

COPIII CU DEFICIENȚE SPECIALE**Copilul cu deficit de auz**

studiu

prof. învățământ primar Bratescu Madalina

Liceul cu Program Sportiv „ Banatul ” Timisoara

Copilul, când se naște, are mintea deschisă și pregătită pentru recepționarea informațiilor prin toate simțurile. Cu cât informațiile recepționate sunt mai numeroase, cu atât copilul poate să înțeleagă lumea înconjurătoare și să se integreze în societate. Simțurile sunt unelte cu ajutorul cărora învățăm și comunicăm. Auzul este critic pentru dezvoltarea vorbirii și a limbajului. De aceea, este foarte important ca pierderea de auz să fie descoperită cât mai devreme cu putință. O întârziere în dezvoltarea vorbirii și a limbajului poate fi evitată, dacă există o amplificare suficientă a sunetelor. Un copil care s-a născut cu o pierdere de auz prezintă o mai mare întârziere în dezvoltarea vorbirii și a limbajului, decât cel care a fost afectat după însușirea limbajului. De asemenea, gradul pierderii de auz are o importanță foarte mare. S-a observat că, cu cât pierderea este mai mare, cu atât dezvoltarea vorbirii și a limbajului va fi mai afectată. Copiii cu o pierdere de auz adesea învață să compenseze acest neajuns, fiind mult mai atenți la informațiile pe care le primesc pe alte căi, cum ar fi schimbarea intensității luminii, la deschiderea sau închiderea unei uși, vibrațiile podelei sau mișcările aerului. Comparativ cu gândirea auzitorului, cea a deficientului de auz are un conținut concret neevoluat, abstractizarea fiind mai puțin accesibilă. Unele forme ale deficienței de auz pot determina o întârziere intelectuală, ca o consecință a destructurării raportului dintre gândire și limbaj. Memoria are aproximativ aceleași caracteristici ca la normalul auzitor, cea cognitiv-verbală se dezvoltă mai lent, în procesul demutizării, în timp ce memoria vizual-motrică și afectivă este mai bine dezvoltată. Imaginația constă în capacitatea de a crea reprezentări noi, pe baza ideilor, senzațiilor, percepțiilor acumulate anterior.

Copilul are dreptul de a primi o educație care să îi permită dezvoltarea, în condiții nediscriminatorii, a aptitudinilor și personalității sale. Părinții copilului au cu prioritate dreptul de a alege felul educației care urmează să fie dată copiilor lor și au obligația să înscrie copilul la școală și să asigure frecventarea cu regularitate de către acesta a cursurilor școlare.

În activitățile școlare cu elevii care prezintă dizabilități auditive, se recomandă menținerea contactului vizual și captarea atenției înainte de a vorbi, folosirea unor gesturi și expresii faciale care să-i ajute să înțeleagă mesajele, încurajarea comunicării și interacțiunii cu ceilalți colegi de clasă, poziționarea optimă în spațiul clasei astfel încât copiii să vizualizeze clar educatorul, familiarizarea cu dispozitivele și mijloacele de comunicare, încurajarea și valorizarea în fața colegilor (elevii cu dizabilități de auz severe au tendința de a evita comunicarea și, din acest motiv, trebuie atent implicați în sarcinile care presupun un răspuns verbal.)

Odată cu trecerea timpului, majoritatea elevilor cu dizabilități de auz acuză dificultăți din ce în ce mai mari în ceea ce privește dezvoltarea vocabularului, înțelegerea și construirea frazelor complexe și a conceptelor, comparativ cu elevii cu auz normal. Elevii cu dizabilități auditive obișnuiesc adesea să „simuleze”, înțelegerea, lucru care creează impresia că beneficiază de oportunități de învățare optime. De aceea, strategiile cu rol de facilitare au, în primul rând, diferite aspecte ale comunicării. Alte probleme decurg din faptul că surzenia este o dizabilitate care nu se vede, iar educatorii pot foarte ușor să uite de problemele elevului, tratându-l ca și când nu ar avea nici o dizabilitate.

Pentru dezvoltarea deprinderilor practice și a cunoștințelor despre viața și lumea înconjurătoare este nevoie de participarea elevilor cu deficiențe de auz la activități/ programe destinate învățării limbajului, percepției timpului, familiarizării cu lumea normală din jurul lor prin lecții și excursii desfășurate în afara comunității din care fac parte. Este cunoscut faptul că asimilarea limbajului scris de către copilul surd (mult mai ușoară decât asimilarea limbajului oral) e diferită de cea a copilului normal, pentru că elevii care aud folosesc scrierea ca o formă secundară de limbaj, pentru copilul surd limbajul scris este forma primară, care poate servi ca o premisă a articulării.

Bibliografie: Alois Ghergut- „ Psihopedagogia persoanelor cu cerinte speciale” ; Strategii diferite si inclusive in educatie

STILURILE EDUCAȚIONALE

Invatator: Rosu Maria Florica
Scoala cu clasele I-VIII – Liebling
Comuna Liebling, Jud. Timis

Una din principalele funcții ale cadrului didactic este cea de conducere. Prin specificul său procesul educativ presupune o serie de activități de îndrumare, control, conducere, planificare, evaluare, care, în cea mai mare măsură, sunt prescrise tuturor, dar realizate într-o manieră diferită de fiecare cadru didactic.

Expresia unui ansamblu de moduri de comportament manifestate frecvent în conduita unui cadru didactic și care dau măsura felului de a fi al acestuia în ceea ce privește conducerea, organizare a activităților din clasă, controlul și sancțiunea diverselor conduite ale elevilor, planificarea conținuturilor de predat-învățat, rezolvarea dificultăților apărute în diferite momente în clasă, stimularea și întreținerea interesului pentru învățare al elevilor, evaluarea progreselor cognitive ale acestora poate fi considerată stilul educațional al unui profesor.

Una dintre celebrele teorii asupra tipologiei stilurilor de conducere a unui grup este cea a lui K Lewin și a colaboratorilor săi; R. Lippit și R.K. White.

Aceștia au identificat două stiluri de bază: autoritar și democratic, și unul de referință, numit laissez-faire.

Stilul autoritar - se caracterizează prin faptul că liderul (profesorul, în cazul grupurilor școlare) este cel care va decide obiectivele, activitățile, etapele de desfășurare a acestora, mijloacele, metodele ce vor fi folosite, sarcinile de realizat de către fiecare membru al grupului; atmosfera generală este una rece și impersonală, spiritul de echipă fiind anihilat de egoism și individualism.

Stilul democratic - poate fi caracterizat astfel: liderul propune grupului și negociază cu membrii acestuia obiectivele, activitățile, metodele, mijloacele de realizare a activităților, atmosfera generală fiind una de cooperare, sprijin reciproc, deschidere către comunicarea sinceră a ideilor.

Stilul „laissez-faire” - se traduce printr-o atitudine de pasivitate din partea liderului, acesta lăsând grupul să decidă cum va desfășura activitățile. Implicarea liderului constă în furnizarea de mijloace și de informații, dacă îi sunt solicitate. Lipsesc însă îndrumarea, evaluarea activității de grup.

În ceea ce privește controlul exercitat de profesor în clasă, au fost propuse două concepte: autoritate și putere.

Noțiunea de autoritate „se susține pe un sistem impersonal de norme și valori, care întrunește, măcar parțial, consensul celor aflați sub autoritatea unei persoane. În situații de anomie, puterea poate fi un mijloc de susținere a autorității”.

Noțiunea de putere „denotă modalitățile brutale, lipsite de normativitate consensuală, prin care un individ îi supune pe ceilalți voinței sale” (Peters, apud Stan, 1999) .

În concepția lui K. Wadd, eficiența profesorului în planul conducerii este determinată de patru factori:

1. „charisma – capacitatea de a atrage și de a influența oamenii prin propria personalitate;
2. ascendența - capacitatea de a obține controlul asupra unei situații prin simpla prezență a persoanei respective;
3. resursele informative și intelectuale;
4. resursele de putere - capacitatea unui cadru didactic de a organiza activitatea unei clase”.

Pornind de la corelații stabilite între poziția de autoritate și cea de putere, E. Wragg a distins mai multe tipuri de control exercitate de profesor și care pot fi suprapuse parțial peste tipurile identificate de Lewin:

- autoritar, identic cu cel propus de Lewin și colaboratorii săi, în care domină poziția de impunere inflexibilă adoptată de profesor cu efecte negative în planul dezvoltării personalității autonome, independente a elevilor;

- permisiv, identic cu stilul „laissez-faire” caracterizat mai sus și care poate să prezinte avantajul încurajării creativității, autonomiei de gândire și de acțiune a elevilor, dar care poate afecta negativ climatul educațional în sensul că absența unui scop precis al activității poate să genereze anxietate, frustrare, sentimente de neîncredere;

- centrat pe modificările de comportament ale elevilor, stil bazat în bună parte, pe folosirea pedepselor și recompenselor și care conduce la formarea unor reflexe condiționate, și nicidecum a unei atitudini determinate de liberul consimțământ și pe asumarea responsabilă a actelor personale;

- centrat pe cultivarea unor relații de parteneriat cu elevi, coincide cu stilul democratic deja cunoscut și care dezvoltă abilitățile de socializare ale elevilor;

- științific, centrat pe aspectele de ordin cognitiv, uneori în detrimentul celor sociale, în sensul identificării celor mai bune metode de predare și învățare;

- centrat pe conexiunile școlii cu alte subsisteme sociale, caracterizat de dorința de a gestiona influențele și efectele acestora exercitate de alți factori decât cei școlari (economici, politici, financiari etc.).

Trebuie menționat că nici un stil, nici altul nu subzistă în stare pură și nu caracterizează un profesor de-a lungul întregii sale cariere profesionale. Mai mult, deși unele stiluri par mai avantajoase, mai eficiente decât altele, cercetările au demonstrat că pot fi și situații care contrazic observațiile curente. Astfel, pe termen lung, stilul democratic poate fi favorabil dezvoltării libere, autonome a elevilor, dar, atunci când este necesară realizarea rapidă a unor sarcini, se impune stilul autoritar.

În concluzie, eficiența unui stil poate fi determinată de :

- natura sarcinii și a situației cu care se confruntă grupul;
- caracteristicile de personalitate ale profesorului și ale elevilor;
- vârsta acestora;
- natura obiectivelor grupului etc.

Putem vorbi în această situație de un stil optim în plan educațional ? Psiho-pedagogii consideră că,

din acest punct de vedere, cel mai potrivit stil este acela care asigură eficiența învățării, care stimulează interesul pentru învățare al elevului și care generează, în final, satisfacția în învățare a acestuia.

Pornind de la aceste considerente, specialiștii au apreciat că cel mai potrivit ar fi așa-numitul stil centrat pe elev, pe nevoile, trebuințele, dorințele acestuia, profesorul devenind astfel:

- pedagog care nu impune informații științifice, idei, opinii, ci care adoptă o manieră nondirectivă, diferențiată, individualizată în realizarea demersului de predare-învățare;
- proiectant, tutore, manager, moderator, organizator, persoană care proiectează, stimulează, organizează, orientează, reglează și ameliorează activitatea de cunoaștere desfășurată de elevi;
- mediator al învățării, facilitând legătura dintre cunoaștere și acțiune;
- partener al elevului, într-o relație educațională interactivă;
- coordonator, consilier al elevilor în munca lor personală, în orientarea lor legată de utilizarea timpului de lucru, de folosirea optimă a materialelor, a mijloacelor;
- valorizator al schimburilor intelectuale și verbale realizate în cadrul instruirii;
- persoană-resursă pentru organizarea și derularea activităților propuse de/pentru elevi;
- transmițător de informații, de atitudini, principii;
- agent, autor în derularea demersurilor educative;
- evaluator, care pune în practică metode, tehnici de evaluare și care încurajează, susține eforturile de învățare ale elevilor.

Concluzia care se impune este aceea potrivit căreia promovarea unui stil adecvat în activitatea instructiv-educativă depinde de o variabilă importantă, care e personalitatea cadrului didactic, caracteristicile acesteia putând să moduleze comportamentul în diverse situații specifice.

Exercitarea rolurilor și adoptarea unui stil educațional eficient presupune dezvoltare a unor

competențe multiple, a unor atitudini corespunzătoare.

Dezvoltarea gândirii logico-matematice prin rezolvarea problemelor cercetare pedagogică-studiu

prof. învățământ primar Brătescu Mădălina
L.P.S. Banatul –Timișoara

Ipoteza: - dacă rezolvarea problemelor prin metode aritmetice speciale este o activitate de profunzime și pune la încercare în cel mai înalt grad capacitatea intelectuală a elevilor și le solicită în special inteligența, atunci trebuie formate și educate deprinderi de rezolvare a problemelor folosindu-se aceste metode

Obiective:

- antrenarea unei gândiri deschise, flexibile;
- încurajarea inițiativei și a independenței în gândire și acțiune;
- formarea obișnuinței de a recurge la concepte și metode matematice pentru rezolvarea unor probleme practice;
- susținerea unor puncte de vedere personale , discuții critice cu colegii.

Metode:

- explicația
- exercițiul
- testul
- problematizarea
- observația
- interpretarea datelor

Variabile independente:

- aprecierea obținerii rezultatelor scontate;
- controlul contribuției rezolvării problemelor prin metoda figurativă în dezvoltarea gândirii elevilor.

Variabile dependente:

- aplicarea metodei figurative in rezolvarea problemelor;
- formarea capacității de judecare a problemei și rezolvarea ei cu ajutorul schemei ;
- dezvoltarea spiritului competitiv între elevi, și a capacității de susținere a propriului mod de gasire a soluției prin argumente valide.

Eșantionarea:

Cercetarea s-a realizat asupra unui eșantion reprezentativ alcătuit din elevi de vârstă școlară mică, din clasele a III a A și a III a B de la Liceul Pedagogic Timișoara și Liceul cu Program Sportiv „ Banatul” Timișoara.

Am ales copii din cele două clase pentru că sunt elevi care au situație familială normală (familie omogenă, ambii părinți,) mediul familial este corespunzător unei pregătiri școlare eficiente, părinții țin legătura cu doamna învățătoare în permanență, copiii beneficiază și de programul „ After school” unde își pregătesc lecțiile sub supraveghere specializată.

Grup experimental:

- elevii clasei a III a B de la L. P. S. Banatul (6 fete si 10 băieți)

Copiii din clasa a III a B au participat la concursuri școlare în clasa a II a, („ Micul matematician” și „ Cangurul”) obținând rezultate bune. La această clasă „ s-au perindat” încă trei cadre didactice până am ajuns să fiu eu învățătoarea lor, prin urmare ei au fost supuși de-a lungul a doi ani de școală unor schimbări permanente, inerente succesiunii dascălilor la clasă.

Grup de control:

- elevii clasei a III a A de la Liceul Pedagogic Timișoara (6 fete și 10 băieți)

Am ales acești copii din clasa a III a A deoarece rezultatele lor la învățătură sunt mai bune decât cele ale copiilor din grupul experimental, sunt elevi cu o capacitate de asimilare și înțelegere mai bună decât a elevilor din clasa a III a B. De asemenea, rezultatele lor la concursurile școlare sunt foarte bune și au avut același dascăl de la începutul clasei I.

Pentru o bună cunoaștere a ambelor grupuri (experimental și de control), am procedat la observarea claselor, studierea fișelor psiho-pedagogice ale copiilor implicate în experiment, situația familială a acestora, performanțele lor, rezultate la concursuri școlare, notele obținute la matematică pe parcursul semestrului I și perioada din semestrul al doilea până la utilizarea metodelor specifice în rezolvarea problemelor, capacitatea de înțelegere și de judecată a textului unei probleme.

Locul: Liceul cu Program Sportiv Banatul-Timișoara

Perioada de cercetare: lunile martie și aprilie din semestrul al II lea al anului școlar 2007-2008

Testarea inițială

Având în vedere faptul că în programa școlară este prevăzută rezolvarea problemelor prin metode aritmetice speciale și că înaintea efectuării experimentului copiii au fost familiarizați cu acest capitol, în unul din testele aplicate inițial am introdus câteva probleme care se rezolvă prin metoda figurativă.

Pentru testarea inițială am aplicat la ambele clase două teste după cum urmează:

- primul test a cuprins exerciții de adunare și scădere cu și fără trecere peste ordin și aflare a termenului necunoscut al adunării și scăderii cu scopul verificării capacității copiilor de a efectua corect operații de adunare și scădere;

- al doilea test a constat în rezolvarea unor probleme prin metoda figurativă, probleme care aveau același grad de dificultate pentru cele două clase. În rezolvarea problemelor am cerut întocmirea schemei și a planului de rezolvare a acestora, cu respectarea pașilor necesari pentru găsirea soluției corecte.

Înaintea efectuării calculelor atât în cazul primului test și în cazul celui de-al doilea, le-am explicat copiilor cerința fiecărui exercițiu pentru a fi sigură că fiecare dintre ei au înțeles ce au de făcut.

În urma analizării testelor inițiale, s-au obținut următoarele calificative:

- clasa a III a A : 4 fete și 8 băieți au obținut calificativul „Foarte bine” iar 2 fete și 2 băieți au obținut calificativul „ Bine”, pentru că au greșit la efectuarea calculelor, deși judecata problemelor și desenul ajutător au fost corect întocmite.

EȘECUL LA ÎNVĂȚĂTURĂ ȘI PREVENIREA LUI

Educator: Costa Doina
Gradinita PN – Liebling

Frecvența cu care se produce “eșecul șolar” în mediile școlare și, mai ales, aspectul de fenomen cronicizat (permanentizat) pe care el poate să-l dobândească adeseori ne determină să-l privim cu toată responsabilitatea. Un eșec cronicizat este periculos, deoarece el determină efecte negative atât în plan psihologic individual, respectiv o alterare a imaginii de sine a elevului în cauză, care-și va pierde tot mai mult încrederea în propriile posibilități și va ajunge să dezvolte o teamă de eșec, cât și în plan social, fiindcă un eșec școlar permanentizat “stigmatizează”, induce o marginalizare socială a elevului în cauză (respectiv o limitare a dreptului elevului la o calificare profesională autentică și la exercitarea unor roluri sociale apreciate și recunoscute ca fiind valorizante pentru personalitate)

Printre indicatorii care sunt utilizați, de obicei, pentru aprecierea existenței unei situații stabilizate de eșec școlar, menționăm:

- abandonarea precoce a școlii;
- decalaj între potențialul personal și rezultate;
- părăsirea școlii fără o calificare;
- incapacitatea de a atinge obiectivele pedagogice;
- eșecul la examenele finale (sau de concurs);
- inadaptarea școlară etc.

Din simpla lecturare a acestor indicatori reiese faptul că există două tipuri de eșec școlar :

a. Un eșec școlar de tip cognitiv, care se referă la nerealizarea de către elevii în cauză a obiectivelor pedagogice. Acest tip de eșec atestă niveluri scăzute de competență la elevii respectivi, provocând rezultate slabe la examene și concursuri școlare, respectiv la corigențe, repetențe etc.

Aceste niveluri scăzute de competență se explică fie prin întârzieri în dezvoltarea intelectuală, fie printr-o serie de neajunsuri în plan motivațional, volițional și operațional, de genul:

u
d
•
•

•

i
n
s
u
f
i
c
i
e
n
ț
e

l
a

n
i
v
e
l
u
l

o
p
e
r
a
ț
i
i
l
o
r

l
o
g
i
c
o
-
a
b
s
t
r
a
c
t
e

a
l

e
•
•
•
•
•

a
n
i
f
e
s
t
ă
r
i
i

u
n
o
r

a
t
i
t
u
d
i
n
i

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

i
f
e
s
t
ă
r
i
i

u
n
o
r

a
t
i
t
u
d
i
n
i

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f

e
s
t
ă
r
i
i

u
n
o
r

a
t
i
t
u
d
i
n
i

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r

t
ă
r
i
i

u
n
o
r

a
t
i
t
u
d
i
n
i

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u

r
i
i

u
n
o
r

a
t
i
t
u
d
i
n
i

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a

i
u
n
o
r
a
t
i
t
u
d
i
n
i
f
a
ț
ă
d
e
i
d
e
i
l
e
r
e
c
e
p
t
a
t
e
ș
i
f
o
r
m
u
l
a
r
e

u
n
o
r

a
t
i
t
u
d
i
n
i

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

o
r

a
t
i
t
u
d
i
n
i

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n

a
t
i
t
u
d
i
n
i

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

t
i
t
u
d
i
n
i

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j

t
u
d
i
n
i

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d

d
i
n
i
f
a
ț
ă
d
e
i
d
e
i
l
e
r
e
c
e
p
t
a
t
e
ș
i
f
o
r
m
u
l
a
r
e
a
u
n
o
r
j
u
d
e
c

n
i

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d
e
c
ă
ț

f
a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d
e
c
ă
ț
i

a
ț
ă

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d
e
c
ă
ț
i

d
e

ă
d
e
i
d
e
i
l
e
r
e
c
e
p
t
a
t
e
ș
i
f
o
r
m
u
l
a
r
e
a
u
n
o
r
j
u
d
e
c
ă
ț
i
d
e
v

d
e

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d
e
c
ă
ț
i

d
e

v
a
l

i
d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d
e
c
ă
ț
i

d
e

v
a
l
o
a

d
e
i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d
e
c
ă
ț
i

d
e

v
a
l
o
a
r
e

i
l
e

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d
e
c
ă
ț
i

d
e

v
a
l
o
a
r
e

p

e
r
e
c
e
p
t
a
t
e
ș
i
f
o
r
m
u
l
a
r
e
a
u
n
o
r
j
u
d
e
c
c
ă
ț
i
d
e
v
a
l
o
a
r
e
p
r
o

r
e
c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d
e
c
ă
ț
i

d
e

v
a
l
o
a
r
e

p
r
o
p
r

c
e
p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d
e
c
ă
ț
i

d
e

v
a
l
o
a
r
e

p
r
o
p
r
i
i

p
t
a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d
e
c
ă
ț
i

d
e

v
a
l
o
a
r
e

p
r
o
p
r
i
i

e

a
t
e

ș
i

f
o
r
m
u
l
a
r
e
a

u
n
o
r

j
u
d
e
c
ă
ț
i

d
e

v
a
l
o
a
r
e

p
r
o
p
r
i
i

e
t
c

e
ș
i
f
o
r
m
u
l
a
r
e
a
u
n
o
r
j
u
d
e
c
ă
ț
i
d
e
v
a
l
o
a
r
e
p
r
o
p
r
i
i
e
t
c
.

b. Un eșec școlar de tip noncognitiv, care se referă la inadaptarea elevului la exigențele ambianței școlare. Acest tip de eșec vizează, mai precis, inadaptarea la rigorile vieții de elev, la exigențele de tip normativ, pe care le presupune funcționarea corespunzătoare a oricărei școli sau a oricărei colectivități școlare.

Elevul inadaptat sau dezadaptat ajunge la abandon școlar, la părăsirea precoce a școlii, în favoarea unui mediu mai puțin coercitiv, de regulă cel al străzii sau al grupurilor de tineri necontrolați.

Cauzele acestei dezadaptări școlare constau fie în probleme individuale de natură afectivă (de exemplu, teamă sau repulsie față de școală, apărute în urma unor pedepse severe sau a unor conflicte repetate cu părinții, profesorii), fie în determinări psiho-nervoase de natură congenitală (hiperexcitabilitate, dezechilibru emoțional, autism, impulsivitate excesivă etc.).

Desigur, în evaluarea corectă a eșecului școlar trebuie să luăm în considerare persistența și amploarea cu care ele se manifestă. Astfel, el poate avea un caracter episodic, limitat la circumstanțele unei situații conflictuale sau tensionale care l-a generat, sau poate lua aspectul unui fenomen de durată, atunci când se greșează pe fondul unor handicapuri senzoriale sau intelectuale, mai mult sau mai puțin severe, sau atunci când situațiile psiho-traumatizante care l-au generat persistă. De asemenea, eșecul școlar poate avea grade diferite de amplitudine: de exemplu, o amplitudine redusă, atunci când insuccesul se manifestă doar în raport cu anumite materii sau sarcini de învățare, ca expresie a lipsei de interes și de înclinații (aptitudini) pentru respectivele materii, sau ca urmare a unui mod neinteresant în care sunt predate acele materii. Acest insucces parțial, dacă nu este contracarat la timp, poate duce la situații de corigență a elevilor în cauză sau la examene restante. Când eșecul vizează toate materiile de învățământ, toate aspectele activității școlare, se poate spune că el dobândește un caracter generalizat. Un elev cu insucces generalizat prezintă lacune grave în cunoștințe, absentează nemotivat, manifestă aversiune față de învățatură și dispreț față de autoritatea școlară în general, iar în clasă perturbă orele prin tachinarea colegilor și debitarea unor glume de prost gust (bufonerie).

Trebuie să atragem atenția asupra faptului că, pe lângă aceste situații de eșecuri școlare, există în școală și numeroase situații de false eșecuri școlare, încercări de exagerare ori diminuare de către unii elevi a nereușitelor de moment. Aceste situații evidențiază faptul că insuccesul școlar reprezintă, în mare măsură, o noțiune subiectivă, deoarece autoaprecierea negativă cu privire la sine și neîncrederea manifestată în propriile capacități pot influența formarea rapidă a impresiei de incompetență personală sau de nereușită în raport cu sarcina propusă.

Astfel, timizii autentici, indecizii, resemnații, apreciază, de obicei, în mod exagerat dificultatea sarcinilor școlare de moment, considerându-le chiar de netrecut, deoarece nu au încredere în propriile posibilități de acțiune. Cel mai mic eșec înregistrat îi determină pe acești elevi să se devalozrizeze și mai mult și să dezvolte o teamă de eșec pe care îl vor privi ca pe o fatalitate.

Faptul că eșecul școlar reprezintă, în mare măsură, un fenomen subiectiv reiese și din următoarea situație: același rezultat obținut de doi elevi poate fi considerat de unul dintre aceștia ca un succes, iar de celălalt ca un eșec.

Acest lucru depinde de nivelul de aspirație al fiecăruia; astfel, pentru un elev mai puțin ambițios și care este conștient că dispune de capacități intelectuale mai modeste, nota 7 este apreciată ca fiind foarte bună, în timp ce pentru un elev orgolios, supramotivat, această notă reprezintă un regres (o decepție). De asemenea, în aprecierea unei situații concrete ca fiind un eșec sau un succes, un rol important îl au criteriile sau perspectivele din care se face evaluarea: de exemplu, un elev este privit cu invidie de către un coleg al său pentru modul foarte exact în care a știut să redea un text științific, o lege, un principiu al fizicii etc., în timp ce acesta se simte nemulțumit în forul său interior pentru faptul că, în realitate, nu a abstractizat în suficientă măsură textul sau legea respectivă sau nu a sesizat decât foarte puțin din variatele posibilități aplicative ale legii sau principiului în cauză.

În sfârșit, sunt și situații în care un insucces școlar parțial nu este considerat ca un eșec propriu-zis, ca de exemplu atunci când elevul în cauză și părinții săi nu acordă importanță (valoare) acestui insucces, acceptându-l ca pe un fapt normal (este cazul rezultatelor slabe obținute la disciplinele de învățământ care nu sunt cerute la examenul de bacalaureat sau la concursul de admitere în învățământul superior).

Aceste aspecte subiective legate de eșecul școlar, care demonstrează faptul că el are un pronunțat caracter individual, depinzând nu numai de factori obiectivi exteriori, ci și de modul particular în care elevul se percepe și își evaluează rezultatele, îl obligă pe educator să-și cunoască foarte bine elevii sub raport psihologic, pentru a înțelege corect acei factori subiectivi care-i fac pe unii elevi să fie, de obicei,

nemulțumiți de sine și să se considere în situație de eșec școlar, iar pe alții, dimpotrivă, să se autoevalueze pozitiv și să aprecieze că sunt într-o reală situație de succes școlar. Eșecul școlar trebuie privit așadar, atât ca un fenomen obiectiv, cât și ca unul subiectiv. El nu poate fi definit și înțeles corect decât din această dublă perspectivă: cea a factorilor școlari, care apreciază eșecul școlar ca o îndepărtare de exigențele școlare așa cum sunt ele stipulate în programele și legislația școlară; și cea a elevului, care vine cu o anumită determinare (motivare) în activitate și cu criterii individuale de apreciere a rezultatelor obținute în învățare. Dacă se va lua în considerare doar ceea ce școala apreciază ca fiind un eșec școlar și se va neglija aspectul subiectiv al fenomenului, respectiv ceea ce elevul în cauză apreciază ca fiind un succes sau un eșec, atunci, ca educatori, riscăm să privim pe un elev anume ca fiind rămas în urmă la învățătură, în timp ce el nu are această convingere; și invers, să apreciem ca bune rezultatele unui elev, iar acesta să fie de fapt extrem de nemulțumit în raport cu sine și cu rezultatele sale școlare. Credem că este necesar un proces de ajustare reciprocă a celor doi factori (obiectivi/subiectivi) în aprecierea eșecului școlar: elevul să fie ajutat să cunoască în termeni cât mai clari ce înseamnă în fond a rămâne în urmă la învățătură, să i se prezinte, cu alte cuvinte, acele incompetențe intelectuale și deprinderi greșite care nu asigură o înțelegere și o folosire adecvată a informațiilor; iar educatorul să facă efortul de a cunoaște lumea subiectivă a elevului, îndeosebi: sensul pe care acesta îl dă reușitei școlare; nivelul de aspirații și de expectanțe în raport cu sine; interesul privind formarea sa profesională viitoare; criteriile pe care le folosește în aprecierea rezultatelor sale școlare. În absența acestui feed-back informațional, responsabilitatea producerii și amplificării eșecului școlar va fi mereu pasată de la educator la elev. De asemenea, măsurile psihopedagogice recuperatorii preconizate de către școală vor avea un caracter unilateral, cu adresabilitate numai la elev, fără o încercare consistentă din partea educatorilor de a-și evalua critic activitatea.

2. Cauze ale eșecului școlar

Eșecurile școlare sunt rezultatul unor condiționări multiple, unele ținând de elev, altele vizând școala, familia sau factorii generali de ambianță educațională.

Dintre cauzele care țin de elev, cele mai investigate sunt cele referitoare la rolul pe care-l pot avea unele boli organice, unele deficiențe fizice sau senzoriale și unii factori psihologici individuali de natură endogenă sau exogenă.

a. referitor la determinările anatomico-fiziologice, trebuie să arătăm că unele malformații corporale sau deficiențe senzoriale (de exemplu, ambliopie, hipoacuzie etc.) sunt susceptibile de a da naștere unor complexe de inferioritate sau inhibiții accentuate, cu efecte de diminuare a energiei psihonervoase și a potențialului intelectual.

Educatorii trebuie să țină cont de această dimensiune psiho-somatică a existenței umane, care face ca o suferință organică, un defect fizic sau senzorial major să aibă un puternic ecou la nivelul conștiinței individuale, unde generează neliniște, și preocupare continuă din partea celui în cauză cu privire la viitorul sănătății sale. Și invers, aceste preocupări și neliniști accentuează, de obicei, modificările organice și senzoriale (cerc vivos). Să ne gândim, de pildă, la situația neplăcută în care se află în raport cu sine și cu ceilalți un elev supraponderal, cu asimetrii pronunțate ale feței sau ale corpului. Un astfel de elev se va

compara, tot mai mult, cu ceilalți din jur și, cum nu va putea evita până la urmă ironiile unora dintre colegi sau unele situații jenante (de exemplu, orele de educație fizică, excursiile, zilele onomastice), el va ajunge să-și centreze tot mai mult atenția asupra propriului corp și să simtă nevoia de a se izola. Nesușinut afectiv de către cei din jur, elevul respectiv va deveni tot mai suspicios și timorat în situații școlare, evitând pe cât posibil activitățile de grup. Mai mult chiar, va da frâu liber imaginației, considerând că nu este dorit de colegi sau că nu este iubit nici măcar de către membrii familiei sale. Drept urmare, crizele de plâns, episoadele de agitație și agresivitate verbală vor fi tot mai frecvente. Dar mai ales tendința de izolare este foarte periculoasă pentru un astfel de elev, deoarece ea îl pune într-o situație tot mai accentuată de deficit informațional în raport cu ceilalți colegi ai săi.

b. dintre factorii psihologici individuali de origine endogenă, care pot condiționa eșecul școlar, ne oprim doar asupra a trei dintre ei: deficiența mintală, autismul infantil, hiperexcitabilitatea. Deficiența mintală indică, așa cum sugerează și termenul, o scădere sau diminuare de un anumit grad a funcțiilor cognitive (intelectuale), fapt care duce la o reducere semnificativă a competenței sociale a celui în cauză (altfel spus, la limitări serioase în comportamentul adaptativ al persoanei, care va face față cu greu cerințelor vieții cotidiene și standardelor comunității căreia îi aparține). Activitatea intelectuală generală

se reflectă, după cum se știe, într-un coeficient de inteligență (QI) stabilit prin evaluarea rezultatelor obținute în urma aplicării unuia sau a mai multora teste de inteligență standardizate, administrate individual.

Sub influența cercetărilor lui A. Binet și Th. Simon (1904) au fost elaborate “scări metrice” ale inteligenței, tot mai perfecționate, al căror specific constă în efectuarea unei corelații între vârsta cronologică a subiecților și vârsta lor psihică, prin stabilirea devierilor în plus sau în minus față de un standard mediu al vârstei cronologice. Luându-se în considerare acest criteriu al coeficientului de inteligență, deficiența mentală desemnează toate acele forme de activitate intelectuală generale situate semnificativ sub medie (QI de aproximativ 70 sau sub 70). Conform clasificării oferite de DSM IV (1994), există, în principal, patru grade de retardare (întârziere) mentală :

b1. Retardarea mentală ușoară (sau deficiența mentală de graniță este corespunzătoare unui QI cuprins între 50-55 și 70. Acest nivel de întârziere mentală reprezintă cel mai larg segment al retardării mentale (aproximativ 85 %) și este, în linii mari, echivalent cu ceea ce se obișnuiește a se numi, din punct de vedere pedagogic, categoria educabililor. Persoanele cu un nivel de retardare mentală ușoară au posibilitatea să dobândească, în perioada preșcolară, unele abilități sociale (de comunicare) și unele deprinderi de autoservire. Până la sfârșitul adolescenței pot achiziționa deprinderi școlare și pot atinge nivelul educațional specific clasei a XI –a. În decursul perioadei adulte dobândesc deprinderi sociale și profesionale adecvate întreținerii proprii, dar au nevoie de supraveghere, consiliere și asistență, mai ales în situații care angajează responsabilitatea socială sau în cele de stres social-economic. Cu un suport social corespunzător, persoanele cu retardare mentală ușoară se pot integra cu succes în familii sau pot trăi în spații amenajate, independente sau supravegheate.

b2. Retardarea mentală moderată (de nivel mediu) corespunde unui QI cuprins între 40-55 și 50-55 și cuprinde aproximativ 10 % din întreaga populație cu retard mental. Aceste persoane prezintă disponibilități de a achiziționa deprinderi de comunicare în timpul primilor ani ai copilăriei. În condițiile unei instrucții adecvate și sub supraveghere sunt capabile să învețe și să se autoîngrijească și pot călători singure în perimetre familiare. În general, fondul lor de deprinderi și de cunoștințe nu depășește însă nivelul celui de-al II -lea an școlar.

În perioada adultă este posibilă prestarea unei munci necalificate (sau chiar calificate) în ateliere speciale sau obișnuite, dar numai sub supraveghere. Persoanele cu acest nivel de retardare mentală și se adaptează bine la viața comunitară, de regulă în unități supravegheate.

b3. Retardarea mentală severă cuprinde aproximativ 3-4 % din indivizii cu retard mental și corespund unui QI între 20-25 și 35-40. În perioada școlară pot învăța să vorbească și sunt în stare să achiziționeze abilități elementare de autoîngrijire (de exemplu, să-și facă patul). De asemenea, este posibilă deprinderea, până la o anumită limită a cititului și a numărului simplu, învățând să recunoască și să folosească un număr restrâns de cuvinte și de expresii uzuale (numite și “cuvinte-cheie” sau de supraviețuire). În perioada adultă pot îndeplini anumite sarcini simple, sub supraveghere, în instituții specializate. Marea majoritate a persoanelor cu retard mental sever necesită îngrijire continuă și supraveghere specializată.

b4. Retardarea mentală profundă corespunde unui QI sub 25-30 și acoperă aproximativ 1-2% din totalul persoanelor cu deficit intelectual. Posibilitățile psihologice ale acestor persoane sunt foarte limitate: comportamentul este un pur reflex impulsiv; singurele achiziții posibile sunt mersul și unele gesturi simple. Marea majoritate a persoanelor cu retard mental sever suferă de o afecțiune neurologică, responsabilă de retardul lor mental; printre cauze se mai înscriu : accidente perinatale, encefalite ale nou-născutului.

Trebuie însă arătat că nu numai deficiența mentală afectează dezvoltarea unui individ, prin atingerile aduse sistemului sau de răspuns la exigențele exterioare ci și alți factori care pot determina un repertoriu comportamental limitat, cum ar fi, de exemplu, diferitele condiții socio-culturale handicapante (sărăcia mediului familial, oportunități educaționale limitate, practici parentale negative sau abuzive etc.) Faptele de viață arată că, dacă mediul de viață și de activitate al unei persoane cu o retardare mentală ușoară (și chiar moderată) este organizat pozitiv, atunci aceasta își ameliorează semnificativ comportamentul, dezvoltând diferite funcții compensatorii. De fapt, pe o astfel de posibilitate se și întemeiază programele de activitate ale școlilor, serviciilor și instituțiilor recuperatorii.

b5. Autismul infantil reprezintă un factor important al nereușitei sau al dezadaptării școlare.

Autismul desemnează, în accepțiunea lui E. Bleuler, o trăsătură psihoafectivă particulară,

caracterizată prin profunzimea interiorizării ideilor și a sentimentelor proprii. Această repliere totală asupra propriei lumi subiective este însoțită de o gândire necritică, egocentrică (ruptă de realitate și dominată de fantezie și reverie). În autismul infantil, care debutează, de obicei, precoce (2-3 ani), copilul refuză contactul cu persoanele și situațiile externe, refugiindu-se în lumea sa lăuntrică în care își satisface dorințele în plan imaginar, prin fantasmă care, în cazuri extreme, culminează cu un delir halucinatoriu. Copilul autist poate fi recunoscut după această indiferență față de lumea exterioară și rezistența sa la orice schimbare. Pierdută în activitățile sale stereotipe, copilul autist evoluează într-un univers privat, cu repere stricte (N. Sillamy, 1996). Sunt cunoscute, în acest sens, reacțiile bizare ale copilului autist, care repetă invariabil aceleași jocuri simple sau mișcări (se leagănă continuu, se balansează de pe un picior pe altul, pronunță același cuvânt de nenumarate ori etc.). Aceasta îndepărtare de realitate și refugiul în sine fac imposibilă realizarea unui demers educativ coerent și de durată, specific mediilor școlare normale, astfel că, în absența achizițiilor intelectuale sistematice, acest copil evoluează treptat spre o situație psihologică grav deficitară și ireversibilă (demență infantilă).

b6. Hiperexcitabilitatea (sau irascibilitatea) stă la baza crizelor impulsive și a reacțiilor de abandon de tot felul, inclusiv al celui școlar. Hiperexcitabilitatea este întâlnită, îndeosebi, la persoanele hiperemotive, care prezintă tendința de a reacționa intens și disproporționat, sub raport emotiv, la evenimentele curente. Orice schimbare este puternic resimțită de individul hiperemotiv: chiar și o contrariere minoră poate provoca reacții emoționale puternice (de exemplu indignare, furie, crize de plâns etc.). Se știe că echilibrul emotiv se caracterizează printr-o stare de tensiune interioară relativ omogenă în care este evitat excesul sau deficitul de mobilizare energetică.

Structurile emotive, caracterizate, de E. Dupré, prin susceptibilitate, instabilitate emoțională și o insuficiență a inhibiției voluntare, nu pot păstra acest nivel de reactivare moderată, dezvoltând în schimb, reacții afective mai puternice decât pretind circumstanțele obiective.

Excitabilitatea emoțională exagerată îi face pe elevii în cauză să fie irascibili, să acorde situațiilor și evenimentelor școlare curente valențe afective exagerate, punându-se astfel frecvent în situații de suspiciune (neîncredere) sau de conflict deschis cu profesorii și elevii.

c. Cât despre factorii psihologici individuali de origine exogenă, în determinarea eșecului școlar, trebuie să arătăm că elevul este, din păcate, adeseori expus riscului unor stări depresive sau de șoc, care îl vor dezorganiza și inhiba sub raport intelectual și volițional. Aceste stări interioare defavorabile apar, de regulă, sub influența unor situații de conflict și de frustrare severe în care este plasat elevul. Astfel, un copil poate dezvolta o stare de insecuritate (anxietate) atunci când în familie (mai ales tatăl) exercită o autoritate agasantă sau agresivă, care descurajează nevoia copilului de comunicare (și confesare) sinceră cu părinții.

De asemenea, obligația la care sunt supuși unii copii de a îndeplini o activitate nepotrivită cu vârsta lor sau de a alege între două dorințe ori acțiuni la fel de tentante pentru ei le provoacă tensiune interioară puternică, care este gata de a se exterioriza. Funcțiile cognitive se vor resimți de pe urma acestei supratensionări, neliniști și nesiguranțe ale persoanei. Când conflictul devine acut, el acționează ca un puternic agent stresant, creând condițiile apariției tulburărilor nevrotice. Dar un conflict nerezolvat este foarte periculos și pentru faptul că poate genera puternice sentimente de frustrare. Astfel, se știe că situației de conflict îi este proprie intrarea în competiție a două cerințe sau tendințe (dorințe, trebuințe etc.) opuse, însă de forțe relativ egale: îndeplinirea uneia dintre ele cere renunțarea la cealaltă, care va fi sacrificată. Cu cât aceste tendințe sau aspirații intrate în competiție sunt mai greu de conciliat, cu atât sentimentul de frustrare va fi mai puternic. Un sentiment de frustrare, la rândul său, dacă persistă, se poate transforma ușor într-un factor stresant sau poate deveni sursă de conflict cu cei din jur. Astfel, privarea de blândețea maternă, convingerea puternică a unui elev că este persecutat de către un profesor sunt situații care produc modificări importante de caracter sau de atitudine la copil: acesta devine egoist, hipersensibil, revoltat sau chiar agresiv.

Desigur, educația nu trebuie să suprimă frustrările, deoarece ele dezvoltă rezistența psihică, inițiativa și combativitatea în lupta cu factorii generatori de conflict și nemulțumire, dar este necesar ca aceste situații de frustrare, de care ne vom folosi în scop educativ, să fie dozate corespunzător, la un nivel rezonabil, pentru a nu depăși limitele de rezistență ale psihicului copilului.

2. Aproape orice investigație a eșecului școlar va găsi o relație între frecvența acestuia și unii factori școlari. Dintre aceștia menționăm: rigiditatea ritmurilor de învățare, care presupune obligativitatea asimilării conținuturilor învățământului în unități temporale unice pentru toți elevii, ignorându-se

dificultățile pe care le întâmpina cei cu ritmuri mai lente; diferențele semnificative existente între educatori și chiar școli în ceea ce privește natura și nivelul exigentelor cognitive manifestate față de elevi (relevante cu ocazia transferului voluntar sau forțat al unui elev de la o școală sau clasă la alta, de la un profesor la altul; abordările educative de tip exclusiv frontal, care acordă prioritate clasei sau obiectivelor generale ale predării, dar nu și particularităților psihologice ale elevilor, care stim ca ar trebui să individualizeze actul percepției și prelucrării informațiilor; mărirea clasei de elevi; numărul mare de elevi dintr-o clasă face dificilă obținerea participării lor la lecție; procesul predării eterogenitatea clasei de elevi: școlarizarea obligatorie a copiilor de aceeași vârstă, făcută din rațiuni politice, pentru a da tuturor copiilor aceeași șansă de debut, dar nașterea la clase eterogene, în care elevii cu aptitudini sau ritmuri intelectuale superioare se simt frustrați în dezvoltarea lor intelectuală: crearea unor clase speciale sau chiar școli de tip elitist da unor astfel de elevi posibilitatea obținerii unor performanțe superioare în învățare; stilurile didactice deficitare: de exemplu, suprasolicitarea intelectuală și nervoasă a elevilor prin exces de sarcini didactice (zeci de exerciții sau probleme cerute de la o zi la alta); rigiditatea intelectuală (pretenția impusă elevului de a nu se abate de la litera manualului sau de la explicațiile oferite la ore); folosirea exclusivă la clasă a exercițiilor și procedeele aplicative în detrimentul activităților de predare propriu-zisă a noțiunilor, principiilor etc., potrivit opiniei că activitatea de informare teoretică este mai ușoară, elevul putând să o realizeze foarte bine de unul singur; subiectivitatea în evaluarea activității elevilor (manifestarea unor preferințe sau aversiuni) etc.

3. Nu mai puțină importanță trebuie acordată și familiei atunci când se abordează cauzalitatea eșecului școlar. Este cunoscut astfel, că unele familii oferă un mediu cultural favorabil dezvoltării copilului, în timp ce altele prezintă o situație precară sub raport material, cultural și al atmosferei de ansamblu. Elevul provenit dintr-un mediu familial favorizant beneficiază, chiar de la începutul școlarității de un "capital cultural" identic sau foarte apropiat de cultura promovată de școală, ceea ce prefigurează reușite școlare și, ulterior, profesionale. Totodată, copilul aparținând unei astfel de familii este stimulat să frecventeze diferite instituții culturale (muzee, expoziții, teatre, cinema etc.) și să participe la realizarea unor activități culturale intrafamiliale (de exemplu lectura, vizionarea unor emisiuni de televiziune, discuții pe diferite teme științifice, estetice etc.). Prin comparație cu aceste familii, cele cu un mediu cultural sărac nu pot asigura copiilor referințele culturale minime, necesare pentru a valorifica eficient oferta școlară existentă.

Mai mult chiar, copiii aparținând unor medii defavorizate și defavorizante sunt educați într-o cultură diferită de cultura dominantă oferită de școală, în familie ei achiziționând valori, atitudini, stiluri de muncă diferite de cele care conduc la succesul școlar (și, ulterior, la cel social). Astfel de copii, au toate șansele să intre în conflict cu stilul cognitiv și normele vehiculate de școală, deoarece ei le vor percepe ca străine (diferite) de cele ale mediului lor de existență (de unde și atitudinile lor de protest sau de abandon școlar).

Starea materială bună a familiei este, de asemenea, un factor important al reușitei școlare, disponibilitățile financiare putând susține școlarizarea (taxe, rechizite, cărți etc.) și crearea condițiilor necesare studiilor de lungă durată. În familiile sărace, copiii optează pentru cicluri școlare de scurtă durată și pentru profesii solicitate imediat pe piața forței de muncă. Aceste situații de handicap cultural și material (financiar) fac necesare programe de educație compensatorie și acțiuni de remediere a handicapurilor respective.

4. Factorii generali de ambianță educațională atrag atenția asupra rolului contextului social în care se face educația, respectiv asupra valorii și importanței pe care statul și diferitele instituții o acordă învățământului în ceea ce privește integrarea, succesul profesional și social al elevilor.

3. Posibilități de prevenire și înlăturare a eșecului școlar

Dintre măsurile de prevenire a apariției eșecului școlar, menționăm:

Sporirea rolului învățământului preșcolar. Statisticile pedagogice arată că aproximativ jumătate din rebuturile școlare constatate în ciclul primar și gimnazial își au originea în diferențele existente între copii la debutul școlarității, în ceea ce privește capacitățile verbale, gradul sociabilității (disponibilitatea de a comunica cu ceilalți), cunoștințele și deprinderile minime necesare însușirii citit-scrisului, familiarizarea cu rigorile unui program școlar organizat etc.

Stabilirea unor relații strânse de parteneriat între școală și familie, deoarece pentru mulți elevi

factorii eșecului școlar se situează în familie, și nu în cadrul contextului școlar. Pentru buna funcționare a relației școală-familie este necesar ca părinții să acorde importanță școlii, să manifeste interes pentru studiile copiilor lor, să se arate preocupați de formarea profesională a copiilor, de perspectivele lor sociale.

Nu mai puțin importantă este asigurarea în familie a unui cadru cultural adecvat, deoarece s-a constatat că precaritatea culturală a familiei poate provoca un retard al dezvoltării intelectuale generale a copilului.

Srijinirea școlii, care trebuie să asigure resurse materiale și umane corespunzătoare unui învățământ de calitate: dotarea cu laboratoare și echipamente moderne; cadre didactice calificate și motivate în activitatea lor; programe școlare de calitate, periodic revăzute și ameliorate; un climat școlar stenic, stimulator etc. Cadrul didactic reprezintă piesa de bază în acțiunea de asigurare a areușitei școlare. Pentru aceasta el trebuie să dispună nu numai de o bună pregătire de specialitate, dar și de o competență psiho-pedagogică pentru a putea utiliza factori și metode adecvate de redresare a dezadaptării sau a eșecului școlar.

Proiectarea unor acțiuni de orientare școlară și profesională adecvate, care să se desfășoare pe tot parcursul școlarizării, dar mai ales la sfârșit de cicluri și la trecerea în viața activă. În realizarea acestor acțiuni trebuie să primeze interesele elevilor, dar și cererea pieței muncii.

Activitatea de înlăturare a eșecului școlar este mai dificilă decât cea de prevenire presupunând, în principal, elaborarea unor strategii de tratare diferențiată și individualizată a elevilor aflați în dificultate. Punerea în aplicare a unor astfel de strategii necesită însă o bună cunoaștere a particularităților psiho-individuale ale elevilor pentru a putea fi identificate acele dimensiuni psihologice și compensări eficiente care permit dezvoltarea elevilor cu dificultăți școlare. Variațiile mari de ritm intelectual și stil de lucru, de rezistență la efortul de durată, de abilități comunicaționale și nevoi cognitive, existente în general între elevi, impun acțiuni de organizare diferențiată a procesului de predare-învățare, pe grupuri de elevi, în care să primeze însă sarcinile individuale de învățare (sau de lucru). Poate că nimeni n-a exprimat mai bine decât Émile Planchard acest deziderat al individualizării pedagogice : « Randamentul optim al acțiunii educative din școală este în funcție de formula următoare : unei psihologii diferențiale să-i corespundă o pedagogie individualizată ».

Un alt aspect important al activității de înlăturare a eșecului școlar îl reprezintă crearea unor situații speciale de succes pentru elevii cu dificultăți școlare, deoarece succesele și recompensele dezvoltă inițiativele elevului și sporesc încrederea acestuia în propriile posibilități. Pentru aceasta este necesar ca educatorul să știe să dozeze în așa fel dificultățile sarcinilor propuse elevilor, încât aceștia să fie dispuși să le abordeze fără teamă și cu șanse reale de reușită. Dar poate că cea mai bună cale de a-l pune pe un elev în situație de succes școlar este de a-l ajuta să treacă de la simpla postură de receptor al informațiilor la cea de folosire eficientă a raționamentului științific, prin intermediul căruia el va putea prelucra și aplica într-un mod adecvat informațiile primite la ore. Realitățile școlare cunoscute arată, de altfel, că succesul școlar are o pronunțată dimensiune intelectuală și motivațională, el neputând fi obținut de un elev care nu și-a dezvoltat judecata critică, nu și-a format deprinderi de lectură personală și care nu are curiozitatea de a cerceta, de a afla lucruri sau explicații noi. Un elev pasiv, dezinteresat sau neobișnuit să gândească și să discute logic nu dispune în fond de acele premise psihologice (sau instrumente operaționale) care alcătuiesc substanța activității intelectuale de învățare.

O mare parte dintre elevii cu insucces școlar stabilizat au ajuns în această situație datorită suprasolicității capacităților psiho-nervoase. Fenomenul suprasolicității este periculos, deoarece generează, mai devreme sau mai târziu, stări subiective penibile, specifice oboselii cronice. Pentru astfel de situații, sunt necesare măsuri de igienă a muncii intelectuale și de protecție afectivă generală a elevului.

Acesta va fi ajutat să-și organizeze cât mai bine timpul zilnic de lucru, acordând atenție ritmurilor individuale de muncă intelectuală și necesității de a alterna activitățile abstracte cu cele recreative, pentru a crea astfel condițiile necesare realizării unor fenomene compensatorii la nivelul activității corticale.

Comunicarea cu copiii

Educator: Costa Doina
Gradinita PN – Liebling
Comuna Liebling, Jud. Timis

Formarea copiilor se întemeiază în mare măsură pe calitatea comunicării noastre cu ei, comunicare realizată predominant verbal, paraverbal și nonverbal. De felul în care adulții transmit cunoștințele și părerile lor despre realitățile înconjurătoare depinde formarea viitorului adult. Cuvintele formează personalități sau le blochează, de aceea în actul permanent al comunicării adulții (părinți, educatori, învățători, profesori, educatorii în general) trebuie să fie atenți la diferența dintre cuvintele care încurajează sau care demoralizează.

1. Începuturile comunicării

Copiii foarte mici nu dispun de cuvinte pentru a comunica de aceea este necesar să-i privim cât mai des și cât mai atent. Pentru a ne spune ce vor sau ce le trebuie ei produc multe limbaje. Aproape toate comportamentele lor sunt limbaje. J Salomé (2003) le-a grupat în : gestică, transpunere în fapt, ritualuri, somatizări și simbolizări.

A. Gestică

Corpul este unul dintre “cei mai perfecționați emițători ai lumii “ apreciază J. Salomé (2003). În cazul în care adultul nu răspunde corect mesajelor sau nu le dă importanță copilul devine neliniștit, tensionat și suferința poate deveni somatică.

Privirea este un limbaj nonverbal de maximă importanță. Lipsa privirii poate fi resimțită ca agresiune. Ea poate comunica din partea adultului starea de bine, bucuria de a fi împreună, siguranța și încrederea..

Există și un limbaj al zâmbetului.

Zâmbetul : - este un semn al stării de bine

- o confirmare

- o stimulare a receptorilor

Lipsa zâmbetului (privirea rece, înghețată, absentă) transmite copilului:

- violență
- ostilitate

Respirația transmite și ea ceva în funcție de ritm și intensitate. Este recomandat ca, mai ales în relațiile cu copiii, să facem gesturi care cheamă, care unesc și care amplifică.

B. Transpunerea în fapt

Cel mai frecvent utilizate sunt: fuga de acasă, bătăile, furtișagurile, distrugerile, agitația motrică, accidentele, jocurile de tachinare sau ceva mai violente, comportamentele agresive ș.a. Adulții le gândesc în termeni de bine și de rău dar ele pot căpăta diferite sensuri

- revendicarea proprietății sau mai degrabă plăcerea de a manipula obiectele (decât a le poseda);
- atragerea, captarea, mobilizarea atenției adultului;
- revendicarea unui loc sau a unui spațiu privilegiat;
- protejarea integrității sale corporale;
- gelozia, excluderea etc.

Cei mari se grăbesc să-i sancționeze și de aceea nu pot intra în lumea interioară a copilului pentru a-l ajuta. Indicată este să-i oferim ascultarea, bunăvoința și un punct de sprijin ferm.

C. Ritualurile

Ritualurile constituie un alt limbaj nonverbal al copiilor. Potrivit lui Salomé (2003) sunt “gesturi repetitive, comportamente, acte introduse în relație pentru a înțelege lumea din afară...” Între ritualuri pot fi menționate:

- la baie, copilul spală mai întâi o anumită parte a corpului;
- ritualuri de așezare a lucrurilor;
- ritualuri legate de mâncare, semnificația atribuită fiecărui fel;
- desenul în piure ș.a.

În timpul acestor ritualuri copilul își exprimă întrebările, întrebări care pot ascunde multe din frământările lor.

D. Somatizările (sau limbajul suferințelor fizice)

Somatizările, conform aut. francez J. Salomé sunt forme ale limbajului nonverbal prin care copiii, pentru a se arăta, se vor „dezvălui prin intermediul unor suferințe fizice” (febră, dureri în gât, dureri de stomac, erupții cutanate ș.a). El enumeră cinci cauze posibile ale somatizării:

- conflictele interioare
- decalajul dintre sentimentele imaginate/fictive și cele reale
- pierderile și despărțirile
- situațiile neîncheiate
- mesajele relaționale

Sunt 2 tipuri de mesaje: mesaje primite de la cei din jur și mesaje pe care le trimitem noi înșine.

Mesajele primite:

- mesaje de confirmare
- mesaje de respingere
- mesaje de interdicție
- mesaje de decepție, mesaje de amenințare
- mesaje de fidelitate și reparatorii

Mesaje relaționale transmise de copil:

- mesaje de supraviețuire (pentru a face față unei situații grele își trimite singur mesaje de susținere, imperative) și pot deveni credințe extrem de puternice mai târziu.

E. Simbolizările

Simbolizările includ jocurile, întrebările și visele copiilor. J. Salomé: „prin jocuri copilul va încerca să-și exercite o putere care, cel mai adesea, îi lipsește în cotidianul familial și în cel școlar.”

Întrebările fac parte din limbajul (indirect) al copiilor mici dar întrebările pot fi și un limbaj indirect cu două funcții principale:

- de a arăta și a ascunde sentimentele
- de a desluși marile probleme existențiale

Visele constituie un limbaj important. “Visul este o traducere în imagini și emoții, a unei infinități de lucruri nespuse, de refulări sau de tăceri ce conturează cotidianul dincolo de realitățile aparente” scrie Salomé.

2. Comunicarea în grădiniță

La intrarea în grădiniță educatoarea va juca rolul important în dezvoltarea și exersarea abilităților lui de comunicare. Ea va asigura condițiile necesare comunicării cum ar fi atenția, considerația și afecțiunea. H. Friedrich (1997) spune că o bună comunicare partenerială necesită din partea educatoarelor:

- să asculte cu atenție și răbdare părerile, sentimentele, trebuințele și problemele copiilor;
- să aibă capacități empatic;
- să-și exprime direct sentimentele proprii, fără să acuze, să jignească sau să învinovățească;
- să se exprime clar și univoc, să fie înțeleasă de copii ;
- să argumenteze realist și să dea informații verificabile, corespunzătoare orizontului de cunoaștere și experienței copiilor;
- să facă propuneri în loc de comenzi și ordine;
- să dezvolte capacitățile autocritice și dispoziția de a-și schimba (în mod rațional) propriile păreri;
- să învețe să facă deosebirea între nevoile și problemele proprii și cele ale copiilor.

În interacțiunea zilnică cu educatoarele lor copiii pot învăța:

- să cunoască motivele acțiunilor proprii și să-și asume răspunderea pentru reacțiile și comportamentul lor;
- să afle cum sunt văzuți de alți adulți decât de părinți;
- să vadă realitatea și din alte puncte de vedere; prin urmare să învețe că o problemă poate fi analizată din mai multe puncte de vedere;
- să vorbească despre situațiile prin care trec.

Ca orice act de comunicare cel între educatoare și preșcolar este amenințat de blocaje/bariere. H.Friedruch (1997) enumeră:

- a. comenzile și dispozițiile

- b. avertismente și amenințări
- c. predicile și persuasiunea
- d. sfaturile și indicațiile
- e. judecățile negative
- f. sfaturile și soluțiile
- g. laudele
- h. dojana și ironizarea
- i. neluarea în serios
- j. întrebările amenințătoare
- k. sarcasmul
- l. interdicțiile

La grădiniță copilul învață când să vorbească și când să asculte. Educatoarea va putea să asculte pur și simplu ceea ce copilul îi spune (ascultare pasivă) dar poate asculta și cu dorința explicită de a înțelege ce vrea copilul să-i spună, asigurându-se că a înțeles corect, pentru a se putea transpune în locul copilului (este ceea ce Th. Gordon numește ascultare activă).

Pentru încurajarea comunicării nu există o metodă mai bună decât însăși comunicarea. Pe lângă convorbirile care au loc ocazional putem organiza un cerc de comunicare (din care să facă parte între 6-8 copii). Ei se vor întâlni periodic și vor dezvolta o anumită temă.

În aceste cercuri, obiectivele generale urmărite sunt:

- încurajarea sentimentului propriei valori și a încrederii în sine;
- dezvoltarea capacității de autocunoaștere și de cunoaștere a celorlalți;
- asumarea răspunderii pentru propriile acțiuni.

Obiective speciale:

- copilul să-și identifice și să-și recunoască propriile sentimente;
- să aibă înțelegere (empatie) față de sentimentele, gândurile și acțiunile altora și de a căuta să afle motivele lor;
- să învețe să asculte cu atenție ce spun alții;
- să învețe să înțeleagă gândurile și sentimentele altora pe baza semnelor verbale și nonverbale;
- să poată da feedback la cele auzite, observate;
- să învețe metacomunicarea.

3. Comunicarea în școală

Dezvoltarea personalității copilului duce la diversitatea reacțiilor la stimulii întâlniți respectiv la actul de comunicare dar există și aspecte comune ale interacțiunii dialogale în perioada preșcolară și școlară. Adulții trebuie să țină seama atât de aspectele generale cât și de cele particulare atunci când comunicăm cu elevii. Ca și în etapele anterioare trebuie să fie atenți la fluctuațiile vieții emoționale ale copiilor deoarece de semnul pozitiv sau negativ, de intensitatea comunicării lor depinde deschiderea acestora spre comunicare și/sau spre învățare.

Condițiile ca elevii să-și dezvăluie o parte din bagajul emoțional cu care vin la orele noastre:

- să nu le aducem acuzații (în locul lor putem face afirmații care descriu problema);
 - să nu fim sarcastici/ironici (descriu problema, dau informații);
 - să nu le dăm ordine cu aroganță (propoziții constatatoare, încurajatoare);
 - să nu le facem morală ;
 - să nu facem etichetări;

În loc să facem etichetări mai bine:

- să căutăm prilejul de a-i arăta o nouă imagine despre el însuși (de o mai bună calitate);
- să-l punem într-o situație în care să se poată vedea singur altfel;
- să-l lăsăm pe copil să audă întâmplător ceva pozitiv despre el;
- să prezentăm comportamentul pe care ne-ar plăcea să-l vedem;
- să-i reamintim copilului realizările lui anterioare;
- să ne formulăm sentimentele și/sau așteptările

Din păcate sunt copii care au fost atât de brutalizați, de jigniți sau de umiliți încât nu mai au capacitatea de a reacționa la așteptările noastre pozitive și la tratamentul nostru plin de bunătate. În aceste nefericite situații "tot ce pot face profesorii este să protejeze restul elevilor și pe ei înșiși de acești copii... să se folosească de metode ferme, dar respectuoase, cu acești tineri furioși, astfel încât să

nu devină și mai furioși” (A.Faber și colab. 2002, p.108)

Laudele: sunt folositoare dar trebuie folosite cu prudență. Folosite excesiv pot fie să dea dependență (se obișnuiesc să le primească mereu și atunci când nu le mai primesc se demoralizează, devin dependenți de adulți) sau îi fac să se simtă incomod când aud remarcile noastre permanente despre ei (chiar dacă sunt pozitive).

A.Faber, E.Mazlish, L.Nyberg și R.A. Templeton (2002) consideră că în comunicarea cu elevii de vârstă școlară mică și mijlocie este justificată și utilă respectarea următoarelor reguli:

- a) Prima regulă: în loc să negăm sentimentele (copilului), să traducem sentimentele în cuvinte.
- b) A doua regulă: în loc să criticăm și să dăm sfaturi să acceptăm sentimentele (copilului) printr-un cuvânt sau printr-un sunet.
- c) A treia regulă: în loc să ignorăm sentimentele, să acceptăm sentimentele (copilului) chiar și atunci când (vrem să) punem capăt comportamentelor inacceptabile.

O problemă delicată, dar întotdeauna posibilă, este comunicarea veștilor rele (unor copii care nu au încă experiența pierderii și care sunt foarte impresionabili, atașați de părinți, frații sau de bunicii lor). Veștile rele pot declanșa un disconfort psihoafectiv de scurtă sau de lungă durată.

A.M. Constantin (2003) prezintă câteva condiții necesare și minimale referitoare la comunicarea veștilor rele ale copiilor:

- controlul mediului: familiar, intimitate;
- controlul informației: ce, cum, cât spunem, cuvinte simple, informații corecte;
- controlul propriilor emoții: empatie, înțelegere, împărtășirea durerii în anumite limite;
- asigurarea persoanei cu privire la continuarea susținerii din partea celui care dă vestea cea rea;
- acceptarea manifestărilor emoționale ale persoanei (ale copilului);
- să încurajeze comunicarea onestă;
- menținerea unui mediu normal, cu scopuri de scurtă durată: a da un sens fiecărei zile

În consecință, este recomandabil ca procesul de comunicare a veștilor rele să fie planificat și pregătit cu mult timp înainte.

Bibliografie:

Gabriel Albu, Comunicarea interpersonală, Ed. „Institutul european”, Iași, 2007

Friedrich, H, Auf kinder horen mit kinder reden, Edd. Herder Freiburg, 1997

A.Faber, E.Mazlish, L.Nyberg și R.A. Templeton, omunicarea eficientă cu copiii, Acasă și la școală, Ed. “CurteaVeche”, București, 2002

A.M. Constantin, “Terapia de doliu sau confruntarea cu moartea – despre o mamă care și- a pierdut copilul”, în vol. Mitrofan, I,(coord) “Cursa cu obstacole a dezvoltării umane”. Ed. Polirom, Iași, 2003.

PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT CA ACT DE COMUNICARE

Educator: Sorca Elena
Grădinița PN – Cerna
Comuna Liebling, Jud. Timis

Comunicarea este o componentă vitală a procesului de predare-învățare. Adeseori reușita actului pedagogic este asigurată de calitatea comunicării. Ca formă specifică a comunicării umane, „comunicarea didactică” se distinge prin câteva particularități. În primul rând:

- este intenționat acordată la realizarea obiectivelor propuse;
- este o comunicare de conținuturi purtătoare de instruire;
- are un efect de învățare, urmărește influențarea, modificarea și stabilitatea comportamentelor individuale sau de grup;
- generează învățare, educație și dezvoltare, în același timp, prin implicarea activă a elevului în actul comunicării.

În al doilea rând, este o comunicare complexă, totală, integrând diferite tipuri de comunicare și anume:

Comunicarea verbală - codată logic, de natură să ofere anumite conținuturi (cunoștințe, noțiuni), semantică (dezvăluie înțelesuri, sensuri și semnificații), toate exprimate cu ajutorul limbajului oral și/sau scris.

Comunicarea nonverbală - (ectosemantică, necodată logic, constituită din stări afective, reacții emoționale, experiențe personale, atitudini, aprecieri etc. exprimate prin alte limbaje, neverbalizate, ca de exemplu: imagini, gesturi, mimică, expresii

faciale, pantomimă.

După cum se poate observa, comunicarea educator-elevi nu se reduce la un schimb verbal care angajează doar forțele intelectuale; ea are și o importantă dimensiune afectiv-emoțională. Subtextul emoțional al vorbirii, calitatea gesticii și a mimicii vin să sporească forța de influențare educativă a conținuturilor verbale.

Examinată prin prisma teoriei comunicării, orice comunicare orală reprezintă un transfer de informații de la o sursă emițător la un receptor. În consecință, comunicarea didactică presupune:

- un emițător (cadrul didactic, de exemplu, învățătorul) = \hat{I}
- un receptor (elevul) = E
- repertoriul emițătorului (învățătorului) = $R\hat{I}$ (ceea ce înseamnă ansamblul cunoștințelor, noțiunilor, priceperilor, deprinderilor, experienței etc. de care dispune învățătorul și cu care se angajează în actul presării)
- repertoriul receptorului (elevului) = RE (ansamblul cunoștințelor, noțiunilor, priceperilor, deprinderilor, experiențelor de care dispune elevul, nivelul dezvoltării fizice și psihice cu care elevul se angajează în actul învățării).
- repertoriul comun al învățătorului și elevilor = $R\hat{I} \cdot RE$
- canalul (calea de comunicare) = C (unde sonore în cazul comunicării orale directe, pe traseul căruia pot interveni perturbații diferite: zgomote, suprapunere de sunete, reverberația sălii de clasă, vocea slabă, auz defectuos etc., care pot provoca pierderi de informație)

Orice emițător uman este „programat” a fi și receptor în același timp, dar și invers. Tocmai această dublă calitate permite întreținerea dialogului învățător-elevi. Dacă a comunica înseamnă a transmite (a emite) un quantum de cunoștințe, iar a recepta presupune a selecționa, a asimila, a reține, atunci ne putem da ușor seama că o comunicare devine posibilă numai atunci când cele două repertorii au ceva comun, se intersectează. Cu cât spațiul care se suprapune este mai mare, cu atât valoarea pozitivă a repertoriului comun este mai ridicată, iar comunicarea bilaterală mai bună. Dacă sfera celor două repertorii nu se intersectează, comunicarea nu este posibilă. Cele arătate atestă faptul că în procesul de învățământ comunicarea are un caracter bilateral, fiecare din parteneri putând emite și recepționa anumite cunoștințe acumulate. Întrebarea care se pune este: „De ce nu se produce uneori comunicarea dorită ?” sau „De ce nu se intersectează cele două repertorii ?” Pentru a da răspuns la aceste întrebări este necesar să analizăm ce probleme par atât la emițător cât și la nivelul receptorului, acestea din urmă fiind cele mai numeroase. Didactica are datoria să se ocupe, în aceeași măsură, de receptare ca și de emitere. Aceasta înseamnă că orice formă de comunicare s-ar folosi, eficacitatea ei depinde de:

nivelul dezvoltării psihice
a receptorului

conținutului

- claritatea, precizia și plasticitatea exprimării
- structurile mentale și lingvistice ale acestuia
- participarea lui activă în procesul comunicării

Noile cunoștințe, noile propoziții receptate de elev sunt reformulate de el pentru a fi integrate într-un cadru personal de referință, în fondul de experiență, în vocabularul și structura cunoștințelor și noțiunilor pe care acesta le are.

Realitatea nu are însă aceleași sensuri și semnificații pentru învățător și elevi. De exemplu, elevii din clasele I – IV dispun de o experiență relativ scăzută; de aceea este necesar ca totul să fie comunicat în termenii corespunzători nivelului lor de cunoștințe și de înțelegere; învățătorul trebuie să aibă grijă ca asociațiile posibile pe care cuvintele sale le declanșează în mintea elevilor să se apropie de experiența acestora. Altfel există riscul ca ei să rețină cuvinte goale, lipsite de conținut și de adevăratele sensuri și semnificații. Codul este un ansamblu de semne cu semnificațiile lor verbale și neverbale. Cu alte cuvinte, codarea înseamnă transpunere în cod a elementelor de mesaj care trebuie transmis, mesaj conceput mintal. Dar la recepție, apare o acțiune inversă, decodarea, elevii trebuind să decodifice ceea ce le este comunicat pentru a putea găsi sensul exact atribuit de învățător cuvintelor și expresiilor sale.

Cum limba este un sistem de semne lingvistice (cuvinte orale și/sau scrise), reiese că ea constituie un cod, astfel că la nivelul comunicării prin limbă și limbaj articulat (verbal), codarea mesajelor nu înseamnă altceva decât transpunerea lor în cuvinte rostite sau – după caz – scrise. Evident, decodarea desemnează înțelegerea acestor cuvinte rostite sau scrise. Momentul optim al învățării (instruirii) se produce atunci când elevii sesizează sensul comunicării. Sau, altfel spus, punctul decisiv al receptării (decodării) este sensul. Ca să poată obține echivalarea cuvenită, elevii trebuie să cunoască codul utilizat de învățător, adică să cunoască limbajul respectiv, terminologia utilizată de acesta, cuvintele și expresiile noi, iar învățătorul să țină neapărat seama de posibilitățile reale ale acestora. În caz contrar, în mintea elevilor apar distorsiuni și confuzii, disonanțe cognitive, ei schimbând sensul cuvintelor, atribuind alte semnificații acestora, diferite de cele la care s-a gândit învățătorul.

Este marea obligație a învățătorului să explice, în prealabil, cuvintele și expresiile noi, să pregătească introducerea lor în comunicarea cu elevii. De asemenea, această trecere de la codare la decodare, această permanentă nevoie de echilibrare întâmpină dificultăți și din cauză că există tentația ca unele conținuturi să fie prezentate într-o formă prea condensată și adeseori deductivă, în timp ce elevii din clasele I – IV preferă procedeul inductiv; ei simt nevoia unor explicații mai amănunțite, a unor exemplificări sau concretizări, a unor sinonimi, comparații, analogii etc. În altă ordine de idei, cum foarte bine se știe, predarea „prin spuse” utilizează adesea abstracțiunea limbajului oral sau scris, a unui limbaj scos oarecum din contextul său obișnuit. Or, tocmai contextul este cel care conferă semnificație globală noțiunii predate. În absența cunoașterii contextului, pot apărea ușor în mintea elevilor diferențe de percepere, de înțelegere, e putere de pătrundere și abstractizare.

PORTOFOLIUL

Educator: Sorca Elena
Gradinita PN – Cerna
Comuna Liebling, Jud. Timis

Utilizarea portofoliului ca metodă complementară de evaluare se impune din ce în ce mai mult atenției și interesului profesorilor în practica școlară curentă. Termenul este relativ nou în terminologie științelor educației, dar ideea exprimată de concept în sine nu este în mod necesar inovativă în sfera practicilor educative. Deși în sensul său de bază portofoliul s-a lansat în domeniul artei, și în contextul științelor educației s-a impus nevoia existenței unei metode de evaluare flexibile, complexe, integratoare, ca alternativă viabilă la modalitățile tradiționale de evaluare. Un astfel de rol își poate asuma portofoliul în cadrul procesului de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor. El include rezultatele relevante obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare (probe orale, scrise, practice, observare sistematică a

activității și comportamentului elevului, proiect, autoevaluare), precum și prin sarcini specifice fiecărei discipline.

Portofoliul reprezintă « cartea de vizită » a elevului, urmărindu-i progresul de la un semestru la altul, de la un an școlar la altul și chiar de la un ciclu de învățământ la altul.

O funcție importantă pe care o preia portofoliul este aceea de investigare a majorității « produselor » elevilor, care, de obicei, rămân neinvestigate în actul evaluării, reprezentând în același timp un stimulent pentru desfășurarea întregii game de activități didactice (nu doar pregătirea stereotipă pentru teste de cunoștințe). În același timp, sarcina evaluării continue este preluată cu succes și fără tensiunea pe care ar putea-o genera unele dintre metodele tradiționale de evaluare aplicate frecvent.

Prin complexitatea și bogăția informației pe care o furnizează, sintetizând activitatea elevului de-a lungul timpului (un semestru, an școlar sau ciclu de învățământ), portofoliul poate constitui parte integrantă a unei evaluări sumative sau a unei examinări. Important rămâne scopul pentru care este proiectat portofoliul, ceea ce va determina și structura sa. Alături de scop, în definirea unui portofoliu sunt la fel de relevante contextul și modul de proiectare a portofoliului.

În sens general, scopul unui portofoliu este acela de a confirma faptul că ceea ce este cuprins în obiectivele învățării reprezintă, în fapt, și ceea ce știu elevii sau sunt capabili să facă. În determinarea scopului unui portofoliu, profesorul trebuie să răspundă mai întâi unor întrebări de tipul :

- care este conținutul – fapte, legi, teorii etc. – asimilat în acest capitol (modul, temă, domeniu de pregătire) ?
- ce ar trebui elevii să fie capabili să facă (înregistrarea unor observații, crearea unei situații-problemă și rezolvarea ei, structurarea unei argumentații sau comunicarea interpersonală în cadrul relațiilor elev-elev și profesor-elev etc.) ?
- care sunt atitudinile pe care elevii ar trebui să le dezvolte în realizarea portofoliului lor ?

Astfel, determinarea scopului portofoliului va suferi influența simultană a curriculum-ului și a instruirii.

Scopul portofoliului este stabilit și în funcție de destinația sau destinatarul său (persoană, instituție, comunitate etc.), având în vedere că pe baza lui se va emite o judecată de valoare asupra elevului în cauză. Astfel, dacă portofoliul va servi ca instrument de evaluare destinat profesorului (un model de portofoliu cumulativ ca sursă de informații) sau ca instrument de autoevaluare pentru elev, el poate cuprinde momentele relevante ale progresului elevului, în timp ce pentru un portofoliu care trebuie să demonstreze părinților sau comunității ceea ce elevul știe sau este capabil să facă, un model mai adecvat este acela al selectării celor mai bune produse sau al celor mai bine realizate activități ale elevului. În consecință, utilizările portofoliului sunt numeroase, în directă relație cu scopul pentru care a fost proiectat.

Un alt element esențial al portofoliului de care trebuie să se țină seama în elaborarea acestuia este contextul.

Dimensiuni ale acestui concept pot fi : vârsta elevilor ; specificul disciplinei ; nevoile, abilitățile și interesele elevilor etc.

Toate aceste variabile pot induce diferențe semnificative care personalizează modul de concepere și realizare a portofoliului. Proiectarea portofoliului include, în fapt, atât scopul cât și contextul, elemente ale căror rol a fost deja menționat. Probabil cea mai importantă decizie în proiectarea portofoliului este cea care vizează conținutul său (identificarea elementelor reprezentative pentru activitățile desfășurate de elev) care poate fi concretizat, spre exemplu, în selecții din teme pentru acasă ale elevului, calendarul lunar de activitate; notițele din clasă; rapoarte de laborator; lucrări de cercetare; casetă video conținând prezentări orale ale elevului, situații de învățare în grup etc Este important ca întregul conținut al portofoliului să fie raportat la anumite cerințe-standard clar formulate în momentul proiectării și cunoscute de către elevi înainte de realizarea efectivă a acestuia.

Prin urmare, portofoliul :

- poate fi exclusiv o sarcină a profesorului, în sensul că el este cel care stabilește scopul, contextul, realizează proiectarea lui, formulează cerințele- standard și selectează produsele reprezentative ale activității elevilor.
- poate implica și contribuția elevilor în modul în care acesta se construiește ; elevii pot alege anumite instrumente de evaluare sau eșantioane din propria activitate considerate semnificative din punct de vedere al calității lor.

Din această perspectivă, portofoliul stimulează creativitatea, ingeniozitatea și implicarea personală a elevului în activitatea de învățare, dezvoltând motivația intrinsecă a acestuia și oferind astfel profesorului date esențiale despre personalitatea elevului ca individualitate în cadrul grupului.

Exemplu :

Un portofoliu la limbi moderne ar putea cuprinde :

- o lucrări scrise curente ;
- o teste criteriale ;
- o răspunsuri la chestionare/interviuri ;
- o chestionare/interviuri elaborate personal sau în grup ;
- o compuneri libere ;
- o creații literare proprii ;
- o înregistrări audio/video ale elevilor (lectură de texte, prezentare a unor produse realizate) ;
- o prezentarea unor autori (fișe de autori) sau opere literare ;
- o postere, colaje, machete, desene, caricaturi etc ;
- o contribuții la reviste școlare.

Fiecare dintre aceste elemente constituie ale portofoliului a fost evaluat separat de către profesor la momentul respectiv. Dacă se dorește și o apreciere globală a portofoliului, atunci profesorul va stabili criterii clare, holistice de evaluare, care vor fi comunicate elevilor înainte ca aceștia să înceapă proiectarea portofoliului. Aceste criterii pot fi elaborate în exclusivitate de către profesor sau pot fi dezvoltate în cooperare cu elevii. În această din urmă situație, elevii vor înțelege și accepta mult mai bine criteriile de evaluare a portofoliului și, în plus, motivația lor pentru realizarea unor produse de calitate va fi mult sporită.

Aprecierea holistică a unui portofoliu reprezintă cea mai bună modalitate de evaluare în cazul acestui instrument.

Aceasta se bazează pe impresia generală asupra performanței elevilor sau asupra produselor realizate, luând în considerare elementele individuale componente ale portofoliului, corelată fiind cu rubricile de scoruri pe diferite niveluri exemplu, « excelent », « bun », « acceptabil » și « inacceptabil »), simboluri numerice (de exemplu, se pot folosi cifrele de la 4 la 1 sau de la 5 la 1.) etc.

Exemplul prezentat anterior, aplicabil în cazul limbilor moderne, este un tip de portofoliu care vizează majoritatea capacităților și abilităților implicate în înțelegerea și învățarea unei discipline. Pot fi însă concepute și portofolii centrate pe un anumit tip de competență, spre exemplu, citire sau scriere în cadrul disciplinei limbă maternă, și care pot cuprinde sarcini de lucru variate, subsumate aceleiași competențe, pentru a pune în valoare nivelul ei de stăpânire de către elev, progresele de la un moment la altul în evoluția școlară a acestuia.

Portofoliul, ca instrument în evaluarea curentă își dovedește utilitatea furnizând informații esențiale profesorului pe baza cărora acesta își poate întemeia o judecată de valoare validă și pertinentă asupra performanței elevului pe o perioadă mai lungă de timp. Fiind un instrument complex și integrator, portofoliul reunește cele mai bune rezultate și produse ale activității elevului, oferind o imagine clară asupra evoluției în timp a acestuia, reflectând motivația pentru învățare și constituind în același timp o modalitate eficientă de comunicare a rezultatelor școlare și a progreselor înregistrate, atât pentru elev, cât și pentru părinți sau alte persoane interesate în acest sens.

Glosar
viabil

să trăiască,
să
viețuiască,
să
dăinuiască
; care
rezistă în
timp.

intrinsec = care constituie partea lăuntrică, esențială a unui lucru.

holistic = care are în vedere întregul, care cuprinde întregul.

CLIMATUL FAMILIAL SI IMPACTUL SAU ASUPRA COPILULUI

Educator: Sorca Elena
Gradinita PN – Cerna
Comuna Liebling, Jud. Timis

Diferențele de ordin economic , socio-cultural sau de altă natură sunt realități cu un puternic impact asupra dezvoltării personalității copilului și a formării lui în conformitate cu idealul social și cel personal . In ciuda acestor diferențe , familia ca instituție prezintă anumite însușiri comune . toți părinții năzuiesc să- și vadă copii mari , bine pregătiți pentru viața profesională . Mulți dintre ei abandonează cursa . Unii o fac din ignoranță , unii din lipsă de răspundere , alții din imposibilitatea de a-și juca rolul pâna la capat din variate motive.

Când raportul dintre cei doi părinți se intemeiază pe sentimente puternice de iubire, stimă, admirație acest lucru se resimte în toate compartimentele vieții familiale . Cel mai evident efect se produce în sfera educației copiilor , caci armonia relațiilor parentale desemnează unitatea influențelor educaționale .

Unitatea de acțiune în procesul educațional este unul din principiile fundamentale , care ghidează elaborarea și consolidarea comportamentelor pozitive . In momentul în care cele doua surse de influență :mama –tata ; nu mai acționează la unison , linia de evoluție a conduitei copilului va fi grav afectată . Acțiunea unitară a părinților , chiar din primele faze de sugar – conform studiilor psihanalitice – produce efecte ce se vor prelungi in toate stadiile dezvoltarii copilului . Prezența celor doi părinți in viața copilului este primul indiciu de echilibru al mediului de familie .Insa nu în toate cazurile este realizabilă această cerință .

Schimbările profunde din societatea modernă au produs modificări substanțiale si la nivelul vieții de familie . Din ce în ce mai mulți , atât bărbații cât si femeile participă la o viață socială mult mai intensă. In plus , prin natura profesiilor practice de bărbați , tații sunt mai puțin prezenți în viața copiilor. Dacă „ armonia familială este constant menținută la cote de normalitate ,împărțirea atribuțiilor între părinți, în ceea ce privește creșterea și educația copiilor apare ca ceva firesc. Dacă echilibrul marital a fost perturbat , problemele de ordin educațional nu vor întârzia să apară .” Din cercetările efectuate în rândul părinților , s-au desprins că principala cauza a perturbării vieții de familie se datorează schimbărilor din societate care au determinat modificări în viața personală.

Schimbările în viața profesională, ca urmare a dinamismului economic, au determinat schimbarea profesiei ori a locului de muncă la distanțe mari de domiciliu și , în felul acesta , în special tații lipsesc mai mult din viața copiilor. In unele cazuri mama sau tata , sau ambii părinți lucrează în strănătate , iar copii sunt lăsați în grija rudelor sau bunicilor . In felul acesta, întâlnirea părinților cu copii a devenit ocazională . Caracteristicile societății moderne au imprimat vieții de familie propriile ei sensuri: ritm alert în desfășurarea evenimentelor economico- sociale , instabilitate în viața profesională și, astfel relațiile familiale au fost mult perturbate ,de aceea numărul părintilor care supraveghează creșterea copilului este în continuă scădere , tocmai în stadiile care preced școlaritatea . Primii 7 ani de viață sunt caracterizați de un ritm rapid de creștere , de transformări neurofiziologice și ar impune, în mod corespunzător, organizarea rațională a influențelor educaționale necesare dezvoltării psihice . Autoritatea părinților este cea mai elocventă expresie a tipului de relație părinți – copii. Anumite întrebări se impun :ce tip de autoritate reprezintă tatăl, ce tip de autoritate reprezintă mama ? Prin ce mijloace își exercită părinții autoritatea față de copii ? In general , tipul de autoritate parentală se apreciază după mijloacele prin care este impusă în rezolvarea problemelor cotidiene , a conflictelor , a oricărui eveniment și a întâmplărilor din viața copiilor. Potrivit tradiției, tatăl reprezintă autoritatea supremă în familie . Sunt însă și excepții .In numeroase familii mama are mai multă autoritate . Indicele valoric în această privință este gradul de credibilitate , de ascendență , pe care îl are unul sau celalalt părinte.

In familie , ca în orice instituție , trebuie să existe un centru de decizie , care să eglementeze buna funcționare a sistemului . In cazul autorității parentale , totul depinde de structura personalității parintilor, de însuși nivelul lor de educație și cultură . Tipul de autoritate transpare în modul de repartizare al rolurilor , în stilul în care sunt formulate cerințele si regulile de organizare a programului de viață și de

executare a sarcinilor propuse dar, mai ales, în maniera de a controla și evalua rezultatul activității copilului .

Principiul care stă la baza unei autentice autorități a părinților este caracterul echilibrat al cerințelor și consecvența atitudinilor față de măsurile ameliorative ale procesului educațional . Atât mama cât și tatăl trebuie să dozeze cu mult discernământ sarcinile pe care le va îndeplini copilul . De asemenea , controlul exercitat asupra activității și conduitei copilului trebuie să fie sistematic , iar o măsură o dată luată să fie aplicată consecvent, fără ezitări și fluctuații . Sunt mulți părinți care mâine interzic ceea ce azi a fost permis Sau mai grav , o măsură luată de un părinte este contrazisă de celălalt . În acest caz nu este vorba numai de subminarea autorității , ceea ce este un lucru foarte grav , ci de perturbarea procesului formării convingerilor morale , a structurilor atitudinale ale copilului. În general , copiii comit multe greșeli și foarte multe decizii ale părinților sunt încălcate . Dar, de cele mai multe ori o fac din necunoașterea regulilor morale pe care o impune o faptă sau alta . Sunt părinți care trec direct la sancțiuni severe , uneori disproportionale în raport cu fapta comisă, fără să i se explice copilului gravitatea și cauzele care au generat-o. „ Invățarea morală , pe lângă exemplul oferit de părinți și alți factori adiacenți , trebuie însoțită de analize , de explicații , oferite cu calm , de pe poziții principiale .” 2 De cele mai multe ori , părinții nu le permit copiilor să se justifice și nici nu îi îndeamnă să-și analizeze singuri greșeala pentru a-i determina , în felul acesta , să conștientizeze linia de conduită pe care să o urmeze . Dacă pentru o abatere minimă de la cerința disciplinară , copilul va fi penalizat dur , aplicându-i-se pedepse umilitoare , fără să-i fi fost luate în seamă justificările , la viitoarea abatere , el va încerca să se apere prin minciună și subterfugii . Injosirea și umilinta repetate prejudiciază grav procesul formării personalității , ajungându-se până la crearea unor traume cu repercusiuni imprevizibile. Opusul tipului de autoritate exterioară impusă prin mijloacele de mai sus este tipul de autoritate internă , izvorâtă din însușirile pozitive de personalitate ale părinților .

Părinții , în calitate de primii educatori ai copiilor impun respect , stimă , iubire profundă , prin superioritatea conduitei lor . Dacă în fața unei greșeli grave , comisă de copil , tatăl se manifestă ca un bun sfătuitor , acordându-i încredere , sugerându-i soluții acceptabile ca valoare morală , în raport cu vârsta și cu particularitățile psihoindividuale , atunci se va crea climatul necesar cultivării sincerității , a răspunderii față de propriile fapte.

Practica educațională dovedește ca nimic din ceea ce îl inconjoară pe copil nu are o mai puternică forță decât afecțiunea , ca element distinctiv al ambianței necesare dezvoltării puiului de om . Cele mai frumoase raționamente și cele mai nobile sfaturi nu fac cât un gest de mărinimie , de iubire și respect .

Exemplele de dragoste , de încredere îi fac pe copii să nutrească la rândul lor, dragoste și respect față de părinți , față de frați și , mai tarziu , față de educatoare. Ideea de ambianță afectivă nu trebuie echivalată cu ce de creare a unui climat de răsfăț , de satisfacere a oricărei dorințe , fără a-l solicita pe copil, în exercițiul efortului necesar modelării sale . Mai ales în domeniul moral , în care formarea convingerilor și a conduitei necesită un sistem de cerințe ferme , susținute permanent de respect pentru personalitatea copilului , făcându-l , totodată , să se simtă iubit și ocrotit .

În teoria pedagogică, precum și în practica educațională, notiunea de dragoste nu poate fi gândită decât împreună cu noțiunea de exigentă . Actul pedagogic , fie în grădiniță , fie în familie evoluează pe cadranul dragoste – exigentă , autoritate- încredere, respect – afectivitate . Hotărârea cu care trebuie impuse regulile morale nu trebuie să fie înțeleasă ca autoritate , ci ca mobilizare progresivă a efortului de a săvârși fapte demne de laudă , oferindu-i copilului posibilitatea de a-și dezvoltă întregul potențial . Nu teama de pedeapsă trebuie să-l determine pe copil la acțiune , ci plăcerea de a îndeplini o sarcină , de a se bucura de aprecierea celor din jur și de a se afirma ca personalitate .

Bibliografie

1. Linton , R., Fundamentul cultural al personalitatii , Ed.Stiintifica , Bucuresti , 1968
2. Kay , Kuzma , Ascultarea de bună voie , Editura Viață și Sănătate ,București , 2002
3. Sapiro,S.,Karen S.,„Cum devenim părinți mai buni” Editura Humanitas, 2003.

STILUL DE ÎNVĂȚARE **Stilul cognitiv și stilul de învățare**

Educator: Oancea Lucica
Grădinița PN – Iosif

Reflecția constantă a psihologilor asupra diferențelor individuale întâlnite în contextual învățării școlare i-a condus spre dezvoltarea unei diversități de instrumente conceptuale (modele teoretice, definiții), care să permită explicarea acestor distincții. Atenția s-a îndreptat în primul rând asupra modalităților de realizare a proceselor cognitive, ceea ce a impus conceptul de stil cognitiv. Cercetările asupra stilului cognitiv au demarat în anii '50, când o echipă de cercetători de inspirație psihanalitică au decis să studieze diferențele individuale în plan cognitiv ca reflectări "ale unor modalități diferite de a se adapta la realitate sau ca mijloace de a face față realității" (Gardner et al., 1959). Aceste modalități de adaptare au fost numite tipuri de "control cognitiv", văzute în structuri stabilizate care apar prin interacțiunea dintre determinanții genetici și cei care țin de experiența de viață.

Stilul cognitiv desemnează organizarea și modalitățile generale de funcționare a proceselor prin care fiecare subiect primește și elaborează informațiile asupra mediului său

H.A. Witkin (1978) definește stilul cognitiv drept "diferențele individuale în maniera în care noi percepem, gândim și rezolvăm probleme", iar S. Messick (1976), spune că stilul cognitiv reprezintă "diferențele individuale constante în maniera de a organiza și de a trata informațiile". Pentru Messick, stilurile sunt stabile și generalizabile în sensul că ele se aplică în toate situațiile care implică cogniție și chiar în interacțiunile sociale.

Discuția în jurul acestor trăsături ale stilului a impus diferența dintre stilurile cognitive și strategiile cognitive. Messick (1996), consideră că strategiile sunt specifice sarcinilor, fiind dependente de constrângerile legate de situație și de caracteristicile acestor sarcini, pe când stilurile cognitive au tendința de a fi mai generale în raport cu diverse sarcini cognitive. Din această perspectivă, stilul poate fi văzut ca o variabilă moderatoare ce descrie diferențele individuale în modul de selecție și de utilizare a strategiilor cognitive de nivel inferior.

Cercetările lui Witkin și ale colaboratorilor săi au condus la identificarea a două tipuri de stil cognitiv:

- stilul dependent de câmpul perceptiv (acestui îi corespund încrederea în informațiile oferite de alte persoane, importanța acordată contextului social, nevoia de un cadru general structurat și de scopuri fixate de ceilalți. Subiecții dependenți de câmp preferă activitățile de echipă, în care consemnele sunt clar și precis enunțate).

- stilul independent de câmpul perceptiv (subiecții caracterizați de acest stil cognitive au încredere în reperatele personale, sunt puțin legați de context și manifestă autonomie în raport cu ceilalți. Situațiile structurate sunt considerate constrângătoare pentru că preferă să-și organizeze în manieră personală, independentă, demersul cognitiv).

Pentru cercetătorii și practicienii educației, conceptul de stil cognitiv nu a rezolvat problema respectării diferențelor individuale în procesul de învățare. Stilul cognitiv este un construct de laborator care permite caracterizarea formală a activității cognitive a unui individ. Era nevoie de găsirea unor modalități de prezentare a cursului și a materialelor pedagogice care să țină seama de preferințele de învățare ale elevilor. Din acest motiv, s-a considerat că mult mai pertinent este conceptul de stil de învățare. O lectură rapidă a definițiilor stilului de învățare arată că accentul se pune pe modul caracteristic de a acționa, pe tendințele ori preferințele individuale în ceea ce privește contextele de predare și învățare.

Iată câteva astfel de definiții:

"Stilul de învățare cuprinde un ansamblu de factori cognitivi, afectivi și fiziologici, ce servesc drept indicatori relativ stabili ai modului în care cel ce învață percepe, interacționează și răspunde la mediul de învățare" (Kefee, 1987).

"Stilul de învățare este predispoziția elevilor de a adopta, într-o manieră independentă, o strategie de învățare particulară în raport cu cerințele sarcinii de învățare" (Schmeck, 1983).

"Stilul de învățare corespunde preferinței elevilor pentru anumite modalități de predare în clasă, maniera în care preferă să abordeze diferite experiențe de învățare" (Renzulli, Smith, 1978).

Stilul de învățare indică preferința elevului pentru mediul concret de învățare în clasă, modul în care dorește să studieze, respectiv:

- preferința pentru lucrul în echipă sau studiul individual;
- preferința pentru situații nestructurate sau pentru situații structurate;
- preferința pentru o anumită modalitate perceptivă etc.

Stilul de învățare este un concept pe care cercetătorii îl utilizează pentru a evidenția atât regularitățile în conduita celui care învață, cât și diferențele individuale în învățare. În acest spirit, stilul de învățare nu privilegiază conduitele cognitive dezvoltate de un elev în raport cu sarcina de învățare, ci face trimitere și la caracteristicile de personalitate ale elevului.

El poate fi considerat o interfață între cogniție și personalitate. Unii autori preferă noțiunea de profil de învățare pentru a desemna portretul care rezultă din aplicarea instrumentelor ce descriu preferințele de învățare ale elevilor. Prin utilizarea acestei noțiuni se evită etichetarea sau asocierea persoanei cu un singur stil de învățare.

În analizele făcute asupra stilului de învățare se disting două poziții opuse:

- pe de o parte sunt cei care susțin că stilul reprezintă o caracteristică imuabilă, înăscută, fiind manifestarea unor dispoziții personale;

- pe de altă parte, sunt cei care consideră stilul de învățare o caracteristică dobândită în decursul anilor, fondată pe experiență și care poate fi modificată.

Oricare ar fi termenii în care se discută – dispoziții, obișnuințe, preferințe, tendințe – important de reținut este faptul că elevul dovedește o atracție, o predilecție, pentru “un mod de a face” și se identifică cu acest mod de a acționa în situația de învățare.

Tipologia stilurilor de învățare

Diversitatea conceptuală care s-a dezvoltat în încercarea de a defini și de a caracteriza stilul de învățare se regăsește și în cadrul tipologiilor propuse. Aceste tipologii se înscriu în perspective diferite și în cadre conceptuale mai mult sau mai puțin precise. Astfel, au fost utilizate drept criterii de diferențiere:

- preferințele elevilor pentru anumite aspecte ale contextului de învățare;
- modalități de encodaj senzorial;
- modalitățile de prelucrare a informațiilor în cursul învățării;
- modalitățile de parcurgere a ciclului învățării experiențiale etc.

Tipologiile care iau drept cadru de referință mediul pedagogic, respectiv preferințele elevilor pentru anumite aspecte ale contextului pedagogic, sunt cele ale lui Grasha și Riechman (1975) și cele ale lui Renzulli și Smith (1978), toți oferind și instrumente de evaluare a stilului de învățare.

Astfel, Grasha și Riechman diferențiază șase stiluri de învățare, situate pe trei dimensiuni bipolare: stilul participativ/stilul nonparticipativ, stilul cooperant/stilul competitiv, stilul autonom/stilul dependent.

Stilul de învățare	Descriere
1. Stilul participativ	se caracterizează prin dorința de a învăța și prin reacția pozitivă la ideea de a realiza cu ceilalți ceea ce se cere în clasă.
2. Stilul nonparticipativ	se caracterizează prin lipsa dorinței de a învăța și prin absența participării.
3. Stilul cooperant	se caracterizează prin dorința de participare, de împărtășire, prin plăcerea de a interacționa cu ceilalți.
4. Stilul competitiv	se caracterizează prin dorința de întrecere, de a fi cel mai bun și de a câștiga.

5. Stilul autonom	se caracterizează prin gândire independentă, încredere în sine, prin capacitatea de a-și structura singur munca.
6. Stilul dependent	se caracterizează prin nevoia de profesor ca sursă de informație și de structurare a sarcinilor de învățare, dar și prin absența curiozității intelectuale.

În 1978, Renzulli și Smith elaborează un instrument – Learning Styles Inventory – care măsoară preferințele elevilor pentru nouă moduri de predare în clasă: proiectele, povestirea, dezbateră, jocul, predarea cu ajutorul elevilor, studiul individual, învățământul programat, jocul de rol și discursul magistral.

Tipologiile bazate pe modalitățile de codare senzorială sunt cele mai cunoscute și cele mai frecvent invocate în practica educațională. Barbe, Swassing și Milone (1979, 1988) fac distincția între trei stiluri de învățare: stilul vizual, stilul auditiv și stilul kinestezic.

Stilul de învățare	Descriere
1. Stilul vizual	se caracterizează prin faptul că elevul preferă să învețe pe bază de ilustrații, hărți, imagini, diagrame; este important să vadă textul scris pentru că are o mai bună memorie vizuală.
2. Stilul auditiv	se caracterizează prin faptul că elevul învață mai bine prin audierea unui discurs sau a explicațiilor celorlalți; asociază conceptele cu diverse sunete, preferă să învețe cu un fond muzical.
3. Stilul kinestezic	se caracterizează prin preferința pentru activități în care sunt posibile experimentele, desfășurarea activităților practice, implicarea fizică în activitatea de învățare.

Tipologiile care iau drept cadru de referință ciclul învățării experiențiale se fundamentează pe teoria lui David A. Kolb (1984), care susține că o persoană învață, în principal, prin descoperire și experiență.

Potrivit lui Kolb, învățarea este un demers ciclic ce comportă patru faze: experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. Toate experiențele de învățare ale individului se organizează de-a lungul acestui ciclu.

Astfel, într-o primă etapă, persoana aflată în situația de învățare trăiește ea însăși o experiență care este faza experimentării concrete.

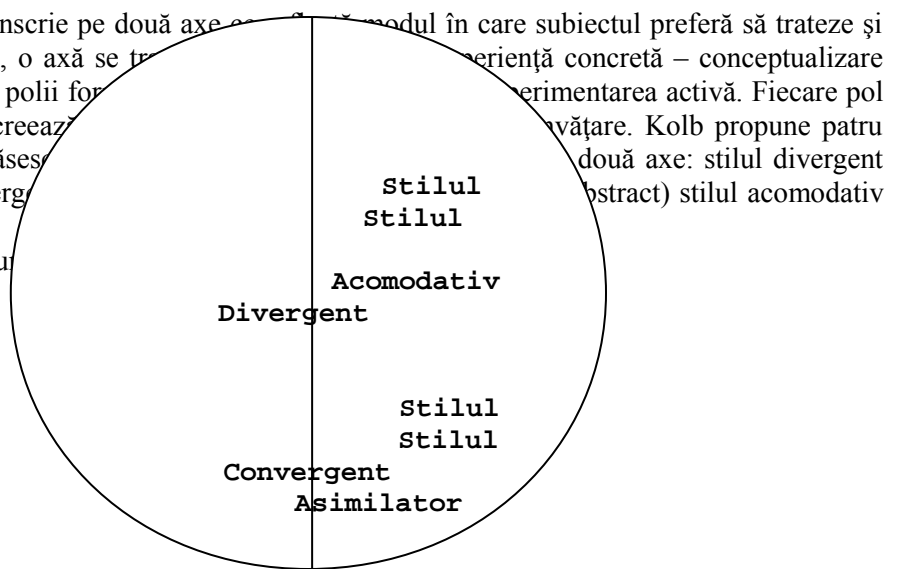
În etapa următoare, se fac observații asupra experienței și se reflectează asupra semnificației acesteia.

Această etapă conduce la formularea de concepte și de generalizări care integrează observațiile și reflecțiile.

În ultima etapă are loc experimentarea activă în care subiectul verifică, în noi situații concrete, ipotezele generate.

Ciclul de învățare se înscrie pe două axe ce reprezintă modul în care subiectul preferă să trateze și să perceapă informația. Astfel, o axă se trasează între experiența concretă – conceptualizare abstractă, iar o altă axă unește poliile pentru observația reflexivă – experimentarea activă. Fiecare pol al axei exercită o atracție și creează un stil de învățare. Kolb propune patru stiluri de învățare care se regăsesc în cele două axe: stilul divergent (concret-reflexiv), stilul convergent (concret-activ).

Figura următoare reflectă dispu-



Experimentarea
activă

Observația
reflexivă

Conceptualizarea
abstractă

Stilul de învățare	Descriere
1. Stilul divergent	se caracterizează prin preferința de a învăța plecând de la experiențe noi, care solicită imaginația, dar care presupun și reflecție, analiza situațiilor din mai multe puncte de vedere. Individul caracterizat de acest stil este interesat de persoane și de situații și are nevoie să interacționeze cu ceilalți. Are interese culturale largi.
2. Stilul convergent	se caracterizează prin căutarea aplicațiilor practice ale conceptelor și teoriilor și prin preferința de a învăța în cadrul unor activități în care legături între cunoștințe și viața reală. Adeptul acestui stil preferă să lucreze singur.
3. Stilul asimilator	se distinge prin marea sa capacitate de a concepe modele teoretice, prin nevoia de a integra informațiile într-un cadru conceptual, într-o structură și prin preferința de a învăța plecând de la căutarea unei game largi de informații și integrarea lor concisă și logică. Persoana caracterizată de acest stil excelează în raționamentul inductiv.
4. Stilul acomodativ	se distinge prin preferința pentru situații care necesită luarea rapidă a unor decizii și o adaptare la circumstanțe. Cei care adoptă acest stil tind să rezolve problemele în mod intuitiv, prin tatonări succesive. Aleg mijloacele cele mai potrivite care le permit să pună în practică ceea ce învață. Își asumă riscuri și posedă aptitudini de execuție.

Cum se identifică stilul de învățare

Identificarea stilului de învățare se realizează, în principal, pe trei căi:

Autoobservarea propriei conduite de învățare. Cel ce învață poate observa și analiza propriile experiențe de învățare; el poate ține un jurnal al învățării în care consemnează modul în care își pregătește lecțiile la diferite obiecte de studiu, condițiile de învățare preferate, metoda de studiu care i-a adus cele mai importante succese, preferințele pentru anumite momente ale zilei considerate propice învățării.

Utilizarea unor instrumente de măsură a stilului de învățare. Aproape toți autorii au descris tipologii ale care stilului de învățare au elaborat și chestionare specifice ce permit identificarea modalităților de abordare a sarcinilor de învățare în diferite contexte educaționale. De exemplu, în 1978, Dunn și Dunn propun un instrument de măsură a stilului de învățare numit Learning

Style Inventory. Instrumentul, conceput pentru copii și adolescenți, conduce la descrierea

profilului stilului de învățare pe baza a cinci mari dimensiuni:

variabile de mediu (zgomot, lumină, temperatură, amenajarea spațiului),

variabile afective (motivație, persistență, responsabilitate, structură),

variabile sociologice (preferința de a învăța singur, cu o altă persoană sau în grup),

variabile fiziologice (modalitatea perceptivă preferată, momentul zilei cel mai propice pentru învățare, nevoia de hrană sau de mobilitate în timpul învățării,

variabile psihologice (abordare globală sau analitică a sarcinii, gradul de specificitate emisferică).

În 1986, NASSP (National Association of Secondary Schools Principals) elaborează un nou instrument numit Learning Style Profile, care pleacă de la 23 de variabile grupate în trei factori:

abilități cognitive (abilități analitice, spațiale, de discriminare, de categorizare, de tratament secvențial, de memorare),

răspunsuri perceptivă (vizuale, auditive, emotive),

preferințe pentru studiu (preferința pentru un anumit moment al zilei, aranjarea spațiului, lumină, temperatură etc.).

Chiar dacă există un anumit entuziasm în aplicarea acestor instrumente, unii autori își exprimă rezervele cu privire la valoarea diagnostică a acestora.

Utilizarea descrierilor, a explicațiilor și a exercițiilor oferite de diferiți autori pentru recunoașterea și caracterizarea propriului stil de învățare

Elevii pot identifica, pornind de la descrierile existente în ce măsură preferă tehnicile vizuale, auditive sau kinestezice în prelucrarea informațiilor, preferă să lucreze în grup sau să lucreze singuri, preferă conceptualizările abstracte sau experimentările concrete etc.

Răsfrângeri în practica educațională

Cunoașterea stilului de învățare este benefică atât pentru elev, cât și pentru profesor. Elevul își va clarifica preferințele în învățare, va conștientiza calitățile, lacunele, nevoile de învățare și va alege mediul de studiu care îl avantajează cel mai mult. Elevul nu trebuie pus numai în situația de a caracteriza modul său preferat de funcționare într-o situație de învățare, ci și de a face comparații între stilul său și alte stiluri, de a recunoaște diferențele interindividuale în privința stilului de învățare. Profesorul trebuie să inițieze exerciții în cadrul cărora elevii să-și identifice stilul dominant de învățare. Aceste exerciții sunt organizate atât individual, cât și în grup. Elevului i se cere să descrie modul de pregătire la obiectele la care a avut succes, iar profesorul îl ajută să repereze și să conceptualizeze elementele care țin de modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației. Exercițiul se poate desfășura și în grup, elevii împărtășindu-și reciproc preferințele în învățare, iar profesorul îi încurajează să pună întrebări, să solicite informații suplimentare acolo unde sunt experiențe de succes. De reținut este și faptul că vorbim despre identificarea stilului dominant de învățare care indică modalitatea cea mai bună prin care o persoană acumulează noi informații, dar, în funcție de sarcina de învățare, pot exista și combinații ale altor stiluri.

Stilul de învățare ar trebui să facă parte din conținutul formării profesionale a profesorilor.

Profesorul poate concepe demersuri de predare care țin seama de stilurile de învățare ale elevilor.

Din păcate, în practica educațională nu se exploatează într-o măsură suficientă această imensă resursă care este cercetarea pedagogică fundamentală. De exemplu, în învățământul primar, solicitările cognitive sunt variate și se utilizează modalitățile: vizual, auditiv, kinestezic/practic. Pe măsură ce se trece la ciclurile următoare, profesorii reduc treptat aceste modalități și privilegiază modalitatea verbală, auditivă, ceea ce ar putea să-i frustreze pe elevii care au alte modalități preferate de învățare. Ca formatori, se impune să prezentăm informațiile folosind toate modalitățile senzoriale. Aceasta creează, pentru toți elevii, indiferent de stilul lor preferat, oportunitatea de a se implica.

Astfel, pentru a integra stilul de învățare predominant vizual în cadrul mediului de învățare, profesorul trebuie să utilizeze grafice, imagini, diagrame, flipchart pentru a fixa în scris ceea ce se discută, fișe de lucru pentru elevi. De asemenea, profesorul trebuie să sublinieze ideile principale, să elaboreze, pe tablă, sub ochii elevilor, planul lecției, să integreze conceptele noi în rețele conceptuale. Întrucât notițele reprezintă o sursă importantă de studiu pentru elevii cu stil vizual, profesorul îi va învăța tehnica organizării materialului astfel încât acesta să aibă o structură clar definită.

Pentru a integra stilul predominant auditiv în demersul său de predare, profesorul poate utiliza ceea ce David Ausubel (1981) a numit *advance organizers*, adică un rezumat prezentat elevului la începutul lecției noi și care are scopul de a oferi o orientare prealabilă și de a asigura accesibilitatea ideilor noi, iar la finalul lecției va relua ideile principale ale conținutului predat. metodele didactice cele mai eficiente pentru acest stil sunt conversația euristică, dezbateră, învățarea în grupuri mici, metode care presupun întrebări și răspunsuri, exprimarea verbală a ideilor, a modului de înțelegere a informației, confruntarea opiniilor, analiza activităților.

În privința stilului predominant kinestezic, profesorul trebuie să întreprindă activități în care elevul să se implice activ, să experimenteze, să manipuleze obiecte sau alte materiale. Lipsa de activitate determină manifestări kinestezice precum mâzgălire, balansarea picioarelor, frunzărirea manualelor. Sunt recomandate jocul de rol, dramatizările, dansul, pantomima, demonstrația, activități care le satisfac nevoia de mișcare. Și ei trebuie inițiați în tehnica luării notițelor pentru că fac acest lucru destul de dezordonat și nu le revizuiesc.

În concluzie, un bun pedagog trebuie să dea dovadă de o amare suplețe în alegerea metodelor de predare-învățare și a materialelor didactice pentru a ține seama de nevoile de învățare ale elevilor. Sunt autori care afirmă că pot fi elevi care au dificultăți de învățare pentru că se utilizează strategii contrare modalităților preferate de ei în prelucrarea informației. Și aceasta deoarece sunt singurele pe care profesorul le-a utilizat și pe care elevul le cunoaște.

VÂRSTA ȘI INTELIGENȚA

Noi perspective în abordarea relației dintre vârstă și inteligență

Educator: Oancea Lucica
Gradinita PN – Iosif
Comuna Liebling, Jud. Timis

Oare inteligența înregistrează un declin odată cu înaintarea în vârstă a oamenilor? Răspunsurile la această întrebare sunt diverse, controversate, și adesea, contradictorii. Unii susțin că inteligența cunoaște un proces ireversibil de deteriorare și declin odată cu vârsta. Alții dimpotrivă, arată că inteligența rămâne relativ stabilă și la vârsta maturizării, fie ea și târzie, atâta vreme cât creierul nu este afectat de vreo boală. În sfârșit, există alți autori conforma cărora inteligența cunoaște un declin sub anumite aspecte, rămâne relativ stabilă în altele sau poate chiar să se dezvolte în anumite privințe. Ce provoacă o asemenea imagine confuză privind capacitățile și abilitățile intelectuale ale adultului matur ajuns la o vârstă considerabilă?

Botwinick arată că există patru factori care întrețin această stare de confuzie, și anume: înțelegerea noțiunilor de vârstă și înaintare în vârstă; definirea inteligenței; tipurile de teste utilizate pentru măsurarea inteligenței; metodele de cercetare și „capcanele” lor.

Ideea potrivit căreia inteligența cunoaște un anumit declin odată cu vârsta nu este adevărată în totalitate. Depinde de etapa de vârstă la care ne raportăm. În etapa maturității timpurii și în cea a maturității mijlocii, inteligența nu cunoaște declinul; dimpotrivă, ea se consolidează și se specializează, individul devenind capabil de expertiză într-un domeniu anume. În etapa maturității târzii (peste 60 de ani, după unii, peste 70 poate chiar 80), se constată într-adevăr un oarecare declin al funcțiilor intelectuale (memoria, percepția auditivă și vizuală etc.). Într-un studiu realizat de Field, Schaie și Leino, pe subiecți cu vârste cuprinse între 73 și 93 de ani, s-a evidențiat faptul că, deși unii dintre aceștia manifestau o anumită deteriorare a abilităților mentale, totuși, mai mult de jumătate nu arătau nici o schimbare semnificativă privind abilitățile intelectuale chiar și la această vârstă destul de înaintată.

În ceea ce privește conceptul de inteligență, nu există un acord general privind definirea acesteia. Dacă inteligența este definită în manieră clasică, tradițională, ca fiind o aptitudine generală (un factor G),

atunci, într-adevăr, odată cu înaintarea în vârstă, se poate constata un oarecare declin al abilităților intelectuale ale persoanei. În cazul în care inteligența este considerată un factor multidimensional (H. Gardner), cu o structură triarhică (Sternberg), plurifactorială (Guilford), atunci constatăm că, odată cu vârsta și, în special, la maturitatea târzie, unele dintre abilitățile noastre intră în declin, altele rămân stabile sau chiar se dezvoltă.

Acceptând modelul bidimensional al inteligenței propus de Cattell (inteligență fluidă, inteligență cristalizată), putem constata că, pe măsura îmbătrânirii, inteligența fluidă descrește, în vreme ce inteligența cristalizată mai întâi crește, apoi se menține într-o stare de stabilitate relativă. De asemenea, pornind de la modelul inteligențelor multiple al lui Gardner, semnalăm faptul că avansarea în vârstă poate afecta anumite tipuri de inteligență, dar le lasă aproape intacte pe altele.

Instrumentele de determinare a inteligenței (testele) sunt diverse; ele măsoară un aspect sau altul al capacităților intelectuale ale persoanei. Dincolo de fiecare test, există o definiție, explicită sau implicită, a inteligenței. Așadar, tipul de test folosit și ceea ce măsoară el influențează opiniile referitoare la relația dintre inteligență și vârstă. Dacă obiectivul urmărit prin folosirea unui test de inteligență este viteza (ritmul, tempoul) subiecților, atunci este evident că bătrânii vor înregistra rezultate mai slabe, fapt care conduce la ideea înregistrării unui anumit declin al abilităților intelectuale ale acestora. Testele de inteligență aplicate persoanelor de vârstă a treia trebuie reconsiderate, pentru a-și dovedi fidelitatea și validitatea.

Strategiile de cercetare utilizate pentru a înregistra schimbările în structurile intelectuale ale oamenilor pe măsura maturizării lor au constituit și ele un motiv de controversă între cercetători. Studiile secvențiale pot furniza date diferite, comparativ cu cercetările longitudinale. Botwinick (1986) arată că utilizarea metodei studiului transecțional (cross-sectional method) poate mări artificial declinul datorat înaintării în vârstă, în vreme ce metoda studiului longitudinal îl poate minimaliza. Așadar, nu putem vorbi de un declin general al abilităților intelectuale ale oamenilor odată cu înaintarea lor în vârstă; sau, cel puțin, acest lucru nu este valabil pentru toți oamenii și cu referire la toate abilitățile lor intelectuale. În cazul unor persoane, se constată o deteriorare a funcțiilor intelectuale destul de timpuriu, în timp ce, la altele, abilitățile intelectuale se mențin relativ integre, necunoscând deteriorări semnificative.

Noi perspective în abordarea relației dintre vârstă și inteligență

Baltes, Dittmann-Kohli și Dixon (1984) propun noi modele, mai cuprinzătoare și mai realiste, privind dinamica intelectuală în raport cu vârsta. Concepția lor are la bază câteva idei generale cu valoare principială:

- evoluția, stabilitate și declinul sunt fenomene coexistente în procesul dezvoltării intelectuale a omului;
- inteligența funcționează, cel puțin la nivel mediu, până la vârsta de 60 de ani (uneori chiar mai mult);
- dacă există un declin al abilităților cognitive, aceasta se constată în legătură cu funcționarea lor la nivel maxim mai degrabă decât cu referire la potențialul intelectual mediu, caracteristic fiecărei persoane;
- există dovezi și cazuri de menținere a stabilității funcționale a capacităților intelectuale ale unor persoane și chiar creșterea acestora;
- este posibil ca schimbările înregistrate în dinamica intelectuală a oamenilor să implice acele funcții care se sprijină pe cunoștințele acumulate și pe experiența de viață a indivizilor.

Pornind de la aceste idei generale, autorii menționați propun două modele de interpretare a relației între vârsta oamenilor și dezvoltarea lor intelectuală:

- a. modelul abordării dual-procesuale a inteligenței;
- b. modelul optimizării selective și al compensării.

Potrivit primului model, funcționarea inteligenței presupune două faze:

- mecanica inteligenței (operațiile și structurile cognitive de bază implicate în procesarea informației);
- pragmatica inteligenței (adaptarea „rațională” la diferite situații și contexte, bazându-se pe cunoștințe și procedee mentale specifice).

În prima treime a vieții individului se dezvoltă aspectele ce țin de mecanica inteligenței, în vreme ce la maturitate și în perioada vârstei a treia se dezvoltă pragmatica inteligenței.

Al doilea model propus de Baltes și de colegii săi este modelul optimizării selective și al compensării abilităților intelectuale. Ideea ce stă la baza acestui model este aceea că, pe măsura înaintării în vârstă, oamenii pot selecta acele zone ale intelectului pe care să și le dezvolte (eventual, compensatorii), pentru a putea face față unor sarcini cu scop adaptativ sau chiar pentru a-și spori abilitățile intelectuale și măiestria într-un domeniu.

Într-un asemenea model se întrepătrund două perspective de abordare a dezvoltării intelectuale:

- perspectiva psihologică, potrivit căreia este necesar să permitem indivizilor să-și utilizeze cunoștințele, abilitățile și funcțiile intelectuale în moduri creatoare noi, care să-i avantajeze;
- perspectiva sociologică, potrivit căreia dezvoltarea intelectuală depinde de sprijinul acordat și de resursele puse la dispoziție de alții, membri ai grupului social de referință, de societate în general.

Așadar, problema dacă abilitățile intelectuale se diminuează pe măsură ce oamenii îmbătrânesc este controversată, ce admite soluții diverse.

Cercetările au dovedit că, la adultul matur, inteligența rămâne relativ stabilă și, în unele privințe, chiar se îmbunătățește. Cel puțin până în decadele a șasea și a șaptea de viață, declinul general al abilităților intelectuale ale omului nu este semnificativ. Dacă se înregistrează o anumită deteriorare a funcționalității intelectului, aceasta se referă cu precădere la abilitățile academice, nu și în ceea ce privește inteligența practică. De asemenea, declinul vizează nivelul maxim sau optim de funcționare intelectuală.

Îmbătrânirea nu duce necondiționat la scăderea capacităților intelectuale, a inteligenței individului. Numai anumite aspecte ale acesteia pot fi afectate de înaintarea în vârstă. Și adulții maturi și bătrânii pot învăța lucruri noi, inteligența lor (atât cât au avut-o) se poate menține în limite rezonabile și chiar se poate dezvolta prin specializare domeniială și compensare a unor aspecte care înregistrează un anumit declin.

RELATIA DINTRE PRINCIPIILE EDUCATIEI PRESCOLARE, ROLURILE EDUCATOAREI SI ACTIVITATEA DE INSTRUIRE SI EDUCATIE DIN GRADINITA

Educator: Oancea Lucica
Gradinita PN – Iosif
Comuna Liebling, Jud. Timis

“Copilul formeaza omul”, el este un “embrion spiritual”, un acumulator de “puteri ascunse”, “de comori launtrice”, “de forme desavarsite” pe care ochiul nostru uneori nu le vede, este o “fiinta divina, dar neinteleasa” ne spune Maria Montessori. Copilul este “fauritorul omului”, el “produce adultul”, realizeaza o “autodezvoltare spontana”, e chemat sa devina om “prin propria sfortare”. Odata “trezit”, copilul, intr-un mediu pregatit si dispunand de “materiale de dezvoltare” adecvate, va interactiona cu acestea independent, liber de-a lungul unor “perioade senzitive, isi va “polariza atentia” iar “mintea sa absorbanta” se va “umple de miracolele lumii”.

In acest sens procesul instructiv-educativ este un ansamblu de elemente si relatii intre acestea cuprinzand obiective determinate atat de finalitatile generale ale invatamantului cat si de particularitatile pregatirii pentru scoala, resurse materiale adecvate obiectivelor si cerintelor de varsta ale subiectilor, resurse umane, continutul si strategia didactica adecvate personalitatii copilului, forma de organizare predominanta fiind jocul, relatia educator-copil si evaluarea flexibila, preponderent verbala, pregatind evaluarea cu calificative si mai tarziu cu note, avand mai ales rolul de stimulent.

Gradinita realizeaza sprijinirea viitoarei activitati prin intermediul a doua forme specifice: jocul si invatarea. Pregatirea pentru scoala inseamna formare-antrenare si cultivarea de abilitati, deprinderi, atitudini si modalitati actionale, disponibilitati motivational afective, care sa-l faca apt pe copil de a face fata solicitarilor specifice situatiilor scolare. Deci cele mai importante obiective educationale la varsta prescolara sunt: valorificarea potentialului psiho-fizic al fiecarui copil, dezvoltarea disponibilitatilor socio-afective, a abilitatilor psihomotorii si a capacitatilor cognitive si de limbaj ale acestora, dezvoltarea capacitatii de a interactiona cu cei din jurul sau, covarstnici sau adulti, sprijinirea elaborarii propriei identitati si a imaginii de sine, cunoasterea, explorarea si stapanirea progresiva a mediului ambiant si dezvoltarea premiselor cognitive, socio-afective si comportamentale

pentru o integrare scolara optima.

În speta copilul se integreaza intr-un grup de covarstnici cu care imparte satisfactiile ori insatisfactiile realizarii unor activitatii colective, dobandeste abilitati in a se raporta la ceilalti membri ai grupului cu care invata sa stabileasca relatii eficiente, este ajutat sa rupa relatiile de dependenta fata de parinti prin afirmarea capacitatilor de autoservire: a manca, a se imbraca, a se incalta, a se pieptana etc., ceea ce ii confera o alta libertate de actiune; castiga in sociabilitate si exerseaza independenta sub diversele ei aspecte: in raport cu covarstnicii, cu parintii si cu sine prin preluarea unui anumit control al comportamentului propriu care-i permite afirmarea eului, prin descoperirea competentelor sale si prin constatarea dificultatilor pe care le are de invins. Copilului i se ofera multiple oportunitati pentru a se dezvolta: are nenumarate prilejuri de a vorbi, ceea ce il ajuta la dezvoltarea rapida a abilitatilor lingvistice si in general comunicative, este solicitat in diverse tipuri de activitati care conduc la dezvoltarea coordonarii sale psiho-motrice; este integrat in programe de descoperire a potentialului intelectual si afectiv; este pus in situatii care il obliga sa exercite roluri diverse; programul gradinitei ofera prilejul unei educatii asistate, supervizate intr-un mediu educativ organizat, usor formalizat in comparatie cu cel familial, incarcat de trairi emotionale, dar necesar pentru tranzitia catre cel de tip scolar mult mai riguros, mai exigent, mai normativ. Varsta cuprinsa intre 3 si 6/7 ani reprezinta o perioada caracterizata prin inalte ritmuri de dezvoltare, in care se pun bazele formarii noii personalitati. In aceasta perioada universul cunoasterii este in continua expansiune, stimuland capacitatile si mijloacele de comunicare ale copilului aflat intr-o intensa relationare cu cei din jur, ceea ce duce la evolutia personalitatii sale intr-un efort continuu de cucerire a realului, de integrare mai eficienta in viata grupurilor de referinta caracteristice momentului.

Intreaga activitate instructiv-educativa are loc sub conducerea educatoarei care observa, cunoaste si organizeaza procesul de dezvoltare a copiilor prin joc. Dezvoltarea copilului este dependenta de ocaziile pe care i le ofera jocul, fiecare copil e unic, cu nevoi specifice si individuale si el trebuie sa fie in centrul actului educativ.

Rolul educatoarei de transmitator de informatii devine astfel rolul de conducator de joc, direct sau indirect. Jocul e forma specifica de activitate la aceasta varsta si de aceea invatarea depinde de joc. Invatarea este experientiala si sociala, copilul invata din experientele care ii sunt oferite de educatoare si relationeaza cu ea si cu ceilalti copii.

Tot educatoarei ii revine rolul de organizator al experientelor de invatare. Jocul de la care se porneste este cel liber ales, in concordanta cu nevoile si cerintele educative ale copilului, dandu-i astfel motivatia intrinseca pentru activitate, pentru asumarea deciziilor si responsabilitatilor.

Conducerea actului didactic trebuie sa fie o dirijare subtila, sa se creeze conditii si ocazii de explorare si relationare prin care copilul alege, oferind premisele dezvoltarii independente de actiune, responsabilizarii timpurii si increderii in propriile forte.

Experientele de invatare trebuie sa fie bine planificate, pregatite si organizate dinainte. Educatoarea proiecteaza temele pe care le studiaza dinainte, stabileste obiectivele, volumul cunostintelor care vor fi transmise, strategiile si metodele, timpul alocat, materialele necesare, cadrul de desfasurare al activitatii, itemii de evaluare, toate adaptate la nivelul de varsta si de intelegere al copiilor. Identificand continuu cerintele copilului si evaluand progresele prin observatie, educatoarea ii asigura succesul actiunilor si invatarea eficienta si de durata. Educatoarea trebuie sa sesizeze dinamica nevoilor educative ale fiecarui copil si sa ofere posibilitatea dezvoltarii competentelor si capacitatilor. Continuturile activitatilor sunt importante dar tinand cont de importanta invatarii prin joc la aceste varste, procesul este mai important decat produsul obtinut.

Obiectivele activitatilor urmarite in gradinita trebuie sa vizeze achizitionarea unor cunostinte dar si formarea unor abilitati si capacitati instrumentale fundamentale pentru dezvoltarea personalitatii. De aceea educatoarea trebuie sa pastreze permanent un echilibru intre activitatile intelectuale, cele socio-afective, cele de dezvoltare psiho-motorie si cele de dezvoltare a limbajului.

Toate sunt la fel de importante si constituie premisele dezvoltarii nucleului de individualitate si expresie personala, creative a copilului. Ca factor de activare a functiilor mentale constructive si creative a copiilor educatoarea are cea mai mare influenta dintre toti adultii cu care acestia vin in contact.

Copilul vine la gradinita cu o experienta importanta si influentele educative din acest mediu trebuie sa fie in consens cu toate celelalte influente educative permanente sau temporare care actioneaza asupra copilului. Copilul nu este o materie de modelat ci o personalitate in devenire, care se poate

constitui in partener al propriei sale formari. Depinde de educatoare sa ofere ocazii de dezvoltare si sa construiasca impreuna cu familia conditiile experimentarii actionale si socializarii copilului.

Educatoarea e cea care, prin temele, continuturile, metodele folosite, il captiveaza pe copil, il atrage, ii starneste curiozitatea, dorinta de a sti mai mult, de a vrea sa inteleaga sau sa actioneze, de a vrea sa creeze prin propriile puteri, pentru a putea dovedi siesi si celorlalti ca poate si pentru a avea satisfactia reusitei.

Prin activitatile din gradinita sunt stimulate gandirea, limbajul, memoria, imaginatia creativitatea, indemanarea, deprinderile de baza, toate la un loc dandu-i ocazia copilului sa-si , manifeste personalitatea in formare. Educatoarea trebuie sa faca din copil un partener, sa-i respecte ritmul si puterea de concentrare, sa faca invatarea placuta si accesibila. Copilul trebuie sa fie activ, sa depinda de educatoare numai pentru a fi indrumat, dar sa fie liber sa aleaga. Astfel educatoarei ii revine si rolul de a proiecta un mediu educational adecvat pentru stimularea continua a invatarii spontane. Ea trebuie sa puna accentul pe individualitatea copilului, pe construirea capacitatilor exploratorii si de relatie, pe procesul devenirii personale, pe cultivarea independentei si spiritului de responsabilitate. Cele doua tipuri de actiuni generatoare ale dezvoltarii – relatiile cu obiectele si relatiile cu semenii – au posibilitatea de a se construi si monitoriza in activitatea pe arii de dezvoltare.

Ariile de stimulare sunt expresia unui curriculum creativ, o maniera de organizare a spatiului educational in care se petrece jocul, deci invatarea. La organizarea spatiului pe arii de stimulare (arta, stiinta, constructii, joc de rol, casuta papusii, nisip si apa, biblioteca) miscarea libera a copiilor in sala este obligatorie: controlul indirect al educatoarei se poate realiza prin negocierea initiala a regulilor impreuna cu copiii si expunerea lor ca regulament interior, hotarat in parteneriat.

Activitatile individuale se combina cu cele cu grupuri mici si cu activitatile frontale, pentru a se realiza gama necesara de relatii pregatitoare a activitatilor scolare si sociale. Educatoarea trebuie sa puna la dispozitia copiilor toata gama de materiale de care au nevoie, sa creeze o atmosfera placuta, relaxanta, nu incordata sau prea dirijata, invatarea sa fie spontana, placuta si libera de constrangerile unei "lectii".

De asemenea, mediul educational nu trebuie sa fie unul inchis, sacralizat, ci rodul unor parteneriate intre familie si gradinita pentru ca si parintii doresc si au obligatia sa participe la dezvoltarea programului copiilor lor.

Din colaborarea educatoare - copil - familie – scoala – comunitate fiecare are de castigat, dar cel mai important castig il reprezinta cresterea, dezvoltarea si educarea copiilor.

Ca orice sistem si cel educativ trebuie sa se ghideze si sa functioneze dupa principii, reguli si norme. Educatoarea e cea care isi ghideaza activitatea dupa principiile educatiei prescolare, cele didactice si cele pedagogice.

Principiile didactice reprezinta norme care stau la baza organizarii si desfasurarii procesului instructiv-educativ.

Principiul respectarii particularitatilor de varsta si individuale ale copiilor sau al accesibilitatii exprima cerinta ca toate formele de activitate instructiv-educative sa fie adaptate capacitatilor de asimilare, posibilitatilor reale ale celor vizati. Este vorba si de particularitatile individuale ale fiecarui prescolar dar si de specificul dezvoltarii stadiale, pe categorii de varsta, avand in vedere ca exista caracteristici comune dar si trasaturi ce definesc individualitatea fiecarui copil, in functie de zestrea genetica, experienta de viata, mediul familial si social din care provin, accesul la sursele de informare, situatia materiala, etc.

Prin cunoasterea psihologiei copilului, educatoarea dispune de date privind caracterizarea generala a dezvoltarii psiho-fizice a copilului in general, a formei fundamentale de activitate - jocul (de manipulare, de creatie, de miscare, de imitatie, cu reguli, simbolic) pe categorii de varsta (mica, mijlocie, mare). De asemenea este nevoie si de studierea atenta a fiecarui copil in parte, a investigarii cauzelor extrascolare ale diferitelor aspecte ale cunoasterii, afectivitatii, motivatiei, actiunii voluntare, manifestarilor caracteriale incipiente, pozitive sau negative, pentru a organiza un invatamant pe masura fiecarui copil, deci individualizat, adecvat nevoilor fiecaruia si care sa conduca la maximizarea adaptabilitatii la viata scolara viitoare.

Exercitandu-si rolul de proiectant al mediului educational adecvat, educatoarea va tine cont de varsta copiilor, de experienta lor (daca au mai fost sau nu la gradinita), de mediul din care provin (familii instarite unde copilul a avut acces la multe informatii si experiente sau din familii defavorizate unde prioritara era supravietuirea si nu educatia), de nivelul de dezvoltare a limbajului, de deprinderile cu care

vine din familie. In acest sens, educatoarea va adapta mobilierul, materialele (sa fie accesibile, placute, estetice, in marime potrivita pentru a putea fi vazute si manuite, sugestiv si sa nu le dea ocazia sa se raneasca). Apoi organizarea activitatilor in cursul zilei sa fie cursiva, nu cu goluri, in care copiii sa nu aiba ce face, sa se inceapa cu activitati usoare cu intrunirea copiilor si salutul la intalnirea de dimineata, in activitatile comune se tine cont de cunostintele dobandite anterior (sunt reamintite), timpul alocat fiecarei activitati va fi adaptat grupei de varsta (grupa mica, de exemplu nu poate petrece foarte mult timp la o activitate comuna), in desfasurarea activitatii cei mici au nevoie de explicatii repetate, de exemple, de exercitii, pe cand cei mari stiu deja ce au de facut si nu mai au nevoie uneori de executarea jocului de proba, de exemplu, limbajul, explicatiile, intrebarile trebuie sa fie scurte, concrete, pe intelesul copiilor, fara cuvinte de prisos pe care ei nu le inteleg.

Daca jocul e atractiv copiii vor participa cu placere, vor fi parteneri in joc iar activitatea nu va fi rigida ca o lectie in care doar se transmit cunostinte, iar ca sa fie motivante copiii vor fi recompensati simbolic pentru eforturile si reusitele lor (vor primi bulinute rosii sau orice alt "premiu" care ii bucura). Pentru copiii timizi sau pentru cei cu ritm mai lent de conceptualizare se pot organiza activitati individuale sau pe grupuri mici. De exemplu, in cazul unei grupe combinate, cu copii de toate varstele, educatoarea trebuie sa adapteze activitatea asa incat toti copiii sa primeasca informatii pe masura puterii lor de asimilare, sa nu se depaseasca timpul alocat fiecarei grupe de varsta, dar toti sa lucreze ceva in cadrul activitatii iar cei mici care ies din activitate mai devreme sa aiba ceva de lucru in liniste pentru a nu-i deranja pe cei mai mari care continua activitatea.

Metodele activ-participative folosite corect ii fac pe copiii sa doreasca sa participe la activitate, sa concureze, sa fie lideri, sa fie purtatori de cuvânt, sa fie activi, sa raspunda, sa puna intrebari, sa tina ritmul. Educatia incluziva face ca invatamantul sa fie unul pentru fiecare copil in parte (asa cum o cer si drepturile lor), fiecare trebuie sa participe, sa aiba un rol dar nu mereu acelasi ci mereu experimentand toate situatiile, sa nu fie desconsiderat ca este altfel pentru ca de fapt toti suntem altfel.

Principiul liberei optiuni sau al motivatiei proprii, impune ca educatoarea sa faca apel la capacitatea copiilor de a alege dintr-o diversitate de activitati pe cele preferate, ce corespund intereselor, trebuintelor de realizare si posibilitatilor proprii de afirmare a propriei identitati.

Temeiul introducerii acestui principiu trebuie cautat in specificul atitudinii prescolarului fata de activitatile propuse in gradinita, fata de diferitele forme de joc si invatare. Aceasta poate fi gradata, de la acceptare totala, placere de implicare si motivatie sustinuta, la cea de acceptare formala (din respect fata de educatoare, supunere, ascultare), pana la inacceptare, respingere sau indiferenta (in postura de spectator, copilul nu face nimic sau face altceva decat i se propune). Evident, educatoarea ii poate sugera diverse activitati care sa-l motiveze, sa-l activeze, care corespund dorintelor copilului, dar el trebuie sa resimta ca are libertatea de optiune, ca este ascultat de educatoare, ca-si poate manifesta nestingherit dorintele, preferintele, gusturile si inclinatiile. Astfel, cadrul didactic actioneaza prin sugestie, din umbra, propunand si nu impunand o anumita activitate, un joc, planul de activitate, un anumit continut, diferite reguli, variante. Cerintele pot fi formulate prin sugestie, prin rugaminti, prin formule de genul „mi-ar face placere daca...”, „ar fi bine sa...”, „va propun...”, in loc de formulari oficiale de impunere care incep cu „trebuie...”, „nu trebuie”..., „nu este voie...”, „nu este bine...”.

Orice activitate din gradinita va fi mai usor acceptata si realizata de copii daca educatoarea le va spune copiilor: „Ce-ar fi sa ne jucam de-a...”, decat daca ar spune: „Astazi vom invata despre”. Orice educatoare poate aparea in clasa cu un sortulet rosu si cu un cosulet starnind curiozitatea copiilor in loc sa spuna: „Astazi vom citi povestea Scufitei Rosii”, sau poate, cu ajutorul unei mame, sa aduca in clasa un lighenus cu aluat framantat pentru povestea „Turtita rumenita”, ori un pui de pisicuta pentru cantecelel „Un motan cat un pisoar” sau un catelus pentru poezia „Zdreanta”. O vizita la gradina zoologica unde lectia despre animale salbatice ar fi ca o operatie „pe viu” ar ramane intiparita permanent in mintea unui copil decat o activitate formala. O plimbare in parc ar putea fi prilej de a invata despre natura, anotimpuri, plante, gaze, etc, dar si o ocazie de a numara frunze, copaci, bancute, sau pentru a topai dupa un numar de pasi dat de educatoare sau pentru a canta un cantecele ori pentru desene pe asfalt. Colindele se pot canta la biserica, dansurile populare se pot organiza in sezatori cu mamicile si bunicile si astfel de ocazii sunt nenumarate. Deci se pot folosi materiale auxiliare pretioase, papusi, jucarii, animale vii, materiale confectionate chiar de copii.

In acest sens, metoda proiectelor tematice da ocazia copiilor de a-si alege singuri domeniul care ii intereseaza, de a lucra cu placere la tema respectiva, de a motiva participarea parintilor sau a altor factori,

de a obtine rezultatele muncii lor cu satisfactia de rigoare, si de a fi mandri ca au fost in stare sa realizeze ceva prin forte proprii.

Activitatile optionale si extinderile sunt alte ocazii in care copiii pot alege sa invete sau sa aprofundeze lucrurile care le plac cel mai mult.

Principiul liberei optiuni poate fi considerat "cheia de bolta" a educatiei prescolare, de respectarea lui depinzand si aplicarea celorlalte principii.

Principiul participarii constiente si active a copiilor la activitatile din gradinita de copii presupune faptul ca atunci cand esti constient de ceva este firesc sa aplici in practica, iar cu cat aplici mai mult cu atat esti mai activ, sfera constientului se largeste. Acest principiu exprima cerinta ca prescolarii sa constientizeze ce fac, ce invata in gradinita si totodata sa participe cu interes, cu efort constient, cu pasiune, la toate activitatile organizate. Cu cat vor fi mai activi cu atat vor constientiza in mai mare masura continutul si problematica abordata si invatarea nu va fi mecanica.

Rolul educatoarei este de a pune in lumina esenta activitatii, informatiile esentiale pe care le poate intelege si retine si nu cele nefolositoare, neinteresante sau nepotrivite puterii sale de intelegere, de a antrena copiii in invatare, in joc, de a le stimula interesul, de a-i atrage, de a-i face curiosi si dornici de a actiona, de a le stimula creativitatea, inteligenta, efortul participativ, afirmarea personala. Educatoarea aplica acest principiu in toate activitatile organizate si cu toate ocaziile: atunci cand explica pe intelesul copiilor regulile jocului aplica limbajul corect, fluent, coerent si obisnuieste copiii cu respectarea unor reguli pentru buna functionare a jocului, cand subliniaza trasaturile caracteristice ale obiectelor sau fenomenelor pe care le supune atentiei celor mici aratandu-le partea esentiala a lucrurilor, cand ii indeamna sa verbalizeze actiuni, intamplari, sa descrie obiecte si fenomene, sa traga concluzii din pataniile eroilor din povesti, asociind exersarea limbajului, imbogatirea vocabularului cu constientizarea lucrurilor concrete, cu activarea invatarii constiente, cand ii stimuleaza sa ia parte la joc, sau activitati de invatare, sa cante, sa danseze, sa deseneze, sa recite, manifestandu-si cunostintele, deprinderile, indemanarile, creativitatea si personalitatea in intregimea ei.

Principiul intuitiei, ca relatie intre senzorial si rational exprima cerinta ca actul cunoasterii sa se bazeze pe contactul direct, prin organele de simt cu obiectele, cu fenomenele reale sau cu imaginile acestora, deci folosirea unui material didactic intuitiv. Pentru invatamantul prescolar respectarea acestui principiu, avand in vedere modul de percepere a realitatii la aceasta varsta, etapa de dezvoltarea gandirii (a operatiilor concrete si cea preoperatorie) in care operatiile gandirii au nevoie de material concret, intuitiv. Prin intermediul simturilor, obiectele si fenomenele realitatii imediate ofera copilului posibilitatea de a opera cu ele, de a le analiza, de a le manipula si abia mai tarziu, inspre 12 ani, de a se desprinde treptat de ele, de a conceptualiza, de a gandi abstract pe baza reprezentarilor formate in copilaria mica.

Principiul intuitiei isi gaseste o larga manifestare in gradinita: jucariile si obiectele ii sugereaza copilului tema jocului, imaginile din cartile de povesti ii dezvolta imaginatia si ii sugereaza subiecte de desenat ori pentru povestiri, tablourile, plansele ii ofera posibilitatea sa descrie obiecte si fiinte, jetoanele sau cuburile il indeamna sa le clasifice sau sa construiasca, sa observe marimi, forme, volume, greutati, texturi; unele obiecte au lumini statice sau dinamice care trezesc interesul copiilor si ofera vaste posibilitati de largire a sistemului de cunostinte si de dezvoltare a unor abilitati practice.

Sarcina educatoarei este de a pune la dispozitia copiilor toata gama de materiale necesare copiilor, cat mai variate, estetice, atractive, cu grija ca ei sa nu se poata rani cu ele, asezate la indemana lor, cu posibilitatea de a le folosi la alegere cand doresc.

Principiul sistematizarii si continuitatii vizeaza instructia si educatia, componentele acestora in unitatea lor, in legaturile si determinarile lor multiple, in inlantuirea lor cronologica. El exprima cerinta ca elementele ce compun procesul de invatamant (cunostinte, abilitati, capacitati) sa fie corelate, ordonate si organizate conform unei logici interne, progresiv, esalonate pe ani de studiu . In gradinita, transpunerea in viata a acestui principiu se asigura prin programa activitatilor instructiv-educative, printr-o riguroasa proiectare a activitatilor saptamanale, pe anotimpuri, pe ani scolari si pe semestre.

Educatoarea are sarcina de a proiecta temele in functie de evenimentele care se desfasoara cronologic in curgerea anotimpurilor (nu se poate vorbi despre craciun in luna mai sau despre fructe de vara in octombrie ori despre cum se scutura frunzele pomilor toamna in ianuarie).

In functie de caracteristicile grupei de prescolari, educatoarea va hotari in ce moment se poate trece la alta tema, la alt gen de jocuri sau la alt continut, cand sa se realizeze actualizarea sau sistematizarea

informatiilor cuprinse in mai multe activitati. Daca nu toti copiii au inteles, nu au memorat, nu au executat corect, nu au rezolvat corect sarcina data, atunci educatoarea nu poate trece mai departe.

Fiecare copil e important si de aceea tema e reluata, rediscutata, se explica iar, se executa jocul pana cand fiecare reuseste sa atinga obiectivele propuse.

Educatoarea poate interveni pe parcursul activitatilor, poate modifica parcursul in functie de evaluarea rezultatelor. In cazul copiilor cu ritm mai lent, educatoarea va lucra cu ei suplimentar in alte momente ale zilei iar pentru cei care au rezolvat rapid si usor sarcina data sa vor da sarcini suplimentare mai complicate. Se va trece la faza urmatoare cand exista certitudinea asimilarii cunostintelor, a stapanirii deprinderilor, a formarii capacitatilor propuse de obiective

Continuitatea si sistematizarea vizeaza si cunostintele privite interdisciplinar. Copiii vor fi antrenati sa transfere cunostintele, sa le integreze in sisteme tot mai cuprinzatoare, sa aiba o viziune sistematica asupra lumii, integrand cunostintele in scheme de actiune aplicabile in situatii noi.

Principiul insusirii temeinice a cunostintelor exprima cerinta durabilitati in timp a cunostintelor, priceperilor si deprinderilor dobandite pentru a putea fi utilizate in adaptarea copilului in viata scolara ca teme pentru alte cunostinte si abilitati.

Cunostintele insusite ii imbogatesc viata spirituala, ii faciliteaza accesul la descoperirea realitatii, il pregatesc pentru scoala si pentru viata. Cunostintele prescolarilor sunt simple, elementare, empirice cu specific intuitiv, se formeaza prin actiune, deci nu sunt abstracte, teoretice.

Ele au insa valoare functionala, operationala, de instrumente de cunoastere a realitatii. Educatoarea poate impulsiona dobandirea acestor cunostinte prin joc, pe cale intuitiva, prin actiune cu obiectele, prin intermediul cuvintului prescolarului. Experienta de viata reprezinta platforma de trecere de la concret intuitiv la abstract teoretic. Prescolarii dobandesc treptat aceasta experienta prin activitatile la care participa, prin jocurile organizate, prin orientarea spre invatare cu ajutorul cuvintului insotit de imagine sau obiect.

Prin activitatile din gradinita copiii invata despre mediu in care traiesc (familie, gradinita, scoala, comunitate), despre om (corpul omenesc, hrana, sanatate, igiena, meseriile omului, mijloace de transport, sarbatori, traditii si obiceiuri, scoala), despre natura (anotimpuri, animale, pasari, flori, fructe, cosmos, etc.), despre reguli de conduita, norme morale si de civilizatie, despre educatia estetica, despre educatia fizica pentru dezvoltarea armonioasa a trupului, despre toate lucrurile cu care vor veni in contact ca adulti.

Toate principiile didactice se afla intr-o relatie de interdependenta. Incalcarea unui principiu ar duce la nerespectarea celorlalte iar neglijarea ansamblului de principii ar ingreuna aplicarea fiecaruia in parte.

Un alt set de principii care trebuie respectate in activitatea instructiv-educativa sunt principiile pedagogice, referitoare la specificul predarii – invatarii si la perspective de abordare a copilului.

Principiul predarii interdisciplinare a continuturilor educatiei prescolare deriva din nevoia fireasca a copilului de a explora mediul inconjurator, de a-l cunoaste si de a-l stapani. Modul de invatare al copilului mic nu e bazat pe acumulare de informatii din diverse domenii ci pe integrarea informatiilor, priceperilor, deprinderilor in jurul unor teme care il intereseaza. Acest tip de abordare permite luarea in considerare a nevoilor de cunoastere a copilului si abordarea unor subiecte de interes in teme sau proiecte mai cuprinzatoare, asa cum se procedeaza in metoda proiectelor tematice, de exemplu. In speta, activitatea de numarare nu are loc doar in cadrul activitatilor matematice ci cu orice ocazie care se ivede. Copiii nu numara doar jetoane sau material marunt ci si cate file are o carte de colorat sau cate scaunele sunt in semicerc ori cati copii lipsesc azi de la gradinita sau de cate ori trebuie sa sara intr-un picior la educatie fizica si de cate ori trebuie sa bata din palme la un cantecel.

Copiii nu exerseaza limbajul numai la activitatea de educare a limbajului ci permanent, de cand sosesc in gradinita si spun “Buna dimineata”, cand se descalta ori incalta, cand aseaza masa, cand impart materialele, cand isi insusesc rolurile adultilor in jocurile de rol, dramatizeaza scene din povesti, cand verbalizeaza fiecare actiune pe care o executa sau cand pun nenumarate intrebari despre orice.

Sunt nenumarate ocazii pe care educatoarea le poate valorifica in activitatile obisnuite zilnice sau in proiecte mai cuprinzatoare unde copiii pot lua parte la propriile experimente si cercetari pe tema aleasa.

Principiul medierii invatarii in cadrul procesului de invatamant se bazeaza pe faptul ca dezvoltarea cognitiva nu rezulta dintr-o simpla interactiune a copilului cu lumea, ea este mediata de interactiunile sociale cu unul sau mai multi indivizi. Invatarea e cu atat mai eficienta cu cat creste

calitatea medierii, iar dezvoltarea individului e cu atat mai buna cu cat a beneficiat de mai multe experiente de invatare mediate.

Educatorea are rolul de a organiza contextul in care au loc experientele de invatare, respectiv sala de grupa sau vizitarea oricarui alt loc cu valente educative (muzeu, parc, zoo, etc.) Ea asigura materialele, stabileste continuturile, planifica activitatile deci se ocupa de intreaga organizare a contextului de mediere.

Educatorea este si adultul care exercita rolul de mediator. Copii vin de acasa cu un bagaj de cunostinte, priceperi si deprinderi de baza mediate de parinti dar educatoarea e cea care le sistematizeaza din punct de vedere didactic si le transmite intr-un mod organizat si cu tact pedagogic.

Al treilea factor de mediere, interactiunea sociala, influenteaza invatarea prin experimentele pe care le ofera. Copilul vine in contact si cu alti copii, si cu alti adulti si cu alte situatii neorganizate din punct de vedere didactic din care poate invata in mod spontan.

Principiul diferentierii si individualizarii curriculare se refera la caracteristicile functionarii intelectuale, la ritmul de dezvoltare, la modificabilitatea cognitiva, profilul socio-afectiv si potentialitatile psiho-fizice native. Acest principiu presupune un ansamblu de actiuni organizate si sistematice ale cadrului didactic avand drept scop identificarea nevoilor educationale individuale sau ale unor subgrupuri si crearea unui context educational care sa vina in intampinarea acestor nevoi.

Fiecare copil e unic, are ritmul propriu, nivelul de dezvoltare propriu, iar un curriculum nu poate fi respectat intocmai pentru toti copii la fel. Exista diferente intre grupele de varsta si atunci continuturile, strategiile, materialele si dirijarea invatarii ca si evaluarea vor fi adaptate fiecarui nivel de varsta pentru ca dezvoltarea cognitiva si capacitatile difera. De exemplu, la grupa pregatitoare educatoarea nu va mai insista foarte mult pe captarea atentiei, pe modele si exemple, pe jocul de proba pentru ca prescolarii au deja experienta, inteleg foarte bine regulile si nu trebuie sa mai intuiasca materialul pentru ca-l cunosc deja sau au trecut prin situatii asemanatoare si activitatea se bazeaza mai mult pe rezolvarea sarcinilor de catre copii, pe complicarea acestora cand au fost rezolvate de catre toti in mod corect. Dar exista diferente in cadrul aceluasi palier de varsta. Un copil timid cu ritm mai lent care nu vrea sau nu stie sa raspunda, sa ia cuvantul, sa recite, sa rezolve o sarcina data are nevoie de mai mult timp, de strategii si metode folosite la grupe de varsta mai mici, de activitati suplimentare organizate individual sau in grupuri mici dar cat mai atractive si placute pentru ca sa nu fie considerate o pedeapsa sau ceilalti copii sa-i desconsidere din acest motiv.

Principiul considerarii copilului ca un intreg integreaza mai multe principii generale formulate in documentele curriculare: principiul educatiei globale si individualizate care se refera la dezvoltarea tuturor dimensiunilor personalitati copilului si principiul cooperarii cu familia si comunitatea locala.

In gradinita copiii nu se joaca pur si simplu ci se formeaza ca oameni. Ei se dezvoltă din punct de vedere cognitiv prin cunostintele pe care le dobandesc, capata deprinderi si priceperi in domeniul artistico-plastic, al educatiei moral-civice, al educatiei fizice, isi dezvoltă limbajul, imaginatia, memoria, gandirea, creativitatea, afectivitatea. Considerarea copilului ca un intreg presupune luarea in considerare a individului ca un ansamblu structurat de trasaturi, nevoi, inclinatii, potentialitati in interdependenta.

Principiul cooperarii cu familia si comunitatea locala presupune colaborarea si parteneriatul in educatie. Familia constituie primul factor cu influenta socio-educationala asupra copilului.

Parintii sunt primii educatori care intervin in cresterea, dezvoltarea si educarea urmasilor lor. Aptitudinile si competentele acestora, la fel ca si climatul familial in ansamblul sau, au o influenta fundamentala asupra devenirii personale a copilului. Educatia parentala este, in consecinta, un element cheie in abordarea educatiei pentru varstele mici. Parintii sunt incurajati sa ia parte la planificarea si derularea programelor educative pentru copiii de varste mici, ceea ce presupune o responsabilizare si o eficienta sporite.

Disponibilitatea familiei de a colabora cu gradinita este influentata de motivatia in functie de care ea a ales sa introduca copilul in acest mediu educativ (pentru disciplinare, pentru supraveghere, din imitatie sau pentru programe educative stabile). Educatorea trebuie sa aiba abilitatea de a face din orice parinte un colaborator, iar pentru aceasta va trebui sa releve prin rezultate concrete avantajele acestei alegeri.

Ocaziile de a discuta cu parintii pentru a gasi impreuna solutii problemelor cu care se confrunta copilul se ivesc cand parintii aduc copiii sau ii iau de la gradinita, la evenimente, sarbatori, serbari, festivitati, vizite la domiciliu sau in activitati cu copiii si parintii. Parintii isi cunosc cel mai bine copiii

chiar daca nu au intotdeauna abilitatea de a actiona in sens favorabil. Meritul educatoarei va fi cu atat mai mare cu cat va reusi sa creeze un echilibru fara a forta lucrurile si fara a transforma tensiunile in conflict ci cu bunavointa si profesionalism. Gradinita trebuie sa fie deschisa si catre comunitate, catre alti factori care se pot implica: administratie, politie, biserica, grupuri economice dar mai ales scoala.

Pentru asigurarea continuitatii intre cele doua medii educationale este necesar ca invatatoarele sa cunoasca pregatirea ce se realizeaza in gradinita iar educatoarele trebuie sa se informeze asupra dinamicii cerintelor ce se formuleaza in mediul scolar.

Principiul respectarii depline a drepturilor copilului formeaza un sistem de drepturi inalienabile care apar odata cu nasterea copilului. Conventia Drepturilor Copilului adoptata de O.N.U. la 20 noiembrie 1989 contine si articole obligatorii pentru statele membre referitoare la copiii sub 18 ani si concretizeaza toate momentele ce tin de viata si locul copilului in societate: tot ce se face pentru copiii trebuie sa fie spre binele lor, parintii sunt cei care au dreptul sa conduca copilul, sa aiba grija de el, copilul are dreptul la viata, supravietuire si dezvoltare, copiii au si obligatia de a respecta normele de conduita, de viata sociala, copilul are dreptul la personalitate, la un nume, la cetatenie, la libera exprimare a opiniei de care sa se tina cont in orice decizie ce il afecteaza, are dreptul sa-si exprime sentimentele sub orice forma atat timp cat nu lezeaza drepturile altora, are dreptul la joaca si sa se intalneasca cu alti oameni (asociatii, organizatii), are dreptul la protectie in fata oricarui fel de abuz, iar ca victima are dreptul la asistenta si reintegrare in societate, are dreptul la familie, la scoala, educatie, la libertate de gandire, constiinta si religie.

Copiii au dreptul la educatie in mod progresiv si pe baza egalitatii de sanse, invatamantul primar este obligatoriu si gratuit pentru toti, accesul tuturor copiilor e liber la orice forma de invatamant, au dreptul la informare si orientare scolara si profesionala, educatia trebuie sa urmareasca dezvoltarea plenara a personalitatii, vocatiilor si aptitudinilor mentale si fizice ale copilului, cultivarea respectului pentru drepturile omului, educarea in spiritul respectului fata de parintii, fata de limba, identitate si valori culturale nationale si internationale, pregatirea pentru responsabilitatile vietii intr-o societate libera, in spirit de intelegere, pace, toleranta, egalitate, prietenie si cu respect fata de mediul natural, dreptul la odihna si vacanta, la activitati recreative proprii varstei , dreptul de a nu fi constrans la munca, exploatare, pedepse.

Mediul educational al gradinitei trebuie sa respecte toate aceste drepturi, intreg sistemul se bazeaza de fapt pe respectarea lor iar educatoarea e cea care are rolul de a le face cunoscute copiilor, parintilor, celorlalti factori si de a veghea asupra respectarii lor.

Procesul instructiv-educativ din gradinita este un tot unitar complex cu elemente care relationeaza fiind importante fiecare in parte, dar functionand corect numai respectandu-se unul pe celalat.

A nu respecta pe copil inseamna ca educatia, ca proiect de umanizare, nu mai este potrivita cu natura copilului. Metamorfoza pe care o presupune educatia trebuie sa aiba in vedere individualitatea fiecarui copil. Copilul isi are lumea lui infinita in care trebuie sa se orienteze, pe care trebuie s-o cucereasca, unde trebuie sa se confunde cu visurile sale. Asa cum spunea Goethe, educatia trebuie sa permita fiecaruia sa devina ceea ce este.

BIBLIOGRAFIE

1. Didactic.ro, " Conventia privind drepturile copilului"
2. Paun, Emil; Iucu, Romita, "Educatia prescolara in Romania", Ed. Polirom, 2002
3. Paisi, Lazarescu, Mihaela; Ezechil, Liliana, "Laborator prescolar", Bucuresti, 2001
4. Revista de pedagogie nr. 1-12/2006
5. Voiculescu, Elisabeta, "Pedagogie prescolara", Ed.Aramis, 2001

METODE COMPLEMENTARE DE EVALUARE

Invatator: Rosu MariaFlorica
Scoala cu clasele I-VIII – Liebling
Comuna Liebling, Jud. Timis

În afară de metodele clasice de evaluare, se pot identifica unele metode noi, numite fie complementare, fie alternative. Caracterul complementar implică faptul că acestea completează arsenalul instrumental tradițional (metode orale, scrise, practice) și că se pot utiliza simultan în procesul evaluativ.

Caracterul alternativ presupune o înlocuire cvasitotală metodelor clasice cu cele moderne, ceea ce, deocamdată, nu este oportun și nu se poate generaliza. Practica docimologică de la noi și din alte locuri demonstrează că nu se poate renunța la practicile curente de evaluare. Mizăm, deci, mai mult pe o împletire funcțională, o complementare fructuoasă, optimă între cele două tendințe metodologice, și nu pe o folosire unilaterală, exclusivă, concurențială a acestora.

Se pare că metodele complementare de evaluare sunt mult mai suple și îi permit profesorului să structureze puncte de reper și să adune informații asupra derulării activității sale, utilizând instrumente ce se pliază mai bine pe specificul situațiilor instructiv.-educative. O oarecare dificultate intervine ca urmare a faptului că aceste metode de evaluare nu sunt standardizate, modul de proiectare și aplicare depinzând, în fiecare caz în parte, de la profesor la profesor (ceea ce atrage indubitabil, valorizări diferite). Le prezentăm în cele ce urmează.

1. Referatul - acest instrument este o modalitate de apreciere nuanțată a învățării și de identificare a unor elemente de performanță individuală a elevului, care își au originea în motivația lui pentru activitatea desfășurată.

Se pot diferenția două tipuri de referate:

1. referatul de investigație științifică independentă, bazat pe descrierea demersului unei activități desfășurate în clasă și pe analiza rezultatelor obținute;
2. referatul bibliografic, bazat pe informarea documentară, bibliografică.

Caracteristicile esențiale ale referatului sunt:

- are un pronunțat caracter formativ și creativ, reușind să înglobeze arii extinse de conținut;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învățare anterioare, cunoștințele disciplinare și interdisciplinare, cât și pentru metodologie informării și a cercetării științifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă și predictivă;
- permite abordarea unor domenii noi, ce reprezintă extinderi ale conținutului, în măsura în care tematica propusă este interesantă, justificată didactic și există resurse în abordarea ei;
- se pot realiza conexiuni cu alte obiecte de studiu și cu modalități de investigare transdisciplinare;
- are un caracter sumativ, angrenând cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare;
- relevă motivația intrinsecă de învățare sau documentare a unor elevi, față de cea a majorității elevilor, care se pregătesc pe baza unor factori exteriori lor;
- se pot exercita în mod organizat activități de cercetare bibliografică independentă, care sunt utile în formarea ulterioară și în educația permanentă.

Trebuie menționat faptul că acest instrument este pretabil la clasele mari și pentru motivarea elevilor cu potențiale înalte. Există însă riscul ca elementele de conținut să fie „copiate”, traduse indistinct, fără nici intervenție sau semnificare personală.

2. Investigația - Se prezintă ca un instrument care facilitează aplicarea în mod creativ a cunoștințelor și explorarea unor situații noi sau foarte puțin asemănătoare cu experiența anterioară. Investigația este o activitate care se poate derula pe durata unei ore de curs sau a unei succesiuni de ore de curs, în timpul căreia elevii demonstrează o gamă largă de cunoștințe și capacități.

Elevul sau grupul de elevi primește o temă cu sarcini precise, bine circumscrise. Se poate formula și sub forma unor teme pentru acasă, dar definitivarea se va face în clasă, prin comentarea concluziilor.

Tema trebuie conturată în înțelegă foarte precis raportat la:

- ordinea de rezolvare, de notare a observațiilor parțiale;

- ordinea de prezentare a rezultatelor finale.

Evaluarea investigației se face pe baza unei scheme de notare, care va cuprinde măsurarea separată a următoarelor elemente importante:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoștințelor, a principiilor, a regulilor;
- acuratețea înregistrării și a prelucrării datelor;
- claritatea argumentării și forma prezentării;
- inventarierea produselor realizate;
- atitudinea elevilor în fața cerințelor;
- dezvoltarea unor deprinderi de lucru în grup/individual.

Investigația este o metodă de evaluare în care elevul e pus în situația de a căuta o soluție la exigențe

și complexități diferite. Elevul trebuie să facă dovada înțelegerii cerințelor temei, a soluției adoptate, generalizării sau transpunerii acesteia în alt context.

Caracteristicile esențiale ale investigației constau în faptul că:

- are un pronunțat caracter formativ;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învățare anterioare, cât și pentru metodologia informării și a cercetării științifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă și predictivă;
- are un caracter sumativ, angrenând cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare;
- se pot exercita în mod organizat activități de cercetare, care sunt utile în formarea ulterioară și în educația permanentă.

Și acest instrument trebuie raportat la vârsta elevilor și la experiențele lor intelectuale.

3. Proiectul - constituie o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată profesorilor pentru evaluarea sumativă. Subiectul este stabilit de către profesor, însă, după ce se obișnuiesc cu acest tip de activitate, elevii înșiși vor putea propune subiectele.

Este obligatoriu ca elevii să îndeplinească anumite condiții:

- să prezinte un anumit interes pentru subiectul respectiv;
- să cunoască dinainte unde vor găsi resursele materiale;
- să fie nerăbdători de crea un produs de care să fie mândri;
- să nu aleagă subiectul din cărți vechi sau să urmeze rutina din clasă;
- să spera că părinții vor fi înțelegători și interesați de subiectul ales.

Pentru a stabili strategia de evaluare a proiectului, profesorul trebuie să clarifice în colaborare cu elevii – următoarele probleme

- ce se va evalua: procesul, produsul sau amândouă ?
- care va fi rolul profesorului: evaluator continuu sau doar la sfârșitul proiectului ?
- care este politica resurselor materiale necesare: le va oferi profesorul – ca parte a sarcinii – sau elevii trebuie să le procure și, în consecință, acestea vor fi evaluate ?
- care sunt activitățile intermediare impuse (de exemplu, prezentarea unui plan preliminar) ?
- ce format este cerut pentru prezentarea raportului ?
- care sunt standardele impuse pentru realizarea produsului?

Proiectul poate avea o conotație teoretică, practică, constructivă, creativă. El se poate derula pe o perioadă mai mare de timp, pe secvențe determinate dinainte sau structurate circumstanțial. În funcție de particularitățile de vârstă, acesta poate să includă și componente ludice.

4. Portofoliul - se prezintă ca o metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvență mai lungă de timp, care oferă posibilitatea de a se emite o judecată de valoare, bazată pe un ansamblu de rezultate. Acest instrument reprezintă o colecție de produse ale activității elevului, selectate de el însuși, structurate și semnificate în mod corespunzător. Portofoliul oferă o imagine completă a progresului înregistrat de ele de-a lungul intervalului de timp pentru care a fost proiectat, prin raportarea la criteriile formulate în momentul proiectării. Acesta permite investigarea produselor elevilor, care, de

obicei, rămân neimplicate în actul evaluativ, reprezentând un stimulent pentru desfășurarea întregii game de activități. Portofoliul se poate încadra într-o evaluare sumativă, furnizând nu doar o informație punctuală, într-un anumit moment al achizițiilor elevului, ci chiar o informație privind evoluția și progresele înregistrate de acesta în timp, alături de informații importante despre preocupările sale.

Portofoliul este un produs complex, format din elemente diferite din punctul de vedere al canalului de transmitere a informației și a mesajului: fișe de informare și documentare independentă; referate; eseuri; pliante; prospecte; desene; colaje.

Toate aceste elemente pot constitui obiectul unor evaluări punctuale, dar nu obligatoriu. Elevul adaugă în portofoliu materialele pe care le consideră necesare, materiale care îl reprezintă, subliniind atitudinea și interesul față de domeniul abordat.

Structura și componența unui portofoliu se subordonează scopului pentru care a fost proiectat, și nu invers, scopul și criteriile de evaluare se deduc dintr-un portofoliu deja întocmit. Structura, elementele componente obligatorii și criteriile de evaluare sunt stabilite de profesor, având ca punct de pornire preocupările elevilor. Alegerea elementelor de portofoliu obligatorii se subordonează obiectivelor de referință prevăzute în programa modulului respectiv și obiectivelor de referință suplimentar stabilite de profesor. La momentul potrivit, profesorul le va prezenta elevilor un model de portofoliu, compatibil cu vârsta acestora, conținând elemente asemănătoare cu cele propuse ca temă, criterii de apreciere clar formulate și caracteristica valorică a diferitor elemente.

Portofoliul este relevant pentru creativitatea elevilor, iar profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate apreciind elementele suplimentare introduse în structura sa. La recomandarea profesorului sau la alegerea elevului, pot deveni componente ale portofoliului elemente care au fost evaluate anterior. Se evidențiază astfel capacitatea elevului de a realiza o lucrare unitară, de a se racorda la tema abordată. Pentru a avea succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică ce poate să-l conducă pe elev la surse de informații diferite de cele utilizate la școală, precum și la forme de comunicare mai complexe. Tematica și sursele de informare recomandate trebuie să sensibilizeze elevul și să-i stimuleze acestuia interesul pentru domeniul abordat. Portofoliul nu-și atinge scopul dacă tematica are un grad accentuat de generalitate, iar elevul este înlocuit de familie pentru realizarea activităților.

Există mai multe niveluri de analiză a portofoliului: fiecare element în parte, utilizând metodele obișnuite de evaluare; nivelul de competență al elevului, prin raportarea produselor realizate la scopul propus; progresul realizat de elev pe parcursul întocmirii portofoliului.

Portofoliul este un instrument euristic, putându-se evidenția următoarele capacități:

- capacitatea de a observa și de a manevra informația;
- capacitatea de a raționa și de a utiliza cunoștințe;
- capacitatea de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a măsura și de a compara rezultatele;
- capacitatea de a investiga și de a analiza;
- capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia;
- capacitatea de a raționa și de a utiliza proceduri simple;
- capacitatea de a sintetiza și de a organiza materialul;
- capacitatea de a sintetiza și de a realiza un produs.

Portofoliul preia, prin unele elemente ale sale, funcțiuni ale altor instrumente evaluative care se „topesc” în ansamblul acestei metode. Această caracteristică îi va conferi portofoliului o evidentă valoare instructivă, dar și formativă. Pentru clasele primare, portofoliul nu constituie un instrument propriu-zis de evaluare. Acesta se poate constitui într-un element de motivare și de deschidere a apetitului de colectare a unor elemente relevante pentru cunoașterea și amplificarea experienței elevului (artistice, științifice, tehnice etc.) ce se cere a fi întărită.

Alături de portofoliul clasic poate fi utilizat și portofoliul digital. Transpus în mediul digital, portofoliul dobândește noi dimensiuni, asigurând funcționalități didactice în cel puțin trei direcții: predare, învățare, evaluare. În ceea ce privește suporturile propriu-zise, acestea pot fi clasice (dar preluate din universul virtual), dispuse pe dischete, discuri compacte (CD) sau pe o pagină Web.

5. Observarea sistematică a comportamentului elevilor - este o probă complexă care se bazează pe următoarele instrumente de evaluare: fișa de evaluare, scara de clasificare, lista de control/verificare.

a. fișa de evaluare – un posibil model, cuprinde următoarele:

- date generale despre elev: nume, prenume, vârstă, climat educativ din mediul de proveniență;
- particularități ale proceselor intelectuale: gândire, limbaj, imaginație, memorie, atenție, spirit de observație etc.;
- aptitudini și interese;
- trăsături de afectivitate;
- trăsături de temperament;
- atitudini față de: - sine
 - disciplina/obligațiile școlare
 - colegi
- evoluția aptitudinilor, atitudinilor, intereselor și nivelului de integrare

În raport cu fișa de evaluare, se avansează următoarele sugestii: fișele se vor elabora numai în cazul elevilor cu probleme (care au nevoie de sprijin și îndrumare); observarea se limitează la câteva comportamente relevante.

b. scara de apreciere – îi indică profesorului frecvența cu care apare un anumit comportament. Scările de clasificare pot fi numerice, grafice, descriptive. Se va răspunde la întrebări de tipul:

- în ce măsură participă elevul la discuții (niciodată, rar, ocazional, frecvent, întotdeauna);
- în ce măsură comentariile au fost în legătură cu temele discutate (niciodată, rar, ocazional, frecvent, întotdeauna).

c. lista de control/verificare – îi indică profesorului faptul că un anumit comportament este prezent sau absent.

6. Autoevaluarea - o modalitate de evaluare cu valențe formative o constituie autoevaluarea elevilor. Autoevaluarea permite aprecierea propriilor performanțe în raport cu obiectivele operaționale; cu acest prilej, elevul va înțelege mai bine obiectivele și conținutul sarcinii pe care o are de rezolvat, modul în care este valorificat efortul său de rezolvare a sarcinii. Grilele de autoevaluare le permit elevilor să-și determine, în condiții de autonomie, eficiența activităților realizate.

Pornind de la obiectivele educaționale propuse, grila de autoevaluare proiectată conține:

- capacități vizate;
- sarcini de lucru;
- valori ale performanței.

Autoevaluarea poate să meargă de la autoaprecierea verbală și până la autonotare, mai mult sau mai puțin supravegheată de profesor. Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate are efecte benefice pe mai multe planuri: profesorul dobândește confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate; elevul exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice, de participant la propria sa formare; îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obținute și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite; cultivă motivația lăuntrică față de învățatură și atitudinea pozitivă, responsabilă față de propria activitate.

Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacității de autoevaluare a elevului și a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilității și validității autoaprecierii elevului.

Pe lângă această modalitate implicită a educării capacității de autoevaluare, profesorii pot dispune de căi explicite de formare și de educare a spiritului de evaluare obiectivă.

Iată câteva posibilități:

a. Autocorectarea sau corectarea reciprocă - este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăderi, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor.

Depistarea propriilor lacune sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent;

b. Autonotarea controlată - în cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă, care este negociată apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate.

c. Notarea reciprocă - elevii sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, fie la

lucrările scrise, fie la interogările orale. Aceste exerciții nu trebui neapărat să se concretizeze în notare efectivă.

d. Metoda de apreciere obiectivă a personalității - concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia, prin coroborarea a cât mai multor informații și aprecieri – eventual prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc.

STILURILE EDUCAȚIONALE

Invatator: Rosu MariaFlorica
Scoala cu clasele I-VIII – Liebling
Comuna Liebling, Jud. Timis

Procesul educativ presupune o serie de activități de îndrumare, control, conducere, planificare, evaluare, care, în cea mai mare măsură, sunt prescrise tuturor, dar realizate într-o manieră diferită de fiecare cadru didactic.

Expresia unui ansamblu de moduri de comportament manifestate frecvent în conduita unui cadru didactic și care dau măsura felului de a fi al acestuia în ceea ce privește conducerea, organizarea activităților din clasă, controlul și sancțiunea diverselor conduite ale elevilor, planificarea conținuturilor de predat-învățat, rezolvarea dificultăților apărute în diferite momente în clasă, stimularea și întreținerea interesului pentru învățare al elevilor, evaluarea progreselor cognitive ale acestora poate fi considerată stilul educațional al unui profesor.

Una dintre celebrele teorii asupra tipologiei stilurilor de conducere a unui grup este cea a lui K. Lewin și a colaboratorilor săi; R. Lippit și R.K. White. Aceștia au identificat două stiluri de bază: autoritar și democratic, și unul de referință, numit laissez-faire.

Stilul autoritar - se caracterizează prin faptul că liderul (profesorul, în cazul grupurilor școlare) este cel care va decide obiectivele, activitățile, etapele de desfășurare a acestora, mijloacele, metodele ce vor fi folosite, sarcinile de realizat de către fiecare membru al grupului; atmosfera generală este una rece și impersonală, spiritul de echipă fiind anihilat de egoism și individualism.

Stilul democratic - poate fi caracterizat astfel: liderul propune grupului și negociază cu membrii acestuia obiectivele, activitățile, metodele, mijloacele de realizare a activităților, atmosfera generală fiind una de cooperare, sprijin reciproc, deschidere către comunicarea sinceră a ideilor.

Stilul „laissez-faire” - se traduce printr-o atitudine de pasivitate din partea liderului, acesta lăsând grupul să decidă cum va desfășura activitățile. Implicarea liderului constă în furnizarea de mijloace și de informații, dacă îi sunt solicitate. Lipsesc însă îndrumarea, evaluarea activității de grup.

În ceea ce privește controlul exercitat de profesor în clasă, au fost propuse două concepte: autoritate și putere.

Noțiunea de autoritate „se susține pe un sistem impersonal de norme și valori, care întrunește, măcar parțial, consensul celor aflați sub autoritatea unei persoane. În situații de anomie, puterea poate fi un mijloc de susținere a autorității”.

Noțiunea de putere „denotă modalitățile brutale, lipsite de normativitate consensuală, prin care un individ îi supune pe ceilalți voinței sale” (Peters, apud Stan, 1999). În concepția lui K. Wadd, eficiența profesorului în planul conducerii este determinată de patru factori:

1. „charisma – capacitatea de a atrage și de a influența oamenii prin propria personalitate;
2. ascendența - capacitatea de a obține controlul asupra unei situații prin simpla prezență a persoanei respective;
3. resursele informative și intelectuale;
4. resursele de putere - capacitatea unui cadru didactic de a organiza activitatea unei clase”.

Pornind de la corelații stabilite între poziția de autoritate și cea de putere, E. Wragg a distins mai multe tipuri de control exercitate de profesor și care pot fi suprapuse parțial peste tipurile identificate de Lewin:

autoritar, identic cu cel propus de Lewin și colaboratorii săi, în care domină poziția de impunere inflexibilă adoptată de profesor cu efecte negative în planul dezvoltării personalității autonome, independente a elevilor;

permisiv, identic cu stilul „laissez-faire” caracterizat mai sus și care poate să prezinte avantajul încurajării creativității, autonomiei de gândire și de acțiune a elevilor, dar care poate afecta negativ climatul educațional în sensul că absența unui scop precis al activității poate să genereze anxietate, frustrare, sentimente de neîncredere;

centrat pe modificările de comportament ale elevilor, stil bazat în bună parte, pe folosirea pedepselor și recompenselor și care conduce la formarea unor reflexe condiționate, și nicidecum a unei atitudini determinate de liberul consimțământ și pe asumarea responsabilă a actelor personale;

centrat pe cultivarea unor relații de parteneriat cu elevi, coincide cu stilul democratic deja cunoscut și care dezvoltă abilitățile de socializare ale elevilor;

științific, centrat pe aspectele de ordin cognitiv, uneori în detrimentul celor sociale, în sensul identificării celor mai bune metode de predare și învăța;

centrat pe conexiunile școlii cu alte subsisteme sociale, caracterizat de dorința de a gestiona influențele și efectele acestora exercitate de alți factori decât cei școlari (economici, politici, financiari etc.).

Trebuie menționat că nici un stil, nici altul nu subzistă în stare pură și nu caracterizează un profesor de-a lungul întregii sale cariere profesionale. Mai mult, deși unele stiluri par mai avantajoase, mai eficiente decât altele, cercetările au demonstrat că pot fi și situații care contrazic observațiile curente. Astfel, pe termen lung, stilul democratic poate fi favorabil dezvoltării libere, autonome a elevilor, dar, atunci când este necesară realizarea rapidă a unor sarcini, se impune stilul autoritar.

În concluzie, eficiența unui stil poate fi determinată de :

- natura sarcinii și a situației cu care se confruntă grupul;
- caracteristicile de personalitate ale profesorului și ale elevilor;
- vârsta acestora;
- natura obiectivelor grupului etc.

Putem vorbi în această situație de un stil optim în plan educațional ? Psiho-pedagogii consideră că, din acest punct de vedere, cel mai potrivit stil este acela care asigură eficiența învățării, care stimulează interesul pentru învățare al elevului și care generează, în final, satisfacția în învățare a acestuia.

Pornind de la aceste considerente, specialiștii au apreciat că cel mai potrivit ar fi așa-numitul stil centrat pe elev, pe nevoile, trebuințele, dorințele acestuia, profesorul devenind astfel:

- pedagog care nu impune informații științifice, idei, opinii, ci care adoptă o manieră nondirectivă, diferențiată, individualizată în realizarea demersului de predare-învățare;
- proiectant, tutore, manager, moderator, organizator, persoană care proiectează,
- stimulează, organizează, orientează, reglează și ameliorează activitatea de cunoaștere desfășurată de elevi;
- mediator al învățării, facilitând legătura dintre cunoaștere și acțiune;
- partener al elevului, într-o relație educațională interactivă;
- coordonator, consilier al elevilor în munca lor personală, în orientarea lor legată de utilizarea timpului de lucru, de folosirea optimă a materialelor, a mijloacelor;
- valorizator al schimburilor intelectuale și verbale realizate în cadrul instruirii;
- persoană-resursă pentru organizarea și derularea activităților propuse de/pentru elevi
- transmițător de informații, de atitudini, principii;
- agent, autor în derularea demersurilor educative;
- evaluator, care pune în practică metode, tehnici de evaluare și care încurajează, susține eforturile de învățare ale elevilor.

Concluzia care se impune este aceea potrivit căreia promovarea unui stil adecvat în activitatea instructiv-educativă depinde de o variabilă importantă, care e personalitatea cadrului didactic, caracteristicile acesteia putând să moduleze comportamentul în diverse situații specifice. Exercițarea rolurilor și adoptarea unui stil educațional eficient presupune dezvoltare a unor competențe multiple, a unor atitudini corespunzătoare.

Învățământul integrat

Invatator: Rosu MariaFlorica

La sfârșitul anilor '60 a apărut conceptul de "normalizare", o idee cu totul nouă. Ca proces, normalizarea "asigură accesul la tiparele existențiale și la condițiile de viață cotidiană, pentru toate categoriile de persoane" (Ungureanu, D., 2000, pag. 61). Din perspectivă educațională, normalizarea înseamnă asigurarea școlarizării tuturor copiilor într-un mediu cât mai normal posibil, școala având menirea de a valoriza capacitățile de adaptare și de dezvoltare ale copiilor, fără a pune în evidență dificultățile lor. Școala, ca reprezentant al modelării sociale, trebuie să-și reevalueze finalitățile de educație a tuturor copiilor, dar în concordanță cu oferta socială de asigurare a unui nivel de trai pentru fiecare membru al societății. Integrarea se referă la relația care se instaurează între individ și societate. Normalizarea reprezintă scopul general, în timp ce integrarea constituie „mijlocul de atingere a normalizării”. Democratizarea educației constă în reinstaurarea justiției și echității pentru toți educabilii, pe trei direcții: asigurarea dreptului la educație, asigurarea accesului real la educație și egalizarea șanselor tuturor educabililor. Învățământul integrat este o tendință nouă în educația din România, iar implementarea lui are scopul de a transforma întreg învățământul românesc într-unul incluziv, în sensul de a-i primi pe toți copiii și tinerii și de a le oferi educație conform nivelului lor de dezvoltare. Integrarea educativă a tuturor copiilor se referă pe de o parte la cuprinderea în aceleași școli, cu aceleași drepturi a tuturor educabililor (indiferent de rasă, naționalitate, mediu de proveniență și nivel de dezvoltare individuală, pe de altă parte la asigurarea procesului de educație potrivit particularităților de dezvoltare pentru toți copiii.

Integrarea școlară în sens larg înseamnă adaptarea oricărui copil la viața și la programul școlar, dar în sens restrâns reprezintă procesul de includere în școlile de masă, la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Sintagma copil cu cerințe educative speciale desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației și învățământului, care solicită o educație adaptată particularităților individuale și/sau caracteristicilor unei anumite deficiențe de învățare, precum și o intervenție specifică (prin reabilitare/recuperare corespunzătoare).

Expresia cerințe educative speciale (CES) desemnează acele cerințe sau nevoi specifice față de educație (derivate sau nu dintr-o deficiență) care sunt suplimentare, dar și complementare obiectivelor generale ale educației pentru un copil.

Reabilitarea se referă la procesul destinat să asigure posibilitatea persoanelor deficiente să ajungă la niveluri funcționale fizice, psihice și sociale corespunzătoare și care furnizează acestora instrumente cu ajutorul cărora își pot schimba viața, obținând un grad mai mare de independență.

Educația specială poate fi definită în cel puțin două sensuri:

a) în sens restrâns se suprapune conceptului de învățământ special, adică o educație specializată pentru persoanele cu deficiențe;

b) în sens larg se referă la asistența educațională pentru o mai mare categorie de elevi, cei cu dificultate sau tulburare de învățare, dezvoltare, integrare, toți aceștia generând apariția unui nou concept-“copiii cu cerințe educaționale speciale”.

Principiile care stau la baza educației speciale sunt următoarele:

1. Garantarea dreptului la educație al oricărui copil:

- a) copiii au dreptul să învețe împreună indiferent de dificultăți și de diferențe;
- b) fiecare copil este unic și are un anumit potențial de învățare și de dezvoltare;
- c) școala și comunitatea asigură șanse egale de acces la educație pentru toți copiii.

2. Asigurarea de servicii specializate centrate pe nevoile copiilor cu cerințe educative speciale:

- a) asigurarea conexiunii educaționale prin activități complexe;
- b) corelarea tipurilor de educație și a formelor de școlarizare în funcție de scopul educației, obiectivele generale și specifice, precum și de finalitățile educației.

Educația centrată pe elev pornește de la premisa că diferențele dintre oameni sunt normale, că învățământul trebuie să se adapteze la aceste diferențe și la cerințele specifice de educație care derivă din ele.

Copilul nu trebuie să fie obligat să se adapteze unor aserțiuni prefabricate privind scopul și natura învățământului. Acest gen de educație contribuie considerabil la reducerea eșecului și abandonului școlar, concomitent cu obținerea unor rezultate de ansamblu mai bune, acordă șanse egale copiilor să învețe alături și împreună cu covârșnicii, referirea fiind făcută în egală măsură atât pentru copiii subdotați, cât și pentru cei supradotați.

Cea mai uzitată tipologie a copiilor cu cerințe educative speciale este cea lansată de UNESCO, acesta specificând și forma de orientare școlară de care poate beneficia copilul în funcție de dizabilitatea manifestată:

A. Copii cu deficiențe mintale

a) ușoare (C.I.=65-75) cu dificultăți de învățare caracterizate prin capacitate de a frecventa o clasă obișnuită prin mijlocirea unor adaptări curriculare și primirea unui sprijin specific;

b) moderate (C.I.=50-64) cu dificultăți de învățare caracterizate prin dezvoltare intelectuală lentă, aptitudini

periodic în școlile generale cu programe de intervenție personalizată, însă la constatarea eșecurilor repetate pot fi reorientați spre învățământul special;

c) severe (C.I.= 30-49) –pot fi cuprinși de regulă în școli speciale;

d) profunde (C.I. sub 25) –sunt în general needucabili.

B. Copii cu deficiențe fizice (motorii și neuromotorii)

a) deplasabili –cu însoțitor pot fi integrați dacă nu prezintă și alte deficiențe asociate;

b) nedeplasabili- pot beneficia de educație la domiciliu.

C. Copii cu deficiențe senzoriale

a) auditive - hipoacuzici-pot fi integrați numai dacă au o protezare corectă care să faciliteze înțelegerea activităților frontale;

- surzi-pot avea un parcurs școlar în școli speciale de surzi.

- nevăzători- necesită intervenții specializate din partea tîflogilor în învățământul special.

D. Copii cu tulburări de limbaj- în cazul în care nu sunt însoțite de alte tulburări se recomandă frecventarea învățământului obișnuit și în paralel terapii specifice.

E. Copii cu tulburări socio-afective și de comportament- pot fi integrați în școala de masă însă cu sprijin calificat și terapii compensatorii.

F. Copii care prezintă tulburări de învățare(alte decât cele de limbaj)

a) cu dificultăți de învățare ușoare- pot fi integrați în clase obișnuite cu condiția ca profesorul tutore să lucreze diferențiat cu ei

b) cu dificultăți de învățare medii- necesită programe personalizate și sprijin direct în afara clasei prin profesorul de sprijin

c) cu dificultăți de învățare grave- de obicei se recomandă debutul în școala generală cu sprijin direct , dar după evaluarea primului an pot fi reorientați spre școlile speciale dacă nu înregistrează progrese.

Această taxonomie nu reușește să cuprindă toate situațiile particulare-ca de exemplu anumite tulburări socio-afective și de comportament care datorită specificului manifestării lor nu pot fi integrați în învățământul de masă:

-Tulburări de comunicare și relaționare(Sindromul autist sau Sindromul Down)

-Tulburări de comportament (sindromul ADHD în care tulburarea de comportament poate fi asociată sau determinată de tulburări ale proceselor psihice ca atenția) grave /severe(induse de debutul unor boli psihiatrice) în forme care pot conduce la punerea în pericol a copilului integrat ori a copiilor din colectivul integrator.

Primul pas pentru integrarea educativă este depistarea cerințelor educative speciale.

Identificarea copilului cu cerințe educative special se face de către familie, cadrele didactice,medici specialiști sau medici de familie. Evaluarea, expertizarea și orientarea și/sau reorientarea școlară a copilului cu CES se face de către comisiile și serviciile specializate. Al doilea pas constă în identificarea nevoilor educative speciale pe care le prezintă copilul, de către Comisia Internă de Evaluare Continuă din cadrul școlii. Al treilea pas este emiterea propunerii și implicit a deciziei de acordare a sprijinului care poate fi luată fie la nivelul instituției de către Comisia Internă de Evaluare Continuă pentru copiii cu dificultăți de învățare sau de dezvoltare, fie prin certificat de expertiză și orientare școlară elaborate de Comisia pentru Protecția Copilului. Această decizie include atât forma de integrare, cât și tipul de intervenție de care are nevoie copilul și se ia numai cu acordul părinților ori la cererea acestora.

Factorii decisivi ai integrării sunt:

1.Copilul cu cerințe educative speciale -este factorul principal, deoarece atitudinea lui față de acest sprijin este determinant, întrucât este necesară întreaga lui colaborare.

2.Familia copilului este și ea un factor important pentru că de ea depinde atât luarea deciziilor la nivelul organismelor abilitate, cât și întreaga derulare a programului de intervenție.

3.Cadrul didactic tutore este și el un factor decisiv: aplicarea unui program personalizat nu este un lucru comod și cere din partea cadrului didactic atenție și pregătire suplimentară precum și colaborare cu cei implicați în program-cadrul didactic de sprijin , logopedul, psihologul școlar.Tot de atitudinea cadrului didactic depinde și atitudinea clasei incluzive.

4.Clasa incluzivă-colectivul integrator este unul din factorii ce pot influența la un moment dat cel mai mult , în sens pozitiv sau negativ, integrarea unui copil cu CES.

5.Părinții copiilor colectivului integrator sunt un alt element care poate acționa decisiv în cazul integrării școlare a unui copil cu deficiențe, motiv pentru care acești părinți trebuie consiliați și informați pentru sensibilizarea lor referitor la drepturile și necesitățile persoanelor cu cerințe speciale.

6.Școala incluzivă la nivelul de decizie poate accepta sau nu integrarea unor copii, iar aceste decizii le poate lua numai din motive obiective.

7.Decizia de orientare școlară luată la nivelul serviciilor abilitate este de asemenea un factor decisiv . Aceste servicii trebuie să aibă în vedere repere cum ar fi dorința părinților corelată cu evaluarea psihopedagogică a copilului, resursele școlii incluzive corelate cu experiența acesteia în situațiile de integrare și cu planurile de dezvoltare ale acesteia, numărul de cadre didactice de sprijin corelat cu arealul pe care îl pot acoperi, distanța școlii incluzive de

domiciliul copilului dar corelată cu numărul de eșecuri școlare ale acestuia în cadrul instituției respective.

Nici unul din factorii enumerați nu trebuie să piardă din vedere că integrarea se face în interesul copilului, în scopul acordării șanselor care ar putea conduce la dezvoltarea armonioasă a personalității sale.

Bibliografie:

1. Ungureanu, D.(2000),Educația integrată și școala incluzivă,Editura de Vest, Timișoara
2. Gheorghiu, Florina,(2005), Modalități de intervenție personalizată în cadrul învățământului integrat,Ed.Presa Universitară Clujeană

Managementul comunicării didactice

Prof. Adriana Bînzar
Colegiul Tehnic "Ion Mincu" Timioara

Pe parcursul școlarității, comunicarea interumană poate fi:

- comunicare prin limbaj;
- comunicare nonverbală (prin mimică, pantomimică, gestică, etc);
- comunicare prin simboluri (prin simboluri și formule matematice, fizice, chimice, etc)
- comunicarea vizuală (prin mijloacele artei plastice, ale reclamelor vizuale, poligrafice, prin sigle, etc);
- comunicare paraverbală (muzicală, zgomote)

Comunicarea didactică, constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu roluri determinate . Verbul "a comunica" are înțeles de "a fi împreună cu, a împărtăși și a te împărtăși", după dicționarele pedagogice.

În cazul procesului de învățământ, cadrul didactic are ca înzestrare de personalitate profesională o anumită competență comunicativă. Aceasta trebuie exersată în principal sub forma comunicării orale și a comunicării scrise. Ca abilitate și deprindere umană, comunicarea orală rămâne fundamentală pentru interrelaționarea umană, pentru cultivarea relațiilor sociale dintre indivizi. Aceasta se derulează cu contribuția și în prezența unor interlocutori și în anumite situații. Participarea la comunicare ține de "competența comunicativă pentru că ea se bazează pe alternanța dintre întrebare și răspuns în funcție de situația creată". Orice comunicare orală ia în ultimă instanță forma dialogului. Chiar în clasă, unde există mai mulți elevi și un singur cadru didactic, conversația se desfășoară sub forma dialogului, în prezența și ascultarea celorlalți.

Comunicarea didactică orală are câteva însușiri care o diferențiază de comunicarea scrisă:

a) conversația se desfășoară într-o situație didactică între cadrul didactic și elevi, elevi-elevi, elev-elevi. Situația de învățare este provocată de dascăli, dar derularea replicilor este imprevizibilă. De menționat că factorii comunicării, trebuie să dispună reciproc de libertatea de a spune ceea ce intenționează să spună;

b) există posibilitatea de control asupra modului în care funcționează *feed-back-ul*, prin observarea dacă elevii ca interlocutori urmăresc și întrețin comunicarea, dacă nu sunt plictisiți;

c) conversația poate genera noi contexte situaționale, întrucât fiecare intervenție modifică punctul de vedere. Prin urmare, conversația este creatoare de situații de învățare;

d) bazându-se pe un șir de întrebări și răspunsuri, orice conversație are o structură pentru că angajează un emițător și un receptor. Alternanța dintre cei doi dă naștere la o situație organizată, în care rolul principal îl are cadrul didactic.

e) limbajul conversației nu este atât de îngrijit, chiar dacă este corect din punct de vedere gramatical. Fiecare elev este imprevizibil în răspunsul său, având libertatea de a se exprima liber, de a utiliza structuri clișeu, de a folosi figuri de stil;

f) conversația orală angajează o anumită politețe. A fi politicos înseamnă a ține seama în permanență de celălalt, a avea sentimentul unei responsabilități față de interlocutor în tot cursul interacțiunii verbale. Politețea într-o comunicare orală ține de estetica limbajului, de gesturi, de reciprocitatea ascultării. Există chiar o artă a conversației estetice.

Alte caracteristici ale comunicării didactice:

a) dimensiunea explicativă a discursului didactic este pronunțată, pentru că vizează în mod evident înțelegerea mesajelor;

b) structurarea comunicării didactice se face conform logicii pedagogice (ca formă de adaptare la specificul de vârstă al elevilor);

c) evidențierea rolului activ al cadrului didactic, care organizează și selecționează conținuturile în conformitate cu obiectivele și programele școlare;

d) pericolul transferului de autoritate, considerând că ceea ce afirmă cadrul didactic este fundamental ("așa ne-a spus d-nul");

e) combinarea în cadrul comunicării în clasă a celor două forme: orală și scrisă;

f) comunicarea depinde mult de calitățile comunicative ale cadrului didactic, care accentuează una sau alta dintre laturile acesteia: informativă, programatică, relațională;

g) în fine, există *feed-back* care poate regla reciprocitatea mesajului în acțiunea didactică

Comunicarea didactică presupune o schimbare de mentalitate. Elevii nu mai sunt obiecte ale educației, ci subiecte, care participă efectiv la propria formare. Elevii nu mai sunt instruiți (termen care indică exercițiu necondiționat, de tip militaresc) ci educați, formați a se educa și autoeduca.

Prezint în continuare rezultatele testului „Știți să ascultați ?” aplicat unui grup format din elevi din clasa a XI-a. Iată care au fost rezultatele :

1. La enunțul : A auzi și a asculta este practic același lucru :

Adevărat- 9%

Greșit- 91 %

2. La enunțul : A asculta bine nu este dificil ; mai greu este să vorbești bine.

Adevărat – 85 %

Greșit - 15 %

3. Enunțul : Atunci când ascultă, oamenii tind să anticipeze.

Adevărat- 40 %

Greșit - 60 %

4. Enunțul : Pentru majoritatea oamenilor nu este o problemă să fie atenți la același subiect pentru o perioadă mai lungă.

Adevărat – 40 %

Greșit - 60%

5. Enunț : Persoana care vorbește are întreaga responsabilitate în ceea ce privește transmiterea clară și corectă a ceea ce vrea să spună.

Adevărat- 70 %

Greșit-30 %

6. Enunț : Este tot atât de important să ascuți, cât să și vorbești.

Adevărat – 65 %

Greșit - 35%

7. Enunț : Perturbațiile din procesul de ascultare nu constituie o problemă esențială în desfășurarea procesului de comunicare.

Adevărat-80 %

Greșit - 20 %

8. Enunț : Oamenii acordă atenție, în general, acelei informații auzite care are implicații personale pentru ei.

Adevărat – 70 %

Greșit - 30 %

9. Enunț : Oamenii aud de multe ori ceea ce așteaptă să audă.

Adevărat- 60%

Greșit - 40%

10. Enunț : Pregătirea profesională, experiența de viață, educația sunt factori care influențează în mare măsură ceea ce auzim când ascultăm.

Adevărat- 75 %

Greșit - 25 %

11. Enunț : A asculta este o aptitudine cu care te naști, nu o deprindere pe care ți-o însușești.

Adevărat- 60 %

Greșit - 40 %

12. Enunț- A asculta este unul dintre lucrurile cele mai simplu de făcut- taci și ascuți.

Adevărat- 85 %

Greșit- 15 %

13. Enunț : Un bun ascultător acordă atenție atât limbajului verbal cât și limbajului non- verbal.

Adevărat- 80 %

Greșit- 20 %

14. Enunț- Puterea de ascultare și recepționare corectă a ceea ce se spune scade atunci când nivelul de emoții al celui care ascultă crește.

Adevărat- 70 %

Greșit- 30 %

15. Enunț : Pentru a fi un ascultător bun trebuie ca, în timp ce ascuți să dezbați în minte ceea ce vorbitorul spune.

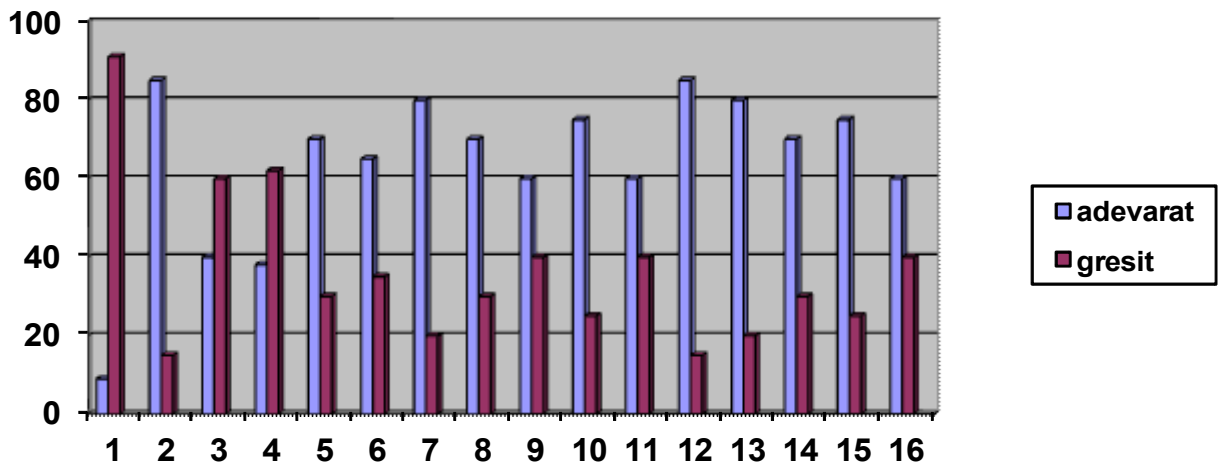
Adevărat- 75 %

Greșit- 25 %

16. Enunț : În timp ce ascuți, trebuie să-ți pregătești răspunsul, chiar înainte ca vorbitorul să termine ceea ce avea de spus.

Adevărat- 60 %

Greșit- 40 %



Interpretarea rezultatelor :

Majoritatea elevilor au identificat importanța comunicării verbale, în sensul factorilor ce influențează formarea competențelor de a comunica . Vorbitorul este asimilat comunicării, iar ascultatul, se confundă încă în cazul unora cu a auzi. Deoarece capacitatea de concentrare este destul de mare la această vârstă, atitudinea mentală și raționarea logică sunt integrate organic în actul ascultării.

Elevii recunosc responsabilitatea vorbitorului, dar nu toți sunt conștienți că trebuie să fie parteneri activi în actul comunicării, chiar în poziția de ascultători.

Perturbațiile sunt luate în considerație, ceea ce înseamnă că recunosc regulile care asigură ascultarea activă.

Identifică destul de corect faptul că , în general, oamenii aud ceea ce vor să audă sau ceea ce ține de experiența de viață.

Unii mai confundă termenii a „ auzi” cu a „asculta”. Deprinderea de a asculta se dobândește pe parcursul vieții, necesitând un ansamblu de condiții și factori. Îmbucurător este faptul că elevii evidențiază importanța limbajului non- verbal în actul comunicării.

De asemenea, elevii sunt de acord în marea lor majoritate că răspunsul angajat de ascultător este anticipat.

BIBLIOGRAFIE

1. Dumitru, I. Al., (2000), *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Ed. De Vest, Timișoara.
2. Ezechil, L., (2002), *Comunicarea educațională în context școlar*, EDP, București
3. Ilica, A., (2006), *Pedagogia modernă*, Ed. UAV, Arad.
4. Ilica, A., Herlo, D., și colaboratorii, (2006), *Comunicarea în educație*, Ed. UAV, Arad.

REPERE ALE EDUCAȚIEI INTERCULTURALE

prof. Saizescu Cristina-Alexandra
Colegiul Tehnic „Regele Ferdinand I” Timișoara

Comunicarea interculturală sau transculturală reprezintă schimbul de idei între persoane ale căror percepții culturale și sisteme de simboluri se deosebesc suficient de mult pentru a altera un eveniment de comunicare.

Primele cercetări de pedagogie interculturală au apărut în Franța, la începutul anilor '70, în contextul amplificării fenomenului migraționist. Preocupările privind integrarea școlară a copiilor proveniți din familii de imigranți au dat naștere ideii că „diferențele nu constituie obstacole, ci, dimpotrivă, pot să devină o îmbogățire reciprocă, cu condiția să ne putem sprijini pe ele”. Această nouă abordare a venit în întâmpinarea concepției multiculturaliste specifice spațiului canadian, opunându-se în același timp viziunii asimilaționiste, practicate în Statele Unite ale Americii.

Din punct de vedere metodologic, educația interculturală a adoptat principiile pedagogiei constructiviste, în special în ceea ce privește rolul sesizării și potențării „diferențelor” în procesul instructiv-educativ.

Pedagogia constructivistă propune următoarele principii și strategii generale de învățare, care vin să le completeze sau să le înlocuiască pe cele tradiționale :

- Învățarea prin descoperire;
- Rolul greșelii devine central / confruntarea diferitelor puncte de vedere și nu confruntarea cu „adevărul obiectiv” ;
- Învățarea concepută ca un proces recursiv de interpretare și construire de către persoane active ce interacționează cu mediul fizic și social ;
- Învățarea este întotdeauna mediată : nu poate fi separată de mediul în care a fost realizată;

Dacă pedagogia tradițională impunea însușirea unui set de valori și cunoștințe, care de multe ori veneau în contradicție cu mediul familial, social și cultural din care provenea elevul, pedagogia constructivistă îl lasă pe fiecare să-și descopere valorile și să-și însușească acele cunoștințe care îi sunt necesare.

Principiile educației interculturale în școală sunt: toleranța înțeleasă nu ca îngăduință, ci ca respect natural, egalitatea sau disponibilitatea funciară, de deschidere către valorile generale, spre care tind ființele umane. Interculturalismul este un instrument pentru ameliorarea șanselor și a inserției optime ale populațiilor străine în viața economică și socială a majorității” .

În conformitate cu aceste valori, educația interculturală își stabilește anumite obiective generale cum ar fi :

- Dobândirea de cunoștințe privind cultura în general și impactul acesteia asupra comportamentelor individuale și de grup, privind propria cultură / propriile culturi și privind alte culturi;
- Dezvoltarea de deprinderi legate de viața într-o societate multiculturală / interculturală - conștientizarea propriilor determinări culturale, stereotipuri și prejudecăți, identificarea acestora cu ceilalți, capacitatea de a relativiza punctele de vedere, abilități de vedere, abilități comunicaționale și relaționale.

Interculturalitatea poate deveni din ce în ce mai mult o realitate efectivă în mediul școlar, transformând posibilele conflicte în oportunități de cunoaștere și respect reciproc. Toleranța devine astfel o valoare centrală a sistemului educativ, promovată printr-o mare diversitate de metode și tehnici didactice.

Educația interculturală nu reprezintă un demers de sine stătător, ci este parte componentă a noii paradigme educaționale, care, potrivit Elenei Dimitriu-Tiron, se bazează pe următoarele principii:

- Prioritatea sinelui, a valorii proprii, a individului care generează performanțele;
- Experiența lăuntrică trebuie considerată un factor de coeziune în învățare;
- Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate ca parte a procesului creativ;
- Se depune eforturi pentru a construi și a institui o educație care să solicite întregul creier;
- Limitarea etichetării la un rol secundar, care să nu devină valoare fixă.
- Preocupare față de performanțele individului, raportate la potențialul propriu.
- Complexitatea cunoașterii teoretice și abstracte prin experiment și experiență. Învățarea are loc atât în clasă cât și în afara ei.
- Extinderea preocupărilor pentru ambiția învățării.
- Propunerile colectivității sunt importante.
- Educația este privită ca evoluție de-a lungul întregii vieți.
- Utilizarea strict instrumentală a mijloacelor tehnice, relația profesor-elev fiind de neînlocuit.
- Reciprocitatea învățării (dascălul învață și el de la elevi).

În felul acesta, educația interculturală devine parte a unui proces educativ complex, de edificare și dezvoltare a personalității umane, care trebuie să reprezinte principalul finalitate a unui demers educativ modern.

Educația interculturală prezintă două componente distincte:

- Educația interculturală formală
- Educația interculturală informală

Educația interculturală formală include demersuri instituționalizate, care presupun un efort permanent de adaptare a programelor școlare la noile realități ale societății multiculturale în care trăim. Misiunea școlii nu mai este doar aceea de a transmite o tradiție culturală bine fundamentată, ce trebuie să găsească metode prin care să apere și să dezvolte pluralismul cultural.

Pe lângă aceste valori generale, educația interculturală formală trebuie să se adreseze atât grupurilor culturale majoritare, cât și celor minoritare, ținând cont de nevoile specifice ale fiecăruia. În ceea ce privește în grupurile culturale minoritare, școala trebuie să permită copiilor să înțeleagă, gradual, „codul cultural al curentului principal al societății și să dobândească abilitățile și instrumentele pentru autonomia personală și propria încercare în acea societate”. Ca obiective specifice ale acestei abordări putem aminti :

- ❖ cunoașterea mediului social și a relațiilor umane dintre ele;
- ❖ înțelegerea ideii specifice culturale a timpului;
- ❖ înțelegerea relațiilor economice, în special a acelor pe care se bazează în angajare și supraviețuire;
- ❖ cunoștințe despre mediul înconjurător apropiat și a asociațiilor din afara școlii care pot fi de ajutor ;
- ❖ înțelegerea sistemului politic și a modului său de folosire.

În raport cu grupurile culturale majoritare, accentul trebuie pus pe acceptarea și respectarea diferențelor, acest lucru putând-se realiza prin includerea în programa școlară a unor elemente interculturale :

- respingerea ideii etnocentriste a culturii sau a ideii că este posibilă stabilirea unei ierarhii a diferitelor culturi;
- luarea în considerare obiectivitatea a caracteristicilor diferitelor culturi, coabitând înăuntrul unor domenii specifice

▪ deschiderea viziunii copiilor asupra lumii, aceasta fiind importantă mai ales în locurile unde există și minorități culturale.

Educația interculturală informală are câteva trăsături specifice, care o disting de educația formală:

- caracterul voluntar, neobligatoriu, face ca elevii să nu respingă acest tip de educație;
- există o relație mai apropiată cu participanții, ceea ce face comunicarea mai ușoară;
- furnizorii de educație fac mari eforturi de a susține interesul participanților, ceea ce face ca modalitățile de abordare să fie mult mai atractive;
- conținuturile sunt adaptate realității și nevoile participanților;
- metodele utilizate sunt preponderent active și participative

Practica demonstrează că educația informală este mult mai potrivită în a transmite valori, iar educația interculturală poate găsi un sprijin puternic în acest tip de activități informale, dar trebuie subliniat faptul că cele două componente ale educației interculturale nu pot funcționa decât împreună, completându-se și susținându-se reciproc, contribuind în egală măsură la atingerea obiectivelor specifice interculturalității.

Bibliografie

- 1 . Borovic-Ivanov Darius, Curs de educație interculturală, Universitatea de Vest Timișoara;
- 2 . Dimitrie-Tiron Elena, Dimensiunile educației contemporane, Editura Institutului European, Iași, 2010;
- 3 . Lutzelelr Paul Michael, Europa după Maastrich. Perspective americane și europene, Editura Institutului european , Iași, 2011.

PRINCIPII ALE GESTIONĂRII TIMPULUI ELEVULUI

prof. Saizescu Cristina-Alexandra
Colegiul Tehnic “Regele Ferdinand I” Timișoara

Programul de activitate zilnică a elevului, îndeplinit cu minim de efort și maxim de randament, trebuie să se desfășoare conform unui plan, pentru că munca în sine nu este nocivă, ci doar stilul de muncă.

În mediul familial, timpul liber va asigura prioritate odihnei active, schimbând astfel periodic sistemele solicitate. Spre exemplu, programul de seară al școlarului nu trebuie să fie prea încărcat de vizionarea excesivă a programelor TV în detrimentul orelor de somn, lucru supravegheat îndeaproape de părinți, după cum aceștia vor încuraja studiul zilnic, nu munca suprasolicitantă, în salturi, înaintea examenelor.

Se va ține cont de curba efortului intelectual al randamentul activităților care e maxim în orele dimineții scăzând spre sfârșitul zilei, iar studiul în timpul nopții fiind pe cât de obositor, pe atât de inefficient.

Pozițiile nefiziologice din timpul studiului pot duce la deformări ale corpului, mai ales ale coloanei-cifoză, scolioză, la tulburări nervoase, circulatorii.

În dezvoltarea psihică a elevilor, părinți au un rol esențial, atât prin exemplul personal, cât și prin excesele de educație de orice fel ce pot duce ulterior la tulburări nervoase.

Organizarea riguroasă a timpului zilnic, evitarea surmenajului și a stărilor de nervozitate, favorizează o stare de spirit echilibrată, fără stări de tensiune și neliniște, iar climatul de apropiere și înțelegere prezent atât în familie, cât și în cadrul școlii, favorizează echilibrul nervos al copilului, iar rezultatele la învățatura pot fi pe măsura capacităților lui intelectuale.

Timpul este o resursă cu o dinamică unidirecțională, se consumă ireversibil și este o resursă cu polivalență maximă, se autoconsumă, indiferent dacă și în ce mod este asimilat ca bază pentru activitățile de formare a elevilor.

Timpul de odihnă, care de obicei se consumă în familie, este parte a timpului total alocat refacerii potențialului energetic și funcțional, fizic și psihic, al elevului în vederea restabilirii capacității de muncă și în particular, capacității de învățare necesare reluării în condiții optime a activităților școlare și extrașcolare.

Limitele minime ale timpului de odihnă sunt determinate biologic, iar respectarea lor

condiționează funcționarea normală a organismului. Timpul de odihnă are însă și o determinare socială. El este recunoscut ca un drept fundamental al omului, fiindu-i stabilite limite minime admise social, așa cum sunt stabilite limite maxime pentru timpul de lucru/muncă. Determinarea socială a timpului de odihnă se manifestă și prin aceea că, pe lângă ritmurile biologice – bioritmuri ale funcționării organismului, există și ritmurile sociale - socioritmuri, care reglează durata și succesiunea activităților umane.

Timpul de odihnă este intervalul de timp situat între încheierea unei perioade de activitate și începerea perioadei următoare. Dacă ne raportăm la timpul zilnic, atunci timpul de odihnă este intervalul dintre două zile de lucru. Timpul de odihnă se distribuie însă și pe orizonturi de timp mai mari (săptămânal, lunar, anual). Pe de altă parte, timpul de odihnă nu este un interval omogen și stereotip, ci un interval variat ca utilizare și ca distribuire între somn și odihnă activă, între diversele căi pe care se poate realiza odihna.

Din punct de vedere cronologic, timpul de odihnă se constituie la intersecția dintre ritmicitatea biologică a funcționării organismului și ritmicitatea socială a activităților desfășurate de elevi, la care se adaugă o serie de aspecte particulare rezultând din tradiții, obișnuite și mentalități ale comunităților, microgrupurilor și desigur ale individului. Din acest punct de vedere, timpul de odihnă poate fi analizat pe principalele orizonturi de timp: cotidian, săptămânal, anual.

Specialiștii consideră că prima consecință a reglementării duratei zilei de muncă este repausul zilnic, iar această normă poate fi translatată, cu suficientă justificare, și în domeniul învățământului, acceptându-se că și în acest domeniu prima consecință a reglementării duratei zilnice a programului școlar trebuie să fie recunoașterea socială a duratei minime, optime, repausului zilnic al elevilor. Cu atât mai mult în domeniul învățământului, în care sunt cuprinși copiii și tinerii, limita de 12 ore ar trebui considerată ca o limită minimă absolută care nu trebuie încălcată, cel puțin la nivel oficial, sub nicio formă și pentru niciun motiv.

Timpul săptămânal de odihnă este timpul alocat repausului săptămânal și, sub aspect cantitativ, este timpul dimensionat prin ceea ce, ca reglementare oficială, se numește durata săptămânii de lucru. Asemănător timpului zilnic de odihnă, repausul săptămânal este recunoscut ca un drept al tuturor angajaților, indiferent de sectorul în care lucrează.

În România, până în anul 1978, săptămâna de lucru cuprindea 6 zile lucrătoare și o zi de odihnă, de regulă duminică. Începând cu anul 1978, s-a trecut la reducerea treptată a săptămânii de lucru până în anul 1990, când s-a legiferat săptămâna de lucru de 5 zile, adică un repaus săptămânal de 2 zile (48 de ore) consecutive. Dacă în ceea ce privește timpul zilnic de odihnă, reglementările aplicate angajaților nu au fost aplicate și în activitatea elevului, în schimb reglementarea săptămânii de lucru de 5 zile a fost aplicată și în învățământ, inclusive în ceea ce privește activitatea elevului, așa încât, în prezent programul școlar normal cuprinde 5 zile de școală și două zile de repaus.

Somnul este o trebuință primară, cu caracter vital, a cărei satisfacere condiționează funcționarea normală a organismului și însăși menținerea vieții acestuia. Privarea de somn sau insuficientă satisfacere, cantitativă și calitativă, a trebuinței de somn au efecte nocive asupra organismului și îndeosebi asupra sistemului psihic, generând tulburări ale activității psihice, inclusiv tulburări de personalitate. Experimentele efectuate cu subiecți voluntari, la care s-au adăugat și analizele unor cazuri „naturale” de privare de somn au arătat că după 2-3 zile (40-60 de ore) de nesomn se instalează tulburări grave ale activității psihice (scăderea atenției, reducerea nivelului proceselor gândirii și memoriei, apariția iluziilor perceptivă, incoerența exprimării verbale, instabilitatea motorie și altele), iar subiecții devin iritabili, nervoși și instabili afectiv. Peste 4-5 zile (80-100 de ore) de nesomn apar tulburări de personalitate similare celor patologice: iluziile perceptivă se accentuează sub forma halucinațiilor, apar comportamente agresive care alterează cu stări de izolare, subiecții manifestă „mania persecuției”, tulburările de vorbire traduc tulburări ale gândirii logice și ale conștiinței de sine și altele. Totodată, se produc degradări ireversibile ale celulei nervoase iar mortalitatea neuronală se amplifică.

Cea mai simplă schemă de analiză componentială a timpului este „schema celor trei 8” pe care se distribuie cele 24 de ore ale unei zile de viață a omului modern este: 8 ore de efort fizic și/sau intelectual, 8 ore de timp liber și 8 ore de odihnă. Desigur, prin simplitatea ei, această schemă pierde din vedere varietatea săptămânală, lunară, și anuală a distribuirii timpului, respectiv zilele nelucrătoare, sărbătorile, concediile, precum și alte situații - de pildă, statutul de elev exmatriculat, elev neînmatriculat sau de individ șomer, în care primul 8 trece în cel de-al doilea sau în cel de-al treilea, ori în care cei trei 8 nu mai

sunt net delimitați și nici strict succesivi. Această schemă pierde din vedere și alte aspecte concrete ale gestiunii timpului omului modern, cum ar fi cazul slujbei duble sau triple, al renunțării la timpul liber, neproductiv în favoarea muncii, al odihnei în timpul serviciului etc.

Cu toate acestea, schema celor trei 8 rămâne valabilă măcar ca schemă de principiu sau ca reper pentru analiza principalelor componente ce alcătuiesc timpul privit ca durată reală a activităților umane.

„Schema celor trei 8” are meritul de a pune în evidență cele trei componente majore pe care se distribuie, dincolo de diferențele de orar, timpul cotidian în societatea modernă: timpul de muncă (în înțelesul de muncă instituționalizată și socialmente necesară, ca mijloc de subzistență și de inserție socială pentru individ); timpul liber (în înțelesul de timp aflat la dispoziția individului și în care acesta poate decide ce să facă, dincolo de constrângerile profesionale și sociale); timpul de odihnă (în înțelesul de timp alocat odihnei prin somn pentru refacerea capacității de muncă).

Timpul de învățare poate fi delimitat în două categorii: timpul instituționalizat și timpul opțional sau facultativ. Pentru necesitățile analizei, aceste două categorii vor fi considerate reciproc exclusive: o activitate de învățare poate fi plasată ori în prima, ori în a doua categorie, dar nu simultan în ambele. Această delimitare are o importanță specială pentru proiecția distribuirii resurselor temporare prin sistemul creditării programelor/disciplinelor de studiu.

Timpul instituționalizat de învățare este cea parte a timpului total disponibil al elevului care este alocat învățării școlare, reglementată și programată instituțional, în baza unor documente oficiale privind durata, structura și conținutul activităților de învățare aferente programului de studii pe care elevul sau studentul îl parcurge. Timpul instituționalizat de învățare este un timp standardizat la nivelul sistemului de învățământ și programat la nivelul instituției școlare, el constituind temeiul principal al recunoașterii sociale a studiilor și a statutului de elev sau de student. La rândul lui, timpul instituționalizat de învățare se distribuie pe două categorii de activități de învățare: activități colective - care presupun prezența elevului în clasa - și activități individuale sau independente.

Pe lângă învățarea instituționalizată, cuprinsă în programul și orarul școlar și în sarcinile de studiu individual, elevii realizează și activități opționale și/sau facultative de învățare, legate sau independente față de procesul de învățământ, activități care materializează motivații și scopuri personale, extinderi sau aprofundări ale învățării sau pur și simplu moduri de ocupare utilă a timpului extrașcolar.

În legătură cu aceste două fațete ale timpului neinstituționalizat de învățare – opțională și facultativă – trebuie subliniat că: în majoritatea cazurilor, timpul extrașcolar al elevilor este insuficient în raport cu multitudinea opțiunilor și a nevoilor de timp, așa încât situația cea mai frecventă este aceea a unei opțiuni și mai puțin aceea a unei decizii total libere sau facultative.

Timpul opțional de învățare se constituie în raport de timpul instituționalizat de învățare, pe fondul timpului activ total de care elevul dispune. Timpul opțional se constituie deci ca un rest de timp care rămâne la dispoziția elevului după ce acesta și-a realizat sarcinile aferente timpului instituționalizat de învățare – participarea la lecții cu sarcinile de activitate independentă, individuală.

Supraîncărcarea programului școlar dincolo de limitele normal admisibile nu se soldează cu creșterea activității de învățare, ci cu reducerea acestuia, paralel cu generarea unor fenomene de oboseală sau/și de dezinteres - ca inhibiție de protecție față de învățatură.

Bibliografie

- Davidov V. V.; Zincenko V.P., Cultură, educație, mentalitate, în revista „Perspective”, Vol. XXI, nr.1, 2008 (77), Unesco;
Dewey John, Fundamente pentru o știință a educației, (trad), Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006;
Girod Roger, Canalizarea școlară (trad.), în volumul „Sociologia educației și învățământului - antologie de texte contemporane de peste hotare”, coordonator Fred Mahler, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2010;
Ionel Viorel, Pedagogia situațiilor educative, Editura Polirom, Iași, 2002.

NUMĂRUL DE AUR SAU PROPORȚIA DIVINĂ

prof. Saizescu Cristina-Alexandra
Colegiul Tehnic “Regele Ferdinand I” Timișoara

Cunoscut în antichitate de vechii înțelepți, iar apoi în evul mediu de marii învățați filozofi, preoți, alchimiști și ocultști, numărul de aur a ascuns întotdeauna mari mistere. Astăzi cercetări complexe au ajuns la concluzia că întreaga natură și chiar întreg universul este structurat respectând fidel proporția perfectă și exactă a numărului de aur. Marile construcții antice, precum piramidele sau temple și catedrale, respectă de asemenea proporția fidelă a acestui număr de aur. El reprezintă armonia și perfecțiunea în creație.

Numărul de aur este aproximat la 1,618..., iar în natură, spirala generată de apă - vârtejurile, mișcarea curenților de aer în spirală, cochilia melcilor, dispunerea petalelor de trandafir sau a frunzelor și semințelor din regnul vegetal păstrează această proporție perfectă arătând că în întreaga creație se manifestă armonia și perfecțiunea divină reprezentată prin această proporție.

Geometria greci dinaintea lui Euclid - Pitagora, Eudoxus, Platon i-au spus pur și simplu raport. Euclid e primul care îl denumește "raport extrem și mediu", deosebindu-l astfel de toate celelalte rapoarte în care s-ar putea împărți un segment de dreaptă.

Atunci când segmentele b și c sunt în secțiune de aur, ele plac ochiului mai mult decât dacă s-ar fi împărțit aceeași lungime în oricare alte segmente neegale b' și c' . Aceeași observație empirică l-a condus pe Leonardo da Vinci să numească "sectio aurea", adică "secțiunea de aur", împărțirea segmentului de lungime a în segmentele b și c : $a/b=b/c$.

Calculul demonstrează că piramida lui Keops are legătură cu numărul de aur. Unii cercetători pretind că toate cunoștințele matematice ale egiptenilor stau înscrise în piatra și anume ca ele pot fi găsite în dimensiunile marii piramide. Analizând măsurătorile făcute de geodezi și de astronomi asupra mărimii sau orientării piramidei lui Keops, ei au dedus că egiptenii cunoșteau cu exactitate nu numai dimensiunile Pământului și distanța lui până la Soare.

Singura valoare pe care egiptenii din antichitate au gravat-o în piramida lui Keops este aceea a secțiunii de aur, construind triunghiul dreptunghic meridian cu laturile în acest raport. Triunghiul cu laturile a, b, c în proporție divină poartă numele de *triunghi egiptean* și se găsește în semiprofilul altei piramide din Gizeh, fiind însă și singurul triunghi dreptunghic în care laturile sunt în progresie aritmetică, el se numește *triunghiul egiptean perfect*.

Herodot precizează că vechii preoți egipteni i-au destăinuit că aria fiecărui triunghi lateral al piramidei este egală cu pătratul înălțimii piramidei. Dar, cum profilul meridian al marii piramide este un triunghi dreptunghic rezultă că laturile (a, b, c) sunt în progresie geometrică: $a/b=b/c$. Însă fiind vorba de un triunghi dreptunghic, rezultă, din teorema lui Pitagora, ca $a^2=b^2+c^2$ sau, împărțind prin c :

$$\left(\frac{a}{c}\right)^2 = \left(\frac{b}{c}\right)^2 + 1$$

dar $b^2=ac$; așadar ecuația devine $\left(\frac{a}{c}\right)^2 = 1 + \frac{a}{c}$

și notând $\frac{a}{c}=\phi$, avem $\phi^2=1+\phi$;

Deci: laturile acestui triunghi dreptunghic se află în secțiune de aur, iar numărul $\phi=a/c$ reprezintă raportul dintre ipotenuza și cateta cea mai mică. Din întâmplare valoarea aproximativă a lui $\sqrt{\phi}$ este foarte apropiată de aceea, tot aproximativă a lui π . Valorile sunt:

$$\sqrt{\phi}=1.272 \text{ si } \frac{4}{\pi}=1.273$$

$$\frac{1}{\phi}=0.618 \text{ si } \left(\frac{\pi}{4}\right)^2=0.617$$

Valorile extrem de apropiate au dus la confuzia creată între π și raportul de aur.

Leonardo da Vinci susține misterul acestei secțiuni și aduce exemple luate din proporțiile diferitelor părți ale corpului omenesc sau din arhitectură, afirmând că forma armonioasă a corpului

omenesc se explică prin existența acestui raport de aur între diferitele părți ale lui. Astfel: ombilicul împarte lungimea corpului omenesc după secțiunea de aur și **toate statuile antice sunt construite după această regulă**. Mai mult, Leonarda da Vinci este de părere că secțiunea de aur este canonul după care ar trebui să se stabilească proporțiile dintre diferitele părți ale aceleiași clădiri, precum și între volumul construit și cel rămas liber, pentru că numai astfel poate să placă ochiului și să fie în conformitate cu toate canoanele estetice.

Jacob Bernoulli a rămas uimit de această proprietate pe care a descoperit-o chiar el prin 1680-1690, încât a cerut ca, pe piatra mormântului său să-i fie săpată spirala logaritmică cu inscripția: **"Eadem mutata resurgo"** adică: **"Mă transform, rămânând același."**

Se poate afirma că numărul de aur este strâns legat de șirul lui Fibonacci, care este definit prin recurența de ordinul 1:

$$f_0=0; f_1=1; f_n= f_0+ f_1, \text{ pentru } n \text{ număr natural.}$$

Avem relația $1+\varnothing=\varnothing^2$ și de aici înmulțim succesiv cu $\varnothing, \varnothing^2, \varnothing^3 \dots$ obținem o progresie geometrică de rație \varnothing . Mai mult, orice termen al progresiei e egal cu suma celor doi termeni precedenți; termenii șirului $1, \varnothing, \varnothing^2, \varnothing^3 \dots$ au proprietăți aditive și totodată multiplicative. De aici, asemanarea cu șirul lui Fibonacci, pe măsura ce șirul continuă, raportul dintre termenul n și cel precedent lui (termenul de rang $n-1$) se apropie de 1,618033989..

Acest șir e dublu aditiv și, după câte se pare, are calitatea de a reflecta numeric o însușire a materiei vii, aceea a creșterii realizate prin compuneri succesiv aditive. De exemplu, studiile de **botanică demonstrează că pe o tulpină, distanțele dintre nodurile de unde se dezvoltă frunzele sunt repartizate aproximativ după această lege**. Aproximativ, pentru că în procesul de dezvoltare a unei plante sau a unui animal apar uneori și condiții particulare legate de sol, de climă sau de alți factori, imposibil de determinat, care pot influența creșterea și dezvoltarea într-un mod anormal.

În felul acesta, numărul de perechi de iepuri existente după n luni ar trebui să fie f_n . Vă puneți întrebarea ce poate avea în comun Φ cu șirul lui Fibonacci? Aceasta este o idee remarcabilă a matematicii. Pentru început să observăm că:

$$\Phi = 1 + \frac{1}{\Phi} = 1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{\Phi}} = 1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{\Phi}}} = \dots = 1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \dots}}}}$$

Φ este o fracție infinită.

Acum să privim fracțiile parțiale :

$$1 = \frac{1}{1} \quad 1 + \frac{1}{1} = \frac{2}{1} \quad 1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1}} = \frac{3}{2} \quad 1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1}}} = \frac{5}{3} \quad 1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1}}}} = \frac{8}{5} \quad 1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1}}}}} = \frac{13}{8}$$

Toate rezultatele fracțiilor sunt rapoarte de numere Fibonacci succesive, fapt ce demonstrează afirmația teoremei:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{f_{n+1}}{f_n} = \Phi$$

În cuvinte putem spune că: pe măsură ce n se apropie de infinit, raportul termenilor al $n+1$ -lea și al n -lea din șirul lui Fibonacci se apropie de Φ . Această teoremă este valabilă pentru orice secvență arbitrară ce satisface relația de recurență :

$f_n = f_0 + f_1$, $n \geq 2$, cu proprietatea că primii doi termeni sunt dați.

Revalorizarea informațiilor ce țin de cultura matematică clasică dau o nouă perspectivă asupra tuturor cunoștințelor care se bazează pe aceste noțiuni.

Bibliografie

- [1] Albu A. C., Fundamentele matematicii, volumul II, editura Eurobit, Timișoara, 999;
- [2] Dumea T. și alții, Construcții antice și civilizații disparute, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002;
- [3] Papuc D., Istoria matematicii, editura Facla, București, 1992.

Rolul operaționalizării obiectivelor educaționale

prof. Saizescu Cristina-Alexandra
Colegiul Tehnic „Regele Ferdinand I” Timișoara

Rolul reglator al obiectivelor educaționale poate fi identificat și în cadrul proiectării didactice deoarece formatul unui proiect didactic standard începe cu enumerarea obiectivelor.

Procedura de operaționalizare a obiectivelor, elaborată de R. F. Mager, este cea mai cunoscută și cea mai utilizată și presupune respectarea a trei condiții și anume:

- specificarea sau menționarea comportamentului pe care îl va etala elevul probându-se astfel faptul că obiectivul a fost atins;
- specificarea condițiilor în care va avea loc etalarea comportamentului;
- specificarea criteriului utilizat în evaluarea performanței elevilor, în funcție de care se poate vedea dacă obiectivul a fost sau nu atins.

Prima condiție sau cerință a operaționalizării se respectă prin utilizarea unor verbe concrete, de acțiune, care indică cu fidelitate ce tipuri de achiziții au dobândit elevii pe parcursul respectivei secvențe de instruire. În consecință, trebuie selecționate verbe care nu induc nici un fel de ambiguitate de tipul: *a rezolva*, *a descrie*, *a analiza*, *a generaliza*, *a măsura*, *a localiza*, *a extrapola*, , evitându-se în același timp verbe de genul *a ști*, *a cunoaște*, *a înțelege* deoarece, în acest caz, nu se poate circumscrie riguros tipul de performanță realizată de către elevi. În selecționarea acestor verbe de acțiune este evident faptul că natura acestora va depinde în mod esențial de specificul disciplinei de învățământ la care se operaționalizează obiectivele. De exemplu, verbe de genul *a descrie*, *a narra*, *a concluziona*, *a analiza* sunt prin specific mai apropiate de domeniul socio-uman, în timp ce altele precum *a calcula*, *a rezolva*, *a măsura*, *a extrage* pot fi vizate, atunci când operaționalizarea se face la disciplinele științifice - matematică, fizică, chimie.

A doua cerință a operaționalizării o reprezintă specificarea condițiilor, a contextului în care va fi etalat comportamentul vizat și în esență ele enumeră facilitățile acordate elevilor sau, dimpotrivă, restricțiile la care ei sunt supuși.

A treia cerință a operaționalizării o reprezintă specificarea criteriului de evaluare deoarece în funcție de natura acestuia se poate aprecia în ce măsură obiectivul vizat a fost sau nu a fost atins.

Pentru a veni în sprijinul profesorilor, au fost elaborate liste sau ghiduri cu verbe care sunt indicate pentru operaționalizare atât pentru taxonomia elaborată de Bloom, cât și pentru cea concepută de Krathwohl. În cazul Taxonomiei lui Bloom, cele mai indicate verbe pentru operaționalizare valabile pentru fiecare categorie taxonomică ar fi:

- cunoașterea - a reda, a recunoaște, a transforma, a reorganiza, a prevedea;
- înțelegerea - a reformula, a transforma, a reorganiza, a prevedea;
- aplicarea - a utiliza, a aplica, a generaliza;
- analiza - a diferenția, a compara, a distinge;
- sinteza - a produce, a proiecta, a reuni, a crea;
- evaluarea – a argumenta, a valida, a decide.

Verificarea coeziunii ansamblului de obiective formulate poate fi făcută de asemenea prin utilizarea unor întrebări de genul:

- lista obiectivelor cuprinde ansamblul sarcinilor delimitate (circumscrise)?
- este necesar fiecare dintre obiective pentru a ajunge la achizițiile fixate?

- există obiective formulate în mod diferit, dar având aceeași semnificație?
- există obiective care sunt confundate cu premisele?

există obiective inutile pentru că ele nu conduc la achizițiile fixate ?

Mișcarea pedagogică actuală, favorabilă aplicării operaționalizării, își întemeiază demersurile pe o serie de avantaje ale acesteia, din rândul cărora mai importante sunt: monitorizarea mai ușoară a progresului școlar, faptul că ea reprezintă garanția unui proiect didactic bine elaborat, facilitează activitatea ulterioară de evaluare, reduce posibilitatea unei ambiguități procedurale din partea utilizatorilor, iar prin operaționalizare elevii vor deveni mai motivați pentru activitatea de instruire-învățare deoarece vor conștientiza cerințele pe care trebuie să le realizeze la sfârșitul lecției și în consecință, vor adopta comportamentele care sunt cele mai adecvate.

Dincolo de aceste avantaje, care sunt indubitabile și recunoscute de toți specialiștii domeniului, există și unele inconveniente: nu toate disciplinele de învățământ sunt în aceeași măsură pretabile la activitatea de operaționalizare, iar această operație poate limita într-o anumită măsură creativitatea didactică deoarece „elaborarea obiectivelor conduce la raționalizarea pedagogică, lăsând puțin loc faptelor neprevăzute, incitării celor care învață”, după cum afirmă N. Lebrun și S. Berthelot.

Bibliografie

1. Lebrun N., Berthelot S., Operaționalizarea obiectivelor în metodică modernă, trad., Fisherman Publishing, 2008
2. Mager R. F., Practica predării la clasă - repere, trad., First Star Ltd., 2009
3. Metfessel N. S., Metodică predării disciplinelor științifice, Polirom, Iași, 2010.

Jocul de rol

prof. Badescu Aida Elena
Colegiul Tehnic „Regele Ferdinand I” Timișoara

Încă de la începutul secolului al XX-lea, prin curentul „Educației noi” și al „Școlii active” s-a manifestat preocuparea pentru metode care să implice cât mai mult elevul în actul învățării, această preocupare fiind și în prezent o coordonată a majorității proiectelor de modernizare a școlii, o direcție caracteristică a dezvoltării metodologiei didactice. Învățând prin acțiune, elevul devine el însuși un spirit activ, un „om al faptei”. La vârsta preșcolară, jocul, care înainte de orice este un „modus vivendi”, este în același timp și cea mai importantă metodă activă de instruire, educare și formare, este modalitatea prin care copilul se raportează la lume și în același timp asimilează lumea, realul la propriul său eu, așa cum se arată în literatura de specialitate. Prin joc, copilul se familiarizează cu diferite aspecte ale realității naturale și sociale și își satisface diverse trebuințe, jocul fiind o activitate generatoare de trăiri pozitive, de satisfacții imediate.

Cel mai important aspect al folosirii jocului ca metodă de predare-învățare în școala este acela de a-i face pe copii să conștientizeze că se află într-o situație de învățare, ceea ce presupune stabilirea clară a sarcinilor didactice urmărite în cadrul jocului, ce rol va juca (interpreta) fiecare copil în cadrul jocului, a regulilor jocului, care nu vor permite îndepărtarea copiilor în timpul jocului de tema stabilită, ajutându-i în același timp în rezolvarea sarcinilor de joc și imprimând direcția necesară în acțiunea de joc. Pregătirea

materialelor necesare pentru simulare este de asemenea un aspect deosebit de important pentru reușita jocului .

Strategia jocului este în esență o strategie euristică, de combinare, relaționare, de interpretare a experienței elevului (cunoștințe, capacități, deprinderi etc.) și de descoperire a ceva nou.

Valențele formative ale jocului sunt multiple: îmbogățește cunoștințe și formează capacități, dezvoltă atenția, spiritul de observație, memoria și imaginația, formează motivația și atitudinea față de diverse activități, cultivă spiritul de investigație, perseverența și spiritul cooperant.

În continuare voi face câteva considerații de ordin teoretic asupra jocului de rol și a metodei dramatizării, preluate din literatura de specialitate, fără a insista asupra acestora, doar atât cât este necesar pentru a da legitimitate exemplelor pe care le voi aduce în acest sens, din propria experiență.

Jocul de rol este o metodă derivată din psihodramă, metodă terapeutică creată de J. L. Moreno în 1921, prin care se urmărește, în principal, formarea modului de a gândi, simți și acționa, specific unui anumit statut, dezvoltarea capacităților empatice, a capacității de a rezolva situații problematice, verificarea corectitudinii și eficienței comportamentelor formate la elevi și înlăturarea comportamentelor inadecvate, neeficiente. În pregătirea și derularea jocului de rol, din punct de vedere metodologic, principalele etape care trebuie parcurse sunt:

- identificarea și definirea situației care va fi simulată, în concordanță cu obiectivele educaționale și cu specificul cunoștințelor (deprinderilor, comportamentelor) ce urmează a fi învățate;
- modelarea situației și proiectarea scenariului, constând în selectarea statuturilor și rolurilor celor mai importante din situația reală și a interacțiunilor esențiale, elaborându-se un scenariu;
- alegerea participanților și instruirea lor în legătură cu specificul fiecărui rol pe care urmează să-l interpreteze (în funcție de vârsta copiilor, se pot folosi în acest scop fișe cu descrierea fiecărui rol, sau ilustrarea prin desene, în cazul preșcolarilor);
- învățarea individuală a rolului (constând în studierea fișei, la elevi; în cazul preșcolarilor am folosit alte modalități de lucru, ilustrate mai jos);
- interiorizarea (internalizarea) rolului și conceperea modului de interpretare, durata acestui moment fiind mai extinsă sau mai restrânsă, în funcție de timpul total avut la dispoziție;
- interpretarea rolurilor;
- dezbateră cu toți participanții la joc a modului de interpretare (prin interviuarea actorilor, analiza conținutului și analiza comportamentului de rol).

Din punct de vedere metodic, se impun câteva exigențe, legate mai ales de distribuția și interpretarea rolurilor:

- nu este adecvată modalitatea impunerii rolurilor, ci alegerea lor, oferind copiilor posibilitatea de a opta voluntar în a interpreta anumite roluri, altfel poate să apară pericolul unor blocaje emoționale;
- jocul de rol va fi precedat de prezentarea unor situații relativ asemănătoare cu aceea ce va fi simulată și a modurilor de rezolvare a lor;
- atmosfera de joc trebuie să fie relaxată, lipsită de exagerări care să îngreuneze interpretarea rolurilor și concentrarea asupra situației;
- interpretarea rolurilor va putea fi reluată cu aceiași copii sau cu copii diferiți, pentru însușirea comportamentelor de rol;

analiza jocului de rol trebuie să fie condusă cu tact și pricepere de către conducătorul jocului, evidențiindu-se aspectele adecvate/inadecvate, deciziile corecte/incorecte, atitudinile mai mult sau mai puțin adecvate ale personajelor aflate în anumite situații.

Dramatizarea poate fi:

- o variantă a jocului de rol, metodă care valorifică tehnicile artei dramatice (dialog, gest, mimică, pantomimică, decor, etc.), prin care se urmărește în special adâncirea înțelegerii unor aspecte studiate și fixarea lor, pe un fond afectiv intens. În acest sens, dramatizarea constă în transpunerea în acțiune dialogată a faptelor, evenimentelor, aspectelor studiate la literatură, istorie, etc. (în cazul preșcolarilor, la educarea limbajului, educație pentru societate, cunoașterea mediului prin povestiri, memorizări, lecturi ale educatoarei, etc.), sau transpunerea în roluri socio-profesionale. Se realizează, de obicei, pe baza textelor studiate la diverse obiecte de învățământ (categorii de activitate);
- variantă a învățării prin descoperire - de exemplu: reconstituirea drumului parcurs în descoperirile științifice, reproducerea unor experimente;

- o variantă a expunerii cu oponent, caz în care dramatizarea orientează expunerea pe mai multe piste, oferind diverse modalități de abordare a unui subiect și imprimând dinamism și varietate expunerii;
- ca variantă terapeutică, dramatizarea se utilizează sub forma psihodramei și sociodramei, facilitând descărcarea tensională (catharsis-ul).

Jocul de rol duce deci la însușirea unor cunoștințe, formarea de priceperi, deprinderi, obișnuințe, comportamente, atitudini accesibile vârstei, progrese în dezvoltarea unor aptitudini, în dezvoltarea limbajului și a comunicării, cu rol imens în dezvoltarea intelectuală, morală, estetică a copiilor, garanție a succesului elevilor de mai târziu, îmbogățirea vocabularului activ, lărgirea orizontului lingvistic, cultivarea dialogului, exprimarea corectă, expresivă, stimularea creativității, cooperarea cu grupul de copii, dezvoltarea încrederii în forțele proprii, învingerea timidității, a nesiguranței etc., toate acestea, ducând în final la aptitudinea de școlaritate care este în esență extrem de importantă.

Bibliografie:

Voiculescu, E., Aldea, D., *Manual de pedagogie contemporană*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca, 2005
 Voiculescu, E., *Metodologia predării-învățării și evaluării*, Editura Ulise, Alba-Iulia, 2002;

Evaluarea elevilor

prof. Badescu Aida Elena
 Colegiul Tehnic „Regele Ferdinand I” Timișoara

Ceea ce influențează cel mai mult învățarea sunt cunoștințele pe care elevul le posedă la plecarea din clasă. În calitatea noastră de cadre didactice trebuie să ne asigurăm de ceea ce știe la plecare și să îl instruiem în consecință. Procesul de învățământ este activitatea fundamentală care conferă sens și identitate oricărei instituții școlare. Acest proces afirmă relația dintre educat și educator, iar evaluarea, în mod inerent, îl vizează pe fiecare dintre agenții umani implicați. Demersurile evaluative se efectuează pentru nivelul procesului de învățământ, ceea ce implică faptul că se realizează evaluarea predării/evaluării, ca acțiune de apreciere a cadrului didactic și se produce evaluarea învățării și a rezultatelor ei, ca activitate apreciativă asupra elevului.

Devenită o prioritate a pedagogiei postmoderniste, evaluarea este integrată întregului proces de învățământ, în cadrul căruia acționează principiul feedbackului cu rol de reglaj și autoreglaj. Aceasta funcție cibernetică a evaluării contribuie la optimizarea procesului de predare – învățare, pentru ca acțiunile desfășurate în mediul școlar să capete valoare de act educativ și alegerile operate de cadrele didactice să fie organizate în jurul unor principii și a unei logici (logica internă a științei și logica externă care vizează legăturile cu piața muncii și cu celelalte discipline), altfel avem de-a face doar cu acțiuni izolate și fără impact.

Raportat la realitatea școlară „a evalua” înseamnă o manieră specifică de „a verifica, a judeca, a compara, a interpreta, a analiza, a înțelege, a acționa, a ajuta, a facilita, a constata, a spune, a observa”. Deoarece în cadrul procesului de învățare activitățile de predare-învățare-evaluare se află în strânsă legătură, aceste elemente trebuie proiectate în același timp. Evaluarea și componenta finală a demersului pedagogic este asimilată în practică școlară cu controlul cunoștințelor. Ea reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma aplicării unor instrumente de evaluare. Scopul evaluării constă în emiterea unei judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educațional.

Evaluarea efectuată de către profesor asupra rezultatelor elevilor constituie o activitate deosebit de complexă care exercită un impact profund la nivelul beneficiarilor atât din punct de vedere pedagogic, cât și din perspectiva psihologică și sociomorală. Evaluarea rezultatelor școlare furnizează datele necesare în vederea adoptării celor mai bune decizii educaționale, apreciază măsura în care rezultatele învățării sunt în concordanță cu obiectivele educaționale propuse, vizează totalitatea proceselor și a produselor care măsoară natura și nivelul performanțelor atinse de elevi.

Profesorul de limbă moderă are în vedere faptul că obiectivele operaționale susțin și determină structura și felul rezultatelor care, la rândul lor, converg spre diferite tipuri de achiziții obținute, exprimate prin cunoștințe achiziționate, capacitate de aplicare a acestora în actul de formare de priceperi și deprinderi, trăsături de personalitate, conduite și capacități intelectuale, redate în raționamente, argumente

și interpretări ale faptelor din natură și societate.

Evaluarea – proces integrat și permanent al demersului didactic

Între evaluare și activitatea de predare învățare se poate identifica o relație complexă, care explică și orientează procesul educațional, reclamând ca :

-procesele evaluative să susțină și să stimuleze activitatea de predare – învățare, indiferent de obiectivele evaluării ;

-reglarea activității de predare-învățare pe baza rezultatelor școlare să se realizeze continuu și permanent;

-cunoașterea rezultatelor și explicarea acestora, predicția rezultatelor probabile în secvențele următoare au rolul de a regla procesul didactic prin acțiunile evaluative.

Rezultă de aici, că acțiunile evaluative sunt prezente în toate activitățile didactice, independent de complexitatea și dimensiunile ei. Acțiunile evaluative nu se suprapun actului didactic, dar se află într-un raport de interacțiune funcțională. Ca proceduri de măsurare a rezultatelor învățării la limbile moderne sunt acceptate:

- evaluarea globală a acțiunilor mintale, care vizează aprecierea integrală a demersului intelectual întreprins, axată dominant pe rezultatele acțiunii ;

- evaluarea analitică, care presupune difuzarea activității intelectuale în procese parțiale și mai ușor de măsurat, care privesc elemente ale procesului de gândire.

Evaluarea se poate realiza prin probe scrise (teste), probe orale, portofoliu, etc., toate fiind considerate la fel de importante, iar profesorul ar trebui să încerce să evalueze prin diferite modalități fiecare elev pentru o mai bună eficientizare a muncii la clasă și pentru a putea situa corect fiecare cursant la un anumit nivel de cunoștințe dobândite.

Bibliografie:

1. www.didactic.ro;

2. Pedagogie generală, Cristea, C. Gabriela, EDP.

**STUDIU PRIVIND FORME ORGANIZATE ALE PREDĂRII
CUNOȘTIINȚELOR DE ISTORIE LA CLASELE I-IV
(2009-2010) (2010-2011)**

prof. învățământ primar Brătescu Mădălina
Liceul cu Program Sportiv „Banatul” Timișoara

Lecția cu conținut istoric este forma de bază a predării cunoștințelor la clasele I-IV .

Tipuri de lecții de istorie:

- a) lecții de comunicare a noilor cunoștințe
- b) lecții de recapitulare a cunoștințelor
- c) lecții de verificare și control a cunoștințelor

Pe lângă aceste tipuri de lecții principale mai sunt și unele de formare a priceperilor și deprinderilor de folosire a materialului didactic și a hărții, deprinderi de muncă independentă cu manualul, etc. precum și lecții introductive care stabilesc corelația între cunoștințele însușite anterior de elevi și conținutul materiei care urmează să se predea în etapa următoare.

La clasele I-III cunoștințele de istorie se însușesc din lecțiile de citire cu conținut istoric. Am studiat formele organizate ale predării istoriei în decursul a doi ani școlari: 2010-2011(clasa a III a) și 2011-2012 (clasa a IV a). Pe parcursul clasei a treia am urmărit transmiterea cunoștințelor legate de trecutul istoric prin studierea textelor „Din viața dacilor”, „Dreptatea lui Țepeș”, „Mănăstirea Putna”, „Visul împlinit”, „Hora unirii”, „Peste 50 de ani”, „Fiul și mama”. Am observat că prezentarea cunoștințelor sub forma unei lecturi face mult mai accesibilă înțelegerea faptelor petrecute în istoria neamului, cu atât mai mult cu cât forma de prezentare a acestora a fost cât se poate de interesantă și atractivă.

În structura unei lecții de citire explicativă pentru comunicarea unor cunoștințe de istorie am respectat următorii pași:

- discuții pregătitoare
- anunțarea temei
- lectura pe fragmente a lecției de citire . Am trecut apoi direct la citirea pe fragmente care comporta: citirea fragmentului respectiv, explicarea termenilor necunoscuți și formularea ideilor principale.
- discuțiile de încheiere în cadrul cărora se insistă asupra elementelor istorice din lecție.
- tema pentru acasă , stabilită în funcție de conținutul lecției.

În clasa a IV a, dominantă în comunicarea noilor cunoștințe devine expunerea sub formă de povestire , explicație și conversație.

Am observat că aplicând aceasta metodă, copiii devin mult mai receptivi la transmiterea noilor cunoștințe și interesul lor pentru evenimentele petrecute crește și rămâne constant. Totodată, pentru a face orele de istorie cât mai plăcute și ușor de înțeles, am introdus la finalul fiecărei lecții câte o lectură istorică al cărei conținut era adecvat orei respective. Am folosit volumul „Povestiri istorice ” scris de Dumitru Almaș, povestirile din acest volum captând neașteptat de mult atenția elevilor mei.

În cazul lecției de comunicare – expunerea cunoștințelor noi sub formă de povestire, am stabilit următoarea structură:

- verificarea cunoștințelor din lecția trecută și discuțiile pregătitoare
- comunicarea cunoștințelor noi
- alcătuirea planului de idei și fixarea cunoștințelor pe baza acestuia
- tema pentru acasă

Lecția de recapitulare a cunoștințelor de istorie asigură predarea sistematică a cunoștințelor de istorie prin prezentarea lor în ordinea succesiunii cronologice și a legăturilor cauzale; contribuie la consolidarea cunoștințelor elevilor; se crează o bază solidă pentru însușirea unor noi cunoștințe ; contribuie la îmbogățirea culturii generale și la realizarea educației elevilor ; se stabilesc corelații între cunoștințele de istorie și cele de la alte obiecte de învățământ.

Formele de bază ale recapitulării cunoștințelor de istorie sunt recapitularea curentă și recapitularea periodică.

Lecțiile de recapitulare periodică organizate la sfârșitul capitolelor, al trimestrelor și la sfârșitul anului școlar sistematizează și corelează cunoștințele între ele, scoțând ideile principale ale conținutului. Pe această bază se pot formula generalizări și se pot face sinteze . Scopul lecțiilor de recapitulare periodică este de a îmbogăți cultura generală a elevilor.

De aceea, în cadrul lor, se stabilesc legături și cu cunoștințele însușite de elevi la alte obiecte de învățământ și se

valorifică unele cunoștințe însușite de elevi prin activitățile lor de pregătire intelectuală.

STUDIUL PRIVIND DEZVOLTAREA DEPRINDERILOR DE CITIT-SCRIS LA CLASA I

prof. învățământ primar Brătescu Mădălina
Liceul cu Program Sportiv „Banatul” Timișoara

Intrarea copilului în școală facilitează în cadrul procesului instructiv-educativ dezvoltarea operațiilor de gândire absolut indispensabile oricărei achiziții intelectuale: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea, clasificarea și concretizarea logică. Crește flexibilitatea gândirii și mobilitatea ei. La intrarea în școală se formează capacitatea de citit-scris impulsționând progresele limbajului.

Pe parcursul anilor de școală am observat că învățarea limbii constă în însușirea de formule corecte de învățare. Am urmărit ca activitatea orală și vizuală să fie într-un echilibru prin citit scris. Ordinea prezentă în procesul instructiv-educativ a celor patru deprinderi fundamentale a fost: ascultarea, exprimarea, citirea, și scrierea. Pentru copilul în primul an de școală textul scris s-a asociat cu exersarea orală. Exersarea extensivă a citirii este premisa însușirii reale a cititului. J.S. Bruner arată că procesele vorbirii sunt așezate astfel: audiere, citire, vorbire, scriere. Este o mare diferență între descifrare (ca în audiere sau citire) și încifrare (ca în vorbire și scriere).

Principalele momente ale activității verbale au fost următoarele: motivul și ideea generală a enunțului, limbajul intern cu notația semantică specifică, structura semantică de profunzime, general umană, structura semantică de suprafață a limbii particulare, enunțul verbal exterior. Am mers de la idee la cuvânt, activitatea verbală expresivă (vorbire, scriere), codare; și de la cuvânt la idee, activitate verbală impresivă. (audiere, citire) decodare.

Gândirea, motivația, afectivitatea și voința au fost implicate în ambele forme de limbaj. Când a fost vorba de scris ele au necesitat un grad mai mare de maturitate și funcționalitate. Achiziția citit-scrisului necesită pe lângă dezvoltarea normală a aparatului verbo-motor și dezvoltarea motricității large și fine. La un alt nivel, pentru deprinderea scrisului este necesară de asemenea maturitatea structurilor vorbirii, aceasta punând în evidență legătura între vorbire și scriere, observațiile arătând că dacă sunt afectate structurile vorbirii, se manifestă și o anumită incapacitate de achiziție a limbajului scris.

La clasa I B (an școlar 2008-2009) am aplicat următoarele stadii succesive de acumulare în scopul învățării cititului: educarea prealabilă senzorial-motrică, în principal vederea și auzul, dezvoltarea vorbirii, corectarea articulării și pronunțării, dobândirea mecanismelor fundamentale, citirea curentă corectă, înțelegerea celor citite, citirea expresivă, lectura personală cu caracter cultural-informativ.

Etapele pe care copiii le-au parcurs în deprinderea cititului au fost: descifrarea, citirea textelor simple, automatizarea citirii, creșterea vitezei de citire cu voce tare sau în gând care depinde de ritmul fiecărui copil și înțelegerea celor citite. O altă treaptă a deprinderii cititului este citirea corectă și curentă pe care am aplicat-o în permanență la clasă, aceasta fiind citirea copilului care știe să transpună în limbajul articulat semnele grafice.

În privința deprinderii scrisului, mecanismele neuro-fiziologice implicate sunt dezvoltarea normală a întregului sistem al limbajului, antrenarea simultană în învățarea semnelor grafice, a mai multor zone specializate ale scoarței cerebrale, formarea și dezvoltarea mecanismelor de integrare, în structuri, antrenarea unor mecanisme de formare a unor scheme complexe, precum și realizarea mobilității acestora, dezvoltarea capacităților de a înțelege și memora cu simboluri în general (gesturi, semne convenționale, desen) și în speță.

Formarea abilităților de citit-scris sunt parcurse în școală în trei mari etape: preabecedară, abecedară și postabecedară. Perioada preabecedară este cea în care se formează abilitatea de scriere a elementelor grafice disparate, în cea abecedară se dobândesc deprinderile de a scrie toate literele alfabetului și de a-l folosi în grafiera cuvintelor și propozițiilor. Perioada postabecedară corespunde celei în care se ating toți parametrii scrierii conform modelelor, se obține o anumită viteză și se însușesc câteva reguli ortografice. Scrierea este rezultatul legăturilor interfuncționale pe trei niveluri și anume: nivelul motor, percepției și reprezentărilor și a celui afectiv.

S-a evidențiat în mod clar legătura dintre controlul mișcărilor și controlul vizual, respectiv controlul kinestezic care se realizează la nivelul mișcării și cel vizual la nivelul traseului grafic. Cele două mișcări s-au unit ducând la anticipație vizuală și apoi la reprezentarea vizuală. La acestea s-a adăugat planul afectiv și intenționalitatea. Astfel că momentele dezvoltării limbajului scris la copil din perspectiva mecanismelor implicate sunt: organizarea spațială kinestezică și grafică, controlul kinestezic și controlul vizual, legătura dintre expresia orală, corporală și cea grafică.

COPILUL CU SINDROM ADHD STUDIU

prof. învățământ primar BRĂTESCU MĂDĂLINA
L.P.S.BANATUL-TIMIȘOARA

Problematika integrării școlare a copiilor cu CES a devenit o prioritate în contextul promovării principiilor educației pentru toți și al normalizării vieții persoanelor cu cerințe speciale. ADHD este sindromul deficitului de atenție cu hiperactivitate. Este o condiție neurologică ce implică probleme cu lipsa atenției și hiperactivitatea- impulsivitatea care sunt inconsistente cu nivelul de dezvoltare specific vârstei copilului.

Un caz concret este al elevei G.M. din clasa a III a , clasă la care sunt învățătoare de când copiii erau în clasa I. Am observat că acest copil are probleme încă înainte de a intra în clasa I, în perioada testelor sportive pentru admitere, perioadă în care copilul s- a făcut remarcat prin faptul că întâmpina dificultăși în organizarea sarcinilor și a activităților, era distrasă de stimuli externi marginali, se comporta adeseori ,, ca și cum ar fi propulsată de un motor”,întrerupea o discuție sau intervenea în mijlocul altei discuții.

Lucrurile s-au agravat după începerea anului școlar, când M. manifesta pregnant dificultăți în a sta liniștită în bancă și a realiza sarcinile date, fiind agitată, impulsivă, neatentă. De asemenea, hiperactivitatea a fost un factor care o determina să renunțe ușor la ceea ce avea de făcut. Totodată, capacitatea scăzută de păstrare a atenției era un factor evident de regres școlar. Contactul cu familia a fost absolut necesar, dar, spre surprinderea mea, copilul a beneficiat de un tratament absolut necorespunzător , în sensul că părinții nu aveau deloc răbdare cu ea.Un element care îi irita constant pe colegii ei era faptul ca M. vorbea mereu în timpul orelor, ceea ce ducea la întreruperea destul de des a activității școlare.

Era evident faptul că se impunea educația diferențiată, implicarea activă a imaginației elevei în procesul de învățare, evitând și eliminând plictiseala, lecțiile trebuind bine planificate iar pauzele organizate ca segmente de timp în care copilul se relaxa dar era și curioasă care vor fi activitățile în care a urma să fie implicată.

Am așezat copilul în prima bancă, aproape de catedră și, în același timp, în apropierea unor elevi care manifestau constant un comportament model, evitând astfel situarea ei în apropierea unor surse de distragere a atenției. Elemente esențiale în realizarea progresului școlar al elevei au constituit și construirea unor relații pozitive cu toți elevii, un climat prietenos bazat pe respectul mutual și colaborarea între ei. Am urmărit ca sarcinile de lucru să fie clar exprimate, având o limită de timp clară, scopurile și obiectivele fiind și ele explicite iar sancțiunile și premiile care urmau să fie acordate au fost menționate clar înainte de începerea activităților. În permanență am stimulat un feed-back pozitiv pe baza progreselor înregistrate. Am observat că agresivitatea verbală intensifică problemele comportamentale , prin urmare am atras părinților atenția asupra acestei atitudini negative care în mod clar nu-și avea rostul în educația copilului lor.

Evaluare și utilizarea punctelor ,, tari ” ale copilului au avut o influență pozitivă în educarea și controlarea atitudinii lui . Creativitatea, simțul estetic, aptitudinile matematice au fost stimulate și dezvoltate în permanență, astfel încât M. a ajuns chiar să exceleze în aceste domenii. Totodată, de mare folos i-a fost ajutorul psihologului care a ajutat-o să se integreze bine în colectivul de elevi, să-și înțeleagă și să asume rolul pe care îl avea în clasă și responsabilitățile care îi reveneau. Colegii au fost educați să colaboreze și să se implice în activ în activitățile de învățare alături de ea, să înțeleagă dificultățile cu care se confruntă din cauza hiperactivității și să o accepte așa cum este ea.

În urma aplicării tuturor acestor pași în activitatea școlară și nu numai, pot afirma cu certitudine că acum M. este un copil care a depășit cu succes dificultățile de învățare și problemele comportamentale pe care le-a întâmpinat în clasa I, fiind în momentul de față un copil perfect integrat în colectivul de elevi, îndeplinindu-și cu succes toate îndatoririle care îi revin.

STUDIUL PRIVIND UTILIZAREA METODEI ANALITICO-SINTETICE ÎN DEZVOLTAREA GÂNDIRII LOGICO-MATEMATICE A COPIILOR DE CICLU PRIMAR

Prof. învățământ primar Brătescu Mădălina
Liceul cu Program Sportiv „Banatul” Timișoara

În rezolvarea problemelor de matematică, metodele generale se aplică într-o măsură mai mare sau mai mică în găsirea soluțiilor acestora. Utilizarea acestor metode se bazează pe operațiile de analiză și sinteză a gândirii, motiv pentru care se numesc :

- a) metoda analitică
- b) metoda sintetică

Ele se pot folosi simultan sau poate predomina una sau alta, astfel încât cea care predomină să impună și specificul căilor care duc la găsirea soluțiilor.

Odată cu analiza logică a problemei se formulează și planul de rezolvare. Am scris planul de rezolvare pe tablă iar copiii l-au scris pe caietele lor, urmărind formarea deprinderilor de a formula întrebări și pentru alte rezolvări de probleme. La început am alcătuit planul problemei oral, manieră în care am continuat până în clasa a II a, în unele situații. Am observat că cea mai eficientă formă în care poate fi scris planul este cea a întrebărilor.

Să urmărim rezolvarea propusă drept model pentru prima problemă compusă din manualul de clasa a II a.

„Ana are 12 creioane colorate iar Victor are cu 3 mai mult. Câte creioane au în total cei doi copii? ”

În manual este oferit elevilor modul de rezolvare dar lipsește ceea ce este mai important, modul de gândire.

Să analizăm această problemă cu ajutorul celor două metode:

a) Metoda analitică „Analizând problema după metoda analitică, construim următorul raționament:

„Care este întrebarea problemei? Pentru a afla numărul total de creioane, ce ar trebui să cunoaștem? Cunoaștem aceste date? Pentru a găsi răspunsul la întrebarea problemei, mai avem nevoie de o dată corectă. Putem afla numărul creioanelor pe care le are Victor? Cum aflăm acest număr? De ce folosim operația de adunare? Având și numărul de creioane pe care le posedă Victor, vom putea afla numărul total al creioanelor date? Cum vom proceda? ”

Se trece apoi la consemnarea planului de rezolvare.

REZOLVARE

1. Câte creioane are Victor?

12 creioane + 3 creioane = 15 creioane

2. Câte creioane au cei doi copii?

12 creioane + 15 creioane = 27 creioane

Răspuns: 27 creioane

b.) Metoda sintetică

„Mai putem gândi și altfel problema? ” (Se sugerează de către învățător și modul de gândire dat de metoda sintetică.)

Analizând problema propusă după această metodă, am realizat alt raționament, dar după același plan de rezolvare:

„Dacă știm că Ana are 12 creioane și Victor are cu 3 mai multe, putem afla câte creioane are Victor:

12 creioane + 3 creioane = 15 creioane

Știind câte creioane are Ana și câte creioane are Victor, putem afla câte creioane au cei doi copii:

12 creioane + 15 creioane = 27 creioane

Trecând la consemnarea planului se constată că planul de rezolvare este identic, ceea ce deosebește cele două moduri de rezolvare fiind modul nostru de analiză și gândire a problemei.

Concluzionând, constatăm că procesul analitic nu apare și nici nu se produce izolat de cel sintetic. Cele două operații ale gândirii se găsesc într-o strânsă conexiune, ele interconținându-se reciproc. De aceea nu poate fi vorba de utilizarea în mod exclusiv a uneia sau a celeilalte metode, în examinarea problemei intervenind ambele operații ca laturi separate ale procesului unitar de gândire, însă în anumite situații, una devine dominantă. Astfel, descompunerea unei probleme compuse în probleme simple din care este alcătuită, constituie un proces de analiză, iar formularea planului de rezolvare, cu stabilirea succesiunii problemelor simple, constituie un proces de sinteză.

EXCURSIA ȘCOLARĂ – MODALITATE CONCRETĂ ȘI EFICIENTĂ DE CUNOAȘTERE A TRECUTULUI PATRIEI

ÎNV. STOIAN NICOLETA-MIRELA
ȘC. CU CLS. I-VIII NR. 21, TIMIȘOARA

Excursia școlară e o chintesență a muncii educative, unind în chipul cel mai fascinant toate laturile educației. Prin această formă elevii dobândesc cunoștințe, își adâncesc, consolidează și sistematizează pe cele dobândite anterior, pe baza percepției directe a obiectelor, și fenomenelor studiate în condițiile lor naturale sau a unor urme, respectiv reproduceri ale acestora.

Fiind de interes general instructiv-educativ, excursia școlară de orice tip contribuie la dezvoltarea intereselor, a curiozității științifice, la lărgirea orizontului elevilor, la îmbogățirea vieții lor psihice, trezind în ei sentimentul mândriei de a fi român.

Excursia este un mijoc de îmbogățire a cunoștințelor, de îmbinare a laturii teoretice a învățământului cu caracterul său aplicativ care nu poate fi nesocotită în formarea personalității elevilor, în formarea și consolidarea sentimentului patriotic și moral-civic. Popasurile la vetrele istoriei făcute împreună cu elevii au avut un rol determinant în cunoașterea faptelor eroice realizate pentru apărarea pământului românesc.

Ei au înțeles că românii n-au umblat niciodată după cuceriri, ei au luptat doar ca să nu fie cucerți și ca să fie stăpâni pe pământul lor.

“ Patria nu e pământul pe care trăim din întâmplare, ci e pământul plămădit cu sângele și întărit cu oasele înaintașilor noștri. ” (B. Șt. Delavrancea) .

Patriotismul este unul din sentimentele care ar trebui să marcheze pozitiv spiritul tineretului nostru, dar nu un patriotism șovin sau cel de bravură, ci adevăratul patriotism care a călăuzit întotdeauna poporul român și i-a luminat calea și soarta de-a lungul veacurilor precum un far.

Excursia – un corolar al interdisciplinarității, ajută la dezvoltarea intelectuală și fizică a copilului, la educarea lui cetățenească și patriotică. Excursia își aduce o contribuție importantă la formarea și dezvoltarea sentimentelor patriotice, la maturizarea și restructurarea în componente adecvate a factorilor cognitivi, a trăirilor afectiv-estetice.

O bună organizare a excursiei presupune parcurgerea a trei etape esențiale :

- a) Pregătirea (obiective, itinerariu, documentare, alcătuirea programului) ;
- b) Desfășurarea propriu-zisă ;
- c) Evaluarea

Dintre excursiile școlare efectuate prezint pe cea intitulată “ Pe urmele Strămoșilor “ (traseu : Timișoara – Caransebeș – Oțelul Roșu – Sarmizegetusa – Hunedoara – Deva – Timișoara) .

Obiectivele urmărite prin excursia enunțată :

1. Cognitive – însușirea și operaționalizarea următoarelor noțiuni : strămoși, tezaur, ruine, armură, castel, cetate, cneaz, voievod, fortificații, așezare rurală, centru, industrial, combinat siderurgic, oțelărie, termocentrală, ș.a.

- Consolidarea și îmbogățirea cunoștințelor referitoare la războaiele daco-romane, formarea poporului român, lupta poporului român pentru libertate națională și socială în decursul veacurilor, formarea statului național unitar român, ș.a.

2. afectiv-motivaționale : consolidarea și dezvoltarea sentimentelor de dragoste și respect față de trecutul de luptă al poporului, față de marile personalități ale românilor .

3. obiective privind elemente de realizare a autonomiei sociale și personale: formarea și dezvoltarea sentimentelor de apartenență la grup, însușirea și respectarea normelor (cerințelor) privind integrarea în grup (respectarea activităților, ordinii, disciplinei, asigurarea securității individuale și colective), respectarea cerințelor igienico-sanitare (echipament, alimentație, igienă corporală), formarea de

comportamente ecologice adecvate.

4. recreative : angajarea capacităților individuale (psiho-motrice) în activități competitive (întreceri sportive, turistice), cultural – artistice și distractive : concursuri de cântece și recitări.

5. realizări de mici colecții privind materiale cu caracter istorico-geografic (pliante, vederi, fotografii, diapozitive, fragmente de roci, etc), materiale cu caracter biologic (plante, insecte).

I. Pregătirea excursiei . Elevilor li s-a prezentat traseul, obiectivele, locurile de popas. Au fost făcute recomandări privind echipamentul necesar, alimentația, necesitatea respectării normelor de conduită adecvată, inclusiv atitudinea de protecție a mediului înconjurător.

II. Modalități de realizare a obiectivelor propuse

- a) Vizitarea Uzinei Oțelul Roșu ;
- b) Vizitarea complexului muzeistic Sarmizegetusa : prezentarea semnificației complexului, prezentarea evenimentelor istorice legate de complex cu explicarea noțiunilor de “ ruine “, “ tezaur “, “ castru “, “ fortificație “, “ amfiteatru “, sprijinindu-ne pe materialele arheologice expuse ;
- c) Popas în preajma ruinelor : operaționalizarea noțiunilor în structuri lingvistice : concursuri, cântece, servirea mesei, activități sportive ;
- d) Vizitarea Castelului Huniazilor : prezentarea istorică (noțiune “ castel “, “ armură “, “ fortificație “, “ cneaz “, “ pod mobil “, “ metereze “) ;
- e) Vizitarea cetății Deva : prezentarea istoricului cetății cu reliefaarea evenimentelor petrecute în timpul războaielor țărănești din 1784 condusă de Horia, Closca și Crișan, explicarea noțiunilor : “ asediu “, “ așezare rurală “, “ fortificație “, “ ruine “, “ cetate “, “ armură “ ;
- f) Vizitarea Muzeului de istorie Deva : consolidarea cunoștințelor acumulate în procesul instructiv-educativ, în special la orele de istorie (formarea poporului român și a limbii române, lupta românilor pentru libertate și independență în timpul lui Mircea cel Bătrân, Iancu de Hunedoara, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul; formarea statului național unitar român ;
- g) Vizitarea Muzeului de Științe Naturale Deva : elevii au vizitat muzeul în grupe și li s-au oferit explicațiile necesare ;
- h) Realizarea de colecții de plante, insecte și fragmente de roci (consolidarea noțiunilor : “ colecție “, “ insecte “, “ mușuroi “, “ ferigă “, “ roci “, etc), adunarea materialului biologic și explicații referitoare la conservarea materialului adunat ;
- i) Prezentarea unor obiective social-economice în așezările urbane și rurale întâlnite pe traseu (noțiuni : centru industrial, platformă industrială, centru agro-industrial, fermă agricolă) ;

III. Valorificarea instructiv-educativă a rezultatelor excursiei

- a) Discuții libere ;
- b) Determinarea intereselor dominante privind informațiile acumulate în timpul excursiei ;
- c) Povestirea de către elevi a aspectelor care i-au impresionat mai mult la obiectivele vizitate ;
- d) Prezentarea materialului adunat în excursie – colecții .

Concluzii :

Excursia ca o activitate atractivă pentru elevi este un “ drum “ prin peisajul românesc și istoria națională, marcată de verbele “ a vedea “, “ a cunoaște “, “ a descoperi “, “ a ocroti “, “ a respecta “, “ a se împrieteni “, “ a cuteza “, verbe care devin mai vii în înțelegerea noțiunii de patrie.

“ Sămânța din care a răsărit acest popor e nobilă, și poporul nu va pieri decât atunci când românii vor uita noblețea seminței lor . “

Mihai Eminescu

Dragostea față de patrie este un sentiment profund și înălțător al tuturor celor care trăiesc și muncesc în țara noastră. Dacă necesitatea lui se înțelege de la sine, trebuie să fie la fel de clar și faptul că sentimentul patriotic se educă. În acest sens dascălul are o mare importanță.

“ *Din orice colț al lumii
Încoace vei zbura
Cu sufletul și gândul
Aici e Țara ta.
Și inima îți bate
De parc-ar repeta
Ești român și ești acasă
Aceasta-i țara ta .* “

DISCIPLINELE TEHNICE ȘI DEZVOLTAREA PERSONALĂ

Prof. Pampu Tamara,
Colegiul Tehnic Regele Ferdinand I, Timișoara

Cunoscând „*Teoria inteligențelor multiple*” și având în vedere, în aplicarea acesteia valorificarea maximă a potențialului fiecărui elev prin expunerea sa la situații variate care să-i dea ocazia de a se manifesta intens motivat în domeniul în care capacitățile sale sunt mai evidente, dascălul poate crea modele multiple, de învățare activă, individualizată, personalizată, reală, centrată pe diferite tipuri de inteligențe. Este de reținut faptul că profilul de inteligență nu se stabilește prin aplicarea unui test. Sunt necesare mai multe observări ale comportamentelor pentru ca profesorii să-și dea seama care sunt activitățile cele mai comode, ce coduri se folosesc cu precădere și care sunt evitate.

Teoria inteligențelor multiple oferă un număr mare de instrumente didactice care pot fi utilizate în cadrul lecțiilor, într-o școală „*centrată pe elev*”- „*o instituție ce ia în serios această multiperspectivă asupra inteligenței*” (Gardner, 2006). Gardner spune având în vedere teoria inteligențelor multiple că ne putem considera ca fiind într-o cameră cu șapte uși sau puncte de acces (nativ, logic, cantitativ, existențial, abordare estetică, experiențială, cooperativă). Cunoșterea lor poate ajuta profesorii să prezinte noi materiale în moduri care pot fi înțelese ușor de diverși elevi; pe măsură ce elevii explorează alte surse de intrare, au șansa de a-și dezvolta perspective multiple, care sunt cel mai bun antidot la o gândire stereotipă.

Un alt factor important este ca tinerii să primească de timpuriu anumite demonstrații cu privire la ceea ce înseamnă la nivel cotidian a stăpâni un subiect sau un set de aptitudini, după cum afirmă Gardner: să exerseze, să practice și să-și monitorizeze propriul progres, să reflecteze asupra lui, să îl compare cu cel al colegilor care sunt implicați în același domeniu. Lipsit de această oportunitate, copilul poate fi grav dezavantajat mai târziu, când devine esențial să demonstreze maiestrie într-o zonă profesională.

Caracteristicile inteligențelor multiple la elevii din învățământul tehnic sunt:

Inteligența matematică asigură rezolvarea problemelor și exercițiilor din domeniul tehnic, a clasificărilor, a calculelor, jocurilor logice, a demonstrațiilor etc.

Elevul se manifestă prin:

- îi place să numere, să formuleze întrebări, să calculeze, să găsească explicații, să caute structuri și relații, să experimenteze, să rezolve probleme;
- gândește în raționamente, în formule și algoritmi;
- operează cu structuri abstracte, cautând relații logice;

Inteligența lingvistică este vizibilă prin lecturi, folosirea cărților, discuții în grup, povestiri, joc de roluri, lectura independentă, memorizare, fișe de lucru etc.

Elevului îi place să descrie instalații și funcționări ale acestora, să povestească, să se joace cu cuvintele, să participe la jocuri lingvistice.

Inteligența spațială are în vedere exerciții de gândire vizuală, folosirea culorilor, colaje, hărți, scheme, imagini, fotografii, filme etc.

Elevul:

- vizualizează imagini mentale;
 - se orientează ușor în spațiu având imaginație activă;
 - percepe cu deosebită acuitate culorile, liniile, formele, spațiul, și poate reprezenta grafic imagini în spațiu, poate să proiecteze, să construiască;
 - zone de performanță: - a citi hărți grafice; a sesiza schimbări; a înțelege și interpreta scheme
- Inteligența interpersonală* prevede colaborarea în grup, implicarea în viața comunității, medierea de conflicte, colaborări, predarea reciprocă etc.

Elevul:

- comunică ușor cu cei din jur verbal și nonverbal;
 - este sensibil la sentimente;
 - îi place să lucreze în cooperare, să aibe mulți prieteni, să facă parte din grupuri cu interese comune;
 - gândește prin raportare la ceilalți;
 - zone de performanță: - înțelege oamenii; organizează și conduce; mediază conflictele.
- Inteligența intrapersonală* asigură studiul independent, învățarea în ritm propriu, centrele de interes, reflecția la un moment dat, instruirea autoprogramată, activitatea de autoevaluare etc.

Elevul:

- are capacitate de concentrare;
- își dezvoltă ușor abilitățile metacognitive;
- sunt conștienți de propriile sentimente;
- abilitați de gândire și autocontrol.

Elevii trebuie să întâlnească materialul ce trebuie stăpânit într-o varietate de forme și contexte. Se realizează aceasta, recurgând la toate inteligențele care sunt relevante pentru acel subiect, în cât de multe moduri posibile.

În cadrul lecțiilor de la modulele de specialitate se poate învăța:

- cum se poate folosi cuvântul scris sau vorbit (inteligența lingvistică);
- cum se poate introduce într-un proiect numere, calcule, logica, clasificări (inteligența logico-matematică);
- cum se poate folosi culoarea și materialele vizuale (inteligența spațială);
- cum se poate aduce într-o prezentare sunetul, ritmul (inteligența muzicală);
- cum se pot mișca mâinile, trupul pentru un proiect ergonomic (inteligența kinestezică);
- cum se poate realiza un proiect de colectare selectivă a deșeurilor (inteligența naturistă);
- cum se poate coopera în învățare cu un grup de colegi (inteligența interpersonală);
- cum se pot evoca sentimente și amintiri personale (inteligența intrapersonală).

Putem realiza proiecte pe diferite teme, care presupun inițiativă, creativitate, originalitate, cercetare, studiu individual, munca în echipă, în selectarea și prelucrarea informațiilor utile, în alegerea modalităților de ilustrare a informațiilor, în organizarea și realizarea dosarului colectiv, în realizarea suporturilor pentru ilustrare și evaluare.

EDUCAȚIE ȘI SCHIMBARE

prof. Tamara Pampu,
Colegiul Tehnic Regele Ferdinand I, Timișoara

Educația, în calitatea sa de componentă a existenței sociale, necesită permanente restructurări și ajustări la specificul transformărilor ce caracterizează evoluția societății. Măsura în care aceste ajustări anticipează schimbările de ordin socio-economic sau le succed în timp util este măsura eficienței oricărui sistem de învățământ, motiv pentru care problematica reformelor educaționale devine în prezent una dintre preocupările centrale ale teoriei educației

Inovația în învățământ

Principalele niveluri de obiectivare a inovațiilor în ceea ce privește sfera fenomenului educațional sunt:

- nivelul material (introducerea unor noi manuale sau mijloace de învățământ),
- nivelul procedural (implementarea unor metode și strategii alternative de lucru cu elevii)
- nivelul relațional (restructurarea relațiilor elev-elev și profesor-elev).

Rezistențele la schimbare generate de introducerea inovației în învățământ pot îmbrăca fie forma unui conflict deschis, mai ușor de depășit, fie forma unei rezistențe masive, nediferențiate, situație în care eforturile de învingere a factorilor frenatori ai schimbării sunt mai mari. Motivele principale care stau la baza opoziției în raport cu schimbarea sunt

- refuzul din ignoranță (neînțelegerea esenței și conținutului schimbării),
- refuzul din capriciu,
- refuzul determinat de anticiparea pierderii anumitor avantaje personale și
- refuzul bazat pe invocarea eșecului unor experiențe anterioare similare.

Strategii acționale în realizarea educației intelectuale

Realizarea obiectivelor subsumate educației intelectuale presupune întreprinderea la nivelul școlii a unor demersuri instructiv-formative specifice. Este necesar ca aceste demersuri să fie adecvate atât la nivelul intelectual al elevului, vizând zona proximei sale dezvoltări, cât și la particularitățile materiei predate.

O primă categorie a strategiilor de realizare a educației intelectuale vizează formarea și dezvoltarea modalităților concrete de operare a gândirii. Aceasta înseamnă familiarizarea progresivă a elevului cu operații ca *analiza* (descompunerea mentală a unui întreg în părțile sale componente), *sinteza* (recompunerea părților într-un întreg), *comparația* (dezvoltarea capacității de a evidenția caracteristicile comune și necomune la două serii de obiecte sau fenomene), *abstractizarea* (decelarea acelor componente care sunt definitorii și reprezentative pentru structura unei anumite categorii de obiecte sau fenomene) și *generalizarea* (capacitatea de a construi, pe baza reunirii elementelor comune caracteristice unei clase de obiecte sau fenomene, un model informațional definitoriu). Pornind de la premisa teoretică a definirii inteligenței ca și capacitate a individului de adaptare la situații problematice, devine evident faptul că implicarea elevului în sarcini instructiv-formative de tip problematic reprezintă o importantă modalitate de realizare a educației intelectuale.

A treia strategie de realizare a educației intelectuale, legată intrinsec de cea menționată anterior, este antrenarea deliberată a elevilor în utilizarea diverselor strategii de rezolvare a problemelor. Confruntarea cu situații problematice presupune, de regulă, recursul la două tipuri principale de strategii de rezolvare a problemelor: strategiile de factură algoritmică și strategiile de tip euristic.

O altă direcție de acțiune în realizarea educației intelectuale este reprezentată de antrenarea elevilor în utilizarea diverselor tipuri de raționament. În general definim raționamentul ca fiind un procedeu cognitiv prin intermediul căruia subiectul uman, pe baza informațiilor de care dispune la un anumit moment, obține noi informații. În fapt este vorba despre utilizarea inferențelor logice ca mecanisme de analizare și combinare a cunoștințelor existente în vederea producerii pe această cale a altora noi.

Stilul de învățare

- stilul activ (prin acțiune și operații intelectuale);

- stilul reflexiv (bazat pe reflecția personală asupra informațiilor și semnificației acestora);
- stilul teoretic (axat cu precădere pe realizarea de inferențe logice, pe surprinderea legăturilor dintre informații);
- stilul pragmatic (originat în exersarea unor activități practice);

EVALUAREA RANDAMENTULUI SCOLAR

Prof.Pampu Tamara,
Colegiul Tehnic Regele Ferdinand I, Timișoara

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării. Nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice, o ocazie de validare a justeței secvențelor educative, un mijloc de fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale.

Obiectivele în extensie ale școlii investesc actul evaluării cu următoarele funcții :

- educativ;
- selectivă diagnostică și prognostică;
- feedback;
- social-economică.

Pentru a avea succes în instrucție trebuie prefigurată un traseu procedural bine contextualizat și articulat. Strategiile didactice sunt demersuri acționale și operaționale flexibile, cooordinate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite în contextele didactice diverse, particulare.

Strategia cuprinde specificări și delimitări acționale, în vederea eficientizării procesului de transmitere a informațiilor și de formare a capacităților intenționate. Strategia constituie o schemă procedurală astfel dimensionată încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica.

Schimbările de politică educațională au impus și o altă perspectivă asupra actului de predare-învățare-evaluare. Noul *Curriculum Național* este conceput în acord cu o nouă filozofie didactică. Atât didactica generală, cât și didacticile speciale se configurează după principii ce favorizează personalizarea predării și formarea autonomiei educatului. Prevalența unor programe centrate pe achizițiile elevilor determină un anumit sens al schimbării în didactica fiecărei discipline.

Tabelul de mai jos prezintă prin comparație câteva caracteristici ale orientărilor tradiționale și moderne ale strategiilor didactice.

Criterii	Strategii didactice	
	Orientarea tradiționalistă	Orientare modernă
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului	Exprimă puncte de vedere proprii
	Încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite	Realizează un schimb de idei cu ceilalți
	Acceptă în mod pasiv ideile transmise	Argumentează; pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza sensul unor idei
	Lucrează izolat	Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri	Facilitează și moderează învățarea
	Impune puncte de vedere	Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii
	Se consideră și se manifestă în permanență ca un părinte	Este partener în învățare
Modul de realizare a	Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice”, validate	Predominant prin formare de competențe și deprinderi practice

Învățării	Competiție de elevi, cu scopul de ierarhizare	Învățare prin cooperare
Evaluare	Măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul)	Măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă elevul cu ceea ce știe)
	Accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informație deține elevul)	Accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini)
	Vizează clasificarea „statică” a elevilor	Vizează progresul de învățare la fiecare elev

La nivel preuniversitar, procesul de învățământ presupune existența binomului educațional profesor-elev și crearea situației de comunicare, respectiv a emisie și a recepției.

Tablelul de mai jos prezintă sintetic următoarele variante:

Schema generală a situației de comunicare/instruire	Emitătorul	Receptorul	Simbolizare grafică a variantei de instruire
„Emisie-recepție”	Profesorul (P)	Elevul (e)	„P-e”
„Emisie-recepție”	Manualul sau documentul scris (M)	Elevul (e)	„M-e”
„Emisie-recepție”	Imaginea auditivă (mass-media) (I.a)	Elevul (e)	„Î.a - e”
„Emisie-recepție”	Imaginea vizuală (mass-media) (I.v)	Elevul (e)	„Î.v. - e”
„Emisie-recepție”	Imaginea auditivă și vizuală (mass-media) (I.a.v)	Elevul (e)	„Î.a.v. - e”
„Emisie-recepție”	Un alt elev (x)	Elevul (e)	„x-e”

Varianta „P-e” este varianta magistrală toate celelalte devin posibile numai după ce, grație relației „P-e” s-a achiziționat instrumentarul mental și motric necesar utilizării celorlalte surse de cunoaștere. În această variantă profesorul acționează direct asupra elevului. În varianta „M-e” profesorul lipsește, iar elevul nu emite răspunsuri, prin urmare controlul nu se poate realiza; informația inversă este incompletă.

În varianta „Î.a.v. - e”, codul este suprimat, ceea ce reprezintă un avantaj, însă lipsa informației inverse se menține, întrucât nu există o acțiune de returnare, inversă, de la elev la document.

Obiectivele educației interculturale

Prof. Pampu Tamara
Colegiul Tehnic Regele Ferdinand, Timișoara

Pluralismul cultural afirmă că fiecare cultură dezvoltă o viziune proprie despre lume cu semnificații de valoare universală plecând de la experiență particulară. Pe lângă apărarea diversității, pluralismul cultural pune problema comunicării dintre culturi care recunosc că fiecare contribuie tocmai prin diferențele specifice la îmbogățirea experienței umane. Interculturalitatea se conturează ca un concept cu o conținut larg care trimite spre „interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate”

Termenul cultură presupune „recunoașterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, indivizi sau societăți, în interacțiunea lor cu altul și în înțelegerea lumii, recunoașterea importanței lor, recunoașterea interacțiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiași culturi și între culturi diferite în timp și spațiu”. Pot fi evaluate două dimensiuni ale abordării interculturale. Prima vizează nivelul realității, al descrierii obiective și științifice, cea de a doua proiectul de educație și de organizare socială. Din perspectivă interculturală sunt posibile:

- recunoașterea diversității reprezentărilor, referințelor și valorilor ;
- dialogul, schimbul și interacțiunile dintre aceste diverse reprezentări și referințe ;

- dialogul și schimbul între persoanele și grupurile ale căror referințe sunt diverse, multiple și, adesea, divergente ;

- dinamica și relația dialectică, de schimbări reale și potențiale, în timp și spațiu. O dată cu dezvoltarea comunicării, culturile și identitățile se transformă și fiecare participă la transformarea altor culturi.

Există concepte corelate cu cel de educație interculturală, precum educația multiethnică și educația globală. Educația multiethnică este un concept ce s-a impus în state care sunt conglomerate etnice încă de la constituire – SUA, Canada, Australia. Scopurile educației multietnice sunt:

- cunoașterea de către fiecare grup etnic a propriilor valori;
- familiarizarea grupurilor etnice cu principalele elemente ale culturii altor grupuri, înțelegerea și respectarea acestora;
- facilitarea confruntării preocupărilor alternative;
- înzestrarea elevilor cu priceperi, cunoștințe și atitudini necesare desfășurării activităților în profesie, dar și conturarea culturii generale;
- reducerea discriminării și segregării dintre membrii grupurilor etnice în școli și în societate;
- dezvoltarea competențelor culturale de graniță; procesul se derulează pe cinci niveluri: observații, contacte directe cu grupuri sau membri ai unor grupuri etnice, biculturalitate, resocializare completă și asimilare de către cultura străină.

Alături de încercările de definire a interculturalității, seconsideră utilă și precizarea a ceea ce nu este educația interculturală, pentru a evita confuzii și simplificări:

1. Nu este vorba de o educație compensatorie pentru copii de alte etnii. În viziune interculturală nu copiii au probleme, ci instituția școlară are dificultăți de adaptare la diversitatea culturală. Școala trebuie să ajute acești copii să învețe să accepte diferențele și să se conformeze normelor școlare locale pentru a le maximiza șansele de reușită școlară și profesională. Diferențele culturale în performanțe nu sunt atribuite automat lacunelor sau mediului cultural defavorizant, ci sunt considerate o reflectare a adaptării la contexte diferite.

2. Educația interculturală nu este doar o nouă disciplină școlară, ci o nouă abordare a disciplinelor clasice. Profesorul va (re)valoriza culturile de origine ale elevilor, sensibilizându-i la diversitatea culturală și evitând stereotipiile și prezentarea culturilor în mod static. La nivel instituțional, ea implică alegerea unui model de integrare mai degrabă, decât de asimilare.

3. Educația interculturală nu se confundă cu cursurile de limba și cultura de origine pentru elevii aflați în mediu intercultural. Ea se adresează tuturor elevilor și ar trebui să se înscrie într-un demers care să acopere toate ciclurile de învățământ.

Scopul educației interculturale este să dezvolte sensul responsabilității sociale și al solidarității cu grupuri defavorizate și să inducă respectul principiului egalității în comportamentul cotidian.

Educația interculturală permite structurarea unei identități culturale deschise, având ca scop:

- îndrumarea tinerilor pentru a asimila o cultură în perspectivă antropologică;
- înțelegerea punctului de vedere al altuia prin poziționarea relativistă;
- legitimarea identității culturale, împiedicând sacralizarea;
- asigurarea respectului diferențelor, dar în cadrul unor sisteme de atitudini reciproce.

Alte obiective de mare generalitate ale educației interculturale menite să ajute la depășirea etnocentrismului prin abilitarea individului pentru:

- a-și pune întrebări asupra certitudinilor ego, socio sau etnocentriste și a normelor monoculturale;
- a transforma imaginile și reprezentările stereotipe și a depăși prejudecățile generatoare de judecăți și acțiuni;
- a transforma și diversifica raporturile de forță și a face loc, în mod egal acelor indivizi care sunt depreciați, ca și a competențelor, referințelor lor culturale și modalităților proprii de expresie;
- a favoriza decompartmentarea, recunoașterea complexității și relațiilor existente atât între culturile, clasele sociale, instituțiile, ciclurile de învățământ, disciplinele școlare, obiectele științifice, cât și între ființele umane indiferent de vârstă, limbă, etnie, cultură sau religie;
- a învăța și dezvolta negocierea și comunicarea între indivizi, grupuri sau comunități și a le face să fie

benefice pentru fiecare dintre părți ;

- a articula responsabilitățile care revin fiecăruia prin raportare la comunitățile locale și naționale, ca și prin raportare la comunitatea internațională.

Obiective majore și generice ale educației interculturale la nivelul școlii:

- Păstrarea și apărarea diversității culturale . Școala, ca instanță de transmitere a valorilor se va concentra pe pluralitatea culturilor; nu trebuie să se instituie primatul unei culturi asupra alteia .

- Formarea competențelor interculturale ale cetățenilor. Se impune subliniată caracteristica dinamică și continuă a procesului de formare a conduitei și atitudinilor interculturale, proces care nu se încheie în școală, ci ar trebui să continue și să se rafineze de-a lungul întregii vieți. Desfășurată în școală, educația interculturală îi vizează pe toți elevii propunându-și să îi sensibilizeze la respectarea diversității, toleranță și solidaritate.

O educație interculturală eficientă și eficace va determina apariția unor conduite interculturale, ca de exemplu :

1. Disponibilitatea spre a cunoaște .
 2. Acceptarea alterității dintr-o perspectivă neutră. De cele mai multe ori, celălalt este perceput fie ca similar, și deci acceptat, fie ca dușman, și deci respins.
 3. Aptitudinea de a percepe ceea ce este străin într-o manieră reliefatoare, flexibilă prin refuzarea grilelor de lectură rigide, simplificatoare și nivelatoare, care au avantajul de a fi familiare și prin aceasta ușor de utilizat, dar sărăcesc realitatea de multe din dimensiunile sale.
 4. Trăire situațiilor ambivalente fără teamă, ca premisă pentru acceptarea diferitului.
 5. Dominarea și înfrângerea fricii față de celălalt.
 6. Capacitatea de a pune în discuție și a reformula propriile norme.
- Sistemul referențial socio-cultural ne determină comportamentul, iar prin recunoașterea relativității acestui sistem individul devine capabil să îl îmbunătățească și astfel să se adapteze mai ușor.
7. Atitudinea favorabilă de a experimenta moduri existențiale, de gândire și de raportare diferite.
 8. Aptitudinea de a asuma conflicte, ca a treia și cea mai pozitivă variantă de conduită în cazul divergențelor, celelalte două fiind refuzul realității și transformarea divergenței în ostilitate. Conflictele trebuie asumate cu calm și negociate într-o abordare de tip câștig-câștigi.
 9. Capacitatea de a dobândi identități mai largi (de european, de cetățean al lumii) dezvoltând o loialitate de tip nou, în care să se integreze identitățile națională, regională, profesională, socială.

Încurajând atitudinea interculturală se deschide calea spre dialog și comunicare între grupurile culturale, cu consecințe benefice asupra înțelegerii dintre ele. Cultivând valori precum respectul pentru celălalt, toleranță față de diversitate, complementaritatea dintre valori, școala este în măsură să fructifice bogăția potențială a multiculturalității fără a anula identitatea nici unei culturi.

PREDAREA INTERDISCIPLINARĂ

Prof.Pampu Tamara

Colegiul Tehnic "Regele Ferdinand I" Timișoara

Un învățământ interdisciplinar poate să-i ajute pe copii să dobândească o privire de ansamblu asupra vieții și universului, să asimileze mai temeinic valorile fundamentale și să distingă mai ușor scopurile de mijloace. Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nici o disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături între discipline.

În mod tradițional, conținutul disciplinelor școlare a fost conceput cu o accentuată independență a unor discipline față de altele, adică fiecare disciplină de învățământ să fie de sine stătătoare. Astfel, cunoștințele pe care elevii le acumulează, reprezintă cel mai adesea un ansamblu de elemente izolate, ducând la o cunoaștere statică a lumii. Aceste aspecte sunt în contradicție cu varietatea mare a legăturilor și interacțiunilor dintre fenomene și cu caracterul dinamic al acestora.

Conceptul de **interdisciplinaritate** poate fi înțeles mai bine prin comparație cu alte concepte corelate: monodisciplinaritatea, multidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, transdisciplinaritatea.

Monodisciplinaritatea - forma tradițională de organizare a conținuturilor învățării, pe discipline predate relativ independent unele de altele. Principalul avantaj este acela că oferă elevului siguranța avansării lineare, gradual ascendente pe un traseu cognitiv bine delimitat. **Multidisciplinaritatea** reprezintă o formă a transferurilor disciplinare, care se realizează de cele mai multe ori prin suprapunerea anumitor cunoștințe din mai multe domenii. Este o forma frecventă de supraîncărcare a manualelor școlare.

Pluridisciplinaritatea. Prezintă avantajul abordării unui fenomen din diferite perspective, reliefând multiplele sale relații cu alte fenomene din realitate. Pentru nivelurile de școlarizare care presupun un grad de specializare mai înalt, această formă de organizare a conținuturilor nu este recomandată.

Transdisciplinaritatea este o formă de întrepătrundere a mai multor discipline astfel încât să poată conduce, în timp, la apariția unui nou areal de cunoaștere.

Interdisciplinaritatea apare ca necesitate a depășirii limitelor creatoare de cunoaștere, care a pus granițe artificiale între diferite domenii ale ei. Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate constă în aceea că oferă o imagine integrată a lucrurilor care sunt analizate separat. Prin **interdisciplinaritate** se creează acoperirea rupturilor dintre discipline. **Autosuficiența** și caracterul închis al disciplinelor au creat "pete albe" pe harta cunoașterii, formate între discipline, ori au condus la izolarea și la lipsa corelațiilor între conținuturile diverselor discipline. **Rezolvarea de probleme** poate fi considerată cea mai importantă forță motrice a integrării, datorită relevanței sale practice. Problemele cu care ne confruntăm în viața profesională, socială sau personală impun judecăți și decizii care nu sunt, de regulă, limitate în jaloanele disciplinare. Pentru realizarea unei bune interdisciplinarități se impun câteva exigențe:

- profesorul să aibă o temeinică cultură generală și să cunoască bine metodologia obiectului său de specialitate, dar și a celorlalte obiecte din aria curriculară;
- elevii să fie conștientizați de existența interdisciplinarității obiectelor de învățământ;
- realizarea unor programe care să includă teme cu caracter interdisciplinar.

În condițiile actuale, în care profesorii trebuie să creeze programe, realizând C.D.Ș., interdisciplinaritatea în cadrul unei arii curriculare poate constitui un punct de plecare. Realizarea interdisciplinarității presupune aportul profesorului la nivelul autorilor de planuri, programe și manuale școlare, teste sau fișe de evaluare a performanțelor elevilor, care pot avea caracter disciplinar sau interdisciplinar dar și în procesul didactic de învățare și evaluare, în activitățile extradidactice și alte activități specifice.

Avantajele interdisciplinarității:• permite elevului să acumuleze informații despre obiecte procese, fenomene care vor fi aprofundate în anii următori ai școlarității;• clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe discipline;• creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor școlare;• permite aplicarea cunoștințelor în diferite domenii;• constituie o abordare economică din punct de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare.

Colectivul de redacție:

Prof. Cociuba Cosmina Daniela

Prof. Șerban-Cociuba Claudia Sebastiana

Tel.: 0723318515, 0723318654

ISSN 2069 – 0800

didakticos@yahoo.com