

Revista

PROFEDU



NR. 14
IUNIE 2021
www.profedu.ro



REVISTA PROFEDU

Nr. 14/Iunie 2021

COORDONATORI:

 Anușa Sorescu
 Carmen-Olimpia Gafton-Guga

REDACTOR:

 Anușa Sorescu

FURNIZOR: ASOCIAȚIA PROFEDU

Email:  www.profedu.ro
 office@profedu.ro
 anusa_sorescu2008@yahoo.com

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

CUPRINS	3
PROLOG	4
I. ARTICOLE ORIGINALE.....	5
1. Prof. Badea Elena, <i>Rolul autoevaluării în reglarea învățării.....</i>	5
2. Prof. dr. Ciocănel Cristina, <i>Rolul jocului didactic în formarea și dezvoltarea proceselor psihice</i>	8
3. Prof. înv. primar Buznosu Vasilica, <i>Cum ajutăm copiii în situații de bullying.....</i>	11
4. Prof. Bălănoiu Georgiana-Maria, <i>Elemente de geometrie.....</i>	14
5. Prof. înv. primar Costin Ileana, <i>Rolul comunicării asertive în cadrul relației părinte-copil</i>	16
6. Prof. Marcela Barbu, <i>Autour du texte. Le para-texte.....</i>	17
7. Prof. înv. primar Buznosu Vasilica, <i>Școala incluzivă și integrarea copiilor cu ces</i>	20
8. Prof. Popescu Luiza, <i>Animal imagery in Ben Jonson's Volpone.....</i>	22
9. Prof. înv. primar Aldica Justiniana Maria, <i>Predarea online în învățământul primar.....</i>	26
10. Prof. Popescu Luiza, <i>Ella Enchanted or the Revisited Myth of Cinder-Ella</i>	28
11. Prof. Muscă Iuliana, <i>Plan de acțiune pentru integrarea copiilor cu dizabilități.....</i>	32
12. Prof. înv. primar Costin Ileana, <i>Competențele cheie și studiul limbii și literaturii române, în ciclul gimnazial</i>	33
13. Prof. înv. preșcolar Răboj Milica, <i>Jocurile muzicale - modalitate de exprimare artistică</i>	35
14. Prof. Popescu Luiza, <i>Irony and absurdity as a means of exposing oppression in 'the trial of Thomas builds-the-fire'</i>	37
15. Prof. Marcela Barbu, <i>Autorii clasici în epoca modernității.....</i>	40
16. Prof. înv. primar Aldica Justiniana Maria, <i>Plan de intervenție în cazul unui copil cu dificultăți de învățare</i>	42
17. Prof. dr. Pătrulescu Anemona, <i>Equivalence in translating poetry</i>	45
18. Prof. înv. primar și preșcolar Ioniță Doina, <i>Metoda testelor, metodă modernă de învățare în cadrul activităților domeniului științe-studiu de specialitate</i>	48
19. Prof. înv. primar Buznosu Vasilica, <i>Jocul didactic– metoda prin care copilul învață jucându-se</i>	51
20. Prof. înv. primar Aldica Justiniana Maria, <i>Bune practici privind integrarea copiilor cu ces în învățământul de masă</i>	52
21. Prof. înv. preșcolar Melcescu Maria Laura, <i>Voluntar în educație</i>	55
22. Prof. înv. primar Costin Ileana, <i>Maria Montessori - idei progresiste din epocile trecute.....</i>	57
23. Ec. Admin. de Patrimoniu Berce Marioara, <i>Primii pași spre educația ecologică a copiilor cu CES.....</i>	60
II. VOCAȚIE ȘI MISIUNE.....	63
24. Prof. logoped Vișan Valerica, <i>Proiect de activitate terapeutică logopedică.....</i>	63
25. Prof. dr. Bocioacă Andreea, <i>Dezvoltarea calităților motrice – platforma Wordwall</i>	66
26. Prof. logoped Vișan Valerica, <i>Plan de intervenție personalizat.....</i>	67

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 illustreze 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, participanții 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 etc.) 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 onoare unor personalități culturale ce au avut o contribuție la evoluția învățământului românesc.

I. ARTICOLE ORIGINALE

ROLUL AUTOEVALUĂRII ÎN REGLAREA ÎNVĂȚĂRII

Prof. Badea Elena
Școala Gimnazială "Gheorghe Lazăr" Corbu

În urma afirmațiilor lui J.M Monteil care spunea că *"nu poate exista învățare fără evaluare și autoevaluare"* și ținând cont de opiniile și contribuția semnificativă a lui G. Scallon, privind interesul său pentru autoevaluare, dar și a comunității academice de specialitate, unde au apărut opinii care afirmau că interesul pentru autoevaluare ar putea fi prematur, atât timp cât evaluarea însăși are încă multe aspecte de clarificat și fundamentat, ne-am propus realizarea unui studiu privind reglarea, optimizarea învățării cu aportul nemijlocit al autoevaluării prin implicarea elevilor în propria formare.

Ținând cont de noile provocări ale pedagogiei contemporane, pe parcursul anului școlar anterior am încercat să introduc noutățile ce vor fi descrise mai jos, noutăți ce au adus numeroase beneficii atât elevilor cât și profesorilor lor, așa cum veți putea descoperi în rândurile ce urmează. Pașii descriși pot fi urmați de orice cadru didactic pentru a iniția elevii în formarea și dezvoltarea acestui demers.

Înainte de predarea noilor cunoștințe, profesorul a reactualizat cunoștințele anterioare, cunoștințe ce sunt necesare în însușirea noilor cunoștințe. Dacă se constată că elevii au „lipsuri”, profesorul ia decizia de a reaminti, actualiza elevilor cunoștințele anterioare, chiar dacă inițialși-a propus doar câteva minute, perioada de timp poate fi prelungită atât cât este necesar. Odată ce profesorul a realizat reactualizarea cunoștințelor anterioare, captează atenția pentru învățare, utilizând sarcini-provocare, sarcini-enigmă cu rol de a incita curiozitatea. Elevilor le este făcută cunoscută sarcina, o explică, prezintă obiectivele/competențele cât și criteriile de evaluare, clar și cu precizie, pot chiar fi negociate cu elevii.

Profesorul a comunicat elevilor ce au de făcut pentru îndeplinirea sarcinii de lucru și care sunt modalitățile de rezolvare. Elevii vor trebui să știe ce nivel de performanță este așteptat din partea lor, exprimate într-un set de criterii ce stabilesc ceea ce este acceptabil și ceea ce este inacceptabil.

Scopul prezentării criteriilor a fost de a furniza elevilor informații asupra comportamentelor așteptate, de a-i orienta în acțiunea de învățare, au constituit elemente-cheie în procesul de autoreglare a învățării și i-a motivat pentru învățare. Obiectivele și criteriile de evaluare au fost afișate în așa fel încât toți elevii să le cunoască și să le însușească.

După prezentarea sarcinii, profesorul împreună cu elevii au împărțit sarcina în subsarcini. Colectivul de elevi a fost împărțit pe grupe, fiecare grupă având de rezolvat o subsarcină, iar fiecare elev din fiecare grupă realizează o activitate din subsarcină. Astfel au fost implicați toți elevii în învățare. Elevii trebuie să citească sarcina, să o descrie în cuvintele sale și să încerce să înțeleagă ce reprezintă sarcina prin întrebări de tipul: despre ce este sarcina? care este întrebarea? Apoi, elevii au fost încurajați să caute asemănări și deosebiri între sarcina dată și sarcini rezolvate anterior prin întrebări de tipul: în ce mod diferă această sarcină de o sarcină rezolvată deja? cadrul didactic pune întrebări strategice care vor solicita elevii să identifice strategii, principii necesare rezolvării sarcinii de tipul: care strategie poate fi

folosită pentru rezolvarea sarcinii? Profesorul sprijinit elevii ce întâmpină greutăți cu indicii care să-i ajute să-și planifice activitatea, deprinde elevii să răspundă la întrebări de forma: „de ce am nevoie”?

Realizarea sarcinii s-a abordat folosind metode activ-participative, munca pe grupe și în colaborare cu membrii grupului din care fac parte. Metodele active au pus în joc capacitatea de raționare, înțelegere, imaginație, creativitate, memorie. Elevii au fost stimulați să utilizeze cunoștințele pe care le posedă, traducerea informațiilor în perspectivă nouă, la nivel metacognitiv, declanșarea ideilor noi. Profesorul a pus întrebări pentru ca elevul să reflecte în timpul rezolvării sarcinii asupra înțelegerii acesteia ca: ce fac? are sens? ce dificultăți întâmpin în rezolvarea sarcinii? pot utiliza o altă abordare? Este util ca profesorul să afișeze în clasă afișe cu întrebări de genul: este aceasta cea mai bună strategie? Profesorul poate începe a gândi cu voce tare pentru a articula procesele metacognitive, iar elevii pot și ei să gândească cu voce tare în perechi sau pe grupe însă cu sprijin din partea profesorului.

În timpul realizării sarcinii, elevilor le-au fost oferite materiale-suport (auxiliar, manual, hartă, imagine, etc.), cu ajutorul cărora au desprins și au schițat ideile esențiale. În timpul realizării sarcinii, profesorul a utilizat preponderent tipuri de activități metacognitive care reorganizează cunoștințele: învățarea pe grupe, problematizarea, învățarea prin descoperire, conversația euristică și chiar gândirea cu voce tare. Elevii au fost încurajați să comunice cu colegii, fapt ce a făcut ca elevii să reușească să se cunoască pe sine și implicit au reușit să se autoevalueze mai bine. Comunicarea interpersonală a dat naștere la încredere, sprijin, simpatie, curaj de a acționa, de a formula opinii, să argumenteze și contraargumenteze. Imaginea de sine pozitivă a apărut în urma unor relații bune de comunicare, evaluări corecte, capacitatea de a minimiza eșecurile, exprimarea sentimentelor, opiniilor, exersarea încrederii, toleranței și optimismului. Rolul cadrului didactic a fost de a monitoriza interacțiunile dintre elevi, în interiorul grupului, a intervenit pentru a ajuta elevii să învețe și să interacționeze mai bine. Profesorul nu trebuie să intervină mai mult decât este necesar. Când intervine profesorul, clarifică instrucțiunile, reamintește strategiile ce trebuie utilizate pentru a finaliza sarcina, de a răspunde la întrebările elevilor, de a le aduce informații suplimentare.

Monitorizarea verifică eficiența unui plan și a strategiilor folosite. Monitorizarea continuă a proceselor gândirii și efectuarea modificărilor necesare a reprezentat o componentă critică a metacogniției. În acest moment cadrul didactic a avut rol de formator, mediator, aducând completări și precizări acolo unde a fost cazul, i-a deprins pe elevi să solicite ajutor atunci când se „împotmolesc”. Cadrul didactic a intervenit în interiorul grupurilor acordând sprijin elevilor în rezolvarea sarcinii sau pentru a dezvolta, optimiza abilitățile interpersonale și de grup. Profesorul i-a deprins pe elevi ca în timpul realizării sarcinii să-și pună întrebări de felul: „funcționează ceea ce fac? cum aș putea face altfel? e cea mai bună cale de a face asta?” ce faceți în acest moment? puteți descrie? de ce faceți acest lucru? vă ajută în găsirea soluției? cum vă ajută? Inițial, elevii s-au simțit pierduți când trebuiau să răspundă, iar pe măsură ce s-a derulat de-a lungul timpului, știind că întrebările oricum o să apară, elevii au început să se protejeze de ele prin discutarea în avans a răspunsurilor. Până la sfârșitul semestrului, aceste comportamente s-au dezvoltat și au devenit obișnuite. Profesorul a observat corectitudinea/incorectitudinea realizării sarcinii, greșelile, lacunele care au apărut și care au fost explicate, fără a face aprecieri negative, ajustând performanța și evaluând progresul fiecărui elev.

Activitatea după realizarea sarcinii a constat în prezentarea produselor, discutarea orală a ideilor, rezumarea acestora de către elevi, iar profesorul a urmărit și precizat corectitudinea sau incorectitudinea

acestora. În acest sens profesorul a pus întrebări de felul: „ce am făcut bine?, ce aş fi putut face mai bine?, am ales condițiile bune de învățare?, mi-am urmărit planul”? De fapt, profesorul a evaluat învățarea elevilor, i-a ajutat să analizeze și să aprecieze modul în care a funcționat grupul. După finalizarea sarcinii elevii au completat o listă cu trei activități pe care le-au îndeplinit cu succes și o activitate pe care doresc să o îmbunătățească, fapt ce reprezintă reflectarea metacognitivă.

Pentru a verifica dacă toți elevii au atins toate obiectivele/competențele, profesorul a oferit elevilor un test formativ, ce se rezolvă într-un timp scurt, cinci-zece minute, spre exemplu Eseul de 5 minute. Odată cu testul elevilor li s-a făcut cunoscute obiectivele de evaluare și indicatorii. Acest test de evaluare formativă este scris, fiecare elev trebuind să rezolve independent și fără ajutor, printr-o metodă de evaluare interactivă (ciorchine, diagrama Venn, R.A.I., turul galeriei, posterul, cvintet, pânza de paianjen, etc). După finalizarea testului, elevilor li s-au făcut cunoscuți descriptorii de performanță, cu ajutorul cărora s-au autocorectat sau s-au corectat reciproc sub supravegherea cadrului didactic. Profesorul observă feed-back-ul și descoperă greșelile, lacunele, reglându-le. În același timp profesorul face aprecieri pozitive, încurajări, aprecieri ce îi motivează pe elevi în activitățile viitoare. În final elevii completează un chestionar de autoevaluare elaborat de cadrul didactic. Repetarea acestui proces cât mai des posibil, determină pe elev să se implice în învățare, este motivat, se cunoaște pe sine, își reglează/autoreglează învățarea și formează și dezvoltă capacitatea de autoevaluare, astfel autoevaluarea devine premisa unei învățări permanente.

Pedagogi de seamă consideră că pentru formarea capacității de autoevaluare la elevi este suficientă cunoașterea obiectivelor, criteriilor și indicatorilor de evaluare, alături de tehnici ca autocorectarea controlată și/sau notarea reciprocă. Noi, considerăm că alături de cele menționate de aceștia, mai sunt necesare și alte elemente care să ducă la realizarea mecanismului de autoevaluare cu scopul reglării și autoreglării învățării și eficientizării procesului educațional. În urma studiului efectuat am ajuns la concluzia că sunt necesare următoarele caracteristici ce vor fi enumerate mai jos.

Elevilor li s-au oferit obiectivele și criteriile de evaluare, definite clar și cu precizie și s-au făcut cunoscute elevilor și chiar *negociate* cu aceștia. Informarea elevilor asupra *obiectivelor* a determinat o participare interesată și motivată în activitatea de învățare. Elevii care vor cunoaște și vor însuși obiectivele vor dobândi repere utile care-i va ajuta în autoevaluarea propriilor progrese și și vor organiza eforturile în atingerea obiectivelor propuse. Definirea *criteriilor de evaluare* a furnizat elevilor informații asupra comportamentelor așteptate și i-a orientat în acțiunea de învățare. Criteriile explicite au reprezentat elemente-cheie în procesul de autoreglare a învățării, elemente de orientare în acțiunea de învățare și au contribuit la motivarea elevilor pentru învățare.

Utilizarea metodelor activ-participative în predare și învățare și a celor interactive în evaluare, a sarcinilor-provocare, a făcut ca interesul elevilor să crească și i-a motivat. Stimularea motivației și creșterea interesului față de procesul educațional a fost și este imperativul cadrului didactic, care trebuie să decidă metode și tehnici cu rol formator care să incite pe elevi să învețe, să gândească, să fie creativi și originali. Utilizarea metodelor interactive a determinat ca energiile elevilor să fie mobilizate pentru efectuarea unor sarcini, fiind puse în joc capacitatea de raționare, înțelegere, imaginație, creativitate, memorie. Elevii au fost stimulați să utilizeze cunoștințele pe care le posedă, traducerea informațiilor în perspectivă nouă, la nivel metacognitiv și declanșarea ideilor noi.

În procesul didactic au fost utilizate strategii metacognitive ce au implicat o combinație a proceselor de planificare, monitorizare–realizare a propriului feed-back, problematizare, rezolvare de probleme și evaluare.

Organizarea activității didactice a fost predominant pe principiile învățării prin cooperare/colaborare pe principiul învățării socio-constructiviste. Datorită muncii pe echipe elevii și-au format și consolidat deprinderi de ascultare activă, analiză, argumentare și contraargumentare.

Autonotarea controlată și notarea reciprocă a reprezentat procedeele ce au făcut ca elevii să-și descopere răspunsurile corecte de cele incorecte, oferind repere clare pentru aprecierea performanțelor obținute și pentru a percepe distanța de nivelul așteptat. Chiar dacă la început unii dintre elevi au avut tendința de a se autoaprecia sau subaprecia, repetarea, exersarea acestui demers a făcut ca autoevaluarea să fie cât mai obiectivă, iar greșelile, erorile descoperite pe parcursul acestui demers în procentaj majoritar nu s-au mai repetat, iar în cazul în care s-au repetat procentul acestor elevi a fost foarte redus.

Rolul cadrului didactic a fost de organizator, mediator, formator, de a-i motiva pe elevi și de a îndepărta blocajele de comunicare, de a lua decizii educaționale pe termen scurt, mediu și lung.

Astfel, concluzionăm că modernizarea școlii necesită implementarea unui sistem de evaluare redimensionat la nivel macrostructural și microstructural în vederea valorificării și reglării/optimizării procesului educațional, care facilitează procesul de cunoaștere/autocunoaștere, stimulează capacitatea de autoevaluare la elevi în scopul formării/autoformării individualității lor.

Bibliografie:

1. Apostol A., 2007, *Autoevaluarea o treptă spre progres*, Editura PIM.
2. Ciocănel Cristina, 2013, *Autoevaluarea din perspectiva calității educației*, Editura Agora.
3. Glava A. , 2007, *Metacogniția și optimizarea învățării*, Editura Casa Cărții de Știință.

ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA PROCESELOR PSIHICE

Prof. dr. Ciocănel Cristina

Școala Gimnazială „George Enescu” Năvodari – Constanța



„Dacă cultivi interesul pentru joc, atunci dezvolti o personalitate multilaterală și perfectă”. (F. Schiller)

Fondator al teoriei jocului didactic și a școlii jocului este considerat reprezentantul pedagogiei germane, Fridrih Frobel. În opinia sa, jocul trebuie să se transforme într-un mijloc de educare și de pregătire treptată a copilului către viitoarea activitate.

Majoritatea pedagogilor au considerat jocul ca fiind un mijloc de instruire și educare a copiilor, constituind o îmbinare a componentelor intelectuale cu cele afectiv-motivaționale. Prin joc, elevul își

folosește întreg potențialul psihic, își dezvoltă atenția, spiritul de observație, dar și spiritul de cooperare, de echipă.

Jocul a devenit astăzi un fapt banal. A ne întreba de ce se joacă copilul, înseamnă a ne întreba de ce este copil. Ființa sa psihologică respiră și acționează doar prin joc, astfel sufletul și inteligența acestuia devenind mari.

Jocul are un rol important în dezvoltarea copiilor, chiar dacă nu primește atenția cuvenită, atât din punct de vedere cognitiv și emotional, cât și fizic. Prin jocuri copii cunosc practic lumea care îi înconjoară și experimentează situații care pot apărea și în viața reală.

Jocurile sau distracțiile sunt mai intense la vârstele copilăriei și tinereții. Copiii în perioada preșcolară se joacă tot timpul. Aceasta le conferă conduitei lor multă flexibilitate și mai ales, le dezvoltă creativitatea și imaginația. Tot prin joc este exprimat și gradul de **dezvoltare psihică**. Spunem adesea: „*Se comportă ca un copil*” sau „*Parcă nu e maturizat*”, aceasta datorită unei exagerate antrenări în distracții, care conduce la o personalitate nematură și puerilă. Jean Chateau susține că jocul oferă posibilitatea apariției unor potențialități care se concretizează selectiv și astfel apare ideea că jocul este o pregătire pentru muncă. Iar Leontiev spune că „*jocul este o modalitate de exprimare a vieții psihice și mai ales în perioada preșcolară, de exercitare a personalității*”, originea jocului rezultă din decalajul dintre cerințele mediului extern și posibilitățile copilului. Jocul, ca activitate didactică specifică, îndeplinește multiple funcții: de distracție, de creativitate în conformitate cu vârsta, în final de modelare și formare a personalității copiilor. Adăugate în activitățile didactice, elementele de joc exprimă un caracter mai atrăgător și mai viu, aduc varietate și o stare de bună dispoziție, de destindere, de veselie, prevenind apariția oboselii.

Scopul principal prevăzut în program este - acela de a-l interesa pe copii în asimilarea unui volum de cunoștințe logice, simple, polivalente, pe baza cărora să se orienteze în problemele lumii înconjurătoare și să exprime judecăți și raționamente - se poate realiza prin utilizarea jocului didactic.

Jocul este considerat astăzi, în teoria pedagogic modernă, ca o modalitate de asimilare a realului la acțiunea proprie (J. Piaget), asigurând elevului largi posibilități de activism intelectual. Jucându-se, copilul reușește să asimileze realitățile intelectuale, astfel, acestea rămân exterioare inteligenței copilului. Jocul este practica dezvoltării (D.D. Elkonin) și, în consecință, în perioada copilăriei el este adoptat pentru multiplele sale funcții formative. Jocurile au o funcție **cognitivă**, cu un vector îndreptat spre noi achiziții și un altul spre copil, pentru cunoașterea lui psihopedagogică.

E. Vărzari subliniază faptul că în cadrul jocului didactic, copiii sunt puși în situații de efectuare operații intelectuale complexe. Ei compară, scot în evidență asemănări și deosebiri dintre obiecte, analizează, sintetizează, fac generalizări și clasificări simple. În condițiile jocului didactic, copiii învață să raționeze, să judece, își perfecționează și dezvoltă memoria, atenția și spiritul de observație. În această manieră, operațiile gândirii, analiză și sinteză, generalizarea și abstractizarea sunt activate și copilul se ridică de la senzații, percepții și reprezentări, la noțiuni, judecăți și raționamente.

Jocul stimulează și modelează **procesele afectiv – motivaționale**. Astfel, îmbinarea armonioasă a jocului didactic cu elemente de instruire favorizează apariția unor stări emotive, prielnice stimulării și intensificării proceselor de cunoaștere. În același timp, jocul didactic reprezintă unul din mijloacele importante de socializare a copiilor preșcolari, de descoperire de către ei a unor forme incipiente ale colaborării sociale. În cadrul jocului se fundamentează sociabilitatea și se dezvoltă relațiile socio-afective. Prin intermediul jocului, copilul își îmbogățește viața afectivă și în același timp dobândește capacitatea, în mod progresiv, să-și stăpânească emoțiile. El învață să trăiască profund o atitudine pozitivă să reacționeze sincer, pozitiv sau negativ, față de ceea ce este bun, frumos, moral și respectiv, față de ceea ce este urât, rău, imoral.

În strânsă legătură cu procesele afective se dezvoltă și procesele **motivaționale**. Jocul are un rol foarte important în dezvoltarea intereselor de cunoaștere, a curiozității. În timpul jocului copilul nu simte nevoia intrării externe. Motivația intrinsecă se cultivă fără un program pedagogic prestabilit (J. Bruner). Copilul găsește cea mai eficientă recompensă în însuși faptul de a se juca. Oferindu-le condiții propice de joc și asigurându-le materialul (obiectual sau verbal) le cultivăm cea mai importantă pârgă a viitoarelor acțiuni de tip uman-motivația.

Latura volitivă este intens solicitată în joc. Vitejia, cinstea, dreptatea, curajul se cultivă, fără greș, prin intermediul jocului. E suficient să p r i v i m concentrarea copilului antrenat în joc, seriozitatea cu care urmărește respectarea unor reguli sau lupta în care se angajează, pentru a înțelege că, în viața copilului, jocul este un fapt essential. Se zămislesc prin intermediul jocului germenii autoeducației.

În procesele de interacțiune din cadrul jocului au loc procese de învățare, importante pentru dezvoltarea socială, cognitivă și psihomotorie. Jocul pleacă de la idea că are un scop, dar este deschis modificărilor, finalul său nefiind previzibil. Nivelul jocului exprimă nivelul dezvoltării psihice a copilului, dar jocul este și un stimulator principal al dezvoltării psihice, confirmând, și prin aceasta, locul lui fundamental în viața preșcolarului.

Din punct de vedere al **dezvoltării psihice** a școlarului mic, observăm că atenția este o condiție necesară în desfășurarea optimă a tuturor proceselor informaționale. O însușire importantă a atenției, care se modifică pe parcursul învățământului primar, este volumul acesteia.

Jocul are un caracter universal, fiind o manifestare la care este evidentă o luptă a contrariilor, un efort de depășire, având rol de propulsare în procesul obiectiv al dezvoltării. Jocul este o realitate permanentă, cu mare mobilitate pe scara vârstelor. Evoluția sa în raport cu dezvoltarea școlarității mici sau preșcolarității, cu alte activități umane, cu unele mecanisme ale vieții sociale, îi determină, în diverse momente, locuri și roluri diferite, dar este cert faptul că nu lipsește, indiferent de vârsta omului. Jocul din cadrul perioadei preșcolare se schimbă în perioada școlară mică și se transformă în joc didactic. El este cel care îmbină elementele distractive cu cele de muncă, de învățare.

Clasificând metodele de învățământ, I. Cerghit clasează jocul în grupa „metodelor de simulare” ce valorifică, sub forma ludicului, capacitatea elevului de a se implica în propria instruire. Folosirea elementelor de joc în demersul didactic imprimă acestuia un caracter mai atrăgător, generând varietate, destindere. Jocul didactic se poate aplica la toate ciclurile de învățământ, adaptat în forme specifice, în toate etapele procesului instructiv-educativ, profesorului revenindu-i rolul de a organiza activitatea, de a enunța obiectivele precizând sarcinile, urmărind desfășurarea jocului și apreciind rezultatele alături de elevii săi. Această activitate dinamizează, prin intermediul motivațiilor ludice subordonate scopului activității de predare-învățare-evaluare, acțiunea cadrului didactic.

Avantajul acestei metode constă în valențele sale formative, posibilitatea evaluării imediate și obiective a elevului, principala funcție a evaluării fiind aceea de a determina măsura în care diferitele obiective pedagogice au fost atinse. Pentru cadrul didactic, una dintre cele mai importante preocupări este aceea de a se adapta la necesitățile elevilor săi, oricare ar fi aceștia: elevi cu ritm mai rapid sau mai lent de învățare, elevi cu CES, elevi provenind din medii defavorizate. Este necesar să se țină cont de interesele fiecărui elev, de experiențele și țelurile lui. Respectarea acestei necesități reprezintă un pas important în integrarea lor în societate, după finalizarea studiilor. Folosirea jocului didactic în procesul instructiv-educativ îl face pe elevul deficient să învețe cu plăcere, să devină interesat de activitatea pe

care o desfășoară. El are nevoie de un puternic obiectiv involuntar, adică trebuie să fie motivat intrinsec. Dacă lipsește această motivație, va lipsi și o bună parte din atenția necesară învățării.

Prin joc, elevul își însușește singur cunoștințe și structuri operaționale ale gândirii, își dezvoltă însușiri intelectuale și trăsături de caracter, calități indispensabile pentru formarea lui completă. Metoda pune accent mai mult pe „a putea face” decât pe „a ști” și pe „formarea de capacități” decât pe „transmiterea de informații”. Principiul fundamental al școlii incluzive este acela că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care le au sau de diferențele dintre aceștia. Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de alta parte să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, buna organizare, strategii de predare, folosirea optimă a resurselor și parteneriatul cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează.

În **concluzie** copilăria are drept scop, antrenarea prin joc atât a funcțiilor fiziologice, cât și a celor psihice. Jocul reușește să amplifice în mod creator la copii o întreagă gamă de procese și fenomene de natură cognitivă, afectivă și volițională. Jocul didactic este necesar pentru a asigura continuitatea dintre grădiniță și școală pentru a preveni oboseala, surmenajul fizic și psihic a copiilor. Jocul didactic este un mijloc important de educație intelectuală care pune în valoare și antrenează capacitățile creatoare ale preșcolarului și școlarului mic. Ei sunt participanți nemijlociți la propria formare și, antrenați în joc, sunt capabili să depună eforturi mari pentru îndeplinirea sarcinilor date. Totodată, jocul didactic contribuie la dezvoltarea judecății, memoriei, atenției, spiritului de observație, la cultivarea obișnuinței cu munca intelectuală și cea independentă. El constituie un mijloc și un procedeu deosebit de valoros de acumulare de noi cunoștințe, de echilibrare a procesului de învățare și a activității de joc, putându-se desfășura atât în cadrul activităților libere, cât și în cadrul celor comune.

Bibliografie:

1. Barbu, H., Popescu, E., Șerban, F., *Activități prin joc și recreativ-distractive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993;
2. Glava, A., Glava, C., *Introducere în pedagogia preșcolară*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002;
3. Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară, Cluj-Napoca, 2000;
4. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000;
5. Piaget, J., *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999;
6. Șchiopu, U., Verzea, E., *Psihologia vârstelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

CUM AJUTĂM COPIII ÎN SITUAȚII DE BULLYIG

-studiu-

Prof. înv. primar Buznosu Vasilica
Școala Gimnazială Nr. 49 București

Școala, ca instituție educațională, stabilește anumite cerințe specifice cum ar fi și evaluarea în mod sistematic a performanțelor școlare ale elevilor și chiar compararea cu ale celorlalți. Presiunea percepută de aceștia în ceea ce privește realizările lor și stresul cauzat de obținerea performanțelor școlare pot constitui factori care favorizează apariția bullyingului în școală.

Bullyingul este una dintre cele mai complexe forme de comportament agresiv și violență. Totuși, nu fiecare act de violență este o acțiune de bullying. Conform studiului Organizației Mondiale a Sănătății privind comportamentul sănătos la copiii de vârstă școlară, bullyingul apare atunci când un elev este „tachinat în mod repetat într-un mod care nu îi place... Dar nu este bullying atunci când doi elevi de putere sau autoritate similară se ceartă sau se bat. Nu este bullying nici atunci când un elev este tachinat într-un mod prietenos și glumeț”. (Craig et al., 2009).

Fenomenul de bullying a fost definit în diverse studii cu scopul de a descrie cât mai exact acest comportament. În literatura de specialitate, definiția cea mai des utilizată este cea formulată de Olweus (1999) care stabilește că bullyingul se caracterizează după trei criterii:

- este un comportament agresiv sau o acțiune de a face rău intenționat;
- este un comportament care se repetă în timp;
- relațiile interpersonale se caracterizează printr-un dezechilibru de putere.

Au fost identificate mai multe forme care pot include diferite comportamente de tip bullying. Limber (2002) a realizat un model de clasificare a formelor de bullying întâlnite la elevi:

- **forme verbale ale comportamentului de tip bullying:** tachinarea, provocarea, jignirea (direct bullying) și bârfirea (indirect bullying);

- **forme fizice ale comportamentului de tip bullying:** lovirea, îmbrâncirea, distrugerea sau furtul obiectelor personale (direct bullying) și convingerea unui prieten să atace în locul tău (indirect bullying);

- **forme non-verbale/non-fizice ale comportamentului de tip bullying:** amenințarea, gesturi obscene (direct bullying) și excluderea din grup, manipularea prietenilor sau trimiterea de e-mail-uri amenințătoare (indirect bullying).

Situația de bullying rareori implică doar două părți care interacționează, tradițional definite ca agresor și victimă. De obicei este o situație de grup, implicând mai mult de doi participanți în diferite roluri, lucru care reflectă dinamica de la bază a statutului și relațiile de putere din grup. Tiparul bullying este prezentat ca un triumghi sau chiar un dreptunghi, implicând agresorul cu asistenții agresorului (numiți și adepți) și victima cu martorii pasivi și posibili apărători, care sprijină activ victima, luând o poziție clară și opunându-se agresorului (BPB, 2016).

Rezolvarea conflictului se poate soluționa diferit, în funcție de tipul acestuia și, cu siguranță, de nivelul de dezvoltare intelectuală, afectivă sau psihică a celor implicați. Este necesar ca cei implicați să aibă o experiență de viață, să știe să-și păstreze calmul în astfel de situații, să prevadă și astfel să preîntâmpine apariția stării conflictuale. Îi învățăm pe copiii supuși fenomenului bullying să se apere folosind diverse căi:

Ignorarea poate fi extrem de utilă în cazul în care conflictul este unul minor, fără o mare importanță, sau dacă partenerii implicați în conflict se află pe poziții total diferite (elev mai mic - elev de vârstă mai mare, elevi cu dezvoltare fizică diferită, elev-profesor, elev-părinte). Este indicat să se apeleze la această formă și dacă unul din partenerii la conflict se simte amenințat fizic și realizează că este depășit de situația respectivă.

Discuția este cea care poate rezolva conflictul încă din faza incipientă, înainte chiar de apariția propriu-zisă a acestuia; o discuție calmă poate prezenta ambele „adevăruri” ajutând astfel la aplanarea stării conflictuale.

Solicitarea ajutorului de la o altă persoană (sau alte persoane) este necesar atunci când conflictul nu poate fi rezolvat prin metodele mai sus amintite de către cei implicați în conflict și este o metoda utilă care poate rezolva în condiții mult mai bune situația apărută.

De exemplu, conflictele dintre copii pot fi rezolvate sigur și rapid de persoanele adulte, cu condiția să fie obiective, să nu se implice emoțional în conflictul respectiv (cazul unui părinte care ar ține partea propriului copil fără să țină cont de situația respectivă)

Trebuie să-i sfătuim pe copiii agresați că este foarte important să nu se înfurie, să nu plângă, să nu se comporte agresiv la rândul lor (să nu lovească, să nu înjure etc.), să nu aducă alți copii sau o gască cu ajutorul căreia să își facă dreptate, să nu răspundă cu tachinare.

Toți adulții, cadre didactice și părinți, care au legătură cu școala trebuie să fie vigilenți în a identifica acest fenomen și a interveni. Odată identificat fenomenul, este necesar ca adulții să respecte cele 3 principii de intervenție:

- să acționeze imediat;
- să-i ofere credit copilului agresat;
- să ia măsuri pentru a diminua puterea celui care agresează

Angajații instituției de învățământ care sunt martori sau dețin informație despre un act de abuz, neglijare, exploatare, trafic sunt obligați să intervină pentru a-l stopa sau să solicite ajutor în cazul în care nu pot interveni de sine stătător. Sarcina lor principală este să separe părțile, să oprească violența și, în caz de necesitate, să acorde victimelor primul ajutor. La fel trebuie să procedeze și elevii: să anunțe imediat adulții, să îndemne părțile să înceteze violența, să-i separe pe cei care se bat dacă aceasta nu le amenință siguranța.

Oricine poate fi agresat; nu există o corelare directă între aspectul fizic, caracteristicile personalității și riscul de expunere la bullying. Victimele ar trebui să nu aibă niciun fel de răspundere sau vină pentru situația în care sunt implicați și nu pot fi găsiți vinovați pentru aceasta. Întâlnim două tipuri de victime: *pasive* și *agresive*. **Victimele pasive** ale agresiunilor de tip bullying reprezintă acea categorie de elevi care sunt victimizați de unii colegi, iar aceștia (victimele) nu manifestă comportamente agresive de tip bullying față de alți elevi. **Victimele agresor** de tip bullying reprezintă acea categorie de elevi care sunt agresați de unii colegi, dar care și ei, la rândul lor, manifestă comportamente de tip bullying față de alți colegi.

Bullying-ul este o problemă care poate da peste cap zilele de școală ale copilului, viața lui socială și buna lui stare emoțională. Această problemă a câștigat din ce în ce mai multă atenție în ultimii ani, din cauza tehnologiei și noilor modalități prin care copiii și adolescenții pot comunica între ei și se pot hărțui, cum ar fi internetul, telefonul mobil și rețelele de socializare. Adulții au uneori tendința de a ignora bullying-ul și ajung să-l considere o etapă "normală" a vieții, prin care toți copiii trec, însă acest fenomen este o problemă reală, care are consecințe grave.

Bibliografie:

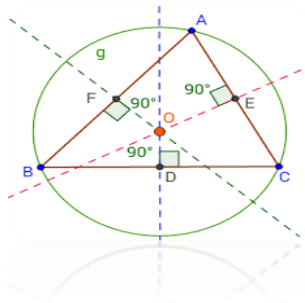
1. Limber, SP. (2002). Addressing Youth Bullying Behaviour. in: M. Fleming, K. Towey K. (eds.) Educational Forum on Adolescent Health: Youth Bullying (p. 4-18). Versiunea On line, <http://www.ama-assm.org/ama1/pub/upload/mm/39/youthbullying.pdf>.

2. Olweus, D. (1999). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, and P. Slee, *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 7–21). 56 London, UK: Publisher Routledge, Taylor & Francis Group, accesabil la: http://books.google.ca/books?id=Fj6i8AHNT5AC&printsec=frontcover&hl=ro&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
3. Beldean-Galea I.E Agresivitatea la elevi, Teză de doctorat, 2012 <https://www.scribd.com/doc/125348010/Beldean-Galea-Ioana-Elena-Roc>

ELEMENTE DE GEOMETRIE

Prof. Bălănoiu Georgiana-Maria
Scoala Gimnazială Jupânești, jud. Gorj

Problemele de construcții geometrice (de regulă executate cu rigla și compasul – vom vedea mai târziu care este semnificația acestor instrumente) se află, de peste două mii de ani, printre problemele esențiale ale geometriei elementare (sau, de preferat, geometria “sintetică”).



Se considera că cel care a fixat cele două instrumente canonice a fost Platon, deși dovezile cam lipsesc (deși mare parte din opera filozofului s-a păstrat, nu există mențiuni explicite în ea la problemele de construcții geometrice).

Construcțiile geometrice au apărut odată cu geometria și cu tendințele omului în diferite epoci ale existenței lui de a reprezenta prin desene obiectele înconjurătoare sau fenomenele observate pe anumite suprafețe (în peșteri, pe pereți de stâncă, ceramică etc.). Astfel de tendințe au dus la formarea unor reguli și tehnici de construcții geometrice cum ar fi: trasarea liniei drepte cu ajutorul riglei sau a sforii, construcția unghiului drept, trasarea cercului etc, tehnici transmise din generație în generație ca meșteșuguri sau acte mistice, neputându-le explica logic.

Cartea care a “popularizat” problemele de construcții geometrice este, fără îndoială, cartea care stă la baza geometriei elementare și în zilele noastre, *Elementele* lui Euclid.

Nu intenționăm să dăm o “definiție” foarte precisă a unei probleme de construcții geometrice. Conform lui Euclid însuși, o problemă de construcții geometrice este una în care se dau o serie de elemente geometrice (pe care le vom numi figuri) și se cere să se construiască o serie de alte figuri geometrice, de regulă impunându-se restricții asupra instrumentelor care sunt admise pentru realizarea construcției.

Construcțiile geometrice cu *rigla* și *compasul* se referă la trasarea unor anumite figuri geometrice și determinarea unor elemente ale acestora utilizând numai o *riglă negradată* și un *compas*. Aceste instrumente au fost alese prin tradiție și mai ales datorită faptului că sunt cele mai simple și dau construcții precise.

Încă din Antichitate, printre problemele de construcții geometrice, un loc important l-au deținut, pe lângă construirea poligoanelor regulate, trei probleme celebre: *cuadratura cercului*, *dublarea cubului*, *trisecțiunea unghiului*.

Rigla și compasul prezintă o serie de particularități care justifică alegerea lor pentru rezolvarea problemelor de construcție. De exemplu, rigla conservă direcția, iar cu ajutorul ei se pot construi puncte

coliniare cu două puncte date, se poate trasa o dreaptă, se poate verifica coliniaritatea, se poate prelungi o dreaptă. Compasul conservă distanța, iar cu ajutorul acestuia se pot construi puncte egal depărtate de un punct dat, se poate construi un cerc cu centrul și raza date și se pot compara lungimile segmentelor.

Astfel, rezolvarea unei probleme de construcții geometrice se face, în general, în următorii pași: analiză, construcția; demonstrația; discuția.

Manualele de geometrie conțin un număr mic de aplicații la acest capitol, fapt pentru care elevii trec cu ușurință peste aceste probleme, iar la diferitele concursuri și olimpiade școlare întâmpină greutăți în rezolvarea problemelor de acest gen.

Cele mai importante instrumente utilizate pentru construcțiile geometrice sunt: rigla cu o singură muchie; compasul; rigla cu două muchii; echerul; Aceste instrumente se folosesc fie individual fie în diferite combinații.

Cu *rigla* se pot efectua următoarele construcții geometrice: construirea unui segment care unește două puncte construite; construirea unei drepte care trece prin două puncte construite; construirea unei semidrepte care pleacă dintr-un punct construit și trece printr-un alt punct construit.

Cu *compasul* se pot realiza următoarele construcții geometrice: construirea unui cerc, dacă este construit centrul său și un segment de lungime egală cu raza cercului (sau, cel puțin, capetele acestui segment); construirea oricăruia dintre cele două arce de cerc complementare, dacă este construit centrul cercului, precum și capetele comune ale arcelor.

Echerul permite: realizarea tuturor construcțiilor menționate în axioma dreptei, construirea unei drepte care trece printr-un punct dat și este perpendiculară pe o dreaptă construită; dacă sunt construite un segment AB și o figură α , atunci se poate stabili dacă figura α conține sau nu puncte din care segmentul AB se vede sub un unghi drept, iar dacă astfel de puncte există, se poate construi unul dintre ele.

În problemele de construcții geometrice este permisă, în general, utilizarea a două instrumente: rigla și compasul. Aceste instrumente sunt considerate ca fiind ideale; ele trasează dreptele și cercurile exact, grosimea liniei de creion și orice alte aproximări nefiind luate în considerare.

Se numește *construcție geometrică* construcția efectuată cu ajutorul riglei și a compasului. Enumerăm construcțiile fundamentale corespunzătoare celei mai comune selecții de instrumente: rigla și compasul, respective perpendiculara dusă printr-un punct pe o dreaptă; paralela la o dreaptă; mijlocul unui segment; mediatoarea unui segment; punctul care împarte un segment într-un raport dat; linii importante în triunghi (mediانا, mediatoarea, înălțimea, bisectoarea).

Orice profesor de matematică de gimnaziu poate spune că introducerea la clasa a VI-a a geometriei, ca ramură distinctă a matematicii, are un impact major în rândul elevilor obișnuiți cu un tipar anume de judecată matematică abia însușit din lecțiile de aritmetică. Din primele ore de geometrie se observă o diferențiere între elevi care înțeleg și le place această disciplină, și elevi care manifestă dificultăți și/sau dezinteres față de aceasta.

Aici rolul profesorului este covârșitor și, dincolo de competențe, strategii și idealuri, planificări și număr de ore alocate, succesul este asigurat de experiența, pregătirea, calmul, stilul, dăruirea și, de ce nu, de acele „șiretlicuri matematice” pe care acesta le pune la dispoziția elevilor.

Bibliografie

1. Argunov, B.I., Balk, M.B. - *Construcții geometrice în plan*, ediția a II-a, (în limba rusă), Moscova, 1957;
2. Blaga, Paul A. - *Construcții geometrice*, UBB Cluj Napoca; http://www.cs.ubbcluj.ro/~pablaga/geom2/curs1_3.pdf ;
3. Brânzei, Dan - *Algoritmi pentru probleme de geometrie*, Paralela 45, Pitești, 2003;
4. Brânzei, Dan - *Măsuri în geometrie*, material pentru *Studii Aprofundate de Didactica Matematicii*, Univ. „Al. I. Cuza” IAȘI, 2002 – 2003;

ROLUL COMUNICĂRII ASERTIVE ÎN CADRUL RELAȚIEI PĂRINTE-COPIL

Prof. înv. primar Costin Ileana
Liceul Teoretic „Ioan Buteanu”, Șomcuta Mare, jud. Maramureș

Asertivitatea este un stil de comunicare. Acesta presupune abilitatea de a exprima sentimente, gânduri, credințe și opinii în mod deschis, fără a încălca dreptul altor persoane. Comportamentul asertiv reprezintă echilibrul dintre comportamentul pasiv și cel agresiv. Comportamentul asertiv se caracterizează prin faptul că, în comunicare, nu se încalcă nici drepturile personale, nici ale celorlalți, subiectul exprimându-și necesitățile, dorințele, sentimentele și preferințele într-un mod deschis și onest, într-o manieră adecvată.

Comportamentul asertiv demonstrează respectul față de sine și față de ceilalți, promovează autocontrolul și aprecierea pozitivă a stimei de sine. Asertivitatea este cea mai eficientă modalitate de soluționare a problemelor interpersonale. Comunicarea directă, deschisă și onestă permite recepționarea mesajelor fără distorsiuni, ceea ce contribuie la menținerea relațiilor deschise cu ceilalți. Dacă un copil va crește într-un mediu familial în care a existat comunicare asertivă, integrarea lui în mediul școlar va fi una de succes.

Pentru a exista o adevărată comunicare e necesar ca gândurile, ideile și sentimentele să fie transmise de la o minte la alta, de la inimă la inimă. Când copiii au o relație emoțională apropiată cu părinții, ei se vor gândi la așteptările și la reacțiile părinților atunci când vor decide cum să se comporte. De asemenea, când copiii se simt apropiați emoțional de părinți, vor simți mai puțin nevoia să mintă, să țină secrete sau să nu își asume consecințele propriilor acțiuni.

Pedepsele, critica și rușinea îi îndepărtează pe copii de părinți, ducând la resentimente, vinovăție și furie. De aceea, copiii și adolescenții nu vor fi dispuși să asculte ce au de spus părinții, chiar dacă argumentele acestora sunt corecte. Regulile stricte și pedepsele pot convinge copilul să se poarte așa cum dorește părintele, dar efectul este pe termen scurt, deoarece are la baza doar dorința copilului de a evita consecințele negative.

Pe de altă parte, regulile și consecințele încălcării lor, stabilite de comun acord, au rolul de a-l ajuta pe copil să își formeze autocontrolul, așa că ele nu trebuie să lipsească. Însă este nevoie ca ele să fie discutate și explicate copilului, să fie necesare și raționale, și întotdeauna însoțite de comunicare deschisă și de afecțiune. Părintele trebuie să stabilească reguli ferme, dar să permită discuții despre ele. Nu este un capăt de lume dacă cei mici dezbat și aduc argumente împotriva regulilor stabilite. Dimpotrivă, înseamnă că au încredere să comunice cu părintele orice și că învață să își folosească gândirea critică și independența. Dacă nu li se oferă posibilitatea de a aduce contraargumente, în timp, nu își vor dezvolta încrederea în propria judecată. În familie, copiii exersează ceea ce vor folosi și vor pune în practică în viața reală și apoi la școală.

Asertivitatea presupune și discernământ. Uneori s-ar putea să nu fie nevoie de disciplină. Dacă copilul a greșit, dar a venit să spună, s-ar putea să fie suficient. Dacă arată că regretă, că poate reflecta asupra lucrurilor și învață din asta, este mai mult decât suficient. E nevoie de mult curaj pentru a recunoaște o greșeală. În astfel de situații, părintele poate fi atât dezamăgit, cât și mândru de copilul său și îi poate arăta asta. El va încerca să înțeleagă înainte de a da sfaturi sau de a corecta un comportament; poate înțelege comportamentul copilului chiar dacă nu e de acord cu acțiunile sale. Este esențial pentru copii să simtă că sunt înțeleși de către părinți, așa vor fi la rândul lor mai dispuși să încerce să înțeleagă, la rândul lor, ceea ce au părinții de spus.

Expresiile verbale ale limbajului asertiv pot fi însoțite de semnale nonverbale care ajută să se transmită mai ușor mesajul. Expresiile faciale relaxate și deschise, contactul vizual, poziția corpului dreaptă și relaxată, o voce calmă, prietenoasă și sigură, însoțite de un zâmbet, atunci când este necesar, pot reprezenta succesul unei comunicări asertive în relația părinte-copil.

Empatia și autocontrolul exprimate prin comunicarea asertivă generează dorința celui alt de a trata persoana asertivă în același mod. Atrăși de aceste calități și motivați să acționeze la fel, între membrii familiei se dezvoltă relații de cooperare și de comunicare eficientă. Comunicarea și comportamentul asertiv cresc stima de sine, contribuie la relații pașnice și prietenoase, la o dezvoltare armonioasă a individului, favorizând integrarea optimă a unui copil în mediul școlar.

Bibliografie:

1. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2008;
2. Neculau, Adrian, (1996). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iași: Editura Polirom, Iași, 1996;
3. <https://ro.warbletoncouncil.org/como-ser-asertivo-7596>

AUTOUR DU TEXTE. LE PARA-TEXTE

-étude de spécialité-

Prof. Marcela Barbu

Colegiul Național „Mircea cel Bătrân”, Râmnicu-Vâlcea

On se plaint depuis une dizaine d'années de ce que les élèves se désintéressent de plus en plus de la lecture, tout en reprochant au multimédia d'avoir envahi notre vie quotidienne. Mais on fait semblant d'ignorer le fait que, dans les nouveaux livres de classe, la littérature a été reléguée en fin de chapitre, les rares extraits étant, de plus, réservés aux profils philologie et bilingues.

Dans ce contexte, le professeur de langues a une tâche difficile, mais très motivante en même temps : celle d'amener l'élève à devenir un véritable lecteur d'œuvres littéraires en langue étrangère, de l'aider à construire du sens à partir de textes réputés difficiles, de repérer et de mettre en réseau des indices significatifs, d'entrer par les fractures du texte, par ce qui se donne à voir avant d'être lu.

Les éléments para-textuels sont, généralement, négligés dans les pratiques scolaires traditionnelles. Ils représentent, néanmoins, les premiers contacts visuels avec l'objet livre : ils permettent d'identifier l'auteur, le titre, le contexte éditorial, etc., et ils délivrent des informations, des indices pour la lecture. Parfois, le para-texte, est un avant-goût du texte à travers les résumés de la quatrième de couverture ou à travers le début du roman dès la première de couverture. « Plus que d'une limite ou d'une frontière étanche, il s'agit ici d'un *seuil* ou – un mot de Borges à propos d'une préface – d'un *vestibule* qui offre à tout un chacun la possibilité d'entrer ou de rebrousser chemin. » (G. Genette : 1987). Notre but sera justement de rendre accessible cette « zone », de repérer un ensemble de signes qui vont aider l'élève à construire du sens.

L'accompagnement textuel entoure, prolonge le texte et « assure » sa présence au monde, sa réception et sa consommation, sous la forme, aujourd'hui, du moins, d'un livre » (G. Genette : 1987).

Les éléments para-textuels se manifestent donc sur le livre, doté d'une couverture protectrice et annonciatrice de références. Nous en ferons prendre conscience aux apprenants afin qu'ils considèrent l'habit du texte comme une image, une invitation et un révélateur de sens. Ils seront conduits de l'extérieur : la couverture et tous ses renseignements, vers l'intérieur : chapitres, intertitres, sommaire.

De l'extérieur vers l'intérieur

a) La première de couverture, les éditions et les collections

Pour déterminer la nature et l'importance de la première de couverture, nous allons utiliser la définition de Genette : « J'appelle para-texte éditorial toute cette zone du para-texte qui se trouve sous la responsabilité directe et principale (mais non exclusive) de l'éditeur...[...] Le mot *zone* indique que le trait caractéristique de cet aspect du para-texte est essentiellement spatial et matériel; il s'agit du para-texte le plus extérieur : la couverture, la page de titre et leurs annexes. » (G. Genette : 1987).

Selon sa description, sur la première de couverture nous allons trouver les éléments suivants :

« -Nom ou pseudonyme de l'auteur (ou des auteurs)

- Titres (s) de l'auteur
- Illustration spécifique
- Titre et/ou l'emblème de la collection
- [...] » (G. Genette: 1987).

Cette zone para-textuelle s'assigne en fait deux missions : plaire et informer. La première de couverture est une invitation à feuilleter mais aussi un lieu de renseignements.

On peut prendre aussi en compte le style, le design de la couverture, la couleur même, les caractéristiques d'une édition ou d'une collection. En effet, la collection reflète l'état d'esprit de l'éditeur et des auteurs ; elle nous amène à cerner le livre, elle informe déjà du contenu. La présentation d'un livre réunit le plus souvent une vision d'un monde imagé et des intentions de communication. Les illustrations se révèlent le plus souvent en harmonie avec les indications verbales et nous donnent de précieux indices de lecture.

b) La quatrième de couverture

Genette décrit ainsi la page 4 de couverture : « un autre haut lieu stratégique, qui peut comporter :

- Un rappel à l'usage des amnésiques profonds, du nom de l'auteur et du titre de l'ouvrage
- Une notice biographique et/ou bibliographique
- Des extraits de presse ou autres appréciations élogieuses
- Un manifeste de collection » (G. Genette : 1987).

Parfois, on y trouve aussi une photo de l'auteur et, ce que Genette omet de dire, la présence éventuelle du résumé. Le résumé se révèle, le plus souvent, un précieux allié, un avant-goût prometteur et nous livre les noms des personnages, un lieu, une date ou bien annonce une intrigue. En quelques phrases, toute l'atmosphère ou le décor peuvent être mis en place pour donner une idée au lecteur.

- On pourrait penser qu'en fait, c'est le para-texte qui commande la lecture. Genette le définit encore comme une zone de « transaction : lieu privilégié d'une pragmatique et d'une stratégie, d'une action sur le public au service d'un meilleur accueil du texte et d'une lecture plus pertinente. » (G. Genette : 1987).

Le professeur de français aura donc tout intérêt à développer des stratégies pour préparer les apprenants à la lecture grâce au para-texte, même si cela peut comporter aussi certains risques au sens qu'il pourrait constituer « un lieu de pouvoir et de manipulation » (A. Trofin : 2004)

c) Le sommaire

La table, lieu des intertitres, se positionne en annonce, au début d'un livre ou en rappel, à la fin. Elle est généralement un « vestibule » -pour reprendre le mot de Borges – et sa consultation s'inscrit dans l'objectif final de la préparation à la lecture. Genette la qualifie de la sorte : « La table de matières n'est, elle non plus, en principe, rien d'autre qu'un instrument de rappel de l'appareil titulaire ou de l'annonce, lorsqu'elle se trouve en tête, comme souvent autrefois, et encore aujourd'hui dans les livres allemands ou anglo-américains. » (G. Genette : 1987).

Quant à l'intertitre, c'est « le titre d'une section de livre : partie, chapitres, paragraphes d'un texte unitaire ou de poèmes, nouvelles, essais constitutifs d'un recueil. » (G. Genette : 1987). La présence des intertitres est possible, mais non obligatoire et de nombreux ouvrages se contentent d'une simple numérotation des parties ou des chapitres. Mais lorsque les chapitres sont dotés d'intertitres et que ceux dernières sont rassemblés dans la table, elle offrira une véritable opportunité de rentrer dans l'histoire.

M. Naturel propose au lecteur de s'attarder sur le plan d'une œuvre qui, selon elle, permettrait de mesurer le « rythme d'un récit, et plus précisément, de chaque épisode, de comparer les résultats obtenus et de les interpréter. » (M. Naturel – 1995). Elle place l'étude du plan après la découverte du premier chapitre et le proscrit avant ou à la fin de la lecture. Porter son attention à la table lors de la découverte du livre, peut effectivement dévoiler le dénouement de l'intrigue ou encore la table peut être mal comprise. Cependant, à l'aide d'un repérage minutieux, l'étude de la table peut s'avérer très pertinente.

En guise de conclusion

Le para-texte livre donc des clés dont le professeur peut se servir pour préparer avec ses élèves la lecture et pour entrer dans l'univers de l'histoire. Les élèves sont des gens de l'image, mais très souvent ils ne voient pas grand-chose ! C'est pourquoi, l'étude du para-texte nous offre l'opportunité d'initier, d'éduquer leur regard à chercher des informations autour du texte.

Nous espérons que ce genre d'exercice permettra aux apprenants de trouver des indices sur et dans les livres, ainsi seront facilitées autant la lecture que leur approche de la littérature française.

Bibliographie:

Genette, G., *Seuils*, Seuil, Paris, 1987

Naturel, M., *Pour la littérature*, Clé International, Paris, 1995

Trofin, A., *Techniques de la communication orale et écrite*, Cavaliotti, București, 2004

ȘCOALA INCLUZIVĂ ȘI INTEGRAREA COPIILOR CU CES

- studiu -

Prof. înv. primar Buznosu Vasilica
Școala Gimnazială Nr. 49 București

Existența copiilor cu CES a generat probleme din cele mai diverse, începând cu forme de organizare a activității și continuând cu strategiile de predare/învățare, cu modalitățile de diferențiere a activității didactice, a conținuturilor învățării și a strategiilor de evaluare.

Problematica integrării acestor copii în învățământul de masă aduce în discuție egalitatea de șanse, adică acel proces prin care diversele sisteme ale societății și mediului sunt puse, în egală măsură, la dispoziția tuturor, inclusiv a persoanelor cu nevoi speciale.

Conceptul de CES corespunde unei abordări care:

- consideră că fiecare copil este unic;
- admite faptul că orice copil poate învăța;
- consideră curriculum-ul școlar un instrument flexibil și adaptabil la nevoile și cerințele acestor elevi;
- valorizează tipul de învățare determinat de particularitățile individuale ale copiilor.

Copiii cu CES au nevoie de protecție socială, individualizarea educației, flexibilitate didactică, programe individualizate de intervenție, integrare școlară și socială. Integrarea lor poate fi *totală* (ei petrec tot timpul în școala obișnuită, cu excepția programelor terapeutice care se pot desfășura în spațiile speciale destinate acestui scop), *parțială* (petrec în școală o parte din timp, la anumite discipline unde fac față) și *ocasională* (participă la diverse activități cum ar fi excursii, întreceri sportive, serbări, spectacole).

Strategia națională în ceea ce privește egalizarea șanselor pentru copiii cu deficiențe are la bază ideea educației pentru toți și pentru fiecare. În aceste condiții, apar norme de care trebuie să se țină cont:

- școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de starea lor fizică, intelectuală, lingvistică sau de altă natură;
- copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin de care are nevoie pentru a obține performanțe proprii după posibilitățile lui;
- învățământul trebuie adaptat la cerințele copilului și nu copilul să se adapteze la cerințe prefabricate;
- școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevului prin programe de învățământ adecvate, strategii didactice concrete, folosirea optimă a resurselor, parteneriate cu celelalte instituții ale comunității.

Școala este un mediu important în care copilul poate socializa. Integrarea școlară exprimă:

- atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează;
- condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului;
- existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportare la posibilitățile copilului;
- situația în care copilul poate fi considerat colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa.

Copiii cu CES sunt interiorizați, refuză comunicarea cu oricine, uneori reacționând violent la frustrare, prezintă tulburări de învățare. Cu timpul, personalitatea lor se degradează și apar stări psihice negative: pierderea respectului și a încrederii în sine, nesiguranța, ezitarea. Tulburarea de învățare poate fi pusă în evidență de următoarele simptome sau modele de comportament:

- apariția unor divergențe între performanțele școlare și nivelul intelectual al copilului;
 - performanța scăzută care apare în clasele primare; în cazul afecțiunilor mai puțin grave apare mai târziu;
 - tulburări ale atenției, hiperactivitate și neurotizare secundară (copilul nu acordă atenție nici profesorului, nici colegilor, manifestă o motricitate crescută, nu poate sta locului, iar faptul că nu este capabil de performanțele colectivului, implică dezvoltarea unor simptome comportamentale neurotice: ticuri, comportament inhibat sau unul extravagant menit să compenseze deficiențele intelectuale).

Urmărind cu atenție aceste comportamente, învățătorul va aborda în mod diferențiat metodele de predare/învățare pentru copilul respectiv. Firește, acest lucru implică eforturi și energii suplimentare din partea cadrului didactic, deoarece elevii cu CES au nevoie de activități recuperatoare și de o atitudine specifică, conform nevoilor individuale ale fiecăruia. Învățătorului îi revine responsabilitatea abordării diferențiate dar și colaborarea lui cu psihologul școlar, ceea ce mărește eficacitatea intervenției educaționale.

Criteriul de alegere a programului de recuperare și dezvoltare în intervenția recuperatorie intră în atribuția unei persoane specializate: psiholog, pedagog, profesor consilier. Ceea ce îi revine învățătorului este aplicarea programului stabilit, sub forma unor activități suplimentare în sălile de clasă.

Elevii integrați au nevoie de sprijinul cadrelor didactice, dar și de sprijinul colegilor de clasă. Ei nu trebuie marginalizați în niciun fel, nu trebuie „uitați” în clasă, pornind de la ideea că nu vor putea ajunge niciodată la nivelul celorlalți.

Se consideră că nu există „rețete” speciale pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Persoanele care manifestă deschidere și dorință pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite. Integrarea acestor copii conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, menită să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției societății contemporane și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a fiecărui individ și la capacitatea acestuia de adaptare și integrare într-o societate aflată în continuă transformare. Școala trebuie să aibă în vedere transformarea elevului într-o persoană capabilă să-și creeze propriile procese și strategii de raționament utile pentru rezolvarea problemelor reale.

„Școlile trebuie să primească toți copiii, fără nicio deosebire privind condițiile lor fizice, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea se referă și la copiii cu dezabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copii din populații îndepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice și etnice...” – Declarația de la Salamanca, 1994

Fiecare copil are dreptul la educație și merită să i se acorde o șansă. Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

Bibliografie:

- „Învățământul primar”, nr.1/2000, Editura Discipol, București, 2000
 Verza, E., Păun, E. - *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF, 1998
 Văjmaș, T. – *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*, Editura Aramis, București, 2001
 Gheruț, A. – *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași, 2001

ANIMAL IMAGERY IN BEN JONSON'S *VOLPONE*

-Studiu de specialitate-

Prof. Popescu Luiza

Colegiul Național Pedagogic "Constantin Brătescu", Constanța

The purpose of the present paper is to demonstrate how animal imagery is employed by the playwright Ben Jonson to emphasise the themes of "greed" as well as "parasitism" in the play, where one life form feeds off another and to offer the audience a lesson on the negative effects of greed and parasitism. The play *Volpone* by Ben Jonson can be associated with a fable since most of its characters are named after birds or animals, on the one hand, and because the play is written for a didactic purpose, since Jonson highlights the moral intentions of the play from the very beginning.

One can notice from the list of characters in *Volpone* that most of the important characters bear the names of animals in the Italian language: Volpone, the title character, whose name means "great fox"; Mosca, Volpone's humble and faithful servant, whose name can be translated as "fly"; the three legacy hunters, i.e. Voltore ("vulture"), Corbaccio ("raven") and Corvino ("crow"). The fact that Jonson resorts to the Italian language to name his characters emphasises the deception, greed and decadence that pervade the entire play as Italy was regarded at the time as the seat of decadence and corruption. Thus, the characters' traits and the themes of the play are reinforced by the very use of the Italian language in naming the characters.

In the Argument, Jonson provides a brief summary of the play's plot in the form of an acrostic on Volpone's name:

*"V olpone, childless, rich, feigns sick, despairs,
O ffers his state to hopes of several heirs,
L ies languishing: his parasite receives
P resents of all, assures, deludes; then weaves
O ther cross plots, which ope themselves, are told.
N ew tricks for safety are sought; they thrive: when bold,
E ach tempts the other again, and all are sold".*

Thus we are presented with the subject of the play: Volpone, a Venetian nobleman, has no relative to make his heir and he must name someone his beneficiary. Several rivals try to attain his favour by bringing the presumably sick Volpone gifts that they hope will be returned tenfold. These birds of prey are Voltore, a lawyer; Corbaccio, an old miser about to die himself; and Corvino, a rich merchant and husband to Celia, a beautiful lady of Venice. Also naively competing for Volpone's wealth is Lady Would-be, the affected wife of an English knight, Sir Politic Would-be. However, what these legacy hunters are unaware of is the fact that Volpone is doing this only to increase his wealth obtained through other dishonest means. Consequently, the play is but a series of tricks and endless deceptions played by various characters on the others. The only innocent characters appear to be Celia and Bonario, although they also fall victim to the others' envy for a short time.

The names of the characters are cleverly chosen in order to further sustain the characters' traits and to shape our perception of them. The fact that Jonson chose the names of some birds of prey, such as vulture, crow and raven, also point to the themes of the play, such as greed, parasitism, deception etc.

Therefore, an in-depth analysis of the characters is required in order to understand the characters and their actions but also to reveal the themes of the play.

Volpone, the eponymous character is the play's protagonist and is first an instrument and then a victim of Jonson's satire of money-obsessed society. He is an instrument of it because it is through his ingenuity and cleverness that Voltore, Corbaccio, and Corvino are duped and he seems to share in Jonson's satiric interpretation of the events, observing in I.v "What a rare punishment / Is avarice to itself." But the satire eventually turns back on him, when he becomes a victim of Mosca's "Fox-trap". The reason he is ensnared by Mosca is that he cannot resist one final gloat at his dupes, oblivious to the fact that in doing so, he hands over his entire estate to Mosca. This lack of rational forethought and commitment to his own sensual impulses is characteristic of Volpone.

He enjoys entertainment, banquets, feasts, and love-making. He is a hedonist, controlled by his animal desires for pleasure. He hates having to make money through honest labour or cold, heartless banking, but he loves making it in clever, deceitful ways, as he himself admits: "Yet I glory / More in the cunning purchase of my wealth / Than in the glad possession." (I.i) He is a creature of passion, an imaginative hedonist continually looking to find and attain new forms of pleasure, whatever the consequences may be. This dynamic in his character shapes our reaction to him throughout the play. At times, this hedonism may seem fun, engaging, entertaining, and even morally valuable, such as when he is engaged in the con on his fortune hunters. But his attempted seduction of Celia reveals a darker side to his hedonism when it becomes an attempted rape.

He worships money which he turns into a sort of God since he uses religious terms in connection to the description of gold, such as "sacred", "relic", "heaven" or "saint". When Volpone says that "even hell is made worth heaven" when one possesses a treasure, he explicitly places material value above the spiritual values – in short, gold, not God, has supreme importance for him.

However, it is his immeasurable greed for money that will bring about his downfall, as it is foreshadowed in Act I scene v: "What a rare punishment/ Is avarice to itself." Volpone will be punished himself in Act V, as a result of his own greed; as Jonson wishes to convey an unambiguous moral message in the play, in the end all greed will be punished, even that of the likeable Volpone.

In a play that revolves around disguises, **Mosca** is the ultimate master of disguise. He is the person who continually executes Volpone's ideas and the one who comes up with the necessary lie whenever needed. The lie could be made in order to save Volpone from the charges laid against him by Bonario and Celia or to convince Corvino to let his wife sleep with the Fox – either way Mosca seems to have no scruples about deceit. But his most important deception is the one he effects on Volpone and the audience, hiding his true nature and intentions from both the Fox and us.

In the opening acts, Mosca appears to be exactly what he is described as: a clinging, servile parasite, who only exists for Volpone and through Volpone. In other words, he exists to serve Volpone, and all that Volpone wants he wants. This impression is reinforced by several cringing speeches that he gives, all in praise of Volpone. Mosca (the fly) is a parasite; this bestiary name encompasses the simple character of Volpone's servant. Mosca is only one step higher in the social scale than the three deformed fools of Volpone's household: the dwarf, the hermaphrodite, and the eunuch. He is socially deformed, a fellow of no birth or blood.

Most importantly, however, is Mosca's soliloquy in Act III scene i, where he praises the position of being a parasite, and also argues that everyone is actually a parasite, to a lesser or a greater extent. For instance, he speaks at length about the role of being a parasite:

*"O! your parasite
Is a most precious thing, dropt from above,
Not bred 'mongst clods, and clodpoles, here on earth.
I muse, the mystery was not made a science,
It is so liberally profest! almost
All the wise world is little else, in nature,
But parasites, or sub-parasites."*

Mosca's view of the world, with everyone feeding off others in some way is in tune with the action in the play. All the characters are shown to attempt living off the riches of other characters, avoiding hard work themselves. Clearly, the three death-bed suitors are perfect examples of people "sucking" wealth from others, but we should also remember that Volpone is only rich because of his ability to extract wealth from others.

What is essential to realise, however, is the way that parasitism is presented in an extremely positive light. As Mosca shows and discusses, it takes considerable intelligence and skill to be a successful parasite. It is not about laziness. The parasite's freedom from the normal ambitions of human nature makes him a formidable judge of it. Mosca presents the "art" of being a "true" parasite as a form of superiority, as the successful parasite "feeds" off other characters through their abilities to manipulate and deceive:

*"But your fine elegant rascal, that can rise,
And stoop, almost together, like an arrow;
Shoot through the air as nimbly as a star;
Turn short as doth a swallow; and be here,
And there, and here, and yonder, all at once;
Present to any humour, all occasion;
And change a visor, swifter than a thought!
This is the creature had the art born with him." (III, I)*

In Act III, we have the beginning of what seems an assertion of self-identity by Mosca, when he begins to grow confident in his abilities. However, this confidence is again left unvoiced, and Mosca seems to go back to being Volpone's faithful servant, helping him get out of the troublesome situation with Bonario and Celia. But it turns out that Mosca's aid in this situation may have been motivated as much by personal interest as it was by a desire to aid Volpone, for when he is presented with an opportunity to seize Volpone's wealth, he takes it. Mosca himself is possessed by greed, and he attempts to move out of his role as parasite – a harmless fly, circling around a great beast – to the role of great beast himself. Nevertheless, his attempt fails, as Volpone exposes them both.

Voltore, Corbaccio and Corvino are introduced in Act I in scenes iii, iv and v, respectively. Each "legacy hunter" is pursuing what, in the world of seventeenth-century Venice, was a sound business strategy: find a dying *magnifico* and ingratiate yourself with him, using expensive gifts (gifts that would be yours again when you inherited his estate). Voltore is, like all the legacy hunters, named after a carrion-bird. In the case of Voltore, that bird is the vulture; for Corvino, it is the crow, and for Corbaccio, the raven.

Voltore is the most pleasant of all the legacy hunters, for he is the least crass and the least obsessed with seeing Volpone die. His preferential status is shown in Mosca's special regard for him: Mosca tries to make sure that Voltore gets enough payment for his services at the Scrutineo in Act IV. But Voltore comes to regret his actions at the Scrutineo. Of course, this regret only comes after he has been denied his inheritance, and it seems to stem directly from his resentment at Mosca's leapfrogging over him on the social ladder. And when Volpone whispers to him that he might still get his inheritance, he stops confessing his lies to the Scrutineo and pretends that he was "possessed" by an evil demon. The verbal irony is that Voltore, in that statement and action, reveals his greed.

An extremely vicious and dishonourable character, **Corvino** is Celia's jealous husband. He frequently threatens to do disgusting acts of physical violence to her and her family in order to gain control over her. Yet he is more concerned with financial gain than with her faithfulness, seeing her, in essence, as a piece of property. Corvino is another one of the "carrion-birds" circling Volpone. He will not stoop to anything to be the heir of Volpone's treasure, even offering his wife as a sexual favour to Volpone. Corvino will simply do anything to achieve his goal and he is only interested in material success, viewing everything as a commodity, including his wife, whose real feelings he is not actually interested in and whose protests at being forced to be unfaithful he will not listen to.

The third "carrion-bird" circling Volpone, **Corbaccio** is actually extremely old and ill himself and is much more likely to die before Volpone even has a chance to bequeath him his wealth. He has a hearing problem and betrays no sign of concern for Volpone, delighting openly in (fake) reports of Volpone's worsening symptoms.

Nevertheless, all the fortune hunters will end up badly since Jonson's intention is to condemn greed, avarice and dishonesty. That is why after Volpone decides to take off his disguise in order not to let Mosca inherit his wealth and thus he turns them both in, all the cons get their well-deserved punishment. Volpone ends up being sent to prison, while Mosca is consigned to a slave galley. Furthermore, Voltore is disbarred, Corbaccio is stripped of his property (which is given to his son Bonario), and Corvino is publicly humiliated.

In conclusion, the moral message of the play is delivered. The punishment – and the central irony of the play – is that while greed drives the search for money, power, and respect, it ends up making everyone in the play look foolish, contemptible, and poorer, both spiritually and financially. This idea is also reinforced by the judge at the end of the play in his plea that the audience should "learn" from the play what happens to those who succumb to greed, emphasizing that the play's stance on greed is a didactic one, intended to teach the audience what the real consequences of greed are.

Bibliography:

- Harp, Richard and Stewart, Stanley, eds. *The Cambridge Companion to Ben Jonson*. Cambridge: Cambridge University Press: 2000.
- McEvoy, Sean. *Ben Jonson. Renaissance Dramatist*. Edinburgh University Press: 2008
- Riggs, David. *Ben Jonson*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1989

Sitography:

- <https://archive.org/stream/volpone00jonsgoog#page/n120/mode/2up>
- <http://www.gutenberg.org/files/4039/4039-h/4039-h.htm>
- <http://www.cliffsnotes.com/literature/v/volpone/play-summary>

PREDAREA ONLINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. înv. primar Aldica Justiniana Maria
Școala Gimnazială Nr. 49, București

Predarea online nu este o abilitate complet diferită de cea care presupune predarea face-to-face, dar necesită cunoașterea tehnicilor și a celor mai bune practici pentru ca lecția să-și atingă obiectivele cu succes.

Situația în care ne-am aflat/ne aflăm ne-a determinat să fim părtași ai unei schimbări radicale în abordarea procesului didactic dintr-o altă perspectivă, prin înlocuirea în totalitate a interacțiunilor față în față cu întâlnirile mijlocite de aplicațiile din mediul virtual.

Această nouă abordare a educației trebuie să fie direcționată în spiritul dezvoltării autoeducației, atât a cadrelor didactice, cât și a elevilor, pentru că nimeni nu a fost pregătit pentru învățarea online în totalitate. Cadrele didactice au fost provocate să se adapteze rapid, să se informeze, să se formeze, să pună în practică derularea activităților didactice exclusiv prin mijloace moderne de comunicare. Situația nou generată, neexperimentată și neadaptată s-a concretizat rapid într-o învățare online, sincronă, care a fost inițial abordată cu scepticism de către cei mai mulți profesori și cu entuziasm și curiozitate de către mulți elevi.

Desfășurarea procesului educațional exclusiv online, pentru cadrele didactice din ciclul primar presupune colaborarea nemijlocită cu familiile elevilor, sprijin din partea acestora, deoarece copiii nu posedă deprinderile necesare pentru a lucra pe platforme sau cu aplicațiile utilizate. În același timp, pentru a preda online, un cadru didactic trebuie să-și pregătească lecțiile foarte bine și să armonizeze componentele actului educațional, astfel încât să existe o corelație între particularitățile învățării face-to-face și particularitățile învățării online. Trebuie să găsim modalități de antrenare activă a elevilor, astfel încât aceștia să-și formeze același set de competențe și valori moral-civice, indiferent de forma de predare.

În acest sens, cadrele didactice au pornit de la abordarea și experimentarea, la început mai timidă și ușor ezitantă, apoi cu mai mult entuziasm, a unor platforme educaționale și instrumente online. Există mai multe categorii de astfel de platforme/instrumente:

Platforme pentru gestionarea claselor, a resurselor de învățare și a progresului școlar: Google Classroom, Microsoft Teams, Clasa Viitorului, Edmodo, Moodle, Kinderpedia, Easyclass, Edus etc.;

Instrumente online pentru platforme de învățare: Padlet, Edpuzzle, Bubbl.us, Voki, Miro, Openboard etc.;

Instrumente pentru comunicare: Google Meet, Microsoft Teams/Skype, Zoom, Webex, YouTube;

Alte platforme și aplicații în limba română: Eduonline, Școala Intuitext, Digitaliada, Livresq, MyKoolio, ASQ, Școala din valiză, Kidibot, WAND.education, DigitalEdu etc.

De un real suport sunt și grupurile de sprijin colegial: Grup Proiect CRED, Grup Resurse educaționale deschise (RED), Grup Ciclul primar, Clubul profesorilor din România, Comunitatea Didactic ș.a.

Aplicația **Google Classroom** este un instrument complex pentru gestionarea unei clase virtuale. Când sarcinile de la toate disciplinele vin pe o singură platformă și comunicarea se realizează în același loc, este mai ușor de urmărit și de coordonat întreaga activitate. Avantajele oferite pentru profesori:

- organizarea optimă a lecțiilor, eficientizarea timpului;
- crearea, colectarea și notarea temelor în mediul online;
- posibilitatea cadrelor didactice de a oferi feedback direct fiecărui elev, postarea unor anunțuri și întrebări de ambele părți.

Google Classroom ne oferă posibilitatea să-i evaluăm pe copii prin crearea de chestionare, chiar de la clasa I. Putem insera imagini suport, iar întrebările pot fi variate: cu răspuns închis, răspuns scurt, răspunsuri multiple, variante de răspuns cu selectare de casetă. Chestionarele pot fi folosite la sfârșitul unei lecții sau pot fi date în completarea temei pentru acasă.

Pentru cadrele didactice, Google Classroom vine în ajutor prin faptul că are ca instrument de organizare a documentelor, Drive-ul. Folosirea calendarului este utilă, deoarece oferă o imagine de ansamblu a conținuturilor pe care le-am predat, a termenelor.

Activitatea sincron, trebuie susținută și de cea asincron. Activitatea elevilor, de acasă, este foarte importantă. Cadrul didactic trebuie să aibă în vedere în stabilirea acestora cantitatea și calitatea. Munca independentă, exercițiile cu rol de consolidare, lecturile suplimentare, compunerile, proiectele, au rolul de a utiliza cunoștințele asimilate, dezvoltă creativitatea, imaginația, deprinderile de lucru cu manualul și alte resurse de informare.

Pentru a face mai atractiv procesul de predare-învățare-evaluare, cadrul didactic poate folosi ajutorul pe care îl oferă unele platforme și aplicații. Toate aceste aplicații și platforme pot fi utilizate în activitatea la clasă oricând. Momentul critic, al izbucnirii pandemiei de COVID-19, în martie 2020, ne-a determinat pe toți să facem cunoștință cu aceste platforme și aplicații care să ne sprijine în activitatea didactică și să-i stimulăm pe elevi să rămână conectați în procesul de învățare.

Educația digitală reprezintă o oportunitate modernă și nouă al cărui rol nu este de a înlocui contactul față în față, ci de a fructifica posibilități alternative de învățare. Ele nu pot substitui procesul de predare-învățare-evaluare realizat la clasă, în care elevul utilizează manualul, caietul, fișele de lucru independent, proiectele de grup, scrisul la tablă, răspunsurile orale, colaborarea, socializarea. Dar, în această epocă în care digitalizarea este inevitabilă și necesară, includerea aplicațiilor își demonstrează utilitatea.

În perioada desfășurării școlii online, trebuie să ținem seamă de anumite reguli. Acestea se pot aplica și în momentele de normalitate, dar care presupun și utilizarea instrumentelor digitale:

- Orarul școlar tradițional nu poate fi transferat la programul de lucru online;
- Timpul de lucru la calculator al elevilor trebuie să fie bine stabilit (la ciclul primar ora nu trebuie să depășească 35 de min.);
- Pentru activitățile sincrone și asincrone trebuie alese teme, instrumente digitale, soft-uri, aplicații, ce se potrivesc cel mai bine cu planul de predare, aprofundare, exersare;
- Toate activitățile sincron trebuie planificate din timp și organizate foarte bine;
- Este necesar să prezentăm părinților și elevilor platforma pe care lucrăm, dispozitivele digitale, modul de lucru cu aplicațiile;

- Avem nevoie de: răbdare, empatie și flexibilitate, abordare treptată, conștientizare, regularitate, sprijin și comunicare continuă între elevi, părinți, colegi;
- Avantajul învățării la distanță, asincronă, este că permite o diferențiere reală și o personalizare a sarcinilor;
- Feedback-ul este necesar și trebuie să fie din ambele părți: cadru didactic/elevi, cadru didactic/părinți;

Scopul instrumentelor digitale este de a spori procesul de învățare prin faptul că vin în sprijinul sau în completarea celor învățate la clasă, pun la dispoziția profesorilor modalități moderne de predare și evaluare. Trebuie să ne gândim la o reinterpretare a rolului cadrelor didactice și al elevilor. Noi, cadrele didactice, suntem facilitatori, care creăm contextul în care poate avea loc învățarea: prin întrebări, prin instrumente, prin crearea unei etici de muncă adecvate și prin relații umane care să transmită încredere și susținere astfel încât procesul educațional să aibă rezultatele așteptate.

Consumul de resurse personale (energia, concentrarea atenției) depinde foarte mult de modul în care este organizat învățământul la distanță, de calitatea actului educațional și de implicarea profesorilor, a elevilor și a părinților în gestionarea aspectelor didactice și a celor afective. De asemenea, sunt foarte importante acceptarea acestui sistem de învățare și acordarea unei atenții sporite, așa cum i se acordă școlii „față în față”.

Cu toate că interesul tuturor actorilor educaționali este foarte vizibil, procesul de instruire își pierde, din punctul meu de vedere, din calitate și din consistență. Există, conform studiilor efectuate de specialiști, probleme legate de nivelul scăzut al rezultatelor școlare, dar sunt convinsă că noile experiențe prin care trecem cu toții vor reprezenta puncte de plecare pentru găsirea unor soluții eficiente de reglare a procesului de învățământ.

Bibliografie:

Constantin Cucos, Olimpiu Istrate, Ion Ovidiu Pânișoară, Petre Bodnariuc, Simon Vela, *Școala online – elemente pentru inovarea educației*, București, Ed. Universității, 2020

<https://digital.educred.ro/>

<https://educatiaccontinua.edu.ro/source/ghiduri/invatamant%20primar.pdf>

<http://www.e-scoala.ro/>

ELLA ENCHANTED OR THE REVISITED MYTH OF CINDER-ELLA

-Studiu de specialitate-

Prof. Popescu Luiza

Colegiul Național Pedagogic “Constantin Brătescu”, Constanța

As Malpas suggested, postmodernism cannot be fully and straightforwardly defined as it comprises a wealth of definitions, many of which may even seem contradictory. There is hardly any consensus to what postmodernism represents since it does not render itself easily explainable. Sometimes its complexities cannot be grasped in one simple definition (maybe this is the beauty of it) but for Malpas

postmodernism “evokes ideas of irony, disruption, difference, discontinuity, playfulness, parody, hyper-reality and simulation”. (2005: 7) Some of these characteristics may be identified in the analysis of *Ella Enchanted* as a postmodern film, which represents the aim of this paper.

When viewing the film for the first time it becomes obvious that one postmodernist feature to be identified is its extensive use of parody and ironic playfulness. Linda Hutcheon defines postmodern parody as “a kind of contesting revision or rereading of the past that both confirms and subverts the power of the representation of history.” (Hutcheon 1989: 95) Although some detractors call postmodern parody ‘pastiche’ or empty parody, Linda Hutcheon argues that “twentieth-century art forms teach that parody has a wide range of forms and intents – from that witty ridicule to the playfully ludic to the seriously respectful.” (94)

The film also debunks the myth of the silent woman, who is supposed to know her place and sit silently beside the man for his own pleasure of gazing at her. As Butler stated: “Much feminist thought therefore has in common with postmodernism that it attacks the legitimating metadiscourse used by males, designed to keep them in power, and it seeks an individual empowerment against this.” (Butler 2002: 30) In this film we have an empowered woman who does not comply with her role of being “obedient”, of knowing her place.

Another postmodernist characteristic to be found in the film is the contestation of a dominant hegemonic discourse that marginalizes other groups: “Postmodernist thought, in attacking the idea of a notional centre or dominant ideology, facilitated the promotion of a politics of difference. Under postmodern conditions, the ordered class politics preferred by socialists has given way to a far more diffuse and pluralistic *identity politics*, which often involves the self-conscious assertion of a marginalized identity against the dominant discourse.” (Butler 2002: 30) Thus the film brings forward the marginalized groups embodied by the giants, the elves and the ogres who in the end unite to break free from King Edgar’s oppressive rule.

In the end we could also bring into discussion Baudrillard’s ‘hyperreality’ related to the numerous images and symbols identified in the film that have become part of our world. As Malpas explains, ‘hyperreality’ “does not mean ‘unreality’, but rather identifies a culture in which the fantastical creations of media, film and computer technologies have come to be more real for us, and to interact more fundamentally with our experiences and desires, than the hitherto predominant realities of nature or spiritual life.” (Malpas 2005: 125)

Having laid the theoretical foundations of the postmodernist features to be recognized in the film, a more in-depth analysis is needed. The opening scene of the film shows the beautiful newborn baby being surrounded and attended to by her loving mother and household fairy when suddenly they fear the appearance of the fairy Lucinda who apparently is terrible at giving gifts. Nevertheless, it happens and fairy Lucinda gives the child the “gift of perfect obedience”. In all fairness, the child is cursed rather than blessed since she simply cannot refuse to do what anybody tells her to do. Because of that she is always compliant with the desires and commands of other people, whether they know it or not.

However, unlike other fairy tale princesses she does not remain passive (“the subaltern”) but having a mind of her own and after being forced to part with her only friend, Areida, she decides to find the fairy Lucinda and persuade her to take back the gift/ curse. So, we have an empowered princess, one who fights for her own happiness and attempts to take control of her own destiny. The story could well be

seen as a story about breaking free from the role traditionally ascribed to women – passive acceptance of destiny and compliance with the norms of the patriarchal society. It is also about discovering and asserting one's identity, since Ella breaks free from the curse not by any magic but due to her own self-imposition of "no longer being obedient". Remembering her mother's words, on her deathbed "What's inside you is stronger than any spell", Ella proves she has more agency than Cinderella or any other traditional princess.

Ella of Frell is definitely a princess with a twist: she can fight in the style of Kung-Fu heroines, she can sing and dance, she is against the oppressive regime of King Edgar and she is not afraid to show it even by leading protests to point to the enslavement and oppression of the other species (ogres, giants, elves), she is totally unimpressed with the Prince and his charms and does not fall into the typical hysteria of other young girls who worship the Prince.

To further sustain the ironic playfulness and overthrow the established conventions of a typical fairy tale, the audience discovers that the fairy Lucinda is a bit of a drunkard, having to sleep off hangovers and even being stopped for FWI (Flying While Intoxicated). Furthermore, there is the clumsy household fairy, Mandy, who is not very capable of casting successful spells, therefore she accidentally turns her boyfriend, Benny, into a book while attempting to give him a haircut.

In addition, the stereotypes associated with giants and elves are challenged: on the one hand, giants are not as ugly and mean as people think (and we have the beautiful Heidi Klum as a giant to prove the point); on the other hand, elves are not that short and not all are content with the role of happy performers they are linked to (Slannen wants to become a lawyer). In fact, the characters even remark that tales like *The Elves and The Shoemaker* or *Jack and the Beanstalk* perpetuate these false stereotypes. ("Stinking Grimm Brothers!")

The present-day world constantly interweaves with the fairy tale realm and eventually takes over with its numerous references to pop culture. The kingdom has malls (with anachronistic wooden man-powered escalators), people read newspapers and tabloids, the coaches are painted yellow and look like modern taxi cabs, children celebrate their birthdays with a party. Today's obsession with fame and power is embodied by the fan club of erratic girls who idolize the Prince. In a parodic challenge of the contemporary culture of fashion and beauty, plastic surgery comes under scrutiny in this film and is made to look laughable and condemnable. For instance, Ella's evil Step mom wants to look younger for the Prince's ball and she resorts to "the newest procedure" of an injection of bat faeces and oxen blood, known as "Batox." Clearly, side effects occur and she ends up having a grin stuck to her face, like some celebrities nowadays.

There are even light political brushes seen mostly in the evil king Edgar who wants power at any costs. He is the representative of the hegemonic power that imposes his political discourse at the expense of the other species (ogres, giants, elves) who are forced to execute King's orders without contesting them and who may well be interpreted as the "repressed", the "muted". Moreover, King Edgar manipulates his own nephew, whom he views as a commodity to "sell" to the kingdom's subjects. When Prince Charmont, who is more naïve at the beginning, asks his uncle if his presence is compulsory at the mall opening, his uncle replies he is a "public figure" and has a duty towards the people, being reminded that "image is everything". We can draw a parallel to the modern-day politicians who make public appearance at various events so as to gain popularity.

Parody is also reinforced by the humorous dialogue that employs contemporary jargon all along the film's unfolding, which points to the blurring of boundaries between the language of the fairy tale the viewer is used to and modern discourse and is in tune with the ironic playfulness specific to postmodernism. Asked to take back the "gift" of obedience that she has bestowed on Ella, the fairy Lucinda says, "I have a no-return policy." Rescued from some bullies in the woods who had him spun on a wheel, the elf Slannen says, "I'm going to need so much therapy after this." When the Prince bumps into Ella after being chased by his erratic fans, he apologizes for knocking her to the ground by saying: "Sorry about that. Occupational hazard." When the Prince mockingly tells Ella that he has several girlfriends he says in fact that this is an invention of the "press": "You shouldn't believe everything you read in *Medieval Teen*." Towards the end of the film, when Ella intends to save Prince Charmont from being poisoned by his evil uncle she says to the party accompanying her: "Come on, guys. We got a coronation to crash."

There is also the blurring of genres as to what category the film belongs to. Is it a fantasy film? A romantic comedy? A musical? Well, it is in fact all these with a few touches of Bollywood, I might add. There are some good pieces of music from the 70s and 80s such as *Walkin' on Sunshine*, *Respect*, *Somebody to Love*, and *Don't Go Breakin' My Heart*. The film turns the giants' wedding party into a karaoke night, as Ella performs a cover of Queen's *Somebody to Love* and modulates her performance to suit the demands of her audience ("A little more soul!" cries one giant). Even the costumes worn by the characters do not necessarily belong to the established fashion of a fairy tale but rather have influences from the 70's and even 80's. The giants' dress and behaviour seem to suggest a kind of gypsy feel and their costumes seem to have elements of hippie, bohemian, pirate, nightclub influences as well. At the wedding they dance to Indian music and engage in a flash mob dance, in the style of Bollywood wedding dances. The same well recognised Bollywood trademark appears at the end of the film when the bride and groom lead their guests into an all-cast dance while singing *Don't Go Breakin' My Heart*.

In conclusion, *Ella Enchanted* has many features that make the viewer interpret it as a postmodern 'text'. The film may be regarded as a parodic rewriting of the Cinderella story. Throughout the film all the elements and "ingredients" of classic fairy tales are challenged and sometimes distorted or reversed. Furthermore, parody is used throughout the entire film to contest and challenge the well-established figure of the passive princess, the consumerism of the modern world, the hegemonic discourse of those in power.

References:

- ✚ Butler, Christopher. 2002. *Postmodernism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- ✚ Hutcheon, Linda. 1989. *The Politics of Postmodernism*. London and New York: Routledge.
- ✚ Malpas, Simon. 2005. *The Postmodern*. London and New York: Routledge.
- ✚ *Ella Enchanted*. 2004. directed by Tommy O'Haver, screenplay by Laurie Craig, Karen McCullah, Kirsten Smith, Jennifer Heath and Michele J. Wolff

Sitography:

- ❖ <http://thatguywiththeglasses.com/blogs/latest/entry/fiction-flashback-ella-enchanted>
- ❖ <http://www.christianitytoday.com/ct/2004/aprilweb-only/ellaenchanted.html?start=4>
- ❖ <http://www.craveonline.com/film/articles/673523-ten-years-later-ella-enchanted>

PLAN DE ACȚIUNE PENTRU INTEGRAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI**Prof. Iuliana Muscă****Școala Gimnazială „Înv. Radu Ion”, Vadu Părului, jud. Prahova**

În activitatea mea profesională am lucrat cu doi elevi care aveau nevoie de atenție specială. Unul dintre ei avea ADHD, tulburări de conduită, iar celălalt sindromul Down și distrofie musculară (deficiență locomotorie).

➤ **Idei de activități/ Strategii de învățare:**

Pentru elevul cu ADHD:

- Am creat un mediu adaptiv în clasă, am desfășurat jocuri de rol, realizate în grupuri, activități care să includă socializarea; am prezentat un regulament la nivel de clasă; l-am ajutat în exersarea capacității de memorare prin prezentarea teoriei sub formă de hărți mentale;
- Explicațiile la clasă au fost cât mai accesibile, rare și am menținut legătura între profesori-profesor itinerant, profesor-părinți.

Pentru elevul cu sindrom Down și distrofie musculară:

- În primul rând, am știut că trebuie realizate activități de motivare de sine, copilul trebuie să aibă o atitudine pozitivă, să fie încurajat și susținut. Pe lângă intervențiile terapeutice, de dezvoltare a coordonării motorii generale, copilul trebuie încurajat să scrie și să aibă o poziție corporală corectă atunci când scrie. De asemenea, se recomandă ca elevul să scrie pe foi cu linii accentuate pentru a avea un reper spațial.
- Am încercat, să beneficieze constant de sarcini adecvate nivelului lui de înțelegere și al potențialului de efort fizic și psihic, iar instrucțiunile au fost scurte, clare, cu ajutorul unui limbaj simplu, familiar și a unui material ușor de manipulat.
- L-am încurajat și motivat constant și am avut deosebită grijă să fie antrenat în activitățile clasei pentru a intra în acțiune și colabora cu ceilalți colegi; Elevul trebuie implicat în activități pe echipe unde să i se acorde diferite sarcini ce pot fi îndeplinite de el.
- Prin încercarea de a nu fi marginalizat, am desfășurat la nivelul clasei un proiect numit *Ajut, îmi pasă*, în cadrul căruia elevii clasei au fost împărțiți pe grupe, de câte doi și au devenind tutori pentru colegul lor. Aceste grupe, cu acordul părinților, mergeau la el acasă, după un program bine stabilit, pentru a socializa și a-l ajuta la diverse activități.
- Părinții au un rol foarte important pentru progresul elevilor cu dizabilități. În primul rând, trebuie să se ia legătura cu profesorii elevului, trebuie să îi acorde acasă o mai mare atenție și înțelegere copilului. La școală elevul este monitorizat de profesori, iar aceștia pot contribui la progresul lui, însă în momentul când el pleacă acasă, nu trebuie să revină la comportamentele negative pe care le prezintă. De aceea părinții trebuie să stabilească și acasă un set de reguli ce trebuie respectate cu strictețe în familie. Este delicat, dar esențial să abordezi problema unui copil cu CES în discuția cu părinții săi pentru că numai cu sprijinul acestora se pot produce schimbări/ progrese. Dacă aceștia acceptă ideea unei evaluări de specialitate și continuă cu terapie, deja se fac pași importanți

spre integrare. De asemenea, acceptarea copilului de către ceilalți părinți reprezintă punctul de plecare către acceptarea lui și de către colegi.

- În cadrul școlii, împreună cu ceilalți colegi consilieri, care aveau în clasă elevi cu nevoi speciale, am desfășurat un proiect *Diferiți, dar împreună* prin care au fost realizate, o dată la două săptămâni, diferite activități împreună cu părinții, elevii, invitați din cadrul primăriei și ai Asociației *Roțile schimbării*.
- Au fost prezentate diferite filmulețe motivaționale, prezentări powerpoint; au fost desfășurate dezbateri, activități școlare și extrașcolare părinte-copil pe probleme specifice grupului, workshop-uri, expoziții.
- Membrii Asociației *Roțile schimbării* au derulat împreună cu părinții și elevii activități cum ar fi: meciuri de fotbal în care au fost implicați cei care aveau dizabilități motrice, dar și părinții și elevii sănătoși care au dorit să joace cu ei, așezați în scaune cu roțile (aduse de asociație); baba oarba și alte jocuri. Le au prezentat elevilor și părinților exemple de oameni cu dizabilități care au reușit să-și învingă stările de anxietate, răutățile din jurul lor și s-au integrat în multe proiecte, locuri de muncă din cadrul societății.

Beneficii:

- Elevii cu probleme motrice au primit din partea asociației și a primăriei scaune cu roțile noi, mai performante. De asemenea, reprezentanții primăriei au fost de acord să se implice în activitățile viitoare și să ajute elevii cu nevoi speciale prin achiziționarea materialelor specifice, necesare educației lor.
- Elevii cu CES și părinții acestora s-au simțit în siguranță, valorizați, le-a crescut stima de sine.
- Profesorii, părinții și elevii fără probleme au învățat să fie mai empatici, mai toleranți, să știe cum să reacționeze atunci, când acești copii cu nevoi speciale, sunt segregati, jigniți sau tachinați.

COMPETENȚELE CHEIE ȘI STUDIUL LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE, ÎN CICLUL GIMNAZIAL

Prof. învă. primar Costin Ileana
Liceul Teoretic „Ioan Buteanu”, Șomcuta Mare, jud. Maramureș

Lumea în care trăim cu toții este într-o continuă schimbare, de aceea școala este chemată să formeze generații de tineri care să facă față cu succes acestor schimbări, iar pentru asta este nevoie ca elevii să-și formeze și să-și dezvolte opt competențe-cheie ce vor contribui la dezvoltarea lor personală și profesională: competența de comunicare în limba maternă, competența de comunicare în limbi străine, competența matematică și competențele de bază în științe și tehnologii, competența digitală, competența de a învăța să înveți, competențele sociale și civice, spiritul de inițiativă și antreprenoriat.

În continuare, este prezentat modul în care fiecare competență-cheie poate fi atinsă în cadrul orelor de limba și literatura română, în ciclul gimnazial.

➤ Competența de comunicare în limba maternă – competență de bază care se dezvoltă prin studiul limbii și literaturii române, este formată în cadrul unor activități ce presupun: receptarea unor mesaje din texte literare și nonliterare; exprimarea și interpretarea ideilor, emoțiilor, faptelor și opiniilor prin

intermediul comunicării orale și scrise; redactarea corectă unor texte sau a unor compuneri imaginative cu teme atractive pentru elevi, inspirate chiar din viața lor.

➤ Competența de comunicare în limbi străine – (engleză, franceză, germană etc.) este foarte importantă, motiv pentru care ea este evaluată la finalul clasei a VI-a, în cadrul Examenului de Evaluare Națională, când elevii trebuie să dovedească achizițiile dobândite atât în limba maternă, cât și în limba străină. În cadrul orelor de limba și literatura română se pot face trimiteri spre texte scrise într-o limbă străină ce abordează teme comune; se pot face dramatizări după texte cunoscute, interpretate în diverse limbi; li se poate cere elevilor să recunoască proveniența unor cuvinte, folosind dicționarul; să utilizeze anumite neologisme când redactează diverse texte.

➤ Competențe matematice (A) și competențe de bază în științe și tehnologii (B) – sunt dezvoltate când elevii sunt rugați să rezolve anumite probleme ce necesită gândirea logică; când sunt predate și consolidate conținuturi ce fac trimitere directă la matematică (numeralul); când sunt dezbătute texte științifice; când elevii trebuie să analizeze fraze, pornind de la numărul predicatelor; când identifică numărul de litere și de sunete al unor cuvinte; când sintetizează noțiunile însușite folosind grafice, chenare.

➤ Competența digitală – a devenit esențială în ultimul timp, astfel că la orele de limba și literatura română elevii pot fi rugați să redacteze în word, excel sau ppt anumite texte, pot insera imagini, diagrame; pot învăța să redacteze și să trimită e-mailuri; învață să facă cercetări pe o anumită temă, folosind surse demne de încredere, de pe internet.

➤ A învăța să înveți – este o competență absolut necesară deoarece învățarea are loc pe tot parcursul vieții noastre. Elevii trebuie să înțeleagă mesajul unui text studiat, să aplice noțiunile de limbă, să facă multe conexiuni între vechile și noile cunoștințe. Pot fi ghidați de profesor să își urmărească progresul în învățare, să învețe să își gestioneze mai bine timpul, să își facă autoevaluări obiective cu scopul de a-și îmbunătăți performanțele viitoare.

➤ Competențe sociale și civice – sunt foarte bine dezvoltate mai ales la orele de literatură când elevii realizează caracterizarea unui personaj literar, când extrag morala dintr-un text sau când identifică trăsăturile de caracter ale protagoniștilor din anumite opere. Modul în care sunt organizate activitățile la orele de comunicare necesită din partea elevilor ca să manifeste respect față de opiniile celorlalți, să manifeste răbdare, să învețe să își exprime amabil propriile opinii, să colaboreze cu grupul, să fie sociabili și să coopereze pentru a contribui la reușita activității desfășurate.

➤ Spiritul de inițiativă și antreprenoriat – i se consolidează unui elev atunci când trebuie să afle singur soluții la unele situații problematice, învățând astfel să fie perseverent într-o activitate mai grea și să manifeste răbdare; când este responsabilul unei grupe în cadrul activităților ce presupun munca în echipă; când este încurajat să-și transpună ideile în acțiune.

➤ Sensibilizare și exprimare culturală – această competență vizează înțelegerea rolului identității culturale și lingvistice pentru dezvoltarea personală armonioasă, adecvată contextului social. În decursul anului, ei pot participa alături de profesorul de limba și literatura română la diverse activități artistice, culturale; pot viziona piese de teatru la finalul cărora își pot exprima impresiile; pot reprezenta sub formă de desen anumite secvențe ce i-au impresionat, din textele studiate (din basme românești sau din literatura

universală); pot descoperi obiceiuri, tradiții românești surprinse în anumite opere literare; citind, documentându-se, descoperă legende, învață aspecte legate de istoria poporului nostru.

Așadar, toate aceste activități, abordate transdisciplinar, raportate pe cât posibil la viața reală, contribuie la formarea celor opt competențe-cheie adoptate la nivel european, ce sunt dorite a fi dezvoltate la tânăra noastră generație de elevi.

Bibliografie:

- Programă școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a V-a – a VIII-a, București, 2017

JOCURILE MUZICALE - MODALITATE DE EXPRIMARE ARTISTICĂ

Prof. inv. preșcolar Răboj Milica
Grădinița Nr. 252, Sectorul 1, București

„Copiii iubesc muzica, iar un cântec frumos este pentru ei o jucărie care nu se strică niciodată” (Liviu Comes)

Dintre toate artele, cea mai apropiată de sufletul omenesc este muzica, ea fiind prezentă în viața omului în toate etapele dezvoltării sale.

Pentru copil, arta înseamnă un mijloc de exprimare, un mijloc de manifestare și exteriorizare a lumii sale interioare, a tendințelor și aspirațiilor sale, care și găsesc în artă o traducere mai directă decât prin cuvânt. În felul acesta, activitatea artistică a copilului, nu numai că reflectă orizontul psihic propriu acestuia, dar se și desfășoară purtând amprenta locului și momentului în care se inserează personalitatea sa.

Prin educația muzicală nu este posibil și nici nu trebuie să fie pregătiți toți copiii pentru a deveni artiști. Se urmărește numai dezvoltarea sensibilității față de arta sunetelor, formarea gustului estetic și punerea bazelor educării capacităților muzicale specifice.

Pornind de la receptivitatea aproape generală a copiilor față de lumea sunetelor, educatoarea va căuta să le dezvolte și auzul muzical, simțul melodic, ritmic, al armoniei, să le formeze priceperi și deprinderi elementare de a cânta.

Dintre toate ramurile muzicii, cea mai apropiată de specificul copilăriei este muzica vocală, deoarece în cânt, melodia formează o unitate cu textul, făcând-o mai accesibilă. Muzica este, de asemenea, mai ușor înțeleasă când se combină cu mișcarea, sub forma jocului cu text și cânt sau a dansului. Eficiența acestui mijloc crește și prin faptul că, copiii nu doar ascultă muzica, ci o și execută. Activitățile de educație muzicală permit educatoarei să depisteze interesele și aptitudinile muzicienilor precoce, precum și disponibilitatea sau dificultatea celorlalți copii, pentru a adopta o metodologie didactică potrivită particularităților de vârstă și individuale.

Considerăm că în grădiniță, trebuie să se pună accent pe formarea și adâncirea experienței muzicale, a impresiilor, a emoțiilor, pe dezvoltarea interesului pentru acest domeniu al artei și formarea

deprinderilor necesare studierii muzicii în mod practic. Înainte de a explica și înțelege muzica, trebuie asimilată o mare bogăție de impresii de trăiri afective intense, care să constituie ulterior o bază solidă și pentru abordarea teoretică a muzicii. Treptat, prin analiza dirijată, copilul devine conștient de diferitele componente ale fenomenului muzical, învață să le distingă să le deosebească, să le stăpânească.

Educația muzicală ocupă un loc important în grădinița de copii. Muzica impresionează de timpuriu pe copii. Ea le trezește în suflet stări emoționale și puternice, le dezvoltă treptat sensibilitatea și receptivitatea artistică, contribuind la crearea premiselor necesare dezvoltării reprezentărilor muzicale și sentimentelor estetice. Atracția copiilor pentru muzică este un lucru evident, încă din primii ani ai copilăriei, muzica făcând parte integrală din viața și preocupările lor.

Cântatul produce tuturor plăcere și provoacă buna dispoziție. Prin cântatul practicat în comun, copilul își recapătă încrederea în sine, găsim prin cânt posibilitatea de a se afirma. Se poate spune cu certitudine că muzica – prin conținutul ei de artă și știință - are o mare influență asupra pregătirii intelectuale și dezvoltării unor capacități cognitive-formative ale elevilor, precum și un covârșitor impact educativ și afectiv-estetic. Muzica este și un element de detensionare și de relaxare.

Accesibilă copiilor înaintea cuvântului, cântecul lasă în sufletele lor impresii ce rămân imprimate adânc toată viața. Prin cântec se realizează educație morală, intelectuală și estetică a copilului, se însușesc cunoștințele și se formează deprindei.

Rolul educatoarei în activitățile muzicale este acela de a fi înainte de toate un animator, adevărații „actori” fiind copiii. Ambianța, obligatoriu, trebuie să fie una de bucurie, destindere, voicium și bunăvoință, dar și de disciplină și o execuție corectă.

Exprimarea emoțiilor și sentimentelor prin mijloacele proprii muzicale, receptarea afectivă a conținutului de idei și sentimente exprimat prin muzică, stimularea încrederii în capacitățile proprii și valorificarea efortului și a muncii personale conturează formarea capacităților afective și atitudinale.

Educația muzicală, ca un proces complex și unitar ce se desfășoară stadial are drept scop dezvoltarea sensibilității estetice a copiilor, a capacităților de exprimare și receptare muzicală, prin activități practice de cânt și prin audiții muzicale. Educatoarea îi inițiază pe copii predând cunoștințe, formând priceperi și deprinderi ce vizează pregătirea și dezvoltarea capacităților muzicale în vederea asimilării.

Vocea copilului posedă, desigur, calitățile naturale de prospețime și emoție, dar acestea trebuie să fie păstrate și dezvoltate. În ceea ce privește auzul, el este solicitat constant prin exerciții de cânt. „Urechea” se perfecționează prin recunoașterea și reproducerea formulelor ritmice și melodice.

Jocul muzical prezintă o importanță covârșitoare, întrucât este o activitate care produce satisfacții și plăceri, îi atrage și îi interesează, prilejuind copiilor trăiri emoționale din cele mai puternice.

Ca urmare, potențialitățile educative sunt mai mari la jocurile muzicale, decât la celelalte tipuri de jocuri pentru că răspund și unor cerințe muzicale de bază ca:

- * dezvoltarea auzului muzical și a vocii copiilor;
- * dezvoltarea dragostei și a interesului pentru muzică;
- * dezvoltarea simțului ritmic.

Jocurile muzicale nu au o formă proprie fixă, ci se organizează ca o activitate vie, având drept obiectiv anumite sarcini didactice care apelează la materiale muzicale diverse.

Anei Motora-Ionescu îi aparține prima lucrare didactică românească ce face distincția între „a audia” și „a asculta” muzica. De asemenea, jocurile didactice muzicale propuse în lucrarea sa sunt de o valoare incontestabilă.

Bibliografie:

1. J. Lupu, M, Stănești, 1999, *Jocuri muzicale pentru copii mari și mici*, Ed. Sigma, București;
2. M, Taiban, 1980, *Metodica jocului și a altor activități cu copii preșcolari*, E.D.P., București;
3. *Metodica activităților instructive - educative în învățământul (pre) primar*, Vol. II, 2008, Ed. Didactica Nova, Craiova;
4. Lect. Univ. Dr. Mihaela Modoran, Curs: *Metodica educației muzicale*.

IRONY AND ABSURDITY AS A MEANS OF EXPOSING OPPRESSION IN ‘THE TRIAL OF THOMAS BUILDS-THE-FIRE’

-Studiu de specialitate-

Prof. Popescu Luiza

Colegiul Național Pedagogic “Constantin Brătescu”, Constanța

The aim of this paper is to demonstrate how irony and absurdity are employed by Sherman Alexie in his short story ‘The Trial of Thomas Builds-the-Fire’ in order to unmask the oppression and harsh realities suffered by Native Americans and to challenge the accepted version of history as presented by the mainstream American culture. In order to achieve this, I have analysed various ironic and humorous instances of language throughout the short story and I have shown how these sentences reveal the contrast between the honesty and humanity of the Native Americans represented by Thomas and the shallowness and brutal dominance of the hegemonic power.

Sherman Alexie is undoubtedly one of the most popular and multi-faceted writers in the context of Native American literature and according to David L. Moore “his direct comedic style and ironic attitude set him apart from the earnest lyricism of the now canonized elder Native writers such as N. Scott Momaday, Leslie Marmon Silko, and Louise Erdrich, and from many of his peers” (297).

Whoever reads Sherman Alexie’s short story will immediately notice that the author resorts to irony to reveal the oppressive and unjust behaviour of the dominant culture towards the Native Americans. Kafka’s quotation at the very beginning of the short story hints at an absurd and unjustified trial, as we are about to discover.

Thomas Builds-the-Fire is imprisoned because after twenty years of imposed silence he began to “make small noises, form syllables” (Alexie 93) and the BIA (Bureau of Indian Affairs) openly admits that Thomas Builds-the-Fire’s “extreme need to tell the truth” (Alexie 93) is dangerous and such a man should not be allowed to be free. The absurdity of the situation is enhanced by this marked opposition between Thomas Builds-the-Fire’s need for honesty, on the one hand, and BIA’s wish to silence him, on the other. Ironically, the noises uttered by Thomas Builds-the-Fire “contained more emotion and meaning

than entire sentences constructed by the BIA” (Alexie 94), which points to the authenticity and humanity of Thomas’s feelings versus the shallowness of the members of the BIA.

Moreover, these very sounds give Esther WalksAlong the courage to leave her husband, the tribal chairman. So, Thomas’s words are inspiring for the community; that is why efforts are made so that his voice is not to be heard again. The reader cannot help but notice the irony of the name WalksAlong who is so compliant with the directions imposed by the BIA that he readily adopts the language of the white people and calls his wife a savage: “WalksAlong walked along with BIA policy so willingly that he took to calling his wife *a savage in polyester pants*” (Alexie 94).

However, not having a real, serious charge against Thomas, the ‘guys’ at the BIA decide to construct a charge that would put him behind bars for a long time and they all agree that “It has to be a felony charge. We don’t need this kind anymore” (Alexie 94). Thus, The BIA feel threatened by “individuals whose words appear to challenge them” (Archuleta 49). We cannot help but feel frustrated at this kind of behaviour, just as the American Indians must have felt along the centuries when they were reduced to silence in the most oppressive and unjust ways. The irony also stems from the fact that BIA which is supposed to promote the sovereignty of federally recognized tribes is not at all interested in hearing the truth, in having Native Americans openly asserting their identity. The BIA here acts as another tool of the colonial government who act solely to promote their own interests and do not wish to have their authority challenged or undermined in any way.

Thomas is brought to trial, a trial whose real purpose is not clear either to Thomas or the readers. Although the judge apparently wants to make sure that Thomas is aware of the accusations against him he does not shed any light on what the charges are: “‘Well, Mr. Builds-the-Fire,’ the judge said. ‘I can only infer by your sudden willingness to communicate that you do in fact understand the purpose of this trial’” (Alexie 95). However, when Thomas denies that, the judge becomes defensive asking Thomas whether he is accusing the court of dishonesty and settles right away that they are going to “dispense with opening remarks” (Alexie 95-96) which would have established in fact the accusations brought against Thomas. Paradoxically, the judge pretends to be presiding over a fair trial when in fact the entire trial is a mockery, a pretence meant to give the impression that things are settled according to the law. However, Thomas is not impressed by the authority of the judge and “challenges the notion of the trial and renders courtroom communication and law’s authority suspect” (Archuleta 53).

Before testifying, Thomas is asked to swear that he will tell “the whole truth and nothing but the truth”, to which Thomas responds: “Honesty is all I have left” (Alexie 96). This ironically points to the divergence of truth and honesty; whilst the truth trying to be established in the court is that of whose version of the ‘truth’ will be accepted as valid, honesty points to the reality of the facts from the perspective of the oppressed who can now voice their stories.

Thomas decides to defend himself by telling three different stories of past incidents in the American Indian history and in doing so he touches the audience and instills a sense of pride in those present in the court, reminding them of the relentless fight for the land and their rights. Alexie satirically charges the authorities with building the Qualchan Golf Course on the very land on which Qualchan was hanged. This idea is emphasized by Archuleta who states: “While golf enthusiasts undoubtedly celebrated the opening of another course, Alexie – through Thomas – commemorates the memory of those who died trying to protect the land it now occupies” (Archuleta 45).

The stories are so powerful and inspiring that a movement of support for Thomas ensues in the courtroom and this uproar has to be suppressed by bringing additional police officers. Ironically, the authorities do not want to hear a version of the truth different from the “established” history and once again resort to violence and oppression to prevent the Native Americans from defending themselves and standing up for their rights.

In the end, the prosecuting attorney cannot actually find any fault with Thomas and, defying any logic and reinforcing the absurdity of the whole situation, he convicts Thomas of a crime committed by Wild Coyote more than a century before, that is having killed two soldiers “in cold blood and with premeditation” (Alexie 101). There is again a stark contrast between Thomas being sentenced to two consecutive life-time terms for something he did not actually do and no punishment whatsoever for the colonial oppressors who brutally murdered countless innocent American Indians. In an absurd reversal of roles it is Thomas who gets to pay for the fact that Wild Coyote killed the soldiers while defending his land and rights.

In the end, Thomas is travelling on a bus along with six other prisoners of different ethnic origins, belonging to different oppressed groups, to a “new kind of reservation, barrio, ghetto, logging-town tin shack” (Alexie 103). Nevertheless, going to prison does not seem to affect Thomas so much as the cell will be just another confinement for him, like that of the reservation. Ironically, Thomas is again “free” to tell his stories after twenty years of silence. Although the authorities have taken away his freedom, have denied his rights they could not break his spirit, since Thomas will be free as long as he continues to tell his stories. And the fact that he closes his eyes when telling his stories is proof of his detachment of this world and reconnection to the traditions and history of his ancestors.

To sum up, what Sherman Alexie manages to achieve through this short story is to proudly reaffirm the Native American heritage and to restore justice (even if it is only narrative) for the inequities suffered by the indigenous people along the history. By the extensive use of irony and constant emphasis on the absurdity of the situations, Sherman Alexie challenges the accepted and validated views of the mainstream culture in order to show that ‘truth’ does not belong to the hegemonic power.

Bibliography:

- Alexie, Sherman. “The Trial of Thomas Builds-the-Fire.” *The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven*. New York: Harper Perennial, 1994. 93-103.
- Archuleta, Elizabeth. “An Extreme Need to Tell the Truth’. Silence and Language in Sherman Alexie’s ‘The Trial of Thomas Build-the-Fire.’” *Sherman Alexie. A Collection of Critical Essays*. Eds. Jeff Berglund and Jan Roush. Salt Lake City: The University of Utah Press, 2010. 44-61.
- Moore, David L. “Sherman Alexie: irony, intimacy and agency.” *The Cambridge Companion to Native American Literature*. Eds. Joy Porter and Kenneth M. Roemer. New York: Cambridge University Press, 2005. 297-310.

AUTORII CLASICI ÎN EPOCA MODERNITĂȚII

- studiu de specialitate -

Prof. Marcela Barbu

Colegiul Național „Mircea cel Bătrân”, Râmnicu-Vâlcea

« Fahrenheit 451 : temperatura la care hârtia ia foc și se consumă. » *Fahrenheit 451* este un roman de science-fiction scris de Ray Bradbury, publicat en 1953 în Statele Unite. La fel ca *Minunata lume nouă* al lui Aldous Huxley sau *1984* al lui Georges Orwell, *Fahrenheit 451* est o distopie, adică o contra utopie care prezintă un viitor sumbru într-o societate totalitaristă. În acest stat totalitarist, în acest viitor incert, cărțile, considerate periculoase, sunt interzise și arse.

În zilele noastre nu se ard cărțile. Sau, mai degrabă, nu se mai ard. Se întâmplă să fie interzise, nu sunt rare nici chiar țările occidentale în care o cenzură oficială continuă să fie exercitată asupra operelor literare.

Cu toate acestea, scriitorii clasicii nu trebuie neapărat citați pentru a fi prezenți în peisajul cultural. Este suficient să ne gândim la unii dintre cei înscriși într-o manieră indelebilă în memoria colectivă, lăsând astfel urme frumoase într-una sau mai multe limbi pe care le-au nuanțat și le-au îmbogățit. Nu este necesar să-l fi citit pe Dante pentru a înțelege adjectivul « dantesc », referință implicită la prima parte a *Divinei Comedii: Infernul*. Idem pentru « homeric », referință implicită la *Iliada* lui Homer, idem pentru « rablesian », aluzie la voioșia truculentă a limbajului autorului lui *Gargantua* sau pentru « kafkian », adjectiv care face aluzie la universul apăsător din *Procesul* lui Kafka.

Putem, de asemenea, să regăsim în diverse limbi câțiva eroi ai operelor clasice, sub forma unor tipologii umane cvasi-universale : un don juan, un tartuffe, un don quichotte, o madame bovary, sau, mai recent, o lolita! Am putea adăuga la toate acestea aluziile și citatele-clișeu, mărturii ale trecerii autorilor clasici prin literaturile lumii : madlena lui Proust, divertismentul pascalian, spleen-ul lui Baudelaire, «A fi sau a nu fi, aceasta-i întrebarea » (*Hamlet*) , «Fericit este cel ce are grijă de propria grădină » (*Voltaire*) și acest inventar à la Prévert ar putea continua!

Este evident că este mai ușor să îi evoci pe autorii clasici fără a-i fi citit. Majoritatea oamenilor fac asta. Și majoritatea elevilor noștri care, în loc să citească autorii canonici pentru examenul de bacalaureat, se mulțumesc să citească rezumate, comentarii sau să se uite la film!

Jean Valjean, Alice în Țara Minunilor, Dorothy, Peter Pan...Generațiile trecute au crescut cu acești eroi, legănați fiind de poveștile lor fantastice, care ne transportau într-o lume una mai fabuloasă decât cealaltă. *Fabulele* lui La Fontaine ne-au învățat înțelepciunea vieții, răbdarea, smerenia, unele piese ale lui Shakespeare ne-au fost lecții de iubire, *Candide* ne-a învățat toleranța...datorăm mult din ceea ce suntem astăzi patrimoniului neprețuit pe care ni l-au lăsat moștenire, uitând adesea că prezentul și viitorul se sprijină pe trecut, că ne datorăm modernitatea trudei laborioase a acestor numeroși scriitori, poeți și filozofi și că este indispensabil să cunoaștem, chiar și sumar, contribuția unuia sau altuia la edificiul literar și cultural. A-l oculta este ca și cum ne-am hotărî să construim o casă fără fundație : ea s-ar prăbuși în mod ineluctabil. Așadar, literatura clasică reprezintă un instrument pedagogic sigur, destinat să ne facă să înțelegem lumea și oamenii, întrucât aspectele importante ale existenței sunt universale și atemporale.

Mai mult decât atât, autorii clasici oferă exemple de măiestrie în folosirea limbii, a cuvintelor, operele lor sunt adevărate exerciții de stil, ceea ce ar putea amplifica aptitudinile de comunicare ale elevilor. Într-adevăr, un elev care l-ar citi pe Proust ale cărui fraze se întind pe trei pagini, ar depăși stadiul frazelor Subiect+Verbe+Complement. Clasicii nu urmează reguli, ei le impun!

De multe ori, autorul clasic nu este iubit pentru că este impus ca obiect de studiu, pretext pentru exerciții de evaluare în vederea obținerii unei diplome. Contextul școlar perturbă de multe ori relația tinerilor cu opera, iar emoția descoperirii se estompează. Să nu uităm un alt obstacol : celor mai mulți dintre elevi le lipsesc grilele de lectură (lingvistice, socio-istorice, etc.) pentru astfel de opere, ceea ce le stânjenește accesul la sens/sensuri. Oricare ar fi bogăția estetică a operei respective, oricare ar fi bogăția și universalitatea experiențelor umane oferite (conflictul dintre dragoste și onoare în *Cidul* sau *Iluziile pierdute* ale unei femei însetate de iubire), textul clasic va găsi cu greu un ecou în sufletul unor adolescenți care nu sunt suficient de maturi pentru astfel de aventuri textuale.

Chiar dacă se mai întâmplă uneori mici miracole în licee și universități, în ansamblu, întâlnirile fericite cu autorii clasici rămân excepționale. Am putea chiar să ne întrebăm dacă studierea lor la școală nu îndepărtează definitiv un anumit număr de adulți de aceste opere de referință. Poate ar trebui mai multe lecturi și mai puține comentarii? Sau să recurgem la anumiți intermediari, cum ar fi televiziunea, cinematograful și teatrul? Interpretat de actori excepționali și pus în scenă de regizori inspirați, textul de teatru dobândește o intensitate deosebită care va lăsa o amprentă de neuitat în memoria spectatorilor, la fel cum descoperirea unei opere printr-o adaptare cinematografică excepțională rămâne o experiență pasionantă. Depart de a înlocui lectura personală, aceste adaptări pot deveni niște stimuli, niște elemente declanșatoare ale dorinței de a-și apropria aceste texte.

În societatea viitorului imaginată de Ray Bradbury, în care televiziunea este o familie și lectura un act interzis, pompierii au drept misiune arderea cărților. În societatea actuală, în care telefonul inteligent este un obiect fetiș, iar lectura un act adesea impus, profesorii au misiunea dificilă dar nobilă de a prezenta autorii clasici în asemenea mod încât aceștia să îi savureze, să-i transforme în prezențe vii, în prieteni care vor fi parcurs un drum foarte lung până să ajungă în mâinile și la sufletele lor.

Bibliografie:

1. Bradbury, R. (1995). *Fahrenheit 451*. Editions Denoël
2. Calvino, I. (2018). *Pourquoi lire les classiques?* Editions Gallimard

PLAN DE INTERVENȚIE ÎN CAZUL UNUI COPIL CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

-Studiu de caz-

Prof. înv. primar Aldica Justiniana Maria
Școala Gimnazială Nr. 49, București

Psihologia modernă demonstrează faptul că foarte multe din problemele de învățare depind de modul cum se abordează din primele momente. Este firesc ca orice individ să întâmpine dificultăți de învățare, la un moment dat. Un copil stimulat nu va avea probleme la învățătură. Copiii cu dificultăți sunt în cele din urmă copii ca toți copiii, cu sentimente, cu nevoi și țeluri. Ei nu se află într-o clasă de elevi pentru a complica activitatea cadrului didactic. În definitiv noi, ca profesori, avem menirea de a fi o ancoră pentru ei.

Cooperarea și concentrarea adulților din preajma copilului se dovedesc a fi esențiale din mai multe puncte de vedere. Stabilirea unei coerențe și menținerea aceluiași exigențe la școală și acasă îi oferă copilului cadrul necesar pentru a funcționa optim. Astfel, urmărind îndeaproape evoluția lui, ne vom putea permite să ne apropiem tot mai mult de nevoile acestuia. Sprijinul pe care i-l vom acorda îl va ajuta în mod adecvat să-și îndeplinească obligațiile școlare. Stabilind un circuit de bună comunicare între diferitele persoane care se ocupă de copil, un plan de intervenție personalizat, agenda cadrului didactic este, în această situație, instrumentul perfect.

Pentru un copil care prezintă dificultăți de învățare, de orice natură, faptul că se simte acceptat, ghidat, susținut de o persoană importantă în ochii săi, îl încurajează să se autodepășească și să-și descopere mult mai rapid potențialul. Printre factorii importanți se numără: un mediu familial sigur și călduros, capacitatea copilului de a-și crea legături constructive cu cei din propriul anturaj, recunoașterea talentelor sale reale, dinamismul din mediul școlar și accesul la resurse din cele mai variate.

Iată un exemplu de intervenție practică reflectat în următorul **studiu de caz**:

Familiarizarea cu cazul și formularea clară a problemei

O.A., elev în clasa a III-a, în vârstă de 9 ani prezintă dificultăți în a-și menține atenția și concentrarea. Este nesigur în ceea ce face și are probleme cu scrisul și cititul. Este distras cu ușurință și nu pare a asculta atunci când i se vorbește. Când primește o sarcină i se pare dificil să o ducă la bun sfârșit și face greșeli din neatenție. În activitățile colective, mai ales în timpul jocurilor didactice, al pauzelor, vorbește excesiv, aleargă agitat și în mod nepotrivit, își așteaptă rândul cu greu, zgomotos și nu respectă instrucțiunile acceptate de toți ceilalți copii. Nu îi ascultă pe părinți, acasă.

Obiective

- descoperirea cauzelor care duc la aceste conduite;
- identificarea factorilor declanșatori;
- propunerea unui plan de intervenție.

Obținerea informațiilor

Documentarea s-a făcut prin diverse metode de cunoaștere: observația sistematică, teste și probe orale, discuții cu familia, analiza produselor activității. Prin coroborarea informațiilor obținute de la familie și școală și în urma discuției cu consilierul educativ, s-a conturat problema acestui copil – *Dificultăți de învățare în plan comportamental și emoțional.*

Plan de intervenție

Intervenția constă în activitatea corelată a echipei formată din învățător – părinte – consilier educativ, ce acționează pe baza unei strategii clar definite (în urma unei evaluări inițiale), consemnarea rezultatelor, înregistrarea progreselor și observații periodice.

Obiective de lungă durată

- Aplicarea sistematică a unor metode interactive de învățare, a tratării diferențiate și chiar individualizate;
- Un program (o oră/săptămână) de întâlnire cu consilierul educativ, în cabinetul acestuia;
- Supravegherea atentă a copilului în cadrul familiei și al activităților extrașcolare (vizite, drumeții, spectacole, excursii).

Amenajarea spațiului clasei are un rol foarte important în rezolvarea acestei probleme.

Se așază O.A. în bancă cu un copil mai liniștit și mai organizat, care să nu-i distragă atenția și de preferat, în prima bancă. Se vor stabili reguli de comportament în clasă. Acestea trebuie scrise și afișate, ce e permis și ce nu, care sunt regulile și tabu-urile (reguli ce nu pot fi niciodată încălcate), însoțite chiar și de desene sugestive, atractive.

Abordarea unor căi de lucru din partea învățătoarei pentru a preveni situații nedorite din partea elevului O.A.:

- învățătoarea destinde climatul – se adresează elevilor folosind prenumele acestora, calmă, optimistă, captează atenția pentru învățare, adresează întrebări clare, deschise, oferă sprijin dacă este cazul;
- are copilul sub observație permanentă și astfel va sesiza momentul când acesta pierde firul lecției (nu mai este atent) și îl atenționează;
- mărește numărul de laude atunci când O.A. este atent, când răspunde bine;
- poartă discuții individuale cu elevul (în pauze, după ore) prin care va căuta să afle dacă el își va da seama că nu este atent și provoacă dezordine, îi deranjează pe colegi; care îi sunt dificultățile, ce preferințe are;
- discuțiile în clasă vor fi deschise; în felul acesta se va urmări întărirea spiritului de echipă și nu de concurență a clasei, O.A. fiind în permanență antrenat;
- se va lucra pe grupe sau în echipe, ori de câte ori tematica/tipul lecțiilor o permite, A.O. făcând parte dintr-o grupă omogenă, urmărit îndeaproape și sprijinit de colegi;
- ori de câte ori este surprins acționând pozitiv, trebuie făcut din aceasta un adevărat „eveniment”, astfel este sprijinit puternic și este încurajat să continue;
- pentru a obține efectul dorit este esențial ca învățătoarea să reacționeze imediat după fiecare lucru bun cu încurajări care pot fi: *atenții verbale*: un compliment, o vorbă bună, un cuvânt de sprijin. Exemple: *Perfect!, Bravo, sunt mândră de tine!, Ai muncit mult!, Ideea ta este genială/minunată!;* *atenții nonverbale*: gesturi afective (luat de mână) sau o mimică de natură să semnalizeze complicitatea (salutul campionului, aprobări din cap însoțite de zâmbet etc.); *mici încurajări materiale* constând în poze pentru

colecțiile lui (fotbaliști, eroi din desene animate, mașini), accesorii decorative sau postere pentru camera lui, cărți de citit etc.

Metode operante aplicate la clasă

- Metode activ-participative: jocuri de rol, dramatizări, problematizarea, brainstorming, învățarea prin descoperire, prin care elevul este antrenat activ;

- Tratarea diferențiată și chiar individualizată în anumite momente ale programului instructiv-educativ. La început am crezut că acest lucru îl va defavoriza pe O.A. comparativ cu colegii. Oferindu-le explicații celorlalți copii, ei nu se simt dezavantajați, ci consideră astfel că acordă un ajutor colegului lor, realizând rapid că este mai avantajos pentru ei dacă nu sunt permanent deranjați de acesta.

- Aplicarea planului de puncte la ore înseamnă stabilirea unor comportamente pe care elevul trebuie să le respecte și pentru care va primi 1-2 puncte (a finalizat o activitate începută – a citit bine până la capăt, a făcut corect o transcriere). Astfel de comportamente sunt: a îndeplinit cerințele învățătoarei; a contribuit activ la ore (prin furnizarea de răspunsuri numai la solicitări, ascultând și răspunsurile colegilor, fără să intervină); a rămas așezat pe scaun; se înțelege cu colegii în pauze (fără să-i agreseze fizic sau verbal). Acest plan de puncte poate fi așezat pe banca elevului sau pe catedra învățătoarei. În primul caz se va acorda punctul imediat după comportamentul corespunzător, sau în celălalt caz, învățătoarea face însemnările, iar punctele obținute vor fi trecute la sfârșitul orei în prezența copilului. Lipsa unui feedback pozitiv imediat este o cauză a eșecului aplicării acestei metode. Copilul va duce la fiecare ședință cu consilierul educativ acest cont cu puncte obținute la ore.

De comun acord cu părinții și cu consilierul educativ, de câte ori e posibil, la final de săptămână părintele îl poate recompensa pe copil (dacă obține minim 15 puncte) cu o plimbare în parc, ieșire la film, vizită la un prieten etc.

Pe parcursul întregului proces instructiv-educativ se apelează la autoevaluare din partea elevului, acesta având un rol important în conștientizarea acestuia în privința greșelilor făcute sau a rezultatelor bune înregistrate.

Familia are un rol foarte important în planul de intervenție, de aceea, împreună cu consilierul educativ și cu părinții am concluzionat anumite reguli pe care aceștia să le respecte (deopotrivă copil și părinți):

- 1) să întocmească un program zilnic care să conțină timp de relaxare, timp pentru odihnă, pentru lecții, joacă; dacă nu-l respectă, părintele să îi ofere alegerea: de a-l urma sau nu, cu asumarea consecințelor (*Ai făcut o alegere! Ori îți faci lecțiile acum, ori te culci diseară fără să vezi emisiunea preferată la TV*);
- 2) să aleagă împreună momentul cel mai bun pentru a face lecțiile; o activitatea fizică intensă îl poate relaxa după o zi petrecută la școală;
- 3) să identifice ambianța care corespunde cel mai bine nevoilor copilului la efectuarea temelor (cu radioul pornit sau nu), spațiul de unde să-l poată supraveghea;
- 4) să reducă la minim toți factorii care l-ar putea încurca atunci când își face lecțiile;
- 5) să se împartă în etape mai mici, sarcina de a-și efectua temele (cu pauze relaxante), pentru a evita ca el să devină impresionat de amploarea acestora; cantitățile mai mici au menirea de a-l încuraja;
- 6) să pregătească din timp trecerea la efectuarea temelor (*Mai ai 15 minute de joacă, pentru că apoi trebuie să-ți faci temele*);

- 7) să i se atragă atenția mai mult prin gesturi și prin expresiile feței, decât prin vorbe care i-ar putea fi străine;
- 8) să se stabilească locuri precise și stabile pentru găsirea lucrurilor personale (*Caietele pentru școală în sertarul din dreapta al biroului, cărțile în stânga*);
- 9) să execute regulat o sarcină care îi face plăcere (să pună mâncare și apă animalului de companie), să colecționeze poze, să participe la cursul de dans organizat în școală;
- 10) să se încurajeze copilul prin privilegii și activități satisfăcătoare (activități care răsplătesc: primește un prieten la el peste noapte sau este lăsat să plece el în vizită la un prieten, merge însoțit să mănânce la un restaurant, la cinema, se amână momentul în care să se culce sau să vină de la joacă).

De-a lungul aplicării planului de intervenție s-au monitorizat toate schimbările, rezultatele și progresele înregistrate. S-a făcut o evaluare permanentă de către cei trei factori implicați (învățătoare – părinți – consilier educativ) și s-a intervenit cu corecții necesare pentru remedierea problemelor.

În urma evaluării permanente efectuate pe parcursul unui semestru școlar și a evaluării finale, la care au participat deopotrivă învățătoarea – copilul – părinții – consilierul educativ, s-a constatat că problema s-a diminuat în intensitate și rezultatele școlare s-au îmbunătățit, dar procesul este dificil și complex și are particularități în care se exprimă vârsta, temperamentul, experiența anterioară din familie a copilului și nu în ultimul rând diferențele dintre mediul familial exagerat de permissiv (mai ales înainte de începerea școlii) și programul de școală care presupune formare ce priceperi și deprinderi, reguli de conviețuire în grup, dar și anumite restricții.

Planul de intervenție se va aplica și în semestrul al doilea.

Bibliografie:

1. Iucu R., Manolescu M., *Pedagogie*, București, Ed. Fundației Culturale Dimitrie Bolintineanu, 2001
2. Dopfner M., Lehmkuhl G., Schurmann S., *Copilul hiperactiv și încăpățânat. Ghid de intervenție pentru copiii cu tulburări hiperchinetice și opoziționale*, București, A.S.C.R./Asociația de Științe Cognitive din România., 2004
3. Vrăsmaș E., *Psihologia copilului cu dificultăți de învățare*, București, Editura Credis, 2006

EQUIVALENCE IN TRANSLATING POETRY

Prof. dr. Pătrulescu Anemona
Colegiul Național Mircea cel Bătrân, Râmnicu Vâlcea, Vâlcea

Translating poetry is an act of poetic re-creation; at the same time, it implies a very good knowledge of synonymy, collocability of both source-text and target-text and stylistic features in order to render the exact shades of meaning and feelings-tones, as well as the rhythm and rhyme of the original poems.

The most important thing is that the target language poem must have a similar effect on the foreign reader as the source language poem has on the native reader. In other words, the spirit of the original poem must be transferred.

The poetry translator has to consider all these aspects of poetry translation within the specific cultural context of the time in which the poem was created. Thus, he has to overcome not only the language barriers, but also the culture and time boundaries. His ideal is to "transfer from the source language into the target language not only the universe of ideas, but also the feelings of the original poem. By means of a different linguistic system, he has to make a transfer of spirit re-creating the poem" (Bantaș, Croitoru 1998:133).

In transferring the spirit of the original poem, special interest is taken in the use of *connotations*, which should not be created on a word-to-word basis, but on a text-to-text basis. The connotative features of meaning are very difficult, sometimes impossible to translate.

One of the interesting aspects in translating poetry is that some words, which are basically technical, belonging to a specialized vocabulary, are used in poetry with their connotative and metaphorical meaning. They can be called *mirror-words* in specialized texts, and *window-words* in poetry.

Words such as **pit**, **blend**, **shoot**, **wind** are both basically technical and words belonging to common-core English. But in an example of a poetry translation instance they can make up a poetical unique collocation:

„Cotnarul e paharnic, cucernic și tăcut

Ce-și toarnă soare putred în cămile de lut.”

(*Balada Vinului*, by Horia Furtună)

"The Cotnari wine is cup-bearer, devout and discreet

With over-ripe sun filling up the earthen pit."

At the same time, **pit** and **earthen**, together with **over-ripe sun** and **fill up**, referring back to **wine** and **cup-bearer**, can render a beautiful poetic image.

There are lots of words, which belong to common English, but are used in poetry with connotative or metaphorical meanings. For example, **sămânță de gâlceavă**-*the seeds of discord*, **un praf de vorbă lungă**-*a little bit of chatting*.

The use of *marked collocations* is also worth mentioning here. They are unusual collocations created for special effects and images; they are specific to poetry, fiction, comedies, and advertisements. The marked collocations are created by extending the collocational range of a word, by combining words that belong to different even opposed collocational ranges. For example, **suflet de tămâie**-*an incense lay*, **soare putred**-*over ripe sun*, **pe ciorchinele de struguri pică rouă**-*dew freshly embracing*, **poartă ruginită**-*rust eaten door*.

„Cât de bătrân să fie tot tare să rămâie,

Să aibă-n trupu-i rece un suflet de tămâie

Curg apele la vale din munții suri, când plouă,

La dealuri, pe chiorchine de struguri pica rouă,

Iar cheile din beciul unde-nghețară anii

La poarta ruginită, chelarul, Drăgășanii."

(*Balada Vinului*, by Horia Furtună)

"No matter old, all strong for good to say

*And in its cold body to have an incense lay.
From grey mountains, when raining, falling come waters
Up hills the dew is freshly embracing grape clusters,
And the keys to the cellar where years frozen were
Drăgășani, the cellarer, holds in the rust-eaten door."*

It is a well-known fact that metaphor is language main resource for conveying the world of the mind and sensitivity. The metaphorical meanings of words are usually associated with some peculiar grammatical choices.

The syntax predominantly sets the tone of the relationship between the source-language poem and the target-language one. Actions are expressed by verbs, descriptions by nouns and adjectives, or adverbs of quality. Unusual word order indicates stress, emphasis and liveliness. Stress, which is closely connected both with syntax and word order, is an essential element in creating the desired effect on the readership.

There are situations when inversion is used even if it is not the case in the original poem, for the sake of musicality and rhythm:

*„Când plouă apa curge din munți spre mări străine
Dar apa de pe dealuri se suie în ciorchine."
"From mountains to foreign seas water flows when it rains
But from the hills it mounts up to clustered grapes."* (Balada Vinului, by Horia Furtună)

The most difficult to translate are culture specific elements, i.e. words designating realities specific to a certain civilisation and culture. For example, the translator preserves nouns such as **hora** and **sârba** in the target language poem because they do not have adequate English equivalents to designate similar dances; they are specific to the Romanian culture.

*„Până a sosit culesul, când beți de fericiți
Flăcăii joacă hora pe strugurii striviți."
"When drunk with joy they are till harvests glance
On the squashed clusters, the hora lads dance."* (Balada Vinului, by Horia Furtună)

To conclude, in translating poetry the knowledge of the poetic code of both source language and target language is of utmost importance. Such knowledge can only be acquired through the analysis of the original poem, as well as through the analysis of some target language poems which are similar or merely resembling the original. The translator can take such target language poems, which may have a theme or a pattern similar to the original, as models.

Within a dynamic approach to poetry translation, the meaningful translation of poetry will prove that the correspondence of artistic effect is more important than the equivalent artistic devices. In order to render the literary meaning, the translator must first of all grasp it, then he must re-create it.

Therefore, a translated poem can be considered a re-creation of the original poem and can have a life of its own.

Bibliography

1. Bantaș, Andrei; Croitoru, Elena – *Didactica traducerii*, Editura Teora, București, 1998
2. Levițchi, Leon – *Manualul traducătorului de limba engleză*, Editura Teora, București, 1994

METODA TESTELOR, METODĂ MODERNĂ DE ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR DOMENIULUI ȘTIINȚE

-studiu de specialitate-

Prof. învă. primar și preșcolar Ioniță Doina
Liceul Teoretic „Gh. Lazăr” Avrig, jud. Sibiu

Folosirea metodelor de învățare în activitățile specifice domeniului experiențial științe mi-a permis să experimentez, să caut noi variante pentru a spori eficiența activității instructiv-educative din grădiniță

Scopul studiului

Scopul cercetării de față este acela de a pune în evidență particularitățile și eficiența metodelor de învățare.

Ipoteza studiului

Am presupus că implementarea unui program de activități în care se utilizează metode de învățare specifice domeniului științe, influențează pozitiv interesul preșcolarilor pentru propria lor formare și implicit duce la îmbunătățirea rezultatelor și performanțelor copiilor.

Obiectivele generale și specifice

1. Identificarea unor metode de învățare utilizate pentru instruirea preșcolarilor;
2. Dezvoltarea motivației preșcolarilor pentru învățare, implicarea lor activă în actul învățării;
3. Însușirea unor cunoștințe, abilități, comportamente de bază prin intermediul unei învățări eficiente;
4. Formarea deprinderii copiilor de a găsi singuri răspuns la situațiile de învățare;
5. Observarea progreselor însușite de copiii preșcolari în cadrul activităților domeniului științe.

Eșantionul de subiecți

Pentru atingerea obiectivelor și verificarea ipotezei formulate, am desfășurat studiul la grupa mare

Eșantionul de conținut

De-a lungul anului școlar activitatea la clasă s-a desfășurat în cadrul proiectelor tematice, activităților liber alese, activităților pe domenii experiențiale.

Metode și instrumente de investigație

Modernizarea învățământului solicită cadrului didactic să-și completeze profilul de asimilator și transmițător de cunoștințe cu cel de investigator, folosind metode, procedee și tehnici de cercetare.

Folosirea unor asemenea instrumente, care permit obținerea unor date pe care simpla observație nu ni le-ar putea oferi, m-a determinat să am în vedere următoarele:

- Utilizarea unor metode prin care să poată fi observate, înregistrate și măsurate reacțiile copiilor în acțiunea directă sau indirectă a stimulilor externi;
- Folosirea unor metode care să permită investigarea fenomenului atât sub aspectul manifestărilor generale cât și specifice.

În perioada desfășurării studiului, una din metodele folosite a fost „Metoda testelor”.

Metoda testelor este metoda pe care am folosit-o în perioada preexperimentală, în perioada experimentală și în cea postexperimentală. Metoda mi-a oferit informații obiective asupra nivelului de pregătire al copiilor, cât și despre dezvoltarea din punct de vedere fizic, psihic și afectiv.

EVALUARE ÎNIȚIALĂ APLICATĂ LA DOMENIUL ȘTIINȚE – ACTIVITĂȚI MATEMATICE (DȘ1)

1. Evaluare operații prematematice (poziții spațiale, culori, forme, mărimi)

Categoria de activitate: activitate matematică

Grupa: mare

Tema: „Să facem ordine”

Forma de realizare: joc didactic, fișă individuală

Forma de organizare: frontal, individual

Scopul: evaluarea cunoștințelor despre pozițiile spațiale și a capacității de clasificare a obiectelor după mărime, culoare, formă

Sarcina didactică: gruparea obiectelor după anumite criterii și aranjarea lor în diferite locuri din clasă, rezolvarea sarcinilor fișei de lucru

Obiective operaționale:

O1: să recunoască pozițiile spațiale: sus, jos, pe, sub, în față, în spate, lângă, etc.;

O2: să descrie o jucărie, precizând culoarea, forma, mărimea ei;

O3: să identifice asemănări, deosebiri între două jucării;

O4: să coloreze obiectul din dreapta;

O5: să încercuiască obiectul care zboară deasupra;

O6: să coloreze obiectul care este mai aproape;

O7: să încercuiască obiectul care este mai departe;

O8: să coloreze cu galben obiectul de lângă;

O9: să coloreze cu verde obiectele de sus iar cu roșu obiectele de jos;

O10: să încercuiască obiectul din spate.

Regulile jocului: Copiii aleg o jucărie din cele puse la dispoziție și o caracterizează din punctul de vedere al mărimii, culorii, formei, după care o vor așeza în locul precizat de educatoare.

Strategii didactice:

Metode și procedee: explicația, conversația, demonstrația, jocul didactic, exercițiul, problematizarea, aprecierea verbală.

Mijloace didactice: jucării de pluș, mașinuțe, etajeră, cărți, fișe, creioane colorate.

Desfășurarea activității

Captarea atenției copiilor s-a făcut sub formă de surpriză. După ce au servit gustarea, copiii au descoperit în sala de clasă o cutie mare de carton plină cu tot felul de lucruri. În cutie se afla și un bilet de la copiii de la altă grădiniță, care ne-au lăsat câteva jucării în dar și datorită faptului că s-au grăbit, ne-au rugat pe noi, să le așezăm în ordine. Pe rând, copiii au descoperit jucăriile, le-au descris după formă, mărime, culoare, iar la propunerea educatoarei le-au așezat în diferite locuri pe etajeră (pe raftul de sus, pe raftul din mijloc, pe raftul de jos, lângă păpușa mică, sub raftul de cărți, etc.).

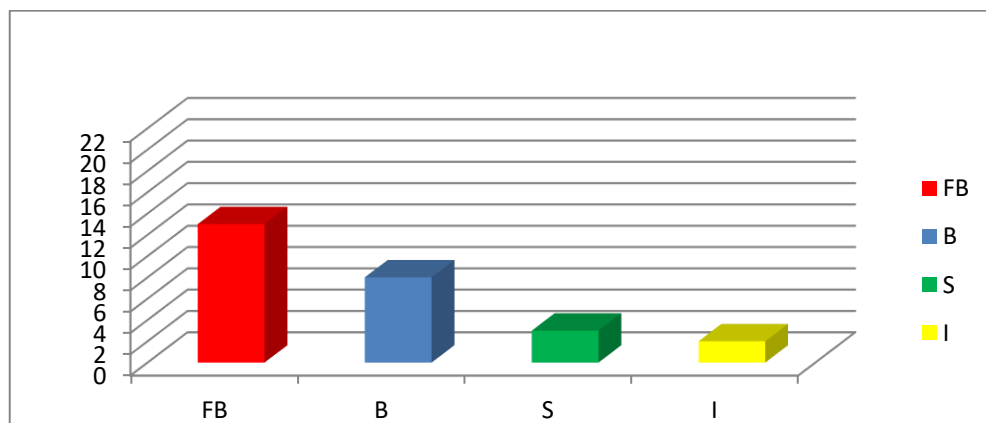
Partea a doua a jocului s-a desfășurat astfel: copiii au comparat două lucruri găsite și așezate pe etajeră enumerând asemănările și deosebirile.

Pentru obținerea performanței copiii au primi creioane colorate și fișe, iar sarcina de lucru a fost să coloreze alunele din fața veveriței, să încercuiască albina care zboară deasupra florii, să coloreze copilul cel mai apropiat și să încercuiască copilul cel mai îndepărtat, să coloreze cu galben mărul de lângă coș, cu verde merele de sus, cu roșu merele de jos și să încercuiască obiectul din spatele pomului.

REZULTATE EVALUARE ÎNȚIALĂ - ITEMI ȘI DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ
- activitate matematică (DȘ1)

ITEMI	FOARTE BINE	BINE	SUFICIENT	INSUFICIENT
I 1	Recunoaște pozițiile spațiale	Recunoaște cu mici ezitări	Recunoaște cu ajutorul educatoarei	Nu rezolvă sarcina
I 2	Describe corect figurile geometrice	Describe cu mici ezitări	Describe cu ajutorul educatoarei	Nu rezolvă sarcina
I 3	Formează grupe de figuri geometrice după anumite criterii	Formează grupe cu mici ezitări	Formează grupe cu ajutorul educatoarei	Nu rezolvă sarcina
I 4	Raportează numărul la cantitate și invers	Raportează cu mici ezitări	Raportează cu ajutorul educatoarei	Nu rezolvă sarcina
I 5	Aranjează șirul crescător și descrescător	Aranjează cu mici ezitări	Aranjează cu ajutorul educatoarei	Nu rezolvă sarcina
I 6	Recunoaște vecinii numerelor	Recunoaște cu mici ezitări	Recunoaște cu ajutorul educatoarei	Nu rezolvă sarcina

Aprecierea activității copilului și a activității desfășurate de educatoare se realizează întotdeauna prin evaluare. Evaluarea semnifică măsurarea rezultatelor obținute și aprecierea acestora în funcție de criteriile stabilite.



JOCUL DIDACTIC– METODA PRIN CARE COPILUL ÎNVAȚĂ JUCÂNDU-SE

Prof. înv. primar Buznosu Vasilica
Școala Gimnazială nr. 49 București

Copilăria este caracterizată de joc. Copilul se joacă pentru că e copil. Joaca este activitatea care le face cea mai mare plăcere copiilor. Dacă pentru adulți activitatea utilă este munca, pentru copii utilă este joaca. Activitatea de învățare la vârsta școlară mică devine o preocupare majoră în programul zilnic al copilului, însă dorința lui de joacă nu se diminuează, jocul rămânând activitatea preferată a lui.

Jocurile sunt strategii euristice în care copiii își manifestă inițiativa, istețimea, inventivitatea, răbdarea, îndrăzneala și curajul. Jocul asigură antrenarea întregii activități psihice. În timpul jocului copilul trece din rolul spectatorului în cel al actorului. El participă cu toată ființa lui la îndeplinirea obiectivului jocului, realizând astfel o învățare activă.

Jocul didactic este o metodă care sprijină înțelegerea obiectivelor planificate, fixarea și formarea unor deprinderi precum și conturarea personalității școlarului mic. Copiilor le plac jocurile didactice, iar folosirea lor sporește eficiența lecției. În timpul jocului, copilul poate demonstra la ce nivel se ridică competențele sale și cât de bine este el ancorat în realitate.

Utilizarea jocurilor didactice o întâlnim în toate ariile curriculare, fiind folosite în lecțiile de predare, de consolidare și sistematizare a cunoștințelor sau în cele remediale. Pot fi folosite în orice moment al lecției, având ca scop:

- familiarizarea copiilor cu anumite concepte;
- cultivarea unor calități ale gândirii;
- consolidarea sau evaluarea unor cunoștințe însușite.

În cadrul lecțiilor, jocurile didactice au o importanță majoră deoarece vizează:

- cultivarea încrederii în forțele proprii;
- dezvoltarea spiritului inovator, a proceselor gândirii;
- stimularea elevilor slabi sau timizi;
- cultivarea spiritului de răspundere, de colaborare și ajutor reciproc;
- educarea unor trăsături volitiv-pozitive;
- dezvoltarea atenției, a disciplinei și a spiritului de ordine în desfășurarea activităților.

Folosirea jocului didactic în procesul instructiv-educativ face ca elevul să manifeste interes crescut față de activitatea la care participă, să învețe cu plăcere, cei timizi să devină mai volubili, mai curajoși, mai activi, să capete încredere în capacitățile lor de a găsi rezolvarea situațiilor impuse. În timpul jocului, elevul manifestă o atenție voluntară de lungă durată, iar acest aspect este benefic pentru exersarea priceperilor și deprinderilor, pentru însușirea temeinică a cunoștințelor. Dacă jocurile copiilor capătă o organizare ele devin metodă de formare și dezvoltare a competențelor.

La elevii de vârstă școlară mică este necesar ca jocul didactic să fie prezent în fiecare lecție fie în scopul dezvoltării vocabularului, fie pentru dezvoltarea gândirii logice, constituind în același timp un mijloc eficient de verificare a gradului însușirii cunoștințelor.

Pe parcursul întregii mele activități didactice am utilizat jocul de câte ori am considerat necesar pentru a atinge palierele cele mai sensibile ale gândirii și sentimentelor copiilor, pentru a-i ajuta să înțeleagă noțiuni care, pentru ei, reprezentau un grad mai mic sau mai mare de abstractizare. În timpul acestor activități elevii se simțeau mai relaxați, mai fericiți. Amintesc aici doar câteva din jocurile pe care copiii le-au îndrăgit: *roza vânturilor* care are ca scop fixarea punctelor cardinale și intercardinale, *rațele și vânătorii* prin care se urmărește dezvoltarea atenției, a vitezei de reacție și de deplasare, *ghicitorile matematice* care, cu nota de umor, fac activitățile mai plăcute și cunoștințele mai ușor de asimilat.

De-a lungul anilor am constatat valoarea practică a folosirii jocului didactic în procesul instructiv-educativ. În timpul desfășurării lui, elevul are posibilitatea sa-și demonstreze cunoștințele, priceperile și deprinderile dobândite pe parcursul mai multor lecții. Pentru mine, utilizarea jocului didactic reprezintă un mijloc eficient de verificare a gradului de însușire a cunoștințelor predate.

Experiența ne demonstrează că folosirea acestei metode satisface cerințele unui învățământ formativ, deoarece antrenează majoritatea elevilor și sporește gradul de motivație a învățării prin beneficiile pe care elevii le obțin.

Bibliografie:

1. Șchiopu U. Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970
2. Crețu E. Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar. București, Editura Aramis, 1999;
3. Jocul – modalitate de învățare și educare. <http://www.referate10.ro/referate-psihologie>

BUNE PRACTICI PRIVIND INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

**Prof. înv. primar Aldica Justiniana Maria
Școala Gimnazială Nr. 49, București**

„Școlile trebuie să primească toți copiii indiferent de starea lor fizică, intelectuală, socială, emoțională, lingvistică sau oricare alta. Aici trebuie cuprinși și copii cu dizabilități, și copiii talentați, și copii din zonele rurale izolate și cei din populațiile nomade, și copiii minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii din alte grupuri sau zone marginale., (Cadrul de acțiune privind cerințele educative speciale, UNESCO/Conferința de la Salamanca, 1994, pag.6).

Cerințele educative speciale (CES) sunt acele cerințe care derivă din nevoile speciale ale unor persoane, generate de existența unor disfuncții la nivel intelectual, senzorial, fizic, psihoafectiv, socio-economic, cultural.

Conform MEC – Ordinul 5574/2011 (Ordinul care reglementează organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru elevii cu CES) , *Cerințele educative speciale (CES)* desemnează „necesitățile educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților

individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare ori de altă natură, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.).

Pentru a se asigura egalizarea șanselor educaționale ale copiilor cu CES integrați, aceștia trebuie sprijiniți atât la nivelul școlii cât și al comunității. Măsurile de suport pot fi variate, de la schimbarea orarului, clasei, conținuturilor curriculare, asigurarea accesibilității fizice sau de comunicare alternativă, cadre didactice specializate, profesori de sprijin la clasă sau în afara ei, forme de sprijin în afara timpului de lecții, inclusiv în colaborare cu familia și alți factori implicați în recuperarea lui pe toate planurile.

O abordare fundamentală pentru succesul școlar și recuperarea deficiențelor de învățare ale copiilor cu CES este accentul major pus pe solidaritate și activitate în echipă (în clasă/școală și în afara ei) și mai puțin pe competiție.

Factorul determinant al succesului integrării și adaptării școlare este învățătorul/profesorul clasei și așteptările acestuia față de copilul cu deficiențe. Profesorul nu trebuie să accentueze dificultățile copilului cu CES sau să creeze altele noi. Ansamblul de strategii și metode utilizate de acesta la clasă precum și colaborarea dintre cadrele didactice implicate în educarea – instruirea – adaptarea – recuperarea copilului cu CES din școală, pot contribui semnificativ la reușita școlară a copilului cu deficiențe diverse.

Există copii cu deficiențe intelectuale, psihice, de dezvoltare, senzoriale, locomotorii, cu dificultăți specifice de învățare, cu tulburări de comportament sau de conduită socioafectivă, cu boli cronice sau genetice, copii la care tulburarea de limbaj este o consecință a uneia dintre aceste deficiențe.

Aria tulburărilor de limbaj la copii cu CES este vastă ca și la copilul normal, doar că depinde în mare măsură de specificul deficienței acestora (nedezvoltare/întârziere a vorbirii, mutism psihogen; dislalii simple sau polimorfe, centrale sau periferice, ușoare sau severe, obișnuite sau audiogene; bâlbâiala, logonevroza; afonie, disfonie, fonastenie, mutația fiziologică/patologică a vocii; dislexie, disgrafie sau sindrom dislexico-disgrafic).

Copiii cu CES integrați necesită:

- un efort mai mare din partea factorilor implicați în recuperarea lui pluridisciplinară;
- asigurarea sprijinului în învățare-recuperare prin convergența eforturilor factorilor implicați într-o echipă interdisciplinară;
- programe terapeutice adaptate particularităților lor de dezvoltare și diagnostic;
- instrumente de lucru și materiale specifice;
- ambianța de lucru diferită, adaptată posibilităților lor de acces și învățare- recuperare.

În cazul copiilor cu CES, terapia logopedică este esențială. Ea presupune, indiferent de tipul tulburării de limbaj, mai multe etape:

- depistarea copilului cu CES și tulburări de limbaj;
- evaluarea complexă: studierea cazului (istoricul medical, documente medicale, convorbiri cu membrii familiei), examinare psihologică și logopedică;
- studiul teoretic al cazului, deficienței, documentarea;
- identificarea persoanelor care de ocupă de îngrijirea, educarea, instruirea și recuperarea copilului;
- alcătuirea unei echipe de colaboratori în vederea recuperării limbajului copilului cu CES;
- proiectarea unui plan de intervenție logopedică, în funcție de diagnostic;

- intervenția propriu-zisă (alegerea unor modele de colaborare, în parteneriat, în vederea recuperării limbajului);
- evaluări periodice și evaluarea finală – feedback-ul.

Metodele și tehnicile generale în terapia tulburărilor de vorbire la copiii cu CES sunt aceleași, în mare parte, ca și pentru copilul normal, diferă doar accentul pus pe una sau alta dintre ele precum și durata, ponderea ei ca timp într-o ședință sau pe parcursul terapiei. Spre exemplu, la un copil cu tetrapareză spastică sau alte tulburări neuromotorii, o pondere mare va avea educarea mișcărilor articulatorii, exercițiile pentru mobilizarea aparatului fonoarticulator necesitând mai multe ședințe; la copilul cu bâlbâială, crește ponderea exercițiilor pentru educarea respirației; la copilul cu tulburări auditive, exercițiile pentru dezvoltarea auzului.

O abordare esențială pentru succesul activității terapeutice și recuperarea deficiențelor de limbaj și de învățare ale copiilor cu CES este accentul major pus pe solidaritate și activitate în echipă. Cadrele didactice implicate în această echipă sunt profesorul de la clasă și celelalte persoane cu statut de cadru didactic implicate în instruirea-recuperarea copilului: profesor de sprijin, logoped, kinetoterapeut, etc.

Cadrul didactic de la clasă poate oferi informații logopedului cu privire la comportamentul verbal al copilului și poate semnaliza tulburările de scris-citit survenite pe parcurs, după examinarea logopedului; el poate sprijini logopedul în demersul terapeutic prin însușirea unor tehnici specifice de corectare.

Angajarea și responsabilizarea familiei în demersul terapeutic este fundamentală pentru reușita recuperării. La orice copil, în mod particular la cel cu CES, gradul de interes și de colaborare a părinților cu școala/cabinetul logopedic este cel mai adesea direct proporțional cu rezultatele obținute de copii. Formele de colaborare și sprijin reciproc sunt diverse, deoarece, ca și în cazul copiilor, familiile sunt diferite, necesitățile lor de a fi sprijinite sau posibilitățile de a oferi sprijin pot fi extrem de diverse.

O colaborare eficientă trebuie să se bazeze pe respect reciproc, atitudine imparțială, empatie față de părintele copilului cu CES.

Există diferite forme de colaborare cu familia:

- oferire de informații (familiile primesc informații despre deficiența copilului);
- împărtășire de informații (ședințe pentru planificarea programelor de intervenție, a activităților de colaborare, de ambele părți);
- sprijin colaborativ pentru recuperare (intervenții comune, membrii familiei lucrează împreună cu logopedul pentru fixarea obiectivelor planului de recuperare);
- pregătirea părinților: învățarea și acumularea cunoștințelor și tehnicilor utile părinților în vederea recuperării deficienței copiilor.

Bibliografie:

1. Verza E., Păun E., *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF, 1998
2. Popescu G., Pleșa O.(coord), *Handicap, readaptare, integrare*, București, Ed. Pro Humanitate, 1998
3. Vrăsmaș T., *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*, București, Editura Aramis, 2001
4. Stancu L., *Colaborare și parteneriat pentru recuperarea copiilor cu cerințe educaționale speciale integrați*, Revista Logopedia nr. 4, București, 2011
5. Zlate M., *Fundamentele psihologiei*, București, Editura Universitară, 2006
6. <https://didactform.snsh.ro/>

VOLUNTAR ÎN EDUCAȚIE

Prof. inv. preșcolar Melcescu Maria Laura
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 185, București

În domeniul educației, voluntariatul are un rol extrem de important, vizând dezvoltarea personalității elevilor. Născut din dragostea față de aproapele nostru, dintr-un adevărat spirit civic, voluntariatul devine din ce în ce mai atractiv pentru tineri. Am descoperit acest aspect la copiii din școala noastră, urmărindu-le evoluția și celor care și-au luat deja „zborul”.

Activitățile realizate de noi la nivelul școlii i-a ajutat să vadă viața dintr-o altă perspectivă, având sentimentul și conștientizând că pot fi utili societății, că marea schimbare poate începe cu ei. Un aspect important al creării de șanse egale pentru copiii defavorizați îl poate reprezenta sensibilizarea elevilor cu privire la nevoile colegilor aflați în situația de a absenta de la cursuri și chiar de a abandona școala. Prin intermediul unor dezbateri, jocuri de rol, activități de voluntariat, elevii ajung să cunoască viața grea a altor copii care nu au posibilități financiare sau de alt tip, reușind să empatizeze cu ei. Aceste acțiuni duc la sporirea motivației învățării, implicarea activă în propria devenire, schimbarea statutului personal în comunitatea din care provine elevul, descoperirea capacităților, competențelor proprii.

Voluntariatul este considerat când se face în beneficiul public, se exclude orice remunerare și se face pe baza consimțământului liber exprimat. Atunci când apare orice fel de remunerare inanciară sau materială sau nu se face liber consimțit, nu este voluntariat, ci activitate educativă practică. De regulă, implicarea în activitățile educative practice precedă implicarea în voluntariat formal și ajută la formarea unei culturi a voluntariatului. Activitățile educative practice pot avea ca beneficiari elevii din școală sau comunitatea. Diferența între activitățile educative practice și voluntariatul neformal este faptul că spre deosebire de voluntariat, în activitățile educative practice, persoanele sunt implicate obligatoriu, la indicația conducerii și a profesorilor.

Dacă educația în spiritul voluntariatului începe din familie (chiar și în formele ei cele mai simpliste) și este complementată apoi de demersul educativ formal din cadrul instituțiilor de învățământ (implicit prin educația de tip nonformal), în mod cert va fi exersată ulterior, în cadrul comunitar al societății, de către adultul responsabil, capabil de acțiune și schimbare. În primul rând subliniem, deci, importanța și nevoia de implicare a familiei în traseul educațional al copiilor, întrucât plecând dintr-un cadru familial centrat pe reușita școlară a copilului, se asigură baza pe care va interveni ulterior școala. Pornind de la premisa că în cadrul familiei copilul beneficiază de primele experiențe educative – iar dacă nu este așa, școala și comunitatea trebuie să intervină ca voluntari în acțiuni de educație a părinților și consiliere –, școala are, apoi, rolul de a forma la elevi spiritul de receptivitate, capacitatea de inițiativă, angajarea responsabilă în indentificarea problemelor comunității și proiectarea de direcții de acțiune pentru soluționarea acestora. Iar cadrele didactice, trebuie să manifeste foarte multă receptivitate, îngăduință și să ofere mereu un răspuns la solicitările elevilor și ale comunității. Așadar, profesorii sunt cei care conduc și orientează actele de voluntariat ale elevilor în comunitate și tot ei trebuie să aducă

soluții la problemele școlii prin atragerea de parteneri, demararea de proiecte educaționale, înființarea de asociații de părinți, atragere de fonduri de la comunitatea locală, implicarea ONG-urilor etc.

Practicând alături de cadrele didactice primele practici de sprijin, de voluntariat, elevii vor realiza tranziția de la școală la o viață activă socială.

Un alt aspect important este schimbul de experiență care se realizează la nivelul acestor activități, elevii învățând astfel să își asume responsabilități diverse, să înțeleagă mai bine problemele comunității în care trăiesc. Învățarea lucrurilor noi îi ajută să își formeze deprinderi utile, realizându-se într-un alt fel decât prin memorarea unor conținuturi lipsite de sens pentru ei. Astfel elevii învață să dăruiască, la rândul lor, o parte din ceea ce au sau din ce au primit. Faptul că fac parte dintr-o echipă le oferă un confort psihic enorm. În calitate de profesor, am observat comportamentul copiilor care se integrează ușor, sunt ca un magnet pentru cei din jurul lor, dar și pe cel al elevilor stigmatizați de colectiv din anumite motive.

Am constatat cu mare mulțumire schimbarea radicală care s-a produs când un asemenea elev a devenit voluntar, personaj principal al propriei vieți; cei din jurul său l-au privit altfel, l-au descoperit într-un mod surprinzător, ceea ce l-a ajutat să își facă prieteni și să aibă rezultate mult mai bune la învățătură.

Din experiența mea profesională, pot afirma că a fi voluntar înseamnă să dai dovadă de compasiune, de răbdare și înțelegere, de grijă nemăsurată și de dragoste pentru cei pe care îi sprijinim. Cu riscul de a mă repeta, a fi voluntar înseamnă să fii uman și să ai valoare pentru că aceste calități sunt de neprețuit.

Activitatea de voluntariat îți dă posibilitatea să cunoști oameni din domenii variate, să colaborezi și să închei relații de prietenie cu ei, pentru a obține în viitor susținerea lor fără rezerve. În acest context, m-am implicat de ceva vreme în acest tip de activitate ca membru coordonator voluntar la un centru de educație incluzivă, în urma realizării unui parteneriat între școala unde activez și această organizație, în ideea de a participa împreună cu elevi voluntari.

La nivelul grădiniței unde profezez, am desfașurat și participat la numeroase activități de voluntariat, în cadrul diferitelor proiecte. Ce mi-a atras atenția a fost deschiderea cu care elevii au ales să se implice, fie că a fost vorba de activități de ecologizare a mediului sau de ajutorare a copiilor nevoiași. Empatia și entuziasmul lor m-au făcut să realizez că în fiecare dintre noi există compasiune și bunătate, însă e nevoie de cele mai multe ori de situații concrete pentru a le putea evidenția, cu atât mai mult dacă e vorba de copii. Pe lângă sentimentul de mulțumire, ei descoperă că își pot oferi sprijinul fără a fi remunerați material ci doar spiritual.

Sunt o mare susținătoare a activităților de voluntariat și nu pierd ocazia de a mă implica împreună cu clasele de elevi pe care le gestionez și de ce nu și cu părinții acestora. Experiența este una de neuitat creând legături cu implicații emotionale pe termen lung.

În concluzie deși trăim într-o societate predominant materială, trebuie să ne hrănim și sufletul cu experiențe noi și să ne învățăm elevii să facă același lucru.

MARIA MONTESSORI - IDEI PROGRESISTE DIN EPOCILE TRECUTE

Prof. înv. primar Costin Ileana
Liceul Teoretic „Ioan Buteanu”, Șomcuta Mare, jud. Maramureș

Născută la 31 august 1870, în Chiravalle, în provincia Ancona, Italia, Maria Montessori a fost printre primele femei care au absolvit Facultatea de Medicină a Universității din Roma, în 1896 și una din primele femei medic care au practicat medicina cu succes. A început să aplice multe din ideile sale personale despre educarea copiilor cu vârste cuprinse între un an și cinci ani, pe când s-a ocupat de copiii cu deficiențe mintale din naștere, concentrându-și atenția și metodele educaționale asupra copiilor retardați intelectual.

În 1907 a fost numită la conducerea unui grup de creșe și grădinițe dintr-o zonă foarte săracă a orașului Roma, unde a început să aplice ideile sale educaționale, care se concretizaseră, între timp, într-o adevărată metodă educațională. Metoda ei de abordare a educației a rezultat dintr-o solidă cunoaștere a biologiei, psihiatriei și antropologiei.

Medic fiind, Dr. Montessori a fost în permanentă legătură cu copiii și a devenit profund interesată de dezvoltarea lor. În urma unei cercetări atente și minuțioase, ea a realizat că micuții își construiesc propriile lor personalități pe măsură ce interacționează cu mediul înconjurător. De asemenea, ea a observat atent modul în care învățau și progresau copiii atunci când erau lăsați să lucreze în mod liber cu materialele pe care le aveau la dispoziție.

Maria Montessori a fost considerată una dintre cele mai fascinante figuri ale mișcării „Educației noi”, fiind influențată de ideile pedagogice ale lui J.J.Rousseau, în mod deosebit de modul lui de a înțelege copilul și procesul devenirii sale, devenire stimulată de puternice tendințe interioare.

Ea este cea care a întreprins numeroase studii medicale, antropologice, psihiatrice și pedagogice asupra copiilor normali și asupra celor cu handicap. Reforma propusă de ea era o reformă conceptuală ce presupunea o schimbare totală a școlii și a personalității profesorului.

Noutatea concepției sale constă în faptul că nu pleacă de la principii și programe, ci de la observație, nu de la scopuri propuse dinainte, ci de la realitatea complexă și profundă care este copilul. „Răbdarea este o metodică de cercetare a copilăriei manifestate spontan, a copilului în unicitatea și cu predispozițiile lui” spunea ea. Educația și cercetarea trebuie să se raporteze la copilul activ permanent, dezvoltându-se integral, prin toate procesele psihice, achizițiile culturale, manifestările comportamentale și prin evoluția sa stadială.

Materialele propuse invită la activitate. Există aranjamente viu colorate de forme geometrice, puzzle-uri, mărgelile colorate, și diverse tije și cuburi specializate. Toate materialele dintr-un mediu Montessori sunt proiectate pentru a spori la maximum independența copilului. Toate, inclusiv mopul sau peria, sunt de dimensiuni potrivite copilului; activitățile sunt prezentate într-o manieră ordonată pe rafturi ușor accesibile; iar materialele sunt proiectate astfel încât copilului să-i fie ușor să identifice și să corecteze treptat orice eroare. Mediul Montessori oferă copiilor instrumentele de care au nevoie dar

aceștia au nevoie și de libertate pentru a le folosi și a-și manifesta tendințele de a repeta, a explora sau a manipula.

Copilul are libertatea de a alege. Din momentul în care copiii intră dimineața în clasă au libertatea de a alege activitățile pentru ei înșiși. Fiecărui copil i se acordă, de asemenea, libertatea de timp. Este liber să lucreze cu o activitate cât timp dorește, liber să o repete de câte ori dorește sau pur și simplu, să nu se grăbească.

În mod paradoxal, tocmai această libertate conduce la disciplină. Educația Montessori sprijină dezvoltarea voinței copilului. Prin decizii constante (alegeri) se dezvoltă abilitatea copilului de a-și asculta interesele și impulsurile. Dar, în același timp, mediul în sine conține limite, atât naturale cât și sociale, prin care copilul practică constant inhibarea acelor impulsuri.

Mediul cu vârste amestecate reprezintă o trăsătură importantă a educației Montessori. De vreme ce copiii au nevoie de medii diferite în etape diferite ale dezvoltării lor, clasele sunt amestecate în intervale - de exemplu, 0-3 ani, 3-6 ani, 6-12 ani sau 12-15 ani. Copilul cel mai tânăr este înconjurat de modele puțin mai dezvoltate decât el. În mod similar, copilul mai mare se găsește într-o poziție de responsabilitate și, arătându-i copilului mai mic ce știe, își confirmă, într-un mod mai sigur decât orice test, dimensiunile cunoașterii sale. Cooperarea înlocuiește competiția și devine forța motoare în aceste mini-societăți. Auto-educația facilitată de mediul pregătit înseamnă că fiecare copil învață și se dezvoltă în ritmul său.

Primele materiale pe care le întâlnește copilul în Casa Copiilor Montessori sunt activitățile ‘vieții practice’. Acestea sunt activități de zi cu zi, cu care copilul este familiarizat de acasă, precum a turna un lichid, a curăța o masă, a curăța pantofii sau a încheia nasturi. Copilul este ajutat să câștige independență prin achiziționarea anumitor abilități și, în același timp, principalul scop al acestor activități este de a ajuta copilul să-și dezvolte capacitatea de a se concentra și a-și coordona mișcările.

Celelalte arii ale curiculei pentru copiii de la această vârstă sunt senzorială, matematica și limbajul. Materialele senzoriale răspund modului în care copilul învață la această vârstă - prin simțuri, mai degrabă decât prin intelect. Acestea sunt materiale care rafinează fiecare simț, la fiecare activitate accentuând o anumită calitate, cum ar fi culoarea, mărimea, intensitatea volumului, gustul sau greutatea. Abilitatea de a număra sau calcula, de a scrie sau citi, sunt rezultate secundare pe care copilul le obține în timpul sau în mediul pregătit, și nu obiectivul. Lucrând cu diferitele materiale senzoriale, copilul și-a rafinat diferențierea mărimilor până la a dori să afle cu cât este mai mare un obiect față de celălalt.

Mediile speciale permit copiilor să îndeplinească diverse sarcini care le permit să ia în considerare relațiile. Natura logică, secvențială a mediului oferă structuri ordonate care conduc către descoperire: sunt descoperite teoreme, nu prezentate; regulile de ortografie sunt deduse prin recunoașterea șabloanelor și nu doar memorate. Fiecare aspect al curriculum-ului implică invenție creativă și analiză atentă. Ținând cont de rezultatele de învățare ale fiecărui nivel Montessori, trebuie subliniat faptul că la fel de important ca ceea ce știu este și motivul și modul în care studenții ajung la ceea ce știu.

Într-o clasă Montessori există patru arii diferite:

1. Viața practică -cuprinde activitati practice legate de viața de zi cu zi. Toate acestea îl ajuta pe copil să se adapteze noului mediu din clasă, să își câștige independența, să își coordoneze mișcările și să exerseze concentrarea atenției.

2. Activitățile senzoriale -vizează dezvoltarea simțurilor. La această vârstă (3-6 ani) copilul explorează prin intermediul simțurilor mediul în care trăiește, absorbind din jur ceea ce îi este necesar. Dezvoltarea lor conduce implicit la o cunoaștere mai rafinată și la ascuțirea inteligenței. Materialul senzorial vizează dezvoltarea fiecărui simț în parte, prin izolarea lui de celelalte. Materialul senzorial pregătește copilul pentru observarea sistematică a mediului, primul pas care duce la mici descoperiri realizate în mod spontan.

3. Activitățile de limbaj - vizează dezvoltarea limbajului cu aspectele lui esențiale: vorbit, scris și citit.

4. Activitățile de matematică - se bazează pe materiale specifice, care respectă caracteristica vârstei de a opera în plan concret, senzorial. Treptat, spre sfârșitul celui de-al treilea an în aceeași clasă, se face trecerea la materiale care se eliberează de încărcatura senzorială, nu pentru ca așa spune metoda, ci pentru că pur și simplu copilul realizează că nu mai are nevoie de suportul concret, că și-a însușit ideea.

Problema fundamentală a educației tradiționale este lipsa încrederii în copil pentru a-și ghida în continuare propria dezvoltare -și de a ghida educatorii în sprijinirea acestei sarcini. Educația Montessori începe cu înțelegerea că rolul adultului este de a ajuta la descătușarea puterilor de dezvoltare existente din naștere. Copilul, din cele mai timpurii momente ale vieții, deține energii constructive care îi ghidează formarea minții și coordonarea corpului.

Educația Montessori apare ca o alternativă la sistemul tradițional de învățământ. Prin aceasta, învățarea se realizează prin toate simțurile, copiii învață în ritmul lor propriu, învață să gândească, să acționeze independent, într-un mod responsabil.

Maria Montessori elaborează această teorie pedagogică bazată pe respectul față de copil, creând un mediu propice dezvoltării copilului. Această teorie s-a răspândit cu repeziciune în întreaga lume, contribuind la apariția unui adevărat curent: montessorianismul. Ea considera că respectarea drepturilor copilului și a necesității de a se dezvolta liber va avea consecințe directe asupra personalității copilului.

La noi în țară, au funcționat în perioada interbelică unități preșcolare și școlare primare de tip Montessori, unde erau înscriși copii mici, sistem care este valabil și în prezent. Sistemul de învățământ Montessorian este structurat pe cele patru arii de interes. Deși educația Montessori era concepută pentru a se aplica de la naștere la adolescență, în România se aplică doar în învățământul preșcolar.

Sistemul Montessori este diferit de sistemul tradițional prin faptul că se impune o educație a părinților, o comunicare eficientă dintre părinte-educator pentru a putea sprijini și acționa liber asupra tuturor copiilor în dezvoltarea lor armonioasă. Colaborarea este necesară pentru ca învățarea să îmbrace forma unui proces de descoperire ce conduce la concentrare, motivare, autodisciplină și autoînvățare.

Ceea ce este remarcabil și specific pedagogiei Montessori este respectul profund față de copil și viziunea realistă despre educație. Metoda îi învață pe adulți să respecte diferențele individuale, să încurajeze interacțiunea socială și educarea întregii personalități în locul predării unui set anume de informații, în scopul formării deprinderilor.

Ea recomandă cadrelor didactice următoarele: „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.”

Bibliografie:

1. Cerghit, I., Sisteme de instruire alternative și complementare, Editura Aramis, București, 2003;
2. Felea, Gh., Alternativele educaționale din România, Editura Triade, Cluj- Napoca, 2002;
3. Montessori, Maria, Descoperirea copilului, E.D.P., București, 1977;
4. Montessori, Maria, Mintea absorbantă, traducere de Marcel Căpraru, Ed. Apa, Drobeta Turnu Severin, 2006;
5. https://ro.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori
6. <https://aicicrescmontessori.ro/blog/elementele-specifice-unei-clase-montessori-2/>
7. <http://www.casamontessori.ro/educatia-montessori/maria-montessori/>

PRIMII PAȘI SPRE EDUCAȚIA ECOLOGICĂ A COPIILOR CU C.E.S.

Ec. Admin. de Patrimoniu Berce Marioara
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Cristal” Oradea, jud. Bihor

Copilăria este perioada de vârstă cea mai luminoasă pentru marea majoritatea oamenilor. Peste ani, fiecare își amintește cu duioșie de ea și re trăiește regretul că a părăsit-o. Însă, puțini sunt cei care intuiesc rolul copilăriei în devenirea lor ca oameni maturi. Copilăria se înscrie în cursul general al istoriei umane. Se apreciază, pe bună dreptate: „copilăria este legată de fenomenul general al generațiilor, de structura socială, de intuiția familială, de puterile care se exercită”.

Pentru că viața nu poate fi separată de mediu, întreaga educație trebuie făcută în direcția protecției mediului și, în acest sens, curriculum-ul pentru învățământul preșcolar include obiective specifice problemelor mediului înconjurător, menite a trage un semnal de alarmă asupra acestor realități care nu pot fi ignorate.

Diversitatea activităților desfășurate în grădiniță, îi va determina pe preșcolari să-și pună întrebări și să găsească răspunsuri privind mediul înconjurător, să înțeleagă că, omul creează lucruri folositoare care îl ajută în viață, dar tot el produce și deșeuri, care fără o tratare corespunzătoare poate duce la poluarea mediului, deci la distrugerea lui.

Degradarea continuă a mediului , care se petrece sub ochii noștri, este un element major al unei crize de civilizație și se datorează intervenției omului în natură. Pregătirea în sprijinul ocrotirii naturii, începând de la vârsta copilăriei este extrem de importantă, deoarece copilul este curios și dornic să cunoască tot ceea ce îl înconjoară, să afle cât mai multe despre natură, curiozitate manifestată prin întrebări ca: de ce?, cum?, când?, etc. Pentru satisfacerea setei de cunoaștere și pentru a primi răspunsuri la întrebări, preșcolarii trebuie puși în situația de a acționa, de a reacționa, de a manifesta atitudini. Astfel, prin activitățile din grădiniță sunt încurajați să ia parte la activități în aer liber, cum ar fi: excursii, drumeții, acțiuni de ecologizare a mediului, activități recreative, educative, de relaxare în mijlocul naturii. Atitudinea pozitivă față de mediu se răsfrânge apoi în viața copilului de zi cu zi, înțelegând de ce hârtia trebuie reciclată, de ce apa nu trebuie lăsată să curgă continuu, de ce nu trebuie aruncate peturile în spațiul verde, în apă etc.

Apărarea, ocrotirea și formarea corespunzătoare a copiilor, educarea lor sănătoasă, intelectuală, fizică, morală reprezintă cauzele umanitare și vitale ale oricărei instituții de învățământ, deci implicit și ale grădinițelor de copii. Grădinița este o oază educativă, este spațiul paradisului copilăriei în care copilul trăiește și își încarcă rezervele energetice, fizice și psihice. O astfel de oază a copilăriei și educației este și instituția noastră.

În munca didactică desfășurată cu copiii deficienți vizual, obiectivele educaționale generale se îmbină cu cele recuperatorii, realizându-se concomitent în procesul de învățământ. Pornim de la faptul că acești copii au același drept la educație și la activități recreative, la pregătire profesională, autonomie și fericire în viață ca toți ceilalți copii. Copilului deficient vizual trebuie să i se asigure un învățământ de o calitate similară cu cea de care se bucură ceilalți copii și condiții de învățământ tot atât de adecvate.

Pentru ca munca de educație ecologică să aibă o mai mare eficiență și să poată fi încadrată în ansamblul procesului instructiv educativ, este necesară desfășurarea unei activități sistematic organizate. Aceasta se referă la forme și modalități de organizare a acțiunilor curriculare și extracurriculare, cu grupa de copii.

Primele acțiuni ecologice încep atunci când preșcolarul este sfătuit să ducă resturile la coșul de gunoi. Educația ecologică se dobândește într-un timp îndelungat și se realizează prin toate activitățile instructiv-educative și extracurriculare care se desfășoară în grădiniță: observări dirijate și spontane, lecturi după imagini, convorbiri, memorizări, povestiri, activități artistico-plastice și practice, experiențe la colțul naturii, jocuri didactice, jocuri de rol.

Organizarea activităților de stimulare senzorială oferă posibilitatea realizării unor investigații, descoperiri ale proprietăților unor obiecte și fenomene din mediul înconjurător, experiențe, etc. Spațiul educațional se amenajează în funcție de anotimp și de temele de interes, pe o perioadă determinată. Astfel, în anotimpul primăvara copiii vor găsi planșe cu aspecte de primăvară, tăvi cu semințe, crenguțe înmugurite, flori, ierbar, legume, ghivece, etc.

În realizarea educației ecologice a copiilor cu C.E.S. trebuie să pornim de la interesul firesc al acestora pentru plante și animale, pentru ceea ce reprezintă natura pentru ei. La implicarea în acțiuni eficiente de formare în sens ecologic, nu se poate ajunge, decât prin sensibilizarea și antrenarea componentelor afective și volitive ale acestor copii. Pentru aceasta, activitățile de educație ecologică trebuie să fie cât mai atractive și relaxante. În vederea realizării acestui obiectiv, am desfășurat cu copiii plimbări în natură și excursii, prilej cu care au observat transformări ale naturii în anumite perioade ale anului. Copiii s-au bucurat de frumusețile oferite de natură și au observat cum încolțește și înverzește iarba, cum înmuguresc pomii, înfrunzesc și apoi îngălbenesc frunzele, au admirat frumusețea și coloritul florilor.

S-au desfășurat cu copiii activități practice: „Ecologiștii în acțiune”, prin care au adunat frunzele uscate, hârtiile din curtea grădiniței și din parcul din apropierea grădiniței, manifestându-și astfel grija pentru o natură curată.

Problema poluării apei s-a realizat prin activitate de observare, în care copiii au avut posibilitatea să experimenteze decantarea apei de impurități. Au înțeles pericolul pe care îl reprezintă apa poluată, atât pentru om cât și pentru plante și animale. Cunoștințele dobândite i-au ajutat pe copii să realizeze în cadrul activităților artistico-plastice și practice, teme ca: „Orașul meu curat”, „Nu distrugeți planeta!”, etc.

Copiii din unitatea noastră sunt implicați, încă de la grupa mică, în Proiectul educațional „Ecogrădinița”. Activitățile desfășurate lunar la nivelul grupei, oferă copiilor multiple posibilități de cunoaștere și înțelegere a mediului, de stimularea curiozității pentru investigarea acestuia, de formare a unei atitudini pozitive față de natură.

Interdisciplinaritatea ne oferă posibilitatea de a prezenta copiilor obiecte, fenomene într-o relație de intercondiționare și de a-i face să înțeleagă mai bine pericolul dezechilibrului natural, determinat de influența omului. De aceea, obiectivele educației ecologice se pot operaționaliza mai eficient prin desfășurarea sub forma integrată a tuturor categoriilor de activități: observări, povestiri, memorizări, cântece, lecturi după imagini, acțiuni practice, desen, etc. Comportamentul ecologic presupune interiorizarea unor interese, cunoștințe, deprinderi, sentimente, atitudini, trăsături temperamentale, ce au ca rezultat o anumită manifestare a impactului cu mediul înconjurător. Doar când copilul va începe să fie atras de colțul viu, când va sări în ajutorul „celor care nu cuvântă”, sau când îl vom vedea așezând o floare ruptă într-un vas cu apă, vom putea spune că munca noastră nu a fost în zadar.

Toate acestea sunt mijloace și modalități eficiente în a-i educa pe copiii cu deficiențe de vedere, pentru cunoașterea și protejarea mediului înconjurător, formarea deprinderilor de atitudine ecologică, respectarea valorilor și acționarea în sensul ocrotirii naturii. În educația ecologică trebuie să predomină caracterul atractiv, accesibil, astfel încât copiii să perceapă cel mai mare adevăr din spațiul viului: că plantele și animalele se nasc, trăiesc și mor. Nu bogăția cunoștințelor de biologie interesează în primul rând, ci cunoașterea și menținerea în forul interior al copiilor a două stări: dorința de a cunoaște universul lumii vii și puterea de a ocroti formele de viață. Cerința punerii copiilor mereu în contact cu natura vie, devine premisa de bază în formarea lor ecologică. Orice copil poate deveni prieten al naturii cu condiția să o respecte, în plus, comportamentele și convingerile formate la o vârstă cât mai fragedă se păstrează toată viața.

O floare ruptă, o piatră mutată fără rost, ruperea copacilor, focuri aprinse la întâmplare și nesupravegheate, devastarea naturii sunt fapte care pot duce la degradarea ei. „Natura are nevoie de prieteni. Nu mila de viețuitoare ci respectul este necesar unei adevărate prietenii cu natura. Aceasta înseamnă azi, mai mult ca oricând, să o privească în calitate de adevărat ecolog – cetățean, cu gândul refacerii ei”, deoarece natura aparține nu numai generațiilor actuale ale Terreii ci, mai ales, generațiilor viitoare, în care ne proiectăm idealurile cu toate speranțele noastre de continuitate, de nemurire.

Bibliografie:

1. ***Ministerul Educației Cercetării și Tineretului- *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)*, București, 2008.
2. Lileu Alexandra – „O conduită ecologică corectă”, Tribuna învățământului nr.41/21 oct 1991
3. Falk Iaura – „Ocrotirea și conservarea mediului înconjurător”, Revista de pedagogie, 1981
4. M.Ivănescu, S.Boghiu, M.Ile, M.Vereș,(coord.)- „*Ghid Metodic de Educație Ecologică învățământ preșcolar*”, C.C.D.Oradea, 2005.

II. VOCAȚIE ȘI MISIUNE**PROIECT DE ACTIVITATE TERAPEUTICA LOGOPEDICA**

**Prof. logoped Vișan Valerica
CJRAE Teleorman**

DATA:

GRUPA:

TULBURAREA DE LIMBAJ: Dislalie polimorfa

DURATA: 50 min

TEMA ACTIVITATII: Diferențierea sunetelor „s” și „z”

TIPUL ACTIVITATII: corectiv-terapeutică

OBIECTIV GENERAL: Diferențierea sunetelor “s” și “z” în emiteră

independentă, în silabe directe și indirecte cuvinte care conțin sunetele “s” și “z”, cuvinte paronime, propoziții cu aceste cuvinte.

OBIECTIVE OPERATIONALE:

- O1: Să pronunțe corect sunetele „s” și „z”;
- O2: Să recunoască auditiv cele două sunete în silabe, cuvinte, propoziții.
- O3: Să articuleze corect cuvintele date;
- O4: Să descopere diferențele dintre cuvinte din imaginile date;
- O5: Să diferențieze cuvintele paronime prin pronunție și sens;

OBIECTIVE FORMATIV-TERAPEUTICE:

Pe parcursul activității se va urmări:

- a) elevii să-si dezvolte deprinderile de pronunție corectă a sunetelor “s” și „z”, în toate cazurile date;
- b) elevii să interacționeze cu ceilalți colegi în povestirea după imagini.
- c) să se creeze un climat afectiv pozitiv care să-i stimuleze pe copii.

METODE SI PROCEDEE DIDACTICE:

- Conversația
- Demonstrația articulatorie
- Explicația
- Exercițiul
- Comparația
- Jocul didactic

MIJLOACE DIDACTICE:

- oglinda logopedică

- imagini cu diverse obiecte a căror denumire conțin sunetele „s” și „z”
- material verbal
- stimulente

Nr. crt.	MOMENTELE ACTIVITĂȚII	TIMP	DEȘAȘURAREA ACTIVITATII	OB.	METODE SI PROCEDEE DIDACTICE	EVALUARE
1.	PREGĂTIREA ACTIVITĂȚII	2'	Pregătirea materialului didactic, aerisirea sălii, dezinfectarea oglinzilor logopedice, sosirea copiilor si așezarea la locurile lor.			initială
2.	REACTUALIZAREA ARTICULĂRII CORECTE A SUNETELOR „S” ȘI „Z”	15'	Realizarea câtorva exerciții de “încălzire” a aparatului fonoarticular. Realizarea de exerciții de dezvoltare a auzului fonematic. Exerciții de pronunție cu cuvinte care conțin sunetele „s” și „z”		Conversația Demonstrația articulatorie Exercițiul	frontală
3.	DIRIJAREA ACTIVITĂȚII TERAPEUTICE	20'	• Se pronunță sunetul „s”, apoi sunetul „z” având grijă ca subiectul să realizeze corect diferența de articulare și conștientizarea diferențelor prin palparea laringelui în timpul emiterii sunetelor. • Vom pronunța silabe cu „s” și „z” în toate pozițiile, iar subiectul va trebui să le reproducă. (ex. sa-za, asa-aza, as-az) • Se vor repeta prin vorbire reflectată cuvinte ce conțin sunetele „s” și „z” (ex. sac, soare, casă, las, zeu, oază, iaz)	O1 O2 O3 O4	Demonstrația articulatorie Conversația Explicația Comparația Conversația Explicația	individuală

			• Pentru recunoașterea sunetelor „s” și „z” se vor da exemple de imagini, iar apoi copii vor trebui să spună în care cuvânt se aude „s” și în care „z” • Se realizează propoziții după imagini, recunoscându-se unde se aude „s” și unde „z”. • Se cere aranjarea unor cartonașe cu imagini ce conțin „s” sau „z” pe care copiii le vor aranja pe două coloane separate.		Comparația Joc didactic	
4.	CONSOLIDARE A ACTIVITĂȚII	11’	Se repetă serii de cuvinte paronime, corect, și se cere explicarea înțelesului fiecărui cuvânt, după care alcătuire de propoziții cu aceste cuvinte.	O5	Explicația	individuală
5.	EVALUARE	2’	Copiii care au participat și au răspuns corect, vor primi cate un stimulent.		Conversația evaluativă	finală

Bibliografie:

- * Verza, E. (2003), *Tratat de logopedie*, Editura Fundației Humanitas, București, vol I
- * Verza, E. (1977), *Dislalia si terapia ei*, E.D.P., București
- * Verza, E. (1995), *Psihopedagogie speciala - manual pentru cls. XIII Scolii normale*, E.D.P., București
- * Stănica, C., Vrăsmaș, E. (1994), *Terapia tulburărilor de limbaj*, Editata de S.S.H., București
- * Păunescu, C-tin. (Sub red.) (1984), *Tulburări de limbaj la copil*, Ed. Medicală, București

DEZVOLTAREA CALITĂȚILOR MOTRICE – PLATFORMA WORDWALL

Prof. dr. Bocioacă Andreea

Liceul Teoretic “Tudor Vladimirescu” București

Forte mulți ne-am trezit în fața faptului de a lucra online, fără să avem o pregătire prealabilă în acest sens. După ce am participat la mai multe webinarii și cursuri online, am ales platforma Wordwall pentru a-mi desfășura activitățile cu elevii în orele de educație fizică, precum și în activitățile de colectiv sportiv, aflate în norma didactică.

După ce am studiat variantele de aplicații ale acestei platforme am ales “Roata aleatoare”. Acestei activități interactive i se mai pot adăuga din partea dreaptă, imediat cum deschideți aplicația, de la comutare șablon și „Cărți aleatorii”, „Deschide caseta”, “Perechile”. Pentru că în sport imaginea face cât o mie de cuvinte, pentru prima aplicație am ales 14 imagini care reprezintă exerciții pentru dezvoltarea musculaturii membrelor inferioare. Toate exercițiile pot fi aplicate tuturor claselor de elevi, bineînțeles, ținând cont de particularitățile de vârstă ale acestora, accesând linkul <https://wordwall.net/resource/12216820>.



Exercițiile cuprind:

- Alergare cu genunchii sus
- Alergare cu călcâiele la șesută
- Ridicări pe vârfuri
- Sărituri depărtat-apropiat
- Genuflexiune

- Genuflexiune urmată de ridicarea piciorului drept lateral
- Genuflexiune urmată de ridicarea piciorului stâng lateral
- Fandare înainte pe piciorul drept
- Fandare înainte pe piciorul stâng
- Fandare laterală pe piciorul drept
- Fandare laterală pe piciorul stâng
- Stând-depărtarea picioarelor-genuflexiune-ridicare pe vârfuri
- Genuflexiune-ridicare în stând-depărtarea picioarelor-ridicare pe vârfuri

Setul de exerciții are și un joker, o planșă cu 16 exerciții de stretching, astfel încât fiecare copil are posibilitatea să-și aleagă ce exercițiu dorește din cele afișate pe planșă, atunci când roata se oprește în dreptul acesteia.

Recomandări pentru execuție:

- Exercițiile trebuie efectuate de 4-5 ori pe săptămână timp de 3-4 săptămâni pentru a beneficia de creșterea forței musculare;
- Numărul de repetări diferă de la o clasă la alta, de la un ciclu de învățământ la altul, de nivelul de antrenare a grupelor musculare a fiecărui copil în parte (număr de execuții: 10 repetări-15 repetări -20 repetări, sau timp de lucru: 15 secunde-30 secunde-1minut);
- Intensitatea diferă în funcție de ce calitate motrică combinată dorim să dezvoltăm: forță-viteză, forță-rezistență, forță-coordonare: 50%-75%-100%
- Pauza activă prin exerciții de respirație și relaxare: 30 secunde-2 minute.

Bibliografie:

1. Bocioacă Laurențiu- *Dezvoltarea calităților motrice*, Editura BREN, 2008.

PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

**-consolidarea sunetului-
-Model-**

**Prof. logoped VișanValerica
CJRAE Teleorman**

ANUL ȘCOLAR:

DATE PERSONALE:

DIAGNOSTIC LOGOPEDIC:

ARIA DE INTERVENȚIE: Consolidarea sunetului

TIPUL DE INTERVENȚIE: Recuperarea limbajului și a comunicării

RESPONSABIL DE PROGRAM:

SPECIALIȘTI ȘI PERSOANE IMPLICATE IN APLICAREA PROGRAMULUI:

învățător/educatoare, părinți,.....

SCOPUL: La sfârșitul programului, elevul va fi capabil să pronunțe corect sunetul, să construiască cuvinte și propoziții cu sunetul corectat.

Acțiuni si activități propuse în cadrul ariei de intervenție	Obiective operaționale	Strategii si mijloace, materiale de învățare	Interval de timp	Obs.
1.Introducerea sunetului în silabe	-să pronunțe sunetul în silabe directe si inverse, structuri reversibile, logatomi, structuri silabice cu ritm, reflectat si independent;	-jocuri și seturi de exerciții fizice -jocuri ritmate		
2.Introducerea sunetului în cuvinte	-să pronunțe corect sunetul în cuvinte mono, bi si polisilabice cu fonemul în poziție inițială, mediană și finală. -să pronunțe cuvinte în care fonemul se află în diferite vecinătăți(consonanti c, intervocalic, etc);	-jocuri didactice, exercițiul, comparația		
3.Alcătuirea de noi cuvinte prin înlocuirea, omisiunea, adăugarea la sunetul corectat	-să fie capabil să utilizeze cuvinte ce conțin sunetul recuperat, liber fără model	-exercițiul, conversația.		

OBIECTIVE;

- Să formeze și să pronunțe silabe ce conțin sunetele corectate;
- Să formeze și să pronunțe cuvinte care conțin sunetul imposterat;
- Să formeze cuvinte noi prin înlocuirea, omisiunea, adăugarea la sunetul imposterat;

DECLANȘAREA ACTIVITĂȚII:

DURATA PROGRAMULUI:

PLAN DE ACȚIUNI ȘI ACTIVITĂȚI CONCRETE:

EVALUARE

Obiectivul	Realizat/nerealizat	Nivel de dezvoltare
Introducerea sunetului in silabe		
Introducerea sunetului în cuvinte		
Alcătuirea de cuvinte		



REVISTA PROFEDU

NR. 14

IUNIE 2021

ISSN-2559 – 6950

www.profedu.ro