

Revista

PROFEDU



NR. 2

IUNIE 2018

www.profedu.ro

REVISTA PROFEDU

Nr. 2 /Iunie/2018

COORDONATORI:

 Anușa Sorescu
 Carmen-Olimpia Gafton-Guga

REDACTOR:

 Anușa Sorescu

FURNIZOR: ASOCIAȚIA PROFEDU

Email:  www.profedu.ro
 office@profedu.ro
 revista@profedu.ro

REPERE PEDAGOGICE:

-  Revista PROFEDU a fost înregistrată la Biblioteca Națională a României, a primit codul unic de identificare ISSN-2559 – 6950 și se supune prevederilor Legii Depozitului Legal – Legea 111/1995.

CUPRINS

I.	PROLOG	pag. 4
II.	ARTICOLE ORIGINALE	
1.	Prof. Ene Irina Antoaneta, <i>Assessing language teaching methods</i>	pag. 5
2.	Prof.Burghelea Cristina-Mihaela, <i>Educația incluzivă sau acceptarea diversității</i>	pag. 7
3.	Prof. Covrig-Bănulici Liliana-Veronica, <i>Egalitatea de șanse și prevenirea abandonului școlar prin activități extrașcolare</i>	pag. 10
4.	Prof.înv.preșc. Gioga Elena-Luminița, <i>Specigicul jocului didactic folosit în activitatea instructiv-educativă din grădiniță</i>	pag. 13
5.	Prof. Grecu Maria, <i>Prezentări animate online</i>	pag. 16
6.	Prof. Bleorțu Ligia, <i>Metode și tehnici moderne de stimulare a creativității</i>	pag. 20
7.	Prof. Învăț. Preșc., Manea P. Mădălina-Elena, <i>Grădinița de vară. Importanța activităților extrașcolare în dezvoltarea copilului mic</i>	pag. 23
8.	Prof. înv. Pr. Mariș Ioana, <i>Receptarea și interpretarea textului literar la clasele primare</i>	pag. 26
9.	Prof. înv. pr. Popescu Mariana, <i>Rolul dascălului în școala contemporană</i>	pag. 32
10.	Prof.Osiac-Nedelea Carmen-Maria, <i>Untranslatability in english</i>	pag. 34
11.	Prof. Ciugudean Roxana, <i>Designing materials 1 – Evaluating materials</i>	pag. 36
12.	Prof. înv. pr., Niste Daniela, <i>Școala – a doua mea casă</i>	pag. 41
13.	Ed., Pințea Simona Rozica, <i>Îmbogățirea vocabularului preșcolarilor prin activități cu suport imagistic</i>	pag. 43
14.	Prof. Ciugudean Roxana, <i>Designing materials 1 – Strategies for adapting materials</i>	pag. 45
15.	Prof. Șipoș Mariana Daniela, <i>Învățarea prin descoperire la istorie</i>	pag. 49
16.	Prof. Covrig-Bănulici Liliana-Veronica, <i>Mijloace de învățământ specifice operei lui Mihai Eminescu</i>	pag. 51
17.	Prof. înv. pr., Mariș Ioana, <i>Studiu de caz privind gestionarea unei situații de criză. Inadaptare școlară</i>	pag. 53
18.	Prof. înv. pr., Mariș Ioana, <i>Rolul metodelor active-participative în receptarea textului literar la clasa a III-a. Studiu cercetare – acțiune</i>	pag. 59
19.	Prof. Osiac-Nedelea Carmen-Maria, <i>The language culture relationship</i>	pag. 64
III.	VOCAȚIE ȘI MISIUNE	
1.	Prof. înv.preșc. Furtună Diana Elena, <i>Proiect de activitate</i>	pag. 66
2.	Prof. Prode Letiția, <i>Test de evaluare. Parabola bogatului nemilostiv și a săracului Lazăr</i>	pag. 69
3.	Prof. înv. pr. Ilinca Roxana Ionela, <i>Proiect didactic</i>	pag. 71
4.	Ed. Pințea Simona Rozica, <i>Proiect de activitate integrat</i>	pag. 77
IV.	EVENIMENT DIDACTIC	

PROLOG

Revista PROFEDU este o publicație trimestrială, fiecare număr având drept obiectiv punerea la dispoziția cititorilor de materiale dintre cele mai interesante și mai competent realizate.

Ne dorim ca Revista PROFEDU să ilustreze și să reprezinte activitatea educativă, științifică a Sistemului de Învățământ preuniversitar din România. Revista va primi în paginile ei aspecte variate ale problematicei educației precum: proiecte educaționale, parteneriate, lecții demonstrative, articole și studii de specialitate, eseuri, creații etc., conform rubricilor Revistei.

Articolele publicate în cele patru numere anuale ale Revistei contează și pentru promovarea pe posturile didactice sau pentru evaluările periodice efectuate în cadrul instituțiilor de învățământ, participării devenind, astfel, autori de articol cu ISSN.

Mai întâi, Redacția mulțumește tuturor profesorilor care au ne-au venit în întâmpinare și ne-au trimis materiale, ajutându-ne, astfel, să înfaptuim primul număr al Revistei PROFEDU.

Învățământul românesc, mai ales în momentul de față, este chemat la oferirea de exemple pertinente, modele de bune practici, mentorat etc. Printr-un efort comun, împărțășind din cunoștințele, înțelepciunea și experiența noastră, putem așeza „o cărămidă” la temelia educației. Revista este structurată pe patru secțiuni, astfel:

1. Prolog. Privește un cuvânt al Redacției care deschide fiecare număr al Revistei, făcând o prezentare a conținutului numărului respectiv, dar și un comentariu al uneia sau mai multor teme dezbătute în cadrul acesteia.

2. Articole originale. Este rubrica Revistei, în care sunt publicate, inclusiv în limbă străină (engleză, franceză, italiană) articole originale, inedite redactate de cadrele didactice.

3. Vocație și misiune. Rubrica este destinată cadrelor didactice care prezintă materiale utile în activitatea de zi cu zi a profesorului la catedră. Aceasta reprezintă un segment important carierei didactice, iar materialele publicate în această secțiune se doresc a fi un sprijin și o sursă de informare utilă a cadrelor didactice.

4. Eveniment didactic. Include prezentarea unor evenimente didactice, care privesc învățământul preuniversitar, dar și din viața școlii în general, în memoriam/in onorem unor personalități culturale ce au avut o contribuție la evoluția învățământului românesc.

ARTICOLE ORIGINALE**ASSESSING LANGUAGE TEACHING METHODS**

Prof. Ene Irina Antoaneta
Școala Gimnazială „Iancului”, București

Teaching a new language either as a second or foreign language has always been a deep concern for language teachers for centuries. It is for this reason that the human beings have always been in quest of teaching a foreign language more fluently in a shorter time. This quest dates back up to the time when Latin was spoken.

Language teachers have constantly been in an endless discussion about which language teaching method they should use in their classes. Another issue of discussion is if a certain language method is superior to the others.

Before a teacher puts one method into practice, he/she always needs to consider his/her students, the conditions of instructions, and the broader sociocultural context, because a particular method cannot always be a prescription for success for everyone. One method that works well with a certain group of students may not be suitable for some others. It is for this reason that some argue there is no right method for everyone. The most important thing that each teacher should always bear in mind is that each method has its own strengths and weaknesses and that learners are so versatile and can learn well sometimes despite a given method in a given context.

The aim of my survey was to identify the importance of foreign language teaching methods in the process of learning a foreign language and to discover which of the methods that I have used with my students are the most efficient for learning a foreign language. The emphasis was on the most efficient activities and also “loved” by students, because I have to admit that not all of them are popular among students.

The survey was based mainly on some tests but also on oral and written activities. The tests were applied to about 80 students from 6th, 7th and 8th grades during the school year 2012-2013. There were three sets of tests: at the beginning of the school year, in the middle of the school year and at the end of the school year. As I said before the tests were applied to 80 students, 40 of them were 6th graders, 25 were 7th graders and 15 were from the 8th grade. There were 42 boys and 38 girls aged between 12 and 14/ 15 years old. I have chosen this category of students because I was their teacher since they were in the 5th grade and this way I could observe their progress, their good and also bad points.

Through this survey I intended to identify the advantages and disadvantages of both traditional and modern methods and to find out if these methods have a positive effect on the process of teaching and increase the students’ involvement in the process of teaching and learning. At the beginning of the school year the students were given a diagnostic test to identify their difficulties, gaps in their knowledge and of course their level of knowledge. Most of the tests were designed so as to check listening skills,

reading comprehension, vocabulary, grammar and writing skills and they were based on what they studied in the previous year.

After these tests all the students were asked to offer me suggestions about the kind of activities they want to do during the English classes. Most of them answered that they wanted to work in groups, to do projects and they also suggested me to use the video-projector more often. The activities they don't like are taking tests and writing compositions or essays.

As obvious, the results were very poor and the students encountered a lot of difficulties. Some of the most frequent problems were:

The 6th graders had problems with formulating correct wh-questions, completing the gaps with the right tense of the verb and with writing a postcard.

The 7th graders encountered the same grammar problems and some of them had difficulties in writing an informal letter.

The 8th graders had also problems with the tenses of the verb, with choosing the right modal verb, with paraphrasing and some of them with writing an informal letter.

After these tests I had to take some measures, to reconsider and improve my methods of teaching and use as much as possible modern methods. That is why I have tried to combine specific activities for each method, so I did a great deal of speaking activities (games, interviews, role-play); I did not explain grammar and lexis deductively and I tried to involve my students too through miming activities or other aids so as to guide the students to the meaning and the appropriate usage. The students listened for gist as well as for details in different exercises; I practised reading for understanding and writing activities in very attractive and suitable forms for each class. Instead of glossaries, I used flashcards to introduce the new vocabulary and sometimes the students had the possibility to create their own flashcards. They also worked in their activity books, they did a large number of matching and gap-filling exercises, guessing games and dialogues. The students worked in pairs and groups and they did a lot of creative activities, such as crosswords, picture-stories or different kinds of projects. Doing all these activities helped students to improve not only their level of knowledge, but also their results as you can see from the tables below.

They were given another set of tests in the middle of the school year, in the second semester, and the results have improved. For the 6th grade and the 7th grade I have used the tests from the *Teacher's book 6* (Achim et al., 1997) and *Teacher's book 7* (Achim et al., 1998)

Apart from these sets of tests (the initial tests and the tests from the second semester) the students were also given a test after every three units or whenever the teacher felt the need to assess something. I have created them taking into consideration the problems I have identified and the students' needs. They represent means of assessing not only the students' knowledge, but also the activities and the methods I have used in the teaching process.

The most important thing is that the students have improved their results from the beginning until the end of the school year and this was possible because of the modern methods that I have used in the process of teaching.

EDUCATIA INCLUZIVA SAU ACCEPTAREA DIVERSITATII

Prof. Burghilea Cristina-Mihaela

Liceul Tehnologic „Ion Mincu” Vaslui

În numeroase țări din toată lumea, se pune stringent problema integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale în cadrul unităților școlare obișnuite, alături de ceilalți copii. Educația specială este un concept fundamental utilizat în cadrul procesului instructiv-educativ al copiilor cu deficiențe și care se desprinde tot mai mult de conținutul învățământului special.

Ca ființă socială, omul este dependent de ceilalți oameni. Această dependență înseamnă, de fapt, ajutor, posibilitatea de a comunica și coopera. Acest lucru dă naștere la sentimentul de apartenență și solidaritate umană, precum și la sentimentul de securitate al individului. Din categoria copiilor cu CES fac parte atât copiii cu deficiențe propriu-zise la care, cerințele speciale sunt multiple, inclusiv educative, cât și copiii fără deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigențele școlii. Deci, din această categorie fac parte: copiii cu deficiențe senzoriale (vizuale, auditive, locomotorii etc.), copiii cu deficiențe mintale, copiii cu tulburări afective (emoționale), copiii cu handicap asociat. Întâlnim pretutindeni oameni cu deficiențe. Perceperea lor socială nu este întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, funcție de cultura și de valorile promovate. În antichitate se considera că *Homer cel orb* vede ce ceilalți nu văd și nici nu înțelege. Principiul separării oamenilor cu deficiențe de restul societății exprimă, pe de o parte, frica acestora de contaminare, iar pe de altă parte forma de a-și transfera propriile eșecuri sociale, politice, economice asupra celor ce nu aveau cum să se apere de asemenea acuzații. Ce se crede despre persoanele cu deficiențe? Mulți oameni au reticențe față de acestea deoarece au o concepție greșită despre ele. Unii știu din trecut despre persoanele cu handicap faptul că erau cerșetori sau lăutari ori au în acest domeniu o slabă experiență. Niciuna dintre aceste idei nu oferă o imagine clară a persoanelor cu deficiențe. Și ele sunt oameni ca și ceilalți: unii dependenți, alții independenți; unii lideri, alții persoane obișnuite; unii bogați, alții săraci; unii grași, alții slabi etc. Ca orice persoană, ei sunt produsul unic al eredității lor și al mediului și sunt indivizi. Dar și persoanele cu deficiențe, la rândul lor, au două păreri în ceea ce privește impedimentul lor: unele îl consideră un dezastru, iar altele un simplu inconvenient. Problema handicapului este plasată la interacțiunea dintre persoane și diferitele segmente ale sistemului social. Adaptarea nu mai este unilaterală, nu mai aparține doar persoanei. Din ce în ce mai mult, societatea este cea care trebuie să se adapteze la persoanele care o compun.

Problematica integrării copiilor cu CES în învățământul de masă aduce în discuție conceptul de egalitate a șanselor. Prin egalitatea șanselor se înțelege acel proces prin care diversele sisteme ale societății și mediului sunt puse la dispoziția tuturor, în particular a persoanelor cu handicap.

Existența copiilor cu CES a pus în fața învățământului probleme dintre cele mai diverse, de la forme de organizare a activității, metodologia didactică, strategiile de evaluare, strategiile de predare/învățare, modalități de diferențiere a activității și/ sau a conținuturilor învățării, etc. până la complexa problemă a segregării sau/ și integrării acestor copii în învățământul de masă. Până nu demult, în unele țări printre care și România, a separat persoanele care nu se ridicau la nivelul standardelor

prestabilite, dificultatea de învățare fiind considerată consecința unei boli care poate fi tratată numai într-un loc specializat. Copiii cu deficiențe ușoare care frecventau școli obișnuite nu beneficiau de o asistență psihopedagogică adecvată. S-au creat astfel școli și instituții speciale. Tot mai mult se face azi simțită nevoia ca școlile obișnuite să se implice prin lărgirea obiectivelor lor, astfel încât să poată cuprinde o mai mare diversitate de elevi și să permită înglobarea, în sistemul general, a cât mai multor copii cu cerințe educaționale specifice.

În România, în ceea ce privește educația copiilor cu nevoi educaționale speciale sunt câteva prevederi, dar disparate și adesea contradictorii, lăsând nereglementate cele mai multe situații din realitatea complexă cu care se confruntă copiii și familiile acestora în relația cu instituțiile care le oferă educație sau servicii educaționale. În consecință sunt reduse drastic șansele acestora de a atinge potențialul maxim în toate ariile de dezvoltare, un grad cât mai mare de independență la vârsta adultă, de a căpăta abilitățile și deprinderile necesare pentru a desfășura o activitate utilă, de a munci potrivit potențialului, reducându-se în aceeași măsură și șansele de incluziune socială de participare și de contribuție a acestora la dezvoltarea comunității în care trăiesc.

Sintagma școală pentru diversitate este echivalentă sintagmei școală pentru toți și reprezintă dezideratul maximei toleranțe în ceea ce privește diferențele fizice, socioculturale, lingvistice și psihologice existente între copii/ elevi, misiunea fiind aceea de a le oferi tuturor posibilitatea de a învăța în funcție de ritmul, capacitățile și nevoile proprii și de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate. Ideea care animă acest tip de școală este aceea că finalitatea fundamentală a sistemului național de învățământ constă în a forma cetățeni care sunt membri ai aceleiași matrice sociale și care împărtășesc valori comune. Prin urmare, școala reprezintă numai un segment al sistemului social, iar schimbările din cadrul ei nu pot avea succes în absența unor schimbări dirijate la nivelul celorlalte segmente. Acest fapt impune gândirea unor structuri care să îmbine flexibil și eficient demersurile din toate domeniile, proces care implică formarea unei atitudini pozitive față de integrare într-o perspectivă cât mai apropiată, față de incluziune. Această atitudine manifestată la nivelul întregii societăți trebuie să respecte principiul normalizării, adică asigurarea accesului, pentru toate categoriile de persoane, la tiparele existențiale și la condițiile de viață cotidiană, cât mai apropiate de normele considerate firești pentru o viață obișnuită.

Termenul „incluziv” reflectă capacitatea unui grup de a forma o unitate a membrilor săi, indiferent dacă aceștia sunt normali sau deficienți. Într-un astfel de colectiv, nu persoana cu nevoi speciale este datoare să se adapteze la cerințele grupului, ci grupul însuși trebuie să găsească acea manieră adecvată de a deveni accesibil individului cu deficiențe. Handicapul este definit ca “o pierdere sau limitare a abilităților funcționale fizice sau psihice”. Ca urmare a unei asemenea definiții, handicapul poate fi considerat o problemă, o boală. Este deplin acceptat că persoanele cu nevoi speciale au, în general, mai puține posibilități de afirmare și o calitate a vieții mai scăzută.

Astfel, orice acțiune pe care o întreprindem pentru a micșora dezavantajele ce decurg dintr-un handicap depinde de ceea ce credem noi că ar putea cauza acel handicap. Misiunea noastră este să oferim tuturor copiilor posibilitatea de a-și exprima valoarea, de a simți bucuria copilăriei și de a descoperi lumea care-i înconjoară. Statul și familia oferă (sau ar trebui să ofere!) șanse egale pentru fiecare prin educație, grijă, dragoste. Există anumite etape ce trebuie urmate în cadrul școlarizării copiilor cu CES, printre care, în primă fază, este acceptarea ideii că există astfel de copii recunoașterea dreptului lor la

educație, integrarea lor treptată în cadrul școlilor obișnuite. Astfel pe măsură ce acești copii vor crește, vor deveni adulți și vor avea probabil proprii copii, incluziunea va fi deja un fapt acceptat și o măsură firească în cadrul educației. Copiii educați în cadrul școlii incluzive vor fi mai bine pregătiți să interacționeze cu diverși indivizi precum și cu diverse situații din lumea reală.

În cadrul școlii incluzive profesorii trebuie să colaboreze cu diferiți specialiști în domeniul educației, cum ar fi psihologi, consilieri, terapeuți și alți specialiști pentru că doar împreună vor reuși să obțină cele mai bune rezultate. Profesorul consultant pentru CES este probabil cel care va lucra cel mai mult cu fiecare profesor în parte, el fiind și cel care va participa în cea mai mare măsură la orele de curs. Educarea integrată ajută în creșterea copiilor cu nevoi speciale: dacă sunt crescuți ca și membrii bineveniți ai comunității, comunitatea le dă încredere în sine și ajută la acumularea de noi cunoștințe și abilități. Jocul și munca cu alți copii încurajează copiii dezavantajați în dezvoltarea lor. Efortul depus pentru atingerea unor rezultate mai bune ajută și la formarea imaginii de sine. Pentru o parte din acești copii grădinița reprezintă prima șansă să beneficieze de sprijin și educare necesară. Educarea integrată ajută și copiii fără deficiențe să accepte și să tolereze diferențele dintre oameni. Cercetările au demonstrat că jocul comun ajută la dezvoltarea unor relații sănătoase între copiii dezavantajați și ceilalți copii. Specialiștii și părinții trebuie să își asume responsabilitatea împreună pentru educarea copiilor; părinții se simt mai puțin izolați, pot să-și însușească metode noi de ajutorare a copiilor, își pot forma o imagine reală despre copii deoarece sunt sprijiniți de specialiști. Această colaborare mărește competența familiei în rezolvarea problemelor. Astfel, triumphiul: profesor, părinte, specialist devine realmente benefic și influențează benefic dezvoltarea copilului.

Metodele însușite se pot folosi și în cazul copiilor fără deficiențe. De fapt, cele mai eficiente metode de educare și învățare au fost dezvoltate pentru copii cu deficiențe. Școala incluzivă presupune îmbunătățirea sistemului educațional pentru toți elevii. Implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învățare al elevilor, precum și schimbări în modul cum interacționează copiii cu CES cu colegii lor și viceversa. Ideea este ca școlile, centre de învățare și educație, să se schimbe astfel încât să devină comunități educaționale în care nevoile tuturor elevilor și profesorilor să fie îndeplinite. Școlile incluzive nu mai asigură o educație obișnuită sau o educație specială, ci asigură o educație incluzivă, iar ca rezultat elevii vor putea învăța împreună.

Cu alte cuvinte, acest tip de școală este deschisă tuturor elevilor, astfel încât toți elevii să participe și să învețe. Pentru ca acest lucru să se întâmple, profesorii și școlile, în general, au nevoie de o schimbare, pentru a întâmpina cu mai mult succes diversitatea nevoilor elevilor. Printre avantajele școlii incluzive se numără faptul că elevii cu CES sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor care nu au probleme, atât copiii cu CES cât și colegii lor își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creativi, acceptă diversitatea, etc. Profesorii adoptă metode diverse de predare-învățare, de care beneficiază toți elevii, nu numai cei cu CES. Socializarea între elevii și dezvoltarea prieteniiilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învățare, datorită schimbului de informații permanent. În ceea ce privește cadrele didactice din cadrul școlii incluzive, ele trebuie încurajate să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperfecționeze în permanență în ceea ce privește copiii cu CES. Un alt rol important pe care cadrele didactice îl au este acela de a-i face pe copiii fără probleme să-și accepte și să-și ajute colegii cu CES, fără a-i ridiculiza, sau exclude.

Nici un specialist sau cadru didactic nu ar trebui să spună părinților că „nu mai este nimic de făcut” pentru copilul lor. Programele de intervenție și sprijin ar trebui să implice familiile la maximum.

Ele ar trebui să fie construite încât să satisfacă nevoile copilului în contextul larg al nevoilor familiei. Părinții ar trebui să fie recunoscuți ca fiind cei mai potriviți în relatarea istoriei, comportamentului și nevoilor copiilor. Ei ar trebui să aibă acces total la toate informațiile educaționale și la „diagnosticele” copilului. Forme de colaborare și sprijin reciproc (școala-familie). Ca și în cazul copiilor, familiile sunt foarte diferite, necesitățile lor de a fi sprijinite sau posibilitățile de a oferi sprijin sunt extrem de diverse. Fiecare familie are potențialul și nevoile sale unice, care trebuie valorizate corespunzător de către școală.

În concluzie, educația incluzivă are în vedere îndepărtarea sau diminuarea barierelor de orice tip din calea învățării și participarea în egală măsură a tuturor copiilor, atenție specială acordându-se celor din familii cu grad ridicat de vulnerabilitate sau cu risc de excluziune și marginalizare. Este o abordare strategică, concepută pentru a facilita succesul în învățare pentru toți copiii și la toate nivelurile de educație. Scopul educației incluzive este de a le permite atât cadrelor didactice, familiei cât și copiilor să se simtă în largul lor atunci când au de a face cu diversitatea și să o considere mai degrabă o provocare decât o problemă, o oportunitate și nu un factor de blocaj.

Bibliografie:

1. Alois Gherguț, 2006, Psihologia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, Iași
2. Crețu Carmen, 1999, Curriculum diferențiat și personalizat, Editura Polirom, Iași
3. Vărășmaș Ecaterina, 2001, Strategiile educației inclusive, Editura Polirom, Iași
4. Vărășmaș, T., 2001, Învățământul integrat și/sau inclusiv, Editura Aramis, București
5. Vărășmaș, T., 2004, Școala și educația pentru toți, Editura Miniped, București

EGALITATEA DE ȘANSE ȘI PREVENIREA ABANDONULUI ȘCOLAR PRIN ACTIVITĂȚI EXTRȘCOLARE

Prof. Covrig-Bănuț Liliana-Veronica

Liceul Tehnologic „Vasile Netea” Deda, Mureș

Școala are un rol important pentru viitorul tinerilor și implicit pentru viitorul societății. Ea are în același timp un rol formator, de educare, un rol integrator și de socializare. Ca orice instituție și școala întâmpină o serie de dificultăți, elevii cu CES, abandonul școlar fiind una dintre acestea. Abandonul școlar are consecințe negative atât asupra tânărului care abandonează cât și asupra societății. Astfel, se impune realizarea unor măsuri de prevenire, care au un mai mare succes în ceea ce privește participarea școlară

decât cele de intervenție propriu-zisă. După ce un elev renunță la studii o perioadă de timp, este mai dificil să se reîntoarcă la școală și să-și continue studiile.

Pentru amplificarea efectului pozitiv, se are în vedere o strânsă legătură atât cu familiile copiilor care prezintă risc de abandon școlar, cât și cu instituții sau organizații non-guvernamentale.

Educația reprezintă pentru orice societate un domeniu cheie pentru dezvoltarea durabilă și competitivă a acesteia. Investițiile în capital uman, într-un sistem educativ performant, echitabil, sunt vitale pentru dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere. Din această perspectivă, prioritatea acordată formării inițiale și continue a resursei umane este esențială pentru finalizarea unei forme de învățământ și pentru inserția absolvenților pe piața muncii.

Programul își propune dezvoltarea și diversificarea strategiilor didactice care să ducă la diminuarea abandonului școlar, să promoveze metode care să răspundă nevoilor elevilor, să crească motivația elevilor de a-și continua studiile.

Activitățile din program își propun să crească motivația elevilor pentru școală, vor fi identificați elevii aflați în situație de risc, în vederea monitorizării și sprijinirii acestora. Măsurile de intervenție eficiente trebuie focalizate pe complexul de cauze și trebuie personalizate în funcție de factorii de risc ce afectează fiecare elev în parte.

Astfel, școala trebuie să încerce să suplinească – prin oferta sa educațională și de sprijin în învățare și incluziune- lipsurile cu care vine elevul din familie și comunitate și să elimine sau să minimalizeze efectele negative pe care o parte dintre aspectele legate de contextul socializării le pot avea asupra școlarizării copilului. În consecință, elevii trebuie monitorizați încă de la începutul școlarizării, astfel încât să se poată prevedea și preveni eșecul școlar.

Abordarea personalizată a acestor copii vizează pe de-o parte, reducerea impactului negativ a unor factori legați de socializarea primară în familie (lipsa de susținere din partea părinților, implicarea în activitățile domestice în detrimentul implicării școlare, lipsa condițiilor necesare studiului, lipsa unui minim bagaj cultural în cadrul familiei), iar pe de altă parte, prevenirea sau diminuarea intervențiilor negative ale unor factori legați de experiența școlarizării (adaptarea la orarul școlar și la solicitările curriculumului școlar, incluziunea în colectiv, etc).

În vederea identificării acestor elevi trebuie conceput un instrument specific care permite un inventar al acestor factori de risc de natură familială, individuală și școlară cu care se poate confrunta un elev. Acest instrument are un dublu rol : de a identifica principalele dificultăți cu care se confruntă elevul cu familia sa, dificultăți care pot împiedica asupra evoluției sale școlare și sprijinul dezvoltării, pe baza dificultăților astfel identificate, a unor modalități personalizate de intervenție educațională cu dublu caracter : recuperatorie și preventivă. Rolul acestuia este acela de a permite o inventariere a informațiilor despre fiecare caz în parte, astfel încât să putem identifica elevii cu risc de abandon școlar.

Monitorizarea sistematică a copiilor cu CES și a celor în risc are rolul de a urmări situația acestora pe parcursul anului școlar, cât și de a evalua contribuția pozitivă sau negativă pe care măsurile le au asupra

ameliorării și prevenirii absenteismului și abandonului școlar. Astfel, putem observa care măsuri dau rezultatele scontate și ce anume trebuie schimbat astfel încât intervenția să ducă la rezultate dorite.

Propuneri de ameliorare:

- interviuri, discuții cu elevii cu CES, în vederea identificării motivelor pentru care absentează și găsirii unor posibile soluții;
- interviuri, discuții cu părinții elevilor care înregistrează absențe nemotivate, în vederea identificării dificultăților întâmpinate și a unei mai bune cunoașteri a elevilor și a contextului lor familial;
- activități de intervenție-prevenție la clasele de elevi cu absenteism ridicat;
- chestionare și interviuri de grup adresate elevilor, care să vizeze identificarea unor aspecte precum: comunicarea cu colegii, comunicarea elevi-profesori, disciplinele la care absentează cel mai mult și cauzele absenteismului, disciplinele care le par cele mai dificile, starea de bine sau rău a elevilor la școală;
- realizarea unui profil al elevului în situație de risc școlar, care să evidențieze principalele probleme cu care se confruntă acesta și care îl împiedică să aibă un parcurs școlar normal și eficient.

Procesul de urmărire a evoluției școlare a elevilor nu ar trebui să se limiteze doar la categoriile mai sus menționate, ci ar fi necesar să se extindă la întregul efectiv de elevi ai școlii. Există cel puțin două argumente care recomandă includerea urmăririi evoluției școlare a tuturor elevilor, pe baza unor instrumente specifice, în practica unităților de învățământ:

- pe parcursul anilor școlari pot apărea diferite incidente care determină plasarea în categoria risc școlar și altor elevi decât cei identificați inițial;
- datele statistice obținute prin urmărirea evoluției școlare a tuturor elevilor din școală permit o diagnoză asupra particularităților școlare și rezultatelor elevilor, utilă pentru evaluarea eficienței și eficacității procesului de instruire din școală și a calității acestuia, pentru stabilirea obiectivelor planurilor de dezvoltare ale școlii, precum și ale unor strategii specifice de intervenție.

În legătură cu ultimul argument, trebuie menționat faptul că, pe baza datelor statistice obținute prin urmărirea evoluției școlare a tuturor elevilor, pot fi calculați o serie de indicatori relevanți pentru evaluarea participării, eficienței și rezultatelor școlare, și anume:

- rata repetenției;
- rata absenteismului;
- rata de abandon.

Activități:

- Realizarea unor chestionare aplicate elevilor, părinților și profesorilor ;
- Prezentări și studii de caz;
- Realizarea de mape care să conțină materiale de informare ;
- Realizarea unor activități extracurriculare axate pe abilitățile și deprinderile elevilor, menite să le îmbunătățească percepția asupra stimei de sine.

Metode și procedee: conversația, problematizarea, explicația, expunerea, analiza, observația, introspecția, brainstorming, jocul de rol, dezbateră.

Tipul de experiență de învățare: activă, interactivă, experimentală, problematizantă.

Mijloace didactice: broșuri, pliante, videoproiector, lap-top, colaje, materiale reciclabile.

Forma de organizare: combinată

Rezultate așteptate:

- Reducerea numărului de elevi care abandonează școala;
- Scăderea sentimentului marginalizării și excluderii copiilor care provin din familii defavorizate;
- Creșterea capacității de adaptare și integrare socio-școlară.
- Explorarea relației dintre nivelul de educație și șansele de realizare a obiectivelor personale ;
- Sporirea capacității de relaționare unii cu alții ;
- Reducerea comportamentelor și atitudinilor negative și formarea unor comportamente apropiate de cele obișnuite, normale.

În concluzie, putem oferi egalitate de șanse de prevenire a abandonului școlar prin implicare și prin activități extrșcolare.

SPECIFICUL JOCULUI DIDACTIC FOLOSIT ÎN ACTIVITATEA INSTRUCTIV-EDUCATIVĂ DIN GRĂDINIȚĂ

Prof.înv.preșc. Gioga Elena-Luminița

G.P.N.Nr.2 Berbești, Vâlcea

Jocul didactic este o activitate de tip fundamental cu rol hotărâtor în evoluția copilului, constând în reflectarea și reproducerea vieții reale într-o modalitate proprie a copilului, rezultat al interferenței dintre factorii bio-psiho-sociali.

Formele de manifestare ale jocului și funcțiile sale diferă de la o perioadă de vârstă la alta, dacă în perioada copilăriei jocul îndeplinește mai multe funcții cognitive sau formativ- educative, mai târziu funcțiile sale devin de recreere și reconfortare fizică și psihică.

De regulă, jocul didactic se desfășoară urmând un anumit tipic, parcurgând anumite etape, având o anumită structură.

Conținutul jocului este dat de cunoștințele copiilor despre plante, animale, obiecte, anotimpuri, activitatea oamenilor, reprezentări apropiate de un conținut matematic.

Sarcina didactică apare ca o problemă de gândire și dă sensul jocului și atracția copilului spre el. De aceea sarcina didactică nu trebuie să fie prea grea pentru a nu descuraja copiii, dar nici prea ușoară pentru a nu-i plictisi.

Regulile jocului arată copiilor cum să se joace, cum să rezolve sarcina didactică și sunt condiționate de conținutul jocului respectiv.

Elementele de joc, reprezintă o altă componentă a jocului didactic și fac ca rezolvarea sarcinii didactice să fie plăcută și atractivă pentru copii. Ele constau în momente de așteptare, surprize, ghicire, mișcare, întrecere, galerie, aplauze.

Jocul didactic are o mulțime de valente formative. Prin intermediul lui se activează vocabularul și se dezvoltă vorbirea copiilor, se corectează deficiențele de exprimare, se formează deprinderea de exprimare corectă, coerentă, în propoziții logice.

Având în vedere aceste criterii, jocurile didactice se planifică în ordinea dificultății sarcinii respectându-se principiul didactic „de la simplu la complex”, în așa fel ca fiecare predare să fie urmată de un joc de fixare și apoi de consolidarea cunoștințelor predate.

Referindu-ne la structura jocului, vom avea în vedere, evident, jocul didactic. Jocul didactic cuprinde următoarele elemente structurale: scopul, subiectul, regulile și procedeele de joc, întrucât jocul didactic este o autentică situație de învățare, scopul său se stabilește și de educatoare, în funcție de obiectivele instructiv-educative ale temei. Scopul jocului se realizează prin sarcina didactică pe care copilul trebuie să o rezolve.

Subiectul jocului se alege în funcție de obiectivele didactice și, desigur, vârsta copiilor. Subiectul implică corelație între acțiunile de joc și situația: concretă unde acesta se desfășoară.

Procedeele de joc sunt exprimate prin acțiunile propriu-zise îndeplinite de copii fără un efort conștient.

În legătură cu organizarea și desfășurarea jocurilor didactice este necesar să prezentăm etapele care facilitează îndeplinirea obiectivelor metodice propuse și rolul educatoarei.

Prima etapă este alegerea jocului. Educatoarea va selecta jocul în funcție de caracteristicile grupei (vârsta, dezvoltare, progrese realizate, aspecte de îmbunătățit), și de obiectivele pe care și le propune. Jocul didactic ales poate necesita utilizarea de material didactic sau nu, în orice caz, indiferent de natura acestuia, el trebuie să îndeplinească câteva criterii generale: să fie accesibil, adecvat vârstei, să fie simplu, activ pentru copil și fără grad de risc. Poate fi cumpărat din comerț sau confecționat în grădiniță, dar nu trebuie să uităm că fundamentală nu este jucăria, în sine, ci jocul copilului cu ea, modul în care o folosește. Este important ca preșcolarul să-și aplice abilitățile ce le posedă sau să-și dezvolte unele noi în cadrul jocului.

A doua etapă constă în pregătirea sa în vederea organizării jocului la grupa de preșcolari. Acesta presupune: a) să planifice jocul; b) să se familiarizeze cu conținutul jocului; c) să întocmească proiectul didactic; d) să stabilească mijloacele didactice necesare și materialul didactic adiacent; e) să pregatească spațiul de joacă și în vederea desfășurării jocului. De asemenea, educatoarea va avea în vedere mai multe variante de joc, sporind dificultatea sarcinii doar după ce a fost realizat un progres și, de fiecare dată, înainte de a trece la utilizarea unor noi cunoștințe, cele vechi vor fi reamintite. Educatoarea este liberă să adapteze și să contribuie activ la clasificarea structurii jocului.

Odată parcurse aceste etape, educatoarea va organiza desfășurarea propriu-zisă a jocului, luând rolul conducătorului de joc, ceea ce înseamnă:

a) să organizeze jocul didactic (să aranjeze mobilierul, materialul demonstrativ și pe cel de lucru);

b) să asigure buna desfășurare a jocului didactic. Ea trebuie să realizeze introducerea în activitate (pentru a crea copiilor dispoziția necesară), să le capteze atenția prin cântece, ghicitori, scurte povestioare. Când materialul de joacă este complex, prezentarea acestuia de către educatoare devine foarte importantă.

După ce interesul copiilor a fost suscitât, educatoarea are în vedere actualizarea cunoștințelor, enumerarea sarcinilor de îndeplinit și apoi dirijarea noii învățări împletite cu joc pentru atingerea obiectivelor stabilite. Astfel, întâi educatoarea va explica și demonstra jocul, apoi se va realiza jocul de probă urmat de executarea jocului de către copii, reluarea jocului, creșterea gradului de dificultate, evaluarea jocului și încheierea acestuia.

Odată cu intrarea preșcolarului în școală, jocul trece pe un plan secund. Locul dominant al jocului este luat de o altă formă de activitate - învățătura - după cum mai târziu locul acesteia îl ia munca. Trecerea de la o perioadă de dominație a unei anumite activități la alta se realizează în mod treptat într-o perioadă destul de îndelungată de timp și care nu presupune excluderea uneia și înlocuirea bruscă de alta.

Asemenea forme de trecere de la joc la învățătură sunt jocurile didactice.

Jocul didactic este un mijloc important de instruire și educare a copilului de vârstă preșcolară, deoarece realizează, precizează, fixează, sistematizează cunoștințele, precum le și verifică. Este o formă de activitate care prin elementele sale componente se deosebește de celelalte forme de joc și activități comune.

Bibliografie:

1. Ezechil, L., Păiși, Lăzărescu, M., *Laborator preșcolar, Ghid Metodologic*, Ed. V.& I Integral, București, 2003.
2. Gheba, G., Gheba, L., Popovici, C., *Jocuri didactice pentru preșcolari*, Ed. Pan General, București, 1995.
3. Gheorghian, E., Taiban, M., *Metodica jocurilor și a programului distractiv în grădinița de copii*, E.D.P., București, 1977.
4. Taiban, M., Petre, M., Nistor, V., Berescu, A., *Jocuri didactice pentru grădinițele de copii*, E.D.P., București, 1976.
5. *Revista învățământului preșcolar*, nr. 4/2007.
6. ****Aplicații ale noului curriculum*, Ed.D.P.H., 2009, vol. I, II, III.
7. ****Curriculum pentru învățământul preșcolar*, București, 2009.



PREZENTĂRI ANIMATE ONLINE

Prof. Grecu Maria
Șc. Gim. „Ion Creangă”, Satu Mare

Una dintre provocările actuale din educație este aceea de a stârni și de a menține treaz interesul elevilor pentru conținutul lecției și pentru activitățile propuse. Programele de prezentare sunt foarte indicate pentru realizarea de materiale didactice, pentru comunicarea de informații, pentru proiecte, etc. Construirea materialului constă în realizarea unor slide-uri care se vor derula ulterior pe un suport electronic fie unul câte unul la un simplu click, fie automat. Fiecare slide este creat prin aplicarea sau inserarea de texte imagini, grafice sau alte obiecte, pe un fundal grafic. De regulă aceste fundaluri pot fi alese dintre mai multe șabloane (design templates) care pot fi utilizate la realizarea prezentărilor, și care au un format prestabilit dar și cu posibilități de selecție a culorii.

Cel mai cunoscut program utilizat pentru prezentări este PowerPoint, în care se pot realiza materiale din ce în ce mai complexe, datorită faptului că apar periodic versiuni noi, îmbunătățite, ale sale.

În timp, au apărut și alternative mai atractive pentru realizarea de prezentări, care largesc gama de posibilități de îmbunătățire a materialelor: [Prezi](#), [PowToon](#), [emaze](#), [Haiku Deck](#), [Slide Rocket](#), [Canva](#) și altele.

Alegerea unui program de prezentare se face în funcție de necesitățile utilizatorului și ale beneficiarilor. Este indicat să se țină cont de câteva criterii, precum:

- Interfață prietenoasă, atrăgătoare;
- Posibilitate de previzualizare;
- Posibilitate de inserare și manipulare de obiecte (text, fișiere audio-video, imagini, etc.);
- Ușurința utilizării;
- Adecvarea în raport cu conținutul disciplinei;
- Dinamică;
- Posibilitate de salvare sau distribuire a materialului creat.

Voi prezenta mai jos două programe care corespund criteriilor mai sus menționate.

PowToon este un program creat în anul 2012, cu scopul de a oferi posibilitate celor interesați, să realizeze prezentări animate, atrăgătoare, amuzante și ușor de utilizat. Cu ajutorul acestuia, oricine poate crea și distribui astfel de prezentări.

Instrumentul poate fi utilizat cu succes în timpul orelor de la clasă, adăugând astfel un plus de valoare activității de predare-învățare.

Programul poate fi folosit pentru diverse tipuri de prezentări, ca de exemplu:

- Prezentarea unor personaje;
- Comunicarea unor sarcini de lucru;
- Prezentarea lecției noi;
- Prezentarea de regulamente, reguli, cerințe, programe;
- Crearea de mesaje, urări, anunțuri;
- Prezentarea unui proiect didactic;
- Prezentarea unei lucrări științifice, literare sau artistice;

- Crearea de mesaje aniversare;
- Crearea unor prezentări ale căror personaje sunt elevi ai clasei;
- Prezentarea programei școlare;
- Prezentări în scopul sumarizării;
- Promovarea unor evenimente, subiecte;
- Rezumatul lecției, etc.

Programul pune la dispoziție două variante de lucru:

- adaptarea și personalizarea unei prezentări șablon;
 - crearea prezentării prin alegerea formatului de pagină și inserarea textului, a obiectelor, a sunetului, etc.
- Oricare ar fi modalitatea aleasă pentru construirea prezentării, este bine ca aceasta să fie începută după scrierea scenariului. În funcție de derularea conținutului, se alege restul elementelor care vor îmbogăți materialul creat.

Adaptarea și personalizarea unei prezentări șablon

În acest caz se selectează un șablon dintre cele existente, apoi se trece la editarea lui.

Slide-urile sunt de mai multe tipuri:

- Slide-uri de start utilizate pentru prezentarea temei;
- Slide-uri specifice în care se dau informații privind tema prezentării;
- Slide-uri pentru descrierea conținutului;
- Slide-uri pentru prezentarea conceptului;
- Slide-uri de încheiere.

După selectarea slide-urilor, se poate trece la editarea lor. În această etapă, există următoarele posibilități:

- Modificarea șablonului;
- Modificarea fundalului;
- Adăugarea de obiecte, emoticoane, grafice, imagini, sunet, etc;
- Inserare de text;
- Planificarea momentului apariției fiecărui element.

La final, se poate previzualiza materialul și apoi se poate descărca în calculator, distribui pe rețele de socializare sau încărca pe o pagină web. **(Fig.1)**

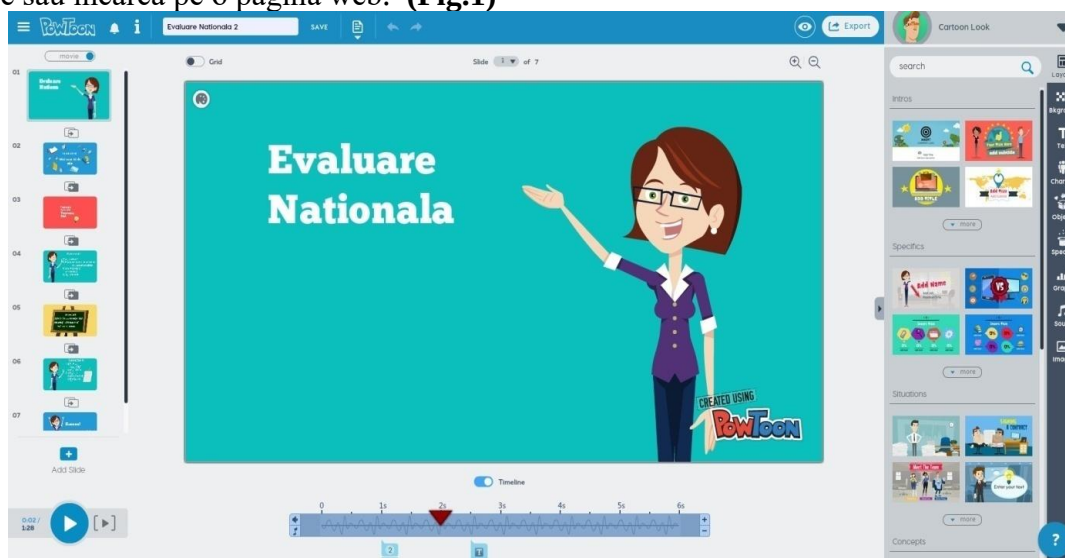


Fig.1 Prezentare realizată în <https://www.powtoon.com/>

Am utilizat acest program pentru realizarea unei secvențe de lecție de pregătire pentru examenul de Evaluare Națională. Elevii au urmărit materialul, pentru reactualizarea cunoștințelor.

<https://www.powtoon.com/online-presentation/cQA3wIHh4Cb/evaluare-nationala-2/?mode=movie#>

Subiectul poate fi vizualizat la : <https://en.calameo.com/read/004487308a6ba1a917c76>

Crearea unei prezentări noi

Această variantă lasă utilizatorului libertatea de a edita fiecare slide în funcție de necesitățile prezentării.

Există și în acest caz, aceleași posibilități de editare:

- Alegeerea șablonului;
- Modificarea fundalului;
- Adăugarea de obiecte, emoticoane, grafice, imagini, sunet, etc;
- Inserare de text;
- Planificarea momentului apariției fiecărui element.

La final, se poate previzualiza materialul și apoi se poate descărca în calculator, distribui pe rețele de socializare sau încărca pe o pagină web.

Prezentările realizate în PowToon se vizualizează sub formă de videoclipuri animate. Ele se pot încărca pe [SlideShare](#), [Vimeo](#), [YouTube](#) și [Wistia](#) sau descărca în format PDF, PPT sau MP4. Există și opțiunea de distribuire pe [Twitter](#), [Facebook](#), [LinkedIn](#), [Google+](#), prin email sau pe alte pagini web.

emaze este o platformă construită pentru realizarea de prezentări online. Crearea unei prezentări profesionale în emaze, nu necesită cunoștințe deosebite în domeniul designului, ceea ce îl face foarte ușor de utilizat.

În emaze pot fi create prezentări în 3D, ceea ce îl deosebește de alte instrumente similare. Acest program poate fi utilizat cu succes în diferite scopuri, precum:

- Comunicarea unor sarcini de lucru;
- Prezentarea lecției noi;
- Prezentarea de regulamente, reguli, cerințe, programe;
- Prezentarea unui proiect didactic;
- Prezentarea unei lucrări științifice, literare sau artistice;
- Prezentarea programei școlare;
- Prezentări în scopul sumarizării;
- Realizarea de cărți poștale electronice;
- Crearea de jocuri;
- Realizarea de invitații;
- Prezentarea unei galerii de imagini în format slideshow, articol sau album, etc.(Fig.12)

Prezentările în emaze pot fi rulate slide cu slide sau în format slideshow. Pentru a le realiza, se poate opta pentru una dintre următoarele variante de lucru:

- crearea prezentării slide cu slide, cu ajutorul slide-urilor șablon;
- crearea prezentării noi prin alegerea formatului de pagină și inserarea textului și a obiectelor, a sunetului, etc .;
- importul unei prezentări PowerPoint și procesarea ei în noul program.

Slide-urile șablon sunt atrăgătoare și conțin elemente de animație. Un avantaj important este și faptul că pot fi inserate materiale multimedia: filme, hărți, grafice sau diverse obiecte care au un cod HTML.

Șabloanele existente sunt adaptabile mai multor tipuri de prezentări din domenii diferite: educație, afaceri, protecția mediului, artă, etc.

Crearea de prezentări slide cu slide, cu ajutorul șabloanelor

Dacă se utilizează șabloanele, atunci se începe cu alegerea celui dorit, dintre trei cele trei variante posibile: prezentare standard, prezentare 3D și prezentare video. Apoi se trece la editarea lui:

- Se așează slide-urile în ordinea dorită;
- Se modifică sau se adaugă elemente de conținut;
- Se inserează text, fotografii, grafice, materiale video, etc.

La final, se poate previzualiza materialul și apoi se poate descărca în calculator, distribui pe rețele de socializare sau încărca pe o pagină web.(Fig.2)

Prin intermediul platformei emaze pot fi create diverse materiale didactice. Iată un exemplu de prezentare a lecției despre unghi, la clasa a VI-a.

<https://www.youtube.com/watch?v=7CYtOk4qAwI&t=23s>



Fig.2 Material realizat în <https://www.emaze.com/>

Crearea prezentării fără șablon

Dacă se optează pentru această variantă, atunci prezentarea va fi creată prin construirea fiecărui slide:

- Se adaugă primul slide;
- Se inserează text, imagini, obiecte;
- Se pot crea efecte;
- Se adaugă următorul slide, etc.;

Și în acest caz, la final, se poate previzualiza materialul și apoi se poate descărca în calculator, distribui pe rețele de socializare sau încărca pe o pagină web.

Importul unei prezentări PowerPoint

Există și posibilitatea importării unei prezentări PowerPoint și îmbunătățirii ei cu instrumentele oferite de emaze:

- Se inserează text, imagini, obiecte;
- Se pot crea efecte;
- Se pot insera obiecte multimedia, etc.

Se poate previzualiza la final și se poate descărca în calculator, distribui pe rețele de socializare sau încărca pe o pagină web.

În toate variantele, se poate beneficia de următoarele caracteristici:

- Posibilitatea de a insera fișiere audio sau de a înregistra sonor;
- Editare avansată.

La editare se pot face diferite acțiuni, precum:

- Reglarea opacității;
- Rotire;
- Creare efect 3D;
- Modificarea direcției textului;
- Aranjarea obiectelor, etc.

Materialele create cu ajutorul instrumentelor web, sunt atrăgătoare și apreciate de către elevi. Un mare avantaj este că pot fi cu ușurință distribuite astfel încât să poată beneficia de ele cât mai mulți elevi, fiind de un real folos chiar și pentru cei care eventual au absentat de la predarea lecției. Nu în ultimul rând, aceste instrumente stimulează creativitatea.

Bibliografie : <https://www.powtoon.com/blog/11-ways-to-use-powtoon-in-your-classroom/>
<https://www.emaze.com/?emazehome>

METODE ȘI TEHNICI MODERNE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII

Prof. Bleorțu Ligia,
Șc. Gim. Ion Creangă, Suceava

În contextul profundelor transformări ce au loc în societatea românească și a cerinței de integrare a ei în ansamblul structural al lumii contemporane în care nevoia de resurse naturale devine tot mai acută, una din multiplele soluții spre care se înclină este valorificarea într-o mare măsură a potențialului creativ al individului.

Creativitatea, fiind dimensiunea principală a omului contemporan trebuie să constituie o problemă centrală a școlii. Pentru a dezvolta capacitățile creatoare ale elevilor, cadrele didactice trebuie să cunoască în primul rând trăsăturile comportamentului creator, care se referă la nivelul de inteligență generală, gândirea divergentă, fluența gândirii, receptivitatea față de probleme, spiritul de observare, imaginația creatoare, originalitatea, capacitatea combinatorie, perseverența, inițiativa, nonconformismul în idei.

Creativitatea este un proces complex, care angajează întreaga personalitate a elevului, ce urmează a fi dezvoltată pe diferite căi, atât în procesul de învățământ cât și în cadrul activităților extrașcolare. Școala, definită prin atribute ca accesibilitate, creativitate, flexibilitate și continuitate, reprezintă

principalul factor care poate contribui decisiv la valorificarea creativității potențiale a elevilor, la stimularea înclinațiilor lor creative și de educare a creativității.

Strategia pentru o predare creativă în școală reprezintă organizarea proiectivă a unei înălțări de situații educaționale prin parcurgerea cărora elevul dobândește cunoștințe noi, priceperi, deprinderi și competențe. Încurajarea elevilor să învețe dincolo de a memora și a utiliza niveluri mai profunde de gândire și sprijinirea cadrelor didactice în aplicarea strategiilor de predare creativă sunt benefice atât cadrelor didactice cât și elevilor.

Învățarea interactiv-creativă este o formă specială a învățării școlare, apărută din necesitatea ținerii pasului școlii cu noile transformări existente și preconizate, în societatea contemporană.

Stimularea creativității în școală presupune favorizarea unui mediu de învățare interactiv. Învățarea prin cooperare asigură dezvoltarea unui câmp de relații optime manifestării creatoare și active a elevului în clasă. Lecția de predare - învățare devine astfel “o aventură a cunoașterii” în care copilul participă activ, după puterile proprii, întâlnind probleme și situații dificile, examinându-le și descoperind soluții plauzibile.

Metodele de stimulare a creativității, pot fi definite ca un sistem de procedee specifice, polivalente, orientate spre dezvoltarea mentală a elevului, prin oferirea de oportunități pentru a încerca idei noi, modalități noi de gândire și de rezolvare a problemelor. Cele mai cunoscute și folosite metode sunt cele de rezolvare de probleme prin stimularea creativității.

I. Brainstorming

Cea mai populară metodă creativă are la bază ideea că „Nimic nu se critică, nimic nu se șterge, fără atitudini sau prejudecăți, cât mai multe idei!”

Metoda are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluții, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în speranța că, prin combinarea lor se va obține soluția optimă. Calea de obținere a acestor idei este aceea a stimulării creativității în cadrul grupului, într-o atmosferă lipsită de critică, neînhibitoare, rezultat al amânării momentului evaluării.

Brainstorming-ul se desfășoară în cadrul unui grup nu foarte mare (maxim 30 de persoane), de preferință eterogen din punct de vedere al pregătirii, sub coordonarea unui moderator, care îndeplinește rolul atât de animator cât și de mediator. Durata optimă este de 20–45 de minute. Avantajele utilizării metodei brainstorming sunt multiple:

- obținerea rapidă și ușoară a ideilor noi și a soluțiilor rezolvatoare;
- stimulează participarea activă;
- dezvoltă creativitatea, spontaneitatea, încrederea în sine prin procesul evaluării amânate;
- dezvoltă abilitatea de a lucra în echipă.

II. Starbursting (Explozia stelară)

Starbursting (eng. “star” = stea; eng. “burst” = a exploda), este o metodă de dezvoltare a creativității similară brainstormingului. Începe din centrul conceptului și se împrășteie în afară, cu întrebări, asemeni exploziei stelare.

Se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Când?. Lista de întrebări inițiale poate genera altele, neașteptate, care cer și o mai mare concentrare. Etapele realizării metodei sunt următoarele:

- propunerea unei probleme;
- colectivul se poate organiza în grupuri preferențiale;
- grupurile lucrează pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse;

- comunicarea rezultatelor muncii de grup;
- evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în echipă.

III. Tehnica 6 / 3 / 5

Tehnica 6/3/5 este asemănătoare brainstorming-ului. Ideile noi însă se scriu pe foile de hârtie care circulă între participanți, și de aceea se mai numește și metoda brainwriting. Tehnica se numește 6/3/5 pentru că există:

- 6 membri în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hârtie câte 3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de 5 minute (însușind 108 răspunsuri, în 30 de minute, în fiecare grup)

Etapele metodei 6/3/5:

Împărțirea clasei în grupe a câte 6 membri fiecare.

- Elevii primesc fiecare câte o foaie de hârtie împărțită în trei coloane;
- Fiecare dintre cei 6 participanți DIN GRUP trebuie să noteze pe o foaie, 3 soluții în tabelul cu 3 coloane, într-un timp maxim de 5 minute. Foile migrează apoi de la stânga spre dreapta până ajung la posesorul inițial. Cel care a primit foaia colegului din stânga, citește soluțiile deja notate și încearcă să le modifice în sens creativ, prin formulări noi, adaptându-le, îmbunătățindu-le și reconstruindu-le continuu.
- Analiza soluțiilor și reținerea celor mai bune. Se discută și se apreciază rezultatele

Avantajele aplicării tehnicii 6/3/5 sunt următoarele:

- oferă elevilor mai puțin comunicativi posibilitatea de a se exprima
- similar brainstorming-ului, stimulează construcția de „idei pe idei”
- încurajează solidaritatea în grup și competiția între grupuri,
- are caracter formativ-educativ, dezvoltând atât spiritul de echipă cât și procesele psihice superioare

IV. Metoda Philips 6 / 6

Metoda Philips 6/6 a fost elaborată de către profesorul de literatură J. Donald Philips (de unde provine și numele) care a testat-o la Universitatea din Michigan. Este similară brainstorming-ului și tehnicii 6/3/5, însă se individualizează prin limitarea discuției celor 6 participanți la 6 minute. Acest fapt are ca scop intensificarea producției creative, ca și în cazul tehnicii 6/3/5.

Etapele metodei Philips 6/6

- Constituirea grupurilor de câte 6 (4 membri + 1 secretar + 1 conducător de grup). Secretarul fiecărui grup are în plus, sarcina de a consemna ideile colegilor. Conducătorul este cel care dirijează dezbaterile în cadrul grupului și prezintă concluziile.
- Stabilirea temei ce urmează a fi dezbătută de către fiecare grup și motivarea importanței acesteia.
- Desfășurarea discuțiilor în cadrul grupului, timp de 6 minute. Acestea pot fi libere, în sensul că fiecare membru propune un răspuns și la sfârșit se rețin ideile cele mai importante sau pot fi discuții progresive în care fiecare participant expune în cadrul grupului său o variantă care e analizată.
- Colectarea soluțiilor elaborate, Conducătorii fiecărui grup expun ideile la care au ajuns sau ele sunt predate în scris coordonatorului colectivului (profesorului).
- Discuția colectivă este urmată de decizia colectivă în ceea ce privește soluția finală, pe baza ierarhizării variantelor pe tablă. Dezbaterile în plen este reuniunea propriu-zisă și debutează cu expunerile liderilor; intervențiile sunt libere; se realizează selecția și ierarhizarea soluțiilor.
- Încheierea discuției se face în urma prezentării din partea profesorului a concluziilor privind participarea la desfășurarea activității și a eficienței demersurilor întreprinse. Evaluarea generală a ideilor este realizată de către profesor; el sintetizează informațiile și susține motivațional interacțiunea participanților.

Avantajele metodei Philips 6/6

- sunt similare brainstorming-ului și tehnicii 6/3/5, în ceea ce privește facilitarea comunicării, obținerea într-un timp scurt a numeroase idei, prin intensificarea demersului creativ și prin stimularea imaginației tuturor participanților.
- permite întărirea coeziunii grupului și angajează elevii/studentii în (auto)evaluare.
- cooperarea din interiorul echipei se îmbină cu competiția dintre grupuri.

Dezavantajele apar atunci când numărul elevilor nu este multiplu de 6 și mai pot fi create de limita de timp impusă, de 6 minute.

Școala trebuie să stimuleze exprimarea potențialului creativ al fiecărui copil, să încurajeze inițiativele lui, ingeniozitatea și curiozitatea, să favorizeze stabilirea unor relații, să ofere ocazii elevului de a lua singur decizii și să stimuleze încrederea în sine, într-o atmosferă de comunicare liberă. Învățământul modern preconizează o metodologie axată pe acțiune, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității. Activ este elevul care - depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborarea a noilor cunoștințe.

Bibliografie:

1. Cosmovici Andrei, Luminița Iacob (1999), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași
2. Sălăvăștru Dorina (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași
3. Nicola, I., 2003, *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, București,
4. Macavei, E., 2001, *Pedagogie, Teoria educației vol. I*, Ed. Aramis, București,
5. Stoica, A., 1983, *Creativitatea elevilor*, Ed. Didactică și Pedagogică, București,

GRĂDINIȚA DE VARĂ

Importanța activităților extrașcolare în dezvoltarea copilului mic

Prof. Învăț. Preșc., Manea P. Mădălina-Elena,
Șc. Gim. Petrești, Dâmbovița

„Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.“ (Maria Montessori-„Descoperirea copilului“)

Educația extracurriculară (realizată dincolo de procesul de învățământ) își are rolul și locul bine stabilit în formarea personalității copiilor. Educația prin activitățile extracurriculare urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Începând de la cea mai

fagedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoștințe punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură.

Scopul activităților extrașcolare este dezvoltarea unor atitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport

Activitățile extrașcolare aduc întotdeauna un plus în formarea și dezvoltarea copilului mic și nu numai.

Importanța lor o da calitatea actului instructiv -educativ, implicarea activa a cadrului didactic, dar și implicarea părinților. Activitățile extrașcolare, bine pregătite, sunt atractive la orice vârstă. Ele stârnesc interes, produc bucurie, facilitează acumularea de cunoștințe, chiar dacă necesită un efort suplimentar. Copiilor li se dezvoltă spiritul practic, operațional, manualitatea, dând posibilitatea fiecăruia să se afirme conform naturii sale. Copiii se autodisciplinează, prin faptul că în asemenea activități se supun de bună voie regulilor, asumându-și responsabilități. Dascălul are, prin acest tip de activitate posibilități deosebite să-și cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor și mai frumos obiectivul principal - pregătirea copilului pentru viață.. Realizarea acestui obiective depinde în primul rând de educator, de talentul său, de dragostea sa pentru copii, de modul creator de abordare a temelor, prin punerea în valoare a posibilităților și resurselor de care dispune clasa de elevi .

Activitățile extracurriculare sunt apreciate atât de către copii, cât și de factorii educaționali în măsura în care : valorifică și dezvoltă interesele și aptitudinile copiilor; organizează într-o manieră plăcută și relaxantă timpul liber al copiilor contribuind la optimizarea procesului de învățământ ; formele de organizare sunt din cele mai ingenioase, cu caracter recreativ ; copiii au teren liber pentru a-și manifesta în voie spiritul de inițiativă; participarea este liber consimțită, necondizionată, constituind un suport puternic pentru o activitate susținută; au un efect pozitiv pentru munca desfășurată în grup; sunt caracterizate de optimism și umor; creează un sentiment de siguranță și încredere tuturor participanților; urmăresc lărgirea și adâncirea influențelor exercitate în procesul de învățământ; contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor. Activitățile extracurriculare contribuie la gândirea și completarea procesului de învățare, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor școlarelor, la organizarea rațională și plăcută a timpului lor liber. Având un caracter atractiv, copiii participă într-o atmosferă de bună voie și optimism, cu însuflețire și dăruire, la astfel de activități. Potențialul larg al activităților extracurriculare este generator de căutări și soluții variate. Succesul este garantat dacă ai încredere în imaginația, bucuria și în dragostea din sufletul copiilor, dar să îi lași pe ei să te conducă spre acțiuni frumoase și valoroase.

Astfel spus, Grădinița de Vară, face parte din acest tip de educație care aduce un mare plus în dezvoltarea omului de mâine, facilitează procesul instructiv-educativ, vine în sprijinul părintelui care nu poate în fiecare zi de vacanță să îi ofere copilului activități care să-l țină ocupat și interes de ceea ce face.



În cadrul grădinițelor de vară, copiii beneficiază de un program variat, mult mai interesant, diversificat prin metodele de abordare, în general nonformale, care permit copilului să se exprime și să se afirme într-un cadru și o atmosferă lejeră, să lege noi prietenii, să facă vizite și chiar excursii de o zi.

Deși programul grădinițelor de vară este relativ scurt (o săptămână, maxim două), el poate fi diversificat și atractiv, dacă este gândit strict pe nevoile și necesitățile grupului cu care se lucrează toată perioada, încât să fie așteptat cu nerăbdare și interes în fiecare vară.

Așa se face că în fiecare vară la noi în grădiniță se desfășoară timp de două săptămâni programul “Grădinița de vară”, perioadă pe care o alegem în funcție de copii, gândim activitățile în funcție de nevoile lor, avem colaboratori și voluntari care vin să îmbogățească cu experiența și imaginația lor activitățile pe care le desfășurăm și întotdeauna încheiem această perioadă cu un scurt program artistic.

La noi “Grădinița de vară” a devenit o tradiție pe care încercăm să o păstrăm ani mulți de aici înainte pentru ca vacanța de vară să primească o mărunță, dar importantă amprentă a școlii.



RECEPTAREA ȘI INTERPRETAREA TEXTULUI LITERAR LA CLASELE PRIMARE

Prof. înv. Pr. Mariș Ioana
Școala Gimnazială Lunca Bradului, jud. Mureș

Programele școlare actuale, noul curriculum, propun o schimbare de viziune, schimbare ce se reflectă și în studiul literaturii. Noua abordare curriculară mută accentul de pe cunoștințele despre literatură, despre anumite texte, pe formarea unor competențe de comunicare de comprehensiune având ca sprijin textele literare dar și pe cele nonliterare. Astfel lectura este privită atât ca act de cunoaștere, cât și ca act de comunicare (lectura însemnând dialog al cititorului cu textul) orientată prioritar spre ceea ce în didactica de specialitate, se numește *reading for meaning* (a citi pentru a înțelege).

Nu trebuie să confundăm termenii ”lectură” cu ”citit” cum altfel nu e putem pune egal între ”scris” și ”scriere”. Pentru a-și forma capacitatea de lectură, micul școlar trebuie mai întâi să-și însușească tehnica cititului (process parcurs în clasa I și consolidat în cls a II-a), care vizează descifrarea/decodarea

sunetelor/literelor, silabei, cuvântului și enunțului. Odată bine însușit cititul, se trece la următoarea etapă care vizează dezvoltarea unor procese cognitive mult mai complexe, ce permit receptarea de text, orientarea elevilor în textul citit și învățarea instrumentelor muncii cu cartea. Pentru ca aceste instrumente să fie cu adevărat operante, cel care le posedă trebuie să le poată utiliza în condițiile extrem de diferite pe care le oferă o operă tipărită, dat fiind marea diversitate de genuri și specii literare. În clasele primare, elevii nu operează cu noțiuni de teoria literaturii dar operează cu elementele lecturii explicative, deci cu instrumente ale muncii cu cartea, pe texte extreme de variate. Modul de abordare a textelor citite, în funcție de specificul lor, nu constă în metoda folosită, care rămâne aceeași, lectura explicativă, ci în ponderea diferită pe care o vor avea diferitele componente ale lecturii explicative.

Lectura explicativă este o îmbinare a lecturii cu explicațiile necesare pentru a descifra tainele cuprinse în diversele texte literare sau nonliterare, fiind o analiză literară adaptată nivelului capacităților intelectuale ale elevilor. Folosind lectura explicativă ajutăm elevii să pătrundă în universul textului literar, unde îi vor descoperi părțile componente, modul lor de articulare, valorile de natură intelectuală, estetică, morală, raportându-l la experiența lor de viață. Așadar, citirea explicativă vizează atât analiza fondului cât și analiza formei unui text literar (idei, sentimente). În abordarea unui text elevul trebuie să descopere și să cunoască raportul dintre autor și realitatea pe care o exprimă, precum și modalitățile specifice de a înfățișa această realitate. Încă din clasele primare, elevii trebuie obișnuiți cu o anumită metodologie în analiza și comentarea unui text literar. Mai întâi elevii vor identifica conținutul de idei, sentimente apoi modalitățile de exprimare a acestui conținut. Investigarea unui text necesită răspunsul la două întrebări: "Ce exprimă, ce înfățișează autorul în opera respectivă? Cum, prin ce mijloace exprimă acest conținut? Răspunsurile la aceste două întrebări nu se formulează, însă, în mod succesiv, ci – mai degrabă – simultan." (I. Șerdean, *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*, edit. Corint, 2006, p. 16).

Indiferent de tipul textelor abordate, de genul sau specia din care face parte textul respectiv, angajarea elevului în lectură presupune "activarea unor structuri cognitive și afective complexe, precum și desfășurarea unor procese de mare diversitate" (A. Pamfil, *Limba și literatura română în școala primară – Structuri didactice deschise*, edit. Paralela 45, 2009, p. 208).

Toate manualele de Didactica limbii și literaturii române la ciclul primar, prezintă drept principală metodă de abordare a textelor literare - *Lectura explicativă*. Diferența observată la unii didacticieni constă în modul de abordare a principalelor componente specifice lecturii explicative, ordinea în care sunt abordate, mijloacele, tehnicile și procedeele utilizate în cadrul acestor activități.

În manualele de Limba și literatura română, precum și în cărțile de lectură pentru ciclul primar, predomină textele care aparțin genului epic, texte îndrăgite de către elevi deoarece acestea înfățișează aspect din viața copiilor, adulților, momente din trecutul patriei etc. Trebuie subliniat că integrarea textelor în cadrul orelor de Limba și literatura română și nu numai, urmărește nu doar simpla cunoaștere a unor opera literare, sau scriitori consacrați cât mai ales folosirea acestor texte drept suport în formarea competențelor de comunicare, atât cunoașterea unor norme ale limbii, cât și aplicarea lor în construcția comunicării.

În continuare voi prezenta succinct câteva sugestii metodice de cunoaștere a textului narativ.

Vasile Molan, în lucrarea "Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română din învățământul primar", edit. Miniped, București, 2016, prezintă următoarele etape ale lecției de Limba și literatura română la clasa a II, în care se predă un text narativ:

1. Trezirea interesului elevilor pentru citirea textului și motivarea pentru învățare;
2. Citirea textului de către elevi, în șoaptă sau în gând;
3. Întrebări în legătură cu textul prin care verificăm dacă citirea a fost conștientă;
4. Exersarea actului citirii, process care antrenează cât mai mulți elevi;
5. Formularea răspunsurilor la întrebările din manual (oral sau în scris);
6. Citirea textului pe fragmente logice și explicarea cuvintelor și a expresiilor;
7. Formularea de întrebări și răspunsuri pentru fiecare fragment;
8. Povestirea orală a textului;
9. Citirea model a profesorului;
10. Citirea după model;
11. Citirea selectivă;
12. Exerciții de cultivare a limbii române;
13. Discuții despre abilitățile formate.

Etapele unei lecții la clasa a II-a când avem de abordat un text liric:

1. Trezirea interesului elevilor pentru citirea textului și motivarea pentru învățare;
2. Citirea poeziei de către elevi, în șoaptă sau în gând;
3. Întrebări în legătură cu textul prin care verificăm dacă citirea a fost conștientă;
4. Exersarea actului citirii, process care antrenează cât mai mulți elevi;
5. Citirea poeziei pe stofe;
6. Decodarea textului;
7. Citirea model a profesorului;
8. Citirea după model;
9. Formularea răspunsurilor la întrebările din manual (oral sau în scris);
10. Memorarea și recitarea unor strofe;
11. Exerciții de cultivare a limbii române corecte;
12. Evidențierea acumulărilor în lecție.

În clasele a III-a și a IV-a, etapele de cunoaștere ale textului narativ au câteva elemente specifice impuse de particularitățile de vârstă ale elevilor și de obiectivele urmărite. Astfel, după etapa de formare și consolidare a deprinderilor de citire urmează *citirea explicativă a textului* cu următoarele subetape:

- citirea textului pe fragmente logice;
- explicarea cuvintelor și a expresiilor noi din fiecare fragment;
- folosirea lor în structure noi;
- povestirea fragmentului;
- stabilirea ideii principale pentru fiecare fragment;
- întocmirea planului de idei;
- povestirea textului după planul de idei.

Un alt element specific claselor a III-a și în special a IV-a este *redactarea unor texte* plecând de la textul studiat.

După Corneliu Crăciun, (Metodica predării limbii române în învățământul primar, edit Emia, 2009) etapele desfășurării unei lecții de citire explicativă sunt:

- Pregătirea elevilor pentru interpretarea textului;
- Receptarea textului;
 - citirea în gând,
 - citirea model,
 - citirea după model,
 - identificarea și explicarea cuvintelor/expresiilor noi
- lectura explicativă cu întrebări legate de text, personaje, autor, acțiune, conținutul textului, delimitarea textului pe fragmente, analiza lor, formularea ideilor principale , povestirea textului pe baza planului de idei
- Citirea de încheiere, discuții creatoare.

Alina Pamfil, în lucrarea ”Limba și literatura română în școala primară – perspective complementare” (2009, Paralela 45, p. 208) prezintă procesele lecturii sub trei aspecte:

1. nivelul înțelegerii/comprehensiunii textului – vizând conținutul textului;
2. nivelul analizei de text – strategii focalizate asupra formei textului;
3. nivelul interpretării textului – semnificația textului.

Pentru o mai bună înțelegere și orientare a procesului de receptare în funcție de genurile epic și liric extrem de eficient este tabelul prezentat în aceeași lucrare aparținând Alinei Pamfil, pag. 209.

PROCESE	ÎNTREBĂRI SPECIFICE	
	TEXT EPIC	TEXT LIRIC
ÎNȚELEGERE Ce spune textul?	Care sunt întâmplările? Care sunt personajele? Care sunt spațiul și timpul acțiunii?	Ce sentimente, stări, gânduri, locuri exprimă/redă poezia?
ANALIZĂ Cum spune textul?	Cum este compus textul? Ce povestește la început, apoi, după aceea...? Cum apare personajul la început, apoi, după aceea? Ce face el? Ce spune? Cum sunt reprezentate locurile prin care trece?	Cum este compus textul (strofe, tablouri)? Cum sunt redate sentimentele, gândurile, stările? Prin ce imagini, cuvinte, expresii?

<i>INTERPRETARE</i>	<i>Care este semnificația</i>	<i>Care este semnificația</i>
<i>Despăre ce</i>	<i>întâmplărilor?</i>	<i>imaginilor și/sau a tabloului pe</i>
<i>vorbește textul?</i>	<i>Ce ne spune el despre lume și</i>	<i>care îl compun?</i>
	<i>despre oameni?</i>	<i>Ce ne spun ele nou, neobișnuit</i>
		<i>despre locuri/anotimpuri/ființe/</i>
		<i>stări etc.?</i>

Alina Pamfil propune un traseu didactic complet, care abordat corect, creativ și cu perseverență va forma la elevi capacități și comportamente specifice ”cititorului autonom”.

Comprehensiunea, analiza și interpretarea textului literar trebuie să înceapă cu o serie de *activități preliminare – prelectura*. În această etapă, sunt propuse activități consacrate vocabularului. Învățătorul selectează acele cuvinte ce condiționează înțelegerea textului și le va clarifica în rețele lexicale (constelația, harta lexicală, câmpuri lexicale, familii lexicale) sau separat, urmând ca lămurirea celorlalte cuvinte necunoscute să o facă elevii mai târziu (cu ajutorul dicționarului, deduceri din context, etc.). Alături de exercițiile consacrate lexicului, tot în etapa de prelectură se recomandă trezirea interesului pentru lectura aceluși text, conturarea unui orizont de așteptare. În acest sens, putem deschide discuții pornind de la titlul textului, o imagine sugestivă din text, de la un personaj anume sau coperta cărții, plecând de la câteva cuvinte-cheie sau chiar un mic fragment din textul ce urmează a fi studiat, etc. Discuțiile pot fi orale sau în scris, pot genera construirea unor mici povestiri, realizarea unor desene, colaje, lăsând cât mai liberă imaginația elevilor.

Receptarea textului presupune un șir de activități specifice care debutează cu *prima lectură*, urmată de *prima relectură* și exerciții de înțelegere a textului, apoi *alte relecturi* cu scopul de a analiza și interpreta textul.

Prima lectură, denumită și ”lectura inocentă”, ”naivă” sau ”lectura de gradul I”, realizată de către micii cititori (în gând, sau cu voce tare), în ritm propriu sau lectura model realizată de învățător, permit o primă ”traversare a lumii textului, o traversare ce implică, deopotrivă, rațional și emoțional” (A. Pamfil, p. 212). Această primă lectură oferă învățătorului posibilitatea de a verifica gradul de înțelegere a textului de către micul cititor și valorifică reacțiile emoționale pe care le-a provocat textul.

În funcție de finalitățile lecturii dar și de nivelul lectorilor, învățătorul poate alege o primă lectură continuă sau una pe fragmente logice – ”lectura anticipativă/predictivă”. Tehnica lecturii anticipative a textului epic propusă de către Alina Pamfil este următoarea:

- învățătorul împarte textul în fragmente, ținând cont de momentele textului – imediat după intrigă, înainte de punctul culminant, înainte de deznodământ;
- învățătorul citește primul fragment, cere elevilor să-l repovestească, apoi formulează întrebarea ” Ce credeți că se va întâmpla în continuare? , Ce spune/ face personajul X?”;
- elevii formulează răspunsuri pe care învățătorul le notează fie pe o foaie să vadă toți elevii fie în caietul personal;

- se procedează la fel până la epuizarea tuturor fragmentelor textului ales;
- activitatea se încheie cu o relectură și repovestirea integrală a textului însoțită de discuții pe marginea predicțiilor formulate de către elevi.

Lectura predictivă a textului liric presupune ilustrarea prin desen a unui text literar. Textul liric va fi citit de către învățător pe fragmente, de 2-3 ori fiecare fragment/stofă, timp în care elevii vor reprezenta prin desen și cuvinte fragmentul audiat. La finalul lecturii elevii vor prezenta harta lecturii, ”drumul lecturii” după modelul ”mai întâi am văzut/am auzit/am înțeles.... și apoi am desenat; apoi am văzut/am auzit/am înțeles.... și am desenat, etc. După părerea mea textul vorbește despre” (Alina Pamfil, pag. 217). Ambele tehnici de lectură anticipativă atât pentru textul epic cât și pentru cel liric sunt extrem de atractive, îi motivează pe elevi să descopere textul propus, îi determină să se implice direct, le dezvoltă imaginația și asigură o bună înțelegere a textului.

Următoarea etapă extrem de importantă în studiul textului este ”*Prima relectură și comprehensiunea textului*”. Nu putem trece la analiza și interpretarea textului fără a ne asigura că elevii au înțeles textul respectiv. Pentru a favoriza înțelegerea textului este necesară relectura textului care se poate face sub diferite forme – integral, în lanț, pe sărite, selectiv, ștachetă, sau relectură individuală, atentă cu creionul în mână. Verificarea și aprofundarea înțelegerii textului se poate face folosind diverse tehnici, îmbinându-le și adaptându-le cât mai creativ și mai eficient. În această etapă putem utiliza exerciții variate de a răspunde oral sau în scris la întrebări legate de textul studiat, de completare a spațiilor libere, chestionare axate pe elemente de conținut, teste de comprehensiune, interogarea textului, realizarea planului de idei, repovestirea și identificarea cuvintelor-cheie și a câmpurilor semantice.

Doar atunci când suntem siguri că elevii au înțeles textul putem trece la următoarea etapă – *analiza și interpretarea textului*. După ce identificăm, împreună cu elevii construcția textului (proză sau versuri, părțile textului, etc) putem trece la abordarea textului, în funcție de parametrii specifici genului. Coordonatele specifice textelor epice sunt locul și timpul acțiunii, personajele, acțiunea iar în cazul textelor lirice, sentimentele, stările și gândurile transmise sau tablourile/peisajele transmise prin imagini, muzicalitatea, compoziția. Dacă pentru înțelegerea textului întrebarea de bază era ”Care sunt....? (personaje, loc, spațiu, sentimente, gânduri, tablouri)”, analiza textului se realizează folosind întrebări precum: ”Cum este/apare...?, De unde știi?”. Această analiză a textului se realizează frontal, cu întreaga clasă sau se poate opta pentru analiza pe roluri, elevii interpretând rolul de povestitor, portretist, desenator, constructor, înțelept, lingvist, muzician, etc., în funcție de genul textului și durata activității alese.

Interpretarea textului epic, se bazează pe lectura atentă și pe analiza textului și vizează formularea unor răspunsuri la întrebări care încep cu ”De ce?” (ex: ”De ce credeți că...? De ce a spus/ făcut? De ce este spusă poveste?”) sau cu ”Ce?” (”Ce credeți că înseamnă/semnifică...?”) și ”Cum te raportezi la...?”

Analiza și interpretarea textului liric în clasele primare este una destul de sumară care cuprinde de obicei aspecte referitoare la muzicalitate, la compoziție, la substanța și expresia poetică. Pentru a asigura o bună înțelegere a acestor texte se impun relecturi succesive însoțite de ”rescrierea” poeziei, recitarea unor fragmente sau ilustrarea acestora. Interpretarea textului liric se poate realiza prin formularea unor răspunsuri la unele întrebări care încep cu ”De ce...?”, ”Care....?” sau prin tehnica numită ”Analiza pe roluri” care presupune stabilirea unor roluri specifice genului și stabilirea unor sarcini

clare. Posibile roluri acordate elevilor: "constructorii" (vor prezenta construcția poeziei, părțile acesteia, ce conține fiecare parte, etc.), "pictorii" (prezintă imaginile tablourilor, cum sunt ilustrate acestea), "muzicienii", (muzicalitatea textului, identifică sunetele și cuvintele care dau muzicalitate), "înțelepții" (prezintă semnificațiile textului, legătura acestuia cu realitatea), "desenatorul" (transpune poezia în imagine, identifică expresii, cuvinte care crează fiecare tablou), etc.

Abordarea textelor literare nu trebuie să se termine brusc, imediat după interpretarea textului. Importantă este și *etapa de postlectură* ce poate cuprinde scriere de text, lectura altor texte cu aceeași temă sau structură, rescrierea textului prin modificarea unor părți din text (finalul, începutul, introducerea unui personaj nou, etc), transformarea textului în bandă desenată, deschideri spre alte arte (pictură, muzică), continuarea cu unele texte nonliterare (afiș, invitație, reclama, informații științifice, placând de la textul studiat).

În funcție de complexitatea textelor, de competențele vizate, numărul de ore alocat studiului și lucrului pe textul respectiv poate fi între 2-6 ore. Prima lecție vizează cunoașterea textului, iar următoarele lecții conțin activități de lucru cu textul astfel încât elevul să beneficieze de toate valențele formative și educative. În funcție de conținutul textului, în aceste lecții se pot integra elemente de construcția comunicării (ortografie, gramatică, lexic etc). În textele bine alese, elevii pot identifica grupuri de litere, de sunete, reguli de scriere corectă, ortograme, semne de punctuație, așezare în pagină, exerciții de cultivare a limbii române corecte. Elevii pot lucra pe text, pot identifica și analiza părți de vorbire/propoziție învățate, pot crea alte texte, pot stabili conexiuni și relații între diferite texte, diferiți autori, pot copia, transcrie, scrie după dictare/autodictare diferite fragmente din text.

Așadar, textul literar prezintă multiple valențe formative și informative, fiind o veritabilă sursă de cunoaștere și spațiu al căutării, aplicării și exemplificării.

ROLUL DASCĂLULUI ÎN ȘCOALA CONTEMPORANĂ

Prof. înv. pr. Popescu Mariana

Șc. Gim. Nr. 19 „Avram Iancu” Timișoara, Județul Timiș

„Arta supremă a profesorului este de a trezi bucuria exprimării creatoare și bucuria cunoașterii.”

(Albert Einstein)

Educația actuală în școala românească se sprijină pe patru piloni esențiali : a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii. De aceea, școala are rolul de a deschide perspective. Rolul dascălului nu mai este doar acela de a preda și de a-l face pe copil să învețe, ci să-l învețe cum să învețe.

Literatura pedagogică tratează specific conducerea actului educațional de către profesor. Pedagogia solicită profesorului capacități de conducător, tact pedagogic și măiestrie pedagogică. În cadrul procesului instructiv-educativ contemporan, profesorul are și rolul de manager, realizând conducerea clasei de elevi „din interior” dovedind responsabilitate față de realizarea obiectivelor educaționale. La clasă, profesorul nu realizează numai predarea-învățarea-evaluarea, ci și relaționarea cu elevii, direcționarea evoluției lor generale.

Dascălul de azi trebuie să facă față unei noi generații de elevi, unor noi provocări, dar și schimbărilor profunde petrecute în societatea contemporană românească.

Elevii posedă azi cunoștințe variate, stăpânesc mijloace moderne de comunicare, au o anumită cultură informatică, o anumită sensibilitate pentru ecologie. Sunt foarte diferiți în comportare, însă toți caută mai multă libertate de exprimare individuală și au o mai mare nevoie de afectivitate. Cum răspunde profesorul de azi noilor provocări? Numai prin existența unei legături speciale între educabil și educator/profesor, relație care are ca scop dezvoltarea integrală a personalității elevului. Profesorul trebuie să țină cont de specificitatea elevilor săi pentru a le putea transmite printr-o varietate de metode și mijloace noțiunile și pentru a-i ajuta la dezvoltarea unui spirit de înțelegere a acestora. Mai mult decât atât, profesorii trebuie să găsească un echilibru între tradiție și modernitate, dar și între conținutul programei, ideile personale și tipurile comportamentale ale elevilor. Pentru a influența comportamentul elevului, profesorul trebuie să fie prietenos, să-i asculte cu multă răbdare, să-i îndrume și să le dezvolte inițiativa; profesorul trebuie să îndeplinească rolul unui sfătuitor, unui membru al colectivității și participant activ la viața grupului școlar.

Este greu de definit un profesor „bun”. Pentru unii contează mai mult pregătirea în specialitate, iar pentru alții factorul determinant îl constituie „capacitatea de a se face înțeleși- dragostea pentru meseria lor”. Talentul pedagogic asociat cu ansamblul capacităților care determină competența profesională și ansamblul calităților personale conferă acea măiestrie pedagogică definitorie pentru nobila profesie de educator sau cadru didactic. Devin profesori „extraordinari” aceia care știu cum să le capteze elevilor atenția și să le-o mențină pe tot parcursul lecțiilor, să predea accesibil și convingător noile cunoștințe, să creeze situații de învățare adecvate, să dirijeze învățarea și să obțină feedback, să evalueze prin metode variate.

Cerințele și calitățile care se îmbină în personalitatea profesorului contemporan pot fi privite numai ca un tot unitar ale cărui componente stau într-un raport de intercondiționare, reprezentând clar dominantele de personalitate care variază de la caz la caz, în funcție de diferențierile determinate de potențialul ereditar, de mediu și de educație.

Dacă profesorul reușește să-i transforme pe elevi în purtători ai unui sistem de cunoștințe despre lume, ai unui cod de norme morale, priceperi și deprinderi de muncă fizică și intelectuală, cu gustul pentru comorile culturii, gata să contribuie la emanciparea societății, personalitatea sa primește o valoare deosebită prin ceea ce realizează pentru aceștia.

Rezultatele muncii unui dascăl sunt reprezentate de cunoștințele, valorile și principiile dobândite de elevii săi pe parcursul unei perioade de timp. Dascălul se identifică într-o oarecare măsură cu un arhitect care construiește, puțin câte puțin, deschide noi orizonturi spre cunoaștere elevilor săi.

Deși cuvântul „dascăl” pare un cuvânt învechit, el are mai multe conotații decât cel de „profesor”. El are semnificația de „îndrumător”, „călăuzitor”, „sfetnic”, „îndrumător într-o anumită doctrină”, dar și aceea de „savant, om învățat”. Așadar, luând în considerare toate aceste sensuri, putem spune că a fi dascăl înseamnă mai mult decât a respecta programa școlară și a preda o anumită lecție., Prin natura ei,

munca educativă angajează în persoana educatorului cele mai înalte investiții umane precum : sociabilitate, afecțiune pozitivă, dăruire, abnegație”, după cum scria A. Tucicov-Bogdan.

Rolul de profesor-manager nu îl diminuează pe cel de profesor-educator, ci îl întărește, îl sprijină ca o modalitate de trecere de la empiric la rațional.

Profesia de cadru didactic implică o serie de responsabilități, roluri, calități, competențe, care o fac să se distingă de multe alte profesii al căror „obiect” al muncii este omul.

„Nu se află alt mijloc mai puternic sub soare pentru îmbunătățirea vieții omenești decât o bună educație a tineretului.”(Comenius)

Bibliografie:

1. Cosmovici A., Iacob Luminița „Psihologie școlară”, Editura Polirom, 2008
2. Joița E., -, „Management educațional. Profesorul-manager :roluri și metodologie, Editura Polirom, București, 2000
3. David T., Predescu A.-, „Empatia și relația profesor-elev”, Editura Academiei, București, 1987
4. [www. profu.info/profesorul-ideal](http://www.profu.info/profesorul-ideal)

UNTRANSLATABILITY IN ENGLISH

Prof. Osiac-Nedelea Carmen-Maria
Colegiul Tehnic Metalurgic, Slatina

Another rough concept of translation that poses many linguistic and cultural problems is untranslatability. The problem of translatability or untranslatability is closely related to the understanding of the nature of language, meaning and translation. Catford (1965) distinguishes two types of untranslatability: linguistic and cultural. Many theorists made large investigations and assumptions in defining their cause. However, my starting point should be the differences between two language cultures. The differences cover a great area, but the major ones and the most powerful in this process are: historical, political, socio-cultural, and, why not, ideological differences (for example, myths) that represent the common cultural ground which translation and especially, untranslatability, stands on. I will begin with the ideological differences, mainly those at the mythical level, because they corresponded to the search for cohesion and justification in a world where language boundaries, thus translation did not exist. They also stressed the differences that were to come. Also, untranslatability is the result of the non-correspondence between “two historically developed societies.” (Catford 1965). The fact that no two

societies have developed in the same way would logically suggest that translatability and, thus, equivalence are impossible. Another important difference between languages could be the political situations that imply cultural differences. For instance, Catford (1965) states that the term “democracy” is largely present in the lexis of many languages and, although, it may be relatable to different political situations, the context will guide the reader to select the appropriate situational features. The problem here is that the reader will have a concept of the term based on his or her cultural context, and will apply that particularized view accordingly. Although the term is international, it is used in different contexts:

The American Democratic Party

The German Democratic Republic

The Democratic Wing of the British Conservative Party

Cultural untranslatability is due to the absence in the target language culture of certain features characteristic to the source language culture. Therefore, each language is a vast system of structures, different from that of the others in which the reader/listener not only communicates but also analyses nature, understands or neglects a given phenomenon or relation, in which he introduces his manner of thinking and by means of which he develops his entire knowledge of the world. What makes a language different from the others is not the way it expresses ideas but the way it analyses experience. Thus, there are series of expressions that are almost similar in several languages : Rom “a avea stofă”, English “to be cut for”, French “avoir l’etoffe de”, and expressions that are dissimilar in various languages, because they are culture-specific: Rom: Rom “a pescui în apă tulbure” (DEX 1984), English “to take advantage of troubled or uncertain conditions for personal profit”; Rom “a ajunge cu funia la par” (Dicționar Frazeologic 1993), English “to be at the end of one’s tether” (Dicționar Frazeologic 1993) meaning “to have no value at all”, Rom “a-și aprinde paie în cap” (DEX, 1984), English “to get into trouble”, “to catch a tartar” (Dicționar Frazeologic,1993).

However, as Chitoran (1973) puts it, “the differences in environment, climate, cultural development, etc., among various communities may be extremely significant, but basically, human societies are linked by a common biological history. The objective reality in which they live is definitely not identical but it is by and large similar”. Furthermore, the universe we are living in is made up of things, and we are constantly confronted with them, obliged to communicate about them, to define ourselves in relation to them. This is a characteristic of all human societies and, due to this fact, various language cultures are

not untranslatable. Thus, the extent to which a text is translatable varies according to the degree to which it is rooted in its own specific culture and to the distance that separates the cultural background of source and target readers and translators in terms of time and space.

So, the concept of untranslatability is due to the fact that different cultures perceive reality in varying ways. The only type of translation conceivable for some is the source language culture-dominated one, where a great number of structures and words are borrowed and introduced into the target language culture. The specific flavor of a text, the genius of a language, the richness of a culture are, in fact ideologically changed labels which prevent one from analyzing the specific source text characteristics, and lead inevitably to the conclusion of untranslatability.

References:

- Catford, J., *A Linguistic Theory of Translation: an Essay on Applied Linguistics*, Oxford University Press, London, 1965.
- Chițoran, D., *Elements of English Structural Semantics*, EDP, București, 1973.
- Wadensjo, C., *Interpreting as Interaction*, Longman, London, 1998.

DESIGNING MATERIALS 1 – EVALUATING MATERIALS

prof. Ciugudean Roxana
Colegiul Național „Dimitrie Cantemir” Onești, jud. Bacău

Evaluation of materials is, largely put, a process wherein educational authorities (considered from top to bottom) determine whether a given set of readily-available or locally-designed materials corresponds qualitatively and quantitatively to the instructional requirements.

Cehan distinguishes between the notion of assessment, as the anticipatory stage in which teachers make presuppositions regarding materials' classroom performance, and evaluation, consisting in a retrospective approach to materials' performance.

Leslie Sheldon regards materials as anything put forward by the industry which needs to accommodate both “commercial and pedagogical demands”. (237) Her focus is on the controversial nature of materials and on teachers' need of intervention on materials, a process broadly defined as “materials evaluation”.

Sheldon supports evaluating materials, as a systematic and analytical process that should ultimately lead to harmonizing the offer and the demands. However, the personal reactions of the evaluator cannot be suppressed, nor can the various roles of the people involved in the process be neglected. The divergent positions support an earlier view, on the credibility issues of published materials. On the one hand, (high) educational authorities, some teachers included, tend to make “rushed decisions based on the popularity of a textbook”. (240) Reflective teachers use objective, measurable guidelines in their assessment, trying to find materials which are relevant to their specific teaching situations. In doing so, they focus on developing personalized criteria that consider situational factors for a given community of practice.

The process of evaluation is needed if teachers are to gain “insight into the understanding of [their] teaching materials”. (Wang 16) Wang considers that the first necessary step is for all evaluation to be done within a common, general, framework, guided by coherent, universal principles. Once the objective evaluation is completed, the evaluator can proceed to a more detailed analysis, based on specific, local needs. The decisions involved should focus on the appropriateness and maximum impact of materials in a given a particular teaching situation, but nonetheless, it is a “highly subjective approach”. (15)

In Littlejohn’s view, it is imperative for the teacher to “contribute” (“Language Learning Materials” 179) to the textbook instead as using it a prescribed course of action that has to simply be executed. Before practically putting the materials at work in the classroom, teachers should question them, in terms of autonomy-fostering potential, problem-solving skills, learner-centeredness, cross-curricular insights, catering for multiple intelligences and the underlying second language acquisition principles. (181) He is reluctant towards the large number of available evaluation frameworks presented in the form of checklists, considering that, despite certain usefulness, they involve making “general, impressionistic judgements [...] rather than examining in depth what materials contain”. (181) Moreover, they are based on implicit assumptions of what “desirable materials should look like”. (181) As a solution, he suggests that “we need a general framework that allows materials to speak for themselves and which helps teacher-analysts to look closely at materials before coming to their own conclusions about the desirability of materials” (182).

He identifies two separate areas that need to be treated in evaluation. First, he advises teachers to look at aspects related to the publication of materials, gaining a holistic perspective on the physical aspect of all the components of a given set (textbook, teacher’s materials, additional audio-video or software materials). Then, he invites teachers to make an in-depth exploration of the underlying principles on which the design was based, considering aspects such as the target audience, content organization, sequencing of tasks and focus of the activities. (183-4)

Starting from the above considerations, Littlejohn traces three levels on which materials can be scrutinized, within a continuum of abstractedness, starting from the objective description of materials (overall appearance and organisation), then making a subjective analysis of the teachers and learners’ handling the materials, and eventually focusing on underlying methodology and language teaching principles. (185) It is natural to assume that, whereas the aspects related to the physical nature of materials can be identified easier, a more focused analysis is needed for the content and methodology interpretation. Teachers need to anticipate how materials will function in a given environment, considering aspects such as overall aim, available resources, activities and assessment standards. They are, thus, engaged in breaking the closed circle of materials use and in reconstructing them within localized borders.

Tomlinson and Masuhara consider the activity of materials evaluation in view of second language acquisition research, suggesting 14 criteria of evaluation that take into account the responses, or feedback of the users. This approach focuses on (Tomlinson and Masuhara 28-29):

- exposure to language – authentic, meaningful, relevant;
- materials – challenging, engaging, feedback oriented, strong formative value, opportunities for real life use, not biased;
- activities – targeting language production, facilitating transfer, engaging students affectively and cognitively, recycling language.

The process of analysis reflects Allwright's view that "materials should be related to the conception of the whole of language teaching and learning as the cooperative management of language teaching". ("Language Learning Materials" 16)

In McDonough, Shaw and Masuhara's view, evaluation ELT materials is "a useful process in its own right, giving insight into the organisational principles of the materials, helping teachers to keep up with the developments in the field". (52) They too scrutinize materials from an "external point of view", making general appreciations based on the organization of the materials. The "internal evaluation" is more insightful, dealing with the nature of content, and the authors suggest that decisions should be made after the investigation of at least two chapters.

The aspects to be investigated include (McDonough, Shaw, and Masuhara 54-58):

- information on the target audience: age, proficiency level, context for use;
- information on the structuring of material: number and organization of units, treatment of content and skills, principles of language teaching, clarity of instructions, patterns of interaction favoured, opportunities for group and individual work, views on evaluation, vocabulary index, grammar references
- factual information: quality of paper and printing characteristics, price, layout, visual support, additional (workbook, audio-visual, software) materials

Internal evaluation should be more focused and qualitative. This investigation should address the nature of content, sequencing and grading, the nature of language (authentic or artificial), integration of skills, creative and self-expression opportunities, suggested assessment techniques.

One of the most widely used reference book when dealing with the evaluation of materials is, without a doubt, Alan Cunningsworth's *Choosing Your Coursebook*. The author considers the process from the teachers' perspectives, urging them to make "informed and appropriate choices" (1), but he also looks at students "expect[ing] high standards of production and presentation". (1) A twofold analysis is also preferred, focusing first on an "impressionistic view" (1) on materials, then launching a more detailed analysis, that can help "match [the] material against the context in which it is going to be used". (5) When suggesting his strategy for evaluation, Cunningsworth points that the proposed guidelines are a "framework, not a straightjacket" (5), stressing the fact that a partnership is needed between all the factors involved in teaching.

Selecting the most adequate materials is subjected to a wide array of theoretical variables that prove their importance when applied in the real teaching situation. As a consequence, the main focus should be on "prioritiz[ng] the most relevant aspects" (5). From Cunningsworth's perspective (5-16), teachers and educational authorities need to clearly determine:

- the overall aims of the teaching programme – the general requirements and expectations of the teaching system in a given country or concerning a particular level of education;

- the objectives of the teaching programme – locally and situationally determined, considering the purpose of the teaching experience;
- characteristics of the teaching and learning situation – from general course characteristics, such as place, duration, number of meetings per week, class size, language proficiency, available or needed resources;
- the learners' profile – age, language and cognitive development, previous language learning experience, needs, interest, motivation, preferred learning styles and strategies, personal involvement, level of autonomy;
- the teacher's profile – assigned or designated roles, views on the language system, approach to language teaching and learning, preferred teaching styles, willingness and motivation, training and development, previous experience.

Given the high amount of contextual elements, the results of the above considerations can be articulated into a personalized checklist containing the main aspects identified as paramount for a particular learning programme. The lines to follow as suggested by Cunningsworth are:

- aims and approaches – aligning set aims and derived objectives and characteristics of the teaching situations with the proposed materials, in terms of content selection and organization;
- design and organization – the whole course pack, treatment and coverage of topics as far as vocabulary, grammar, speech acts and skills are concerned, grading and sequencing of content, practice, recycling and consolidation opportunities, accessibility to the different parts of the materials;
- language content – selected and organized, both qualitatively and quantitatively, to fit a particular group of students, given their language level, interests and needs, considering the appropriateness of the topics and favouring overall language development from one level to another;
- skills – the coverage and integration of skills and sub-skills, based on the possibility of real-life transfer and use according to the purpose;
- topics – varied, motivating, fit to the needs and interests of students, encouraging personal involvement, considering previous life and education experiences, favouring character development and cultural awareness;
- methodology – considering the approaches and the suggested techniques and patterns of interaction, fostering the development of the active and autonomous learner;
- teacher's book – providing real support, methodological suggestions and additional sources for materials, keys and transcripts, follow-up activities, assessment tools;
- practical considerations – the quality-price ratio, overall appearance, aspects of purchase, distribution and accessibility, equipment needed, storage of materials upon production.

Harmer suggests that “teachers should make decisions about which coursebook to use based on analysis, piloting, consultation and the gathering of opinions from students and colleagues – and that one way of doing this is to prepare a checklist of questions”. (*How to Teach English* 155) The possible areas of investigation include external elements, such as price and availability, supplementary materials, overall design and the way instructions are formulated, as well as internal issues such as teaching approaches, the reflection of syllabus, how skills, topics or culture are treated. Harmer considers that no coursebook is entirely flawed if teachers use it creatively and “provided they realize that coursebooks are proposals for action rather than obligatory instruction manuals”. (155)

As suggested earlier, the success or failure of materials goes beyond their initial choices, being triggered by the active manipulation and interpretation of materials in the teaching and learning context. A post-use evaluation will finally assess the overall value of materials, as well as opportunities for further

use and improvement strategies. Reevaluating materials in the light of previous experience and new data analysis is required every time materials are introduced to a different group of learners, since previous success does not automatically trigger good results when applied in a modified context. Similarly, materials need not be rejected upon failure; reconsidering new contextual factors can lead to new use with considerable differences.

Personal exploitation of materials and their analysis under specific circumstances is the most adequate way in determining what fits a particular teaching and learning situation. Other teachers' expertise, as well as learners' feelings towards the use of given materials can help the process of decision-making, but it is ultimately a matter of execution – what materials actually do in the classroom and how they can support real life activities.

BIBLIOGRAPHY

1. Allwright, Richard L. "What do we want teaching materials for?." *ELT Journal*, 36 (1), 1981:5-18. n.d. Web. 23 March 2014.
2. Birkman, Das, ed. *Materials for Language Learning and Teaching*. SEAMEO Regional Language Centre, 1988. Web. 21 Nov. 2013.
3. Block, David. "Some thoughts on DIY materials Design." *ELT Journal*, 45 (3), 1991: 211-217. Web. 23 May 2014
4. Bolitho, Rob. "Designing textbooks for modern languages: the ELT experience." *Centre for languages, Linguistics and Area Studies*, 2003. Web. 3 June 2014
5. Cunningsworth, Alan. *Choosing Your Coursebook*. Macmillan Publishers Limited, 1995. Print.
6. Dehghan, Mahadi, and Muhammad Reza Afshar. (2011) *Language teachers as developers of instructional materials*. EBSCO Host Connection. 2011: n.pag. Web. 17 August 2014.
7. Harmer, Jeremy. *How to Teach English*. Edinburgh: Pearson Educational Limited, 2007. Print.
8. Howard, Jocelyn, and Jae Major. (2004) *Guidelines for Designing Effective language Teaching Materials*. Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Resources, 2004: 101-109. Web. 10 Jan. 2013.
9. Littlejohn, Andrew. "The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse." *Materials Development in Language Teaching*. Ed. Brian Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press, 2011: 179-211. Print.
10. ---. "Language Learning Materials and the (Very) Big Picture." *Electronic Journal of English Language Teaching*, Vol.9, Suppl. 1, 2012: 283-297. Web. 16 Aug.2013.
11. McDonough, Jo, and Christopher Shaw, and Hitomi Masuhara. *Materials and Methods in ELT – A Teacher's Guide*. 3rd ed. Wiley-Blackwell, 2013. Print.
12. Tomlinson, Brian, and Hitomi Masuhara, eds. *English Language Learning Materials: A Critical Review*. New York: Continuum International Publishing Group, 2008. Print.
13. Sheldon, Leslie. *Evaluating ELT Materials*, *ELT Journal* 42/4, 1988:237-246. Print.
14. Wang, Jiazhi. "Evaluating an EFL Textbook. A new English course." Department of Linguistics and English Language, Lancaster University, 2006:1-17. Web. 15 Feb. 2014.

ȘCOALA - A DOUA MEA CASĂ

Prof. înv. pr., Niste Daniela
Șc. Gim. „Cornel Regman” Daneș-Structura Seleuș,
Județ Mureș

Trăim într-o lume în care siguranța este relativă, totul este într-o continuă mișcare, într-o continuă schimbare, valorile sunt ignorate, principiile nu prea există și copiii sunt lipsiți de reper. Omul își dorește să obțină multe într-un timp scurt și dacă se poate fără prea mult efort.

Tot mai des ne confruntăm cu problema abandonului școlar, cauzele acestuia fiind: climatul familial defavorabil care poate îi împiedică de multe ori să învețe sau să își îndeplinească cu succes sarcinile școlare, părinții cu o situație financiară dificilă, copii care provin din familii dezbinat, copii care aparțin etniei rrom și care după o anumită vârstă nu le mai permit copiilor să vină la școală pentru că îi căsătoresc foarte devreme, repetenția care pentru unii înseamnă retragerea din viața școlară.

Rolul educației este acela de a oferi societății oameni cu caractere frumoase și cu personalități bine conturate. Drept-urmare, cadrul didactic are datoria morală de a cunoaște copiii, de a-i ajuta să se cunoască și să se autoevalueze, de a-i sprijini să devină ceea ce își doresc, conștienți fiind de ceea ce sunt în stare.

În cadrul școlii noastre există copii care sunt predispuși abandonului școlar. Acești copii provin din familii cu o situație financiară precară, care nu le permite părinților procurarea celor necesare cursurilor.

Pentru prevenirea abandonului școlar și reducerea absenteismului, s-a găsit ca soluție parteneriatul între instituția școlii și o organizație nonguvernamentală.

Proiectul își propune reducerea riscului de abandon școlar, deoarece mulți dintre acești copii au impresia că nu se pot ridica la nivelul așteptărilor școlii și au tendința de a renunța.

Proiectul educațional încheiat, are în vedere desfășurarea unor activități care să corespundă vârstei beneficiarilor, evident în acord cu familia de origine.

Aceste activități presupun:

- activități instructiv-educative precum ajutor la efectuarea temelor, facilitarea relațiilor interpersonale, remediarea unor situații de învățare, dezvoltarea capacității de comunicare, formarea orizontului de cunoaștere, formarea conduitei de joc individual și colectiv, a deprinderilor igienice și de autoservire și se desfășoară în școală sub îndrumarea reprezentanților unui ONG și a profesorilor colaboratori;
- activități ludice precum activități de recreere – socializare, vizionare de spectacole, realizarea unor serbări, spectacole pentru activități de tip *fund-raising*, coordonate de voluntarii ONG-ului;
- acestor activități li se adaugă: servirea mesei, asistență medicală, expertiză psihologică, orientare profesională, inclusiv de asistență în reprezentarea lor pe lângă autoritățile administrației publice (întocmirea dosarului de ajutor social, al dosarului de bursă socială);

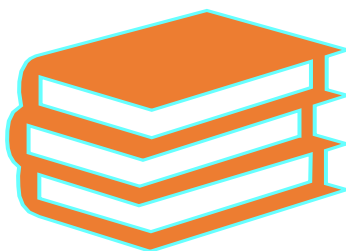
Proiectul educational “*Școala – a doua mea casă* “ combină elementele educației pentru dezvoltare personală , a drepturilor omului si pe cele ale educației ecologice. Proiectul se adresează unui număr de 75 de elevi din ciclul primar proveniți din mediul rural și care au dificultăți nu numai la nivelul pregătirii, ci si la nivel financiar. Selecția acestor elevi se face în cadrul școlii , la începutul anului școlar, iar elevii selectați vor beneficia si de activități extracurriculare în vederea unei bune integrări nu numai în școli ci și în societate . Menționăm faptul că acești elevi provin din clase diferite , ei reunindu-se doar la activitățile realizate de reprezentanții ONG-ului .

Proiectul se desfășoară în cadrul Școlii Gimnaziale „Cornel Regman“ Danes – Structura Seleuș, în colaborare cu ONG –ul „*Restore* “ din Brateiu , județul Sibiu și Primăria Danes

Având în vedere mediul socio-familial de proveniență al acestor elevi , activitățile din cadrul proiectului sunt formulate astfel încât să acopere nu numai planul educațional ci și pe cel personal și social.

Așadar , reducerea abandonului școlar , prin programul “ after school “ , se poate face fără costuri mari, în condițiile asocierii a cel puțin două instituții si prin implicarea activă a partenerilor sociali comunitari.

Activitățile de tip *after school* vizează recuperarea decalajelor la nivelul cunoștințelor și familiarizarea acestor elevi cu un climat educațional favorabil , astfel încât să privească școala nu ca pe o obligație, ci ca pe o *a doua casă* .



ÎMBOGĂȚIREA VOCABULARULUI PREȘCOLARILOR PRIN ACTIVITĂȚI CU SUPORT IMAGISTIC

Educatoare, Pințea Simona Rozica
Grădinița cu PP. „Albinuța”, Nr.1, Zărnești
Județul Brașov

Prin cuvântul „image” se înțelege reflectarea unui obiect în conștiința lor sub forma unei senzații, percepții sau reprezentării. Imaginea ca să devină cu adevărat mijloc de transmitere de cunoștințe este necesar ca în cadrul activităților din grădiniță preșcolarii să fie inițiați în „descifrarea” conținutului ca aceștia să recunoască anumite simboluri picturale pentru a desprinde cuvântul și a înțelege apoi mesajul transmis, întrucât cuvintele sunt cele care atribuie sensurile și semnificațiile materialului ilustrat.

Dezvoltarea imaginației depinde în mare măsură de nivelul limbajului. Cuvântul permite exprimarea, expunerea selectivă a ideilor, a reprezentărilor, punerea lor în variate contexte, iar gândirii și inteligenței îi reven rolul de a îndruma, ghida produsul imaginației. Locul și rolul central în creația preșcolarului și a școlarului mic îl ocupă imaginația. Unii preșcolari sunt dotați cu o adevărată explozie a imaginației. Copilul recunstruiește mental momentele narațiunii. Activitățile propuse de programa pentru dezvoltarea vorbirii vizează dezvoltarea capacității de exprimare corectă. Convorbirile, povestirile, repovestirile, memorizările, lectura unor texte, jocuri didactice contribuie la îmbogățirea vocabularului și trezește interesul pentru noul conținut. Copilul preșcolar având o experiență cognitivă săracă, un vocabular insuficient dezvoltat și o gândire concret intuitivă, nu poate înțelege toate comunicările orale făcute de educatoare fără sprijinul materialului intuitiv. Pentru înțelegerea mesajelor cognitive, în activitățile din grădiniță, un sprijin important îl oferă imaginile de diferite tipuri: planșe, jetoane, tablouri, cărțile și prezentările power point.

Toate acestea conduc la învățarea conștientă a cunoștințelor transmise, bazate pe formarea unor reprezentări clare, precise și a unor noțiuni corespunzătoare. Prin intermediul ilustrațiilor pot fi realizate imagini mentale anterioare sau pot fi formate imagini noi care să faciliteze înțelegerea noului conținut. Copiii din grupele mici sau mijlocii raportează un obiect sau o anumită acțiune doar la un singur cuvânt. Pentru înțelegerea acestui mecanism vom raporta același cuvânt la un număr mai mare de obiecte concrete. În acest caz am folosit jocuri cu imagini. Acestea se pot desfășura în diferite variante având ca suport intuitiv jetoane, fișe cu imagini sugestive, machete și alte materiale didactice. În jocurilor respective am căutat să dezvolt copiilor capacitatea de concentrare a atenției, a operațiilor gândirii, să-i antrenez pe copii în diverse dialoguri și să folosească un vocabular bogat. În acest scop am desfășurat jocurile „Recunoaște semnul”, „Ghicește ce lipsește”, „Caută perechea”.

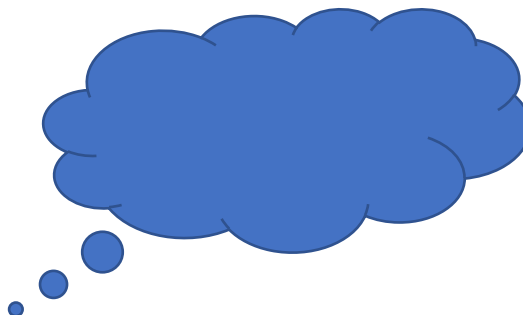
În cadrul activității de observare pentru fixarea diferitelor noțiuni, ca de exemplu, (plante, fructe, legume, animale mijloace de locomotie) după convorbirea realizată cu copiii le-am prezentat diferite

materiale ilustrate prin intermediul cărora copiii să poată realiza legătura între imaginea reală a obiectelor și corespondentul lor grafic. Pentru atingerea scopului propus am considerat necesar ca materialul ilustrat să surprindă același aspect în ipostaze diferite, unde imaginile prezentate redau caracteristicile esențiale ale obiectivelor. Din dorința ca preșcolarii să fie obișnuiți să se exprime, să comunice impresiile desprinse din imaginile prezentate ține și de buna pregătire a educatoarei și a modului de abordare a unor întrebări care conduc preșcolarii să verbalizeze despre cele percepute în imagini. Toate aceste manifestări duc la succesul intuirii corecte a imaginilor contribuind la stimularea proceselor psihice, la stabilirea unei legături cu lumea reală și lumea imaginilor. După ce copilul a parcurs etapele formării deprinderii de a lectura imaginile, acestea devin adevărate mijloace importante de înțelegere a mesajelor cognitive. Utilizarea imaginilor determină rapiditate sporită la însușirea conținutului textului literal al poveștilor și povestirilor, la memorarea conștientă și eficientă a poeziilor și asigură o expresivitate superioară a recitării acestora. În cadrul povestirilor create de copii după un set de ilustrații, imaginile pun în valoare rolul lor privind dezvoltarea limbajului contextual prin ceea ce stimulează creația și gândirea copilului, pentru a încheia o narațiune care să respecte succesiunea acestora.

Imaginile constituie totodată și mijloace importante pentru obținerea unor răspunsuri corecte din punct de vedere gramatical, cum ar fi dezvoltarea auzului fonematic, sesizarea sunetelor și silabelor care alcătuiesc cuvinte, formarea deprinderii de a se exprima cursiv în propoziții simple sau chiar dezvoltate. Lecturile după imagini solicită intens reprezentările plantelor și a animalelor, caracteristicile anotimpurilor și altele. Am căutat ca suportul intuitiv utilizat să corespundă atât prin conținut cât și prin calitatea sa, intereselor copiilor și să asigure stabilirea de legături între conținutul imaginii respective și experiența de viață a copilului. Imaginile au rolul să fixeze și să precizeze unele noțiuni, să ofere posibilitatea comparării și interpretării diferitelor acțiuni, să sistematizeze și să valorifice cunoștințele însușite. Am urmărit ca alegerea și folosirea diferențiată a imaginilor să fie în concordanță cu tipul de activitate și cu obiectivele urmărite.

Folosirea selectivă a imaginilor, nu trebuie să fie doar un scop în sine, ci să aibă un rezultat final și anume dezvoltarea proceselor psihice, înțelegerea corectă a mesajului transmis, creșterea calității cunoștințelor însușite de copii și de ce nu îmbogățirea vocabularului cu ajutorul suportului imagistic. Totodată se dorește „îmbogățirea dotării grădinițelor cu material intuitiv”. În acest scop este bine să se selecteze corect alegerea lor ținându-se cont de grafica corectă și estetică care să satisfacă în mai mare măsură curiozitatea și dorința de cunoaștere a copiilor, să corespundă temelor și sarcinilor prevăzute de programă. Toate acestea solicită un efort de gândire, de atenție, de memorie și imaginație, ducând și la perfecționarea limbajului.

Consider că tot ce intra în contact nemijlocit cu simțurile copilului trebuie să oglindească realitatea într-un mod mai simplu sau mai complex, transformându-l pe copil în lumea frumosului pri formă, culoare și expresivitate.



DESIGNING MATERIALS 2 – STRATEGIES FOR ADAPTING MATERIALS

prof. Ciugudean Roxana

Colegiul Național „Dimitrie Cantemir” Onești, jud. Bacău

Evaluating materials is a subjective endeavour within an objective framework. The post-evaluation step is either the acceptance or the rejection of materials. In any of these cases, the outcome is not absolute, in the sense that teachers who dismiss given materials for them failing at complying with the course requirements may decide to use certain parts of the materials. Conversely, no total acceptance is ever the case. Reflective teachers naturally exert some sort of intervention on materials in every stage of use: prior to classroom presentation, in the syllabus planning phase, on-the-spot interventions, as a result of the interactions and responses provided in class, and post-use, as critical judgement of whatever happened in class, in order to respond to the various needs that emerge out of classroom practice. Harmonizing all the elements that contribute to language teaching means bringing objectives, resources, teacher and learner characteristics and context-specific factors together in order to maximize the investment (emotional and financial) put into the teaching and learning process.

The general term used to refer to any of the teacher interventions on materials is “adaptation”, defined as “exploring the factors to be considered in the teaching process within particular classroom environments where there is a perceived need for change and manipulation of certain design features.” (McDonough, Shaw and Masuhara 64)

Cunningsworth considers that adaptations are the natural outcome of the uniqueness of each classroom situation, defined in the interaction of the participants to the teaching and learning process, given the characteristics of teachers and learners alike, the educational requirements expressed through the curricula and syllabi, as well as the local setting and resources at hand. In the process of adaptation, teachers need to consider the learners, in terms of their needs, interests, preferred learning styles and available language resources, in order to provide them with materials that are “challenging linguistically and stimulating in their content without being too difficult or user-unfriendly”. (137)

Despite the plethora of available materials nowadays, they need to be scrutinized and made to fit the target teaching and learning situation. This is the case whenever one or several of the following aspects are faulty (Cunningsworth 136-137):

- **methods** – language teaching approach, method or technique;
- **language content** – lexis, structures, speech acts;
- **subject matter** – topic;
- **balance of skills** – emphasis on individual skills, skills integration;
- **progression and grading** – adequate selection and organization of content and skills;
- **cultural content** – values, attitudes, culture-based content, stereotypical images, tabu aspects;

- **image** – printing and layout quality

Depending on the specific classroom practice constraints, McDonough, Shaw and Masuhara (70-75) recommend the following procedures are regarded as the main types of interventions materials are subjected to:

ADDING

- **EXTENDING:** providing more exercises based on the same pattern, for extra practice, as part of controlled language practice;
- **EXPANDING:** enlarging the sphere to include other skills as well;

DELETING/ OMITTING

- **SUBTRACTING:** reducing the number of exercises when considered redundant;
- **ABRIDGING:** eliminating several items or parts of given exercises;

MODIFYING

- **REWRITING:** interventions in the linguistic content to make it linguistically or culturally appropriate;
- **RESTRUCTURING:** manipulating patterns of interaction or changing the skills to be focused on;

SIMPLIFYING

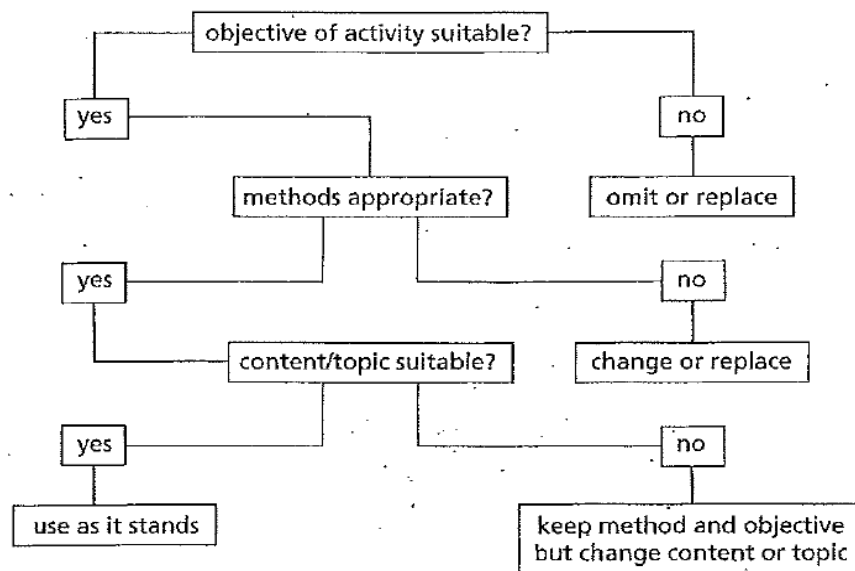
- altering content to make it more accessible in terms of input;

REORDERING

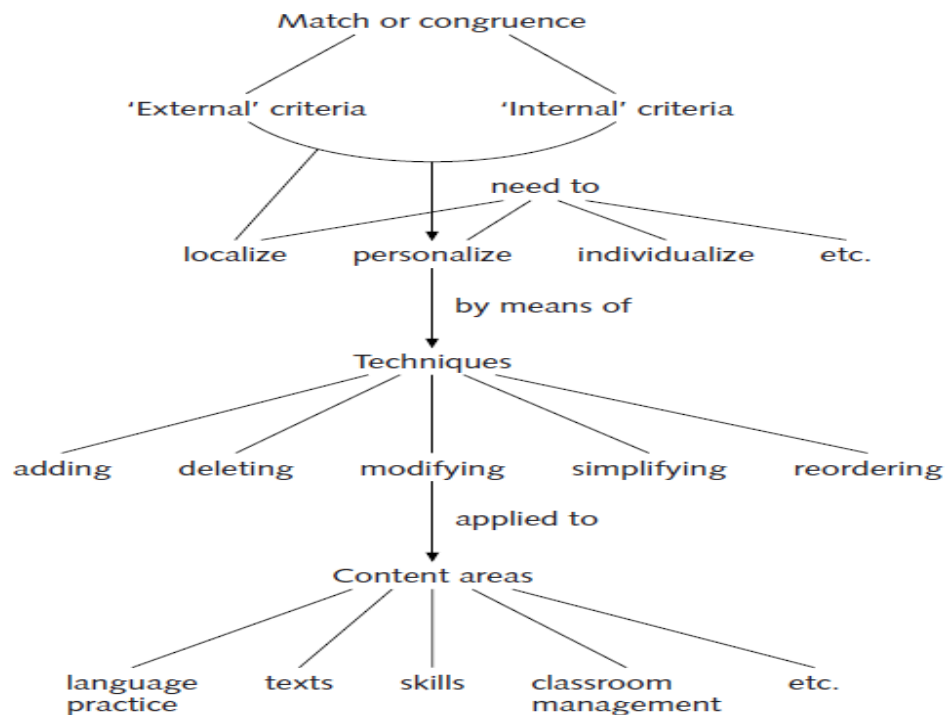
- swapping various parts and reorganizing them in terms of sequence;

Manipulation of materials can target elements such as content (in terms of topic, lexis, grammar and speech acts), skills, patterns of interaction, strategy training or cultural aspects. Decisions on the type of intervention needed are made prior to classroom use, during the activities, as part of the necessary adjustments to the particular situations which arise, as well as after the use of materials in class, before presenting a new group of students with the same materials.

Cunningsworth created a simple route-map (137) to be applied in order to determine if and when a given (part of a) material needs adaptation. The starting point for every activity should be the purpose of the activity itself – the *why* in the teaching situation. The next elements to be considered are the *how* (methods and techniques to be applied), and the *what* (the content). Such quick checkpoints help the teachers determine whether a material they propose in class is in fact suitable for a particular situation and they avoid wasting precious instruction time on pointless activities.



McDonough, Shaw and Masuhara provide a more comprehensive diagram entitled “A framework for adaptation” (77) which summarizes possible ways of approaching the process of adaptation. The guidelines they provide is by no means exhaustive or a “recipe” to be followed accordingly. It aims at scaffolding the decision-making process considering the relevant teaching needs or particular teaching situation.



BIBLIOGRAPHY

1. Allwright, Richard L. "What do we want teaching materials for?." *ELT Journal*, 36 (1), 1981:5-18. n.d. Web. 23 March 2014.
2. Birkman, Das, ed. *Materials for Language Learning and Teaching*. SEAMEO Regional Language Centre, 1988. Web. 21 Nov. 2013.
3. Block, David. "Some thoughts on DIY materials Design." *ELT Journal*, 45 (3), 1991: 211-217. Web. 23 May 2014
4. Bolitho, Rob. "Designing textbooks for modern languages: the ELT experience." *Centre for languages, Linguistics and Area Studies*, 2003. Web. 3 June 2014
5. Cunningsworth, Alan. *Choosing Your Coursebook*. Macmillan Publishers Limited, 1995. Print.
6. Dehghan, Mahadi, and Muhammad Reza Afshar. (2011) *Language teachers as developers of instructional materials*. EBSCO Host Connection. 2011: n.pag. Web. 17 August 2014.
7. Harmer, Jeremy. *How to Teach English*. Edinburgh: Pearson Educational Limited, 2007. Print.
8. Howard, Jocelyn, and Jae Major. (2004) *Guidelines for Designing Effective language Teaching Materials*. Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Resources, 2004: 101-109. Web. 10 Jan. 2013.
9. Littlejohn, Andrew. "The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse." *Materials Development in Language Teaching*. Ed. Brian Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press, 2011: 179-211. Print.
10. ---. "Language Learning Materials and the (Very) Big Picture." *Electronic Journal of English Language Teaching*, Vol.9, Suppl. 1, 2012: 283-297. Web. 16 Aug. 2013.
11. McDonough, Jo, and Christopher Shaw, and Hitomi Masuhara. *Materials and Methods in ELT – A Teacher's Guide*. 3^d ed. Wiley-Blackwell, 2013. Print.
12. Tomlinson, Brian, and Hitomi Masuhara, eds. *English Language Learning Materials: A Critical Review*. New York: Continuum International Publishing Group, 2008. Print.
13. Sheldon, Leslie. *Evaluating ELT Materials*, *ELT Journal* 42/4, 1988:237-246. Print.
14. Wang, Jiazhi. "Evaluating an EFL Textbook. A new English course." Department of Linguistics and English Language, Lancaster University, 2006:1-17. Web. 15 Feb. 2014.



ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE LA ISTORIE

Prof. Șipoș Mariana Daniela
Școala Gimnazială Socond, Satu Mare,

Apărută ca o reacție împotriva excesului folosirii metodelor verbale, **învățarea prin descoperire** este o metodă specifică istoriei. Ea se bazează pe **investigarea proprie** a elevului, cu scopul de a dobândi, prin activitate independentă dirijată, cunoștințe noi din diferite surse de informații și de a învăța deprinderi, priceperi, capacități.

Pus în contact direct cu **izvoarele istorice**, cu manualul, cu diverse surse de informație, elevul descoperă faptele, fenomenle, procesele istorice, pe cât posibil, prin forțele sale personale. Acest mod de învățare a istoriei este fundamentat pe ideea de efort propriu. **Învățarea** este astfel temeinică pentru că elevul a sesizat organizarea faptelor istorice, el a văzut relațiile dintre ele, el a înțeles cauza fenomenelor și a legat informațiile descoperite de cunoștințele sale dobândite anterior.

Aparent independentă, **învățarea** prin descoperire este dirijată: **profesorul de istorie** este acela care precizează sarcinile de **învățare**, organizează cadrul cercetării, supraveghează și apreciază rezultatele investigației, rezumă principalul fond de idei ce decurg din descoperirile **elevilor**. Profesorul organizează munca elevilor de la o dirijare foarte strânsă în primele clase până la independență deplină în ultimele clase.

Folosirea corectă a învățării prin descoperire impune rezolvarea următoarelor operații:

- a) selectarea noțiunilor, faptelor, fenomenelor, proceselor istorice care urmează a fi descoperite de [elevi](#) în funcție de obiectivele educaționale, în concordanță cu conținutul de idei al lecției, în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor și de cerințele programei de istorie;
- b) formularea clară, concisă a sarcinilor;
- c) stabilirea timpului de efectuare a sarcinilor de rezolvare;
- d) distribuirea la elevi a surselor de investigație sau indicarea secvențelor sau lecției din manual necesare descoperirii;
- e) desfășurarea activității elevilor de descoperire (individuală sau pe grupe);
- f) îndrumarea, când este solicitat profesorul;
- g) confruntarea și evaluarea cunoștințelor descoperite;
- h) valorificarea investigației prin integrarea informațiilor descoperite de [elevi](#) în fondul general de cunoștințe al lecției și al temei;

Învățarea prin descoperire se bazează pe învățarea lecției din carte, pe cercetarea izvoarelor istorice sau altor surse și acționează prin procedee ca: cercetează, descoperă, vezi, învață, înțelege, precizează etc.

Cercetarea documentelor istorice oferă posibilitatea cunoașterii trecutului istoric prin activitatea directă a elevilor de cercetare, de sistematizare, de sesizare a unor cauze ale evenimentelor istorice.

Tipuri de descoperire:

- a) **descoperirea inductivă;**
- b) **descoperirea deductivă;**
- c) **descoperirea prin analogie;**

Exemplu: folosirea surselor istorice scrise si vizuale în cadrul lecției „Regimuri politice totalitare în perioada postbelică. (clasa a X-a)

Ce trasatură a regimurilor comuniste este ilustrată în aceste imagini?



MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIFICE STUDIULUI OPEREI LUI MIHAI EMINESCU

Prof. Covrig-Bănulici Liliana-Veronica
Liceul Tehnologic „Vasile Netea” Deda, Mureș

În vederea asigurării unei depline asimilări a informației, cadrul didactic utilizează de o gamă variată de mijloace de învățământ, precum: ediții ale operei poetului, critică literară, mijloace audiovizuale, mijloace informaționale. În acest sens, Constantin Cucoș afirmă: „Mijloacele de învățământ sunt instrumente sau complexe instrumentale menite a facilita transmiterea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziții, realizarea unor aplicații practice în cadrul procesului instructiv-educativ.”¹

În calitate de instrumente de acțiune sau purtătoare de informație, mijloacele de învățământ devin implicit componente ale procesului de instruire ce sprijină efortul cadrului didactic de a transmite cât mai repede și mai ușor informațiile către educabili. Importanța lor în activitatea didactică se datorează faptului că au ca efect atenuarea verbalismului predării, depășirea formalismului, impunerea unei învățări ce antrenează tot mai mult gândirea critică a elevilor. Elevii sunt puși în situația de a descoperi singuri anumite adevăruri cu privire la o anumită tematică, grație mijloacelor de învățământ pe care politicile educaționale actuale le pun la dispoziția cadrelor didactice.

Clasificarea mijloacelor de învățământ necesare studierii operei eminesciene

A. Mijloace de învățământ ce cuprind mesaj didactic:

- Suporturi figurative și grafice: albume fotografice, panouri, hărți etc.;
- Mijloace simbolico-raționale: scheme structurale sau funcționale; în acest context manualul este un mijloc de învățământ;
- Mijloace tehnice audio-vizuale: diapozitive, filme artistice sau documentare, discuri, benzi audio și/sau video etc.;

B. Mijloace de învățământ care favorizează transmiterea informațiilor didactice:

- Jocuri didactice (obiectuale, electronice);
- Calculatoare electronice;

C. Mijloace de învățământ pentru raționalizarea timpului în orele de curs:

- Mașinile de xeroxat, calculatoarele;

D. Mijloacele de învățământ pentru evaluarea rezultatelor școlare:

- Chestionarele docimologice;

¹ Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Iași, Polirom, 2002, p.300.

Un aspect foarte important în selectarea și utilizarea mijloacelor de învățământ îl constituie permanenta raportare la obiectivele instruirii, la conținuturile lecțiilor, precum și la metodele și procedeele pe care acestea le acceptă. De exemplu, utilizarea mijloacelor audiovizuale prezintă ca avantaje suplimentarea explicațiilor verbale prezentate de către profesor, precum și familiarizarea elevilor cu o realitate mai greu accesibilă pe cale directă, fapt ce asigură mai repede consolidarea cunoștințelor. Mijloacele de învățământ dispun de un însemnat *potențial pedagogic*. Dimensiunile acestui potențial pedagogic pot fi conturate prin evidențierea funcțiilor pe care aceste mijloace le pot îndeplini în activitatea instructiv-educțională.

Ioan Jinga și Elena Istrate², propun șase **funcții pedagogice ale mijloacelor de învățământ**:

1. Funcția de comunicare ce constă în proprietatea mijloacelor de învățământ de a transmite informații despre obiectele, faptele, fenomenele, evenimentele, procesele studiate;
2. Funcția ilustrativ-demonstrativă;
3. Funcția formativ-educativă: reiese din creșterea gradului de organizare a informației transmise. Datorită modului în care sunt concepute mijloacele de învățământ, acestea devin factori ce contribuie la formarea gândirii logice, a capacității de analiză și sinteză, la formarea de priceperi și deprinderi profesionale;
4. Funcția stimulativă (de motivație a învățării): constă în provocarea și dezvoltarea motivației pentru problemele studiate. De exemplu, prin modul în care sunt concepute unele mijloace audio-vizuale, acestea ajung să prezinte anumite conținuturi într-o manieră captivantă, atrăgătoare, capabilă prin urmare să dezvolte motivația învățării și interesul elevilor pentru *explorarea* temei respective;
5. Funcția de realizare a efortului în activitatea de predare-învățare (ergonomică): este efectul capacității unor mijloace de învățământ de a contribui la diminuarea efortului subiecților în vederea atingerii obiectivelor operaționale;
6. Funcția de evaluare a randamentului școlar: constă în capacitatea mijloacelor de învățământ de a diagnostica și aprecia progresele înregistrate de elevi. Astfel, unele secvențe de film (*Un bulgăre de humă*, de exemplu), pot fi concepute astfel încât să creeze situații-problemă, să testeze posibilitățile elevilor de a opera cu noțiunile asimilate anterior, să compare și să explice.

Bibliografie:

1. Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Iași, Polirom, 2002.
2. Ioan Jinga și Elena Istrate, *Manual de pedagogie*, București, All, 2006.



² Ioan Jinga și Elena Istrate, *Manual de pedagogie*, București, All, 2006, p. 366-367.

STUDIU DE CAZ PRIVIND GESTIONAREA UNEI SITUAȚII DE CRIZĂ. INADAPTARE ȘCOLARĂ

Prof. înv. pr., Mariș Ioana
Șc. Gim. Lunca Bradului, jud. Mureș

Scopul educației în școala românească este și trebuie să fie acela de a sprijini copilul să se dezvolte fizic, psihic și intelectual cât mai armonios, valorificând la maxim potențialul nativ, căutând cele mai bune soluții, cele mai diverse metode, individualizate, diferențiate care să contribuie la formarea unui tânăr pregătit pentru a face față societății ce se află în continuă schimbare și evoluție.

Încă din clasele primare, rolul dascălului este primordial. El este cel care, bazându-se pe „măiestria sa didactică” poate asigura progesul individual și adaptarea fiecărui elev la mediul educațional. Oricât de minuțios și optim ar fi managementul clasei, uneori pot să apară situații de criză, evenimente inopinante și neașteptate care pot periclita climatul, sănătatea sau siguranța clasei de elevi.

O situație de criză, destul de des întâlnită în activitatea școlară o reprezintă inadaptarea școlară. Inadaptarea școlară este definită ca ansamblul manifestărilor psihocomportamentale caracterizat prin lipsa temporară sau dificultatea de integrare (acomodare) a individului la mediul educațional.

Aceasta se manifestă la început prin insatisfacții ce produc temeri și descurajare. Repetarea lor în timp e de natură să cronicizeze anxietatea. Această stare determină gesturi de revoltă față de școală, de părinți, de colegi, de cadrul didactic.

Am decis să iau măsuri și să încerc să previn inadaptarea școlară a elevei L. D. C. prin încercarea de a o determina să socializeze cu colegii de clasă, să-și facă prieteni, să participe activ la activitățile instructiv- educative desfășurate.

Prin acest demers am încercat să sprijin și să conștientizez familia în ceea ce privește rolul ei educativ în creșterea și educarea acestui copil.

Date personale și familiale:

- Nume și prenume: L. D. C.
- Data nașterii: 19. 01. 2008
- Clasa: a II-a
- Școala Primară Neagra
- Naționalitatea: romă
- Familia:

Fetiță aflată în plasament familial de la vârsta de 10 luni. Până acum 2 luni alături de ea mai era, tot în plasament, o altă fetiță de aceeași vârstă, care a fost adoptată și prin urmare a plecat la noua ei familie. Familia de plasament mai are o fetiță biologică, în clasa a VI-a și a mai primit în plasament o altă fetiță de 3 ani. Familia este una extrem de echilibrată, armonioasă, foarte preocupată de educația și creșterea fetelor, toți copii fiind tratați egal, fără a face nici un fel de diferențe între copii din plasament și cei naturali. Condițiile în care locuiește eleva sunt foarte bune din toate punctele de vedere. În aceeași curte mai locuiesc și doi bunici, bunici care o iubesc nespus și o consideră un membru al familiei lor.

Fetița nu-și cunoaște bine familia naturală, o singură dată și-a văzut mama naturală și doi dintre frații ei. Pentru ea, adevarata familie e cea care o crește, îngrijește și iubește zi de zi.

Date medicale :

- Copil cu CES, încadrat în grad de handicap MEDIU cu deficiență - "Psihic-asociat"
- Dezvoltare fizică defectuasă, gigantism, microcefalie, rahitism, - (este mult mai înaltă decât ceilalți colegi, extrem de slabă, și are capul foarte mic)
- Este un copil sensibil, cu o imunitate scăzută, se îmbolnăvește destul de des.

Abordarea cazului

I Prezentarea cazului

1. Analiza activității școlare

- Manifestă interes scăzut pentru școală ;
- Citește greoi și calculează corect în concentrul 0-10 fără trecere peste ordin ;
- Se încadrează corect în liniatura caietului, iubește mult să scrie, să transcrie texte;
- Limbaj mediu, sărac, fără prea multe sinonime ;

2. Observații psihopedagogice

- ❖ Memoria: slab dezvoltată, predomină cea de scurtă durată. Lipsesc formele gândirii sinteză, analiză, comparație, abstractizare etc.
- ❖ Atenția: tulburări de atenție, capacitatea de concentrare este redusă, obosește ușor, se plictisește repede.
- ❖ Voința: lipsește, este nehotărâtă, nu are răbdare, ușor influențabilă la orice zgomot.
- ❖ Motivația: este mai mult extrinsecă.
- ❖ Caracter: deschis, sociabil doritor de a comunica cu cei din jur, trece ușor de la o stare la alta.
- ❖ Nu are încredere în forțele proprii, stima de sine scăzută ;

Eleva L. D. a fost foarte bine acceptată de către ceilalți colegi. Anul trecut școlar și începutul acestui semestru a fost extreme de sociabilă, comunicativă și se străduia să țină ritmul cu restul clasei. Prezenta probleme de atenție, de concentrare, avea un ritm de învățare mult încetinit, era destul de sensibilă și neliniștită.

Odată cu aflarea veștii că "sora ei", care era și colega ei de clasă, de bancă, va fi adoptată și va pleca la noua familie, atitudinea ei față de școală, față de colegi s-a schimbat radical. Eleva a devenit extreme de irascibilă, nervoasă, agitată și chiar violentă cu colegii și uneori cu profesorii. A început să vorbească urât, să refuze majoritatea activităților educative, refuză total să participe la unele ore în special la cele de matematică, muzică, abilități practice. Face doar ce vrea și când vrea, dacă este contrazisă țipă, aruncă lucruri prin clasă, rupe, mușcă, lovește. Colegii nu o mai recunosc, de fapt nu o recunoaște nimeni. Își deranjează colegii, are o plăcere deosebită să le ia lucrurile, să le răstoarne, să-i supere.

În clasă îi este dificil să stea liniștită. Se ridică frecvent din bancă, alunecă de pe scaun sau atârână pe marginea lui, se joacă cu alte obiecte, își mișcă picioarele aproape tot timpul cât stă pe scaun, se ridică deseori din bancă în timpul orei.

În ceea ce privește sarcinile școlare acest copil nu reușește niciodată să le ducă la bun sfârșit. Acest lucru se poate observa mai ales în activitățile care reclamă efort intelectual. Problemele apar în general în activitățile impuse de alții, comparativ cu cele pe care le alege singur. Ea oscilează frecvent între activități, pierzându-și repede interesul față de activitatea în desfășurare și dedicându-se alteia. Face deseori greșeli din neatenție chiar și în realizarea celor mai ușoare teme de lucru. Munca ei este dezordonată și superficială.

Toate aceste probleme au început să ia amploare odată cu plecarea colegei din clasă.

Deoarece școala noastră nu are un psiholog școlar iar familia nu poate să o ducă la un centru specializat pentru terapie de specialitate, am decis să acționez cât mai curând, să caut cele mai potrivite măsuri pentru a remedia situația.

În acest sens am elaborat un plan de intervenție personalizat pentru această fetiță.

3. Descoperirea cauzelor

- Probleme medicale - deficiențe psihice asociate ;
- Plecarea din familie a celeilalte fetițe, pe care o considera sora ei, alături de care a crescut, cea care o ajuta foarte mult la teme, acasă sau la școală, cea care îi era alături în orice situație, o înțelegea, o salva din orice situație ;
- Aflarea bruscă a veștii despre plecarea surorii, fără o pregătire prealabilă ;
- Stimă de sine scăzută, sentimente de inferioritate, inegalitate.

II. Elaborarea strategiilor de acțiune

Scop : Diminuarea comportamentului inadecvat, îmbunătățirea relațiilor sociale, integrarea ei în cadrul grupului-clasă și stimularea interesului pentru a participa la activitățile instructiv-educative organizate la clasă, creșterea randamentului școlar.

Obiective pe termen lung:

- Diminuarea comportamentului hiperactiv și impulsiv în timpul activităților școlare;
- Îmbunătățirea capacității de concentrare și a atenției;
- Formarea unor deprinderi motorii elementare;
- Dezvoltarea și îmbunătățirea performanțelor școlare;
- Dezvoltarea relațiilor sociale, colaborarea și cooperarea cu colegii din clasă și școală;
- Dezvoltarea stimei de sine, a încrederii în propriile forțe;
- Îmbunătățirea interacțiunii învățătoare-elev în timpul orelor.

Obiective pe termen scurt:

- O1. Să scadă numărul comportamentelor impulsive, violente la școală și în familie;
- O2. Să ia parte la activitățile de învățare în grup;
- O3. Să întrebe și să răspundă la întrebări;
- O4. Să își mențină atenția concentrată pentru mai mult timp;
- O5. Să respecte „Regulile clasei”;

Metode și mijloace de realizare: analiza activității școlare; dialogul; observația directă și indirect; testul sociometric; exercițiul; explicația; munca individual și în grup; jocul de rol; colaborarea familie-școală; chestionarul pentru părinți; teste, chestionare, cărți, pliante, matricea sociometrică, prezentări power point etc.

Intervenția : Din partea învățătoareai :

Cu întreaga clasă :

- Încheierea unui parteneriat familie-școală, organizarea unor activități comune elevi-părinți-învățătoare pe teme de violență școlară, de comportare civilizată etc.
- Stabilirea împreună cu elevii a regulamentului de ordine interioară, precum și fixarea clară a limitelor și a sancțiunilor ce decurg din nerespectarea acestor regului ;
- Încurajarea elevilor în respectarea regulilor ;

- Menținerea unui microclimat plăcut ;
- Adaptarea sarcinilor instructiv educative la capacitățile de învățare ale elevilor, la stilurile acestora de învățare, precum și la caracteristicile lor de personalitate ;
- Implicarea tuturor elevilor în actul instructiv educativ, activități în echipe, pe grupe, încurajând cooperarea, colaborarea și competiția non-antagonică ;
- Oferirea de posibilități, chiar și celor mai dificili elevi, de a accepta roluri responsabile de conducători, deoarece acestea pot influența pozitiv atitudinea acestora;
- Ideea că profesorul este mândru de ceea ce elevii devin și de ceea ce ei realizează trebuie transmisă acestora, fapt care asigură concentrarea ca manager pe evoluție (progres) și nu pe perfecțiune;
- Cadrul didactic trebuie să fie un model pentru elevi prin modul în care face față crizelor, dezamăgirilor, frustrărilor și mâniei;
- Insistență pe respectul față de ceilalți adulți, respectul față de elevi;
- Manifestarea optimismului pedagogic;
- Consecvența, corectitudinea, fără discriminări și favoritisme;
- Utilizarea ascultării active;
- Fără nervi, fără sarcasm, fără a folosi ironia, cadrul didactic nu va umili elevii.
- Fără reacții exagerate și fără a transforma incidentele minore în confruntări majore;
- Dascălul nu trebuie să intervină dacă știe că un comportament nedorit va dispărea de la sine, ci îl va ignora; nu va amenința cu nici o acțiune pe care nu poate sau nu o va îndeplini;
- Tratarea comportamentului nedorit în mod individual; nu se generalizează și nu se culpabilizează întregul grup pentru acesta;
- Dacă unele comportamente nedorite sunt răspândite în întreaga clasă, dascălul se va concentra asupra liderului acesteia; poate recurge și la o probă sociometrică;
- Nu se vor pune elevii în postura de a-și pârî colegii
- Trimiterea către părinți atât a informațiilor negative, cât și a celor pozitive, începând cu cele pozitive. Se va avea în vedere permanentă legătură cu părinții elevilor;
- Discuții libere, deschise pe baza unor filme, articole din reviste, TV, net;
- Concurs pe echipe pe teme de violență școlară sau „codul bunelor maniere”;
- Săptămâna anti-violență;
- Activități extracurriculare care sporesc colaborarea, cooperarea, comunicarea („Carnavalul toamnei”, „Serbarea Crăciunului”, „Eminescu și poeziile lui” etc.)

Cu elevul vizat:

- Așezarea băncilor în semicerc și stabilirea locului elevei lângă un coleg bun la învățătură, un coleg liniștit;
- Stabilirea de sarcini precise ;
- Discuții individuale, particulare, în afara orelor de clasă ;
- Acordarea unei atenții sporite, implicarea elevei în activitățile clasei, responsabilizarea ei;
- Diminuarea sarcinilor și a temelor pentru eleva vizată, ajutând-o să termine sarcinile primite, dezvoltându-și încrederea în propriile forțe, încurajând-o în permanență ;
- Recunoașterea cu voce tare a celor mai mici îmbunătățiri în comportamentul elevilor și a oricărui comportament favorabil;
- Comunicarea cu eleva, prin întrebări de genul dacă și cum poate să-o ajute cadrul didactic;
- Evitarea pedepselor care umilesc elevii;

- Explicarea clară în fața elevului în ce constă comportamentul lui dorit/nedorit;
- Încercarea de a o face să înțeleagă că ceea ce a făcut este un lucru dăunător pentru întreaga clasă, evitând întrebări de genul: „De ce te porți așa?”;
- Atitudinea dascălului trebuie să sugereze elevei că are încredere în ea;
- Periodic, cadrul didactic să îi amintească elevei comportamentul pe care îl așteaptă de la ea;
- Dacă eleva se comportă într-un anumit fel, înseamnă că acceptă și consecințele care decurg din acest comportament. Trebuie să înțeleagă că ea își alege sancțiunea sau recompensa;
- O vom asigura că ne interesează persoana sa;
- Nu se va discuta situația elevei cu alte persoane; confidențialitatea este fundamentală;
- Izolarea, interzicerea participării la unele activități sunt de evitat;
- Lauda și încurajarea vor fi călăuză pentru profesor în activitatea de aplanare a problemelor de disciplină.
- Am încercat să introduc în activitățile didactice mai multe jocuri și activități simple, insistând pe regulile jocului și pe finalitatea lui, asigurându-mă ca eleva poate duce la bun sfârșit acest joc. Apoi, treptat, am crescut complexitatea jocurilor, crescând și implicarea și concentrarea elevei. Dintre activitățile derulate: jocuri de rol, jocuri de masă, jocuri pe calculator, etc.

Din partea părinților (mama) :

- Stabilirea unor norme de comportare civilizată în cadrul familiei, stabilirea de comun acord a unor reguli de familie ;
- Menținerea unei permanente legături cu învățătoarea pentru a afla nu doar faptele negative ale elevei cât și pe cele pozitive ;
- Recunoașterea, încurajarea și laudarea eforturilor și progresele elevei în schimbarea comportamentului ;
- Evitarea afirmațiilor de genul : « ești rea », « nu poți », « las că-ți arăt eu », « l-as că vezi tu », etc. ;
- Interzicerea în totalitate a pedepselor fizice.

Sedințe particulare cu eleva (30-40 min.)

La prima întâlnire L. D. mi-a confirmat relația ei cu Iona. Eleva mi-a povestit despre dragostea ei pentru Ioana, sora plecată. Mi-a spus că-i lipsește foarte mult, că era cel mai bun prieten și cel mai bun coleg. Ioana era pentru ea pilonul de bază, cea care o ajuta mereu și care o înțelegea. Fără Ioana, școala e pustie, se simte singură, sesigură. E supărată că ea nu a fost adoptată de o familie, că vrea și ea să fie iubită așa mult cum e Ioana.

La cea de-a doua întâlnire am discutat despre regulamentul clasei, normele de comportare civilizată, precum și consecințele nerespectării acestora dar și recompensele, roadele ce pot fi culese în urma unui comportament adecvat. Am stabilit de comun acord un mic test : „o săptămână de elev model”. În această săptămână ea trebuia să evite orice dispută cu colegii, să se comporte civilizată la ore, să participe la toate activitățile propuse, să lucreze în ritmul ei, cât poate, fără a deranja colegii, să nu vorbească urât, să nu deranjeze în ore, etc. Orice problemă ivită urma să o rezolvăm împreună.

La sfârșitul primelor săptămâni, au apărut și primele rezultate. Eleva a făcut eforturi mari și a reușit în mare parte să-și stopeze ieșirile nervoase. Prima reacție din partea colegilor a fost întrebarea unei fete din cl. a III-a : « Ce s-a întâmplat cu D. ? »

La cea de-a treia întâlnire am discutat despre avantajele și dezavantajele comportamentului de săptămâna trecută. A recunoscut că a avut nevoie de multă voință, de multă ambiție. La început i-a fost greu să nu împingă să nu lovească, să nu răspundă urât. A remarcat cât de mult o înțeleg și o ajută colegii, a observat că și alți colegi sunt la fel de protectori asemeni Ioanei.

Treptat, cu mult calm, perseverență și încurajări multe, eleva a început să participe activ la ore, lucrând după puterile ei, rezolvând fișe și teme, singură sau în echipe. L. D. a descoperit că adevărata putere și soluție se află în ea, că totul depinde de voință. A recunoscut că vrea să fie la fel de bună precum era Ioana, și vrea să o facă mândră pe mama ei. A devenit din nou sociabilă, prietenoasă, jucându-se cu colegii, comunicând cu ei.

III. Evaluarea intervenției

- Teste sociometrice ;
- Chestionare ;
- Fișe de observație psihopedagogică.
- Rezultate școlare îmbunătățite ;
- Respectarea regulilor clasei ;
- Dezvoltarea atenției ;

Printr-o implicare și colaborare activă a tuturor factorilor responsabili de educația elevei, prin respectarea unor sarcini bine delimitate, rezultatele nu au întârziat să apară. Comportamentul elevei a început să se schimbe vizibil, evită disputele, nu răspunde la violență prin violență, are mai multă răbdare, înțelegere. Și-a dezvoltat stima de sine, încrederea în forțele proprii, este foarte bine integrată în colectivul clasei, se străduiește mult și a făcut progrese remarcabile. Familia a jucat un rol extrem de important în rezolvarea acestui caz.

Bibliografie :

1. Cerghit, Ioan (coordonator), (1988), *„Perfecționarea lecției în școala modernă”*, E.D.P., București;
2. Dolean, Dacian, (2000), *Comportamentul agresiv: cauze, forme de manifestare și modalități de combatere*, în Revista „Învățământul primar”, nr. 4 / 2000, Editura Discipol, București ;
3. Iucu, B. Romiță, (2000), *„Managementul clasei de elevi”*, Iași, Editura Polirom;
4. Jigău, M., Liiceanu, A., Preoteasa, L., (2005), *Violența în școală*, Institutul de Științe ale Educației UNICEF, București;
6. Neamțu, Cristina, (2003), *Devianta școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*, Editura Polirom, Iași;
7. Preda, Vasile, (1998), *Delincvența juvenilă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-a. Napoca;
8. Sălăvăstru, D., (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași.



ROLUL METODELOR ACTIV - PARTICIPATIVE ÎN RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR LA CLASA a III-a Studiu cercetare –acțiune

Prof. înv. pr., Mariș Ioana
Șc. Gim. Lunca Bradului, jud. Mureș

1. Scopul cercetării

Am ales această temă de cercetare deoarece am considerat că datoria dascălului este aceea de a încerca, prin toate mijloacele și cu toate forțele sale să apropie elevii de carte, de lectură, să-i obișnuiască de mici cu descifrarea textelor, cu înțelegerea unui mesaj scris sau oral. A înțelege ceea ce citesc, a trăi alături de personajele din operele studiate, a realize conexiuni între operă, personaje, acțiuni, precum și a-i îndruma în alegerea celor mai potrivite lecturi, ținând seama de vârsta și personalitatea lor, reprezintă o piatră de temelie în construcția personalității micilor elevi.

Folosind metode și procedee active și interactive în abordarea textelor literare trezim interesul elevilor pentru lectură, le ușurăm munca pe text. Sarcinile primite sunt acceptate mult mai ușor, sunt mai atractive, mai diverse, favorizând înțelegerea textelor, transpunându-i în lumea textelor, trezindu-le interesul pentru noi lecturi, pentru noi descoperiri.

Astfel, scopurile acestei cercetări sunt:

- prefigurarea unor modalități de intervenție educațională formativă prin intermediul metodelor activ-participative care să contribuie la dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris a elevilor din clasa a III-a;
- experimentarea metodologiei didactice de tip activ, stabilirea eficienței sale în procesul didactic, stabilirea avantajelor și limitelor învățării interactive în abordarea textelor literare la elevii clasei a III-a

Tipul cercetării: practic-aplicativă

2. Obiectivele cercetării:

- ✚ utilizarea unor tehnici și metode adecvate de determinare obiectivă a nivelului de pregătire a elevilor;
- ✚ determinarea nivelului general de pregătire și al nivelului de pregătire la disciplina Limba și literatura română al elevilor implicați în cercetare;
- ✚ înregistrarea, monitorizarea și compararea rezultatelor obținute de elevii claselor experimentale și de control la testul inițial, la testele formative și la testul final;
- ✚ implementarea unor metode activ-participative în scopul dezvoltării capacității de receptare a textelor literare și studiul eficienței lor prin analiza relației dintre rezultatele școlare și învățarea activă (interpretarea calitativă și cantitativă a rezultatelor elevilor la testele administrate, analiza motivației și satisfacției în activitatea didactică, a factorilor care stimulează comprehensiunea textelor, lectura activă și conștientă a acestora, a limitelor și avantajelor utilizării metodelor active-participative);
- ✚ stabilirea și măsurarea gradului de implicare al elevilor și învățătoarei în derularea activității didactice;
- ✚ prefigurarea unor modalități de intervenție educațională formativă prin intermediul metodelor activ-participative care să contribuie la dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris a elevilor din clasa a III-a;

- experimentarea metodologiei didactice de tip activ, stabilirea eficienței sale în procesul didactic, stabilirea avantajelor și limitelor învățării interactive în abordarea textelor literare la elevii de clasa a III-a.

3. Ipoteza cercetării

Ipoteza generală – Implementarea unor modele explicite și implicite, cu efecte formative în plan cognitiv și motivațional, care vizează dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris, al elevilor este în măsură să crească prestațiile elevilor de grup și individuale, ceea ce va conduce la dezvoltarea abilităților de comunicare orală și scrisă, la intensificarea discuțiilor libere, deschise, creative, a argumentărilor și analizelor critice.

Ipoteza auxiliară: Utilizarea metodelor active-participative în cadrul lecțiilor de Limba și literatura română la clasa a III-a determină la elevi formarea și dezvoltarea capacității de receptare a textului literar, dezvoltarea interesului pentru lectura suplimentară, dezvoltarea exprimării orale, antrenarea lor în discuții libere, deschise, creative precum și dezvoltarea mecanismelor cognitive superioare: gândire, memorie, imaginație.

4. Variabilele cercetării

Variabila independentă care a fost instrumentată în cadrul modelului experimental creat a fost:

- Folosirea sistematică a metodelor activ-participative, specifice dezvoltării gândirii critice și comprehensiunii textelor literare: lectura pe ateliere, brainstorming-ul, cubul, ciorchinele, rețeaua personajelor, fișa de identitate/de caracterizare, jurnalul cu dublă intrare, cadranele, metoda „Pălăriilor gânditoare”, scheletul de recenzie, cvintetul, diagrama Venn-Euler, rețeaua discuțiilor, lectura guri-urechi, R.A. I., cafeneaua, metoda predării/învățării reciproce, termeni cheie, horoscopul, arborele lui Sapiro etc.

Variabilele dependente ale cercetării:

- Nivelul interesului pentru lectura textelor, pentru lectura conștientă și activă;
- Nivelul performanțelor școlare și comportamentale ale elevilor (deprinderi de citire și scriere corectă, capacități cognitive superioare: gândire divergentă, analiză critică, argumentare, logică, imaginație);
- Gradul de implicare al elevilor în timpul lecțiilor și antrenarea lor în discuții libere, creative;

5. Coordonatele majore ale metodicii cercetării

5.1. Locul și durata cercetării: Școala Gimnazială Lunca Bradului și Școala Gimnazială Răstolița.

Perioada de cercetare: anul școlar 2017-2018.

5.2. Eșantionul de subiecți și eșantionul de conținut:

Eșantionul experimental: clasa a III-a, de la Școala Gimnazială Lunca Bradului, format din 14 elevi, 9 fete și 5 băieți;

Eșantionul de control: clasa a III-a, de la Școala Gimnazială Răstolița, alcătuit din 16 elevi, 9 fete și 7 băieți.

Stabilirea clasei experimentale și a celei de control am realizat-o în urma administrării unor probe de evaluare inițială care au avut rolul de a constata nivelul general al claselor.

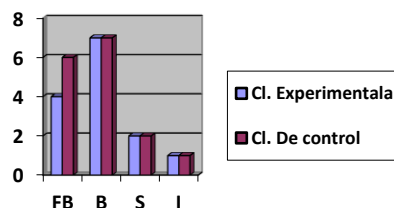


Fig.1 Diagrama de comparație a celor două eșantioane

Eșantionul de conținut: Experimentul didactic a constat în abordarea unor texte literare la disciplina Limba și literatura română, clasa a III-a într-o manieră activă, utilizând metode și procedee active-participative cu rol în dezvoltarea capacității de receptare a textului literar.

Eșantionul de conținut a cuprins 9 unități de învățare: „Călătorie pe un nor”, „Din lumea reală în lumea textului” „Plantele și animalele au povestea lor”, „Semnele nescise ale naturii”, „În lumea sunetelor și a culorilor”, „Împreună”, „Despre invenții”, „Comunicare politicoasă și relațiile cu ceilalți”, „Joc și prietenie”.

5.3. Metodologia cercetării

Sistemul metodologic de cercetare utilizat pentru a confirma sau infirma ipoteza de la care am plecat a fost compus din: metoda autoobservației, metoda observației sistematice, metoda analizei portofoliilor copiilor și metoda experimentului psihopedagogic.

Instrumentele de cercetare utilizate au fost: chestionarul oral și scris, testele pedagogice de cunoștințe și fișele de lucru.

5.4. Etapele cercetării

Investigația psihopedagogică s-a realizat la clasa a III-a, respectiv pe eșantionul de elevi selectați, care au alcătuit clasa experimentală, în scopul confirmării sau infirmării eficienței metodelor active-participative în receptarea textului literar.

5.4.1. Etapa preexperimentală sau constatativă

Pretestul a avut rolul de a stabili nivelul existent în momentul inițierii experimentului psihopedagogic, atât la eșantionul experimental cât și la cel de control. Pe lângă testul inițial aplicat la cele două clase, am purtat discuții cu învățătoarea clasei de control, am studiat și analizat produsele elevilor, fișele de la bibliotecă, rezultatele lor școlare din anii anteriori, precum și observarea directă și sistematică a activității și a comportamentului elevilor.

Tabel 2. Barem de corectare test inițial

CALIFICATIVE	NR. ELEVI CLASA EXPERIMENTALĂ (14)	PROCENTE	NR. ELEVI CLASA DE CONTROL (16)	PROCENTE
FB – 10	4	29%	6	38%
B. – 8	6	43%	7	43%
S. – 6	3	21%	3	19%
I. - 4	1	7%	0	0%

Tabel 1. Situația comparată a rezultatelor testului inițial

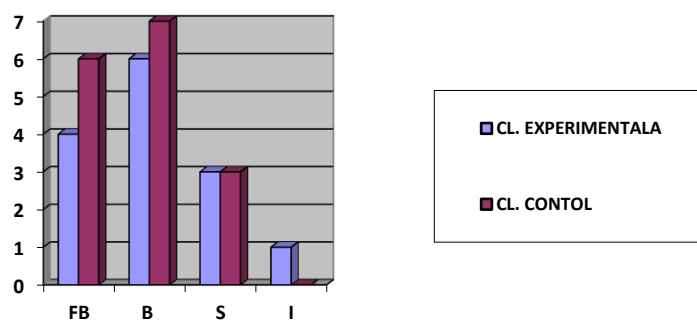


Fig.2. Diagramă de comparație test inițial

Din analiza rezultatelor obținute la testul pedagogic inițial precum și din discuțiile purtate cu colega, din observarea sistematică a elevilor și analiza fișelor și a portofoliilor din anul școlar trecut se constată că nu există diferențe semnificative între cele două eșantioane. Putem sublinia un nivel puțin mai scăzut al elevilor clasei experimentale decât al clasei de control. Acest lucru nu face decât să ne motiveze și mai mult pentru a demonstra eficiența variabilei independente.

5.4.2. Etapa experimentului propriu-zis

După stabilirea eșantioanelor de lucru s-a trecut la desfășurarea experimentului formativ.

La eșantionul experimental, în cadrul acestor lecții, a fost introdusă ca variabilă independentă utilizarea unor metode active și interactive de abordare a textelor literare. În tot acest timp eșantionul de control a parcurs în continuare activitățile de limba și literatura română prin metode clasice, în mod obișnuit, neinfluențată de variabila independentă, manipulată la eșantionul experimental. S-a urmărit, pe de o parte, variația variabilei dependente în funcție de variabila independentă (la eșantionul experimental), iar pe de altă parte, variația variabilei dependente în condițiile în care nu intervine variabila independentă (la eșantionul de control).

O primă metodă propusă spre aplicare este metoda *brainstorming*, folosită la începutul unității de învățare „Călătorie pe un nor”, elevii având de notat tot ceea ce le trece prin minte când se gândesc la acest titlu.

Sarcina de învățare: În cadrul primei lecții, la începutul unității de învățare „Călătorie pe un nor”, elevii au primit o fișă în centrul căreia era desenat un nor, iar în interiorul lui era notat titlul „Călătorie pe un nor”. Fiecare elev a fost încurajat să dea frâu liber limbajului, gândirii și imaginației, notând astfel în jurul norului orice cuvânt cred ei că are legătură cu expresia dată. După ce elevii au prezentat fișele le-am adunat, apoi au urmat lecțiile în care am parcurs această unitate de învățare. La finalul unității am confruntat ideile de început cu ceea ce au întâlnit pe parcursul acestei unități.

Înainte de a studia textul „*Perla de scoică*” am oferit elevilor următorii termeni cheie – vitrină, mama, scoică, lacrimi, perle, cerându-le să alcătuiască, câte un scurt text de 5-10 rânduri. Elevii și-au prezentat creațiile apoi am trecut la lectura textului din manual, confruntând ideile/textele.

Lucrând pe textul „*Semnul de iarbă*”, după Silvia Kerim, am căutat să formulăm ideile principale sub diverse forme – enunț, întrebare, titlu. În acest sens am folosit metoda Jurnalului cu dublă intrare, metodă extremă de îndrăgită de către elevi. Pentru a formula ideile principale din text, am împărțit foaia pe două coloane și atâtea rubrici câte fragmente are textul (aici 6); în prima rubrică elevii au notat ideile principale sub forma unor enunțuri, întrebări și apoi sub forma unui titlu, iar în cea de-a doua coloană au redat printr-un desen fiecare fragment.

Pentru înțelegerea textului „Max, Duc și nava cosmică” după Walt Disney, am început cu lectura predictivă a acestui text, modalitate care a evidențiat încă odată creativitatea și imaginația elevilor. Printre alte metode apreciate de către elevi a fost și aceea de identificare a conflictului acestui text – „Arborele lui Sapiro”, metodă care a permis elevilor să analizeze conflictul acestui text ”pe toate părțile” – loc și timp, personaje implicate, cauzele care determină conflictului, problema clară a conflictului, acțiuni

concrete ale personajelor, sentimentele acestora și nu în ultimul rând oferirea unor soluții ce ar putea rezolva acest conflict.

După fiecare unitate de învățare parcursă în manieră activă, la clasa experimentală, a avut loc o recapitulare finală, însoțită de câte o testare sumativă bazată pe aceleași principii ale instruirii active și interactive.



5.4.3. Etapa post experimentală/finală

Etapa post experimentală a cercetării a constat în administrarea unor probe de evaluare finală, identice pentru cele două clase: experimentală și de control. Am comparat rezultatele obținute la aceste probe cu cele obținute la probele de evaluare inițială. Aprecierea s-a făcut prin calificative, pentru fiecare item s-a totalizat numărul fiecărui calificativ. Acest sistem unitar, de notare, a fost menținut pe toată durata experimentului, pentru a asigura o bază cât mai obiectivă operației de evaluare și implicit, concluziilor experimentului. Am comparat atât rezultatele din interiorul fiecărei clase cât și rezultatele între cele două clase implicate în acest experiment.

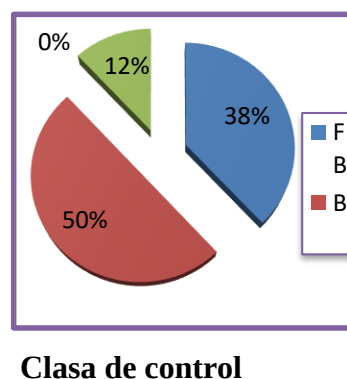
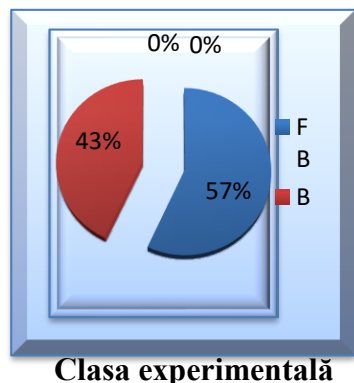


Fig.2. Rezultatele testului final la cele două eșantioane

Analiza și interpretarea rezultatelor obținute indică o tendință pozitivă de ameliorare a rezultatelor școlare ale elevilor, în favoarea grupei experimentale, care nu poate fi pusă exclusiv pe seama dezvoltării psihice și fizice naturale a elevilor, *fapt ce ne permite să afirmăm că ipoteza noastră de cercetare se confirmă.*

Bibliografie:

- + Albu, G., Gheorghe, A., Năprui, M., Simionică, E., Sârbu, M., (2004), *Metodica predării teoriei literare la ciclul primar*, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova.
- + Bocoș, M., (2002), *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Ediția a II-a revizuită, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- + Bocoș, M., (2005), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, ediția a II-a, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- + Ionescu, M., (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- + Logel, D., Stroescu-Logel, E., Popescu, E., (2006), *Sinteze de metodică a predării limbii și literaturii române în învățământul primar cu aplicații practice*, Editura Carminis, Pitești.
- + Mitu, F., (2006), *Metodica predării-învățării integrate a limbii și literaturii române în învățământul primar*, Editura Humanitas Educational, București.

THE LANGUAGE CULTURE RELATIONSHIP

Prof. Osiac-Nedelea Carmen-Maria
Colegiul Tehnic Metalurgic, Slatina

First of all, the concept of language culture needs to be defined in order to elaborate adequately on the subject. The concept is adopted from one of the dualist notions like “form/sense” or “lecture/ecriture” introduced by Meschonnic (1973:349) as “langue-culture-histoire”. But my theory is derived from the Sapire Whorf hypothesis that states that language cultures come from different realities, and, thus, are fundamentally different and “incommensurable” with each other. The translation between two different languages consist in taking into account and expressing, in meaningful production, the fundamental difference between language cultures, as Meschonnic has cited:

“There would be some form of idealism in thinking that translation could remain poised on the confines between linguistic-cultural systems, in a neutral space miraculously freed by the double backward surge of irreducible specificities. On the contrary, it is undoubtedly made up from the disjunction between these systems, evidencing rather than identities, the deep ferment of difference.”(Meschonnic 1973:21-24)

Translation is the exploration of “unbridgeable gap” and of tension between cultures, depending considerably on the historical time and the socio-economic different development of the language culture. The function of the translation is to increase cross- cultural motivations, while, at the same time, to underline and find solutions to this difference. Therefore, the translator’s task is to redefine the concept

of “cultural gap” changing it into relationship. But this language- culture relationship is due to the work of the translator, because translating signifies establishing relationships between nations, cultures, languages, mentalities and attitudes.

If saying that translating means creating a relationship between language cultures is emphasized the generally – known idea, but what is not so clear is that a cultural relationship is never a limited and stable reality, but a complex of factors depending mainly on the process of communication that is analyzed by the translator. Communication involves the author (he is the sender who wants to communicate something to the audience – receiver), the translator (he wants to communicate something through translation to the receivers of the target language culture).

The role of the author of the original text is of great importance, because translation results from a need and an order. The need corresponds quite simply to an actual breakdown in communication; the order corresponds to the instructions given unconsciously by the author that communication takes place. He is the mental force behind the translation and his positions in socio – cultural and language cultural terms are of major importance and the actual translations will be according to his order.

On many occasions the translator himself is the author of the original text. He translates because he notices a communication problem or because he wishes to make his work known to speakers of another language who otherwise would have no way of discovering that work. Whatever his motivation may be, it is important to see that translation is carried out within a set of rules and procedures which the translator must choose from in order to make a good translation. The choices which the translator (who is not the author) will make no longer depend on his personal criteria, but on a whole series of parameters.

It is obvious that the socio – cultural identity of the author and the translator are of great importance as is the language culture to which they belong. If the author of the source text becomes the translator, he will fully understand the text and will seek to inform the readers of another language. As he understands the text completely, he will be able to emphasize certain cultural features of the text.

Cultural differences are very difficult to deal with when translation takes place, because they make communication impossible between nations. But the language culture relationship depends considerably on the translator choices and on the author of the text.

References:

1. Meschonnic, H., *La Pensee Dans la Langue: Humbolt et Apres*, Press Universitaires de Vinnccennes, 1973.
2. Sapir, E., *Language: An Introduction to the Study of Speech*, Harcourt Brace&Co, New York, 1956.
3. Saussure, F., *Course in General Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 1974.

VOCATIE ȘI MISIUNE

PROIECT DE ACTIVITATE

Prof. înv.preșc. Furtună Diana Elena
Grădinița cu p.p. Nr. 1, Buzău

GRUPA: Mică „Albinuțe”

TEMA ANUALĂ DE STUDIU: „Când/ cum și de ce se întâmplă?”

TEMA PROIECTULUI TEMATIC: „Emoția anotimpului IARNA”

SUBTEMA: „Jocurile copiilor iarna”

TEMA ACTIVITĂȚII: „Zâna Iarna ne învață!”

COMPONENȚA ACTIVITĂȚII INTEGRATE:

- ❁ Întâlnirea de dimineață: „Buna dimineața, fulgi de nea!”
- ❁ Tranzitii: „Săniuța fuge” - cântec
- ❁ Jocuri și activități didactice alese:
- ✚ Artă: „Pictesz oameni de zăpadă”/Colorăm săniuțe mari și mici;
- ✚ Joc de masa: „Alege umbra jocurilor de iarnă”;
- ✚ Bibliotecă: „Labirint”;
- ❁ Activități pe domenii experiențiale: (DȘ + DOS)
- ✚ Joc didactic matematic: „ Unde s-au ascuns oamenii/fulgii de zăpadă?”
- ✚ Activitate practica: Macheta (colectivă) „Jocurile copiilor iarna”.
- ❁ Joc de mișcare: „Scăunele muzicale!”

SCOPUL ACTIVITĂȚII:

Consolidarea capacității de a ordona după marime și culoare obiectele puse la dispoziție și a deprinderii de a picta /desena pe un suport dat în vederea obținerii unor oameni de zăpadă necesari la asamblarea machetei „Jocurile copiilor iarna”.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- O1. Să picteze oamenii de zăpadă respectând tehnica ștampilării.
- O2. Să potrivească umbra cu jocul corespunzător;
- O3. Să selecteze obiecte identice, aranjându-le în perechi și să arate care sunt la fel;
- O4. Să sesizeze însușiri simple de culoare și mărime ale obiectelor puse la dispoziție și să le grupeze după criteriul indicat de educatoare;



- O5. Să recunoască diferite materiale de lucru și să le numescă;
 O6. Să aplice oamenii de zăpadă în vederea obținerii machetei „Jocurile copiilor iarna!”
 O7. Să execute individual mișcările sugerate de jocul de la finalul zilei.

METODE ȘI PROCEDEE: Conversația, explicația, observația, expunerea, exercițiul, jocul didactic

MATERIALE DIDACTICE: Fișe cu labirint, acuarele, pahare cu apă, oameni de zăpadă decupați, culori, umbre și hainute pentru jocul de masă, bețe de frigărui, vata, saniuțe decupate, lipici, plicuri, glob din polistiren de mărimi diferite, fulgi albi și albaștrii, Macheta „Jocurile copiilor iarna”, etc .

❁ **Jocul didactic matematic:** „Unde s-au ascuns oamenii/fulgii de zăpadă?”

Sarcina didactică:

- Să aleagă după criteriul indicat bulgărele/fulgul de zăpadă și să îl așeze la locul său și să grupeze după criteriul indicat (mare –mic/ culoare).

Elemente de joc:

- Cutia trimisă de Zâna Iarna, scrisoare, bagheta fermecată, plicuri, aplauze, deplasare la panou, închiderea și deschiderea ochilor.

Regulile jocului:

- Copilul atins de baghetă va ridica bulgărele mare de zăpadă, apoi cu ajutor va trebuie să înfigă globul mare de polistiren pe bățul de frigăruie apoi cel mic pentru a obține un om de zăpadă. Copilul care realizează omul de zăpadă va lipi cu ajutor fulgul pe rochița Zânei.



DURATA: 1 zi.

BIBLIOGRAFIE:

1. Breben Silvia, Gongea Elena, Ruiu Georgeta, Fulga Mihaela-Metode interactive de grup-ghid metodic, Editura Arves, 2002;
2. Curriculum pentru invatamantul prescolar (3-6/7 ani), M.E.C.I.-2008;
3. Revista Învățământul Preșcolar;
4. Marin Manolescu, « Curriculum pentru invatamantul primar si prescolar. Teorie si practica », Universitatea din Bucuresti, 2004, Editura Credis.
5. Viorica Preda, Magdalena Dumitrana “Programa activităților instructiv –educative în grădinița de copii”, Ediția a II –a, București, 2005, Editura V & I Integral.



SCENARIUL ZILEI

Copiii se adună în sala de grupă. Activitatea debutează cu întâlnirea de grup între copii și educatoare prin intermediul salutului de dimineață: „Bună dimineața, fulgisor!

Copiii răspund salutului și se salută reciproc.

Prezența- se va realiza cu ajutorul unui copil care va așeza jetoanele ajutat de educatoare pe coloanele corespunzătoare cu copiii prezenți respectiv absenți.

Trecerea la calendarul naturii se face cu ajutorul “poeziei învățate” :

„Vremea noi o studiem
Și-n calendar noi notăm,
De e ploaie, zăpadă, vânt sau e soare
Ca să mergem la plimbare”.

Pe baza celor observate în drumul copiilor spre grădiniță, referitor la starea vremii, se va completa calendarul naturii. Educatoarea adresează întrebări preșcolarilor pentru a verifica dacă și-au însușit schimbările care au apărut în natură.

Se citește mesajul zilei: Anexa I



☀ **Tranziții:** ”Săniuța fuge!”- cântec.

☀ **Jocuri și activități didactice alese:**

Copiii vor descoperi materialele puse la dispoziție și vor avea posibilitatea de a alege între sectoarele deschise: Bibliotecă, Joc de masă, Artă.

Aceștia se familiarizează cu materialele pregătite, astfel:

a) La centrul de interes Joc de masă: : La acest sector copiii se vor juca cu jetoane „Alege umbra hăinuței de iarnă” Copiii au ca sarcină să potrivească umbra cu hăinuța corespunzătoare.

b) La centrul de interes: Artă: Pe masă sunt pregătite siluete ale oamenilor de zăpadă de culoare albastră, iar preșcolarii au ca sarcină să-i picteze cu alb.

c) La centrul de interes : Bibliotecă: Labirint – traseaza o linie de la fulgul de nea la Zână.

După terminarea activității pe centre se va face evaluarea rezultatelor activității prin metoda turului galeriei, în timp ce evaluăm activitatea se aude o bataie în ușă, trimit preșcolarul cel mai cuminte să deschidă, lângă ușă găsește o cutie de la Zână Iarnă.

☀ Tranziții: „Săniuța fuge!”- **cântec**.

☀ **Domeniul Știință (DȘ) + Domeniul Om și Societate (DOS).**

Pentru a o bucura pe Zâna Iarnă copiii grupei trebuie să rezolve probele jocului „Unde s-au ascuns oamenii/fulgii de zăpadă?” Prima probă constă în sortarea bulgărilor după mărime și așezarea lor pe bățul de frigărui (mare-mic) apoi să assembleze cu ajutorul educatoarei omul de zăpadă pe care să îl așeze pe macheta trimisă de Zână „Jocurile copiilor iarna”.

A doua probă constă în sortarea fulgilor după culoarea și lipirea lor pe rochița zânei ajutați de educatoare. După finalizarea lucrului preșcolarii primesc recompense din cutia trimisă de Zână.

Programul zilei se va încheia prin desfășurarea unui **Joc de mișcare: „Scăunele muzicale”**.



TEST DE EVALUARE

PARABOLA BOGATULUI NEMILOSTIV ȘI A SĂRACULUI LAZĂR

Prof. Prode Letiția

Școala Gimnazială Veștem, Sibiu

-Toate subiectele sunt obligatorii. Se acordă 10 puncte din oficiu.

-Timp de lucru 50 minute.

I. Alegeți varianta corectă de răspuns:

20 p

A. Bogatul nemilostiv a ajuns în Iad:

- a. din cauza bogăției b. pentru că a fost nemilostiv
c. pentru că a fost bun

B. Oamenii trebuie să fie milostivi:

- a. ca să ajungă în Rai b. spre a fi lăudați de către oameni
c. ca să aibă prieteni

C. Lazăr a ajuns în Rai:

- a. pentru că a fost sărac b. pentru că era plin de bube
c. că a fost credincios și răbdător

D. Faptele de milostenie plăcute lui Dumnezeu:

- a. sunt cele făcute din interes b. să arătăm că suntem darnici
c. cele făcute din inimă

II. Formulați două învățături morale ce se desprind din Parabola bogatului 20p nemilostiv și a săracului Lazăr.

III. Stabiliti corespondenta corectă între cele două coloane.

15p

- | | |
|---------------|--------|
| 1.Lazăr | pofiră |
| 2. Bogatul | Rai |
| 3. Milostivul | bube |

IV. Stabiliți care din următoarele enunțuri sunt adevărate și care sunt false,

30p

Notati cu A pe cele adevărate și cu F pe cele false

- | | |
|--|--|
| | |
| | |

f.Lazăr se îmbrăca în porfiră și vison

V. Rescrieți parabola, imaginându-vă că bogatul s-ar fi comportat ca un adevărat creștin.
15 p

BAREM DE CORECTARE ȘI NOTARE

Test de evaluare – Parabola bogatului nemilostiv și a săracului lazar

I. 20 p

Se acordă 5 puncte pentru fiecare răspuns corect.

A – b ; B – a; C – c; D – c

II. 20 p

Se acordă 10 puncte pentru fiecare învățătură corect exprimată.

Se acordă 5 puncte pentru învățatură incomplet formulată.

III. 15 p

Se acordă 5 puncte pentru fiecare asociere corectă.

Lazăr – bube

Bogatul – porfiră

Milostivul – Rai

IV. 30 p

Se acordă 5 puncte pentru fiecare răspuns corect

a – A, b – A, c – F, d – A, e – A, f – F

V. 15 p

Se acordă 15 puncte pentru o rescriere a parabolei completă și corectă.

Notă: Se poate acorda și un punctaj intermediar pentru un răspuns incomplet sau parțial corect.

Se acordă 10 puncte din oficiu.



PROIECT DIDACTIC

Prof. înv. pr. **Ilinca Roxana Ionela**

Liceul de Arte „Bălașa Doamna”Târgoviște, Județul Dâmbovița

DATA:

CLASA: I

UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÂNT : Liceul de Arte „Bălașa Doamna”Târgoviște

PROF. ÎNV. PRIMAR : Ilina Roxana Ionela

ARIA CURRICULARĂ: Matematică și explorarea mediului

DISCIPLINA: Matematică și explorarea mediului

UNITATEA TEMATICĂ: Călătorim prin Univers

TEMA ZILEI: Călătorim spre stele

SUBIECTUL LECȚIEI: Figuri geometrice- Pătrat, dreptunghi, triunghi, cerc: reprezentare grafică

FORMA DE REALIZARE: activitate integrată

TIPUL LECȚIEI: Comunicare-însușire de cunoștințe

SCOPUL LECȚIEI: Formarea unui limbaj specific; asimilarea unor cunoștințe referitoare la elemente intuitive de geometrie

COMPETENȚE SPECIFICE :

1. MATEMATICĂ ȘI EXPLORAREA MEDIULUI

2.1. Orientarea și mișcarea în spațiu în raport cu repere/direcții date folosind sintagme de tipul: în, pe, deasupra, dedesubt, lângă, în față, în spate, stânga, dreapta, orizontal, vertical, oblic , interior, exterior,

2.2. Recunoașterea unor figuri și corpuri geometrice în mediul apropiat și în reprezentări plane accesibile (incluzând desene, reproduceri de artă, reprezentări schematic

5.1. Sortarea și clasificarea unor date din mediul apropiat pe baza a două criterii

1. COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

1.2. Identificarea unor informații variate dintr-un mesaj rostit cu claritate

1.3. Identificarea unor sunete, silabe, cuvinte în enunțuri rostite cu claritate

3 . MUZICĂ ȘI MIȘCARE

3.1. Manifestarea liberă, adecvată, pe muzică, apelând la diverse forme de exprimare, în funcție de conținutul și caracterul muzicii

3. ARTE VIZUALE ȘI ABILITĂȚI PRACTICE

2.3. Realizarea de obiecte/construcții/folosind material ușor de prelucrat și tehnici accesibile.

4. DEZVOLTARE PERSONALĂ

2.1. Asocierea emoțiilor de bază cu elemente simple de limbaj nonverbal și paraverbal

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

O2.2.1- să recunoască formele geometrice plane învățate; obiectivul se consideră realizat dacă fiecare elev al clasei recunoaște cel puțin una dintre formele geometrice plane învățate;

O2.2.2-să contureze formele geometrice plane învățate; obiectivul se consideră realizat dacă fiecare dintre elevii clasei conturează cel puțin o formă geometrică plană din cele învățate;

O2.2.3 – să coloreze, respectând codul culorilor , colajul din forme geometrice; obiectivul se consideră realizat dacă fiecare pereche colorează, respectând codul culorilor , colajul din forme geometrice;

O2.1.1 –să precizeze poziția unor forme geometrice în raport cu repere date; obiectivul se consideră realizat dacă fiecare dintre elevii clasei precizează corect cel puțin poziția unei forme geometrice în raport cu repere date;

O5.1.1- să precizeze numărul formelor geometrice: pătrat, dreptunghi, triunghi, cerc folosite pentru realiarea colajului; obiectivul se consideră realizat dacă fiecare dintre perechi identifică cel puțin o figură geometrică;

Strategii didactice:

METODE ȘI PROCEDEE: observația, conversația, explicația, exercițiul ,demonstrația

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT : nisip, coli colorate cu cerneală, pic, laptop, videoproiector, PPT; manualul tiparit/ digital, fișe de lucru

FORME DE ORGANIZARE : frontal, individual,în perechi

Temporale - 40 minute activitatea propriu-zisă

- 10 minute activități recreative.

Umane - 26 elevi

Evaluare

-observarea sistematică - atitudinea elevilor față de sarcina dată

-aprecieri verbale;

-autoevaluare

-interevaluarea

Bibliografice:

1. Programă școlară pentru disciplina **Matematică și explorarea mediului** (clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a), aprobată prin ordinul ministrului Nr. 3418/19.03.2013;

2. Curs formare - *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii din clasele I-IV*, program de formare continuă de tip “blended learning” pentru cadrele didactice din învățământul primar;

3. Mirela Mihaescu, Stefan Pacearca, Anita Dulman, Crenguta Alexe , Otilia Brebenel– *Matematica si explorarea mediului* –Manual pentru clasa I , Ed. Intuitext, 2014.

● **Pedagogice :**

1. Neacșu Ioan, „*Metodica predării matematicii la clasele I- IV*”, E. D. P. , Buc., 1988;
2. Simionica Elena, Caraiman Florica, „*Matematica ... prin joc*”, Ed. Polirom, Iași, 1998;
3. Didactic.ro

Etapele lecției	Obiective opera-	Conținutul instructiv-educativ	Strategii didactice			Evaluare
			Metode și procedee	Mijloace de învățare	Forme de organizare	
<u>Moment organizatoric</u> 1 min.		Asigur condițiile necesare desfășurării optime a orei de Matematică și explorarea mediului, cerând elevilor să pregătească materialele necesare, să-și corecteze poziția în bancă și să păstreze liniștea. În călătoria noastră spre stele vom trece și prin ”ȚINUTUL FIGURILOR GEOMETRICE”	Conversația	manualul caietelev elevilor	frontal	Observ capacitatea elevilor de a se organiza
<u>Reactualizarea cunoștințelor dobândite anterior</u>		Se verifică modul în care a fost efectuată tema pentru acasă. Sunt evidențiate elevii care au rezolvat corect tema, au un scris caligrafic și au un caiet îngrijit.	Conversația	caietelev de temă	individual frontal	Aprecieri verbale

<u>Anuntarea subiectului lectiei si a obiectivelor urmarite</u> 1 min.	MM 3.1.	În această oră de Matematică și explorarea mediului vom învăța despre figuri geometrice. Scriu data și titlul lecției pe tablă - FIGURI GEOMETRICE	<u>aptarea atenției</u> 3 min.
	CLR 1.2.	Captarea atenției se realizează cu un câțec - Figuri geometrice Despre ce este vorba în câțec?Ce denumiri ale figurilor geometrice ați auzit în câțec?	
Conversația	Conversația Audita	Laptop,PPT	
individual	frontală		

<u>Prezentarea noului conținut și dirijarea învățării</u> 25 min	MEM O2.2.2.
Vor fi prezentate elevilor figurile geometrice: triunghi, pătrat, cerc și dreptunghi și descrierea acestora (prezentare manual digital) . Ce figuri au fost prezentate? La tablă se realizează un ciorchine cu figurile geometrice prezentate. Cer elevilor exemple de obiecte din mediul înconjurător care seamănă cu figurile geometrice prezentate. Cer elevilor să despartă în silabe cuvântul nisip și să bată din palme atunci când aud sunetul s. Pe banci sunt așezate farfurii cu nisip. Se vor desena, după contur, figurile învățate în nisip cu betişoare Realizează un : Dreptunghiul- 2 linii verticale mai scurte -2 linii orizontale mai lungi Patratul -2 linii orizontale - 2 linii verticale cu lungimi egale Triunghiul -2 linii oblice și o linie orizontală.Elevii primesc o coală pictată cu cerneală pe care să realizeze cu ajutorul picului conturarea figuri geometrice după șablon. După ce au conturat îi întreb unde se situează, pe foaia lui/ei o figură geometrică în raport cu alta. În perechi vor colora, respectând codul culorilor , colajul din forme geometrice și vor identifica numărul figurilor de fiecare fel.	Conversația, Ciorchine, figuri geometrice, Explicația, Exercițiul, Exercițiul, Explicația, Demonstrația, Conversația, Explicația, Exercițiul, caietele elevilor, manualul digital, sabioane, cutii cu nisip, Coli colorate cu cerneala, Pic, frontal individual Autoevaluare Intereval

<u>Concluzii și aprecieri</u> min.	<u>Activitate în</u> <u>completare</u> 7 min	<u>Asigurarea</u> <u>retenției și a</u> <u>transferului</u>	<u>Obținerea performanței</u> 10 min.
Învățătoarea face aprecieri generale și individuale asupra participării elevilor la lecție, precum și asupra comportamentului lor pe parcursul orei.	Vom încheia cu jocul „Dacă aș fi un o figură geometrică, aș fi pentru că...”	-Se propune elevilor ca temă pentru acasă să realizeze o imagine din figuri geometrice	Elevii primesc o fișă de lucru pe care trebuie să o rezolve individual. (Anexa 1) Probă scrisă: Itemii de evaluare vizează: să recunoască formele geometrice plane învățate să contureze formele geometrice plane învățate; să precizeze poziția unor forme geometrice în raport cu repere date; Diferențiat: Elevii care au terminat au ca sarcină să personalizeze figura geometrică dorită în funcție de starea pe care o au. (bucurie/tristețe/furie)
Conversația	Conversația	Explicația	Munca independentă
			fișă de lucru
frontal		frontal	stilou individul
Aprecieri verbale Calificative elevilor activi	Aprecieri verbale		Autoevaluare

PROIECT DE ACTIVITATE INTEGRAT

Educator : Pințea Simona Rozica

Grădinița cu program prelungit “Albinuța” Nr.1 Zărnești

Motto:

“Atâtea lucruri bune îți trimite Dumnezeu

Și-așa puțin îți cere să-i dai ,copilul meu,

Deci, ia te rog aminte la toate câte-ți spun:

Să fii mereu cuminte ,ascultător și bun.

Și vei vedea răsplata: de Paști, un îngerăș,

Pe care voi îl știți că este iepuraș,

Îl va trimite Domnul cu daruri, ouă roșii,

Ca să ciocniți și voi precum ciocnesc stămoșii”

*“Surprizele
Iepurașului”*



PROIECT DIDACTIC INTEGRAT**UNITATEA DE ÎVĂȚĂMÂNT: Grădinița cu PP. ‘ALBINUȚA’ NR 1 Zărnești****GRUPA: Mare****EDUCATOARE: Pințea Simona Rozica****TEMA ANUALĂ DE STUDIU:** “Cum este, a fost și va fi aici, pe pământ?”**TEMA PROIECTULUI:** “Ne pregătim pentru Paști”**TEMA ACTIVITĂȚII:** “Surprizele iepurașului”**TIPUL ACTIVITĂȚII:** Transmitere de cunoștințe, formare priceperi și deprinderi**MIJLOC DE REALIZARE:** Memorizare și aplicație**MODALITATEA DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE:** Activitate integrată (ADP+ALA1+ADE+ALA2)**FORME DE ORGANIZARE:** frontal, individual, pe echipe**SCOPUL ACTIVITĂȚII:** Dezvoltarea unei exprimări orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și gramatical, precum și formarea deprinderilor de a lipi și asambla corect și îngrijit un ou.**ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTAREA PERSONALĂ:**▪ **ÎNTÂLNIREA DE DIMINEAȚĂ:**

- “Vine, vine iepurașul”
- Salutul: “Bună dimineața, iepurașilor!”
- Calendarul naturii
- Prezența
- Noutatea zilei

▪ **TRANZIȚII:**

- ”1-2-3 Spre centre ne îndreptăm
- Pe iepuraș îl ajutam!”- între ID și ALA1
- “Iepurașul mustăcios”- euritmie - între ALA1 și ADE1
- “Eu sunt oul colorat”- euritmie - între ADE1 și ADE2
- “Voi cu drag azi ați lucrat”- text recitativ - între ADE2 și ALA2

▪ **RUTINE:**

- servirea mesei
- deprinderi igienico - sanitare
- plecarea copiilor acasă

ACTIVITĂȚI PE CENTRE DE INTERES (ALA1):**Artă:** “Măști pentru iepurași” (dactilopictură)**OBIECTIVE OPERAȚIONALE:**

- Să obțină efecte plastice prin tehnici specifice picturii;
- Să utilizeze în mod creative culorile;
- Să păstreze o poziție corectă în timpul lucrului.

MATERIALE FOLOSITE:

- Imagini cu măști de iepurași, acuarele, pahare, șervețele, elastic.

METODE ȘI PROCEDEE:

- Conversația, explicația, exercițiul.

Știință: Labirint “ Ajută iepurașul să ajungă la ouă”

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- Să găsească drumul corect de la iepuraș la coșul cu ouă;
- Să obțină efecte plastice prin tehnici specifice desenului;
- Să utilizeze corect instrumentele și materialele puse la dispoziție.

MATERIALE FOLOSITE:

- Fișe cu labirint, culori.

METODE ȘI PROCEDEE:

- Conversația, explicația, exercițiul, munca independentă.

Construcții: “Căsuța iepurașului”

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- Să redea modele de căsuțe conforme cu realitatea;
- Să îmbine armonios piesele în scopul realizării temei;
- Să manifeste spirit de colaborare în realizarea originală a construcției.

MATERIALE FOLOSITE:

- Cuburi din lemn, piese lego.

METODE ȘI PROCEDEE:

- Conversația, explicația, exercițiul, demonstrația și lucrul în echipă.

ACTIVITĂȚI PE DOMENII EXPERIENȚIALE:

Domeniul limbă și comunicare (DLC)

SUBIECTUL ACTIVITĂȚII: “ Ouă pentru Paști ”

MIJLOC DE REALIZARE: Memorizare

OBIECTIVE CADRU:

- Dezvoltarea capacității de exprimare orală, de înțelegere și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor verbale, orale;
- Dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral.

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ:

- Să recepționeze un text care i se povestește sau i se citește, înțelegând în mod intuitiv caracteristicile expresive și estetice ale acestuia;
- Să audieze cu atenție un text reținând ideile principale ale acestuia.

■ **OBIECTIVE OPERAȚIONALE:**

- Să redea idei ale poeziei;
- Să perceapă forma și sensul cuvintelor și al expresiilor întâlnite în poezie;
- Să recite corect și expresiv poezia;
- Să-și exprime trăiri emoționale în concordanță cu conținutul versurilor.

MATERIALE FOLOSITE:

- Iepurași de Paști, scrisoare, coș cu ouă, planșe cu imagini ce ilustrează textul poeziei.

METODE ȘI PROCEDEE:

- Conversația, observația, explicația, povestirea poeziei.

Domeniul om și societate (DOS)

SUBIECTUL ACTIVITĂȚII: “ Decorăm ouă pentru Paști ”

MIJLOC DE REALIZARE: Aplicație - activitate practică-

OBIECTIVE CADRU:

- Îmbogățirea cunoștințelor despre materiale și caracteristicile lor, precum și tehnicile de lucru necesare prelucrării acestora în scopul realizării unor produse simple;

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ:

- Să identifice cât mai multe soluții pentru realizarea temei propuse în cadrul activităților practice;
- Să se raporteze la mediul apropiat contribuind la îmbogățirea acestuia prin lucrări personale.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- Să intuiască materialele didactice ce urmează a fi utilizate;
- Să urmărească cu atenție explicația și demonstrația;
- Să realizeze ouăle prin tehnica aplicației;
- Să lucreze curat și cu meticulozitate;
- Să realizeze corect exerciții de încălzire a mușchilor mici ai mâinilor;

MATERIALE FOLOSITE:

- Ouă polistiren, diverse șabloane cu floricele, lipici, machete pentru expoziție, șervețele umede, bețișoare.

METODE ȘI PROCEDEE:

- Conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, munca individuală, turul galeriei.

ACTIVITĂȚI PE CENTRE DE INTERES (ALA2)

SUBIECTUL ACTIVITĂȚII: “Cursa iepurașilor” – joc de mișcare

SCOPUL ACTIVITĂȚII:

- Dezvoltarea atenției, a rapidității în reacții, a îndemânării;
- Dezvoltarea fizică generală a copiilor.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- Să respecte regulile jocului în care sunt implicați;
- Să coordoneze mișcarea oculară – motorie pentru transportul unui ou în lingură fără a-l scăpa;
- Să manifeste în timpul jocului atitudine de cooperare, spirit de echipă;
- Să dea dovadă de fair-play în întreceri sportive.

MATERIALE FOLOSITE:

- Ou de lemn, lingură, coșuleț, mască pentru iepuraș cu orificiu reprezentând ochișorii.

METODE ȘI PROCEDEE:

- Explicația, demonstrația, conversația, exercițiul și jocul propriu-zis.

ELEMENTE DE JOC:

- Surprize, aplauze, competiție.

SARCINA DIDACTICĂ:

- Îmbogățirea conținutului vieții afective a copiilor și a dorinței lor de a memora o poezie și recunoscând anumite tradiții și obiceiuri specifice sărbătorii Paștelui.

PROIECTUL ACTIVITATII INTEGRATE

2.	1.	Nr. Crt.
Captarea atenției În cadrul întâlnirii de dimineață educatoarea îi salută pe copii: “ Bună dimineața, iepurașilor! “ după care se salută și copiii prin adaugarea unei însușiri cuvântului “iepurăș”. Se trece la completarea calendarului și se va face prezența. Noutatea zilei se face prin descoperirea (surpriza) coșulețului lăsat de iepuraș, care conține o serie de pliculețe cu surprize diferite pentru activitatea în curs. Copiii sunt invitați să treacă la activitățile desfășurate pe centrele de interes după preferințele fiecăruia. Trecerea se realizează prin TRANZIȚIA: “1-2-3 Spre centre ne-ndreptăm Pe iepuraș ajutăm!” Se fac aprecieri verbale asupra modului de realizare a sarcinilor respective. Cu ajutorul TRANZIȚIEI: “Iepurașul mustăcios E de Paște norocos. Nu-ți lăsa cadou în ghețe Are el alte secrete Pască, oul înroșit, Cozonac și mielul fript Și un PAȘTE FERICIT!” Se va face trecerea la activitatea de memorizare.	Moment organizatoric Crearea condițiilor necesare bunei desfășurării a activității: ● aerisirea sălii de grupă; ● amenajarea spațiului de desfășurare a activității; ● pregătirea materialului necesar pentru fiecare centru de activitate; ● asigurarea unui climat educational favorabil, în concordanță cu tema săptămânii;	Strategii didactice Metode și Mijloace didactice Forme de organizare Forme de evaluare
Surpriza Cuburi, culori, lego, fișe de lucru, măști de iepurași, acuarele, pahar, servețele Indicații și îndrumări	Frontal Continuă	Forme de evaluare

4.	3.
Prezentarea conținutului și dirijarea învățării Iepurașul este foarte curios și nerăbdător să afle poezia. Prezentarea optimă a conținutului și dirijarea învățării o voi realiza printr-o transpunere imaginată în rolul unui ou care abia așteaptă să se îmbrace și el în haina de sărbătoare la fel ca celelalte ouă din coșuleț. Expunerea conținutului poeziei (recitarea model a poeziei) OUĂ PENTRU PAȘTI Ana Dobroica Pe masa din bucătărie Este mare veselie. Zece ouă rotunjoare Au haină de sărbătoare. Langă coș, aici colea, Stă un ou, de catifea. Parcă este îngălbenit, Dar săracul nu-i vopsit. Și așteaptă cu răbdare, Haina lui de sărbătoare. Haideți copii să vedem Ce culoare să îi dăm! Se recită poezia, respectând intonația, accentul, pauzele, tonul, nuanțarea vocii în funcție de ceea ce transmit versurile. Familiarizarea cu textul poeziei se face printr-o expunere narativă pe înțelesul copiilor. Pe parcursul expunerii se va prezenta copiilor imaginea ce corespunde textului poeziei, explicându-se cuvintele și expresiile noi (sărbătoare, colea, catifea, rotunjoare). Poezia se mai recită o dată după care se trece la învățarea ei de către copii. Poezia va fi învățată pe unități logice. Se recită prima strofă și se va repeta pe rând cu 2-3 copii. Se recită prima cu cea de-a doua strofă și se trece la repetarea ei de către alți 2-3 copii. Se recită prima cu cea de-a doua strofă de a treia strofă și se va trece la repetarea lor de copii numiți în acest scop. Pentru fixarea poeziei se va recita poezia de către unul sau doi copii care au reușit să o memorizeze sau cu întreaga grupă. Se va urmări pronunțarea clară și recitarea expresivă, nuanțată. Cu ajutorul rutinei copii vor lua masa. “Hai copii, în pas vioi, Câte unul, câte doi, Către baie ne-ndreptăm, Pe mâini ca se ne spălăm. Spre măsuța ne îndreptăm Micul dejun să-l luăm.”	Anunțarea temei și a obiectivelor Educatorea aduce în fața copiilor o scrisoare din coșul primit de la iepuraș. Astăzi dragi copii, va trebui să îi îndeplinim dorința acestui iepuraș care vrea să vă găsească pregătiți pentru sărbătoarea Paștelui. Educatorea anunța tema zilei: “Surpriza iepurașului” Astăzi, dragi copii vom învăța o poezie foarte frumoasă și vom decora un ou, iar după aceea ne vom juca. Eu sunt sigură ca dorința iepurașului va fi îndeplinită. Voi ce ziceți? Sunteți pregătiți? La final veți avea parte de o surpriză plăcută din partea Iepurașului.
Conversație	Conversație
Coș cu ouă	Scrisoare, Coș
Frontal	Frontal

7. Încheierea activității	6. Evaluare	5. Obținerea performanțelor
Prin TRANZIȚIA: “Voi cu drag azi ați lucrat Pentru Iepurașul drag. Repede ne costumăm În iepuri ne deghizăm Și un joc să ne jucăm Oul să îl transportăm.” Astăzi ne vom juca un joc care se numește “Cursa iepurașilor”. Este un joc de mișcare care ne învață să respectăm anumite reguli și să fim cinstiți atunci când e vorba de o competiție. Explicarea și demonstrația jocului Copiii sunt împărțiți în două echipe. Fiecare echipă va primi câte o lingură și câte un ou. Fiecare copil va trebui să ducă cu grija oul ținând lingura de coadă până la locul stabilit și să se întoarcă la propria echipă dându-l următorului copil. Cel care scapă oul se întoarce și o ia de la capăt. Jocul de probă Haideti să încercăm o dată să vedem dacă ați înțeles cum ne vom juca astăzi! Copiii se joacă așa cum le-am explicat. Jocul propriu-zis Copiii execută jocul propus, voi urmări participarea activă și afectivă a copiilor stimulându-i pe cei mai neîncercători. Acolo unde este nevoie le voi acorda ajutor și indicații suplimentare individuale sau colective. Este desemnată echipa câștigătoare care pune prima oul în coș. La finalul activității copiii vor fi apreciați și felicitați pentru felul în care au participat la această activitate. Toți copiii vor primi câte un ou de ciocolată drept recompensă.	Voi face aprecieri asupra efortului depus de copii. Se realizează prin intermediul metodei: “Turul galeriei”, copiii emitând judecăți de valoare asupra modului în care au realizat tema activității practice.	Astăzi la activitatea practică vom avea de decorat prin lipire un ou de polistiren. Fiecare dintre voi va trebui să decoreze cât mai frumos oul. Va trebui să fiți foarte atenți la ceea ce vă explic pentru a putea să rezolvați tema dată. Prezentarea și întuirea modelului Prezint modelul și etapele de lucru. Port cu copiii o discuție pe baza modelului și anume despre modul de realizare al oului. Intuim materialele de pe masă. Explicarea și demonstrarea procedurii de lucru Vom decora ouă de Paști prin lipirea floricelelor pe toată suprafața oului de polistiren. Copiii vor decora oul la libera imaginație a fiecăruia folosind culori diversificate. Exerciții pentru flexibilitatea mușchilor mici ai mâinii • “Mișcăm degetele, Batem tare palmele Cade ploaia binișor, Stoarcem rufe ușor” • Spălăm mâinile. • Scuturăm mâinile. Executarea independentă a lucrărilor de către copii Copiii lucrează independent, iar eu îi voi urmări îndeaproape și-i voi îndruma individual pe cei care întâmpină greutăți. În final lucrările copiilor vor fi expuse pe un suport ce formează un câmp înverzit.
	Turul galeriei	Lipici, floricele decupate, ou polistiren, bețisoare, servetele umede
	Frontal	
	Aprecieri verbale	