anumit fel în jurul unei întrebări euristice, declanșează și susțin activitatea de cunoaștere a gândirii în scopul promovării de noi cunoștințe, sub formă de răspuns la întrebare sau soluție la problemă. Problema în sensul metodei se reduce, în esența sa, la întrebare, fără a fi numai întrebare, adresată necunoscutului pentru a deveni cunoscut. În structura problemei, pe lângă întrebarea propriu-zisă intră și un sistem redus de cunoștințe ajutoare, care, alăturate și opuse, îndreptătesc apariția întrebării și funcția investigatoare.

În cursul rezolvării situațiilor problemă, se activează simultan sau succesiv una sau mai multe operații ale gândirii: recunoașterea, caracterizarea, motivarea, clarificarea, asocierea, compunerea.

Bibliografie:

- Cerghit, I., *Descoperire și problematizare în lecțiile de limba română*, în „Limbă și literatură”, 1973
Drăguleț, M., *Procedee de activizare a elevilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
Okon, W., *Învățământul problematizat în școala contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
Țarcovnicu, Victor, *Pedagogie generală*, Editura Facla, Timișoara, 1975.

LECȚIA --- ACȚIUNE DE STRATEGIE EDUCAȚIONALĂ

Prof. Mariana Nagy

Realizarea procesului instructiv dinainte planificat are loc în unități didactice de bază, numite în mod curent lecții. Lecția este un complex de predare-învățare, cu o anumită structură. În concepția tradițională, lecția cuprinde un moment organizatoric, o

verificare a însușirii cunoștințelor anterior dobândite, predarea și consolidarea. Nu discutăm aici această structură, nici posibilitățile de valorificare mai modernă a componentelor, cum ar fi înțelegerea verificării nu numai ca un control asupra stocării convenabile a unor cunoștințe, ci și ca un control asupra muncii individuale a elevului, ori înlocuirea predării expositive, cu forme active.

În cadrul unui proces instructiv planificat se cere a fi planificată și desfășurarea lecției. Fără a intra în detalii, vom arăta că, înainte de toate, trebuie înlăturată o prejudecată proprie pedagogiei și didacticii vechi. Ea se referă la concepția asupra comunicării educaționale, în cadrul căreia se realizează și comunicarea instructivă. În viziunea tradițională, comunicarea (transmiterea unui mesaj) a fost concepută ca un proces realizat cu precădere în sens unic de la profesor la elev, comunicarea inversă de la elev la profesor intervenea mai târziu, în orice caz după terminarea mesajului transmis de profesor. În această situație, modalitatea de comunicare a mesajului instructiv de către profesor nu putea fi îmbunătățită în cursul procesului respectiv prin informații privind calitatea receptării mesajului corespunzător de către elevi. Este evident că au eficiență acele procese de comunicare ce asigură retroinformarea sursei emițătoare (profesorul) asupra receptării (de către elevi) și asupra calității acestei receptări, în așa fel încât mesajul să poată fi optimizat (modificat) în cadrul aceluiași proces comunicativ. Acest lucru este posibil numai dacă se asigură o structură dialogată lecției.

În funcție de retroinformație se recodifică mesajul și se replanifică desfășurarea procesului comunicativ, lecția.

Dar didactica și pedagogia tradițională mai sunt și prizoniere ale unei alte prejudecăți: aceea că mesajul instructiv este receptat integral și instantaneu de către elev, această presupunere fiind falsă. Descifrarea mesajului de către receptor (aici, elevul) este posibilă numai în măsura în care acesta dispune de un repertoriu (necesar decodificării) identic cu cel al emițătorului (aici, profesorul), ceea ce este o condiție imposibil de împlinit. În acest caz, eficiența comunicării se cere asigurată prin retroinformare continuă (a profesorului prin mesajele emise de elevi), în așa fel încât procesul comunicativ să se încheie numai când se constată receptarea aceluiași minim de mesaj care permite să conchidem că obiectivele instructive au fost atinse. Din acestea rezultă că lecția trebuie să aibă o structură strategică în cadrul căreia fiecare decizie a profesorului cu privire la trecerea de la un moment în desfășurarea procesului instructiv la altul să fie dependentă de retroinformația dobândită cu privire la nivelul și calitatea decodificării și însușirii mesajului instructiv de către elevi.

În consecință, planificarea desfășurării lecției nu trebuie să vizeze reproducerea unei structuri invariante

dinainte stabilite, ci trebuie să fie o planificare a strategiei de desfășurare a lecției, un fel de planificare din mers, în care fixe sunt obiectivele urmărite, dar calea spre atingerea lor depinde de fluxul de informație de la elev la profesor, necesitând o continuă solicitare a imaginației și inventivității acestuia din urma.

Bibliografie:

Moise, C., *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankarom, Iași, 1996.
Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
Skinner, B. F., *Revoluția științifică a învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
Țărcovnicu, Victor, *Pedagogie generală*, Editura Facla, Timișoara, 1975.

DENOTAȚIE ȘI CONOTAȚIE

Prof. Mariana Nagy

Orice persoană care transmite un mesaj prin intermediul limbajului, care spune sau scrie ceva, urmărește (conștient sau nu) una din cele două intenții ale limbajului: cea tranzitivă sau cea reflexivă.

Stilul științific se caracterizează prin tranzitivitate maximă, urmărind să exprime o idee sau o lege, să descrie fenomene sau relațiile dintre ele într-un mod cât mai clar, precis, exact, corect. El nu lasă loc altor înțelesuri sau interpretări, se adresează rațiunii și logicii și exclude orice intervenție personală, subiectivă.

Teorema lui Pitagora, de exemplu, este formulată riguros, în așa fel încât mesajul său să fie receptat în același mod de oricine. Ea transmite doar cunoștințe, într-un stil exact, fără să spună nimic despre sentimentele care l-au animat pe matematician în momentul formulării ei și fără să se adreseze afectivității celor care o receptează.

În acest caz, cuvintele sunt folosite în sensul lor propriu denotativ.

Stilul literar îmbogățește mesajul transmis cu sentimente, stări emoționale, atitudinea subiectivă a scriitorului dând cuvântului sensuri noi datorită contextului în care este plasat și solicită receptorul nu numai rațional, ci și afectiv. Această modalitate de comunicare este conotativă, întrucât accentuează sensul figurat al cuvântului.

Limbajul denotativ denumește obiectele în conținutul lor, reliefând ceea ce este general și esențial, în timp ce limbajul conotativ insistă asupra anumitor însușiri particulare ale obiectului, care l-au impresionat mai mult pe scriitor și pe care acesta vrea să le scoată în evidență, cu scopul de a emoționa.

Valoarea conotativă apare încă de la nivelul limbajului uzual în sensul figurativ al cuvintelor. De exemplu, sensurile expresiilor următoare sunt îndepărtate de sensul propriu al verbului *a cădea*, care apare în construcția lor, datorită combinațiilor diferite, contextelor în care este plasat: *a cădea pe gânduri* (a deveni îngândurat), *a cădea la pat* (a se îmbolnăvi), *a cădea la un examen* (a nu reuși la un examen), *a cădea pe mâna cuiva* (a ajunge la discreția cuiva), *a cădea pe capul cuiva* (a veni nedorit la cineva), *a-i cădea cuiva*

drag (a-i deveni drag), *a cădea la învoială* (a ajunge la o înțelegere).

În limbajul artistic diferența dintre sens propriu și figurat, dintre denotație și conotație se accentuează, dând uneori chiar impresia de nonsens, de absurd, dacă aplicăm numai criteriile limbajului curent, denotativ.

Versurile eminesciene din poezia *Floare albastră*: „*Iar te-ai cufundat în stele/ Și în nori și-n ceruri nalte?*” utilizează verbul „a se cufunda” într-o asociație neașteptată, pe care n-o întâlnim în limbajul curent. Acest verb are în context semnificațiile: „te-ai pierdut în contemplare”, „te-ai îndepărta de realitate”, „ești visător”, „trăiești în sferele abstracte”, care, deși pornesc de la sensul propriu al cuvântului, îl depășesc, dându-i valoare artistică, sugerând asociații multiple.

Bibliografie:

Bejat, M. (coord.), *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

Cerghit, Ioan, (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.

Munteanu, Anca, *Incursiuni în creatologie*, Editura Augusta, Timișoara, 1994.

Sărbătorile de Paște în viziunea elevilor

Institutor Mădălina Brătescu
Liceul Sportiv Banatul Timișoara

„Nu uita că Dumnezeu te-a trimis în lume să-l înlocuiești, să dai sensuri, să crezi, să duci începutul său înainte!”

Trăim într-o lume dinamică, al cărui destin trebuie să ni-l asumăm, în numele trecutului acestei planete, dar și al viitorului care se prefigurează la orizont. Elevii noștri pot fi o sursă nebanuită de inspirație în organizarea procesului didactic- inspirație creativă pentru mine, ca dascăl, dar și subiecți ai creativității în același timp. Aplicând la clasă cunoștințele teoretice dobândite, elevii mei au realizat la orele de abilități practice lucrări în care creativitatea personală a fiecăruia și-a spus cuvântul. Metoda imaginativă aplicată la clasă pentru realizarea temei „Sărbătoarea Paștelui ” a fost brainstormingul care, în limba engleză înseamnă „furtună în creier” sau „asalt de idei”. Activitatea s-a desfășurat pe grupe iar metoda aplicată a avut efectul scontat întrucât exigențele reclamate de desfășurarea optimă a brainstormingului au fost îndeplinite de colectivul clasei:

- statutul social compatibil între participanți;
- implicarea lor benevolă și în cunoștință de cauză;
- existența unei relații amiabile între membri.

Cu două zile înainte de ora de abilități practice am prezentat elevilor tema ce urmează să fie realizată, exemplificând și câteva idei posibile. Având în vedere că metoda a fost aplicată elevilor de ciclul primar- clasa a III a, am lăsat deplină libertate elevilor din fiecare grupă în ceea ce privește sugestiile și ideile membrilor

compenți, bazându-mă pe faptul că elevii din clasele primare „ strălucesc” în privința a ceea ce numim creativitate.

Tema realizată a fost „ Sărbătoarea Paștelui.” Fiecare grupă a creat câte o planșă care ilustra viziunea copiilor asupra acestei sărbători. Modulurile în care copiii și-au imaginat sărbătoarea și au ilustrat-o în planșa creată au fost diferite. O grupă a reprezentat tema propusă sub forma mulțimii de oameni care merge la Înviere, a doua grupă s-a limitat strict la simbolurile Paștelui- ouăle roșii și iepurașii , iar grupa a III a a dezvoltat idea central simbolizând în imagini primăvara ca vestitoare a marii sărbători. Munca în echipă i-a ajutat pe copii să dezvolte creativitatea colaborând între ei, fiecare idee propusă a fost dezvoltată de membrii grupului, iar conducătorul a apreciat sau , dimpotrivă , a sugerat altă variantă a ideii avansate de colegii săi.

Activitatea mea ca învățător a constat mai mult în supravegherea lucrărilor și mai puțin în observații adresate elevilor pentru că, în ceea ce-i privește, copiii au dat frâu liber imaginației și au creat lucrări frumoase, adecvate temei. Importantă în stimularea elevilor este evitarea frazelor inhibitorii, „ ucigașe” pentru creativitate: „ nu avem timp”, „ să mai așteptăm și vom vedea”, etc. Copiii trebuie încurajați în primul rând și, în al doilea rând, trebuie să li se ofere posibilitatea de a lăsa frâu liber imaginației creatoare pentru că le întărește încrederea în propriul potențial.

Noi, cadrele didactice, învățăm în fiecare zi să fim creative, împreună cu elevii noștri pe care încercăm să îi înarmăm cu cât mai multe tehnici de învățare creativă, căutând să le punem în valoare cât mai mult potențialul creativ.

Bibliografie: Munteanu, Anca- „Incursiune în creatologie”, Editura Augusta, Timișoara, 1994.

ESTETIC ȘI EXTRAESTETIC ÎN OPERELE LITERARE

Prof. Mariana Nagy

Dacă specificitatea operei literare este determinată de valoarea sa estetică, totuși această operă nu poate exista fără să conțină și valori din afara esteticului — pe care le numim extraestetice — cum sunt: valorile morale (binele, adevărul, dreptatea, cinstea, demnitatea), munca, umanismul etc.

Criticul Eugen Lovinescu afirma: „Artistul trăiește în sânul clasei sale sociale, al neamului său, al epocii sale, al omenirii în genere; el nu poate fi scos din timp și spațiu; punct de intersecție al unor agenți diferiți, el nu este lipsit de aderențe. Valorile estetice nu trebuiesc, desigur, confundate cu valorile etice, sociale, naționale sau umane și artistul nu trebuie valorificat printr-însele, dar, nu e mai puțin adevărat că el lucrează, în linie generală, în baza unei psihologii determinate de toate aceste valori.”

După cum rezultă din însăși denumirea lor, valorile extraestetice există și în afara artei, în viață, în conștiința și acțiunea oamenilor. Dar atunci când sunt exprimate într-o opera literară, ele dobândesc valori superioare, fiind potențate de estetic. Aceasta și datorită faptului că esteticul se adresează în măsură mai mare afectelor, sentimentelor, emoțiilor, realizându-se, așadar, nu abstract, ci prin particularizare și individualizare. „În arte — scria G. Călinescu — în general, înțelegerea afectivă și cea intelectuală sunt unul și același lucru, pentru că ideea se exprimă printr-o zguduire a întregului suflet la nivelul cel mai înalt.”

Problema relației dintre literatură și morală este una dintre cele mai importante care se stabilesc în interferențele dintre estetic și extraestetice. Majoritatea operelor de valoare universală se disting și prin mesajul lor etic. Astfel, *Faust* de J. W. Goethe situează fericirea individuală într-o acțiune pusă în slujba colectivității. După multe căutări, Faust se simte pentru prima dată fericit și invocă oprirea clipei atunci când, secând o mlaștină, are satisfacția de a da oamenilor un câmp roditor, asociind ca într-o apoteoză două valori majore, munca și libertatea, ceea ce conferă umanism operei:

„Un harnic furnicar muncind senin,

De oameni liberi, pe-un pământ eliberat.

Atuncea da, aș spune clipei:

Mai stai, acum sunt fericit.”

Interferența dintre frumos și bine, deci dintre estetic și etic, a constituit unul din idealurile antichității în ceea ce grecii numeau „kalokagatia”. Aceeași îngemănare de bine și frumos constituie și o dominantă a folclorului nostru în care, printr-un proces de simplificare și stilizare, personajele pozitive sunt mai totdeauna și frumoase (de exemplu, Făt-Frumos), pe când cele negative se remarcă prin urătenie („Manea, slutul și urâțul / Manea, grosul și-artăgosul”).

Pe de altă parte, fabula este specia literară în care concluzia morală este obligatorie, deci în cadrul ei eticul apare cu necesitate.

Valorile morale apar în operele literare în funcție de temă, motiv, curent literar sau epocă.

- Bibliografie:
Călinescu, G., *Croniclele optimistului*, Editura pentru literatură, București, 1964
Lovinescu, E., *Scrieri*, Vol. 4, Editura Minerva, București, 1973
Munteanu, Anca, *Incursiuni în creație*, Editura Augusta, Timișoara, 1994

STUDIUL METODOLOGIC PRIVIND ANALIZA ȘI INTERPRETAREA TEXTULUI LITERAR

Prof. Mariana Nagy

Studiul literaturii române în învățământ se desfășoară printr-o mare diversitate de tipuri de lecții.

Îndeosebi la clasele liceale, literatura română se studiază, conform programei și manualelor școlare, în cadrul unor lecții de prezentări de epoci și curente literare, lecții de expunere a vieții și activității literare a scriitorilor, lecții despre crezul artistic și problematica creației literare a autorilor, lecții de analiză literară, de caracterizare generală a unor opere, lecții despre arta scriitorilor, compuneri, lecții de sinteză pe capitole, de recapitulare în vederea lucrărilor scrise la încheierea semestrelor, în vederea pregătirii pentru bacalaureat etc.

Este știut că fiecare tip de lecție dintre cele enumerate mai sus își are metodologia sa, tehnica sa de investigație științifică a problemelor de specialitate dezbătute, de ordonare a cunoștințelor, precum și tehnica de cooperare cu elevii din clasele respective.

Nu ne propunem, în cadrul acestui studiu, să înfățișăm pe larg modalitățile de desfășurare ale fiecărui tip de lecție. Condițiile preconizate de știința literară modernă în ceea ce privește studiul literaturii indică cu prioritate primatul textului și evitarea abundenței de date istorico-literare, atât de uzitată în vremea înfloririi pozitivismului în știință. De asemenea, experiența bună în învățământ a demonstrat, până în prezent, cu prisosință, că elevii rețin în anii studiilor mai ales conținutul operelor literare, ceea ce se cercetează pe text, în clasă, sub îndrumarea competentă a profesorului, specialist și pedagog.

Potrivit orientărilor majore în știința literaturii, vom acorda atenția cuvenită, în această expunere, problemei metodologice privind analiza literară, contactului cu textul.

De asemenea, ne oprim asupra acestui tip de lecție — analiza literară — întrucât:

— în școala generală comentariul literar (analiza pe text) este modalitatea predominantă de studiere a literaturii române;

— în clasele liceale se prevăd, predominant, analize literare ale operelor reprezentative ale literaturii române;

— analiza de text rămâne, în contextul studierii literaturii române în școala generală și liceu — indiferent de orientările programelor școlare — calea fundamentală de însușire a problemelor literaturii române de către elevi;

— metodologia investigării textului literar, pentru critici și istorici literari ca și pentru profesori, ridică cele mai multe probleme de metodă, din antichitate și până azi. În acest domeniu s-au formulat multe opinii cu privire la căile, criteriile, metodologia cercetării textului literar, pe care un profesor de specialitate este dator să le cunoască;

--la acest tip de lecție se pot iniția numeroase căi de colaborare cu colectivele de elevi, în investigarea textului literar.

De aceea, ținând seama de cerințele stringente ale învățământului predominant formativ, de randamentul maxim pe care trebuie să-l realizeze studiul literaturii române în învățământ, ne vom

concentra întreaga atenție, în studiul de față, asupra modalităților de analiză literară în școală.

Întrebarea fundamentală pe care și-o pune orice profesor de literatură română în exercitarea profesiei la clasă este *cum să pătrundă în tainele unei creații literare și să transmită elevilor fiorul artei în demersul analitic*.

O primă condiție pe care trebuie s-o îndeplinească în această acțiune este ca *analiza literară să fie totală*. Prin „totală” nu înțelegem exhaustivă, acest lucru nefiind practic posibil în cazul unei opere literare, ci o *abordare a operei în laturile ei esențiale* — conținut și formă — pentru relevarea ideilor, sentimentelor și particularităților ei artistice.

Un profesor poate înnobila o operă investigată, îi poate da viață, scoțându-i în evidență toate semnificațiile și virtuțile estetice. El „descoperă” astfel opera, îi dă o identitate estetică și îi conferă un loc în ierarhia de valori a literaturii. Actul este fundamental, însă nu suficient. Pentru ca analiza literară, cu elevii, să capete o justificare și durabilitate este necesară o adevărată creație, o reconstrucție ideală, o coborâre în zona profunzimilor, formule ce definesc procesul necesar al analizei. În fond, orice analiză literară este o operație de explicație, interpretare și evaluare a operei, sub aspectele sale esențiale. Cel mai profund comentariu de text dă, printr-o analiză inspirată, cele mai multe chei ale unei creații literare, luminând progresiv conținutul de idei și elementele ce configurează profilul artistic unic al operei. Printr-o analiză literară totală și temeinică, opera literară se luminează și trăiește pentru totdeauna în conștiința elevilor.

Un spirit realist, obiectiv trebuie să anime profesorul în procesul analizei literare de descoperire și evaluare a creațiilor, întrucât istoria literară nu este un depozit de materiale neviabile, ci un ansamblu de opere care se cer în permanență considerate și reconsiderate într-un spirit modern, actual.

Analiza literară totală este un proces progresiv în aprofundarea emoției literare. Finalitatea mai îndepărtată a unei analize literare autentice este deci adâncirea emoției, dar realizarea acestui țel presupune străbaterea mai multor trepte obligatorii, marcate de elementele constitutive ale operei. Fiecare treaptă este un pas înainte pe calea cunoașterii actului artistic și în aprofundarea emoției artistice.

Care sunt treptele pe care le strabate o analiză literară totală în ora de curs?

Ținând seama de faptul că opera literară este un produs al unor împrejurări istorice, analiza literară trebuie să înceapă cu clarificarea circumstanțelor care au determinat apariția ei. În etapa aceasta a lecției se lămurește și problema izvoarelor, precum și aceea a procesului genetic prin care a trecut elaborarea operei.

După cunoașterea fenomenelor exterioare operei, trecându-se spre interiorul creației care trebuie cunoscut, prima problemă pe care trebuie să și-o pună

profesorul este aceea a identificării *motivului* sau *temei operei literare*. Tudor Vianu definește motivul operei literare ca fiind „partea cea mai generală a subiectului”.

O treaptă următoare în adâncirea emoției literare este *descrierea subiectului*, care este, în fond, dezvoltarea, dar în același timp și particularizarea sau individualizarea motivului.

În continuare, ar urma analiza valorilor ideale (ideile) și a *atitudinii spirituale* a scriitorului manifestate în procesul creației față de fenomenele prezentate în operă. Această etapă a analizei ar consta, deci, în găsirea acelei idei generale care stă la baza operei și din care opera crește. Ideea unei creații literare seamănă mai mult cu un sentiment, cu o atitudine sentimentală a spiritului. Ideea operei literare nu trebuie luată în accepția ei strictă, ca într-o lucrare teoretică, științifică. În acest sens, Tudor Vianu consideră că, într-o operă literară, așa-zisele idei nu sunt decât produsul de transformare a unor sentimente în idei și poate că ele nu sunt decât produsul interpretării ideologice a unor experiențe sentimentale.

Este vorba deci nu de idei, ci mai degrabă de o atitudine spirituală, conținând o sumă de factori afectivi, care numai printr-o lucrare ulterioară pot să devină idei. Poetul nu formulează idei în creația sa, ci exprimă o atitudine spirituală, subliniată afectiv.

Pentru interpretarea cât mai completă a unei creații literare se cere însă de făcut un pas mai departe, în scopul conturării *viziunii poetice* a operei de artă, notând, punctând, relevând elementele care pun în lumină substanța artistică a operei, compoziția imaginii artistice și forța ei revelatoare.

Concomitent, în procesul analizei și interpretării trebuie să se definească și felul elementelor, stabilindu-se, treptat, viziunea scriitorului, a operei respective, individualitatea, unicitatea acestei viziuni.

Pasul care urmează să se facă mai departe, spre limitele ultime ale analizei literare, este *definirea modului în care se individualizează imaginile artistice*. Este vorba de analiza formei, a cărei accepție a cunoscut multiple definiții din antichitate până astăzi. Dar opera literară alcătuiește un ansamblu, o configurație, și atunci tocmai acest lucru trebuie determinat, clarificat — problemele legate de configurația operei. „Cu aceasta facem încă un pas și unul dintre cei mai avansați, în lucrarea de caracterizare individuală a operei literare”, apreciază, pe bună dreptate, Tudor Vianu. În această acțiune se lămuresc, obligatoriu, stilul, tipul și genul operei investigate.

Numai parcurgând toate aceste etape în cercetarea operei, se poate spune că analiza literară este „totală”, completă, eficientă, mai ales dacă profesorul dovedește pregătire științifică, competență, simț pedagogic și pasiune în activitatea profesională.

Pentru ca o analiză literară să fie totală, completă, să deslușească până la capăt structura de ansamblu a operei, semnificațiile și valențele ei artistice,

profesorul trebuie să cunoască bine metodologia cercetării științifice și să știe s-o adapteze la cerințele stringente ale învățământului. În acest context, trebuie să se situeze pe pozițiile unei investigații pluridisciplinare, înfățișând fenomenul literar în diverse unghiuri. Trebuie evitată dilema celor două variante ale discursului critic tradițional, pozitivistă și impresionistă, profesorul adoptând o poziție personală, originală, privind opera prin prisma proprie, subsumând cu discernământ critic toate ideile existente în studiile de bază referitoare la opera în discuție.

În acest context este necesar, ca atare, să se manifeste un permanent interes pentru a găsi modalitatea unui compromis între teoriile moderne de investigare a fenomenului literar și posibilitățile reale de aplicare practică a lor la cerințele specifice școlii.

Învățământul nostru a fost și încă mai este în anumite privințe tributar unei viziuni documentariste în studiul literaturii române, unei concepții care acordă prioritate faptelor istorico-literare, neglijând sau minimalizând uneori importanța analizei textului literar în toată arhitectura lui. În ultimul timp, se vedește tot mai mult însă ca o reacție față de această situație, o „întoarcere la text”, adoptându-se căi tehnice.

În învățământ, în studierea literaturii române se cere însă menținerea unui echilibru între nevoia de sistem și respectul pentru realitatea concretă a textului literar, pe care numai profesorul îl poate realiza cu finețea și talentul său critic și pedagogic în ținerea lecțiilor de analiză literară.

Lecția de analiză literară trebuie să devină un adevărat act de creație. Termenul de creație în cadrul demersului analitic trebuie înțeles în sensul lui fizico-matematic (reducția prin analiză și evidențierea apoi, grație reconstrucției simplificate, a funcționalității interioare). Numai așa am putea vorbi de o adevărată „creație” în analiza literară.

Bibliografie:

- Bejat, M. (coord.), *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
Cergăh, Ioan, (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
Vianu, T., *Studii de metodologie literară*, București, Societatea de Științe Filologice din R.S.R., 1976.

Studiu privind relația clasic-modern în analiza literară

Prof. Mariana Nagy

În stabilirea raportului dintre clasic și modern, atât în investigarea operei literare cât și în cooperarea cu colectivele de elevi, pornim de la ideea că între vechi și nou, între clasic și modern nu există o opoziție și că aceasta ar fi o falsă dilemă. Ele conviețuiesc într-o sinteză nedisociabilă, metodele clasice tradiționale fiind organic corelate cu cele noi, moderne, în interiorul cărora se manifestă permanent tendința de renunțare la

ceea ce devine, cu timpul, învechit, depășit, pe de o parte, și de adoptare și adaptare a unor formule noi, cu șanse de generalizare prin confirmarea și verificarea eficienței lor în practică, pe de altă parte. E un proces dialectic, obiectiv care acționează în toate domeniile de activitate socială, culturală, nu numai în practica din învățământ.

Nu poate fi vorba, deci, de spirit integral modern, fără vreo participare, sub o formă oarecare, a tradiției, a „vechiului”. Însăși ideea de modern implică osmoza de inedit și conformism, nouitate și clasicitate, de actualitate și eternitate. Căci nicio „inovație” nu este integral „inovație”, de unde și dificultatea de a stabili criteriile tehnice de diferențiere.

În acest context se impune deci o renovare, o reconsiderare a metodei tradiționale, clasice, pentru a spori randamentul ei, accentul trecând de la expunerea și explicarea profesorului *ex cathedra*, la organizarea activității elevilor în ora de curs, la angajarea acestora într-o participare vie, conștientă, ducând la dezvoltarea creativității gândirii lor, la însușirea celor mai bune metode pe care le vor folosi în practica învățării.

O adevărată lecție modernă de literatură română în școală, indiferent de clasa la care se predă sau de metoda de lucru cu elevii, trebuie să îndeplinească o serie de condiții:

- să fie asigurat un conținut riguros științific;
- lecția să se desfășoare cu ajutorul unor tehnici active;
- să transmită elevilor vibrația estetică a operei studiate, să-i facă să înțeleagă, să simtă și să trăiască fiorul artei;
- să-i angajeze total pe elevi în ora de curs în soluționarea problemelor puse în discuție;
- să influențeze, prin mijlocirea artei cuvântului, conștiința elevilor, să contribuie la educația lor.

Cel care determină caracterul modern al unei lecții de literatură română este, în ultimă instanță, profesorul. Căci simpla schimbare a unei metode de lucru cu elevii nu duce, prin ea însăși, în mod automat, la modernizarea învățământului.

Modernizarea presupune o înnoire de substanță și nu numai de forme de lucru. Trebuie să urmărim, în primul rând, ce se petrece în mintea elevilor în ora de curs și nu numai schimbările exterioare în relația profesor-elev. Pentru o modernizare reală a procesului de învățământ se cere în plus îndeplinirea unor condiții:

- o pregătire superioară de specialitate a profesorului, pentru ca fenomenul literar să fie discutat (analizat) în lumina cercetărilor științifice la zi;
- o cunoaștere temeinică de către profesor a metodologiei cercetării științifice moderne, pentru a putea adapta metodele moderne de cercetare la specificul și cerințele școlii;
- să se adopte o conversație euristică permanentă, elevii fiind angajați în însușirea conștientă a noilor cunoștințe;

d) profesorul să lucreze cu elevii și să le trezească interesul, curiozitatea, precum și pasiunea pentru studierea literaturii române.

Așa cum într-o creație literară noutatea nu se poate realiza fără talent, tot așa în lecția de analiză literară în școală ea nu se realizează fără competență și talent pedagogic din partea profesorului, fără capacitatea de a trăi emoția estetică și de a-i face și pe alții s-o trăiască intens.

Modernul nu trebuie confundat cu moda, pe care modernul nu numai că nu o acceptă, ci o contestă, o neagă în esență, pentru manifestarea ei cu orice preț, pentru caracterul său în sine, pentru supralicitarea ineditului, agitației și reclamei în formele de predare.

Un principiu fundamental al analizei literare este efectuarea ei în perspectivele unității indisolubile dintre conținut și formă în contextul unei opere literare.

Perceperea operei ca unitate reprezintă una din cele mai vechi și mai verificate idei de estetică. O fundamentare științifică a primit însă problema relației fond-formă în artă mai târziu. În lumina acestei concepții, opera literară este considerată că are un anumit conținut și o structură launtrică, o formă inerentă acestui conținut, între conținut și formă existând relații de condiționare reciprocă. Fondul operei nu trebuie confundat cu forma ei, cu structura ei. Pe de altă parte, conținutul nu trebuie rupt de formă, opera literară nu poate fi just înțeleasă decât în unitatea tuturor elementelor ei componente. Forma și fondul ei sunt organic legate între ele, încât, vorbind despre formă nu o putem desprinde de conținut decât în mintea noastră. De aceea, forma unei opere literare nu poate și nu trebuie să fie studiată detașat de conținutul care o generează. „Încercați să desprindeți acest conținut de forma în care ne apare și nu veți mai întâmpina decât năluca lui palidă și banală”, susține Tudor Vianu. Într-o concepție științifică, conținutul operei literare este ceea ce s-a modelat și s-a plasmuit în ea, sau ceea ce a fost cuprins într-o anumită formă, și numai în măsura în care e astfel modelat și plasmuit. În acest caz, forma stilistică nu este altceva decât modul de existență a conținutului. Forma operei de artă în acest sens n-ar putea fi deloc modificată, fără ca prin aceasta opera de artă să nu obțină un alt conținut, și invers. Ca atare, conținutul și forma contează în mare măsură ca o unitate, ele fiind noțiuni corelate. O noțiune o include pe cealaltă, își obține sensul prin adăugarea celeilalte. Literatura, de altfel, se distinge de știință, devenind artă, numai când - și în măsura în care - își prezintă conținuturile de cunoaștere, voință, simțire într-un mod eficace, senzorial, când transpune aceste conținuturi în formă.

În analiza literară, opera se relevă elevilor numai prin trăire în totalitatea ei, conținut și formă. Trăirea se sustrage însă unei descoperiri conceptuale exhaustive. Cine analizează însă conceptual operele literare renunță de la bun început la înțelegerea lor deplină, relevându-i-se numai aspecte parțiale. În

contactul cu opera în orele de curs, în trăire se regăsește totul și se îmbină într-o unitate tot ce conține opera de artă. Orice încercare de a descompune trăirea în părțile ei componente distruge întregul trăirii. Și totuși disocieri între elementele de conținut și cele de formă în opera literară trebuie făcute, cu condiția ca ele să fie studiate în interdependentă organică.

Artistul, prin procese intime de creație, investește un suflet în operă. Tocmai acest suflet pus de artist în procesul creației trebuie descoperit în analizele literare cu elevii, prin cercetarea și evaluarea elementelor ce țin de conținut și de formă, structurate într-o unitate organică în opera literară.

Unii esteticieni disting trei moduri de plăsmuire artistică, de a căror existență ar trebui să se țină seama în procesul analizei literare:

- 1) Primul mod aparține așa-numiților artiști ai formei.
- 2) Polul opus al ei este lipsa de formă, renunțarea totală la orice legitate, plasticitate, ignorarea totală a oricărei forme.
- 3) Între ambele moduri, între aceste contradicții polare, se situează un mod de plăsmuire ce nu se leagă de o lege exterioară, ci caută o legitate interioară.

În aceste cazuri, raportul interior dintre conținut și formă, acțiunea conținutului asupra formei se face mai urgent simțită, în modul intermediar. În analizele literare, interesul trebuie să se distribuie, în principiu, în mod egal între conținut și formă. Aceasta, chiar dacă unii scriitori acordă valoare mai mare însemnătății formei, iar alții vor, în primul rând, să capete expresie un conținut valoros, desconsiderând măiestria unei expresii pregnante, de natură a afecta libera desfășurare a conținutului.

În concluzie, conținutul generează forma, iar forma este expresia necesară, unică, a conținutului.

Problema prezintă, ca atare, interes deosebit nu numai pe plan teoretic ci și practic, în studiul literaturii române în școală. În acest sens, este necesar, în cadrul analizelor literare, să se subordoneze întreaga evoluție a lecției demonstrării concordanței dintre conținut și formă, dintre fondul de idei și sentimente și ansamblul elementelor formei, aceste celule vii care alcătuiesc laolaltă organismul ce se cheamă relație literară.

Așadar, este evident că forma unui poem, spre exemplu, structura lui prozodică, jocul ritmurilor, limba caracteristică, armonia, sunetele — nu mai sunt nimic de îndată ce le separăm de conținut, de sens. Tot astfel, conținutul fără formă este o abstracție nereală, fără existență concretă.

Cu alte cuvinte, trebuie demonstrată, cu intuiție și sensibilitate artistică, deplina unitate dintre componentele formei și sensul fundamental al operei, avându-se în vedere, în permanență, ideea că nimic nu este inutil într-o operă literară de valoare. Aceasta nu înseamnă, însă, că profesorul trebuie să se piardă în toate amănunțele de interes secundar. Tocmai în aceasta stă secretul unei reușite analize literare, în sesizarea

elementelor cu un rol important și caracteristic, în sesizarea esențialului din conținut și a elementelor materiale particulare, individuale, prin care se obiectivează fondul ideatic al operei. Să rezulte în timpul analizei literare că toate părțile colaborează la realizarea scopului final, fiecare element constituind o parte inalienabilă a întregului, legată prin fire invizibile de construcția operei. Nu trebuie să credem însă că oricărui procedeu artistic, de compoziție etc., îi corespunde o anumită idee și o finalitate artistică precisă, deoarece întreaga compoziție, organizarea tuturor mijloacelor arhitectonice — corespunde conținutului de idei al operei literare. Este, ca atare, util să se aibă în vedere, în procesul analizelor literare în ora de curs, principiul funcționalității detaliului, a tuturor aspectelor creației. Datorită interacțiunii părților, care se condiționează reciproc, în cadrul unității globale, se stabilește acea logica intimă a creației. Având această viziune asupra edificiului operei literare, Camil Petrescu vorbea, bunăoară, în *Teze și antiteze*, de principiul care „atribuie fiecărui element energia și structura întregului, așa cum picătura de apă e una cu felul fluviului.” Edgar Poe recunoștea și el că „niciuna din părțile componente nu este susceptibilă de a fi schimbată decât în detrimentul întregului”, având aceeași viziune structuralistă asupra operei literare.

Analiza literară trebuie să pornească de la ideea că opera literară are la bază o profundă coeziune interioară, orice ansamblu structural fiind prezidat de o forță coagulantă, în virtutea căreia elementele sale se leagă, se țin împreună, se acordă, se armonizează, se condiționează reciproc.

Descoperirea legăturilor dintre elementele formei și fondul operei literare, explorarea semnificațiilor, evaluarea și valorificarea literaturii constituie laolaltă perspectivele în lumina cărora trebuie să fie dirijată întreaga analiză literară în orele de curs.

Bibliografie:

- Munteanu, Anca, *Incursiuni în creatologie*, Editura Augusta, Timișoara, 1994.
Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1997.
Leroy, G., *Dialogul în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
Bejat, M. (coord.), *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
Vianu, T., *Problema de stil și artă literară* (cap. Măiestria stilistică), București, 1955
Walzel, O., *Conținut și formă în opera poetică*, București, Editura Univers, 1976.

MODALITĂȚI DE ÎMBOGĂȚIRE A VOCABULARULUI ELEVILOR -STUDIUL DE SPECIALITATE-

Prof. Mariana Nagy

Scopul fundamental al predării limbii și literaturii române în școala generală îl constituie formarea la elevi

a deprinderilor și obișnuinței de exprimare corectă, clară și nuanțată, în scris și oral, în limba noastră. În consecință, tot ceea ce se efectuează în clasă, la lecțiile de lectură literară, gramatică, compunere și verificare și apreciere a lecturii suplimentare trebuie să fie subordonat realizării acestui scop. Pentru aceasta este necesar să se stabilească o relație funcțională între amintitele tipuri de lecție, după conținut, relație determinată obiectiv de caracterul de sistem al limbii. Interdependența compartimentelor limbii trebuie să se reflecte la clasă în corelarea cunoștințelor de gramatică, ortografie, ortoepie, fonetică, vocabular și stilistică pentru a înarma pe elevi cu deprinderi temeinice de folosire a celui mai important mijloc de comunicare între oameni.

Exprimarea este primul și singurul domeniu în care trebuie să se asigure specializarea elevilor prin școala generală și cu aceasta am subliniat și caracterul interdisciplinar al acestei acțiuni.

La întrebarea: *Cui îi revine sarcina formării la elevi a deprinderilor și obișnuinței de exprimare corectă, clară și nuanțată?* - realitatea din fiecare școală ar trebui să înfățișeze un singur răspuns: tuturor profesorilor.

Oprindu-ne deocamdată numai la unul dintre principalele aspecte ale exprimării elevilor - și anume *vocabularul* - se cuvine să precizăm, în aceeași ordine de idei, ca pe linia acțiunii unite a profesorilor, sarcinile didactice se diferențiază totuși în raport cu specificitatea termenilor cu care operăm la fiecare disciplină.

La științele exacte, în special, profesorii operează cu termeni monosemantici, cu termeni care în marea majoritate a cazurilor sunt utilizați cu sensul fundamental, mulți dintre ei nemaiaivând pur și simplu vreo altă valoare semantică.

Termenii monosemantici au o frecvență ridicată la științele exacte (biologie, chimie, fizică, matematică etc.), dar ei apar la absolut toate disciplinele din școală, inclusiv la limba română, muzică, desen și educație fizică.

Ori de câte ori operăm cu asemenea termeni, prima și cea mai importantă obligație a noastră pe linia precizării și dezvoltării vocabularului elevilor o constituie definirea termenilor respectivi. Prin această acțiune înțelegem enumerarea completă, precisă, exactă și limitativă a tuturor trăsăturilor semnificative.

În consecință, când profesorul de matematică utilizează termenul *abscisă*, el trebuie să precizeze elevilor că prin această denumire înțelegem numărul prin care se determină poziția unui punct pe o dreaptă orizontală care face parte dintr-un sistem de coordonate.

În raport cu nivelul de pregătire al elevilor se mai poate preciza că termenul vine din limba franceză (*abscisse*), unde are sensul de *parte tăiată, porțiune*.

La fel trebuie să procedeze și profesorul de limba și literatura română atunci când utilizează termeni ca: *adonic, aforism, alexandrin, amfibrah, anacolut*,

apocrif, arhetip, aticism, bildungsroman, bovarism, burlesc, calofilie, catharsis, cezură, chiasm etc.

În cazul lui *arhetip*, de exemplu, e necesar să precizăm că termenul provine din limba franceză (*archetype*) cu sensul de „*model original; tip primitiv*”. Având în vedere că elevii se întâlnesc cu acest termen în ciclul liceal, când au suficiente cunoștințe pentru a înțelege și unele detalii, e bine să arătăm că *arhetip* este compus din *arhe* care provine din grecescul *arche* cu sensul de „început” și *tip*, tot de origine grecească (*typos* = tip). Procedând astfel îi vom ajuta să evite confuzia cu *arhaic* „învechit”, „ieșit din uz” și să înțeleaga sensul exact de tip cu rol modelator, organizator.

În explicarea termenilor monosemantici e necesar să se organizeze în așa fel această acțiune, încât fiecare detaliu să permită apoi elevilor să-și explice singuri sensul unor termeni pe care îi întâlnesc cu diferite ocazii (lectură, spectacole, emisiuni la radio și televiziune etc.). Și ne vom referi concret la modul în care considerăm că trebuie explicat un termen *metempsihoză*. La acest nivel de cunoștințe, e necesar să le arătăm elevilor că termenul este neologism de origine romanică, provenind din fr. *metempsychose* alcătuit prin compunere din cuvintele grecești *meta-en-psyche*.

Cu această ocazie le putem preciza că *meta-* este în limba română un element de compunere savantă, însemnând „cu”, „după”, „lângă”, și care indică deci ideea de schimbare sau de posterioritate, în timp ce *en* înseamnă „în” și *psyche* „suflet”. Sintetizând, le vom sublinia că prin *metempsihoză* se înțelege concepția religioasă potrivit căreia sufletul ar trece, după moarte, prin corpul mai multor viețuitoare.

Procedând astfel, elevii vor reține sensul lui *meta-* și își vor da seama relativ ușor de înțelesul cuvintelor alcătuite cu acest prefixoid, cuvinte care sunt într-un număr apreciabil. Astfel numai în domeniul filologiei sunt folosiți termenii: *metafonie, metaforă (metaforic, metaforism), metateză, metonomasie*.

În privința termenilor pe care îi utilizăm pentru prima oară în cuprinsul unei lecții - și ne referim în special la termenii monosemantici - se cuvine precizarea că nici măcar eventualul indice ridicat de utilizare a lor în diferite domenii nu poate și nu trebuie să constituie un motiv pentru a trece peste definirea lor.

În majoritatea cazurilor însă, profesorii de limba și literatura română operează cu termeni polisemantici, cu termeni la care apare ceea ce numea atât de plastic academicianul Alexandru Rosetti „valoarea de schimb”, adică posibilitatea unei modificări semantice determinate de context. Pentru că în cazul termenului *aur*, de pildă, un anumit sens are în expresia *mină de aur* (sens propriu: „metal prețios, de culoare galbenă, foarte maleabil și ductil, folosit pentru a fabrica obiecte de valoare și monede”), alt sens în sintagma *aurul negru* (sens figurat: „petrol”) și cu totul altceva înseamnă

atunci când spunem *păr de aur* (sens metaforic: „păr de culoarea și strălucirea aurului, par blond”).

Așadar specificitatea termenilor cu care operează profesorul de limba română este dată de faptul că limbajul literaturii beletristice nu se bazează pe cuvinte rare, ci pe raritatea, pe ineditul îmbinărilor de cuvinte. Tocmai de aceea în acțiunea de îmbogățire a vocabularului elevilor, profesorilor de specialitate le revin sarcini complexe asupra cărora vom stăruie în continuare.

Principala cale didactică de îmbogățire a vocabularului elevilor, în predarea limbii și literaturii române, o constituie contactul cu textul literar.

Citind textele literare din manuale ca și operele literare prevăzute de programă, elevii își îmbogățesc continuu vocabularul cu termeni noi, află noi valori semantice ale unor termeni cunoscuți și deprind din măiestria autorilor în ceea ce privește construcția frazei și, în genere, plasticitatea exprimării.

Înainte de a ne ocupa de achizițiile lexicale ale elevilor, se cuvine să clarificăm câteva elemente de metodologie privitoare la realizarea contactului cu textul, și anume la momentul și la modul în care este indicată desfășurarea acestei acțiuni.

La ciclul liceal contactul cu textul literar trebuie realizat în prealabil, în baza măsurilor didactice și organizatorice luate de profesor. Concret ne referim la faptul că, la sfârșitul fiecărui an de studii, profesorii de limba și literatura română au datoria de a indica elevilor operele literare pe care trebuie să le citească pentru a putea face față cu succes la lecțiile de literatură română din anul școlar următor. În sfârșit, după fiecare lecție, va preciza ce opere literare și ce studii de critică și istorie literară trebuie să citească elevii în vederea lecției care urmează.

În felul acesta se poate ajunge la situația optimă ca atunci când avem, de exemplu, de analizat romanul *Ion* de Liviu Rebreanu, toți elevii să fi citit opera în prealabil și astfel discuțiile să se poarte în deplină cunoștință de cauză. Aceasta nu înseamnă însă că la liceu nu trebuie să lucrăm cu textul literar ori de câte ori este necesar să argumentăm o judecată de valoare.

În această acțiune întâlnim atât munca îndrumată de profesor cât și aspecte de muncă independentă a elevilor.

La ciclul gimnazial întâlnim cu preponderență munca îndrumată de profesor în vederea îmbogățirii vocabularului elevilor, cât și a formării deprinderilor de muncă independentă, care va deveni însă preponderentă în ciclul liceal.

Deprinderile de muncă independentă se formează prin inițierea elevilor în structura și modul de consultare a principalelor dicționare ale limbii române. După inițierea teoretică și câteva exerciții practice, considerăm că este indicat ca pentru anumite texte literare (din manual sau din bibliografia indicată la

lectura suplimentară), să li se dea elevilor sarcina de a căuta în dicționar sensul/sensurile termenilor noi.

O problemă deosebit de interesantă o constituie stabilirea „momentului” în care să se facă explicarea termenilor noi.

Bineînțeles că ne referim numai la ciclul gimnazial, întrucât, la liceu, contactul cu textul literar realizându-se în prealabil, explicarea termenilor noi din textele studiate se realizează prin munca independentă a elevilor cu ajutorul deprinderilor formate încă din primele clase ale ciclului gimnazial.

Și în privința acestui „moment” distingem două situații diferite. Atunci când trebuie să citim și să comentăm un text în care abundă termenii noi, indiferent de categoriile în care se înscriu (arhaisme, neologisme, termeni tehnici, termeni argotici etc.), explicarea acestora trebuie făcută în cadrul discuției pregătitoare pentru ca, în momentul în care am trecut la lectura expresivă, elevii să fie apti să înțeleagă textul pentru a vibra în fața valorilor estetice și etice ale acestuia.

În cazul celorlalte texte, în care întâlnim doar câteva cuvinte necunoscute, explicarea termenilor noi e bine să se facă după reluarea lecturii fiecărui fragment. Considerăm că acesta este momentul oportun, fiindcă în multe cazuri se întâlnesc nu atât termeni noi cât asocieri noi, inedite ale unor termeni cunoscuți dar care capătă noi valori semantice.

Reluându-se lectura și oprindu-ne la fragmentul respectiv, pentru elevi devine limpede, și în consecință mai ușor de reținut, sensul nou cu care apare termenul în discuție.

Și în ciclul liceal întâlnim muncă îndrumată în vederea îmbogățirii vocabularului elevilor. E adevărat că preponderentă este munca independentă desfășurată de elevi acasă, dar profesorului îi revine totuși obligația să explice termenii folosiți de critica și istoriografia literară, termeni care se află în manuale și al căror sens trebuie explicat cu exactitate.

Pentru explicarea termenilor noi la ciclul gimnazial, cele mai eficiente procedee sunt:

- a) încadrarea termenului nou în respectiva serie sinonimică;
- b) indicarea antonimului;
- c) utilizarea explicațiilor etimologice;
- d) prezentarea „istoriei” cuvântului respectiv.

Opțiunea pentru unul sau altul dintre aceste procedee trebuie să fie determinată de caracteristicile termenului, pentru că nu toate cuvintele au sinonime, după cum la multe nu se poate vorbi de antonime. De asemenea, având în vedere nivelul de cunoștințe de care dispun elevii, nu e cazul să folosim explicațiile etimologice decât atunci când întâlnim elemente lexicale care intră și în structura altor cuvinte cărora, în felul acesta, elevii le vor descoperi și singuri sensul exact.

Bibliografie:

- Bejat, M. (coord.), *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
Chiosa G. Clara, *Bazele lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române*, București, E.D.P., 1971
Leroy, G., *Dialogul în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
Palmade, G., *Metodele pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
Țărcovnicu, Victor, *Pedagogie generală*, Editura Facla, Timișoara, 1975.

STUDIUL PRIVIND UNELE METODE ACTIVE DE PREDARE – ÎNVĂȚARE

Prof. Mariana Nagy

Metodele noi, active presupun din partea profesorului o activitate capabilă să-i determine pe elevi să-și însușească cunoștințele date în școală și să le folosească în procesul dezvoltării capacităților lor intelectuale, aptitudinilor și calităților lor, în viitoarea activitate socială, să-i facă pe elevi să gândească mai mult în procesul de transmitere - însușire a cunoștințelor și să participe activ la desfășurarea lecțiilor. Aceasta nu înseamnă că toate elementele existente în practica școlii de până acum sunt perimate și că trebuie să se renunțe la ele. Procesul de renovare nu presupune o eliminare a tot ceea ce a fost folosit până acum în practica predării și o înlocuire a lui față de alte forme noi. Formele noi de studiu în școală trebuie gândite cu grijă și integrate într-un cadru nou de organizare a activității în clasă, în condiții noi de relații între profesor și elevi în procesul predării, accentuându-se caracterul formativ al procesului de învățământ. De asemenea, mai trebuie avut în vedere faptul că inovarea metodelor nu trebuie confundată cu inovarea tehnologică a învățământului, căci școala nu se înnoiește numai prin utilizarea tehnicilor noi, dacă aplicarea și finalizarea acestor tehnici sunt stăpânite de o veche mentalitate. De aceea, metodele noi trebuie să devină expresia activă a unei noi concepții despre educație și a unei mentalități noi. Caracterul educativ trebuie să aibă o pondere predominantă în procesul de învățământ.

Aspectul pasiv și conservator al vechilor metode, după care elevul era conceput ca o bandă de înregistrare a noilor cunoștințe transmise *ex cathedra* de către profesor, nu poate fi înlăturat decât printr-o restructurare simultană a concepției și a mentalității despre educația și formarea elevilor, precum și a formei de organizare a muncii cu aceștia în școală, având în vedere scopul formelor de activitate în învățământ.

Se atrage însă atenția că, în această diversitate de căi de investigare a operelor literare și de activitate cu elevii, profesorul are deplina libertate de a găsi modalitățile concrete de aplicare în practică a spiritului în care el concepe metodele active. Este, de asemenea,

foarte util să menționăm că accentuarea activismului elevilor se poate realiza și cu ajutorul metodelor clasice.

De aici, concluzia că modernizarea procesului de învățământ se poate înfăptui atât prin introducerea metodelor noi, cât și prin îmbogățirea celor vechi cu noi posibilități de organizare și transmitere a informației didactice. Pentru a forma la elevi capacități intelectuale și gândire creatoare, pentru a-i înarma cu tehnicile de muncă intelectuală, pentru a-i învăța cum să învețe, s-au adoptat în învățământ o serie de modalități de stimulare și dirijare a funcționalităților gândirii, modalități de exersare a forțelor de cunoaștere a elevilor, astfel încât procesul învățării să-l pună pe elev într-o situație tensională de continuă rezolvare, prin efort propriu, a unor situații noi, necunoscute. Desigur că din procesul de învățământ nu se exclude rezolvarea situațiilor tip, în care ne bazăm pe formarea unor algoritmi. Dar nu la acest aspect dorim să ne oprim, ci la cazurile de rezolvare a unor situații nestereotipe, când apare o problemă nouă, elevului revenindu-i sarcina de a găsi modul de rezolvare.

Practicile didactice prin care elevul este pus în situația de a descoperi, de a rezolva situații noi, neînvățate anterior, sunt denumite metode euristice. Printre ele sunt citate: modelarea, problematizarea, învățarea în grup, învățarea prin descoperire și altele.

Metoda activității didactice pe grupe

Metoda activității didactice pe grupe se impune cu atât mai mult cu cât se pune mai accentuat problema educării elevilor într-un spirit social, de întraajutorare, de activitate în colectiv, de formare a lor pentru integrarea în viața civică.

Fără îndoială, metoda veche tradițională a instrucției - cea frontală - păstrează, și în condițiile actuale, multe aspecte pozitive, dobândite secole de-a rândul prin îndelungata ei folosire în școală. De aceea și astăzi și în viitor, metoda tradițională se folosește și se va folosi cu succes, îndeplinind importante funcții instructiv-educative. Cu toate virtuțile ei - elevii își clarifică cunoștințele, le însușesc într-o anumită măsură - totuși unele limite persistă, ele neputând fi depășite decât printr-o altfel de organizare a muncii cu elevii. În cadrul orelor după metoda tradițională, profesorul rămâne factorul dominant în toate etapele lecției. Ora de curs după metoda frontală se restrânge îndeosebi la un dialog între profesor și elevii cei mai pregătiți. Tentativele de a-i antrena și pe ceilalți se dovedesc prea puțin fructuoase. În această situație, în ora desfășurată după metoda tradițională, frontală, profesorul își exagerează funcția, rolul elevilor reducându-se doar la conștientizarea ulterioară a procesului de gândire al profesorului. Totul are drept scop predarea cunoștințelor gata elaborate, neexploatându-se integral valorile inerente ale colectivului, relațiile stabilindu-se numai între profesor și elevi, și nicidecum și între elevii înșiși,

cu punerea și rezolvarea problemelor. Ca atare, prin utilizarea metodei frontale, nu se pot dezvolta trăsăturile personalității necesare individului pentru ca el să se poată integra organic în grup, să poată colabora eficient și cu plăcere cu ceilalți colegi, întrucât, în cadrul predării frontale, elevul este legat adeseori direct de profesor, iar munca individuală înseamnă independență dar totodată și izolare. De aceea, organizarea superioară a muncii cu clasa în ora de curs este activitatea în colectiv, spre a se contribui substanțial la creșterea intensității și eficienței predării. Colaborarea permanentă între elevi să fie asigurată în timpul soluționării problemelor puse în discuție. Dacă în cadrul formeii frontale de predare relațiile reciproce ale elevilor se caracterizează prin alăturare, în cadrul activității în grup, aceasta se transformă în acțiune reciprocă.

Printr-o astfel de organizare a muncii în învățământ se cultivă relațiile interpersonale și diferitele ei puncte de saturație - formațiunile umane în grup. Mai precis, prin activitate în grup trebuie înțelese toate acele activități ale elevilor în cadrul cărora prelucrarea materialului, asimilarea sau repetarea lui au loc sub forma sprijinului reciproc și printr-o activitate proprie, independentă a elevilor. În esență, activitatea în grup este un proces de instrucție care, de la planificare până la realizare, are drept scop să prezinte în fața clasei rezultatul muncii proprii. Sunt necesare câteva precizări cu privire la organizarea muncii în grup:

- cadrul activității în grup este colectivul clasei;
- activitatea în grup a elevilor poate duce la intensificarea eficienței educative a instrucției, la situarea educației în centrul activității de instrucție;
- influența exercitată asupra elevului din mai multe direcții este mult mai eficientă decât influența unilaterală, restrânsă a unui profesor;
- activitatea în grup a elevilor este influențată de dinamica socială, aplicarea ei eficientă depinde, în bună măsură, de nivelul colectivului;
- activitatea în grup se situează pe un loc intermediar între activitatea frontală și cea individuală a elevilor, cu ambele fiind într-o interdependență reciprocă;
- ca atare, activitatea în grup înseamnă îndrumarea mijlocită a activității elevilor, sarcinile puse în fața clasei fiind soluționate prin efort colectiv;
- după soluționarea sarcinilor, elevii raportează rezultatele obținute;
- activitatea în grup îi formează pe elevi pentru observarea și soluționarea problemelor, introducându-i în metodica analizei lucrurilor, în folosirea materialelor și a bibliografiei suplimentare, le trezește dragostea pentru citit etc.

În cadrul activității în grup, rolul profesorului este de a da o îndrumare indirectă și schițată.

Aceasta înseamnă că se solicită de la elev, ca partener de instrucție, o activitate mai intensă, o inițiere a însușirii independente a cunoștințelor. Activitatea în grup ar fi deci o verigă intermediară între conducerea

strictă care se manifestă la lecția frontală și activitatea total independentă, constituind țelul final al instrucției.

În ceea ce privește sarcina și metodică muncii în grup, se poate realiza un randament sporit în două direcții:

- din punct de vedere didactic, se poate conta pe creșterea capacităților intelectuale, a independenței spirituale a elevilor;

- din punct de vedere educativ, întărirea deprinderii de colaborare și dezvoltare a spiritului colectiv.

În aplicarea metodei de activitate didactică pe grupe, se ridică trei probleme esențiale, care trebuie să stea în atenția profesorului de specialitate:

- a) care sunt criteriile după care profesorul trebuie să se ghideze când alege unele teme sau lecții din materia de studiu pentru prelucrarea în grupe;

- b) cum este oportun să se organizeze și să se desfășoare astfel de lecții;

- c) cât de eficientă este această formă de activitate, în comparație cu activitatea tradițională, frontală a elevilor.

Buzas Laszlo, în lucrarea *Activitatea didactică pe grupe*, în care prezintă un amplu experiment pe această temă, consideră că: „în etapele mai dificile (am putea spune mai abrupte) este neapărat necesară dirijarea detaliată în etape mici, a procesului de învățământ; altădată, în schimb, evaluând soliditatea cunoștințelor necesare recunoașterii interdependențelor și nivelul operațiunilor gândirii (etapele mai line), profesorul poate să treacă la îndrumarea schițată, în etape mai mari, a însușirii cunoștințelor”.

Ca atare, modalitatea de îndrumare a însușirii cunoștințelor elevilor de către profesor poate fi detaliată (prin activitatea frontală cu clasa) sau schițată (prin activitate în grup). Pentru alegerea uneia sau a celeilalte forme de activitate în abordarea temelor cu elevii, este deosebit de important să se țină seama, simultan, pe de o parte, de particularitățile logice și de cele psihopedagogice ale materiei de studiu, iar pe de altă parte, de activitatea în grup, ca modalitate de îndrumare schițată și de interacțiune a celor doi factori.

Se recomandă însă ca materia cu probleme mai dificile, mai importante să se predea sub formă frontală. Aplicarea metodei în grup să se efectueze când profesorul este convins că elevii dispun de cunoștințele prealabile necesare și că activitatea lor inițială este suficient de dezvoltată pentru elucidarea în grup a anumitor probleme și pot să recunoască interdependența datelor.

Pentru a putea aplica cu succes metoda lucrului în grup la orele de literatură română în școala generală și în liceu, trebuie să se aibă în vedere următoarele:

- deprinderea de a analiza, de a aprecia, în mod independent, opera literară;

- descoperirea particularităților artistice ale unei opere literare, acele note care individualizează o creație literară;

- înțelegerea rolului literaturii în viața socială;

- recunoașterea genului și speciei unei opere literare;

- formarea concepțiilor estetice, a gusturilor literare ale elevilor, pentru a înțelege și a iubi literatura;

- aplicarea cunoștințelor de teorie literară și prozodie la unitatea conținutului și formei;

- elaborarea judecăților de valoare corecte cu privire la operele literare.

Pe parcursul studierii literaturii române în școală, profesorul trebuie să știe când să se „retragă” înlocuind, într-o oarecare măsură, metoda frontală cu metoda lucrului în grup, conducerea directă cu cea indirectă, îndrumarea detaliată cu cea schițată, pentru a crea condițiile unui larg schimb de opinii între elevi, o colaborare directă atât între ei, cât și între ei și profesor.

Bibliografie:

Buzas Laszlo, *Activitatea didactică pe grupe*, București, E.D.P., 1976

Cerghit, Ioan, (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.

Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, L. (coordonator), *Curs de pedagogie*, CMUB, București, 1988.

Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1997.

Drăguleț, M., *Procedee de activizare a elevilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.

Moise, C., *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankarom, Iași, 1996.

Țarcovnicu, Victor, *Învățământ frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

Colectivul de redacție:

Inst. Urdă Cosmina Daniela

Inst. Șerban-Cociuba Claudia Sebastiana

Tel.: 0723318515, 0723318654

ISSN 2069 – 0800 didakticos@yahoo.com