

Educație și formare
în contextul provocărilor lumii contemporane

*

Editori:

Adrian Roșan, Vasile Timiș, Gligor Hagău

Educație și formare în contextul provocărilor lumii contemporane

Editori:

Roșan Adrian, Timiș Vasile, Hagău Gligor

Argonaut & Limes
Cluj-Napoca, 2016

- Seria:
- Filosofie ● Psihologie ● Pedagogie ●
 - Științe ale educației ●

Rerenți științifici:

Conf. univ. dr. Andrea Hathazi
Conf. univ. dr. Adrian Roșan
Asist. Cercet. Dr. Marian Pădure

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

EDUCAȚIE și formare în contextul provocărilor

lunii contemporane / Editori: Adrian Roșan,
Vasile Timiș, Gligor Hagău. - Cluj-Napoca :
Argonaut, Limes, 2016. - 409 p. ; 24 cm.

ISBN 978-973-109-690-2 (Argonaut)

ISBN 978-606-799-025-6 (Limes)

Editura Argonaut

Str. Ciucaș, nr.5/15

Cluj-Napoca

Fax: 0264-425626

0740-139984

e-mail: editura_argonaut@yahoo.com

w.w.w.editura-argonaut.ro

Consilier editorial atestat : Emil POP

Editura Argonaut este acreditată CNCSIS/CNCS din anul 2002

Partea 1
Educația copiilor cu CES - O provocare pentru învățământul de masă

Prefață.....	11
Conf. univ. dr. Adrian Roșan	
EVALUAREA PSIHOPEdagogICĂ – PIVOT VITAL AL EDUCAȚIEI INCLUZIVE.....	17
Conf. univ. dr. Adrian Roșan	
ASPECTE ALE EDUCAȚIEI INTEGRATE /INCLUZIVE	27
Prof. psihopedagog dr. Anca Maier,	
VECHI ȘI NOU ÎN EVALUAREA TULBURĂRILOR SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE DIN SFERA CITIRII.....	33
Lect. univ. dr. Carmen David	
IMPLEMENTAREA RUTINELOR ÎN PROGRAMELE DE INTERVENȚIE LA COPIII CU DIZABILITĂȚI MULTIPLE	44
Conf. univ. dr. Andrea Hathazi	
ROLUL FAMILIEI ÎN INTEGRARE: ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE	52
Asist. univ. dr. Ioana Tufar	
BATTARISMUL-CARACTERISTICI ȘI DIRECȚII DE DIAGNOSTIC DIFERENȚIAL.....	58
Conf. univ. dr. Carolina Bodea Hațegan	
BENEFICIILE MELOTERAPIEI PENTRU COPIII CU DIZABILITĂȚI INTELECTUALE.....	66
Lect. univ. dr. Cristina Bălaș-Baconschi	
ART-TERAPIA IN CAZUL COPIILOR CU AUTISM	77
Drd. Drăgan Ana-Maria Irina	
ROLUL FACTORILOR EDUCATIVI ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ	82
Prof. Psihopedagog Mădălin Ioana-Alina	

CONFLICTUL ȘI MANAGEMENTUL LUI ÎN CLASA DE ELEVI..87
Prof. Înv. Primar Molnar Iolanda

**ELEMENTE DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ÎN CAZUL
ELEVULUI CU ADHD..... 95**
Prof. de sprijin Vereșezan Angela

**PREMISE ACTUALE PRIVIND O ABORDARE INTEGRATĂ A
CONȚINUTURILOR ÎNVĂȚĂRII..... 103**
Prof. Înv preșcolar Marc Ana- Maria,

**CARACTERISTICILE DE DEZVOLTARE ALE COPIILOR CU
DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE PREZENTATE DIN
PERSPECTIVA SISTEMULUI VERBO-TONAL 111**
Prof. psihopedagog Ioana-Letiția Șerban

**EDUCAȚIA INCLUZIVĂ A COPIILOR CU DISABILITĂȚI
AUDITIVE ȘI/SAU DE VORBIRE PRIN PRISMA FILOSOFIEI
SISTEMULUI VERBOTONAL..... 118**
Prof. psihopedagog Mihaela Coca

Partea 2

Educația moral religioasă – valențe formative

**CÂT DE IMPORTANTĂ ESTE ÎN VIAȚA NOASTRĂ
MULȚUMIREA ÎN CONTEXTUL CREDINȚEI RELIGIOASE?
O ABORDARE PSIHOLOGICĂ. 125**
Conf. univ.dr. Adrian Roșan / Asist. cercet. dr. Marian Pădure

**PREDICA ȘI DISCURSUL RELIGIOS-MORAL ÎN VECHIUL
TESTAMENT..... 131**
Conf. univ. dr. Vasile Timiș

**PRESA BISERICESCĂ DIN ARDEAL, ÎN SLUJBA CREDINȚEI ȘI
A CULTURII NAȚIONALE, ÎN A DOUA JUMĂTATE A
SECOLULUI AL XIX-LEA..... 145**
Prof. Dr. Gligor Hagău

PREDICA ȘI DISCURSUL RELIGIOS-MORAL ÎN NOUL TESTAMENT.....	157
Conf. univ. dr. Vasile Timiș	
EFECTELE POSTMODERNITĂȚII ASUPRA TÂNĂRULUI.....	171
Inspector Școlar General Adjunct : Prof. Mioara Gudea	
ȘCOALA ȘI BISERICA, ÎMPREUNĂ LUCRARE SPRE IMPLICAREA INTELECTUALĂ ȘI SPIRITUALĂ A TINERILOR.	177
Prof.Dr. Sorin Joantă	
ROLUL DIDACTICO-PEDAGOGIC AL MĂNĂSTIRILOR ORTODOXE ARDELENE ÎN SECOLELE XVII-XVIII.....	181
Prof. dr. Sebastian Dumitru Cârstea	
LO CĂLĂTORIE INTERCULTURALĂ SĂNTA MARTA - CLUJ- NAPOCA	187
Prof. Dorina-Maria Borza	
NEVOIA UNEI EDUCAȚII MORALE ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ.....	193
Prof. înv. primar Iulia Chende	
EDUCAȚIA RELIGIOASĂ ÎN BELGIA.....	200
Prof. Chirica Gela Petrina	
COPIII ȘI EXPERIENȚELE RELIGIOASE	208
Pr.prof.Iuga Dănuț	

Partea 3

Metode și strategii didactice – o provocare continuă a educației contemporane

O ABORDARE CONCEPTUALĂ ASUPRA UNOR TERMENI CONTROVERSAȚI DIN TERMINOLOGIA EDUCAȚIONALĂ ROMÂNEASCĂ	217
Lect. univ. dr. Casian Popa	

IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A COPILULUI PREȘCOLAR	224
Tătaru Lolica-Lenuța / Bodea Emilia	
NOI DIRECȚII ȘI PROVOCĂRI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC.....	228
Prof. pentru învă. Preșcolar Neciu Laura Livia/ Naș Ancuța Mirela	
CREATIVITATEA - O DIMENSIUNE IMPORTANTĂ ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV	232
Prof. Tămaș Simona-Nicoleta	
CREATIVITATE ȘI ORIGINALITATE DIDACTICĂ.....	237
Prof. Mureșan Ioana-Angela	
METODOLOGIA CERCETĂRII ÎN IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI OPȚIONAL	242
Prof. Munteanu Laura-Viorela,	
AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE UTILIZĂRII EXCLUSIVE A METODELOR TRADIȚIONALE SAU A CELOR MODERNE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE	251
Prof. Bodolică Violeta	
FORME ALE EDUCAȚIEI EDUCAȚIA FORMALĂ, NONFORMALĂ ȘI INFORMALĂ	257
Prof. Cosma Doina / Prof. Lazăr Dana- Gheorghina	
JOCUL DIDACTIC ÎN ORELE DE MATEMATICĂ ȘI EXPLORAREA MEDIULUI.....	263
Prof. învă. primar Panțel Corina	
TRATAREA DIFERENȚIATĂ – NECESITATEA PRIMORDIALĂ A CUNOAȘTERII PSIHOPEDAGOGICE A ELEVILOR.....	271
Prof. Daniela Mureșan Prof. Diana Sîngerean	
FILME, IMAGINI, ARTICOLE CU ÎNCĂRCĂTURĂ VALORICĂ. STUDIUL DE CAZ ÎN PERSPECTIVA DIDACTICĂ.....	279
Prof. învă. primar Fonta Mărioara	

IMPACTUL RESURSELOR ELECTRONICE ASUPRA SERVICIILOR CLASICE DE BIBLIOTECĂ	284
Mărcășan Bogdan-Vasile,	
EDUCAȚIA ÎNTRE TRECUT ȘI VIITOR.....	292
Prof. Iuga Marcela Cristina	
METODE TRADIȚIONALE ȘI MODERNE ÎN EFICIENTIZAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE	298
Prof. Mureșan Emilian	
PLEDOARIE PENTRU COMUNICARE ÎN CONTEXT MULTICULTURAL – PROPUNERE DE PROIECT	304
Prof. Hâruga Cristiana	
CREATIVITATE ȘI ORIGINALITATE DIDACTICĂ. REPERE PSIHOPEDAGOGICE	311
Prof. Irina Șarapatin	
TENDINȚE ACTUALE PRIVIND PREDAREA ȘI ÎNVĂȚĂREA COMUNICĂRII ÎN LIMBA ROMÂNĂ ÎN CICLUL PRIMAR	315
Prof. înv. primar Ciceu Ana-Maria	
STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE.DEZVOLTĂRI ȘI EXEMPLIFICĂRI ALE METODELOR DIDACTICE	325
Profesor Păvălașc Dorina	
EDUCAȚIA TEHNOLOGICA ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRIILOR LUMII CONTEMPORANE	328
Prof. Cicios Maria	
EDUCAȚIA NONFORMALĂ - PARTE INTEGRATĂ ÎN EDUCAȚIA FORMALĂ	332
Prof. Stan Oana-Maria	
EDUCAȚIA COPILOR PRIN PRISMA COLABORĂRII ȘCOALĂ - FAMILIE.....	338
Prof. Daniela Onofrei	

ORGANIZAREA MANAGERIALĂ A LECȚIEI.....	343
Prof. pentru învăț. primar Varga Sorina-Alina	
DEPISTAREA ȘI REMEDIEREA TULBURĂRILOR DE COMPORTAMENT LA ȘCOLARII MICI.....	354
Prof. Sabău Eniko	
FAMILIA, PARTENER EDUCAȚIONAL ÎN FAȚA PROVOCĂRILOR LUMII CONTEMPORANE.....	361
Prof. Ana-Maria Hagău,	
CAPTIVII „LIBERTĂȚILOR” – PROIECT DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL.....	369
Prof. Boha Claudia Viorica	
PERSPECTIVA POSTMODERNĂ ȘI VIZIUNEA INTEGRATĂ A CONȚINUTURILOR.....	373
Prof. Drd. Simona Gruian	
ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ A MATEMATICII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR.....	383
Prof. Adrian-Bogdan Meseșan,	
DILEME EDUCAȚIONALE.....	389
Prof. Budișan Steluța	
EDUCAȚIA PRIN PROIECTE – CALEA SPRE MULTICULTURALITATE EUROPEANĂ.....	395
Prof. Pop Ioan Marian,	
POVEȘTI DIN LUMEA MATEMATICII... ..	399
înv. Rus Liana Mirela	
prof. Rus Raul Legian Mirel	
METODE ACTIVE INTERDISCIPLINARE ÎN DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE.....	406
Pip. Flavia Romana Găzdac	

PREFAȚĂ

În lumea contemporană, termenul de educație este pe buzele tuturor, părinți, copii, profesori; constituie o preocupare constantă pentru companii naționale și multinaționale; îi este relevată semnificația în motoarele de căutare virtuală, pe afișe, bannere și postere; este abordată cu puncte tari și cu puncte slabe în cursuri tradiționale și non-tradiționale; este apreciată sau criticată în mass-media; este analizată în cadrul unor conferințe și congrese academice și mai puțin academice și este frecvent obiect al reformei în cadrul diverselor sisteme educaționale progresiste și mai puțin progresiste din întreaga lume. În același timp, toată lumea, atât cea academică, cât și cea antreprenorială este de acord că, fără educație, ca proces care facilitează învățarea, permite achiziția de cunoștințe, deprinderi, valori, credințe și obiceiuri, progresul ar fi imposibil. La o simplă căutare primară pe Google a termenului de educație (education) în limba engleză găsim peste 2.560.000.000 de documente, fapt care vorbește de la sine despre semnificația acestui concept în viața noastră de zi cu zi. Scopul acestei prefețe nu va fi de a trece în revistă formele educației (formală, informală, nonformală), nici de a analiza formele educației formale (preșcolară, primară, secundară, terțiară- învățământul superior, vocațională, specială, incluzivă), nici de a aduce argumente pro sau contra pentru formele alternative de educație, învățarea autodeterminată, curriculumul bazat pe luarea de decizii, educație incluzivă sau tehnologii asistive și de acces, ci de a marca cu bucurie autentică, întâlnirea științifică și profund umanistă a mai multor categorii de profesioniști ai educației (cadre didactice universitare, profesori din învățământul primar, gimnazial, liceal de masă, special și incluziv, psihologi, psihopedagogi, pedagogi, preoți și decidenți) care au scris în acest volum despre educație și provocările lumii contemporane la trei nivele: (1) evaluarea în educație, (2) metodele, tehnicile și strategiile didactice utilizate în educația contemporană și (3) nivelul spiritual. Acest ultim nivel – cel spiritual are o semnificație aparte în opinia mea și are funcția vitală de a transmite prin educație valori în acțiune, de a dezvolta conștiințe morale care să susțină spiritualitatea unei societăți pragmatice în cadrul căreia virtuțile să fie preferabile recompenselor. O abordare pozitivă a provocărilor lumii contemporane bazată pe exersarea virtuților va reduce semnificativ nivelul

distres-ului, a disfuncționalităților și a psihopatologiei, crescând satisfacția față de viață a oamenilor prin rezultate cum sunt:

- starea subiectivă de bine (fericirea)
- acceptarea de sine
- reverența în fața vieții
- competență, eficacitate și măiestrie
- sănătate fizică și mintală
- rețele sociale bogate și suportive
- respectul pentru alții
- muncă care produce satisfacții
- mulțumire materială
- comunități și familii sănătoase

Se vorbește azi, mai mult decât oricând, atât la nivel internațional, cât și național despre calitatea educației, despre diversele crize ale educației și despre provocările pe care nivelul de dezvoltare socioeconomică și tehnologiile High-Tech le pun în fața tuturor sistemelor educaționale din întreaga lume. În acest sens, atât în România, cât și la nivel internațional au fost create diverse organisme și mecanisme care să evalueze și să întrețină calitatea educației la nivelul unor standarde care să permită progresul autentic. Nu întotdeauna, aceste mecanisme create reușesc să își atingă dezideratele. În opinia noastră instituția care se ocupă de evaluarea calității educației în România are o privire de ansamblu, standardizată în mare parte, birocratică sau statistică, dar la nivelul societății un rol semnificativ îl au părinții copiilor care frecventează sistemul românesc de învățământ care în urmă analizei lor oferă o imagine cu tușe reale care relevă punctele tari și punctele slabe ale educației. Se poate face o analogie cu ceea ce se întâmplă în vânzări (deși, unii experți din educație ar putea critica această analogie), unde unii analizează calitatea mărfii după standarde de calitate și norme (ISO), iar alții cumpără. De multe ori, ierarhiile celor două părți nu coincid. De multe ori, ceea ce școlii i se pare relevant, părinților și elevilor li se pare ne semnificativ și de puține ori studiile reușesc să ofere explicații clare în privința acestei divergențe de opinii. Se conturează de multe ori, opinia că instituția națională de evaluare a calității în educație este un organism relativ important și poate rolul său ar fi bine să devină de consultant și nu de evaluator principal în timp ce piața educațională ar trebui să aibă ultimul cuvânt. Nu avem o opinie tranșantă în acest sens, deoarece nu avem studii care realizeze în mod clară o radiografie autentică a calității în educație, deși demersuri și încercări au fost și sunt pe rol, dar practicile

din educație de foarte multe ori nu țin cont de datele de cercetare (vezi în acest sens The Semmelweiss Reflex: Why does Education Ignore Important Research, 2015).

În acest sens enumerăm o serie de modele după care este apreciată calitatea educației:

- A. Modelul european al excelenței cu cele 8 principii fundamentale care prin aplicare eficientă pot spori eficiența unei culturi organizaționale din domeniul educației: (1) *Valoare adăugată pentru beneficiari* (2) *Dezvoltare durabilă* (3) *Dezvoltarea capacităților organizației* (4) *Creativitate și inovație* (5) *Viziune, inspirație și integritate în leadership* (6) *Management inteligent* (7) *Succesul obținut prin valorificarea talentului membrilor organizației* (8) *Susținerea obținerii rezultatelor durabile.*
- B. Standardizarea internațională a educației cu cele patru principii specifice care se adaugă celor 8 principii ISO specifice sistemului de management al calității din orice organizație (*orientarea către client, conducerea, implicarea personalului, abordarea procesuală, abordarea sistemică, îmbunătățirea continuă, abordarea factuală la luarea deciziilor, relații reciproc avantajoase cu furnizorii*):
- *Crearea/cultivarea valorilor celor ce învață prin exprimarea satisfacției beneficiarilor privind modul în care școala răspunde nevoilor și expectațiilor lor;*
 - *Concentrarea asupra valorilor sociale, aceasta însemnând că școala valorizează etica, siguranța, protecția mediului și alte aspecte ce, conform aprecierilor societății, aduc plus valoare educației elevilor.*
 - *Eficiența ce are semnificații importante privind creșterea economică într-un mediu educațional în permanentă schimbare centrat pe succesul educațional;*
 - *Independența/autonomia organizațiilor școlare privind deciziile .*
- C. Modelul canadian al calității vieții *Ființa -Apartenență- Devenire (Being – Belonging – Becoming)*:
- *Starea de fapt (Being) – cum este copilul perceput a fi în momentul evaluării,*
 - *Apartenența (Belonging) – constând în relațiile copilului cu oamenii și locurile,*
 - *Potențialul (Becoming) – privind oportunitățile care apar în procesul de dezvoltare a copilului.*

Consider că lucrările publicate în acest volum structurat în trei părți:

- I. Educația copiilor cu CES – o provocare pentru învățământul de masă
- II. Educația moral-religioasă – valențe formative
- III. Metode și strategii didactice – o provocare continuă a educației contemporane

se înscriu în cheia obiectivelor și le-a propus acest model canadian al calității vieții *Ființa – Apartenență - Devenire (Being – Belonging – Becoming)* dezvoltat, încă din anul 1997 de către Universitatea din Toronto.

În acest spirit, îi îndemn pe toți cei interesați de calitatea educației din România să citească acest volum pentru a lua contact cu experiențele didactice, spirituale și de viață, privite ca un tot unitar, pe care dascălii de diverse specializări au avut curajul, disponibilitatea și bucuria de a le împărtăși aici.

Cluj-Napoca
Iulie, 2016

Conf. univ. dr. Adrian Roșan
Director,
Departamentul de Psihopedagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș–Bolyai din Cluj-Napoca

Partea 1
Educația copiilor cu CES
O provocare pentru învățământul de masă

EVALUAREA PSIHOPEdagogică – PIVOT VITAL AL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Conf. univ. dr. Adrian Roșan
Departamentul de Psihopedagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai

Raportul privind dizabilitatea a Organizației Mondiale a Sănătății (OMS, 2011) afirmă că peste un miliard de oameni din lumea întreagă trăiesc cu o dizabilitate, iar 150 de milioane dintre aceștia sunt copii de vârstă școlară. Majoritatea acestor copii nu beneficiază de oportunități educaționale și nu își finalizează nici măcar educația primară. În aceeași direcție, ultimul Raport Global UNESCO (2013) consideră că persoanele cu dizabilități întâmpină nenumărate bariere cu privire la accesul la informație, educație și lipsa oportunităților profesionale.

Educația incluzivă înseamnă, în mod practic găsirea celor mai eficiente sisteme de suport în funcție de intensitatea nevoile elevilor cu dizabilități care să contribuie în mod semnificativ la formarea de comportamente adaptative. La nivel conceptual, educația incluzivă este ușor de explicat, dar operaționalizarea și aplicarea acesteia prezintă numeroase dificultăți datorită modului de organizare a diverselor sisteme educaționale și a funcționării acestora în contexte socioeconomice cu diferențe calitative semnificative.

Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Persoanelor cu Dizabilități oferă un cadru unificator și statutează dreptul persoanelor cu dizabilități la educație incluzivă și sprijin individualizat, iar țările europene au ratificat acest document. Potrivit Convenției, educarea persoanelor cu dizabilități în medii incluzive ar trebui să fie o prioritate în toate țările lumii. Articolul 24 al Convenției subliniază nevoia de a asigura accesul egal al acestor persoane la un sistem educațional incluziv, la toate nivelurile și de a le oferi sprijinul necesar în raport cu nevoile individuale (spre exemplu, adaptări în mediul de învățare, sprijin pentru comunicarea în limbaj Braille sau limbaj mimico-gestual, etc.).

Politicile și practicile cu privire la educarea persoanelor cu dizabilități în Europa reflectă o diversitate de situații, specifice fiecărei țări. Modelele educaționale puse în practică includ școli și instituții speciale, școli integrate

și/sau școli incluzive. În acest context, la nivel european, educarea copiilor cu dizabilități are loc într-o varietate de instituții, iar în multe țări acestea funcționează în două sisteme paralele – special și incluziv. Spre exemplu, în Italia și Norvegia nu mai există școli speciale, acestea fiind transformate în general în Centre de resurse pentru educația incluzivă, în timp ce în Belgia, Germania, Olanda și Franța sistemul special este bine consolidat. Conform Raportului OMS (2012) privind dizabilitatea:

„Educația incluzivă caută să permită școlilor să servească toți copiii din comunitățile lor (36). Cu toate acestea, în realitate, este greu să se asigure incluziunea deplină a tuturor copiilor cu dizabilități, deși acesta este scopul final. Țările diferă mult în ceea ce privește numărul de copii cu dizabilități care beneficiază de educație fie în medii normale, fie în medii segregate, și nici o țară nu are un sistem pe deplin incluziv. O abordare flexibilă referitoare la amplasare este importantă: în Statele Unite, de exemplu, sistemul are drept obiectiv plasarea copilului în cel mai integrat mediu posibil, oferind în același timp plasament special acolo unde se consideră că e necesar (37). Nevoile educaționale trebuie evaluate din perspectiva a ceea ce este cel mai bun pentru individ (38) și a resurselor financiare și umane disponibile în contextul țării.”

Înca din 2006, în cadrul unui studiu realizat în România de către Roșan și colab. (2006) au fost evidențiat în România o serie de probleme privind educația incluzivă și procesul de integrare a elevilor cu dizabilități și anume: integrarea acestor copii se face într-un sistem de educație preponderent ierarhic, în cadrul căruia se promovează descriptori de performanță nivelari, puțin diferențiați, în care există dificultăți de operaționalizare a curriculumului adaptat, training insuficient al cadrelor didactice implicate în elaborarea acestui curriculum și în munca în echipă, precum și tendința unora dintre cadrele didactice (deși programele școlare s-au mai flexibilizat, mai ales la ciclul primar), de a nivela performanțele elevilor. Studiul mai confirmă și că elemente cum sunt curriculumul adaptat, munca în echipă sunt scoase în evidență de o mică parte din cadrele didactice chestionate, accentul fiind pus în mare măsură pe rolul părinților în integrare și pe resursele materiale adecvate, care, deși sunt elemente importante trebuie integrate într-o strategie unitară care să includă:

- curriculum adaptat;
- modalități de muncă în echipă;
- descriptori personalizați de evaluare;
- colaborări cu autoritățile locale;
- colaborări cu diversele servicii de reabilitare/recuperare;
- colaborări cu diverse ONG-uri;

- colaborări cu fundații specializate în diverse deficiențe;
- implicarea în proiecte transnaționale pe teme de integrare;
- operaționalizarea în fiecare școală a unor abordări ecologice ale resurselor umane și materiale în funcție de situațiile concrete de integrare.

Punctul de start al educației incluzive este necesar să îl constituie evaluarea psihopedagogică pentru a determina particularitățile cognitive, emoționale și comportamentale ale copiilor în contextul dizabilității identificate, precum și nivelul comportamentelor adaptative pe baza cărora se poate stabili în mod real nivelul și intensitatea sistemelor de suport.

Evaluările din sistemul de educație ar fi util să îndeplinească următoarele scopuri:

- screening: evaluarea tuturor copiilor și identificarea aceluia care prezintă întârzieri în dezvoltare și/ sau dificultăți de învățare;
 - (1) **eligibilitate și diagnostic:** determinarea prezenței unei dizabilități și necesitatea unor servicii de evaluare complexă care să precizeze diagnosticul;
 - (2) **dezvoltarea și aplicarea Planului de Intervenție Personalizată (PIP):** oferirea de informații amănunțite și relevante astfel încât PIP-ul să poată fi operațional, luându-se decizii adecvate educației copilului în urma alegerii mediului educațional (incluziv sau special) cel mai adecvat
 - (3) **planificarea demersurilor educative și de reabilitare în contextul sistemului de suport psihopedagogic:** dezvoltarea și planificarea unui program de reabilitare și educație adecvat nevoilor copilului;
 - (4) **evaluarea:** evaluarea progresului elevului pe bază de criterii standardizate conform nevoilor de reabilitare și educație identificate în contextul dizabilității pe care acesta o are;

Analiza unor definiții și aplicații ale termenilor de „evaluare” și „testare” relevă existența unei oarecare confuzii ale acestora. Deși acești doi termeni sunt relaționați, nu sunt sinonimi. Testarea reprezintă administrarea unor scale (teste, grile) psihologice sau educaționale standardizate, create pentru un anumit scop și anume de măsurare a unui comportament, constituind o parte integrantă a procesului de evaluare. Evaluarea poate fi privită ca un proces de rezolvare de probleme care implică mai multe modalități de colectare a informațiilor despre elev. (Roth-Smith, 1991) sugerează că procesul de culegere de informații implică:

- observarea interacțiunii elevului cu părinții, profesorii și colegii;

- interviu cu elevul și cu persoanele importante din mediul acestuia;
- examinarea notelor și a evoluției rezultatelor anterioare;
- evaluarea antecedentelor de dezvoltare și medicale;
- utilizarea informațiilor din chestionarele completate de către părinți, profesori sau elev;
- evaluarea nevoilor educaționale și a opțiunilor acestuia;
- evaluarea elevului pe durata semestrelor de studii;
- analiza tematicii școlare pentru identificarea componentelor care au fost însușite, a ordinii însușirii lor, precum și a acelor componente care încă nu au fost însușite;
- colectarea evaluărilor cu privire la atitudinea profesorilor față de elevul cu dizabilități, acceptarea colegilor și climatul din clasă;

Colectarea informațiilor despre elev, utilizând astfel de tehnici și surse informaționale scoate în evidență potențialul său, nevoile sale, tipul dizabilității, modul în care acestea afectează performanța sa școlară și comportamentele adaptative, precum și scopurile și obiectivele educaționale, terapeutice și de reabilitare ce urmează să fie stabilite pentru elev.

Evaluarea în contextul unei anumite dizabilități are mai multe componente și presupune un proces de rezolvare de probleme, pe de o parte este necesar să fie evaluate simptomele cognitive și comportamentale pe care majoritatea modelelor de evaluare validate le explică, iar pe de altă parte este necesar să fie evaluate și simptomele secundare asociate cum sunt: toleranța scăzută la frustrare, performanța școlară scăzută, dificultățile de relaționare interpersonală, depresia și anxietatea.

Este necesar să menționăm că atunci, când este vizată alegerea unui mediu educațional incluziv pentru un copil cu dizabilitate, cum este de exemplu cazul tulburărilor neurodevelopmentale (dizabilități intelectuale, dizabilități ale limbajului și comunicării, tulburări din spectrul autist, ADHD, dificultăți de învățare, tulburări de comportament), se impune alegerea unui anumit tip de evaluare potrivit scopului pe care îl urmărim. Formele de evaluare sunt:

- evaluarea de tip *screening* care presupune identificarea copiilor susceptibili să dezvolte o anumită tulburare și care apoi vor urma un proces de evaluare mai complex pentru prevenirea acelei tulburări sau pentru confirmarea diagnosticului;
- evaluarea de tip *focus* care implică o evaluare detaliată a unei arii specifice de funcționare și care încercă să răspundă fie unei întrebări diagnostice cum ar fi: Are copilul dizabilitate intelectuală?, sau o întrebare privind o disfuncție centrală cum ar fi : Are copilul un

deficit ale memoriei verbale ? sau unei întrebări de tip cauzal, de exemplu: De ce copilul are dificultăți la matematică ?

- evaluarea de tip *diagnostic* care presupune o evaluare detaliată a punctelor tari și punctelor slabe ale copilului în o serie de arii cum sunt cea: cognitivă, limbaj, comportamentală, școlară, funcționare emoțională și socială. Acest tip de evaluare se face cu mai multe scopuri de la stabilirea unui diagnostic (încadrarea într-o categorie care să reflecte în mod valid nivelul copilului și tipul de funcționare suport în funcție de tulburarea mintală sau dizabilitatea stabilită) și recomandările necesare în vederea plasării copilului în mediu clinic sau educațional adecvat sau a alegerii programelor de intervenție;
- evaluarea de tip *consiliere și reabilitare* care se axează pe abilitățile copilului în vederea optimizării lor pentru a face față sarcinilor cotidiene și responsabilităților.
- evaluarea de tip *progres* care se focusează pe progresul copilului de la o zi la altă, de la o lună la alta, de la un an la altul privind dezvoltarea, deprinderile și abilitățile acestuia, precum și eficiența unor proceduri de intervenție.
- evaluarea de tip *rezolvare de probleme*, care se axează pe tipuri specifice de probleme (ex. dislexia) și se desfășoară în mai multe etape pornind de la identificarea problemei la analiza problemei, intervenție și evaluarea rezultatelor.

Evaluarea psihopedagogică nu este un proces formal, dimpotrivă este un proces complex, necesită timp și informații din diverse surse și de multe ori apar erori, tocmai din nerespectarea acestor condiții. Este necesar ca și în cazul elaborării unei hărți să adăugăm punct cu punct reperele, proces, uneori destul de dificil de gestionat din lipsă de timp și resurse umane, pentru a ajunge în final la un diagnostic valid care să constituie în mod autentic punct de plecare în găsirea unor soluții de reabilitare și progres autentic. Succesul unei evaluări complexe este asigurat doar de către o echipă cu competențe interdisciplinare (medic pediatru, medic psihiatru, neurolog psiholog clinician, psihopedagog special, profesorii de la clasă și părinții).

Analizând IDEA (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*), precum și alte legislații și studii privind evaluarea în contextul dizabilității, cei care realizează evaluarea copilului susceptibil de o anumită dizabilitate trebuie să respecte o serie de condiții pe care le vom descrie pe scurt în cele ce urmează:

- înainte de a se evalua inițial un copil, autoritățile educaționale trebuie să anunțe părinții în scris. Părinții trebuie să își dea acordul privind prima evaluare.

- evaluarea trebuie realizată de o *comisie interdisciplinară* (psihologi, psihopedagogi, logoped, asistenți sociali, kinezioterapeuți, ergoterapeuți, medici) și trebuie să includă cel puțin un profesor sau specialist care are cunoștințe temeinice în domeniul în care copilul este suspectat a avea o deficiență;
- evaluarea trebuie să investigheze în mod temeinic toate domeniile comune cu dizabilitatea
- nu se poate utiliza doar o singură procedură drept criteriu pentru determinarea intensității de nevoii de suport psihopedagogic sau de alt tip pentru un copil sau pentru determinarea plasamentului educațional al acestuia. Procesul de evaluare trebuie să conțină o varietate de metode de constatare și observații.
- toate testările trebuie realizate individual.
- testele și alte instrumente utilizate în evaluare trebuie să fie în limba sau limbajul primar pe care îl înțelege copilul, cu excepția cazurilor în care acest lucru nu este fezabil.
- toate testele și materialele utilizate în evaluare trebuie să fie validate scopului în care sunt folosite. Acest lucru înseamnă că un test nu poate fi utilizat pentru a evalua un elev într-un domeniu specific (ex. fluența verbală) decât în cazul în care acel test a fost elaborat și validat prin cercetare pentru măsurarea acestei capacități.
- comisia de evaluare trebuie să se asigure că orice test este administrat corespunzător de către o persoană specializată și pregătită, iar testul este utilizat în scopul în care a fost conceput și că dizabilitatea copilului nu are efecte negative asupra abilității copilului de a efectua orice test care evaluează abilități specifice (ex. deficiența de vedere asociată cu dizabilitățile cognitive afectează capacitatea copilului de a citi și a răspunde corect la întrebările dintr-un test).
- evaluarea corectă, completă și precisă a unui copil suspectat de dizabilități prezintă o sarcină extrem de dificilă pentru comisia de evaluare.

Două tipuri de evaluare întâlnite în literatura de specialitate (Overton, 2006; Taylor, 2009) și care au primit un grad ridicat de interes în ultimii ani sunt *testarea care face referință la un criteriu* (Criterion-Referenced Testing – CRT) și *evaluarea bazată pe curriculum* (Curriculum-Based Assessment – CBA) și pe care le considerăm, ca fiind utile în procesul educației incluzive.

Există diferențe între Testarea bazată pe criteriu (CRT), evaluare (care este formativă) și evaluarea care face referință la o normă (Norm-Referenced Testing – NRT). În general, când se vorbește de testarea în școli, majoritatea oamenilor se gândesc la instrumentele tradiționale de evaluare

care fac referință la o normă - NRT (evaluare normativă) și care arată modul în care performanțele unui elev pot fi comparate cu ale unui grup de referință, nefiind utile în identificarea nevoilor educaționale ale copilului și în dezvoltarea programelor de intervenție. Pentru astfel de cerințe ale sistemului educațional se folosește testarea care face referință la un criteriu (CRT). Așadar, NRT sunt proiectate astfel încât să se poată realiza o diferențiere, o comparație între mai mulți elevi, în timp ce itemii CRT sunt proiectați în așa fel încât să descrie performanța elevilor la sarcini specifice de învățare (Taylor, 2009) și să o compare cu un anumit criteriu (cum ar fi un obiectiv propus de profesor) sau cu o abilitate specifică inclusă într-o anumită parte a curriculumului (Overton, 2006). Având în vedere specificul celor două tipuri de testări, putem afirma că NRT este caracteristică evaluării tradiționale când exista un interes ridicat în evaluarea nivelului de cunoștințe a elevilor și ierarhizarea lor în clase, în timp ce CRT se potrivește mai mult cu cerințele psihopedagogice actuale, când se pune un accent crescut asupra nevoilor individuale ale elevilor, atât în învățământul de masă, cât și în învățământul incluziv, NRT având mai mult un rol formal în aceste condiții.

Adaptarea instrumentelor standardizate caracteristice NRT la specificul evaluării bazate pe criterii este realizată prin formularea unor obiective educaționale care sunt urmărite în evaluarea unei aptitudini, abilități. În acest mod obiectivele evaluate prin NRT sunt importante în procesul de învățare pe termen lung, în timp ce obiectivele evaluate prin CRT sunt semnificative pentru procesul de învățare pe termen scurt (Overton, 2006).

Cerințe în realizarea CRT sunt (Taylor, 2009):

- un domeniu clar definit și delimitat de sarcini de lucru;
- obiectivele instrucționale să fie clar definite în termeni comportamentali (de performanță);
- standardele de performanță să fie clar specificate;
- performanța elevului să fie reprezentativă, delimitată adecvat pentru fiecare arie de performanță;
- itemii testului să fie selectați în funcție de nivelul de reflectare a comportamentelor specificate în obiectivele instrucționale;
- să existe un sistem de notare și de raportare care descrie în mod adecvat performanța elevilor în funcție de sarcini de învățare clar definite.

Pe lângă aceste cerințe necesare dezvoltării CRT, există și câteva nivele de structurare care contribuie la obținerea unui instrument cât mai adecvat (Taylor, 2009). Acestea sunt:

- *Nivel 1: Identificarea abilității, aptitudinii care să fie măsurată* – se poate realiza cel mai ușor prin urmărirea unui PIP care este întocmit în funcție de nevoile individuale ale elevului în cauză, iar în lipsa existenței unui PIP se poate realiza o analiză amănunțită a ariilor acoperite de curriculum în urma căreia să se identifice un număr de scopuri utile în evaluare.
- *Nivel 2: Identificarea obiectivelor* – se poate realiza deasemenea prin urmărirea PIP-ului, iar în lipsa acestuia se poate realiza o analiză a sarcinilor specifice.
- *Nivel 3: Dezvoltarea itemilor testului:* - În cazul în care obiectivele sunt asociate cu o finalitate, cu un număr de comportamente ușor de ținut în evidență (ex.: numărarea de la unu zece), fiecare comportament poate fi inclus în test. În cazul în care acest lucru nu este posibil, în test trebuie incluși cât mai mulți itemi. După ce itemii au fost construiți, aceștia trebuie să fie structurați într-un mod cât mai semnificativ. Gronlund (1998, în Taylor 2009) sugerează ca itemii care măsoară același rezultat să fie grupați împreună și să fie aranjați crescător, în funcție de dificultatea lor.
- *Nivel 4: Determinarea standardului de performanță* – În dezvoltarea CRT este importantă stabilirea criteriilor și a standardelor care să indice când un elev a deprins o abilitate anume. Deși uneori criteriile sunt bazate pe viteza de rezolvare a unor sarcini (cum ar fi citirea a douăzeci de cuvinte la prima vedere în două minute), de cele mai multe ori criteriile care să indice nivelul de performanță se bazează pe acuratețe (numărul de itemi rezolvați corect dintr-un număr dat), existând totuși un grad ridicat de flexibilitate în stabilirea acestor standarde-criterii de către profesor (sau altă persoană care construiește testele). De regulă, pentru ca o pricepere să fie considerată formată este necesar ca elevul să rezolve corect un procentaj de 90-95 % dintre itemi, deși în cazul în care sunt utilizați zece itemi asta ar însemna că trebuie rezolvați corect nouă itemi și jumătate (ceea ce poate fi uneori prea mult). Astfel, în cazul unui elev care rezolvă 89% dintre itemi se va considera că nu și-a însușit abilitatea care a fost evaluată, în timp ce în cazul în care un elev va rezolva corect 90% dintre itemi se va considera că și-a însușit aceeași deprindere. Un aspect foarte important este ca nivelul standardului stabilit să fie posibil, să aibă o conexiune cu posibilitățile reale ale elevilor. Ca o concluzie, specialiștii recomandă ca standardul să fie încadrat în intervalul 80% - 90%.

- *Nivel 5: Administrarea testului* – Un aspect foarte important de care trebuie să se țină cont în această etapă este asigurarea asupra faptului că elevul primește instrucțiuni adecvate în legătură cu rezolvarea testului. Swezey (1981) sugerează că instrucțiunile oferite în administrarea unor teste ar trebui să conțină următoarele informații: scopul testului, timpul limită al testului, descrierea condițiilor de rezolvare (ex.:dacă pot sau nu să folosească o ciornă), descrierea itemilor testului, regulile generale ale testului.
- *Nivel 6: Notarea/calcularea rezultatelor testului* – Acest pas are ca scop determinarea numărului de itemi rezolvați corect, depinzând de tipul de itemi și de scopul și standardele testării (viteza sau precizia, corectitudinea rezolvării itemilor).
- *Nivel 7: Interpretarea testului* – scopul CRT este să ofere informații specifice pentru procesul de instrucție. Pot fi luate în considerare două abordări: pe de o parte, dacă se cunosc abilitățile și deprinderile unui elev, se poate considera că unele obiective sunt îndeplinite fiind posibil să se sară peste acestea în elaborarea testului; pe de altă parte, în cazul în care nu se cunoaște performanța elevului se pot construi itemi în funcție de diferite obiective dispuse în ordinea crescătoare/descrescătoare a dificultății lor. De exemplu, scopul testului poate fi verificarea obiectivului 10 (cel mai dificil), iar în momentul în care ajunge să rezolve corect obiectivul 5 inclusiv se poate considera că obiectivele de la 4 la 1 (cele mai ușoare) sunt atinse de elev, fără a mai fi nevoie să le rezolve. Această abordare are însă și un inconvenient și anume faptul că elevii se pot simți frustrați când încep prin a rezolva itemii cei mai dificili.

Un alt tip de evaluare care a fost frecvent utilizată în ultimii ani este *evaluarea bazată pe curriculum* (*Curriculum-Based Assessment – CBA*). Acest tip de evaluare implică măsurarea nivelului de cunoștințe, abilități ale unui elev în termenii rezultatelor așteptate în funcție de curriculumul școlar (Tucker, 1985 în Taylor, 2009), fiind un instrument bazat pe conținutul curriculumului elevilor (Taylor, Willis & Richards, 1988 în Taylor, 2009). Deseori, în evaluarea elevilor la clasă, profesorii dezvoltă CRT bazându-se pe conținutul curriculumului școlar, testul devenind astfel specific CBA (Overton, 2006), denumirea folosită pentru o astfel de evaluare fiind CR-CBA (Criterion-Referenced Curriculum-Based Assessment), fiind un instrument informal, nestandardizat. Se poate spune că CR-CBA este de fapt o CRT care are la bază informațiile specifice curriculumului școlar, iar în elaborarea acestui tip de evaluare se urmăresc aproximativ aceeași pași ca și în elaborarea CRT (Taylor, 2009). Pe lângă avantajele pe care le aduce

acest tip de testare, cum ar fi posibilitatea de a ne conduce la îmbunătățirea procesului educațional în interesul elevilor (Galagan, 1985 în Taylor 2009) și utilizarea sa ca un **mijloc eficient de comunicare cu părinții** (Marston & Magnuson, 1985 în Taylor 2009).

Considerăm, că procesul educației incluzive nu este unul ușor de realizat, însă șansele lui de reușită cresc în mod semnificativ atunci când evaluarea psihopedagogică este realizată cu un grad crescut de acuratețe, iar adaptările curriculare pentru elevii cu diverse dizabilități permit formarea de comportamente adaptative, care la rândul lor sunt evaluate cu instrumente și în condiții adecvate.

Bibliografie

- Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006). New York, United Nations. Disponibil la <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Hoy, C., & Gregg, N., (1994). *Assessment: The special educator's role*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Overton, T., (1992). *Assessment in special education: An applied approach*. New York: Macmillan.
- Overton, T. (2006). *Assessing learners with special needs* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.
- Organizația pentru cooperare economică și dezvoltare (2007). *Politici în educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități din Europa de Sud Est – România*
- Roșan, A., Marcu, S. (2007). *Învățăm împreună. Repere metodologice în educația incluzivă*, Cluj-Napoca: Ed Alma Mater
- Roth-Smith, C., (1991). *Learning disabilities: The interaction of learner, task, and setting*. Boston: Allyn & Bacon.
- Taylor, R. L. (2009). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.
- <http://www.ed.gov/policy/speced/guid/idea/idea2004.html>
- U. S. Department of Education, (2004). *Special Education & Rehabilitative Services IDEA 2004 News, Information and Resources*, [Online] 30 August 2006.
- Wallace, G., Larsen, S. C., & Elksnin, L. K., (1992). *Educational assessment of learning problems: Testing for teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wodrich, D. L., & Joy, J. E., (1986). *Multidisciplinary assessment of children with learning disabilities and mental retardation*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- WHO (2012). *Raport Mondial privind Dizabilitatea*, București: Banca Mondială

ASPECTE ALE EDUCAȚIEI INTEGRATE/INCLUZIVE

Prof. psihopedagog dr. Anca Maier,
Școala Gimnazială Specială – Centru de Resurse privind Educația
Incluzivă/Integrată
Liceul Teroretic “Lucian Blaga” Cluj-Napoca

Integrarea nu poate fi un proces impus de anumite interese personale, de sentimente sau atitudini umanitare sau de politici educaționale și sociale cu caracter propagandistic. Ea trebuie simțită ca un act responsabil – asumat de comunitate, de familie, de personalul școlii – ca un proces de normalizare a vieții de zi cu zi a persoanelor aflate în dificultate. Integrarea este un proces complex ce include un “ansamblu de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație și urmărește înlăturarea segregării sub toate formele” (UNESCO, 1988)

Integrarea școlară, în sens larg, se referă la adaptarea oricărui copil la cerințele școlare și din păcate într-o foarte mică măsură în sens invers. În sens restrâns, legat de problematica unor categorii de elevi, integrarea școlară se referă la includerea acestora în unități școlare de masă sau în moduri de organizare cât mai apropiate de acestea.

Integrarea profesională, precum și calificarea postscolarizare, este o formă particulară a integrării care se bazează pe două strategii: obligativitatea prin lege a integrării, având ca finalitate autonomia și independența personală, socială, economică, financiară a oricărui individ, precum și stimularea agenților economici integratori.

Integrarea socială și/sau societală presupune acceptarea și participarea copilului / persoanei la diversele forme de viață comunitară cu asumarea de roluri și stabilirea de relații sociale în grupul social în care trăiește și își desfășoară activitatea.

Integrarea, fiind un proces complex și de durată, cunoaște patru nivele flexibile:

- 1) **Integrarea fizică** este nivelul de bază al integrării. Acesta se referă la includerea copiilor cu cerințe educative speciale în colective de copii din școlile de masă, reducerea distanței fizice dintre copii. Existența împreună cu ceilalți copii nu presupune neapărat contacte sau activități comune, ci mai degrabă utilizarea în comun a unor spații fizice, materiale și echipamente didactico-educaționale.

- 2) **Integrarea funcțională (pedagogică)** presupune participarea la un proces comun de învățare (de orice tip), în condițiile în care și elevul integrat asimilează anumite cunoștințe, alături de elevul fara dizabilități.
- 3) **Integrarea socială** are în vedere aspectele legate de includerea copilului cu dizabilități în toate activitățile comune din viața școlii, atât la cele propriu-zise de învățare, cât și la activitățile comune din pauză, de joc, alte activități comune din viața școlii. Integrarea fizică se completează cu cea funcțională, rezultând o formă superioară care presupune relații și interrelații în interiorul grupului la care copilul integrat participă activ. Se stabilesc legături reciproce, mai mult sau mai puțin spontane, relații de acceptare și participare relativ egală la viața grupului școlar.
- 4) **Integrarea societală** se manifestă atunci când persoana integrată dobândește sentimentul de apartenență și participare deplină la comunitate, cu asumarea unor roluri. Integrarea societală presupune exercitarea unor influențe asupra partenerilor, acceptarea cât mai deplină de ceilalți membri ai comunității, precum și existența sentimentului de încredere în sine și în ceilalți.

Între cele patru aspecte / nivele de integrare există relații de interdependență. Ele formează un continuu integrator, care presupune amplificarea sferelor de cuprindere, de la integrarea fizică la cea societală, ultima incluzându-le și pe celelalte trei. Dacă integrarea fizică este cel mai ușor realizabilă, cea funcțională se realizează într-o măsură mai mică în practică, în timp ce integrarea socială și cea societală se ating destul de greu.

Din punct de vedere psihopedagogic, prin educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale, se urmărește dezvoltarea la aceștia a unor capacități fizice și psihice care să-i apropie, cât mai mult cu putință, de copiii normali, a implementării unor programe cu caracter corectiv-reluator, stimularea potențialului restant, ce permite dezvoltarea compensatorie a unor funcții menite să le suplinească pe cele deficitare, crearea climatului afectiv în vederea formării motivației pentru învățare (activitate), asigurarea unui progres continuu în achiziția comunicării și cunoașterii, de exercitare a unor activități cotidiene, dezvoltarea comportamentelor adaptative și însușirilor pozitive ale personalității, care să faciliteze normalizarea deplină.

Există anumite condiții care contribuie la reușita integrării școlare:

- Pregătirea copilului cu CES pentru integrarea școlară
- Evaluarea copilului înainte de integrarea școlară
- Conștientizarea părinților copilului inclus în proiectul de integrare

- Poziția directorului școlii față de integrarea școlară
- Informarea profesorilor referitor la integrarea școlară a copilului cu CES
- Poziția profesorului în raport cu integrarea școlară
- Disponibilitatea profesorului de adaptare a metodelor de predare-învățare-evaluare
- Prezența și colaborarea specialiștilor care susțin învățământul integrativ (profesorul de sprijin, logoped, consilier școlar)
- Implicarea părinților în procesul de integrare
- Informațiile acordate celorlalți copii din clasă asupra disabilității copilului integrat

Educația integrată a apărut ca o reacție firească a societății de a asigura cadrul necesar și condițiile impuse de specificul educației persoanelor cu CES. Conform principiilor promovate în materie de educație de către organismele internaționale, precum și a prevederilor incluse în *Declarația drepturilor persoanelor cu disabilități*, se menționează că persoanele cu CES au aceleași drepturi fundamentale ca și ceilalți cetățeni de aceeași vârstă, fără discriminare pe motive de sex, limbă, religie, opinii politice, origine națională sau socială, stare financiară sau orice altă caracteristică a persoanei în cauză sau a familiei sale.

După cum am menționat deja, integrarea poate lua diferite forme. Aceste forme aplicate sistemului școlar pot caracteriza modalitățile de integrare școlară a copiilor cu disabilități. Astfel integrarea unui copil cu nevoi speciale într-o clasă obișnuită poate fi caracterizată ca fiind *fizică* (copilul integrat este plasat în mediul normal), *funcțională* (copilul cu disabilități ca și cei fără disabilități, participă activ la aceleași activități școlare), *socială* (copilul cu disabilități participă la unele activități împreună cu cei fără disabilități). Dar integrarea școlară a copilului cu disabilități se caracterizează și în funcție de alte criterii, unul fiind cel al *locului*. Integrarea școlară a copilului cu disabilități poate fi realizată fie într-o clasă tradițională, fie într-o clasă specială, numită clasă de integrare, anexată la o școală normală, pe toată perioada zilei, sau pentru anumite ore în clasa tradițională și pentru altele în clasa specială, în funcție de nivelul fiecărui elev la anumite discipline (un elev cu discalculie de exemplu poate fi integrat în clasa de masă la materii umaniste, unde nivelul sau poate fi similar celorlalți elevi din clasă, și în clasa specială la materii reale).

Așadar, conceptul integrării școlare a copiilor cu disabilități este destul de vast și conține diverse semnificații în funcție de modalitățile de aplicare a integrării. Integrarea școlară a copilului cu disabilități în sistemul

școlar obisnuit nu se limitează la plasarea lui într-o școală normală. Ea presupune o planificare și programare minuțioasă a inserției elevului cu dizabilități în sânul clasei obișnuite, o pregătire aprofundată a personalului educativ, administrativ, auxiliar, special, precum și crearea serviciilor de sprijin.

Abordarea unei educații al cărei scop principal constă în egalizarea șanselor pentru toți elevii, indiferent de gradul în care particularitățile lor de dezvoltare îi includ sau nu în starea de normalitate stabilită la un moment dat de societate, se datorează numărului tot mai mare de elevi cu nevoi sau cerințe educative speciale. Aceste cerințe sunt consecutive unor dizabilități, care fără o intervenție din exterior nu permit individului adaptarea la cerințele școlii normale sau privind și mai departe aceste dizabilități pun individul în dificultate în ceea ce privește integrarea în societate. În contextul educației incluzive vorbim astfel de adaptări curriculare, flexibilizarea unor conținuturi, utilizarea în actul de predare –învățare a unor metode preponderent activ-participative, programe de intervenție și servicii de suport educațional. Scopul final al educației incluzive este așadar acela de a asigura tuturor, dar mai ales celor care se abat de la „normal”, condițiile unei bune inserții sociale, ocuparea unui loc de muncă adaptat posibilităților reale, toate acestea permițând atingerea unui grad cât mai mare de independență și adaptare la regulile societății în care trăim. În centrul educației incluzive se află așadar *elevul, cadrul didactic* deschis spre individualizarea actului de predare-învățare și tratarea diferențiată a elevilor și *profesorul de sprijin* care îndeplinește rolul de mediator între elevul cu CES pe de-o parte și școală cu tot ceea ce implică ea (curriculumul național, proces de învățământ etc.) pe de altă parte. În acest context am putea evidenția rolul esențial al profesorului de sprijin, care constituie un real ajutor atât pentru cadrul didactic de la clasă, cât mai ales pentru copilul cu CES integrat în școala de masă.

Văzute din afară lucrurile par destul de clare și facile, fiecare factor implicat în educarea elevului cu CES având un rol clar stabilit, succesul incluziunii depinzând de gradul implicării, de eficiența metodelor abordate și consecvența măsurilor terapeutice. În realitate însă și mai ales din perspectiva profesorilor de sprijin implicați în asigurarea acestor șanse egale privind educația elevilor cu CES integrați în școala de masă, există însă câteva aspecte deficitare, întrebări sau chiar nemulțumiri. Unul din aspectele deficitare legate de activitatea profesorului de sprijin este lipsa unui reprezentant în instituțiile superioare (de exemplu un specialist în educație specială inclusivă în inspectoratele județene, centrele de resurse și asistență educațională etc.) care să cunoască îndeaproape specificul activității profesorilor de

sprijin, să ne reprezinte și care să poată soluționa problemele frecvente cu care aceștia se confruntă.

Asumarea denumirii de școală incluzivă ar trebui să responsabilizeze directorii și cadrele didactice de la clasă, astfel încât profesorii de sprijin să nu mai fie nevoiți să „lupte” pentru a fi acceptați în clase. Acest lucru ar putea fi soluționat prin organizarea unor cursuri de formare centrate pe transmiterea și însușirea unor soluții practice de tratare a elevilor cu CES, de colaborare eficientă cu profesorul de sprijin, de valorificare la maxim a suportului oferit de acesta. În aceste condiții toți factorii implicați ar fi pregătiți corespunzător pentru a-și asuma includerea elevilor cu CES cu toate aspectele pe care le implică, resursele energetice și de timp fiind alocate mai ales demersurilor terapeutice necesare elevului.

Un alt aspect ar fi cel legat de categoria de elevi care pot beneficia de servicii de suport educațional. Este necesară stabilirea clară a unor criterii unitare, în funcție de care elevii să poată fi orientați spre Comisia de Evaluare și ulterior incluși în programul de sprijin, și să nu mai existe discrepanțe majore între școli, clase...localități. Aceste criterii ar ajuta profesorii de sprijin debutanți, dar și ceilalți profesori, evitând astfel orientarea unor elevi care prezintă lacune în cunoștințe datorate influențelor de mediu, condițiilor materiale și sociale sau a lipsei de interes.

Stabilirea unor standarde minimale de performanță specifice fiecărui an școlar, și nu doar la nivel de ciclu de școlarizare, cum este acum, ar ușura elaborarea adaptărilor curriculare. În acest fel ar exista un punct de reper mai apropiat, în funcție de care se poate stabili atât nivelul real cât și cel așteptat în raport cu grupul de vârstă din care face parte.

Stabilirea unor limite clare privind domeniile de intervenție, dar și gradul de flexibilizare a conținuturilor sau chiar adaptare curriculară este un alt aspect important ce ține de activitatea profesorului de sprijin și care nu este foarte bine definit. Interesează aici cât de mult se poate adapta curriculumul specific unui nivel de vârstă, la câte conținuturi se poate renunța din programa unei anumite discipline.

În raport cu aceste adaptări curriculare intervine un alt aspect, și anume evaluarea elevilor cu CES. La acest nivel, nemulțumirile sunt legate de elaborarea probelor de evaluare națională. În condițiile în care elevii cu CES beneficiază de curriculum adaptat pe toată durata ciclului primar și chiar gimnazial, aceste adaptări curriculare însemnând inclusiv omiterea unor conținuturi mai greu accesibile, această categorie de elevi ajunge să fie evaluată la fel cu colegii lor care nu prezintă nici un fel de dizabilități, singura adaptare fiind eventual prelungirea timpului alocat rezolvării sarcinilor. Vorbim totuși de elevi, care în cea mai rezonabilă situație prezintă

un diagnostic precum cel de dificultăți de învățare ajungând până la sindroame grave, cu deficit intelectual semnificativ și care de multe ori după multe exersări ajung să aplice niște algoritmi de calcul sau de analiză gramaticală. Dificultățile apar la înțelegerea sarcinilor, depășirea blocajelor, probleme care impun intervenție externă și nu un timp mai lung alocat rezolvării sarcinilor. În acest context considerăm că nu se poate vorbi de asigurarea unor șanse egale în educație, ci dimpotrivă, de încălcarea acestui deziderat.

Bibliografie:

- Beaattie, J., Jordan, L.A., Algozzine, B. (2006). *Making Inclusion Work: Effective Practices for ALL Teachers*. California, US, Corwin Press
- Gartner, A., Lipsky, D.K. (2002). *Inclusion: Inclusion: A Service, Not A Place*, NY, Port Chester Dude Publishing
- Ghergut, A. (2007). *Sinteze de psihopedagogie speciala. Ghid pentru concursuri si examene de obtinere a gradelor didactice*, Iasi, Polirom
- Rosan, A. (2015). *Psihopedagogie speciala. Modele de evaluare si interventie*. Iasi, Polirom
- Steven E. Lake, Esq., John W. Norlin, Esq, (2006) *The Current Legal Status of Inclusion*. Pennsylvania, Horsham, LRP Publications
- Tomlinson, C.A (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Virginia, US, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ungureanu, D. (1998). *Copiii cu dificultati de învățare*. București, Ed. Didactică și Pedagogică
- Vrasmas, E. (2001). *Educația copiilor cu cerințe speciale*. București, Ed. Credis
- Vrasmas, E. (2007). *Dificultatile de invatare în școală*. București, Ed. V& I Integral
- MEC, UNICEF (1999). *Dezvoltarea practicilor inclusive în școală. Ghid managerial*. București: Editura Alternative

VECHI ȘI NOU ÎN EVALUAREA TULBURĂRILOR SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE DIN SFERA CITIRII

Lect. univ. dr. Carmen David

În studiul de față, ne propunem să discutăm un demers diagnostic al tulburărilor specifice de învățare din sfera citirii care să integreze în practicile evaluative diagnostice mai vechi, noile abordări, eliminând cele care nu oferă informații pertinente (Pierart, 1994) și cele care nu sunt revelatorii raportat la particularitățile limbii române.

1. Premise psihologice și pedagogice ale achiziționării deprinderii de citire

Începem prin a mai sublinia o dată complexitatea abilității de citire. Abilitatea de citire presupune punerea în lucru a unor procese precum comprehensiunea orală, procesarea succesivă, memoria de lucru, funcția semiotică, procese de analiză și sinteză fonemică și grafemică, percepția, atenția etc.. Achiziționarea abilității de citire se produce printr-un mecanism dublu de învățare explicită și implicită. Învățarea explicită se axează pe identificarea unităților de codare și învățarea regulilor de utilizare, respectiv exersarea aplicării acestor reguli. Abilitatea de citire este introdusă formal, în clasa pregătitoare, prin familiarizarea sistematică a elevilor cu literele mari și mici de tipar. În clasa întâi, se introduce propriu-zis citirea și scrierea cu litere de mână (proces complementare care se clădesc împreună). Metoda utilizată cu succes în școala românească este metoda fonetică, analitico-sintetică, justificată de particularitățile psihologice ale elevilor de clasa I, dar și de particularitățile fonetice ale limbii române (a se vedea Șerdeal, 1985 pentru o descriere detaliată). Totuși, o dată cu introducerea clasei pregătitoare, s-au produs modificări de substanță în abordarea didactică a învățării citirii: metoda de familiarizare a elevilor români cu limbajul scris este una globală pentru clasa pregătitoare (așa cum reiese din Programa de Comunicare în limba română aflată în vigoare din 2013: “*La clasa pregătitoare se urmărește recunoașterea unor cuvinte uzuale din universul apropiat, scrise cu litere mari și mici de tipar*”), în timp ce pentru clasa I se recomandă o abordare fonetică analitico-sintetică (Citirea unor cuvinte și propoziții scurte scrise cu litere de tipar sau de mână, proces detaliat cu activități de compunere de cuvinte pornind de la silabe etc.). Care este modelul de dezvoltare pe baza căruia s-au constituit aceste modificări? Asumțiile modelului sunt

importante pentru a putea constata decalajul sau funcționarea atipică și pentru a fixa repere temporale astfel încât să le putem surprinde cât mai de timpuriu. Coborându-se vârsta la care elevii sunt familiarizați cu limbajul scris, modelul de dezvoltare a abilităților de citire adoptat pare a fi unul stadial (a se vedea Frith, 1985). Modelul stadial propus de Frith (1985) vizează, în speță, dezvoltarea abilităților de citire în limbi cu scriere alfabetică. Dezvoltarea abilităților de citire ar parcurge trei stadii: un stadiu numit logografic (în care copilul receptează cuvântul scris global, îl percepe ca pe orice alt stimul vizual, fără a conștientiza importanța unităților mai mici care îl alcătuiesc), un stadiu alfabetic (în care se formează și se consolidează corespondența fonem- grafem, printr-o învățare eminentemente explicită) și un stadiu ortografic (o dată cu expunerea repetată la anumite cuvinte se consolidează un lexicon intern pe care cititorii cu experiență îl utilizează; nu se mai produce decodarea fiecărei unități grafemice sau silabice, cititorul recunoaște cuvântul și îi accesează sensul).

Studiile indică faptul că particularitățile limbii determină variații ale traseelor de dezvoltare a abilității de citire. Vom analiza aceste particularități prin prisma teoriei psiholingvistice grain size (Ziegler și Goswami, 2005). Potrivit acestei teorii, învățarea limbajului scris aferent unei limbi este condiționată de trei aspecte: mărimea unității de codare (în cazul limbii române, codarea se face la nivelul celei mai mici unități, a celei fonemice), accesul la unitatea de codare (accesul la fonem nu este tocmai facil, de aceea se procedează didactic la o facilitare prin intermediul metodei fonetice analitico- sintetice, trecerea de la propoziție la cuvânt, silabă, fonem și reîntregirea propoziției) și consecvența dintre unitatea codată și simbol (în limba română, consecvența fonem- grafem este destul de ridicată, însă nu este de 100%). Consecvența nu este maximă, dar este ridicată. Avem mai multe situații care scad gradul de consecvență: același fonem este reprezentat prin grafeme diferite (situația lui *i* și *â*), dar și același grafem care desemnează foneme diferite (grafemul *c*, în cuvintele *carte* sau *cer*). De asemenea, avem un grup de litere aferent unui grafem care poate reda un singur fonem (grupurile de litere *ch* sau *gh* care redau *c* sau *g*), la fel cum avem un grafem dintr-o literă care poate reda un grup de sunete (de exemplu, grafemul *x*, care redă grupul de foneme *cs* sau *gz*) (pentru cunoașterea tuturor excepțiilor, a se vedea Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație, 1995). Potrivit acestei teorii, limba română sub aspectul ei scris, ar ridica probleme mai cu seamă în privința accesului la unitatea de codare, mai puțin în privința consecvenței.

În limbile cu ortografie transparentă, acuratețea decodării se dobândește foarte repede, în decursul primului an de învățare formală a citirii (Cossu, Gugliotta și Marshall, 1995; Zoccolotti et al., 2009) spre deosebire

de limbile cu ortografie opacă (consecvență scăzută) (Coltheart și Leahy, 1996). În limba italiană, limbă cu caracteristici ortografice similare, viteza de citire se îmbunătățește mai anevoie, fiind normal distribuită în populație (Zoccolotti, De Luca, Di Fillippo, Judica și Martelli, 2009).

Unele studii indică faptul că modelele stadiale ale dezvoltării abilității de citire (ex. modelul Firth), dar și cele cognitiviste (ex. modelul celor două căi) trebuie reconsiderate în raport cu particularitățile limbii scrise. Modelul dual al citirii (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, and Ziegler, 2001) asumă că citirea se produce prin apelul la două căi care coexistă și care sunt puse în lucru în raport cu materialul de citit (ex. citirea cuvintelor cu scriere neregulată sau a non-cuvintelor ori a cuvintelor nefamiliare): o cale directă (numită și ortografică sau lexicală) și o cale indirectă (numită și fonologică sau sublexicală), fiecare realizând două tipuri diferite de conversie: pe calea directă se pornește de la cuvântul tipărit, se obține reprezentarea fonologică, construită prin citire orală sau subvocalizare, se accesează lexiconul codat fonologic, pe baza experienței verbale a cititorului; citirea pe cale directă convertește cuvântul tipărit în reprezentarea vizuală a cuvântului tipărit pentru obținerea accesului direct la lexicon.

Seymour et al. (2003) și Wimmer și Hummer (1990) susțin că în limbile cu ortografie transparentă, cititorii debutanți pun în lucru analiza grafemică, nu analiza logografică, adică realizează o analiză a componentei seriale a cuvântului, nu o analiză globală și de suprafață a formei cuvântului. Frost, Katz și Bentin (1987) (citați de Zoccolotti et al. 2009) au susținut ideea conform căreia, în limbile cu ortografie transparentă, citirea se realizează exclusiv pe calea indirectă, non-lexicală. Zoccolotti et al. (2009), dar și studii mai vechi (Bates et al., 2001) au adus dovezi în favoarea existenței căii lexicale în citire, pentru cititorii cu experiență.

2. Precizări cu privire la diagnosticul și evaluarea tulburărilor specifice din sfera citirii

Noua ediție a Manualului de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale (DSM-5), elaborat de Asociația Psihiatrilor Americani (2013) a introdus modificări importante în privința diagnosticului tulburărilor specifice de învățare. Raportat la cele trei criterii vechi, noile criterii sunt mai cuprinzătoare. Dacă anterior, trebuiau întrunite criteriul discrepanței, criteriul funcțional și criteriile de excludere, se solicită în prezent criteriul simptomatologic cu documentarea persistenței și a rezistenței dificultății la intervenții de specialitate, dar și criteriul vârstei de apariție, fiind o tulburare neurodevelopmentală. Autorii manualului fac câteva precizări cu privire la modalitățile prin care pot fi diagnosticate aceste tulburări, subliniind

importanța evaluării clinice comprehensive, pe lângă testarea standardizată în baza unor teste de cunoștințe administrate individual. De asemenea, sunt făcute precizări cu valoare orientativă pentru interpretarea unei performanțe neașteptat de scăzute în sfera abilităților școlare. Abilitățile școlare, potrivit DSM-5 trebuie să fie semnificativ sub cele așteptate în raport cu vârsta cronologică. O performanță între 1 și 2.5 abateri standard de la medie la un test standardizat de cunoștințe (ex. Test de citire) poate să fie încadrată ca o performanță semnificativ scăzută, completând informațiile cu o evaluare clinică, date anamnestice, date provenind din documente școlare, scoruri la alte teste cu relevanță pentru tulburare.

În ciuda acestor modificări, diagnosticul rămâne unul simptomatic și, în continuare, unul ateoretic (Gregoire, 1994). Gregoire consideră că diagnosticul simptomatic comportă niște lipsuri: nu se realizează atât de ușor pe cât am avea tendința să credem, apoi nu oferă informații cu privire la cauze sau la alți factori intraindividuali cu valoare pentru terapie și prognostic.

O precizare importantă pe care nu o regăsim în DSM-5 este aceea, că evaluând o deprindere precum este cea de citire, identificarea tulburărilor din sfera citirii se va face abia după ce i s-a oferit elevului suficient timp pentru a-și consolida și automatiza citirea, adică începând cu clasa a II-a, cel mai devreme. O astfel de încadrare a elevului într-o anumită etapă a formării unei deprinderi, ar putea fi realizată printr-o abordare prin prisma testelor centrate pe criteriu (stabilirea unor criterii de performanță pentru aceste etape ale formării deprinderii) (Gregoire, 1994). Considerăm necesară verificarea acestui reper temporal ca urmare a introducerii mai timpurii a citirii, respective în clasa pregătitoare.

Mergând pe schema diagnosticului simptomatologic, este necesară o evaluare a nivelului de citire. În simptomatologia referitoare la citire din DSM-5 (APA, 2013) pentru tulburarea specifică de învățare, sunt menționate: citirea incorectă sau lentă și cu efort (de ex. citește cuvinte izolate incorect sau încet, cu ezitări, ghicește frecvent cuvintele, are dificultăți în decodare); dificultăți în înțelegerea sensului celor citite (de exemplu, poate citi corect, dar nu înțelege secvența, relații, inferențe sau sensuri mai adânci). Trei parametri sunt vizați în aprecierea afectării citirii: corectitudinea citirii, fluența și comprehensiunea citirii.

Evaluarea nivelului de citire se face prin aprecierea vitezei și a acurateții celor citite cu voce tare (orală). Unele teste, combinând cei doi parametri, permit evaluarea debitului citirii sau a fluenței citirii. Viteza de citire a unui elev cu dislexie este inferioară celei a unui copil de aceeași vârstă cronologică fără dislexie (Pierart, 1994). Curentul pedagogic a

promovat evaluarea bazată pe citirea cu voce tare și pe sublinierea decalajului de doi ani prin raportare la performanța așteptată în raport cu vârsta cronologică (Pierart, 1994). Integrând datele care provin din studiile de psihologia dezvoltării care abordează dezvoltarea deprinderii de citire, suntem de părere că decalajul de doi ani ar trebui reconsiderat pentru limba română.

Gregoire (1994) menționează importanța evaluării nivelului de citire, prin considerarea atât a abilităților de decodare, cât și a celor de comprehensiune. Comprehensiunea este afectată de abilitățile slabe de decodare în cel puțin două feluri: prin solicitarea resurselor atenționale de către procesele de decodare (a se vedea formalizarea matematică a relației propusă de Gough și Tunmer, 1986), dar și prin distorsionarea materialului citit cu erori (inversiuni, omisiuni, adăugiri, alte confuzii între consoane surde și sonore sau între grafeme asemănătoare din punct de vedere vizual). Într-o formalizare matematică elegantă a relației dintre comprehensiunea citirii și abilitățile de decodare, Gough și Tunmer (1986) subliniază importanța comprehensiunii verbale. Astfel, comprehensiunea celor citite este produsul dintre abilitățile de decodare și cele de comprehensiune orală, care în debutul citirii sunt situate peste nivelul celor de decodare. În acest sens, ni se pare mai potrivită o abordare a abilităților de decodare pentru înțelegere.

Majoritatea instrumentelor propun sarcini de citire de liste de cuvinte izolate, citire de pseudocuvinte (non- cuvinte), respectiv citire de text (cu sau fără verificarea înțelegerii celor citite).

Citirea cuvintelor izolate permite aprecierea calității decodării prin prisma faptului că nu permite intrarea în lucru a altor strategii de identificare a cuvântului, precum predicția, pe baza contextului. Citirea de pseudocuvinte a căpătat în ultima vreme o mai mare atenție și în practica românească. Citirea de pseudocuvinte este un bun indicator al utilizării așa numitei căi indirecte în citire, aceea de realizarea a corespondențelor fonem-grafem și de sintetizare în cuvânt. Rathvon (2004), într-o lucrare de sinteză, face câteva precizări cu privire la tipurile de sarcini de citire de pseudocuvinte, dar și la valențele evaluative ale acestora. Pentru că nu au referent real, aceste noncuvinte cu caracteristici ortografice și fonologice similare cuvintelor din limbă, permit evaluarea mecanismelor de decodare puse în lucru pentru citire. Pseudocuvintele nu pot fi citite bazându-ne pe evocarea din memorie a cuvântului. Totuși, la cititorii cu experiență sunt puse în lucru strategii care fac apel la memorie, strategii de analogie cu cuvinte cunoscute. Analiza erorilor în citirea de pseudocuvinte poate pune în evidență dificultăți în procesarea succesivă, efecte ale dispunerii în serie a materialului lexic (Rathvon, 2004). Rathvon (2004) atrage atenția asupra importanței care ar

trebuie acordate naturii itemilor dați spre citire (gradul de similaritate vizuală cu cuvinte, lungimea și complexitatea fonologică a itemilor etc.). De asemenea, menționează o limită a majorității testelor care propun sarcini de citire de pseudocuvinte, anume aceea că uneori sarcinile de intrare sunt prea dificile pentru a discrimina între cititori.

Citirea cu voce tare a unui text va permite evaluarea corectitudinii, fluenței și comprehensiunii, a gestionării resurselor atenționale între decodare și comprehensiune. Citirea în context facilitează decodarea. În ciuda faptului că se păstrează un efect de facilitare contextuală, rolul contextului în citire scade o dată cu vârsta și cu creșterea nivelului de citire (INSERM, 2007). Erorile în citirea de text se pare că sunt diferite de cele în citirea cuvintelor izolate. Erorile sunt rezultante ale unui proces de completare a semnificației (Van Hout, 1994).

Includerea celor trei categorii de sarcini în demersul diagnostic este susținută și de date care arată că sarcinile de citire de cuvinte izolate și pseudocuvinte corelează puternic între ele și mai slab cu citirea de text (Van Hout, 1994). Așadar, cele trei tipuri de sarcini sunt necesare pentru identificarea nivelului de citire raportat la simptomatologie, dar și pentru aprecierea căii de citire afectate (referire la modelul celor două căi).

Evaluarea comprehensiunii citirii ar trebui să vizeze cinci aspecte (apud Mercer and Mercer, 1985): nivelul de dezvoltare a vocabularului pentru a înțelege cuvintele, înțelegerea propriu-zisă a informațiilor conținute în text (recunoașterea și reactualizarea informației prezentate la modul explicit: găsirea ideii centrale, a detaliilor semnificative, ordinea evenimentelor etc.), comprehensiunea inferențială (interpretativă) (cititorul formulează ipoteze pe baza informației explicit transmise, a experienței personale și intuiției), evaluarea (citirea critică cu emiterea unor judecăți bazate pe experiența, cunoștințele, valorile cititorului), aprecierea (tonalității afective și a esteticului).

În prezent, în limba română nu dispunem de teste standardizate care să evalueze nivelul de citire.

Ca recomandare cu caracter general, dat fiind că sunt trei parametri care pot fi considerați, dacă oricare dintre ei depășește 1,25 abateri standard de la media abilității de citire aferente grupului de vârstă din care face parte, această performanță poate fi considerată scăzută.

Calitatea citirii poate fi apreciată în manieră clinică (criterii calitative ale lui Vaney (citire subsilabică, citire expresivă, citire ezitantă, citire fluentă și expresivă) (apud Pierart, 1994) sau pedagogică. Ca urmare a opțiunilor limitate, aprecierea nivelului de citire se poate face prin prisma instrumentelor informale de evaluare și a evaluării clinice logopedice. Aprecierea calităților

citirii se poate face prin prisma comparării interindividuale și intraindivid. Se va aprecia calitativ citirea cu voce tare a elevului (**metoda celor trei C și un E**). Citirea este caracterizată de patru calități: **corectitudine, conștiență, cursivitate și expresivitate**. Corectitudinea presupune citirea fără eroare a materialului selectat în raport cu nivelul de școlarizare la care se situează elevul. Conștiența celor citite presupune înțelegerea textului, stabilirea de legături între informațiile din text, realizarea de inferențe pe marginea textului, aprecierea celor citite. Cursivitatea este o calitate care exprimă fluentă citirii cu voce tare, citirea într-un ritm adecvat, fără efort, fără poticniri, cu respectarea pauzelor, a accentelor, citire nesacadată. În Metodica predării limbii române la clasele I-IV (Șerdean, 1985), este menționată importanța concordanței dintre ritmul de citire al cititorilor debutanți și ritmul propriu de vorbire, dar și dintre ritmul de citire și ritmul de înțelegere a celor citite. Ritmul potrivit de citire va fi acela care permite cea mai bună înțelegere a celor citite.

Expresivitatea celor citite presupune citirea cu intonație, respectând punctuația pentru a transmite conținutul și mesajul dorit de către autor.

Utilizarea unei astfel de grile de apreciere poate fi informativă mai cu seamă dacă se face în mod repetat, pentru a compara calitățile citirii elevului în diferite momente ale exercițiului său. O astfel de analiză trebuie să aibă în vedere însă faptul că aceste patru calități nu sunt independente. De menționat, de asemenea, că aprecierea clinică a calităților citirii trebuie însoțită de o testare cu instrumente valide, care să ne permită să constatăm performanța neașteptat de scăzută.

Pentru diagnosticul diferențial al tulburării specifice de învățare cu dizabilitatea intelectuală, rămâne în continuare necesară evaluarea nivelului de dezvoltare intelectuală pe baza testelor de inteligență. Totuși, trebuie precizat că nivelul neașteptat de scăzut al abilităților școlare nu va mai fi apreciat pe baza discrepanței dintre nivelul actual de performanță și cel potențial, inferat pe baza nivelului intelectual.

În privința diagnosticului etiologiei tulburărilor specifice de învățare din sfera citirii, se impune o selecție atentă a practicilor construite pe abordări instrumentale. Spre exemplificare vom detalia *evaluarea pedagogică-logopedică clasică* pentru evaluarea citirii, pornind de la un model frecvent menționat, Borel- Maissony. Modelul este construit pe asumptiile curentului instrumental, în care li se atribuie o importanță majoră percepției auditive și vizuale în citire. Evaluarea se face de la simplu la complex, adică de la nivelul literei, la citirea textelor, pentru a evidenția mărimea unității de citire la care se produce blocajul. Se pornește de la simplu la complex pentru a identifica câmpul de citire. Borel-Maissony (după Vrasmaș, Stănică și Mușu,

1997) propune următoarele sarcini: denumirea literelor alfabetului și cunoașterea semnelor de punctuație, citirea silabelor (silabe în care pot apărea confuzii între consoane surde și sonore, dificultăți în citirea silabelor inverse) (transpare aici asumția unor tulburări fonologice și/ sau psihomotorii); evidența inversiunilor kinetice, controlul continuității în deplasarea stânga- dreapta a citirii, respectarea rândurilor; lectura cuvintelor, frazelor și textelor de dificultate crescândă, cu povestire consecutivă. Pierart (1994) sublinia că în faza de depistare și diagnostic, probele instrumentale (de lateralitate, orientare stânga- dreapta și structurare spațială), cu excepția probelor de ritm sunt prea puțin informative.

Alegerea materialului de citire se dovedește în egală măsură de dificilă. Cuvintele pot fi mai ușor sau mai dificil de citit, în raport și cu frecvența lor de utilizare în limbă, dar și cu gradul de concretețe. În plus, citirea are desfășurare în timp și în spațiu, cuvintele mai lungi vor necesita mai mult timp de citire, decât cuvintele mai scurte. Citirea este mediată fonologic, așa că efectul similarității fonologice și al lungimii cuvântului vor acționa și la nivelul resurselor memoriei de lucru.

O analiză de erori (mai mult sau mai puțin cuprinzătoare) poate fi informativă, însă trebuie să facem câteva precizări, cu referiri la istoricul conceptului de dislexie. Corectitudinea citirii este apreciată prin prisma erorilor care se comit la citire orală. În cursul conceptualizării dislexiei, unele erori au fost considerate ca patognomonice. Ulterior, erorile în citire au fost văzute mai nuanțat. Erorile nu sunt tipice elevilor cu dislexie, ci se întâlnesc în procesul normal al achiziției abilității de citire. Persistența lor în citirea orală, dincolo de o anumită vârstă ar putea fi indicativă pentru prezența unor tulburări din sfera lexiei. Tipurile de erori se modifică o dată cu vârsta, adică o dată cu expertiza în citire. Dacă în etapa de formare a deprinderii, sunt prezente erori de inversare, adăugire, confuzii între consoane surde și sonore, confuzii vizuale între grafeme asemănătoare, ulterior, erorile sunt de “ghicire” (de folosire a unor procesări descendente- a se vedea teoria psiholingvistică a lui Goodman, 1967) bazată pe indicii contextuali semantici sau fizici (configurația câtorva litere din cadrul cuvântului). Erorile se vor atenua până la dispariție, o dată cu vârsta.

Van Hout (1994), în sinteza comprehensivă cu privire la statutul erorii în dislexie, consideră analizarea erorilor la nivelul unităților lexicale de cuvânt și literă. Erorile la nivelul literei pot fi de natură vizuală sau auditivă. La nivelul cuvântului, numărul total de erori se pare că este mai ridicat la cei cu dislexie. Erorile de inversiune nu sunt mai frecvente la cei cu dislexie, în raport cu subiecții control, de aceeași vârstă a citirii, însă comportă niște particularități. Van Hout(1994) precizează că inversiunile statice se efectu-

ează mai mult în sens orizontal, decât vertical, conducând la substituirea sistematică a lui cu b cu d (nu a lui d cu b). Această tendință de substituire este evidențiată și de Miles (1993) (după Van Hout, 1994) în cazul literelor reversibile și explicată prin prisma similarității fonologice mai mari dintre b și d.

Vrasmaș, Stanică și Mușu (1997) descriu proba Bovet pentru o clasificare a erorilor în citire: omisiuni, confuzii sunete, confuzii cuvinte, deformări cuvinte, reluări, repetări, greșeli de punctuație, greșeli de orientare, alte tipuri de erori. Completăm inventarul de erori, cu alte tipuri care modifică forma cuvântului: adăugiri, înlocuiri, inversiuni (detalieri ale erorilor care pot deforma cuvintele).

Revenim prin a menționa că aceste erori nu indică prezența patologiei. În trecut, au existat încercări de conturare a unor profiluri de dislexie corelate cu utilizarea mai puțin eficientă a uneia dintre cele două căi ale modelului dual al cititului (a se vedea clasificarea Boder, 1973).

3. Reflecții cu privire la diagnosticul tulburării specifice din sfera citirii, în contextul limbii române

Data fiind starea actuală a cercetării cu privire la dislexie, este prudent să adoptăm și noi un demers diagnostic simptomatic și ateoretic, cu mențiunea că trebuie să dezvoltăm instrumente standardizate pentru evaluarea nivelului de citire sub unghiul acurateței, vitezei de citire și al comprehensiunii.

Demersul diagnostic ar trebui să reflecte câștigurile teoretice dobândite recent din sfera psihologiei dezvoltării și neuropsihologiei, anume evidențierea rolului major pe care îl joacă în achiziția citirii abilități precum cea de conștiință fonologică, numire rapidă și memorie fonologică. De asemenea, integrarea rezultatelor studiilor interculturale cu privire la rolul diferit jucat de acești factori în raport cu particularitățile limbii în care se produce achiziția. De exemplu, conștiința fonologică se pare care ar juca un rol mai important în achiziția limbajului scris în limbi cu scriere alfabetică și ortografie opacă, pe când memoria de lucru și numirea rapidă sunt mai buni predictorii ai abilității de citire în limbi alfabetice cu ortografie transparentă (Ziegler și Goswami, 2005). Constatăm că abordarea psiholingvistică este prea puțin reprezentată în prezent, în demersurile evaluative ale tulburărilor de citire.

Referințe bibliografice

- Academia Română, Institutul de Lingvistică “Iorgu Iordan” (1998). *Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație*. București: Univers enciclopedic.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ed. a V-a)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bates, E., Burani, C., D’Amico, S., and Barca, L. (2001). Word reading and picture naming in Italian. *Memory & Cognition*, 29: 986. doi:10.3758/BF03195761.
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading- spelling patterns. *Developmental medicine and child neurology*, 15, 663- 687.
- Coltheart, M. and Leahy, J. (1996). Assessment of lexical and nonlexical reading abilities in children: Some normative data. *Australian Journal of Psychology*, 48, 136-140.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., and Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108 (1), 204- 256.
- Cossu, G., Gugliotta, M. & Marshall, J.C. (1995). Acquisition of reading and written spelling in a transparent orthography: Two non parallel processes? *Reading and Writing*, 7 (1), 9- 22, doi:10.1007/BF01026945.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds), *Surface dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301- 330). London: Erlbaum, disponibil pe <https://sites.google.com/site/utafirth/publications-1/reading--spelling-and-dyslexia>.
- Frost, R., Katz, L., & Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 104-115.
- Goodman, K. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In Singer, H., & Ruddell, R.B. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (2nd ed., pp. 497–508). Copyright 1976 by the International Reading Association. Originally published in *Journal of the Reading Specialist*, 1967, 6, 126–135, disponibil pe http://www.csie.ntu.edu.tw/~r99922026/tmp_zero/Reading_A_Psycholinguistic_Guessing_Game.pdf.
- Gough, P. and Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Gregoire, J. (1994). Le diagnostic des troubles de l’acquisition de la lecture. In Gregoire, J. and Pierart, B. (Eds.), *Evaluer les troubles de la lecture* (pp. 33- 48). Bruxelles: De Boeck.
- INSERM (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: Bilan de données scientifiques*. Paris: Editions INSERM, disponibil pe www.inserm.fr.

- Landerl, K. and Wimmer, H. (2008). Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 150- 161.
- Mercer, C.D. and Mercer, A. (1985). *Teaching students with learning problems*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Pierart, B. (1994). L'eclatement du concept de dyslexie. In Gregoire, J. and Pierart, B. (Eds.), *Evaluer les troubles de la lecture* (pp. 17- 31). Bruxelles: De Boeck.
- Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a (2013)*, Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013 MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, descărcat de pe <http://edums.ro/invprimar>.
- Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment*. New York: The Guilford Press.
- Șerdean, I. (1985). *Metodica predării limbii române la clasele I- IV*, EDP: București.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Van Hout, A. (1994). Premieres approches neurolinguistiques. In Van Hout, A. and Estienne, F. (Eds.), *Les dyslexies (pp. 123-131)*, Paris: Masson.
- Vrasmaș, E., Stănică, C. și Mușu, I. (1997). *Terapia tulburărilor de limbaj: Intervenții logopedice*, București: EDP.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular reading system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1–33.
- Wimmer, H., & Hummer, P. (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics*, 11, 349 –368.
- Ziegler, J. and Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1), 3- 29.
- Zoccolotti, P., De Luca, M., Di Filippo, G. , Judica, A., and Martelli, M. (2009). Reading development in an orthographically regular language: effects of length, frequency, lexicality and global processing ability. *Reading and Writing*, 22:1053. doi:10.1007/s11145-008-9144-8.

IMPLEMENTAREA RUTINELOR ÎN PROGRAMELE DE INTERVENȚIE LA COPIII CU DIZABILITĂȚI MULTIPLE

Conf. univ dr. Andrea Hathazi
Departamentul de Psihopedagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

Proiectarea și includerea rutinelor în programele de intervenție și contextele naturale ale copiilor cu dizabilități multiple constituie oportunități semnificative și funcționale de formare și dezvoltare a abilităților de comunicare și autonomie personală.

Specialiștii care proiectează și desfășoară serviciile de abilitare și reabilitare în contextul dizabilității multiple trebuie să dețină următoarele competențe: colaborarea și parteneriatul cu părinții și familia care provin din medii cu valori culturale și statut socio-economic diferit, familiarizarea și dezvoltarea competențelor părinților în utilizarea strategiilor de comunicare specifice cu copiii lor, încurajarea utilizării sistemelor de comunicare alternative și augmentative, asigurarea utilizării echimantelor de protezare și de optimizare a resturilor senzoriale, implementarea strategiilor de intervenție în rutinele zilnice, colectarea datelor ce vizează analiza și monitorizarea dezvoltării copilului cu dizabilități multiple.

În vederea susținerii abordărilor naturale în intervenția psihopedagogică la copiii cu dizabilități multiple, propunem *abordarea bazată pe rutine*, o abordare care se bazează pe rutinele zilnice ale copilului precum servirea mesei, momentul de joacă, cercul de dimineață, care devin contexte pentru învățare. Intervențiile oferă copiilor oportunități de a exersa obiectivele și activitățile vizate prin Planul de intervenție personalizat (PIP) în loc de a crea contexte specifice de învățare.

Identificarea momentelor zilei în care copiii utilizează aceste abilități permite proiectarea oportunităților de învățare cuprinse și incluse în rutină. Dezvoltarea unei matrici permite modul prin care obiectivele și intervențiile pot fi integrate în programul și activitățile zilnice. Focusarea asupra rutinei zilnice suportă participarea copilului și interacțiunile în contextele zilnice. Axarea pe context este o caracteristică distinctă a modelului curriculum-ului natural, în care conținutul curricular este derivat din cerințele activității în situațiile tipice.

Primul pas în dezvoltarea unei matrici este de a lista obiectivele de intervenție, apoi activitățile zilnice în care există timp suficient și flexibilitate pentru a permite strategiilor de intervenție să determine atingerea obiectivelor. Pentru fiecare obiectiv, va fi selectată activitatea specifică care permite utilizarea strategiilor pentru a sprijini obiectivul. Pentru fiecare activitate selectată sunt propuse 2-3 strategii care încurajează participarea copilului în activitate. Includerea obiectivelor în rutinele zilnice oferă copilului oportunitățile multiple pentru a se angaja în comportamentul țintă și să practice abilitățile cu diferite persoane pe parcursul unei zile. Rutinele zilnice reprezintă contexte ce permit copiilor să dobândească abilități, deoarece acestea sunt predictibile, funcționale, pot fi reluate în diferite interacțiuni ce oferă siguranță. Intervenția bazată pe rutine face referire la strategiile și conținuturile ce pot fi incluse în activitățile ce susțin obiectivele specificate în planul de intervenție personalizat. Nu toate rutinele copilului devin parte componentă a unei activități realizate în contextul natural al copilului cu scop instructiv- formativ. Matricea rutinelor reprezintă un document prin care sunt identificate activitățile specifice prin care copilul va aborda doar anumite abilități vizate cu specificarea obiectivelor și a finalităților.

Matricea rutinelor poate fi structurată sub forma tabelului prezentat mai jos:

Obiective specificate în PIP	Abilități vizate	Activități din cadrul rutinelor	Strategii	Resurse	Observații

Abordarea bazată pe rutine este constituită din parcurgerea a două etape: stabilirea rutinelor predictibile, respective stabilirea abilităților de interacțiune în cadrul acestor rutine.

Stabilirea rutinelor predictibile

Scop: specialiștii vor crea o rutină zilnică ce include mai multe evenimente predictibile pe care copilul le poate anticipa prin recunoașterea diferitelor semnale- indicii (cuvinte, indici vizuali, indici auditivi etc.).

Obiectivele care pot fi formulate: crearea unei rutine predictibile prin identificarea a cel puțin cinci activități care pot fi programate în aceeași ordine pe parcursul mai multor zile, identificarea secvențelor predictibile în cadrul activităților specifice, identificarea și utilizarea indicilor specifici vizuali, auditivi, tactili, olfactivi, kinestezici pentru a facilita anticiparea activităților familiare și a contextelor cotidiene.

Stabilirea abilităților de interacțiune

Brown, Evans, Weed și Owen (1987) au dezvoltat Modelul Componential al Rutinelor Zilnice Funcționale, care dezvoltă și extinde abordarea tipică a analizei de sarcini la evaluarea și focusarea asupra abilităților critice ce sunt relaționate cu aspectele calitative ale activităților. Autorii susțin că abordarea tradițională a analizei de sarcini se referă doar la componenta motorie a activității sau rutinei și omite indicii naturali utilizați pentru a iniția și finaliza rutinele, în special fiind omise tipurile de participare care sunt asociate cu stăpânirea reală a rutinelor (opțiuni, decizii, comunicare). Modelul Componential al Rutinelor Zilnice Funcționale include două tipuri de abilități suplimentare care rezultă într-o evaluare semnificativă a performanțelor copilului și a nevoilor de mediu. Prima categorie de abilități este cea a abilităților de dezvoltare și include: inițierea, pregătirea, monitorizarea ritmului, rezolvarea de probleme și finalizarea activității. Al doilea tip de abilități este cel de îmbogățire, fiind îmbunătățită calitatea rutinelor, fiind incluse comunicarea expresivă, comportamentele sociale, precum și preferința sau opțiunea.

- Participarea în contextele cotidiene create prin rutine este importantă deoarece aceste contexte devin oportunități de învățare ce pot fi valorificate, fără a fi nevoie de o planificare și de o structurare a acestora, oricum copilul fiind implicat în acestea (Campbell, 2004; Dunst, Bruder, Trivette, Raab și McClean, 2001). În momentul în care participarea copilului este restricționată, oportunitățile de învățare sunt reduse deoarece copilul nu se angajează într-o experiență de învățare, iar interacțiunile cu adulții sunt reduse. Una dintre modalitățile de implementare ale abordării bazate pe rutine este cea propusă de Flores și Schwabe (2000) prin care sunt descrise următoarele etape:
 - Identificarea obiectivelor vizate în planul de servicii individualizat;
 - Identificarea mediilor în care se pot planifica și desfășura intervențiile;
 - Analiza activităților și a rutinelor în care pot fi cuprinse și realizate obiectivele;
 - Dezvoltarea și implementarea intervențiilor bazate pe rutine;
 - Colectarea datelor în vederea evidențierii rezultatelor.

Intervenția bazată pe rutine facilitează realizarea obiectivelor propuse într-un context familiar copilului cu dizabilități multiple, fiind o abordare utilizată mai ales în cadrul intervenției timpurii, cu implicarea părinților, selectarea priorităților, generalizarea abilităților formate și creșterea funcționalității acestora.

În cadrul desfășurării rutinelor propunem conceptul de zonă de interacțiune, în care partenerii de comunicare vin cu experiențele personale, deprinderile, așteptările și motivațiile, stările emoționale și finalitățile. Această zonă de interacțiune este dezvoltată și particularizată pentru fiecare interacțiune a copilului cu celelalte persoane. Interacțiunea este particularizată în funcție de persoanele cu care interacționează și cu finalitatea interacțiunii. Fiecare zonă de interacțiune este caracterizată prin proximitate, limbaj specific și funcțional, comportamente, timp și ritm, întreruperi și pauze, întăriri și emoții. Copilul devine conștient de particularitatea fiecărei zone de interacțiune și utilizează limbajul în mod adecvat. Zona de interacțiune este caracterizată prin mediu, particularitățile partenerilor în cadrul interacțiunii, comunicarea și funcția comunicării pe care o pun în acțiune, motivația, atenția, emoțiile, comportamentele, participarea, feedback-ul, reciprocitatea, conștientizarea finalităților interacțiunii reciproce. Zona de interacțiune este dinamică și depinde de comportamentele partenerilor, comunicare, interpretarea comportamentelor, atenția împărtășită, înțelegerea reciprocă, rezultatul intenționat al întregii interacțiuni. Rezultatul intenționat al interacțiunii se referă la funcția care este atribuită acestui proces.

Copilul cu dizabilități multiple prezintă nevoi de dezvoltare și învățare variate pe care uneori practicianul le cunoaște cu dificultate. Schertz și Odom (2004) consideră că dezvoltarea atenției împărtășite în cadrul interacțiunilor copil-adult reprezintă premisa dezvoltării sociale, cognitive și a limbajului. O modalitate care facilitează observarea propriilor comportamente și conștientizarea efectelor propriilor comportamente este auto-modelarea.

Auto-modelarea este definită ca fiind “schimbarea comportamentală care apare în urma observării propriei interacțiuni” (Hepting, Goldstein, 1996). Auto-modelarea și învățarea observațională sunt adeseori utilizate ca și mijloace de către profesori privind modelarea propriului comportament, în special a celui de comunicare. Aceste tehnici sunt utilizate în detaliu în cadrul abordării milieu. Sesiunile de intervenție mediate de către adult sunt extreme de responsive la încercările de comunicare ale copilului ca fiind parte a activităților zilnice obișnuite și a rutinelor (Harjusola-Webb, Robbins, 2012).

În cadrul rutinelor pot fi abordate și comportamentele dezadaptative, *suportul pozitiv comportamental* (Positive behavior support, PBS) reprezentând o abordare recomandată în contextul dizabilității multiple (O'Neill 2004, O'Neill et al. 1997), fiind o abordare proactivă care ia în considerare identificarea timpurie a aspectelor problematice comportamentale și integrează multe recomandări instrucționale care determină instruirea sistematică, precum accesul la rutine și activități semnificative, învățarea unor abilități

adaptative semnificative cu accent asupra abilităților de comunicare și evaluare funcțională. Comportamentul dezadaptativ sau dificil al copilului reprezintă o modalitate expresivă de comunicare a unei stări, nevoi, interes. Următoarele etape sunt esențiale pentru implementarea suportului pozitiv comportamental:

- Constituirea echipei multidisciplinare și cunoașterea de către toți membrii a abordării și tehnicilor utilizate.
- Planificarea centrată pe persoană reprezintă o abordare centrată pe abilități.
- Evaluarea funcțională a comportamentului prin care se identifică funcția comportamentului copilului.
- Elaborarea ipotezei privind comportamentul, ipoteză ce face referire la factorii declanșatori, descrierea comportamentului, identificarea consecințelor.
- Implementarea planului de suport pozitiv comportamental ce conține strategiile de prevenire, reducerea comportamentelor dificile, răspunsuri comportamentale diferite.
- Monitorizarea rezultatelor prin măsurarea modificărilor comportamentale.

În dezvoltarea programului de intervenție sunt respectate următoarele principii de bază:

- Finalitatea educației și intervenție în contextul dizabilității multiple trebuie să fie independența, concretizată în abilități de viață funcționale.
- Formarea abilităților care sunt funcționale și semnificative, raportate la mediul lor de învățare
- Formarea abilităților și desfășurarea activităților în mediul natural și familial al copilului, pe parcursul rutinelor zilnice, care permit anticipare, exersare și generalizare.
- Oferirea sprijinului de fiecare dată, în funcție de nevoile copilului, valorizarea fiecărei încercări.
- Valorificarea oricărui moment în care, în funcție de interesul copilului, se poate planifica și realiza spontan o activitate de învățare, pornind de la curiozitatea manifestată pentru un obiect sau acțiune
- Utilizarea unor obiecte reale, care oferă întăriri în mediul natural al copilului
- Dezvoltarea și implementarea rutinelor, cu implicații asupra abilităților de comunicare, posibilități de anticipare și control.
- Abordarea multisenzorială implementată atât în activitățile de stimulare, cât și antrenament.

➤ Planificarea activităților incluzive

În modelul bazat pe rutine, obiectivele cuprinse în planul de intervenție individualizat, derivă din nevoile funcționale ce apar în contextul rutinelor, fiind esențială identificarea aceea ce este semnificativ pentru copil cu scopul de a facilita înțelegerea și învățarea. În ceea ce privește abordarea comportamentului, McWilliams (2006) propune trei domenii funcționale ale angajării, independenței și relațiilor sociale, acestea fiind în contrast cu domeniile tradiționale precum cel cognitiv, comunicare, motor, adaptativ și social, după care de obicei se evaluează comportamentul și performanța copilului. Criteriile utilizate în elaborarea obiectivelor funcționale, fac referire la prioritățile familiei, utilitate și semnificație, ancorarea în situații reale de viață, claritate și măsurabilitate. Obiectivele vizează creșterea nivelului de participare în contextele cotidiene. Sawyer și Campbell (2009) prezintă modelul celor opt etape în elaborarea obiectivelor bazate pe participare. Aceste etape sunt:

- Evaluarea funcționalității. Un obiectiv funcțional pornește de la o evaluare funcțională.
- Identificarea rezultatului funcțional informal care poate face referire la timpul necesar realizării sarcinii, nivelul de suport acordat, nivelul de independență realizat, extinderea repertoriului de comportamente, interacțiuni funcționale.
- Determinarea rutinelor implicate. Rutinele reprezintă contexte previzibile, care oferă posibilitatea anticipării secvențelor și chiar a rezultatelor obținute, în cadrul cărora se poate realiza o evaluare funcțională, dar și o intervenție centrată pe priorități.
- Utilizarea termenului „participare” în formularea obiectivelor, astfel încât este conștientizată importanța accentuării acestui aspect în intervenție.
- Descrierea specifică a comportamentului țintă.
- Includerea în formularea obiectivelor a unui criteriu măsurabil, ceea ce indică implicațiile pragmatice ale rezultatelor vizate.
- Includerea unui criteriu de generalitate, precizând contextele în care se realizează și pot fi puse în practică abilitățile dobândite.
- Adăugarea criteriului de timp necesar pentru realizarea achizițiilor menționate prin obiective.

Abordările și metodele specifice prezentate vizează dezvoltarea abilităților copilului și implementarea suportului de care are nevoie, într-un context securizant oferit de rutine, cu posibilități de anticipare și control a secvențelor cuprinse în activitățile specifice rutinelor. Abordarea bazată pe rutine implică proiectarea unui curriculum funcțional, vizând abilități

funcționale pe care copilul le poate pune în acțiune în varii medii și anume educațional, vocațional, rezidențial și recreațional.

Bibliografie

- Brown, F., Evans, I.M, Weed, K.A., Owen, V. (1987), Delineating functional competencies: A component model in *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12,117-124.
- Campbell, P.H. (2004), Participation-based services: promoting children's participation in natural settings in *Young Exceptional Children*, 8, 20-29
- Flores, S., Schwabe, D. (2000), Early childhood corner: Activity –based intervention, *T/TAC. Bulletin* 9 (2), <http://tac.elps.vr.edu/htmldocs/Newsletter/newsletters>
- Downing, J.E., McFarland, S. (2010), Education and Individuals with Severe Disabilities: Promising Practices, *INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF REHABILITATION*, 1, http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/pdf/severe-disabilities-education-and-individuals-withsevere-disabilities_promisingpractices.pdf.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2012). Meta-analysis of studies incorporating the interests of young children with autism spectrum disorders into early intervention practices. *Autism Research and Treatment*, 2012, 1-10.
- Harjusola-Webb, S.M., Robbins, S.H. (2012), The Effects of Teacher- Implemented Naturalistic Intervention on the Communication of Preschoolers with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education.*, 32 (2), pp.99-110.
- Hepting, N.H., Goldstein, H., (1996), Requesting by Preschoolers with Developmental Disabilities: Videotaped Self-Modeling and Learning of New Linguistic Structures. *Topics in Early Childhood Special Education* 16 (3), pp.407-427
- McWilliam, R.A. (2010), *Routine-Based Early Intervention: Supporting Young Children and their families*, New York: Paul H. Brookes Publishing.
- O'Neill, R.E.(2004), Positive behavior supports in C.H. Kennedy and E.M.Horn (Eds.), *Including students with severe disabilities*, Boston: Allyn and Bacon, pp.141-163
- O'Neill, R.E., Hornes, R.H., Albin, R.W., Storey, K., Sprague, J.R.; Newston, M. (1997), *Functional assessment and program development for problem behavior. A practical handbook* (2nd Ed.), Pacific Grove, CA: Brookes/ Cole.
- Sawyer, B.E., Campbell, P.H.,(2009), Beliefs about Participation –Based Practices in Early Intervention, *Faculty Publications. Paper 3*, <http://preserve.lehigh.edu/coe-faculty-pulications/3>
- Schertz, H., H., Odom, S.L., (2004), Joint Attention and Early Intervention in Autism: A Conceptual Framework and Promising Approaches. *Journal of Early Intervention*, 27 (1), pp.42-54

Sowden, H., Perkins, M., Clegg, J. (2010), Context and communication strategies in naturalistic behavioural intervention: A framework for understanding how practitioners facilitate communication in children with ASD, *Child Language Teaching and Therapy*, 27, 21-38.

ROLUL FAMILIEI ÎN INTEGRARE: ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE

Asist. Univ. dr. Ioana Tufar
Departamentul de Psihopedagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

Rolul familiei în integrarea socială a copiilor cu cerințe educative speciale

Procesul de integrare a unui copil cu cerințe educative speciale în societate începe cu accesul cotidian la experiențe adecvate acasă, cu părinții. Pentru acești copii intervenția timpurie, stimularea și interacțiunea cu părinții la scurt în primii ani de viață este crucială pentru dezvoltare. Rolul familiei este unul deosebit de important plecând de la depistarea precoce, implicarea în intervenție timpurie, suportul și consolidările necesare la diferitele niveluri educaționale și până la aspecte care țin de motivare, independență și orientare socio-profesională. Procesul de învățare, început cât mai timpuriu posibil, orientat și structurat cât mai clar și eficient, în funcție de abilitățile individuale, îl poate ajuta să-și compenseze problemele și să se adapteze relațiilor individuale și sociale. Când mediul de viață al copilului nu este suficient de stimulat, copii pot întâmpina dificultăți, neputând să își construiască la timp capacitățile necesare învățării și dezvoltării.

Conform Organizației Mondiale a Sănătății (2012) trebuie găsit un echilibru în viața familiilor care au copii cu cerințe educative speciale implicând conceptele de independență, demnitate și calitatea vieții. În acest sens se promovează colaborarea între familii și organizațiile familiale, guvernamentale și organizațiile non-guvernamentale, inclusiv organizațiile adulților cu dizabilități pentru a furniza sprijin pentru familii inclusiv prin:

- Organizarea de servicii pentru îngrijire temporară, care poate oferi o detensionare a situației familiale
- Furnizarea de informații despre serviciile disponibile
- Organizarea de evenimente în care familiile pot împărtăși experiențe similare
- Oferirea de informații și sprijin reciproc
- Programele de formare în care pot fi implicați adulți cu dizabilități

Din perspectiva organizației OECD (Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare-Paris, 2007.) factorii facilitatori ai integrării includ: politica educațională a guvernului în domeniu, activitatea organizațiilor

nonguvernamentale, formarea continuă a cadrelor didactice și a părinților copiilor/elevilor cu cerințe educative speciale. Tot mai mult în această perioadă se manifestă tendința de a valoriza și amplifica acești factori facilitatori pentru a realiza o integrare cât mai bună a copiilor cu cerințe educative speciale în școala de masă și în comunitate. Factorii care pot frâna integrarea includ mentalitățile și prejudecățile, unele unități școlare și cadre didactice din învățământul public, părinții elevilor fără cerințe educative speciale, posibilitățile materiale și financiare reduse care împiedică școlile să-și dezvolte servicii de sprijin sau să trimită cât mai mulți profesori la formare, precum și curriculumul și sistemul de evaluare existent.

Rolul părinților în procesul de integrare socio-profesională a persoanelor cu dizabilități

Orientarea socială și profesională a unei persoane cu dizabilități este un proces continuu în care sunt implicați mai mulți factori, prin care se încearcă adaptarea dintre mediul școlar și profesional și abilitățile individului în cauză, urmărind evoluția acestuia în sensul integrării optime în societate. (Laios, 2010)

Părinții trebuie să se implice permanent în activitățile educative desfășurate și de către școală. Modul de interrelaționare părinți – profesori este foarte important pentru formarea și instruirea individului. O relație bună între cele două instituții, este numai în avantajul acestuia. În cadrul parteneriatului Școala – Familie / Părinți – Profesori, conform asociației „Alternativa 2003” familia trebuie să își asume următoarele sarcini:

- de informare, în sensul că familia deține și trebuie să împărtășească informațiile cele mai utile și cele mai importante despre copil/tânăr, necesare în procesul de orientare.
- de asigurare a continuității educației oferite în cadrul școlii, deoarece familia ocupă primul loc în ierarhia factorilor de influență asupra orientării persoanei cu dizabilități
- de a contribui la dezvoltarea serviciilor educative.

Educația în familie

Bara (2013) menționa că în știința contemporană, educația constituie una dintre cele mai complexe problematici ale lumii și de la care se așteaptă extrem de mult, aceasta nu este considerată numai o simplă disciplină științifică, ci o sinteză pluri și multidisciplinară, la care concură mai toate științele despre om și societate. Dezvoltarea personalității umane – care

constituie obiectivul fundamental al educației – este poate cea mai dificilă lucrare a individului și societății, fiind în același timp și nimbata de noblețe și bucurie. Educația ca proces complex de modelare prin metode variate, a dezvoltării personalității umane nu se rezumă în nici un caz la conversația pe care părinții o poartă pe tema modului de comportament al copilului sau pe sfaturile, pedepsele, etc. oferite acestuia. Prin condiție a unei educații, considerată ca acțiune fundamentată științific, este cunoașterea modelului normal de creștere și dezvoltare a copilului, la care trebuie raportat – la intervale regulate – nivelul atins în dezvoltarea sa de propriul copil. Acest fapt are câteva consecințe educaționale fundamentale: a) se identifică din timp orice modificare a procesului de creștere și dezvoltare; b) se intervine la timp pentru corectarea acestei perturbări; c) se anticipează modul de dezvoltare al personalității în funcție de modelul normal. Primul punct înlătură decalajul pe care-l creează amânarea și determină părintele să consulte medicul de specialitate pentru ca să instituie la timp o terapie adecvată din toate punctele de vedere, inclusiv și educațional. În felul acesta părintele nu mai este singur, ci se formează o echipă care stabilește un plan de acțiune terapeutică și educativă.

În procesul de dezvoltare al copilului și al adultului cu deficiențe, autonomia personală constituie unul dintre cele mai importante obiective educaționale. Această autonomie se învață dintr-un început, învățându-l pe copil să execute comportamentele necesare adaptării la condițiile existente. Tot așa după cum de-o importanță majoră sunt relativ afective – morale ale acestuia. Modelarea comportamentului social-morale este rodul stilului de relații existente în mediul familial și una din problemele cheie ale educației copilului este educația pentru bucuria de-a exista. (Bara, 2013)

Exemplu de bune practici: ‘Auslan for the Family’

Părinții care au copii cu deficiență de auz este esențial să își dezvolte competențe în limba care le va permite să interacționeze cu copilul lor. Ei au nevoie să știe cum să se adapteze la "registru copiilor", mai degrabă decât doar la "registru de conversație", care este tipic învățării unor limbi străine. De asemenea, este important ca și alți membri ai familiei să învețe limbajul semnelor.

În următoarea secțiune vă prezint pe scurt un proiect cercetare-acțiune care a condus la realizarea unui curriculum de predare a limbajului semnelor pentru familiile copiilor surzi din Australia numit ‘Auslan for the Family’. Cercetarea-acțiune este un proces ciclic, care implică conform lui Scott (1999) patru etape principale: 1. identificarea problemei, 2. investigarea problemei, 3. soluționarea problemei, 4. implementarea soluționării.

"Auslan for the Family' curriculum" - Curriculumul Auslan pentru Familie (Napier, 2001) a fost proiectat cu o structură modulară tematică, astfel încât părinții și membrii familiei să poată accesa conținutul și nivelul adecvat circumstanțelor (așa cum se vede în figura 1). Curriculum-ul a fost conceput pe baza structurii curriculumului de predare Auslan (Australian Sign Language) aprobat la nivel național, dar cu accent pe teme adecvate pentru familii și copii. Componentele curriculum-ului au fost proiectate pentru a fi oferite folosind o abordare combinată, care combină învățarea la distanță și față-în-față. În plus, un element specific a fost includerea unor evenimente sociale prin care familiile implicate să interacționeze direct în cadru informal cu celelalte familii și cu adulți cu deficiență de auz sau alți utilizatori de limbaj gestual.

Primul nivel - 'Auslan pentru familie 1'- se concentrează pe vocabular, concentrându-se pe concepte concrete și previzibile. Modulele tematice sunt structurate pentru învățarea de concepte utilizabile zi de zi cu copiii.

Nivelul 'Auslan pentru familie 2', care se concentrează pe abilitățile de conversație și de fapt pe aspectele pragmatice ale limbii. Interacțiuni sunt structurate astfel încât să fie naturale și spontane, implicând: imprevizibilitate, creativitate și negocierea sensului. De exemplu: Modulul 'Comunicarea cu copilul dumneavoastră surd' presupune participarea la un workshop de o zi, condus de un formator surd însoțit de interpret, cu scopul de a lucra cu părinții la dezvoltarea abilităților de comunicare, joacă și lectură. Aceste strategii sunt necesare pentru ca părinții să utilizeze limbajul semnelor cu copilul lor într-un mod care este echivalent cu folosirea limbii vorbite cu un copil auzitor. Modulul se concentrează asupra (a) strategiilor prin care se captează atenția, modul de utilizare corectă a limbajului semnelor împreună cu mimă și gesticulare în special în timpul activităților de joc; și (b) abilități de comunicare și de citire a unui text împreună.

Rezultatele obținute au fost materializate în dezvoltarea de noi resurse. În cadrul consultărilor avute cu părinții a existat o dorință exprimată de mai multe persoane referitoare la necesitatea clipurilor video disponibile pentru a fi luate acasă. Deși un dicționar Auslan și versiunea CD-ROM au fost disponibile (Johnston, 1998), au fost considerate necesare resurse mai potrivite pentru părinți și copii. Acest lucru a condus la acțiunile din a doua și a treia etapă a proiectului de cercetare-acțiune. Un proiect adiacent a fost creat pentru a crea un CD-ROM specific pentru a ajuta părinții și copiii în procesul de învățare. Acest lucru a condus la publicarea " Discovering Auslan: A Beginner's Dictionary of Australian Sign Language " (Johnston et al., 2002).

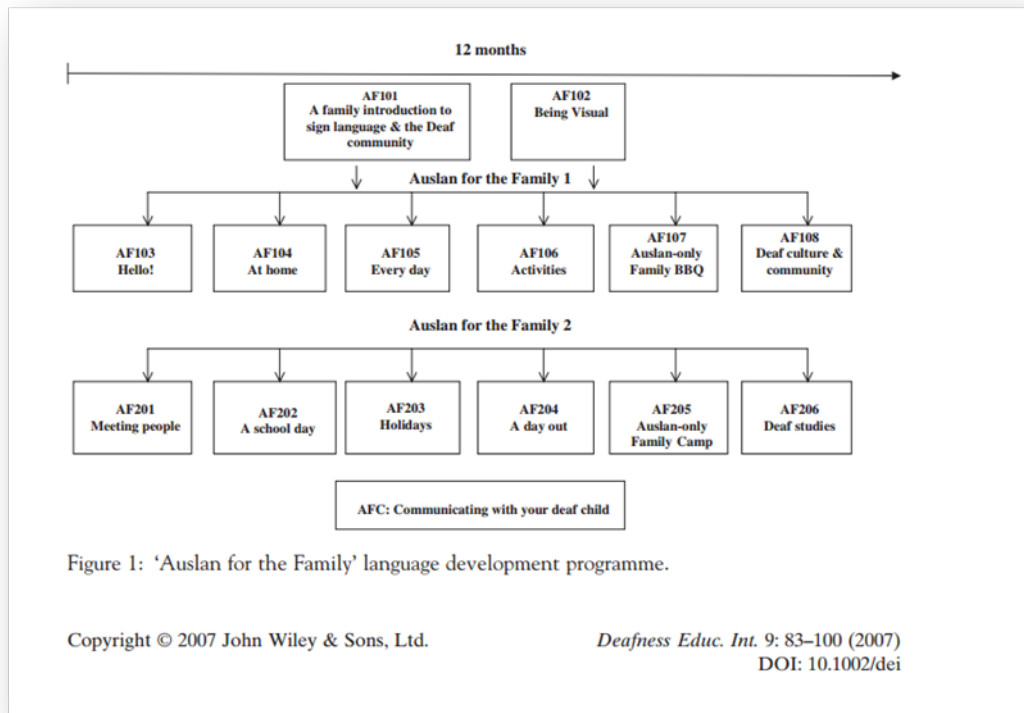


Figure 1: 'Auslan for the Family' language development programme.

Copyright © 2007 John Wiley & Sons, Ltd.

Deafness Educ. Int. 9: 83–100 (2007)
DOI: 10.1002/dei

Prin procesul de cercetare și consultare, 13 categorii de subiecte au fost identificate, care a dat naștere unei liste de mai mult de 1000 de cuvinte / semne de bază, cu sinonime și definiții furnizate în limba engleză. A fost identificată nevoia de introducere a itemilor de vocabular în interacțiuni și în acest scop, o serie de conversații scurte, au fost concepute pentru a ilustra o serie itemi din vocabular. Scopul proiectului a fost și de a dezvolta o resursă care ar putea fi utilizată în Australia, ca o formă standardizată (Johnston, 2003b), așa că a fost important să se ia în considerare orice variații sociolingvistice ale semnelor alese pentru CD-ROM. Semnele au fost alese pe baza neutralității în ceea ce privește variația regională, astfel încât toate semnele incluse au fost reprezentative pentru a fi folosite în toată Australia.

Un alt aspect remarcat a fost necesitatea unor materiale suplimentare care să ofere copiilor și familiilor acestora acces la literatura specifică vârstei. În acest scop, 'Developing Auslan Educational Resources: Translation Project' - a fost creat pentru a oferi versiuni Auslan ale unei serii de cărți de povești ilustrate pentru copii și texte de literatură pentru școală. Acest proiect a fost conceput pentru a servi mai multor scopuri, inclusiv acela de a încuraja părinții să parcurgă cărțile împreună cu copiii lor deficienți de auz

pentru a-și dezvolta abilitățile de comunicare în limbajul semnelor și totodată de a dezvolta competențele copiilor din sfera cititului. Acest context oferă oportunități pentru părinți și copii de a interacționa și de a-și dezvolta abilități specifice. În cadrul acestui proiect s-au realizat 35 de filme (bandă / DVD), traduceri, inclusiv literatura pentru copii și texte didactice.

În concluzie, pentru a influența pozitiv dezvoltarea propriilor copii, familiile trebuie să dispună de pregătirea și înțelegerea necesară. Atunci când acestea lipsesc, părinții trebuie să beneficieze de consiliere din partea unor specialiști, ei trebuie ajutați să aibă o atitudine corectă față de proprii copii, adică să nu le ignore problemele sau să îi supraprotejeze și nu în ultimul rând să își dezvolte abilități necesare în toate aspectele ce țin de interacțiunea lor cu proprii copii.

Bibliografie

- Bara, M.A. (2013) Asistența socială în protecția persoanelor cu dizabilități, Suport de curs - Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia
- Ciobanu Grasu, M. (2012). Provocări și dileme în educarea copiilor cu dizabilități. Calitatea vieții. Revistă de politici sociale 1, 63-86, disponibil online la: <http://www.revistacalitateavietii.ro/2012/CV-1-2012/04.pdf> (consultat în 25.05.2016)
- Johnston T, Napier J, Thornton D. Discovering Auslan: A Beginner's Dictionary of Australian Sign Language. Sydney: Royal Institute for Deaf and Blind Children, 2002. (CD-ROM)
- Johnston, T.(2003) Language standardization and signed language dictionaries. Sign language Studies; 3: 431–468.
- Laios, I. (2010). Broșura-Dizabilitate și integrare în România: proiect-ANPH, disponibil online la: <http://alternativa2003.ro/wp-content/uploads/2010/01/Brosura-dizabilitate-si-integrare-in-Romania-proiect-ANPH.pdf> (consultat în 26.05.2016)
- Napier J. (2001) Auslan for the Family. Sydney: Deaf Education Network.
- Napier, J., Leigh, G., Nann S.(2007) “Teaching sign language to hearing parents of deaf children: an action research process” în Deafness & Education International, Vol. 9, Issue 2, pag. 83–100
- OECD (2007). Politici în educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități din Europa de sud-est, disponibil online la: <https://www.oecd.org/edu/school/38614298.pdf> (consultat în 26.05.2016)
- Vrasmaș, T., Baba, L., Botez, C.,(2010) Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale, Vanemonde, București.

BATTARISMUL - CARACTERISTICI ȘI DIRECȚII DE DIAGNOSTIC DIFERENȚIAL

Conf. univ. dr. Carolina Bodea Hațegan
Departamentul de Psihopedagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

1. Delimitări terminologice

Tulburările de limbaj și comunicare pot fi delimitate în următoarele categorii (Green, 1999):

- tulburări articulatorii;
- tulburări de voce,
- tulburări de limbaj,
- tulburări de fluență.
- În categoria tulburărilor de fluență cel mai adesea este discutată problematica bâlbâielii, definită ca fiind acea tulburarea de ritm și fluență caracterizată prin apariția a o serie de blocaje, poticniri, prelungiri, repetiții, ezitări în cursul vorbirii. Toate aceste aspecte simptomatologice apar involuntar și variază de la o situație de comunicare, la alta, vorbitorul aflându-se în situația imposibilității de a se exprima.
- Categoria diagnostică distinctă a batterismului (termenul este preluat din literatura rusă sau „cluttering” -așa cum tulburarea este denumită în limba engleză, termenul din latină este „tachyphemia” sau „tachyphrasia”) este o categorie a cărei prezență este marcată și prin International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10), este o categorie diagnostică de sine stătătoare, desprinsă din categoria largă a tulburărilor de comportament și a tulburărilor emoționale care au manifestare în perioada copilăriei mici sau a adolescenței. Statutul diagnostic independent, autonom este chiar și în prezent supus chestionării. În DSM -5 clutteringul nu este inclusă, deși American-Speech-Language-Hearing Association- ASHA a sugerat ca această categorie diagnostică să fie și ea delimitată <http://www.asha.org/uploadedFiles/ASHA/Publications/leader/2013/130801/DSM-5-Chart.pdf> (doar DSM-III includea cutteringul în categoria tulburărilor de ritm și

fluență, această tulburare nefiind listată nici de DSM-IV, Green, 1999).

- În cele ce urmează, ne propunem să realizăm o rezumare a principalelor articole, materiale de specialitate, care abordează această problematică, atât sub unghiul definirii acesteia, cât și sub unghiul realizării diagnosticului diferențial.
- Green (1999), analizând critic principalele abordări ale batterismului în literatura de specialitate, desprinde următoarele direcții de abordare a acestei tulburări:
- *battarismul este o tulburare de fluență*. Este caracterizată prin disfluențe în fluxul vorbirii, tulburări articulatorii și coarticulatorii, scurtări de cuvinte, lipsa accentuării unor silabe, toate acestea conducând la identificarea unui nivel scăzut al inteligibilității vorbirii. Cu alte cuvinte, abilitățile motorii ale persoanelor care prezintă batterism sunt depășite de efortul angrenat prin ritmul foarte crescut al producției verbale, ceea ce înseamnă că odată ce acest ritm este temporizat, viteza este redusă, abilitățile articulatorii ale persoanei se îmbunătățesc în mod semnificativ. În episoadele disfluențelor din tabourile de batterism pot să apară aglomerări de structuri verbale care nu materializează reguli gramaticale, ceea ce face ca vorbirea acestor persoane să pară incoerentă și trunchiată. Comparând vorbirea persoanelor care prezintă bâlbâială, cu a celor care prezintă batterism, se poate concluziona că sub aspectul disfluențelor de tipul prelungirilor, repetițiilor, blocajelor, cele două tulburări sunt semnificativ diferite, numărul disfluențelor fiind mai reduse în cazul batterismului. În ceea ce privește compararea celor două tipuri de tulburări sub aspectul structurării limbajului, se poate concluziona că în contextul batterismului structurile lingvistice sunt mai puțin elaborate, cu un grad de complexitate mai scăzut. Distincția dintre bâlbâială și batterismul, prin prisma comparării acestora a fost susținută încă din 1985, de St Louis, Hinzman, Hull apud Green, 1999.
- *battarismul este o tulburare constitutivă, de dezvoltare*. Aceasta se caracterizează prin tulburări ale limbajului și vorbirii, tulburări de învățare, tulburări la nivel motor și perceptiv și tulburări la nivelul comportamentului. Prin urmare, această direcție de abordare delimitează cluttering-ul sau batterismul sub forma unui sindrom, în care semnele distinctive sunt multiple. Teoria a fost lansată încă dintr-o perioadă și mai îndelungată de momentul prezent (Weiss, 1964 apud Green, 1999). Pe baza acestei teorii batterismul implică tulburări de vorbire cu dificultăți articulatorii majore, o structurare

deficitară a limbajului, cu o fluență și un ritm accelerat, caracterizat prin confuzie și incoerență.

- *battarismul se asociază cu tulburări de natură organică și dificultăți specifice de învățare.* Această teorie legată de cauzele care angrenează battarismul este supusă semnelor de întrebare, mai ales că în legătură cu aceasta s-au realizat investigații bazate doar pe utilizarea electroencefalografiei. Aceste studii au demonstrat componenta ereditară, constitutivă a battarismului, comparând traseele atipice de pe EEG ale persoanelor care prezentau bâlbâială și a celor care prezentau battarism. Întrucât trasele de pe EEG ale persoanelor care prezentau battarism erau mult mai disfuncționale, s-a concluzionat că această tulburare are o componentă constitutivă. Rezumând aceste date din literatura de specialitate, Green (1999) subliniază importanța studiului mai în profunzime a acestui aspect.
- Datele actuale cu privire la abordarea battarismului sunt focalizate asupra elementelor de diagnostic diferențial, prin abordarea diferențelor la nivelul structurării abilităților lingvistice: procesări fonologice (LaSalle, Wolk, 2011), complexitatea producțiilor lexico-semantică (Mariam, Christine, 2008), complexitatea producțiilor sintactice (Buhr, Zebrowski, 2009), frecvența, severitatea, durata disfluențelor (Van Zaalen- op 't Hof, Wijnen, De Jonckere, 2009).

2. Direcții de diagnostic diferențial

Prima direcție de diagnostic diferențial dintre battarism și bâlbâială este aceea a abordării nivelului fonetic, prin investigarea procesărilor fonologice și a abilităților articulatorii.

LaSalle, Wolk (2011) analizând literatura de specialitate au subliniat faptul că, în condițiile în care battarismul este o tulburare care implică o serie de caracteristici fonetico-fonologice, în realizarea diagnosticului diferențial, abordarea acestui nivel al limbajului poate fi o direcție foarte potrivită. Prin urmare, caracteristicile fonetico-fonologice ale battarismului sunt:

- disfluențe aflate atât în interiorul cuvintelor, cât și între cuvinte;
- o rată accelerată a debitului verbal (fluentea vorbirii este foarte accelerată, ceea ce înseamnă că nivelul suprasegmental al limbajului este afectat-accentul și intonația);
- tulburări articulatorii (dificultățile articulatorii se materializează prin deliții de sunete și silabe, combinarea cuvintelor, chiar și a celor la

nivelul cărora sunt omise anumite părți din cuvânt, ceea ce implică un nivel scăzut al inteligibilității vorbirii).

Pentru ca abordarea battatrismului, din punct de vedere fonetico-fonologic, să fie una adecvată se urmărește:

✓ modul în care complexitatea fonologică se poate constitui într-un element de diagnostic diferențial, cunoscut fiind faptul că în tablourile de bâlbâială, rata disfluențelor este influențată în mod negativ de complexitatea fonologică, dar mai ales de complexitatea silabică (numărul de silabe și combinațiile sunetelor de la nivelul silabei, Wingate, 1988, Anderson, 2007);

✓ gradul de familiarizare al vorbitorului cu unitățile lingvistice pronunțate, cunoscut fiind faptul că acest element este un alt factor care contribuie la creșterea ratei disfluențelor în tablourile de bâlbâială (Boșcaiu, 1983, Bodea Hațegan, Anca, Prihoi, 2012).

Abordarea propusă de LaSalle și Wolk (2011) extrapolează domeniul procesărilor fonologice, la nivel morfo-lexical, arătând că modul de combinare al sunetelor la nivel de silabe și cuvinte, precum și cuvintele rezultate (cuvinte cu conținut gramatical sau cuvinte cu conținut lexical) se pot constitui în buni indicatori ai prezenței battarismului, asigurându-se realizarea unui diagnostic diferențial corect între această tulburare și bâlbâială. LaSalle și Wolk (2011) au arătat la nivelul a trei cazuri (un caz de bâlbâială, un caz de battarism și un caz de bâlbâială asociată cu battarism) că nivelul fonologic al limbajului este mult mai afectat în contextul battarismului, chiar și atunci când nu sunt utilizate structuri lingvistice complexe din punct de vedere fonetic. Astfel, studiul derulat demonstrează valoare diagnostică crescută a componentei fonologice, în contextul battarismului care se prezintă ca un tablou patologic în care tulburările de limbaj sunt mult mai pregnante, decât în cazul bâlbâielii.

A doua direcție de diagnostic diferențial vizează modul în care complexitatea lexico-semantică poate să asigure o adecvată circumscriere a tabloului de battarism (Mariam, Christine, 2008). În studiul menționat, complexitate lexico-semantică este din nou o combinație dintre elementele fonetice și aspectele care privesc vocabularul și familiarizarea vorbitorilor cu acesta. Astfel, sarcina participanților la acest studiu era aceea de a repeta diverse structuri silabice de tipul CV (consoană vocală), dar și de a repeta cuvinte neologice, cu o complexitate silabică crescută (între 5 și 8 silabe), participanții la studiu erau vorbitori nativi de limbă germană. Rezultatele au demonstrat că într-adevăr complexitatea fonetică și cea lexicală demonstrează abilități lingvistice scăzute în contextul battarismului, ceea ce înseamnă că această tulburare ar putea avea o bază neurologică, întrucât abilitățile motorii ale acestor persoane, planificarea și activarea motorie a componentelor

periferice ale aparatului fonoarticulator sunt deficitare, ceea ce nu răspunde nevoilor acestora de exprimare. Acest aspect este subliniat și de Van Zaalen et al. (2009) și Alm (2011), aceștia arătând faptul că deficitul neuronal motorii sunt localizate în batterism la nivelul ganglionilor bazali. Rezultatele slabe din contextul batterismului sunt similare cu cele din contextul bâlbâielii, diferențele constau în aceea că disfluențele persoanelor care prezintă bâlbâială sunt variabile și dependente de o serie de factori externi.

A treia direcție de diagnostic diferențial se referă la complexitatea sintactică a enunțurilor Bretherton-Furness, Ward, (2015). Cei doi autori au demonstrat că numărul disfluențelor și a tulburărilor articulatorii sunt mult mai accentuate în cazul persoanelor care prezintă batterism, față de situația persoanelor care prezintă bâlbâială sau a celor care au dezvoltare tipică a limbajului. Complexitatea sintactică este dovedită a accentua disfluențele și în contextul bâlbâielii (Buhr, Zebrowski, 2009, Bodea Hațegan, Anca, Prihoi, 2012), disfluențele din contextul bâlbâielii fiind specifice secvențelor inițiale de la nivelul structurilor sintactice. În batterism disfluențele sunt multiple, acestea caracterizează întreaga structură sintactică, indiferent de tipul sarcinii (dacă sarcina presupune producție lingvistică spontană sau citirea unui text dat) (Bretherton-Furness, Ward, 2015). Van Zaalen și Reichel, (2015) chiar disting între două subtipuri principale de batterism, anume:

- batterism fonologic (acest tip presupune dificultăți de codaj fonologic și ca urmare a acestui deficit vorbitorii care prezintă batterism prezintă tulburări articulatorii caracterizate prin deliția unor sunete și silabe, reducerea unor sunete și silabe de la nivelul cuvântului, aglutinarea cuvintelor, reducerea pauzelor dintre cuvinte de ex. „*Probil nști ce facemâine.*” în loc de „*Probabil nu ști ce facem mâine.*”).
- batterism sintactic (acest tip de tulburare presupune disfluențe la nivel morfo-sintactic, alterarea morfemelor, apariția prepozițiilor, interjecțiilor, conjuncțiilor în mod parazitar la nivelul enunțurilor. De ex. „*Lu-lucrul acesta mă mă face ă ă fiu și și mai supărat.*” în loc de „*Lucrul acesta mă face să fiu și și mai supărat.*”).

Ultima direcție de diagnostic diferențial este cea care se referă la frecvența, intensitatea și tipul disfluențelor. În aceste condiții Van Zaalen- op 't Hof, Wijnen, De Jonckere, (2009) subliniază trei aspecte care asigură diagnosticul diferențial între bâlbâială și batterism:

- debitul verbal este foarte crescut în batterism, mult mai crescut decât în bâlbâială, disfluențele apărând din cauza faptului că nu există un sincronism între intenția de

comunicare și activarea motorie care susține această intenție de comunicare;

- abilitățile articulatorii sunt deficitare, inteligibilitatea vorbirii este scăzută, din cauza tendinței crescute de coarticulare (această tendință apare ca urmare a deliției unor sunete și silabe din cuvânt și adiiției altor sunete și silabe, anulării pauzei dintre cuvinte);
- frecvența și tipul disfluențelor (persoanele care prezintă batterism înregistrează o frecvență crescută a disfluențelor tipice vorbitorului fără tulburări patologice de ritm și fluență: repetiții, revizui, interjecții, în timp ce frecvența disfluențelor de tipul blocajelor, prelungiri, ezități specifice bâlbâielii sunt reduse).

În acest sens Van Zaalen- op 't Hof, Wijnen, De Jonckere, (2009) propun un inventar cu valoare de screening (un instrument care nu asigură diagnosticul diferențial dintre batterism și bâlbâială, dar care poate identifica manifestările specifice batterismului) pentru batterism Predictive Cluttering Inventory, instrument focalizat pe următoarele dimensiuni:

- abilitățile lingvistice motorii;
- planificarea vorbirii,
- abilitățile atenționale,
- coordonarea motorie și focalizarea atenției.

3. Abordare conclusivă

Simptomatologia acestei tulburări asigură conturarea tabloului diagnostic distinct și totuși în practica efectivă persoanele care prezintă batterism sunt cel mai adesea diagnosticate ca prezentând bâlbâială. Remarcăm faptul că în ultima perioadă interesul cercetătorilor în domeniul acestei categorii diagnostice a crescut, acest interes fiind focalizat, în mod susținut asupra direcțiilor de circumscriere diagnostică și realizarea a unui diagnostic diferențial. Aceste cercetări sunt susținute și odată cu dezvoltarea tehnicilor de imagerie cerebrală, având în vedere teoriile care susțin baza neurologică a tulburării. Sunt mai puține cercetări care focalizează asupra demersului de intervenție, mai ales în condițiile în care simptomatologia tulburării este mult îmbunătățită de reducerea vitezei din vorbire (St. Louis, Myers, 1995).

Prin urmare putem încheia acest articol delimitând specificul tabloului diagnostic al batterismului, prin contrast cu specificul diagnostic al tabloului din bâlbâială.

Tabel 1. Direcții de circumscriere diagnostică prin contrast bâlbâială-batarism

Bâlbâială	Battarism
1. efortul fizic este unul semnificativ, cu scopul asigurării coordonării motorii în vederea articulării sunetelor și cuvintelor;	1. efortul fizic este redus, acesta fiind mai evident la nivelul pauzei dintre cuvinte;
2. disfluențele se manifestă preponderent la nivel de sunet sau la nivel de silabă (blocaje, ezitări sau repetiții);	2. disfluențele au, preponderent, loc la nivelul cuvintelor, apar repetiții de sintagme și propoziții, propoziții incomplete, revizuirii ale structurilor emise;
3. apar prelungiri ale sunetelor și silabelor, pauze mai evidente între structurile articulate;	3. prelungile sunetelor și silabelor, precum și pauzele de la nivelul propozițiilor sunt absente;
4. nu apar tulburări articulatorii;	4. tulburările articulatorii sunt multiple, ceea ce contribuie la scăderea inteligibilității vorbirii;
5. persoana care prezintă bâlbâială este conștientă de deficitul său sau cel puțin de faptul că se află în imposibilitatea de control motor;	5. gradul de conștientizare a deficitelor articulatorii este redus;
6. viteza articulatorie este redusă;	6. fluența, viteza articulatorie este crescută, fapt care conduce la structuri incoerente și lipsite de coeziune;
7. comportamentul verbal este marcat de un grad de inhibare, persoana care prezintă bâlbâială manifestă tendința de a evita disfluențele, evitând cuvintele sau sunetele care îi ridică mai multe dificultăți articulatorii.	7. comportamentul vorbitorului este dezinhibat, neplanificat, caracterizat prin emisii bruște, intempestive.

Având în vedere aceste direcții de abordare a batarismului, se poate concluziona faptul că tulburarea este încă una supusă chestionării, deși ea a fost abordată încă din 1964 prin cercetările lui Weiss. Aceasta presupune o abordare complexă multidimensională (cognitiv, motor, atențional, pragmatic, lingvistic), aspect subliniat de Van Zaalen, Reichel, (2015) și care susține și mai mult elementele distinctive ale acestei tulburări.

Bibliografie:

- Alm, P. A. (2011). *Cluttering: a neurological perspective*, in Ward, D., Scaler Scott, K. (editors). *Cluttering. A Handbook of Research, Intervention and Education*, New-York, Psychology Press.
- Anca, M. (2005). *Logopedie. Lecții*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Anderson, J. (2007). Phonological neighborhood and word frequency effects in the stuttered disfluencies of children who stutter. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 229–247.
- Bodea Hațegan, C., Anca, M., Prihoi L. (2012). Stuttering-Psycholinguistic Approach, *Acta Didactica Napocensia*, vol. 5, nr. 1/2012 p.75-84.
- Boșcaiu, E. (1983). *Bălbăiala. Prevenire și tratament*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Bretherton-Furness, J., Ward, D. (2015). Linguistic behaviours in adults who clutter and adults who stutter when reading and speaking, 10th Oxford Dysfluency Conference, ODC 2014, 17 - 20 July, 2014, Oxford, United Kingdom, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 193 (2015) 62 – 71.
- Buhr, A., Zebrowski, P. (2009). Sentence position and syntactic complexity of stuttering in early childhood: a longitudinal study, *Journal of Fluency Disorders*, 34, 155–172.
- Gitlin, D., & Daly, D. A. (1994). Speech cluttering. *JAMA: Journal Of The American Medical Association*, 272(7), 565.
- Green, T. (1999). The cluttering problem: A short review and a critical comment. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 24(4), 145-153.
- LaSalle, L. R., Wolk, L. (2011). Stuttering, cluttering, and phonological complexity: Case studies, *Journal of Fluency Disorders*, 36, 285–289.
- Mariam, H., & Christine, M. (2008). Articulatory Variability in Cluttering. *Folia Phoniatrica Et Logopaedica*, 60(2), 64-72.
- St. Louis, K. O., & Myers, F. L. (1995). Clinical Management of Cluttering. *Language, Speech & Hearing Services In Schools*, 26(2), 187-195.
- Van Zaalen- op 't Hof, Y., Wijnen, F., & De Jonckere, P. (2009). Differential diagnostic characteristics between cluttering and stuttering—Part one. *Journal Of Fluency Disorders*, 34(3), 137-154.
- Van Zaalen, Y., Reichel, J.K. (2015). *Cluttering. Current Views on its Nature, Diagnosis and Treatment*, Bloomington: iUniverse.
- Wingate, M. (1988). *The structure of stuttering: A psycholinguistic analysis*. New York: Springer-Verlag.
- Weiss, D. A. (1964). *Cluttering*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- <http://www.asha.org/uploadedFiles/ASHA/Publications/leader/2013/130801/DSM-5-Chart.pdf>
- <http://www.stutteringhelp.org/cluttering>
- <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F98.6>

BENEFICIILE MELOTERAPIEI PENTRU COPIII CU DIZABILITĂȚI INTELECTUALE

Lect. univ Dr. Cristina Bălaș-Baconschi
Departamentul de Psihopedagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

Muzicoterapia sau meloterapia se încadrează în aria extrem de vastă a terapiei prin artă. Utilizarea formelor de expresie muzicală ca mijloc provocativ și psihoterapeutic pentru accesarea instanțelor psihice blocate, restructurarea și dezvoltarea nivelului intelectual, comportamental și emoțional-afectiv constituie apanajul meloterapiei.

Ne putem pune întrebarea unde începe istoria muzicii ca terapie, iar răspunsul ne apare imediat: muzica face parte din viața umană din cele mai vechi timpuri. În literatura de specialitate, începând de la vechii egipteni și greci și până în epoca modernă, puterea muzicii este din plin evidențiată. Șamanul sau vraciul din diverse culturi foloseau muzica în procesul de vindecare și erau conștienți de beneficiile sale cu mult înainte de introducerea domeniului meloterapiei. Platon includea într-una din lucrările sale (*Legi*) o descriere a muzicii și a mișcării folosite pentru recuperare, realizând asocieri între muzică și sănătatea morală a nației.

A urmat apoi o perioadă de intense cercetări în scopul utilizării muzicii în tulburările psihice. Muzicieni profesioniști au început să își prezinte lucrările în spitalele de psihiatrie, încurajând pacienții să participe activ la folosirea instrumentelor muzicale, în încercarea de a le favoriza experiențele pozitive. De asemenea, în momentul în care veteranii din al doilea război mondial au umplut spitalele, a devenit destul de clar că muzica nu mai putea fi folosită doar în scop recreativ, distractiv, ci era necesară o bună cunoaștere a psihopatologiei prezentate de victimele războiului și oferirea de servicii de natură terapeutică prin intermediul muzicii (Barksdale, 2003). Ca urmare, în 1944, a fost stabilit primul program de training pentru meloterapeuți în Statele Unite ale Americii, la Universitatea din Michigan, iar ulterior a fost creată și o organizație națională National Organization for Music Therapy, urmată în 1971 de o alta The American Association for Music Therapy, cu scopul de a dezvolta programe de folosire a muzicii în recuperare și educație specială.

Cu toate că la început, meloterapia a fost utilizată cu precădere în cadrul psihoterapiei, cu timpul aplicațiile sale au fost extinse. De exemplu, folosirea muzicii pentru socializarea persoanelor cu probleme de comunicare s-a dovedit a fi foarte eficientă. De asemenea, în cazul persoanelor cu tulburări anxioase, s-a constatat că unii stimuli sonori diminuează anxietatea față de realitatea exterioară, ameliorează comportamentul socio-afectiv și cresc semnificativ încrederea în sine. Datorită efectului său fiziologic, o muzică adecvată poate atenua durerea și anxietatea, micșorând nivelul de cortizon (asociat cu stresul) și eliberând endorfina, care are proprietăți calmante, analgezice și euforice (Lecourt, 1993).

Meloterapia se practică actualmente în servicii speciale, persoanele beneficiare fiind supuse inițial unor teste pentru cunoașterea preferințelor sau a culturii muzicale.

Modalitatea cu cel mai puternic impact este cea de grup, deoarece conformația grupului permite atenuarea "vârfulilor" fără prea multă intervenție, aceasta făcându-se, în mare măsură, prin autocorectare. Muzica înglobează un repertoriu bogat de cântece și jocuri muzicale cu o tematică variată, cum ar fi: noțiuni de matematică, noțiuni referitoare la igienă și abilități de autonomie personală, cunoștințe despre mediul înconjurător (natură, plante, animale), noțiuni despre instrumentele muzicale etc. (Petre, 2014). În acest sens, activitățile de expresie muzicală devin o pârgie importantă pentru acumularea de cunoștințe. Astfel, limbajul și comunicarea, inițierea în actul lexic și grafic, cititul, scrisul, expunerea și compunerea, gramatica, inserarea textelor exprimate prin muzică (doine, texte ghicitoare, cântece cu conținut specific) devin mult mai accesibile. La fel, numerația de la 1 la 10 sau operațiile aritmetice simple, transpuse în texte melodice sunt mai ușor însușite. În mod similar se întâmplă cu istoria, geografia, limbile străine și în general, cu orice informație nouă reprezentată prin muzică. Zone cerebrale multiple sunt activate în creier, ceea ce conferă stabilitatea achizițiilor (Mușu, Taflan, 1999).

Terapeuții care lucrează cu copii cu nevoi speciale prin intermediul muzicii se adresează următoarelor domenii de dezvoltare: vorbire și de comunicare folosindu-se cântece personalizate; motricitatea fină și grosieră; utilizarea instrumentelor de percuție tradiționale și adaptate; academic-punerea informațiilor academice într-un format melodic, astfel încât memoria să fie îmbunătățită; dezvoltarea aptitudinilor sociale-grupuri de muzicoterapie în care copiii practică, se întorc, realizează contactul vizual solicitat etc. prin activități muzicale; domeniul comportamental - crearea de cântece și povești muzicale, prin care se sugerează care ar fi comportamentul adecvat;

social-emoțional – cântece care spun unui copil cum poate identifica sentimente și cum să facă față emoțiilor puternice (Petre, 2014).

Terapia prin muzică abordează în mod eficient aceste obiective prin intervenții bazate pe cercetare, dar, de asemenea, merge un pas mai departe. Terapia prin muzică este benefică pentru copil în privința unei creșteri a stimei de sine. Mulți copii cu nevoi speciale sunt mai întâi incluși în activitățile de educație muzicală, înainte de integrarea în cele de matematică sau lectură. Principalul obiectiv al meloterapiei este acela de a stabili contactul cu copilul cu dizabilitate intelectuală și de a facilita comunicarea între el și educatorul transformat în terapeut (Gold, Wigram, Elefant, 2006). Deci în cadrul activităților de meloterapie, muzica este utilizată în scopul recuperării pe cât mai mult posibil a personalității decompensate a acestei categorii de copii cu dizabilități. Pentru atingerea acestui scop este necesară realizarea unei diferențieri clare între utilizarea muzicii în scop terapeutic și utilizarea acesteia în scop recreativ. Cercetările au demonstrat că instrumentele de percuție, cum ar fi castanietele, clopotele, tamburinele, țambalele, xilofonele facilitează comunicarea, mai ales în cazul copiilor cu dizabilitate intelectuală mai severă sau al celor timizi și anxioși. Atunci când dizabilitatea intelectuală este asociată cu alte tulburări psihice, cum ar fi hiperactivitatea sau instabilitatea emotivă, se impun câteva precizări specifice (Mușu, Taflan, 1999). La copiii cu dizabilitate intelectuală hiperactivi, muzicoterapia poate fi utilizată pentru ameliorarea inhibiției voluntare a actelor motorii și pentru realizarea unor performanțe. La cei cu instabilitate emoțională, utilizarea muzicoterapiei determină: diminuarea tensiunilor, reducerea agresivității, îmbunătățirea relațiilor din interiorul grupului, optimizarea muncii în echipă.

Terapia prin muzică se poate organiza în mod individual sau în grupuri. În grădinițele și școlile speciale este bine să se grupeze copiii în funcție de performanțele de care sunt capabili în domeniul muzicii și în funcție de nivelul dizabilității intelectuale. Activitățile de meloterapie cu cei cu dizabilități severe sau asociate ar trebui să se desfășoare în ședințe individuale.

Din punctul de vedere al modului de desfășurare a activităților, meloterapia se poate realiza în diferite modalități, în funcție de participanții din cadrul grupului, de gradul de dizabilitate:

Forma activă denumită după unii autori și directă constă în diverse activități muzicale desfășurate de către subiecții înșiși (muzica instrumentală sau vocală) executate individual sau în grup.

Forma receptivă sau indirectă este acea formă în care subiecții audiază muzica. În cadrul acestei a doua forme, pasivitatea subiecților nu este totală, deoarece activitatea de recepție solicită prin ea însăși un anumit grad

de participare din partea acestora. În cadrul activităților de meloterapie desfășurate în învățământ de către educatori și logopezi, considerăm că trebuie să se urmărească: dezvoltarea interesului față de activitățile muzicale; formarea și dezvoltarea auzului muzical; educarea vocii ca principal mijloc de redare a muzicii; formarea unor deprinderi practice muzicale; educarea deprinderilor de a asculta muzică; integrarea unităților de învățământ în viața artistică; cultivarea imaginației și a creativității; echilibrarea întregii personalități a copilului prin cultivarea unor trăsături de caracter pozitive; dezvoltarea sociabilității copilului prin participarea la activitățile organizate în grup.

Declanșarea muzicoterapiei trebuie să debuteze cu evaluarea generală a fiecărui copil, în funcție de nevoile cărui se vor selecta obiectivele adecvate ce urmează să fie atinse, iar în funcție de nivelul dizabilității intelectuale a copilului, se pune problema alegerii celor mai potrivite activități în care acesta să fie inclus. Pentru dezvoltarea aptitudinilor muzicale complexe este necesar să se acționeze în următoarele segmente distincte din structura acestei aptitudini: educarea ritmului se face prin următoarele tipuri de exerciții gradate, în funcție de gradul de dificultate și nivelul de dezvoltare al copilului - aplaudarea sau baterea într-un instrument de percuție la un anumit cuvânt dintr-un cântec, baterea ritmică la auzul unor cuvinte din vocabularul activ al copilului.

Instrumentele de percuție sunt folosite în activitatea cu copiii cu dizabilitate intelectuală nu numai pentru deprinderea ritmului, ci și pentru că permite diferite activități care să-i formeze percepția sunetului fiecărui instrument în parte (Mușu, Taflan, 1999). Instrumentele cu corzi sunt folosite în diferite exerciții ca: la auzul sunetului produs de vibrarea unei corzi de către terapeut, se cere copilului să-l reproducă prin atingerea corzii, fără emiterea sunetului; ciupirea unei corzi indicată de adult, sub directă sa supraveghere sau cu sprijin; alegerea dintr-un grup de corzi a celei cerute de adult sau indicarea ei cu ajutorul unor instrumente specifice; folosirea unor instrumente care emit sunete de pe cinci note muzicale; utilizarea în exerciții similare a harpei, pianului, orgii electronice; interpretarea solistică la un instrument se dovedește a fi dificilă, dar executarea acompaniamentului este accesibil pentru cei cu dizabilitate intelectuală ușoară, având în față scheme grafice ale acordurilor sau învățând numele notelor și urmărind degetul arătător al profesorului pe portativ.

Contribuția muzicii la îmbunătățirea motricității voluntare este deosebit de importantă, mai cu seamă la copiii cu dizabilitate intelectuală la care, cu cât gravitatea dizabilității este mai mare, cu atât deficitul de motricitate este crescut. În această ultimă situație se poate afirma cu certitudine că muzica exercită un rol terapeutic major. Mișcarea pe fond muzical este bine

să se desfășoare în următoarele etape: ascultarea bătăilor într-o tobă, punerea în mișcare la zgomotul produs de aceasta și oprirea la încetarea sa; executarea de mișcări pe ritmuri de tobă; în măsura în care acest lucru este posibil, se poate trece la sărituri și chiar alergări, desfășurarea de mișcări pe anumite melodii, folosind modelul anterior; executarea de jocuri, de mișcare pe acompaniament muzical; executarea de dansuri simple cu mișcări ample; interpretarea unor dansuri în mod creativ, cu alegerea liberă a ritmului și timpului de mișcare și cu intervenția minimă a profesorului.

Terapia prin dans a fost utilizată cu succes în cazurile când comunicarea era blocată sau limitată, la copiii cu dizabilități intelectuale severe sau la copiii cu tulburări din spectrul autist (Gold, Wigram, Elefant, 2006). Evaluarea progreselor făcute de copil se poate face cu ajutorul unor scări de evaluare standardizate sau prin intermediul unor fișe în care se notează stadiul dezvoltării deprinderilor copilului înainte și după parcurgerea diferitelor categorii de exerciții muzicale. Fiind cea mai complexă artă și în același timp accesibilă tuturor oamenilor, muzica dispune de cel mai fin și penetrant limbaj artistic-sunetul muzical-ca element sonor fundamental cu care operează. Muzica special creată pentru copii trebuie să fie accesibilă puterii lor de receptare, să dea orientare superioară gândurilor și acțiunilor, să declanșeze imagini cu valoare intelectuală, mergând pe calea activizării și a transferului de idei din piesa muzicală în gândirea și în simțirea acestora. Gândirea se dezvoltă în condițiile în care muzica oferă un cadru cât mai plăcut și atrăgător activităților desfășurate. Atenția concentrată poate fi menținută un timp mai îndelungat și datorită educatorului, care urmărește motivațiile pozitive în vederea menținerii interesului pentru etapa din activitatea pe care o desfășoară cu copiii. Atenția distributivă se dezvoltă atunci când educatorul solicită copiilor execuția unor mișcări sugerate de text, concomitent cu intonarea liniei melodice (Popovici, 2005).

Memoria muzicală se dezvoltă și prin consolidarea deprinderilor de recunoaștere a diferitelor jocuri și cântece din repertoriul învățat. Percepțiile auditive, ca elemente ale muzicoterapiei, generează imagini variate legate de planul sonor, iar sunetele sunt transferate în plan imaginativ; de exemplu, ascultând anumite onomatopee sau „glasul instrumentelor”, copiii le asociază cu animalele, păsările ori instrumentele care le produc. Reprezentările sonore, spre deosebire de percepții, reflectă imagini muzicale create în trecut. Prin urmare, reprezentările sonore se realizează cu ajutorul memoriei muzicale, atunci când se produc diferite imagini legate de particularitățile sunetului sau de textul cântecelor și jocurilor. Pe baza acestora se dezvoltă imaginația și ulterior, imaginația creatoare (Mușu, Taflan, 1999).

Redarea unui cântec învățat presupune atât execuția exactă a liniei melodice, cât și pronunțarea corectă, de silabe, a textului. Așadar, sunetele muzicale trebuie să se suprapună cu silabele din text. O sincronizare perfectă se obține după ce educatorul realizează în prealabil seturi de exerciții eșalonate pe etape, vizând: reglarea echilibrului dintre inspir și expir, ținând seama că majoritatea copiilor, în special preșcolarii, vorbesc în inspir. Educatorul are sarcina de a urmări atent consolidarea unei vorbiri în expir; dezvoltarea auzului fonetic și muzical, prin emisii de vocale și silabe prezentate în diferite combinații sub formă de joc, pronunțate în expir; coordonarea dintre respirație-pronunție-mișcare (Popovici, 2005).

Educația muzicală influențează și anumite aspecte legate de latura socio-comportamentală. Astfel, integrarea în colectivitate se realizează cu mai multă ușurință prin intermediul muzicii. Prin forța ei de expresie muzica declanșează trăiri pozitive durabile, entuziasmează, inspiră, concurând la formarea și modelarea personalității. Pe de altă parte, conținutul educativ al textelor cântecelor îmbogățește orizontul de cunoaștere al copiilor, consolidează și sistematizează cunoștințele despre natură, fenomene, meserii, societate etc. Muzica este adecvată nevoii spontane de joc, mișcare și relaxare, iar intervențiile educatorului necesită o foarte bună pregătire profesională, mult tact și cunoaștere a particularităților fiecărui copil, astfel încât terapia educațională, realizată prin această modalitate să fie cât mai eficientă.

Forme de organizare a activităților educațional-terapeutice de tip muzical

Așa cum afirmă Popovici (2005), terapia educațională realizată prin muzică apelează la următoarele tipuri și forme de organizare și desfășurare a activităților: cântecul, jocurile muzicale, jocurile muzicale-exercițiu, jocurile cu text și cântec și audițiile muzicale.

Cântecul are impactul cel mai puternic asupra dezvoltării psihicului copilului. Este scop și mijloc în terapia educațională, întrucât prin el se concretizează majoritatea obiectivelor muzicoterapiei.

Jocul muzical este folosit îndeosebi la copiii de vârstă mică, pentru dezvoltarea simțului ritmic. Prin forma lui, jocul muzical, se aseamănă în mare măsură cu jocul didactic pentru că la fel ca și acesta, are sarcini precise, reguli de desfășurare și elemente specifice jocului: mișcare, întrecere, surpriză.

Jocurile muzicale-exercițiu au scopul de a forma deprinderile elementare de percepere, recunoaștere și redare a calităților sunetului muzical. Au rol pregătitor și se desfășoară la începutul activității.

Jocurile cu text și cântec îmbină într-o structură unică atât melodia cu textul, cât și mișcarea corespunzătoare conținutului literar, acesta din urmă fiind subordonat în exclusivitate textului. Copiii participă în general cu bucurie și entuziasm la aceste jocuri, satisfăcându-și nevoia de mișcare.

Un alt tip de activitate educațional-terapeutică, specifică muzicoterapiei este audiția muzicală. Ea ajută, pe de o parte, la formarea simțului artistic, la creșterea interesului pentru muzică, iar pe de altă parte, la formarea și întărirea capacității de concentrare auditivă. Pentru ca audiția să-și atingă obiectivul este necesar să se respecte anumite condiții: cântecele să fie accesibile, raportate la specificul vârstei; să fie interpretate cât mai expresiv, pentru a trezi sentimente și atitudini; să fie realizate artistic, pentru a impresiona plăcut, pozitiv. Potrivit constatărilor, exprimarea muzicală este o sursă de trăiri cu efecte benefice asupra sănătății fizice și psihice (Aldea, Munteanu, 2005). Astfel, la nivel psihic: declanșează dispoziții, sentimente, pasiuni, o gamă intensă de trăiri emoționale și asociații ideative, în funcție de conținutul mesajului muzical și de particularitățile psihoindividuale; stimulează gândirea, memoria, atenția, imaginația, creativitatea; susține și mobilizează voința, perseverența, tenacitatea; cultivă responsabilitatea, demnitatea, armonia interioară, respectul, exigența, punctualitatea; influențează în mod benefic comportamentul și atitudinea; menține și îmbogățește tonusul și echilibrul psihic; relaxează și atenuază focarele tensionale.

Jocul îl obligă pe copil să se supună unor reguli, obișnuindu-l cu viața colectivă (socializare – formarea spiritului de echipă, depășirea timidității), satisface nevoia de mișcare estetică, ritmică, asigură o abordare interdisciplinară firească dintre muzică și coregrafie (sincronizare), respectiv educație civică.

În meloterapie, elementele muzicii (ritm, melodie, armonie) și, desigur, diverse piese muzicale, sunt utilizate adesea cu scopul de a deschide diferite canale de comunicare în cazul unor subiecți cu grave probleme în acest domeniu. (Preda, 2003).

Activitățile de terapie educațională integrată sunt parte a procesului instructiv-educativ din centrele școlare pentru educație incluzivă. Ele vin ca o completare a activităților de predare-învățare și au ca scop consolidarea, sistematizarea cunoștințelor, formarea deprinderilor de viață cotidiană, cultivarea capacităților și aptitudinilor pentru muncă, educarea abilităților pentru diverse jocuri și petrecerea timpului liber, educarea psihomotricității, etc. În vederea investigării propuse s-a încercat selectarea acelor cântece, jocuri muzicale și melodii care să-i atragă pe copii, să fie adaptate vârstei, să conțină cuvinte cunoscute de ei, să corespundă nevoii lor de înțelegere și capacitate de mișcare. Cântatul, ca și vorbirea, este o manifestare fundamen-

tală a ființei umane. Pe parcursul învățării unui cântec, învățătorul are obligația de a trezi și menține în sufletul elevilor o puternică atmosferă afectivă adusă chiar până la emoționare. Între melodie și vers există o simbioză organică. Melodia se adresează mai direct sufletul afectivității, cu atât mai repede cu cât e mai ușor de memorat. Un cântec e un mijloc de educație dacă dascălul îl ajută pe elev să-i descifreze mesajul.

În ceea ce privește selectarea cântecelor, aceasta se realizează în funcție de caracterul lor educativ și au ca scop atât însușirea de informații, cât și redarea prin onomatopee și/sau prin sunete muzicale a unor personaje literare, fenomene naturale etc. Sunt deseori folosite cântecele despre anotimpuri, care au ca scop însușirea unor elemente din natură și transformările care au loc - succesiunea anotimpurilor, fenomene ale naturii specifice anotimpurilor sau cum trebuie să ne adaptăm schimbărilor. Exemple de astfel de cântece: Bate vântul frunzele; A, a, a, acum e toamnă, da! Saniuța; Ninge, ninge; A venit iarna; Omul de zapadă; Iarnă să te duci cu bine! Vine, vine primăvara; Înfloresc gradinile; Primăvara; Copăcelul.

Există cântece cu caracter intelectual, care au ca obiectiv principal consolidarea numerației 0-10, însușirea noțiunilor de greu-ușor, cald-rece, sus-jos, etc. Exemple: Numărătoarea, Un elefant se legăna, Șade rața pe butoi, Sus pe rămurele, Câte unul pe cărare etc. Cântecele despre animale și plante sunt îndrăgite foarte mult de elevi, mai ales când au în componență onomatopee. Ele au ca scop însușirea unor noțiuni despre plante și/sau animale, pe lângă scopurile muzicale. Exemple: Câte unul pe cărare, Ce petrecere frumoasă, Cucule, pasăre sură, Grivei, Sus pe rămurele, Ploaia etc. (Ciornei, 1999).

Multe din jocurile muzicale sunt transmise din generație în generație. Ele constituie puntea de legătură pentru comunicarea interetnică (jocurile muzicale nu au granițe, s-au transmis și se cântă în diferite limbi).

La copiii cu dizabilități intelectuale este necesară o includere permanentă a acestor jocuri muzicale care contribuie în mare măsură la dezvoltarea auzului muzical, la eliminarea stării de inhibare, la încurajarea comunicării deschise, necesară pentru o cât mai bună integrare în societate. Exemple: Mi-am pierdut o batistuță, Ursul doarme, Am cunoscut un orașel, Arici pogonici, Melc, melc, Lună, lună, nouă, Treci ploaie călătoare, Căldărușă plină etc.

Jocurile muzicale sub formă de dialog sunt jocuri unde copiii interpretează fiecare un rol, iar prin cântec ei reușesc să se transpună în personajul imitat. Exemple: Sosește-un domn din București, Țăranul e pe câmp, Deschide urechea bine etc.

Jocurile ritmice inițiate de profesor prin redarea unor formule ritmice, executate de obicei cu ajutorul celor mai simple mijloace ale copiilor (bătăi din palme, pocnit din degete, bătăi din picioare) se însușesc prin imitație de către toți copiii. Ulterior ele pot fi îmbogățite prin atribuirea instrumentelor de percuție. Exemple: Degetele, Degetele jucăușe.

Sonoterapia

Atracția copilului față de sunet apare încă de timpuriu. Din acest motiv cântecul ca și jocul muzical ocupă un rol important în activitățile cu copiii. Printr-un repertoriu de cântece și jocuri adecvat posibilităților de înțelegere și de asimilare a copiilor, muzica poate contribui în mod substanțial la îmbogățirea cunoștințelor, dar mai cu seamă, la îmbogățirea vocabularului, mai ales când acesta este redus, cum se întâmplă frecvent în cazul copiilor cu dizabilitate intelectuală.

Sonoterapia se bazează pe utilizarea sunetelor ca instrumente terapeutice, restabilind canalele de comunicare la persoanele cu dizabilități, contribuind la o mai bună integrare și socializare a lor. Toți cei care sunt interesați de meloterapie au preluat ideea „deschiderii canalelor de comunicare” de la Rolando Benenzon, fondatorul și promotorul școlii argentine de meloterapie, reprezentant de seamă al istoriei moderne a meloterapiei. În 1971, la primul „Congres interamerican de muzicoterapie”, Benenzon precizează locul meloterapiei în cadrul disciplinelor și profesiunilor paramedicale. De asemenea, cu acest prilej propune conceptele „identitate sonoră (Iso)” și complexul „sunet-ființă umană” care va deveni câțiva ani mai târziu „sunet-ființă umană-sunet”. Complexul „sunet-ființă umană-sunet” cuprinde: toate elementele care produc sunete în natură, corpul uman, instrumentele muzicale; toate sunetele care se produc cu corpul (respirația, vocea umană, vocalizele etc.); tot ceea ce se petrece pe plan fizic, acustic și ajunge la ființa umană; studiul simțurilor care percep sunetul și ritmul - simțul auditiv, simțul tactil-kinestezic, simțul vizual; răspunsurile motorii și senzitive la sunete, precum și comunicarea prin sunete, melodii etc. Cercetătorii care se ocupă de logica comunicării și de componentele acesteia accentuează importanța decodificării mesajelor nonverbale. Pornind de aici, meloterapeutul va trebui să țină seama și de tăcerile subiectului, de bătăile ritmului și chiar de non-participarea la comunicare, considerându-le ca atitudini cu un anumit mesaj, cu o anumită semnificație (Preda, 2007).

Studiile științifice au reușit să confirme ideea că la baza vindecării prin sunet și muzică se află rezonanța. Autoarea lucrării *Terapia prin sunete*, Olivea DewhurstMaddock, consideră că acest principiu acustic nu se aplică doar instrumentelor muzicale ci și corpului omenesc. Astfel, „atunci când

undele sonore pătrund în corp, la nivelul celulelor vii se produc, prin simpatie, vibrații care ajută la refacerea și consolidarea unei forme sănătoase de organizare. Conținutul ridicat de apă al țesuturilor din trup favorizează conducerea sunetului, iar efectul general este asemănător unui mesaj profund, la nivel atomic și molecular” (O.Dewhurst-Maddock, 1998).

Ritmoterapia

Noțiunea de ritm este folosită în mai multe domenii (biologie, medicină, pedagogie, psihologie). „Ritmul este o curgere divizată temporal și se caracterizează prin aceea că între polii unui câmp de tensiune există o mișcare continuă încolo și înapoi, în lung și în lat, înainte și înapoi, iar o mișcare o pregătește întodeauna pe cealaltă și un pol este opus celuilalt.” (Preda, 2007). Cercetătorii vorbesc despre ritm respirator, ritm cardiac, biotîm, ritm în vorbire, ritm în mișcare, ritm în dans și muzică. Copiii sunt fascinați de elementele ritmice (mersul, săritul, dansul, bătutul din palme, tropăitul), de jocurile ritmice care au calități recuperatorii, educative și de integrare socială. Ritmul în vorbire, muzică și dans, în cadrul unui grup, îi scot pe copii din ritmul propriu și-i conduc spre un tempo comun.

În cadrul ritmoterapiei putem utiliza toate elementele ritmice constitutive ale educației muzicale. Nu trebuie însă neglijată diferența dintre practica individuală cu aceste elemente ritmice și simpla receptare sau predispoziție față de acestea, adesea de o valoare redusă. Redăm aici câteva exerciții ritmice care au dat rezultate remarcabile în cazul unor deficiențe întâlnite la subiecți apatici, inactivi motori sau caracteriologic instabili, ce suferă de insuficiență glandulară; aceștia evoluează în special în corelație cu tempoul.

- bătăi din palme: al ritmului cântecelor sau lucrărilor muzicale, al tempoului, al primului timp din măsură;
- bătăi executate pe masă, de o anumită durată, intensitate, viteză (sunt utile în cazul dezechilibrelor);
- jocuri ritmate, cu mingea pe podea sau perete, sărituri, dansuri;
- realizarea de formule ritmice la toabă, în marș;
- inventarea de ritmuri realizate prin bătăi din palme sau bețișoare.

În concluzie, putem să ne alăturăm tuturor celor care afirmă că muzica exercită asupra oamenilor cu dezvoltare tipică și cu dizabilități deopotrivă, o influență benefică, având valențe curative. Meloterapia implică o serie de tehnici psihoterapeutice în care participarea subiectului este activă. Meloterapeuții cu experiență susțin faptul că grupul de terapie muzicală, prin capacitatea sa de a aduna copiii într-o singură experiență cu rezultate care

tind spre egalizare, înlătură izolarea și prin aceasta, multe dintre impedimentele patologice ale dezvoltării (Staff of Rectory Paddock School, 1983).

Referințe bibliografice

- Aldrea, G., Munteanu, G. (2005). *Didactica educației muzicale în învățământul primar*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Barksdale, A.L. (2003). *Music Therapy and Leisure for Persons with Disabilities*, Sagamore Publishing, Champaign, Illinois.
- Ciornei, T. (1999). *Cântece și poezii pentru copii*, Editura Porțile Orientului, Iași.
- Dewhurst-Maddock, O. (1998). *Terapia prin sunete*, Editura Teora, București.
- Gold, C., Wigram, T., Elefant, C. (2006). *Music therapy for autistic spectrum disorder*, Cochrane Database Syst. Rev.
- Lecourt, E. (1993). *Analyse de groupe et musicothérapie. Le groupe et le sonor*, E.S.F., Paris.
- Mușu, I., Taflan, A. (1999). *Terapia educațională integrată*, Editura Pro Humanitate, București.
- Petre, L.M. (2014). *Spectacolul Minții. Muzică, Voce, Terapie*, Editura SPER, București.
- Popovici, D.V. (2005). *Terapia ocupațională pentru persoane cu deficiențe*, Editura Muntenia, Constanța.
- Preda, V. (2003). *Terapii prin mediere artistică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Preda, V. (2007). (coord.) *Elemente de psihopedagogie specială*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
- Staff of Rectory Paddock School (1983). *In Search of A Curriculum*, Robin Wrenn Publication, Second Edition.

APLICAȚII ALE ART-TERAPIEI LA COPII CU TSA

Drd. Drăgan Ana-Maria Irina

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

Observații empirice privind efectele pozitive ale diferitelor forme de artă datează din timpuri imemorabile, fiind una dintre funcțiile atribuite artei. Oarecum surprinzător, cristalizarea unei forme terapeutice bazată pe mijloace expresive a avut loc relativ târziu, în prima parte a secolului XX aducând drama terapia ca îmbinare de expresie artistică și demers curativ. Conceptualizarea art terapeuției ca metodă de lucru în domeniul sănătății mentale s-a produs în anii '40 când pictorul britanic Adrian Hill, bazându-se pe propria experiență și travaliul de recuperare prin care a trecut, a publicat cartea „Art versus Illness” (1945). În timp au fost explorate numeroase forme artistice ca modalități de a ameliora simptomatologia a numeroase afecțiuni, în special de natură psihică: arte plastice (desen, pictură, modelaj, colaj), arte performative (muzică).

În sens larg, art-terapia presupune reunirea mai multor activități creative sub același obiectiv. Expresia generică „art-terapie” include toate formele de artă: dansterapie, meloterapie, dramaterapie, arte plastice, unele forme de ergo-terapie. În ambele accepțiuni, artterapia se desfășoară într-un cadru terapeutic derulându-se fie între două persoane, fie în cadrul unui grup. În prezent, există multe grupuri sau cluburi ce au la bază tehnici artterapeutice, în special datorită caracterului lor extrem de ofertant. În sens restrâns, luând în calcul doar artele plastice, artterapia a luat naștere ca urmare a dezvoltării unui set de tehnici folosite la început în spitalele de psihiatrie, unii medici acordând o atenție deosebită produselor creativității pacienților. Acest interes pentru arta patologiilor a crescut culminând cu elaborarea diagnosticelor pentru pacienți pe baza produselor expresive ale acestora. În ceea ce privește copiii, datorită vârstei și posibilităților de exprimare prin artă, se recomandă folosirea tehnicilor expresiv-creative. Aceste activități sunt privilegiate în lucrul cu adolescenții sau copiii datorită barierelor în comunicarea verbală existente de multe ori fie datorită posibilităților limitate de exprimare, fie datorită vârstei foarte mici, limbajul verbal nefiind accesibil deocamdată. Ceea ce separă artterapia de terapia tradițională este scopul său ultim terapeutic, de reeducare: produsul artistic nu constituie un scop în sine, ci este considerat un mijloc (cale, pretext terapeutic) de schimbare și progres.

Analiza ulterioară a lucrării de artă, fie că vorbim despre analiza de conținut, fie despre analiza formală, depinde în mare măsură de formarea terapeutică psihologului., teatru, dans și mișcarea, teatru de marionete), tehnici narative (povești terapeutice), etc.

Orice persoană poate beneficia de acest tip de terapie, nu este necesară prezența unui talent artistic. Art-terapia poate fi folosită pentru tratament, vindecare, dezvoltare personală sau autocunoaștere, obținerea unei stări pozitive. În cazul copiilor, utilizarea ei este benefică în cazul celor cu probleme de dezvoltare, emoționale, cognitive sau de comportament. Diane Waller arată că în art-terapie schimbarea pozitivă se produce în timpul procesului de implicare fizică cu materialele, în mai multe moduri: prin crearea unui obiect de artă semnificativ, simbolic; prin sublimarea emoțiilor în imagini; prin comunicarea cu terapeutul prin intermediul obiectului de artă creat. Aceeași autoare prezintă câteva dintre principiile fundamentale ale art-terapiei: crearea de imagini vizuale este un aspect important al învățării umane; producerea de artă în prezența unui terapeut face posibil accesul la stări interioare, emoții și sentimente care nu pot fi exprimate cu ușurință în cuvinte; arta, obiectul de artă creat poate funcționa ca un „container” în care pot fi descărcate emoțiile puternice; poate fi un mijloc de comunicare între copil și terapeut.

Experimentarea cu materialele în cadrul sigur al ședinței de art-terapie îi ajută pe copiii care au dificultăți în a se juca să capete încredere, să se implice în jocuri. Art-terapia de grup facilitează, în plus, achiziția unor abilități sociale, a unor modalități de relaționare, având ca efect schimbări pozitive în comportament.

Concomitent cu traversarea procesului de creație, persoana experimentează și sentimentul măiestriei. Sentimentul măiestriei nu este însă singurul efect benefic al art-terapiei. Conform lui Fabini (2006), principalele efecte ale art-terapiei sunt:

1. stimularea creativității și a unui mod de viață creativ
2. le redă clienților încrederea că sunt capabili să creeze ceva
3. orientează procesele inconștiente prin acțiunea creativă pentru a obține ameliorarea stării emoționale.

În cazul copiilor cu TSA, printre beneficiile art-terapiei ar fi:

- dezvoltarea inteligenței emoționale,
- dezvoltarea abilităților de exprimare, comunicare și relaționare,
- creșterea adaptării în societate,
- o dezvoltare armonioasă, echilibrată, responsabilizare,
- dezvoltarea inițiativei,
- dezvoltarea imaginației și a spiritului creativ,

- reducerea tensiunilor și a anxietății,
- dezvoltarea unor instrumente sănatoase de rezolvare a conflictelor și dezvoltarea stimei de sine.

Rolul artei este de a oferi copilului un mijloc alternativ de comunicare, care nu implică o vorbire sofisticată; procesul creativ poate oferi copilului un alt limbaj, nonverbal și simbolic, prin care emoțiile, dorințele, temerile și fanteziile sale pot fi exprimate. Este subliniat așadar aspectul nonverbal al terapiei, acesta constituind de fapt o cheie în producerea schimbării pozitive. În prezent, tot mai mulți art-terapeuți se orientează spre teoria atașamentului, pentru a explora relațiile din copilăria timpurie și impactul lor asupra dezvoltării ulterioare, precum și spre teoria sistemelor familiale, care se concentrează asupra modului de interacțiune între membrii familiei mai degrabă decât asupra copilului „cu probleme”. Aceste teorii vor fi utile în înțelegerea modului în care contextul social al copilului influențează starea emoțională și comportamentul său. Aplicabilitatea este largă, într-o varietate de tipuri de tulburări afective, difi cultăți de învățare, inclusiv tulburările din spectrul autist.

Unul dintre semnele distinctive ale tulburării din spectrul TSA este dificultatea de comunicarea verbală și socială. În unele cazuri, persoanele cu TSA sunt practic non-verbale: imposibilitatea de a folosi vorbirea pentru a comunica la toate nivelele. În alte cazuri, persoanele cu TSA au un limbaj greu de prelucrat în timp și transformarea lui în conversație lină și ușoară este dificilă. Persoanele cu TSA pot avea, de asemenea, probleme de citire a limbajului nonverbal (slabă expresivitate în exprimare și înțelegere; mimică, gestică, limbajul corpului). S-a constatat însă că multe persoane cu TSA au o capacitate extraordinară de a gândi vizual - "în imagini.". Mulți își pot folosi abilitatea în prelucrarea amintirilor în imagini, înregistrarea imaginilor și informațiilor, ideilor exprimarea lor prin desen sau alte forme artistice. Arta este o formă de exprimare, care necesită o interacțiune puțin verbală sau non verbală, care poate deschide uși de comunicare care altfel rămân definitiv închise.

Compensarea prin artă este o resursă importantă în terapia persoanelor cu dizabilități (Kranowitz, 2012). Copiii cu TSA (Sindrom Asperger și TSA înalt funcțional) de exemplu răspund pozitiv activităților creative, atitudinii încurajatoare și flexibile a terapeutului fiind capabili să ofere răspunsuri adaptate cerințelor ce vin dinspre mediu. Adaptarea acestor cerințe la nevoile lor bazale (organizare, eliminarea distractorilor, oferirea gradului potrivit de stimulare senzorială) și gestionarea activităților în mod creativ sunt principalele repere metodologice potrivite în asistarea unor astfel de cazuri. Alături de respectarea unicității și a preferințelor fiecărui copil,

strategiile mai sus enumerate pot fi implementate cu succes în orice tip de intervenție din domeniul Tulburărilor de Spectru Autist. Prin intermediul terapiilor creative, copiii pot să își acceseze resursele într-o manieră non-formală; pot să își maximizeze creativitatea, spontaneitatea și abilitățile de a dezvolta jocul simbolic (Mitrofan, Vasile, 2007).

Tehnicile de art-terapie oferă copiilor oportunitatea de a explora și exprima, prin intermediul materialelor specifice creației artistice, dificultățile în legătură cu diversele trăiri sau relații personale, dificultăți ce ar putea fi greu de exprimat în cuvinte. Atmosfera relaxată îl îndeamnă pe copil să se exprime liber oferindu-i posibilitatea de a se descărca, de a dezvălui trăiri care, în alte condiții, par a fi inacceptabile. Desenul și pictura sunt utilizate pentru a ajuta copilul să devină conștient de sine, de existența sa în lume. Desenele pot fi folosite în moduri variate, cu scopuri multiple și la diferite nivele. Prin intermediul picturii (inclusiv cea cu degetele) copilul își exprimă cu ușurință emoțiile. Simplul act de a desena fără intervenție exterioară reprezintă o puternică exprimare a sinelui care ajută stabilirea identității persoanei și este o cale de exprimare a sentimentelor. Desenul le oferă de asemenea, posibilitate de a avea succes. Învățând să aibă încredere în propriile forțe, copilul se dezvoltă. Modelajul oferă atât experiențe kinestezice, cât și tactile. Flexibilitatea și maleabilitatea lutului se potrivesc unei varietăți de nevoi. El pare să spargă adesea blocajele copilului, putând fi utilizat cu succes și de cei care au mari dificultăți în exprimarea sentimentelor. Copiii “supărați” pot simți un sentiment al controlului și stăpânirii de sine, prin intermediul lutului. Copilul agresiv poate folosi lutul pentru a-l lovi și sfărâma. Se utilizează de asemenea și plastilina. Lutul și plastilina au și un efect benefic în sensul relaxării mâinilor, în urma realizării unor exerciții specifice. Modelajul este una dintre activitățile preferate de copii. Colajul ajută la eliberarea imaginației și poate fi utilizat ca exprimare senzorială și emoțională, folosind diverse exerciții. Ajută foarte mult și în ceea ce privește îmbunătățirea motricității fine. Poveștile și confectionarea de măști au rolul de a-l ajuta pe copil să asimileze experiențele trăite și realitatea în general. Copilul învață să dea sens lumii din afara lui dar și să-și structureze gândurile. Alte tehnici folosite sunt teatrul de papuși, jocul de rol, jocurile de mișcare, muzica și dansul, etc.

Un copil autist poate fi abordat prin intermediul obiectelor și activităților pe care le preferă. Astfel, se începe cu ceea ce este familiar și apoi treptat, progresiv, se introduce ceva nou, în acest fel copilul fi ind capabil să accepte mai ușor ceea ce este nefamiliar pentru el. Art-terapia la acești copii poate iniția deschiderea unor noi căi în zonele subdezvoltate ale creierului. Prin furnizarea unui canal pentru comunicarea nonverbală, are loc o

comunicare la un nivel simbolic, iar acest proces poate să conducă la dezvoltarea unei comunicări mai directe și chiar la reorganizarea procesului gândirii. Un tip de tehnică utilizată în art-terapia copiilor cu TSA este „oglundirea” (imitarea comportamentului și expresiilor artistice ale copilului, cu scopul de a stabili o relație), tehnică la care acești copii răspund adesea, le captează atenția și îi angajează în interacțiunea interpersonală. Facilitarea comunicării de către terapeut prin artă creează un climat pozitiv, care conduce la o experiență pozitivă de atașament față de terapeut și, în consecință, la reducerea anxietății și reglarea emoțională.

Prin toate aceste modalități și niveluri la care art-terapia poate să aibă efecte pozitive în cazul copiilor cu TSA, aceasta poate să constituie o componentă valoroasă în cadrul unei intervenții terapeutice multidisciplinare.

Bibliografie:

- Aldridge, D. An overview of music therapy research, *Complementary Therapies in Medicine*, Vol. 2, Issue 4, oct. 1994.
- Atkinson, K. & Wells, C. *Creative Therapies: A Psychodynamic Approach within Occupational Therapy*, Nelson Thorned Ltd., Cheltenham, 2003.
- Betts DJ. *The Art of Therapy: Drawing Individuals Out in Creative Ways*. 2005 www.autism-society.org
- Emery MJ. Art Therapy as an Intervention for Autism, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 2004; 21(3):143-147
- Evans K, Dubowski J. *Art Therapy with Children on the Autistic*. 2001 *Spectrum: Beyond Words*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia
- Gabriels RL. Art therapy with children who have autism and their families. In Malchiodi, C. (Ed.), *Handbook of Art Therapy*. 2003; 193-206, New York, Guilford Press
- Geue, K.; Goetze, H.; Buttstaedt, M.; Kleinert, E.; Richter, D. & Singer, S. An overview of art therapy interventions for cancer patients and the results of research, *Complementary Therapies in Medicine*, Volume 18, Issues 3–4, iun.–aug. 2010.
- Martin N. Art Therapy and Autism: Overview and Recommendations, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 2009;26(4):187-190.
- Rebollo Pratt R. Art, dance and music therapy, *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*. 2004;15: 827-841.
- Waller D. Art Therapy for Children: How It Leads to Change, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 2006;11(2):271-282

ROLUL FACTORILOR EDUCATIVI ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Prof. Psihopedagog Mădălin Ioana-Alina
Liceul Tehnologic Special "SAMUS" Cluj-Napoca

Ideea integrării copiilor cu dizabilități în școala publică a apărut ca o reacție necesară și firească a societății la obligația acesteia de a asigura normalizarea și reformarea condițiilor de educație pentru persoanele cu cerințe educative speciale.

Integrarea înseamnă că relațiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă. Când lipsește recunoașterea acestor valori, se instaurează alienarea și segregarea între grupurile sociale. Astfel spus, integrarea se referă la relația stabilită între individ și societate și se poate analiza având în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex.

Integrarea presupune egalitatea de participare socială și egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație.

Incluziunea se referă la schimbarea atitudinilor și practicilor din partea indivizilor, instituțiilor și organizațiilor, astfel încât toate persoanele, inclusiv cele percepute ca fiind "diferite" din cauza unor deficiențe, să poată contribui și participa în mod egal la viața și cultura comunității din care fac parte.

Școala incluzivă este denumirea instituției școlare din învățământul public de masă unde au acces toți copiii, unei comunități, indiferent de mediul de proveniență, în care sunt integrați într-o formă sau alta și copiii cu cerințe speciale în educație, unde programul activităților didactice are la bază un curriculum specific și unde participarea personalului didactic la activitățile educative din clasă se bazează pe un parteneriat activ între profesori, profesori de sprijin/suport, specialiști în educație specială și părinți. Pornind de la această realitate, în literatura de specialitate se vorbește și despre clase incluzive, în care pot fi integrați un număr limitat de copii cu cerințe educative speciale.

Persoanele/elevii cu diferite tipuri de deficiență au aceleași drepturi fundamentale ca și ceilalți cetățeni de aceeași vârstă, fără discriminare pe motive de sex, limbă vorbită, religie, stare financiară sau orice altă caracteristică a persoanei în cauză sau a familiei sale.

Dacă acceptăm ideea că, după absolvirea școlii, toți copiii trebuie să beneficieze de șansa de a participa activ la viața socială, atunci trebuie să le acordăm necondiționat această șansă încă din școală, deci integrarea socială este pregătită și condiționată de integrarea școlară.

Integrarea se bazează pe convingerea că adulții lucrează în comunități incluzive, alcătuite din persoane de diferite rase, religii, aspirații, cu sau fără dizabilități. Tot așa, indiferent de vârstă, copiii au nevoie să crească și să învețe în medii asemănătoare celor în care vor lucra ca adulți, iar școala este principala instituție care trebuie să răspundă acestei nevoi.

Profesorul din școala integrativă va avea o serie de obiective de perfecționare și autoperfecționare profesională, cum ar fi:

- Să fie capabil să remarce punctele forte și interesele fiecărui copil și să le utilizeze pentru motivarea interioară în procesul de educație.
- Să stabilească obiective ambițioase dar diferențiate, adecvate elevului respectiv, ceea ce impune evaluare diferențiată.
- Să formuleze așteptări adecvate pentru fiecare elev, oricare ar fi capacitățile acestuia. Această abilitate a cadrului didactic permite tuturor elevilor să devină membri ai clasei și ai școlii.
- Să utilizeze un stil de predare bazat mai mult pe activități decât pe intervenția de la catedră.
- Să ofere zilnic condiții pentru ca fiecare să aibă un succes.

Procesul de integrare a copiilor în dificultate presupune din partea profesioniștilor antrenați nu doar interes, cunoștințe și competențe, ci și o capacitate reală de a lucra în echipă. O echipă constituită atât în cadrul școlii, dar și o echipă la nivel interinstituțional, care să-i includă pe toți profesioniștii care răspund de copil: educator sau asistent maternal, asistent social, profesor diriginte, director de școală și alții.

Școala publică devenită școală incluzivă trebuie să dispună de:

- Dotări tehnico- materiale: săli specializate (de kinetoterapie, logopedie), aparate pentru diferite tipuri de deficiențe, mijloace de învățământ adaptate.
- Asigurarea cu resurse umane corespunzătoare (specialiști în domeniul psihopedagogic și cadre didactice itinerante).
- Adaptări funcționale la nivelul clădirilor (modificări ale clădirilor, rampe de acces, scări rulante).

Activitatea desfășurată de profesorul itinerant se dovedește eficientă dacă, pe parcursul școlarizării în școala de masă, elevul deficient integrat reușește să se adapteze la școala de masă, să o frecventeze regulat, să participe la acțiunile clasei din care face parte și astfel să devină independent de serviciile educaționale de sprijin.

Procesul integrării educaționale a copiilor cu cerințe speciale în educație presupune elaborarea și aplicarea unui plan de intervenție individualizat, centrat pe folosirea unor modalități eficiente de adaptare a curriculumului și pe diversificarea ofertelor de învățare în cadrul lecțiilor. Didactica psihopedagogică a relevat principiul conform căruia este mai bine să greșești supraaprecierea copilului orientat inițial spre învățământul obișnuit, decât să-i subapreciezi calitățile reale, orientându-l cu ușurință spre învățământul special.

Educația integrată este un act responsabil, asumat de personalul școlii, de comunitate, de familie și nu trebuie perceput ca un proces de subminare a școlilor obișnuite, ci ca un proces de normalizare a vieții persoanelor aflate în dificultate (ajunse în această stare ca urmare a unor evenimente independente de voința lor) și ca o măsură de conștientizare a rolului de instituție publică al școlii, în care toți au dreptul să aibă acces în calitate de cetățeni cu drepturi egale ai comunității.

Profesorul trebuie să cunoască deficiențele copiilor pe care îi va primi în clasă în scopul înțelegerii acestora și pentru a-și putea modela activitățile, în funcție de necesitățile copiilor. Clasa în care va fi integrat copilul cu cerințe speciale va trebui să primească informații într-o manieră corectă și pozitivă despre acesta. Este foarte importantă sensibilizarea copiilor și pregătirea lor pentru a primi în rândurile lor un coleg cu dizabilități.

Primirea în clasă a unor copii cu cerințe educative speciale trebuie să aibă în vedere faptul că atitudinea față de el trebuie să păstreze o aparență de normalitate, copilul trebuie să fie tratat la fel ca ceilalți elevi din clasă. Conduita și atitudinea profesorilor trebuie să demonstreze elevilor că li se acordă tuturor aceeași valoare, în egală măsură indiferent de situație.

Profesorul trebuie să evite compătimirea, mila sau alte conduite inadecvate care pot semnifica devalorizarea copilului cu dizabilități. De asemenea trebuie promovat contactul direct între elevi și încurajarea elevilor în activități de interes comun.

Orice copil poate întâmpina dificultăți de învățare sau de adaptare datorate unor multiple cauze, dependente sau nu de voința sa. Acest fapt nu trebuie să constituie un argument în favoarea excluderii sale din școala de masă și transferarea într-o școală specială. Abordând o perspectivă curriculară deschisă, transparentă și flexibilă, putem veni în întâmpinarea cerințelor unui număr cât mai mare de elevi, inclusiv pentru elevii care sunt excluși în mod curent din școlile obișnuite. De asemenea, profesorii își pot schimba atitudinea față de cerințele impuse de școala diversității, încurajându-i să-și dezvolte o nouă optică asupra activităților didactice care presupun un parteneriat activ între elevii clasei și profesor.

Menținerea unui climat optim în clasă reprezintă una din preocupările majore ale oricărui cadru didactic. Teama ca tulburările de comportament și autocontrol deficitar pot crea probleme insurmontabile reprezintă una din cauzele majore ale reticenței față de procesul integrării. Multe învățătoare/profesori au fost de acord cu menținerea în clasele lor a copiilor cu C.E.S. abia după ce s-au convins ca aceștia ne le creeau dificultăți deosebite în plan comportamental. De multe ori, tulburările pot fi contracarate prin impunerea modelului de conduită dezirabil făcând apel la prestigiu și autoritate, ceea ce înseamnă că, anterior, trebuie dobândit respectul copilului și stimulată nevoia lui de a fi recunoscut drept ”copil bun” (stadiul moralității ascultării, în concepția lui L. Kohlberg). De asemenea, presiunea exercitată de colectivul școlar în direcția conformării la normă este semnificativă și ea poate fi folosită ca instrument modelator al conduitei, cu condiția păstrării măsurii. Altfel, copilul cu C.E.S. se va simți exclus și persecutat și va dezvolta reacții de opoziție, pierzând în același timp dorința de a dobândi un statut superior, valorizat pozitiv de către grup. Trebuie să se țină cont și de faptul că aceste tulburări, mai ales cele de etiologie neurologică, nu pot fi întotdeauna ținute sub control. O eventuală decizie de reorientare a copilului cu C.E.S. către alte forme de educație va ține cont nu numai de interesul acestuia, ci și de cel al colectivului în care se află.

Cadrul didactic trebuie să găsească cele mai eficiente metode de motivare a copilului în dificultate astfel încât acesta să se adapteze cât mai bine la cerințele vieții în colectiv. Este necesar ca el să fie ajutat să-și descopere interese, pasiuni, să-și formuleze scopuri și să persevereze în atingerea lor. Trebuie create situații didactice care să ofere posibilitatea trăirii succesului și a dobândirii aprecierii din partea colegilor de clasă.

O metodă de motivare este și implicarea în activități ce presupun asumarea unor mici responsabilități. Achitarea corespunzătoare de aceste obligații conduce cu timpul la obișnuința de a duce lucrurile la bun sfârșit. De asemenea, creează premisele unei relații de încredere, afecțiune și comunicare care consolidează și dezvoltă conduitele dezirabile.

Este important să se evite crearea de cercuri vicioase care să amplifice manifestările nedorite în loc să le elimine. Este cazul copilului care, în virtutea unor sentimente de neglijare și inferioritate, adoptă conduite deviante tocmai pentru a atrage atenția asupra sa. Reacțiile punitive din partea cadrului didactic nu fac altceva decât să întărească aceste conduite și să ofere copilului atuurile pentru confruntările ulterioare. Odată sesizată o astfel de situație circulară, trebuie eliminate acele elemente care-i furnizează copilului argumente pentru adoptarea unei conduite rebele. Primul pas constă tocmai în destructurarea antagonismelor create între copilul în dificultate și

cadru didactic și/sau între copilul în dificultate și colegii săi de clasă. Al doilea pas constă în descoperirea unor interese comune și în valorizarea reușitelor de grup. Al treilea pas ar fi cel de atribuire a unor sarcini a căror îndeplinire corespunzătoare să atragă după sine aprecierea celorlalți.

Relația cu părinții copiilor obișnuiți, ca și cu cei ai copiilor în dificultate, nu trebuie să se rezume numai la aspecte privind situația școlară sau la probleme de ordin financiar-administrativ. Este necesară o explorare a motivațiilor și intereselor acestora, o cunoaștere a opiniilor și convingerilor lor cu privire la procesul intergrării, a speranțelor care îi animă. Nu trebuie să se uite că lumea copilului în dificultate nu se rezumă la cadrul școlar, ci el are parte de experiențe dintre cele mai variate, ceea ce conduce inevitabil la contradicții și conflicte interne.

Rățiunea pentru care acești copii se află în clasele obișnuite nu este aceea de a-i face "normali", ci de a-i insufla valori, comportamente și aspirații specifice copiilor normali. Finalitatea unui astfel de demers este aceea de a permite o cât mai bună inserție socio-profesională după încheierea perioadei de școlarizare.

În concluzie, strategiile de formare a unei atitudini pozitive a cadrelor didactice față de integrare trebuie să țină cont de rezervele, temerile și prejudecățile individuale, dar și de situația concretă a fiecărui copil integrat în școala obișnuită, precum și de contextul complex în care se desfășoară. Procesul este lung și dificil, dar succesul va depinde la fel de mult atitudinea celor chemați să-i dea viață cât și de profesionalismul articulării sale. Reforma în învățământ nu se poate face fără oameni, iar cadrele didactice trebuie să se simtă asigurate și sprijinite în acest demers pentru a spera la un bilanț pozitiv.

BIBLIOGRAFIE

- Vrășmaș Traian, *"Învățământul integrat și/sau incluziv"*, Editura Aramis, 2001, București;
- Gherguț Alois, *"Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Strategii diferențiate și incluzive în educație"*, Editura Polirom, 2006, Iași;
- Sima Ioan, *"Psihopedagogie specială: studii și cercetări"*, vol I, vol II., Editura Didactică și Pedagogică, 1998, București;
- Verza Emil, *"Psihopedagogia specială"*, Editura Didactică și Pedagogică, 1994, București.

CONFLICTUL ȘI MANAGEMENTUL LUI ÎN CLASA DE ELEVI

Prof. Înv. Primar Molnar Iolanda
Colegiul Tehnic "Ana Aslan", Cluj-Napoca

Societatea presupune ca aspect fundamental însuși faptul conviețuirii umane, al existenței omenești, în baza anumitor relații trăite ca legături interumane, ca interacțiuni sociale.

Conflictele sunt apreciate ca fiind „omniprezente” în viața socială, ele având o mare diversitate de exprimare. Acestea pot avea un caracter normal sau patologic, funcțional sau disfuncțional, firesc sau anormal. Se spune că „în lume sunt mai multe conflicte decât fire de nisip” și poate că este adevărat, tot atât de adevărat pe cât este și faptul că însăși societatea ne influențează sistemul de valori, principiile și credințele, comportamentul și punctele de vedere asupra conflictelor. O privire ofensivă, o replică depreciativă sunt capabile să determine un conflict. Oricine poate și trebuie să trateze situațiile conflictuale astfel încât comportamentul așa-zisului atacator să nu se accentueze și respectul față de propria persoană să nu fie lezat.

Oamenii trăiesc și muncesc împreună. Este important pentru ei să se înțeleagă unii pe alții. Conflictul este o parte firească a vieții de zi cu zi, o realitate a vieții cotidiene, inerentă în relațiile interumane. El poate fi tratat pe căi pozitive sau negative. Abordat printr-o gândire pozitivă, conflictul poate avea rezultate creative, poate fi o forță pozitivă pentru creșterea personală și schimbarea socială. Abordat într-o manieră negativă, conflictul poate avea rezultate distructive atât din punct de vedere emoțional, spiritual, cât și fizic. De asemenea, conflictul poate deveni o sursă de maturizare și învățare, ajută la descoperirea propriilor valori și credințe, la menținerea stării de sănătate mentală individuală.

Capacitățile de management al conflictului pot fi învățate. Prin intermediul practicii putem îmbunătăți comunicarea, negocierea, facilitarea, medierea conflictelor. Modul în care definim o problemă, determină **dacă** și **cum** o vom rezolva (cu cât definim mai clar problema cu atât mai ușor vom găsi o soluție). Într-un conflict, sentimentele sunt importante; uneori nu ajungem la motivele conflictului și nu îl putem rezolva până când nu luăm în considerare sentimentele neconștientizate.

Kerstin Bergovist (psihanalist suedez) evidențiază faptul că un pas important în rezolvarea unei situații conflictuale este conștientizarea problemei.

Particularizând la contextul școlar, după cum s-a putut observa, nu puține sunt situațiile în care cadrul didactic se confruntă cu unele probleme, aparent insolubile care afectează bunul mers al activităților din grupul școlar. În cazul unei crize apărute, de exemplu, pe fondul neînțelegerii dintre cadrul didactic și elev, observăm că așa-zisa situație conflictuală se declanșează fără avertizare, debutează prin afectarea sistemului informațional, viciază mesajele, îngreunează comunicarea prin obstaculare permanentă, prin destructurarea canalelor, urmărind instaurarea unei stări de confuzie.

Un exemplu în acest sens îl constituie **nemulțumirea unui elev din ciclul gimnazial în momentul în care este muștră verbal de către dirigintele clasei pentru că i-au fost semnalate încălcări ale anumitor reguli sau norme școlare** (folosirea destul de frecventă a unui comportament disruptiv: manifestă violență fizică și verbală în contextul școlar, manifestă o atitudine opozantă în contextul activităților desfășurate în grupuri mici, are o rezistență scăzută la frustrare). Acest tip de situație intră în categoria crizei educaționale în contextul managementului clasei, punând cadrul didactic în situația găsirii celor mai adecvate strategii de rezolvare a conflictului. Este o situație care influențează negativ relațiile interpersonale din cadrul clasei. Comunicarea dintre elevii clasei, dar și cea între elevul în cauză și dirigintele lui sunt puternic afectate, conducând la efecte nedorite în viața clasei.

În plan strategic, abordarea managerială a crizei, evidențiază ineditul stărilor declanșate, faptul că nu poate fi asemănată cu vreun element stabil din starea de normalitate și impresia de insolabilitate, despre care am amintit, ca imposibilitate a identificării vreunei soluții de intervenție eficientă pe termen scurt.

În majoritatea cazurilor, cadrele didactice își concentrează eforturile și atenția, controlul și concentrarea asupra situațiilor didactice, asupra activităților de predare, ignorând de multe ori, nu din rea-voință, diversitatea situațiilor educaționale ca structuri complexe, atitudinal-relaționale. Involuntar, asemenea atitudini educaționale creează un teren propice apariției și dezvoltării fenomenelor de criză.

În fața provocărilor de acest gen, instituția școlară poate fi pregătită sau nu și poate deveni cu rapiditate o victimă ușoară. "Din perspectiva axiologică, principiile care pot să guverneze intervenția managerială de soluționare a unei astfel de situații conflictuale, e bine să fie următoarele: sinceritate, cooperare, beneficiu comun. Rolul calităților și al pregătirii manageriale în diminuarea efectelor produse de starea de criză, dar și în eradicarea acesteia sunt incontestabile." (Iucu, R., pag. 90)

Înainte de introducerea unor măsuri corective ori a unor demersuri de soluționare, în procesul de stingere și eliminare a crizei respective, este necesar să se facă demersurile de diagnostic inițial a fenomenelor, de analiză, de elucidare, de investigare.

Conform studiilor de specialitate, în gestionarea situațiilor de criză educațională întâlnim mai multe etape, pe care cadrul didactic este bine să le urmeze:

1. Identificarea și cunoașterea problemei (în cazul de față al conflictului dintre cadru didactic și elev);
2. Etiologia situației de criză (necesitatea cunoașterii profunde a situației, dar și a cauzelor). Rolul cadrului didactic nu este de a culpabiliza, de a blama, de a stigmatiza persoanele și faptele, ci de a accentua ideea de cooperare în rezolvarea crizei. E bine să fie accentuate elementele cu valoare de liant, ceea ce unește și elementele stabile, ceea ce echilibrează.
3. Decizia în vederea rezolvării problemei.

Întrucât situațiile de criză solicită un mare grad de operativitate, orice minut pierdut în fazele incipiente se poate converti în zile de căutare și de eforturi mai târziu. De aceea, perioadele de criză, evenimente cu caracter atipic, solicită cadrului didactic nu numai promptitudine și rapiditate, ci și variante rezolutive. Durata luării deciziei trebuie să fie foarte scurtă și neînsoțită de ezitări. Dăunătoare sunt și inconsecvențele, marcate prin reveniri.

Dacă luăm în considerare câmpul de acțiune și nivelul ierarhic implicat, putem evidenția următoarele tipuri de decizii (după Iucu, R., pag. 94):

- ❖ *Decizii strategice* – afectează profund viața instituțională a școlii (decizii de politică școlară prevăzute în regulamentul de ordine interioară);
- ❖ *Decizii tactice* – privesc actul educațional din clasa de elevi (în conformitate cu regulile clasei stabilite de comun acord cu elevii la începutul anului școlar și modificate în funcție de nevoile clasei de elevi, în acord cu evenimentele petrecute în contextul clasei).

În situația prezentată, se apelează la *deciziile tactice*, în fază inițială, având în vedere faptul că dirigintele clasei a adus la cunoștință întregului colectiv care sunt drepturile și responsabilitățile elevului în contextul școlar. Regulamentul de ordine interioară al oricărei școli este prezentat și în cadrul primei ședințe cu părinții, la începutul fiecărui an școlar, fapt ce conferă cadrului didactic un prim pas în asigurarea controlului asupra eventualelor momente de criză educațională.

Măsuri de rezolvare a situației conflictuale dintre elev și cadrul didactic:

1. Aspectele menționate mai sus sunt menite a conduce la o decizie pe care o considerăm prioritară: ***anunțarea familiei elevului*** în ceea ce privește conflictul apărut în relația cu elevul în cauză. Părinții primesc o înștiințare scrisă, fiind solicitați să participe la o discuție cu dirigintele clasei.
2. ***Colaborarea cu familia*** în soluționarea problemelor comportamentale ale elevului devine soluția optimă, în faza imediat următoare.
3. Se poate propune ***un plan de intervenție personalizat*** constând în crearea unui sistem de întăriri pozitive și negative, menite să amelioreze sau chiar să stopeze manifestările inadecvate ale elevului.

PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

Ipoteza de lucru:

Pornind de la ideea colaborării tuturor părților implicate (mediu școlar, mediu familial, psiholog, psihopedagog), am considerat că *un plan de intervenție personalizat* poate contribui la *ameliorarea tulburărilor afective și comportamentale ale elevului*.

Obiectivele intervenției:

Obiectivul principal pe care am dorit să îl realizăm prin intermediul intervenției propuse este depășirea de către elev a dificultăților afective și de conduită manifestate în mediul școlar.

Obiectivele secundare se pot concretiza astfel:

- ✓ Implicarea adecvată a elevului în realizarea sarcinilor școlare și extrașcolare;
- ✓ Îmbunătățirea interrelaționării cu ceilalți elevi ai clasei;
- ✓ Ameliorarea tulburărilor emoționale și comportamentale;
- ✓ Creșterea stimei de sine a elevului în sensul depășirii frustrărilor acumulate;
- ✓ Echilibrarea relațiilor cu dirigintele clasei.

Obiective pe termen scurt:

- ✓ Identificarea tuturor cauzelor care au favorizat apariția comportamentului deviant;
- ✓ Analiza situațiilor care trebuie remediate urgent pentru a preveni eșecul școlar și incidentele neplăcute în relațiile cu cei din jur;

- ✓ Cercetarea calității relațiilor cu persoanele apropiate de care se simte legat emoțional (părinții, rudele apropiate, prietenii, colegii, cadrele didactice);
- ✓ Identificarea punctelor slabe și a punctelor tari ale personalității elevului, pentru a ști ce trebuie evidențiat, modul de adaptare și evoluția copilului, o instruire intensivă și directă pentru dezvoltarea competențelor în ariile cu probleme;
- ✓ Conștientizarea tuturor celor implicați pentru acordarea sprijinului afectiv și comunicațional necesar, în diverse momente ale intervenției.

Obiective pe termen lung:

- ✓ Cunoașterea intereselor și aptitudinilor elevului pentru a-l ghida în activitățile școlare viitoare, aspect ce poate fi explorat de către dirigintele clasei, de către ceilalți profesori, de către consilierul școlar și de către profesorul psihopedagog, dar și de către părinți;
- ✓ Conștientizarea elevului în ceea ce privește greșelile sale și identificarea posibilităților de remediere a acestora, stabilirea unor căi de acțiune pentru îndreptarea comportamentului;
- ✓ Conștientizarea elevului asupra riscurilor la care se expune prin comportamentul manifestat;
- ✓ Educarea copilului în ceea ce privește stăpânirea de sine, autocontrolul, învingerea propriilor temeri;
- ✓ Formarea unui EU social, capabil să fie rezistent la frustrare, cu o imagine de sine mai ridicată după posibilitățile reale pe care le deține;
- ✓ Identificarea laturilor, componentelor și a celor mai importante trăsături de personalitate;
- ✓ Studiarea în profunzime a particularităților de temperament, a nivelului de inteligență, a parametrilor afectiv-emoționali, a nivelului controlului de sine.

Modalități de realizare a intervenției:

1. Terapia cognitiv-comportamentală

În demersul nostru, scopul ar fi de a *diminua tulburările de comportament* ale copilului, de a-l ajuta să se integreze în colectivul de elevi, în care este evident că nu se simte confortabil. Principalele *modalități de intervenție* în acest context ar putea fi:

- Metode de auto-educație (în contextul unor ședințe de **consiliere individuală**);
- **Intervenții prin joc** (în cadrul clasei – prin implicarea colegilor);
- Realizarea unui **management comportamental și întărirea operantă** (cu sprijinul profesorului psihopedagog și al psihologului școlar).

Prioritățile în acest sens sunt: îmbunătățirea capacităților de autoreglare, interiorizarea strategiilor reflexive de rezolvare de probleme, motivarea elevului pentru a răspunde cu succes sarcinilor de învățare. Nivelul de motivare trebuie crescut progresiv, pentru o bună integrare, pe de o parte, dar și pentru recuperarea elevului, pe de altă parte. Astfel era necesar să își controleze mai bine impulsurile de moment.

2. Dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare

Această tehnică urmărește activizarea vocabularului elevului, realizarea de activități diferențate în cadrul lecțiilor, pentru ca el să aibă posibilitatea să recupereze cunoștințele lacunare. Participarea și implicarea profesorului psihopedagog în acest context este deosebit de utilă. În urma acestor activități în mediul școlar, se urmărește oarecum găsirea unui echilibru, respectiv ameliorarea tulburărilor comportamentale, a atitudinii opozante și chiar îmbunătățirea relațiilor cu colegii de clasă.

3. Consilierea familiei

Discuțiile cu părinții au drept scop inducerea de modificări în ceea ce privește relaționarea lor cu elevul, în mediul familial. Pe parcursul întâlnirilor cu părinții se urmărește: identificarea stadiului la care se află relația părinte-copil, folosirea întăririlor verbale adecvate contextului (aprobare/dezaprobar), recurgerea la întăriri consistente și consecvente, stabilirea împreună a unor reguli ale familiei, formularea cerințelor într-un mod eficient.

Familia și implicarea ei în soluționarea conflictului dintre elev și diriginte devin punctele cheie în obținerea succesului într-o astfel de situație de criză educațională.

În cazul identificării unei situații conflictuale dintre cadrul didactic de la clasă și un elev cu tulburări de comportament, atitudine opozantă, cu accente disruptive este foarte importantă realizarea unei sinteze a factorilor de risc din perioada copilăriei elevului (până inclusiv la finalul ciclului primar, în cazul de față), precum și conturarea calității relațiilor din mediul familial. De asemenea, este importantă investigarea modului de interacțiune a elevului în mediul școlar (cu colegii și cu profesorii, în special cu dirigințele). Este necesară elaborarea unei strategii terapeutice care să aibă în centru formarea și optimizarea capacității de autocontrol. Acest deziderat este realizabil printr-o desensibilizare progresivă a experiențelor trăite în familie. Nu în ultimul rând, este utilă stimularea elevului pentru a face progrese în activitatea școlară, fapt care contribuie la optimizarea controlului intern și a imaginii de sine în ansamblu. În acest sens, inteligența emoțională

a elevului este un aspect care nu trebuie pierdut din vedere în elaborarea unei strategii terapeutice personalizate viitoare.

Prin intermediul tehnicilor cognitiv-comportamentale și a terapiei relațional-emoțională se urmărește identificarea gândurilor maladaptative și exersarea competenței sociale (recunoașterea emoțiilor celorlalți, relaționare pozitivă cu aceștia, formarea unei atitudini asertive care să înlocuiască atitudinea agresivă, optimizarea toleranței la frustrare).

Munca în echipă și comunicarea dintre școală și familie își dovedesc eficacitatea în astfel de cazuri, elevul având șansa de a progresa, atât în ceea ce privește rezultatele școlare, cât și pe plan afectiv și relațional. În continuare, reușita depinde de modul în care adulții din viața elevului vor ști să monitorizeze cazul.

Comunicarea dintre familie și școală este completată de modul în care specialiștii își îndeplinesc atribuțiile, în sensul stabilirii unui diagnostic pertinent și prin modalitățile de tratare și de ameliorare a problemei elevului.

Fiecare dintre cei implicați într-un astfel de caz trebuie să conștientizeze gravitatea situației și să acorde atenția cuvenită pentru soluționarea ei optimă. De asemenea, nu trebuie să uităm că o comunicare eficientă și sinceră între adulți, dar și cu elevul sunt punctele cheie în ceea ce privește finalizarea cu succes a problemei de față.

În aplicarea măsurilor propuse, orientarea către scopul comun, eliminarea ostilităților și a suspiciunilor, precum și situarea tuturor celor implicați în ipostaza de participanți activi la procesul de soluționare a crizei, trebuie să constituie constante ale acțiunilor cadrului didactic.

De asemenea, controlul e necesar să însoțească orice demers acțional. Importanța acestuia constă în grija pentru localizarea cât mai fidelă a fenomenului, evitarea și prevenirea altor efecte ale conflictului sau chiar micro-analize paralele.

Cursivitatea intervențiilor, gradul de omogenitate și coerență sunt verificate și optimizate prin intermediul controlului. Sunt monitorizate cu atenție toate etapele și rezultatele obținute în urma intervenției.

Cercetările psihopedagogice și experiența pedagogică întăresc rolul hotărâtor al evaluării și aprecierii în orice act pedagogic, ca factor hotărâtor al progresului școlar. În acest caz, evaluarea are în vedere măsurarea și aprecierea stării finale a grupului în urma încheierii demersurilor rezolutive. Un obiectiv esențial al etapei evaluative îl constituie concluziile stabilite în urma impactului cu situația conflictuală și angajarea tuturor celor implicați în acțiuni de cunoaștere și de prevenire a viitoarelor situații de acest gen. Evaluarea nu este altceva decât raportarea rezultatelor, în termeni de schimbări, ameliorări, îmbunătățiri ale situațiilor inițiale, la scopul propus, în

cazul de față, la *rezolvarea conflictului* fără învinși, cu câștig reciproc. Vorbim, aşadar, despre un raport scop-efect.

Concluzionând, putem stabili *calitatea procesului de rezolvare a conflictului* prin evidențierea caracteristicilor participanților (calități morale, abilități, capacități, atitudini, comportamente), a motivației lor (interese, nevoi, dorințe) în ceea ce privește schimbările lor atitudinale și comportamentale.

O criză poate fi, aşadar, formativă pentru că ea îndeplinește o serie de funcțiuni ameliorative, dependente de competențele manageriale.

BIBLIOGRAFIE:

- Iucu, Romiță – *Managementul clasei de elevi (Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională)*, Editura Polirom, 2005, Iași
- Lemeni, Gabriela; Porumb, Mihaela – *Consiliere și orientare, Clasele V-VIII*, Editura ASCR, 2011, Cluj-Napoca
- Băban, Adriana – *Consiliere educațională*, Editura Psinet, 2001, Cluj-Napoca
- Berge, Andre – *Copilul dificil*, E.D.P., 1972, București
- Cosmovici, Andrei; Iacob, Luminița (coord) – *Psihologie școlară*, Editura Polirom, 1999, Iași
- Nicula, Ioan – *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P, 1974, București

ELEMENTE DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ÎN CAZUL ELEVULUI CU ADHD

Prof. de sprijin Vereșezan Angela
Școala Gimnazială Specială Centru de Resurse și Documentare
privind Educația Inclusivă/Integrată

Tendențele actuale în ceea ce privește educația sunt centrate pe principiile educației incluzive, încercându-se pe cât posibil promovarea unei educații pentru toți. Abordarea unei educații al cărei scop principal constă în egalizarea șanselor pentru toți elevii, indiferent de gradul în care particularitățile lor de dezvoltare îi includ sau nu în starea de „normalitate” stabilită la un moment dat de societate, se datorează în principal frecvenței crescute a unor elevi cu nevoi sau cerințe educative speciale. Aceste cerințe sunt consecutive unor disabilități, care fără o intervenție din exterior nu permit individului adaptarea la cerințele școlii normale sau privind și mai departe aceste disabilități pun individul în dificultate în ceea ce privește integrarea în societate.

În contextul educației de azi vorbim așadar de adaptări curriculare, flexibilizarea unor conținuturi, utilizarea în actul de predare –învățare a unor metode preponderent activ-participative, programe de intervenție și servicii de suport educațional. Cadrul didactic este deschis spre individualizarea actului de predare-învățare și tratarea diferențiată a elevilor, obiectivul său major fiind acela de a răspunde cât mai bine diversității populației școlare, oferind posibilitatea fiecărui elev de a se dezvolta în ritm propriu, de a progresa în funcție de posibilitățile sale reale și de a se adapta cât mai bine la condițiile impuse de societate.

O realitate tot mai frecvent întâlnită în contextul școlar sunt acei elevi neatenți, hiperactivi și impulsivi, care constituie adevărate provocări pentru cadrul didactic. Este de notat faptul că majoritatea copiilor pot manifesta la un moment dat aceste simptome, însă aici ne referim la acea categorie de elevi la care simptomele amintite mai sus determină disfuncții semnificative în raport cu mediul școlar și social (DuPaul&Stoner, 2003). Cu alte cuvinte este vorba despre controversata tulburare specifică copilăriei (care poate persista însă pe parcursul întregii vieți) denumită **sindromul de deficit atențional și hiperactivitate (ADHD)**. ADHD este o tulburare eterogenă, cu baze neurobiologice, în cazul căreia factori etiologici diferiți pot determina apariția unor simptome similare, copiii diagnosticați cu această tulburare

manifestând frecvent dificultăți în menținerea atenției, în reglarea propriei activități motorii, în angajarea și menținerea unui efort susținut, simptome care își pun semnificativ amprenta asupra capacităților de organizare și finalizarea sarcinilor școlare (Barkley, 2006).

În DSM-V, ADHD este inclus în secțiunea tulburărilor neurodevelopmentale, mai degrabă decât a fi grupat cu tulburările disruptive de comportament, tulburarea de conduită sau comportament opozant-sfidător. Această schimbare reflectă foarte bine felul în care ADHD este conceptualizat la momentul actual (APA, 2013).

A educa un elev cu ADHD este o adevărată „piatră de încercare” pentru profesor, așa cum experiența școlară este o provocare extem de dificilă pentru acești elevi. Studii prospective de urmărire a copiilor cu ADHD relevă faptul că în comparație cu elevii de aceeași vârstă, elevii cu ADHD sunt mult mai susceptibili de a dezvolta dificultăți de învățare, de a repeta clasa, de a fi orientați spre învățământul special sau de a beneficia de sprijin educațional (Faraone et al., 1993). Caracterizarea copilului cu ADHD este imposibilă fără a face referire la învățare, fie că este vorba de învățare socială (realizată mai mult în familie, grup de joacă) sau de învățarea sistematică realizată în contextul instruirii organizate (în cadrul instituțiilor școlare).

În cazul elevilor cu ADHD, simptomele de bază, și anume neatenția, activitatea excesivă, slăbii control al impulsurilor determină alterarea funcțiilor și proceselor psihice implicate în învățare. Acești elevi au dificultăți în perceperea și analiza materialelor de învățare, planificare, în însușirea, selectarea și aplicarea strategiilor de învățare adecvate, îndozarea efortului, dezvoltarea, aplicarea și automonitorizarea strategiilor de organizare, internalizarea limbajului, aderarea la instrucții restrictive, în autoreglarea emoțiilor. Studii recente au evidențiat faptul că elevii cu ADHD au performanțe academice mai scăzute față de colegii lor de clasă. S-a demonstrat, de asemenea, că severitatea simptomelor are valoare predictivă mare pentru apariția dificultăților de învățare (Barry et al., 2002). În contextul acestui tablou clinic, elevul cu ADHD nu reușește sau reușește foarte greu să-și însușească strategii eficiente de învățare sau întâmpină dificultăți în alegerea și aplicarea strategiei adecvate situației concrete.

Problemele academice și comportamentale ale copiilor cu ADHD sunt cauzate în mare măsură de slăbele capacități de autoreglare. Ei înregistrează eșec în rezolvarea unor sarcini simple, chiar dacă sunt capabili să rezolve sarcini mult mai dificile, numărul erorilor crește spre final sau întâmpină dificultăți în finalizarea sarcinilor. Au o motivație redusă față de sarcinile școlare, alocă mai puțin timp studiului și depun mai puțin efort pentru a realiza obiectivele educaționale (Douglas, 2005). De asemenea,

elevii cu ADHD înregistrează eșecuri la sarcinile care necesită capacitățile organizatorice, datorită utilizării ineficiente a procesele de ordin superior, au dificultăți în ceea ce privește monitorizarea și reorientare pe parcursul sarcinii (Schachar, Chen & Logan, 2004). Performanțele academice ale elevilor cu ADHD sunt negativ influențate și de tulburările comportamentale (părăsirea locului, întreruperea profesorului în timpul lecției, mișcarea excesivă, producerea unor zgomote inadecvate), care reprezintă serioase obstacole în procesul de predare/învățare. Acestora li se alătură dificultățile de reglare a afectelor precum și respingerea lor de către colegi.

Data fiind magnitudinea problemelor sociale și academice ale elevilor cu ADHD și importanța școlii, ca și context de bază pentru dezvoltarea lor, este esențial a fi definite și planificate serviciile educaționale care să corespundă cel mai bine cerințelor și nevoilor lor educative. O primă condiție în recuperarea dificultăților pe care le întâmpină elevul cu ADHD o constituie parteneriatul și colaborarea tuturor celor implicați în educarea sa: cadru didactic, profesor de sprijin, medic, psiholog, logoped și nu în ultimul rând familia.

Intervenția trebuie să fie axată pe simptomele țintă, precum și pe dificultățile de învățare asociate, demersul terapeutic să aibă în vedere o imagine de ansamblu cu toate aspectele care contribuie la deteriorarea funcționării cognitive a elevilor cu ADHD, care duc implicit la scăderea performanțelor obținute de aceștia.

Intervenția educațională în cazul elevilor cu ADHD are la bază reducerea comportamentelor disruptive și menținerea atenției copilului asupra sarcinii pe care o are de rezolvat. Strategiile educaționale vizează îmbunătățirea stilului de învățare, dezvoltarea și consolidarea unor strategii de învățare, recuperarea dificultăților de limbaj și calcul matematic, dezvoltarea unor abilități sociale și de relaționare, creșterea stimei de sine, toate contribuind la evitarea unor situații de eșec școlar (Roșan, 2013).

Având în vedere tabloul simptomatologic complex al elevului cu ADHD, un prim pas în educarea acestuia este acela de **asigurare a unor condiții optime de învățare**, astfel încât să poată fi exploatate la maxim posibilitățile reale ale elevilor. Un management eficient al clasei bazat pe comunicare, crearea unei atmosfere de încredere, stabilirea unor reguli clare, acordarea permanentă a feedback-ului va contribui semnificativ la optimizarea procesului de învățare. Aspectele ce țin de mediul ambiant al clasei, cum ar fi structurarea clară a materialelor informative, evitarea supraîncărcării, a factorilor distractori, crearea unei atmosfere propice învățării, așezarea strategică a elevului cu ADHD, astfel încât acesta să fie ferit de acțiunea stimulilor

irelevanți, controlul prin proximitate, stabilirea unor consemne sunt de asemenea imperative în educarea unui elev cu ADHD.

Alte măsuri care vor conduce la îmbunătățirea performanțelor elevilor ar putea fi: aflarea domeniilor de interes ale copilului, încurajarea vizualizării, găsirea și exploatarea momentelor când elevul este atent, adoptarea unui program stabilit cu rigurozitate, fără schimbări frecvente, alternarea activităților de învățare cu cele de relaxare, oferirea unui feedback imediat legat de modul în care lucrează, menținerea contactului vizual în timpul instrucției verbale, oferirea unor indicații clare și concise în detrimentul comenzilor multiple, acordarea unui timp suplimentar pentru unele sarcini, fragmentarea sarcinilor și materialelor pe care le are de realizat sau de parcurs, recompensarea reușitelor pentru creșterea stimei de sine, învățarea unor tehnici de relaxare fizică, antrenamentul abilităților sociale.

Un alt aspect care va asigura un management educațional eficient în cazul elevilor cu ADHD este acela de a **reduce comportamentele dezadaptative, disruptive** și implicit de a crește numărul comportamentelor dorite. (Du Paul & Weyandt, 2006).

Strategiile *bazate pe antecedente*, implică manipularea evenimentelor care preced comportamentul vizat cu scopul prevenirii apariției comportamentului nedorit. Astfel de strategii propuse pentru tratamentul ADHD ar putea fi cele de alegere a unei activități din mai multe variante propuse, implicare în sarcini de lucru scurte, stabilirea unor reguli clare ale clasei, învățarea activă a regulilor clasei.

Strategiile bazate pe consecințe implică manipularea evenimentelor care apar după un comportament vizat în încercarea de a crește probabilitatea apariției răspunsului adaptativ sau scăderea șanselor de apariție a comportamentului dezadaptativ. Pot fi utilizate tehnici de promovare a comportamentelor dezirabile sau tehnici de descurajare a celor indezirabile (cum ar fi *time-out-ul*). Utilizarea întăririlor pozitive pentru comportamentele dezirabile (lauda, zâmbete, aprobare, apreciere, compliment, recompensă), recompensarea, precum și utilizarea sistemului „*costuri-beneficii*” (comportamentele dezirabile sunt întărite prin acordarea unor puncte, „fețe zâmbitoare”, jetoane, care însă pot fi retrase în momentul apariției unui comportament indezirabil), principiul lui Premack (o activitate plăcută poate fi utilizată ca întărire pentru una mai puțin plăcută), contractul de contingențe, promptingul (utilizarea unor stimuli înainte sau pe parcursul dobândirii unui comportament pentru a facilita învățarea lui) sunt câteva metode care vizează însușirea de noi strategii comportamentale, prin care elevul învață să își controleze reacțiile (Du Paul & Weyandt, 2006).

Abordările cognitiv-comportamentale, focalizate pe modificări comportamentale influențate de procesele cognitive, adesea bazate pe strategiile de management personal sunt considerate a fi mai avantajoase decât cele care implică control extern și responsabilizează elevul cu privire la propriul comportament (Mih, 2010).

Un management educațional eficient în cazul elevilor cu ADHD integrați în școala de masă trebuie să vizeze pe cât posibil și **ameliorarea deficitelor cognitive**. Datorită rolului major pe care îl joacă în funcționarea cognitivă, *atenția* influențează evoluția școlară și socială a elevului. Alocarea de resurse atenționale în direcția procesării unei informații asigură memorarea acesteia, în timp ce nealocarea acestor resurse duce la pierderea informației respective. Având în vedere faptul că principalul simptom al elevului cu ADHD este lipsa atenției și distractibilitatea în fața stimulilor nerelevanți, este necesar un antrenament în acest sens. Cele mai eficiente metode și strategii abordate pentru înlăturarea dificultăților de învățare pot rămâne fără un rezultat notabil, dacă elevul nu este atent. *Educarea atenției și a capacităților inhibitorii* prin sarcini care presupun ignorarea stimulilor nerelevanți și concentrarea pe cei relevanți contribuie la creșterea nivelului de angajare în sarcină la elevii cu ADHD și implicit la obținerea unor rezultate satisfăcătoare. Câteva exemple de sarcini utile în acest sens ar putea fi:

- implicarea elevilor în activități sau jocuri de tipul „Fazan”, „Ascultă și numără de câte ori auzi cuvântul în această poveste”, puzzle-uri;
- jocuri de identificare a diferențelor; de identificare a unui item anterior vizualizat într-un grup, o listă, o mulțime;
- identificarea dintr-un text a anumitor litere, simboluri, cuvinte ;
- numirea rapidă a unor obiecte prin ignorarea mesajului scris asociat;
- sarcini de decizie lexicală în care elevii trebuiau să decidă dacă un șir de foneme/grafeme reprezintă sau nu un cuvânt,
- identificarea unui obiect țintă dintr-un desen suprapus;

Memoria de lucru are un rol foarte important în activitatea școlară a elevilor. Deficitul de procesare executivă la elevii cu ADHD se exprimă prin dificultatea de a-și gestiona resursele cognitive disponibile. Câteva sarcini de memorare simplă a unor liste, a căror complexitate crește progresiv, dar și sarcini mai complexe în care elevii trebuie să rețină informații cu care ulterior să opereze pot aduce îmbunătățiri în ceea ce privește abilitate de a reține anumite informații pentru a putea fi ulterior procesate:

- memorarea și evocarea unei liste de sunete, silabe, cuvinte, numere;
- redarea listei într-o anumită ordine sau în funcție de anumite criterii: categorii semantice, culoare, mărime, structură fonologică;

- identificarea unor aspecte particulare din textul citit („ Cum era îmbrăcat...”);
- desfășurarea unor jocuri în care elevii sunt antrenați să rețină regulile, să imite atitudini, să completeze liste, să reproducă modele anterior vizualizate;
- jocuri de reproducere a unor acțiuni, de identificare a unui item inițial prezent și apoi sustras.

Mobilizarea proceselor metacognitive este un alt aspect care va contribui la organizarea proceselor cognitive și va conduce la îmbunătățirea performanțe academice ale elevilor cu ADHD. Demersurile care pot fi adoptate cu scopul mobilizării cunoștințelor și strategiilor metacognitive pot fi: analiza anterioară alegerii celor mai eficiente strategii, o planificare prealabilă a pașilor necesari pentru rezolvarea sarcinii, alegerea celor mai potrivite soluții, precumși o monitorizare a execuției. (Mih, 2010), ajustarea strategiilor în funcție de natura sarcinii, reorientarea pe parcursul rezolvării sarcinii, interiorizarea limbajului, dezvoltarea unor capacități minime de realizare a unui discurs interior.

Dobândirea unor strategii de învățare eficiente este un obiectiv complementar care trebuie urmărit permanent în educarea elevului cu ADHD. Solicitarea elevilor de a citi cu atenție sporită și în mod repetat cerințele până la clarificare și înțelegerea sarcinii, analiza cunoștințelor pe care aceștia le au în raport cu sarcina și mobilizarea acestora în identificarea soluțiilor de rezolvare, recurgerea la acțiuni de cercetare și căutarea informațiilor atunci când nivelul sarcinii depășește nivelul lor de cunoștințe sunt câteva sugestii în acest sens. Studiul textului, răsfoirea manualului, analiza modului de rezolvare a sarcinilor asemănătoare sunt câteva metode prin care elevii pot fi ajutați pentru a identifica informațiile necesare.

Managementul resurselor de timp este o altă problemă avută în vedere în cazul elevilor diagnosticați cu sindromul atenției deficitare și hiperactivitate. Adesea, acești elevi rezolvă sarcinile superficial, într-un timp foarte scurt sau au un ritm lent și nu reușesc să se încadreze în limitele timpului alocat rezolvării unei sarcini. Rezolvarea sarcinilor contracronometru (inclusiv a celor dedicate antrenării memoriei și atenției, desfășurarea unor concursuri în care durata execuției este criteriul central, parcurgerea unor trasee într-un anumit interval, folosirea unor simboluri (indicarea ceasului, clepsidrei, marcarea etapelor scurse din timpul alocat unei activități) sunt câteva măsuri care pot fi luate pentru ameliorarea acestui aspect.

Experiența școlară este deseori o provocare extrem de dificilă pentru elevii cu ADHD, deoarece atenția și controlul impulsurilor sunt cerințe importante pentru succesul școlar. Identificarea unor demersuri educative

optime, care să vizeze achiziționarea și utilizarea unui repertoriu minim de strategii eficiente de învățare, formarea unor deprinderi corecte de studiu precum și însușirea unor cunoștințe și strategii metacognitive va facilita ameliorarea deficitelor cognitive și va contribui la remedierea dificultăților de învățare întâmpinate de acești elevi.

În cazul elevilor cu ADHD integrați în școlile de masă scopul este acela de a ține sub control simptomele dominante: tulburările de atenție, hiperkinetismul și impulsivitatea; de a-l integra pe copil cât mai bine în mediul școlar și social, prevenind astfel abandonul școlar, discriminarea, dependența de droguri; de a-l ajuta să surmeze o calificare profesională corespunzătoare talentului și posibilităților sale reale. Acest lucru este posibil prin programe sistematice, în care demersul terapeutic combină training-ul deprinderilor sociale, tehnicile de management comportamental și educațional.

BIBLIOGRAFIE:

- American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC.
- Barkley, R. A. (2006). Attention Deficit-Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.). New York: Guilford.
- Barry, T. D., Lyman, R., and Klinger, L. G. (2002). Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of School Psychology, 40*, pp.259–283.
- Douglas, V. I. (2005). Cognitive deficits in children with attention deficit hyperactivity disorder: A long-term follow-up. *Canadian Psychology, 46*, 23–31 in Miranda, A. Jarque, S. și Tárraga R.(2006). Interventions in School Settings for Students With ADHD, *Exceptionality, 14*(1), pp. 35–52.
- DuPaul G.J. and Weyandt L. L. (2006). School-based Intervention for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning, *International Journal of Disability, Development and Education 53*(2) pp. 161–176.
- DuPaul, C. J., & Stoner, C. (2003). ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies. New York: Guilford.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Lehman, B. K., Spencer, T., Norman, D., and Seidman, L. J. et al., (1993). Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings. *Journal of Abnormal Psychology 102*, pp. 616–623.
- Mih, V. (2010). Psihologie educațională, ASCR, Cluj-Napoca.

- Roșan, A. (2013). Programe de intervenție psihopedagogică la copiii cu ADHD, suport de curs, UBB, Cluj-Napoca.
- Schachar, R. K., Chen, S., & Logan, G. D. (2004). Evidence for an error monitoring deficit in attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 285–293. În Miranda, A. Jarque, S. și Tárrega R.(2006). Interventions in School Settings for Students With ADHD, *Exceptionality*, 14(1), pp.35–52

PREMISE ACTUALE PRIVIND O ABORDARE INTEGRATĂ A CONȚINUTURILOR ÎNVĂȚĂRII

Prof. Înv preșcolar Marc Ana- Maria,
Școala Gimnazială Baci

„Lăsați copilul să vadă, să audă, să descopere, să cadă, să se ridice și să se înșele. Nu folosiți cuvinte când acțiunea, faptul însuși, sunt posibile.”

Pestalozzi

Literatura pedagogică actuală descrie integrarea curriculară drept o *modalitate inovatoare de proiectare* a curriculum-ului, care presupune sintetizarea și organizarea didactică a conținuturilor din domenii diferite ale cunoașterii, astfel încât să se asigure achiziția de către copii a unei imagini coerente, unitare despre lumea reală. Termenul **curriculum integrat**¹, așa cum este definit de diverși autori (V. Chiș, 2001, Crețu. C. 1999, Cristea S. 2000) sugerează în primul rând corelarea conținuturilor, însă acest demers necesită o abordare curriculară în care punctul de pornire este cel mai adesea finalitatea/finalitățile urmărite, în funcție de care sunt alese toate celelalte componente ale procesului instructiv – formativ.

În practica educațională recomandarea proiectării integrate a curriculum-ului este considerată o provocare² pe care învățământul preșcolar și-a asumat-o atât la nivelul proiectării documentelor curriculare cât și la nivelul micropedagogic, al practicii zilnice. Documentele curriculare care organizează activitatea educațională în învățământul preșcolar asigură un cadru normativ care susține din plin abordarea integrată a curriculum-ului.

Structurarea flexibilă a conținuturilor oferă cadrelor didactice care lucrează la acest nivel o libertate de decizie aproape deplină cu privire la tipurile de conținuturi pe care să le ofere copiilor și o autonomie sensibil egală în privința metodologiei de propunere a acestor conținuturi. Singura reglementare formală este dată de sistemul finalităților cu grade diferite de generalitate, predefinite, care constituie punct de plecare pe tot parcursul

¹ Chiș, Vasile. *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Cluj, Presa Universitară Clujeană, 2001, p. 56

² Cristea, S. *Curriculum pedagogic*, vol.I, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2006, p. 456

procesului de instruire și formare și, în final, în acțiunea de evaluare a performanțelor învățării. În plus, promovarea ideii planificării pe teme și încurajarea utilizării metodei proiectelor în activitățile didactice cu preșcolarii sunt inițiative ce explicitează și facilitează acest demers al abordării integrate a curriculum-ului.

Argumentele psihopedagogice în favoarea dezvoltării unui curriculum integrat sunt multiple. Astfel, în planul profunzimii și solidarității cunoștințelor dobândite printr-o abordare, plusul calitativ este evident: cei care identifică mai ușor relațiile dintre idei și concepte, dintre temele abordate în școală și cele din afara ei; baza integrată a cunoașterii conduce la o mai rapidă reactivare a informațiilor; timpul de parcurgere a curriculum-ului este sporit. În planul relațiilor interpersonale integrarea curriculară și, în special, metoda proiectelor încurajează comunicarea și rezolvarea sarcinilor de lucru prin cooperare; în timpul derulării proiectelor se dezvoltă un „sens al comunicării” și o perfecționare implicită a modurilor de grupare; elevii devin mai angajați și mai responsabili în procesul învățării; curriculum-ul integrat promovează atitudini pozitive. În ce privește rolul cadrului didactic, acesta devine un „ghid”, mai mult decât o sursă de informații.

Luând în considerare aceste avantaje se recomandă abordarea integrată a curriculum-ului sau a unor aspecte ale acestuia, fiind în același timp conștienți de problemele complexe pe care un atare demers le implică: abilitatea metodologică a cadrelor didactice pentru integrarea curriculară; realizarea unei coordonări corecte între temele abordate din perspectiva integrată și temele abordate clasic; stabilirea modalităților de evaluare a performanțelor individuale, mai ales în situația învățării prin cooperare, acomodarea corectă a proiectelor și abordării pe teme într-o schemă orară coerentă.

Prin abordarea integrată a activităților în grădiniță, facem ca granițele dintre tipurile și categoriile de activități să dispară și studiem tema aleasă cu ajutorul mijloacelor de investigare a mai multor științe. Activitatea se desfășoară pe grupuri, nu cu întreaga grupă. Reușita acestor activități se bazează pe un scenariu unitar foarte bine întocmit de către educatoare, cu obiective clare, cu o repartizare a sarcinilor zilnice în fiecare sector de activitate și asigurarea unei palete variate de opțiuni care duc la atingerea obiectivelor propuse. Scenariul începe întotdeauna cu o întâlnire în grup, motivul fiind o poveste, o întâmplare sau un personaj și chiar dacă conținuturile aparțin unor domenii diferite au totuși un subiect comun care urmează să fie studiat în urma realizării obiectivelor propuse. De aceea am putea să afirmăm încă de pe acum că unul dintre factorii determinanți și de susținere a integrării la nivelul conținuturilor, la nivel preșcolar este, fără nicio îndoială, domeniul limbă și comunicare, domeniu ce garantează permisivitatea trecerii dinspre un dome-

niu de studiu la altul. Căci, în fond, „interdisciplinaritatea presupune interacțiunea deschisă între anumite competențe sau conținuturi interdependente din două sau mai multe discipline, bazată pe un suport epistemologic ce implică interpenetrarea disciplinelor”.³

De o foarte importanță mi se pare și faptul că învățarea se realizează prin efortul propriu al copiilor, căci, în primă instanță, în realizarea corespunzătoare a proiectului trebuie să ținem seama de cele trei etape ale unei activități, răspunzând celor trei întrebări: „Ce știm deja?”, „Ce am dori să știm?”, „Ce am învățat?”.

Conform lui L. Case⁴ (1991), componentele formale ale integrării conținuturilor ar fi: Domeniile de integrare; Formele de integrare; Dimensiunile integrării; Obiectivele urmărite prin integrare; Modurile de integrare; Punctele de unde se iau deciziile de integrare; Coerența relațiilor între elementele integrate; Gradele (nivelurile) integrării.

Literatura de specialitate⁵ oferă o serie de modele de organizare și monitorizare a curriculum-ului integrat.

- a) **Modelul integrării ramificate** - „elementul central al acestui model este *tema studiată*, iar detalierea experiențelor de învățare se face, la un prim nivel, pe domeniile de activitate prevăzute în programă. La un al doilea nivel de proiectare sunt considerate experiențele de formare, pe diversele dimensiuni psihofizice individuale: intelectuală, afectivă, socială, fizică.”⁶ Având în vedere finalitățile stabilite pentru aceste două nivele, cadrul didactic alege conținuturile ce se înscriu în sfera temei centrale și care pot contribui la atingerea finalităților.
- b) **Modelul integrării liniare (modelul hibridării)**: „în acest model, integrarea curriculară se face în jurul unei finalități de transfer, de tipul „dezvoltarea comportamentului social”. Prin complexitatea lor și prin specificul integrat, aceste finalități se pot constitui ca (sub) domenii independente. Acest model al proiectării este aplicabil pentru finalitățile urmărite pentru perioade mai îndelungate

³ Ciolan Lucian, *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, edit. Polirom, 2008, p. 121

⁴ Case, L. Apud Ciolan Lucian, *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, edit. Polirom, 2008, p. 123

⁵ Culea, Laurenția (coord.) *Aplicarea noului Curriculum pentru educația timpurie - o provocare?*, Pitești, edit. Diana, 2009, p.5

⁶ Glava Adina, Glava Cătălin. *Introducere în pedagogia preșcolară*, Cluj-Napoca, edit. Dacia, 2002, p.127

de timp și este foarte potrivit pentru proiectarea intervenției educaționale diferențiate și individualizate cu scopuri recuperatorii sau de dezvoltare”⁷.

- c) **Modelul integrării secvențiale:** „în acest model, cunoștințele de aceeași sferă ideatică sunt predate în proximitate temporală: deși adordarea lor se face distinct, propunătorul facilitează transferul achizițiilor învățate de la un domeniu la altul, prin comentariile, trimerile, întrebările, sarcinile de lucru formulate”⁸. Proiectarea pe teme, o cerință de actualitate în învățământul preșcolar românesc, ilustrează cel mai adesea acest model de integrare curriculară.
- d) **Modelul curriculum-ului infuzionat:** „specificul acestui model constă în studierea unor teme diverse din perspectiva unui *centru de interes* care poate fi temporar”⁹ (de exemplu: o finalitate complexă, precum înțelegerea conceptului de transformare reversibilă / ireversibilă, relația timp-transformare etc., analiza structurilor și compararea structurilor naturale cu cele create de om) sau „permanent (de exemplu: studierea unei discipline opționale utilizând o limbă străină: educarea caracterului, conținutul fiind parcurs în limba engleză”¹⁰.
- e) **Modelul integrării în rețea.** „Este soluția de integrare pe care o propune metoda proiectelor de investigare-acțiune. Pornind de la subiectul proiectului, copiii optează pentru o rețea de teme și resurse de studiu corelate cu tema centrală. Domeniul central și cele corelate ale proiectului sunt ele însele teme transdisciplinare și vor fi abordate ca atare. Neajunsul acestui model este faptul că aplicarea lui poate crea riscul multiplicării tematicii proiectului peste posibilitățile de monitorizare a rezolvării ei”¹¹. Proiectarea după modelul integrării în rețea reclamă cel puțin două nivele de planificare: construirea hărții tematice în care se pornește de la tema centrală pentru a identifica mai apoi subteme adiacente și planificarea categoriilor și tipurilor de activități a conținuturilor concorde temei proiectului.
- f) **Modelul polarizării:** „implică stabilirea unui nou domeniu de cunoaștere (eventual opțional) în jurul căruia, pentru realizarea

⁷ Idem, p.128

⁸ Glava Adina, Glava Cătălin, *Introducere în pedagogia preșcolară*, Cluj-Napoca, edit. Dacia, 2002, p.128

⁹ Idem, p.128

¹⁰ Idem, p.128

¹¹ Idem, p.128

unor obiective specifice, sunt polarizate segmente din alte discipline”¹². Un exemplu edificator îl regăsim în studiul deja citat al soților Glava, tema ”Vremea poveștilor” în care competențele de comunicare orală, precum și diverse finalități se ating prin „exploatarea conținutului poveștilor din perspectiva mai multor categorii de activități prevăzute în planul de învățământ”¹³.

Procesul instructiv-educativ desfășurat în grădiniță permite fiecărei educatoare, sau echipe de educatoare, punerea în valoare a propriei experiențe didactice, prin activități educative cu caracter integrat și cu o abordare complexă a conținuturilor.

Se impune, asadar ca procesul educațional să fie creativ, interdisciplinar, complex, să-i stimuleze pe copii în vederea asimilării informațiilor.

Educatoarea, managerul întregului proces didactic, are libertatea de a alege – singură ori în echipă, tipul de abordare a activităților cu preșcolarii, în funcție de strategiile pe care le stăpânește.

În activitățile integrate accentul va cădea pe acțiunile de grup și nu pe cele cu întreaga clasă, în care o idee transcende granițele diferitelor discipline și organizează cunoașterea în funcție de noua perspectivă, respectând tema de interes.

Alături de abordarea interdisciplinară, organizarea modulară și învățarea asistată de calculator, predarea integrată a cunoștințelor este considerată o strategie modernă de organizare și desfășurare a conținuturilor, iar conceptul de activitate integrată se referă la o acțiune în care se îmbrățișează metoda de predare-învățare a cunoștințelor, îmbinând diverse domenii și constituirea deprinderilor și abilităților preșcolarății.

Integrarea este o manieră de organizare oarecum similară cu interdisciplinaritatea -însă nu se poate confunda cu aceasta - în sensul că obiectivele învățării au ca referință nu o categorie de activitate, ci o tematică unitară, comună mai multor categorii. Dar nu trebuie să facem confuzii între cele două concepte și să identificăm interdisciplinaritatea (ca o componentă a mediului pentru organizarea cunoașterii) cu integrarea (ca o idee sau un principiu integrator care rupe hotarele diferitelor categorii de activitate și grupează cunoașterea în funcție de tema propusă de educatoare ori de copii). Integrarea, ca sintagmă, este explicată ca revenirea în același loc, în aceeași activitate, a mai multor activități de tip succesiv care conduc la atingerea obiectivelor propuse, la însușirea conținuturilor, la realizarea în practică a proiectului didactic propus.

¹² Idem, p. 128-129

¹³ Idem, p.129

În cadrul activităților integrate, abordarea realității se face printr-un demers global, granițele dintre categoriile și tipurile de activități dispar, se contopesc într-un scenariu unitar și de cele mai multe ori ciclic, în care tema se lasă investigată cu mijloacele diferitelor științe, evident, conținuturile au un subiect comun, care urmează a fi elucidat în urma parcurgerii acestora și atingerii obiectivelor comportamentale avute în vedere.

Activitățile integrate vor fi cele prezente în planificarea calendaristică, proiectate conform planului de învățământ, orarului aferent nivelului de vârstă, susținute de experiența cadrului didactic. Educatoarea organizează și desfășoară activități integrate generate de subiecte stabile planificate pentru tot timpul anului. Aceste activități pot fi desfășurate integrat după scenariu elaborat de educatoare ce începe cu întâlnirea de grup, inițiată în fiecare zi și care se poate realiza sub forma unei povestiri, a întâlnirii cu un personaj, a vizitei unei persoane adulte, prezența unui animal, o întâmplare trăită sau imaginată, un eveniment social sau eveniment special petrecut în familie.

Scenariul educatoarei îi orientează pe copii să opteze pentru diverse centre care oferă posibilitatea alegerii domeniilor de învățare și a materialelor. Varietatea acestora încurajează copii să manifeste, să observe, să gândească, să-și exprime ideile, să interpreteze date, să facă predicții.

Copiii își asumă responsabilități și roluri în microgrupul din care fac parte, participând la jocuri de rol interesante, inițiate la sugestia celor din jur sau create chiar de ei. La completarea scenariului ne pot fi de un real folos vizitele, plimbările, întâlnirile cu specialiști etc. Tematica acestora este aleasă încât prin activitățile integrate să se înlesnească contactul cu lumea înconjurătoare. În atenția echipei de educatoare se află în permanent, întreaga paletă de activități (A.L.A., A.D.E., A.D.P.) și modalitățile de organizare a acestora.

Reușita predării integrate a conținuturilor în grădiniță ține în mare măsură de gradul de structurare a conținutului proiectat, într-o viziune unitară, ținând anumite finalități. Învățarea într-o manieră cât mai firească, naturală pe de-o parte și, pe de altă parte, învățarea conform unei structuri riguroase sunt extreme care trebuie să coexiste în curriculum-ul integrat.

De reținut este faptul că preșcolarii trebuie să învețe într-o manieră integrată, fiecare etapă de dezvoltare fiind strâns legată de cealaltă. Activitățile integrate sunt oportune în acest sens, prin ele aducându-se un plus de lejeritate și mai multă coerență procesului de predare-învățare, punând accent deosebit pe joc ca metodă de bază a acestui proces. Ea se dovedește a fi o soluție pentru o mai bună corelare a activităților de învățare cu viața societății, cultura și tehnologia didactică. Sunt activitățile pe domenii experiențiale în care cunoștințele din mai multe discipline pot fi îmbinate armonios pe parcursul unei zile sau. Cunoștințele interdisciplinare sunt focalizate pe

anumite domenii experiențiale, iar jocurile și activitățile alese pot fi considerate ca parte integrată al acestui tip de activitate sau nu, rămânând o chestiune de opțiune din partea educatoarei (care devine regizor, ghid, rolul central fiind al copiilor). Deși i se acordă un timp fizic mai mare în raport cu A.D.E.-urile zilnice, activitățile integrate din cadrul unui proiect tematic permit crearea unui scenariu atractiv, plăcut copiilor, în care rolul educatoarei este acela de a fi moderator.

Activitățile integrate vs.Temele cross-curriculare:

Temele cross-curriculare sau integrate propun o viziune constructivistă, care transcende limitele unui domeniu de învățare, și reprezintă cele mai frecvent utilizate modalități de integrare a curriculum-ului, ele sunt unități integrate de studiu dezvoltate de cele mai multe ori după regula unui proiect, acoperind o sferă mai largă de probleme. În acest sens, curriculum-ul nu mai este înțeles ca un produs finit, ci mai degrabă el reprezintă rezultatul interacționării dintre educatoare, copil și spectrul mai larg al cunoașterii. Motivația pentru învățare este intrinsecă; învățarea se produce deoarece e interesantă și plăcută, educatoarea încearcând să conceapă activitățile ținând cont de punctele tari ale copiilor, în așa fel încât, întregul program al zilei devine un tot unitar, eliminând departajarea pe discipline. Nu trebuie să uităm și faptul că, întreaga activitate se realizează sub forma jocului, însă este vorba despre acel gen de joc organizat în care micuții au prilejul de a explora medii diferite și de a lucra în echipă.

Instruirea integrată se referă la o anumită modalitate de predare și o anumită modalitate de organizare și planificare a instruirii care produce o inter-relaționare a disciplinelor sau obiectelor de studiu, astfel încât să întâmpine nevoile de dezvoltare ale copiilor și să constituie o pîrghie de sprijin în crearea de conexiuni între ceea ce comportamentele, competențele, atitudinile pe care le asimilează copiii și experiențele lor prezente și trecute.

BIBLIOGRAFIE:

- Bocoș, M. (2013), *Instruirea interactivă*, Editura Polirom, Iași
Case, L. Apud Ciolan Lucian, *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, edit. Polirom, 2008
Ciolan Lucian, *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, edit. Polirom, 2008

- Chiș, Vasile. *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Cluj, Presa Universitară Clujeană, 2001
- Cristea, S. *Curriculum pedagogic*, vol.I, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2006
- Culea, Laurenția (coord.) *Aplicarea noului Curriculum pentru educația timpurie-o provocare?*, Pitești, Edit. Diana, 2009
- Glava Adina, Glava Cătălin, *Introducere în pedagogia preșcolară*, Cluj-Napoca, edit. Dacia, 2002
- ***M.E.C.T., *Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6-7 ani*, (2008) Unitatea de management al proiectelor pentru Învățământul Preuniversitar (*Pre-School Education in the European Union. Current Thinking and provision*, 1995)
- *** “*Repere fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului între naștere și 7 ani*”, (2007), UNICEF

CARACTERISTICILE DE DEZVOLTARE ALE COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE PREZENTATE DIN PERSPECTIVA SISTEMULUI VERBO-TONAL

Prof. psihopedagog Dr. Ioana-Letiția Șerban
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca

Introducere

Sistemul verbo-tonal a fost creat de Petar Guberina, profesor universitar la Facultatea de Arte Libérale, Universitatea din Zagreb. Guberina definea teoria sistemului verbo-tonal ca o filozofie care acordă importanță deosebită funcției creative a creierului de a percepe stimuli externi. De asemenea este acordată o atenție majoră corpului omenesc și abilităților clare ale acestuia de a se manifesta în creierul uman chiar dacă sunt prezente deficiențe de auz sau de limbaj. Prin urmare, în centrul sistemului verbo-tonal se află omul ca întreg. Acest sistem cuprinde prin natura sa trei domenii majore: psihologia, neurofiziologia și neurolingvistica. Conform lui P. Guberina sistemul verbo-tonal oferă simultan oportunitatea de a studia foarte profund omul și pe cea de a descoperi științific în propriul corp și creier o creativitate dinamică care se autodepășește în fiecare moment.

La baza sistemului verbo-tonal se află percepția diferiților stimulilor sonori pe anumite benzi de frecvență. Acestea poartă denumirea de frecvențe optime. Utilizând frecvențele optime în percepția sonoră, fiecare persoană este învățată să asculte stimulii, să îi identifice și apoi să reproducă structura verbală. Acest sistem este folosit în reabilitarea auditiv-verbală a persoanelor cu dizabilități de auz sau cu dificultăți de limbaj.

Pornind de la această filozofie, lucrarea de față prezintă câteva concepte legate de dificultățile de învățare văzute sub unghiul teoriei sistemului verbo-tonal.

Aspecte referitoare la activitatea de citire

Citirea reprezintă o activitate cognitivă complexă care se bazează pe conversia simbolurilor vizuale (grafemelor) în simboluri auditive (foneme) – de exemplu conversia literelor în sunete și a grupurilor de sunete în cuvinte.

Cititorul înțelege un anumit text în funcție de abilitățile sale lingvistice și de cunoștințele anterioare despre subiectul dat. Această activitate este una relativ nouă, având în vedere faptul că litera este o invenție recentă din punct de vedere evoluționist, ea datând din secolul 3 Î.C.

În școlarizarea copiilor, principalul scop în clasa I este achiziționarea abilităților de citire. Deja în clasa a II-a, copiilor li se cere să citească independent texte cu o sintaxă complexă, care uneori conțin și arhaisme. Abilitățile de citire variază de la copil la copil înainte de începerea școlarizării. În următorii doi ani, în clasele a III-a și a IV-a apar deja dificultățile majore deoarece obiectivul citirii se schimbă: ea este legată acum de învățare. Comprehensiunea citirii este importantă în achiziția noilor cunoștințe.

Unul dintre cele mai importante obiective pe care un copil trebuie să îl atingă în dezvoltarea competențelor de citire este decodarea. Decodarea reprezintă abilitatea de a aplica cunoștințele deținute despre relațiile literă-sunet în pronunția corectă a cuvintelor scrise. Înțelegerea acestor relații le conferă copiilor abilitatea de a recunoaște rapid cuvinte familiare și de a citi cuvinte pe care nu le-au mai văzut înainte.

Citirea competentă presupune o viteză adecvată, acuratețe și intonație corectă (Kuhn, Stahl, 2003). Citirea involuntară apare în primii doi ani de formare. În jurul celui de-al optulea an aceasta are loc fără ca persoana să fie conștientă că citirea este o activitate mentală complexă (Logan, 1997). Citirea devine apoi o activitate autonomă (evocarea cuvintelor fără o redirecționare conștientă a atenției). Avantajul citirii automate este că permite redirecționarea atenției către două activități: decodarea și comprehensiunea.

Dezvoltarea citirii (Frith, 1985) cuprinde următoarele faze:

- Faza logografică – recunoașterea cuvintelor întregi ca simboluri
- Faza alfabetică – înțelegerea relației grafem-fonem și dezvoltarea decodării
- Faza ortografică – dezvoltarea citirii fluente

De exemplu, limba croată, care este o limbă fonetică, nu pune probleme deosebite în relația grafem-fonem, aceasta fiind predictibilă și prin urmare vom spune că are o ortografie de suprafață. Limba engleză însă este o limbă etimologică, în care sunetele vorbite nu sunt scrise ca simboluri vizuale (44 de foneme sunt scrise ca 120 de grafeme) și în unele cazuri grafemele conțin mai multe litere (/o/ - „oa”) – vom spune în această situație că limba are o ortografie de profunzime. Traectoria lexicală este folosită chiar și în limbile care au ortografie de suprafață, pe măsură ce abilitatea devine automatizată.

Câteva aspecte de care trebuie să se țină cont atunci când abordăm un copil cu dificultăți de citire: citirea unui cuvânt nou nu depinde de lungimea

acestui, ci de frecvența sa, prin urmare dacă cuvântul este mai des utilizat atunci citirea lui va fi mult mai bună; de asemenea, copiii citesc mult mai bine cuvintele necunoscute scurte, decât pe cele lungi, fiindcă se bazează pe calea fonologică și le recunosc mai repede.

Modelul dezvoltării abilităților de citire (Chall, 1983) presupune următoarele etape:

- Pseudo-citirea
- Abilități timpurii de citire și decodare
- Verificarea și dezvoltarea fluenței
- Citirea ca instrument al învățării
- Citirea în concordanță cu propriile cunoștințe și atitudini

Citirea și limbajul

Fonologia: studiază cele mai mici componente cu sens ale unei limbi. Pentru o citire competentă este necesară o bună procesare fonologică împreună cu un vocabular expresiv și cunoașterea literelor. În plus, memoria de lucru este un alt element important. Memoria fonologică de lucru este cea care reține segmente de cuvinte în memorie. Memoria de lucru aduce informațiile din memoria de lungă durată în cea de scurtă durată atunci când este necesar (Zarevski, 2002). Memoria de lucru este inclusă în procesarea limbajului, citire, abilități matematice sau găsirea de soluții. În timpul citirii, manevrăm informațiile, le reținem temporar și evocăm informații stocate. Memoria fonologică de lucru stochează părțile sonore ale cuvintelor, le leagă și permite evocarea cuvântului din vocabularul mintal. Dezvoltarea regulilor fonetice ale unei limbi conduce la un sistem fonologic foarte bine dezvoltat. Este de o importanță majoră ca persoana care citește să realizeze ce anume poate constitui un cuvânt și ce construcție nu va simboliza un cuvânt.

Limbajul oral și limbajul scris

Textul scris are o structură fonologică mult mai complexă decât limbajul vorbit. Două cuvinte unite prin cratimă se pronunță ca un singur cuvânt fonetic. De asemenea, consoanele din textul scris pot să dispară în limbajul vorbit.

Citirea în absența comprehensiunii

În limbile etimologice copiii învață grupuri consonantice și pronunția acestora (limba engleză), pe când în limbile fonetice, copiii se bazează pe conștiența fonologică. Datorită unor abilități fonologice sărace, unii copii

caută un cuvânt din text în vocabularul mental și îl substituie rapid cu un cuvânt similar. Acest procedeu poartă denumirea de ajutor lexical. Propozițiile și textele care conțin numeroase greșeli îndeamnă la un procedeu de decodare mai performant. De asemenea, pseudo-cuvintele exclud comprehensiunea.

Decodarea folosește semnificativ resursele mentale ale copiilor, lucru care afectează comprehensiunea citirii. Viteza evocării codurilor fonologice este măsurată prin denumirea rapidă.

Dislexia sau tulburarea specifică de citire

Dificultățile specifice de învățare includ:

- Dislexia
- Disgrafia
- Discalculia

Vorbim de aceste dificultăți în condițiile unor abilități cognitive normale, a unei educații sistematice și în absența unor leziuni structurale ale sistemului nervos central.

Dislexia reprezintă o tulburare de limbaj manifestată în toate limbile, cu diferite prezentări clinice. Dislexia are o origine constituțională, având la bază mecanisme neurobiologice. Pentru a defini procedurile terapeutice este esențial un diagnostic timpuriu.

Diagnosticul de dislexie se pune, conform perspectivei sistemului verbo-tonal atunci când nivelul de citire realizat se află sub nivelul așteptat pentru o anumită vârstă cronologică (și diferența este mai mare de doi ani).

Cadrul conceptual al apariției dislexiei

Prima descriere o face Orton în 1925 prin termenul de simptome vizuale. În 1997 Stein și Walsh descriu teoria magnocelulară a cauzelor dislexiei: disfuncția dintre două căi vizuale care procesează diferit informația vizuală (calea magnocelulară și cea parvocelulară). În 1990, Nicholas și Fawcett vorbesc despre teoria cerebelului în care menționează dificultățile cu automatizarea comportamentului și activităților unei persoane. Taffal (1980) remarcă o serie de dificultăți în procesarea stimulilor sonori de scurtă durată. Goswami (2011) descrie teoria eșantioanelor temporale: percepția ritmului și relațiile dintre procesarea sunetului, durata stimulilor sonori și frecvență.

Dificultățile principale în procesarea fonologică (Ramus, 2003)

- Dificultăți de conștientizare fonologică
- Capacitate redusă a memoriei de lucru

- Evocare lexicală lentă
- **Principalele caracteristici ale dislexiei**
- Lentoarea
- Înlocuirea fonemelor
- Înlocuirea grafemelor care se aseamănă între ele
- Pronunția pe litere
- Înlocuirea cuvintelor
- Dificultăți în înțelegere

În lipsa unui conținut lexical, așa cum este cazul cuvintelor funcționale (*dacă, este, nici, decât, etc.*), se va aplica procesarea fonologică.

Disgrafia

Reprezintă dificultăți specifice în stăpânirea abilităților de scriere. Apar dificultăți în perceperea fragmentelor din cadrul relației parte-întreg. De exemplu, modul în care literele se leagă într-un cuvânt. Există de asemenea dificultăți în achiziționarea formulelor motorii ale literelor, cifrelor sau ale altor simboluri. Disgrafia izolată este foarte rar întâlnită, iar dificultățile de citire din cadrul dislexiei se vor oglindi la rândul lor în dificultăți de scriere.

Simptomele disgrafiei

- Scrisul incomod și ilizibil; forma și mărimea neregulată a literelor
- Absența literelor sau înlocuirea lor într-un cuvânt
- Scrisul în oglindă al unor litere și cifre
- Dificultăți în utilizarea scrisului ca instrument de comunicare
- Scrisul creează oboseală și epuizare

Trebuie acordată o deosebită atenție următoarelor aspecte: organizația și forma scrisului de mână, independența expresivității în scris și pronunția pe litere.

Discalculia

Este reprezentată de un grup de dificultăți specifice în învățarea abilităților matematice și în efectuarea unor sarcini legate de matematică. Acestea pot să cauzeze dificultăți serioase în manevrarea conceptelor matematice indiferent de nivelul dezvoltării intelectuale, funcționarea normală a simțurilor sau condițiile optime ale predării normale.

Vorbim de discalculie, în cazul în care unul dintre următoarele simptome persistă cel puțin șase luni:

- Dificultăți de calcul rapid
- Probleme de calcul mintal
- Învățarea unor concepte matematice dincolo de noțiunile de bază
- Dificultăți în găsirea unor abordări diferite pentru aceeași problemă
- Învățarea tablei înmulțirii, a formulelor și a regulilor.
- Învățarea vocabularului specific matematicii
- Comparații (mai mult/mai puțin decât)
- Rotunjiri, estimări
- Învățarea conceptelor legate de timp și de spațiu
- Utilizarea și valoarea banilor

Chestionar general – un exemplu pentru identificarea unor dificultăți în domeniul matematicii.

- Există probleme în achiziționarea de noi concepte matematice?
- Persistă dificultăți în reținerea sistemului de bază 1-10.
- Greșeli majore de calcul
- Confuzii în calculul cu zeci și unități
- Uitarea tipului de operație necesar în timpul efectuării acesteia
- Calculul foarte lent
- Are dificultăți mari în reținerea principalelor operații matematice
- Nu îi place matematica și simte ostilitate față de aceasta.

BIBLIOGRAFIE

Chall, J. *Stages of Reading Development*. McGraw Hill. 1983, New York; pp. 10-24 - <http://newlearningonline.com/literacies/chapter-15/chall-on-stages-of-reading-development>

Frith, U. *Beneath the surface of developmental dyslexia*; în K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*; Erlbaum.; 1985; London; (pp 301-330). <https://sites.google.com/site/utafirth/publications-1/reading--spelling-and-dyslexia>

Goswami U. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*; Blackwell Publishing Ltd.; 2011, West Sussex, UK.

Guberina P. *The Verbotonal Method*, ArTresor Naklada, 2013, Zagreb, pp. 448-461.

- Kuhn, R. M.; Stahl, A.S.;** Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices, in *Journal of Educational Psychology*, 2003, Vol.95, No. 1, 3-21
- Logan, G. D.** Automaticity And Reading: Perspectives From The Instance Theory Of Automatization, in *Reading & Writing Quarterly*, 1997; 13: 2, pp. 123- 146
- Ramus, F.;** *Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?* In *Current Opinion in Neurobiology*, 2003, 13; pp. 213-218.
- Zarevski P.** Psihologija pamćenja i učenja, *Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu*, Naklada Slap, 2002, Zagreb

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ A COPIILOR CU DISABILITĂȚI AUDITIVE ȘI/SAU DE VORBIRE PRIN PRISMA FILOSOFIEI SISTEMULUI VERBOTONAL

Prof. psihopedagog Mihaela Coca
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz, Cluj-Napoca
Centrul de Suport Familial și Recuperare Timpurie a Copiilor cu Deficiențe
de Auz și/sau Asociate

Proiectul ERASMUS+ cu titlul „Formarea competențelor de comunicare la copiii cu deficiență de auz prin metoda verbo-tonală – premisă a incluziunii sociale” a oferit unui număr de doisprezece profesori psihopedagogi, de la Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz, Cluj-Napoca, șansa de a participa la un stagiul de formare având ca temă Educația Verbotonală. Stagiul a fost urmat la Policlinica SUVAG din Zagreb, Croația, acolo unde Dr. Petar Guberina a elaborat teoria și filosofia verbotonală ce stă la baza SUVAG – System Universel Verbo-tonal d’Audition Guberina.

Dr. Guberina arată că filosofia Sistemului Verbotonal reunește teoria lingvistică, teoria audiologiei, a neuropsihologiei percepției auditive. Toate acestea se aplică în mod special pentru educarea auzului și vorbirii în vederea achiziționării limbii materne. În perspectiva lui Guberina, OMUL, în totalitatea sa, este văzut ca un “creator”, chiar și în procesul reabilitării auditiv-verbale. Cercetările lui Guberina l-au condus la concluzia că omul are mari posibilități, ce trebuie luate în considerare. Sistemul Verbotonal a oferit posibilitatea de a studia profund omul și a condus la descoperirea că în corpul și creierul uman există o “creativitate dinamică” ce izbucnește în fiecare moment și este pusă în lucru de afectivitate. Pentru aceste idei Dr. Guberina a folosit termenul de “psiho-filosofie”. Teoria verbotonală atribuie o importanță primordială funcției creative a creierului în perceperea stimulilor exteriori, precum și corpului uman și capacităților sale de a se manifesta spre creier chiar dacă există disabilități auditive și/sau de limbaj. (De exemplu, datorită plasticității creierului se produce fenomenul de transfer – îndeplinirea unei funcții care nu e funcția primară; de ex. posibilitatea de a percepe o frecvență, pentru care persoana nu posedă resturi de auz, prin intermediul unei alte game de frecvențe). O altă idee valorificată în Sistemul Verbotonal este aceea că omul comunică prin “vorbire”, prin “limba vorbită”, ceea ce francezii numesc “parole”, nu prin “limbaj”, “langue” în franceză. Esențiale sunt și

“valorile limbii vorbite”, valori non-lexicale, dar prin intermediul cărora vorbirea dobândește sens și poate fi înțeleasă: ritmul, intonația, tensiunea, pauza, tempo-ul propozițiilor, gesturile și expresiile feței, poziția corpului.

Scopul principal al Metodei verbotonale este dezvoltarea unor bune competențe de comunicare orală, comunicarea și interacțiunea cu persoane care nu au disabilități auditive sau de vorbire, vizând incluziunea educațională și socială. Școlile obișnuite cu orientare incluzivă sunt calea cea mai eficientă de a lupta împotriva discriminării, de a asigura educația efectivă a majorității copiilor. De asemenea educația incluzivă este o modalitate de a face economie pentru întregul sistem educațional.

Experiența Policlinicii SUVAG în ceea ce privește educația incluzivă a copiilor cu disabilități auditive și/sau de vorbire este un model de urmat. Prof. Adinda Dulčić, Ph.D., de la Policlinica SUVAG consideră că suportul internațional al educației inclusive este asigurat prin următoarele documente:

- Declarația universală a drepturilor omului
- Convenția drepturilor copilului
- Declarația mondială a educației pentru toți
- Regulile standard ale UN pentru Egalizarea Șanselor pentru Persoane cu Disabilități
- Declarația de la Salamanca și cadrul de acțiune pentru educația specială
- Forumul educației mondiale – Cadru de acțiune
- Planul de acțiune EFA – dreptul la educație pentru persoane cu disabilități – față de incluziune
- Convenția UN privind drepturile persoanelor cu disabilități

Rezultatele cercetărilor realizate de Dulčić și Bakota, 2008, referitor la atitudinea cadrelor didactice privind integrarea educațională, arată că profesorii au o atitudine pozitivă privind integrarea ca un proces ce dă elevilor cu dificultăți posibilitatea să socializeze și le încurajează întreaga dezvoltare.

Profesorii au o atitudine negativă față de:

- condițiile de muncă și modul de implementare a integrării educaționale, atunci când cerințele tehnice necesare succesului integrării nu sunt îndeplinite
- echipament inadecvat sau insuficient
- manuale școlare și alte materiale educaționale inadecvate sau neadaptate pentru elevi
- dezvoltarea profesională insuficientă sau întârziată

Atitudinea profesorilor este foarte importantă deoarece profesorii au un rol-cheie în implementarea integrării educaționale, ei pot asigura succesul integrării educaționale și au influență asupra comportamentului și a acceptării elevilor cu dificultăți.

Sensibilizarea și pregătirea comunității pentru incluziune presupune conștientizare și atitudini pozitive, educația profesorilor și a celorlalți angajați, modificări și adaptări curriculare.

Sensibilizarea și pregătirea mediului presupune informarea elevilor și a părinților, pregătirea elevului integrat, cooperare și muncă de echipă, echiparea și adaptarea locului de muncă.

În viziunea echipei de la Policlinica SUVAG, incluziunea educațională a unui copil cu dizabilități auditive și/sau de vorbire trebuie precedată de pregătiri speciale. În primul rând, se asigură pregătirea copiilor pentru incluziunea în învățământul obișnuit. Policlinica SUVAG asigură pentru copii intervenția timpurie, educația preșcolară și școala elementară, având ca scop incluziunea educațională. Curriculum-ul SUVAG pentru grădiniță și școala elementară este aprobat și certificat. Toate instituțiile din învățământul obișnuit și din învățământul special îl pot utiliza. Programul educațional obișnuit se intersectează cu procedurile speciale Verbotonale. În cadrul acestei instituții specializate abordarea educațională are la bază principiile Sistemului Verbotonal.

- **Abordarea multisenzorială a predării.** Prin abordarea multisenzorială, părți variate ale creierului sunt stimulate, procesul învățării este mai ușor, memoria durează mai mult, aplicațiile practice sunt facilitate.

- **Învățarea prin joc.** Se consideră că jocul este întotdeauna stimulat și amuzant, iar copiii sunt întotdeauna motivați să se joace. Un instrument care îi ajută pe elevi să învețe este învățarea prin joc. Repetarea și exersarea prin joc este amuzantă, iar durata atenției este prelungită.

- **Activități din domeniul artei și muzicii.** Elevii cu dizabilități de auz și/sau vorbire sunt creativi dacă li se oferă un canal pentru a-și exprima creativitatea lor. La Policlinica SUVAG sunt folosite ca instrumente pentru stimularea creativității: muzica, educația vizuală și artistică, exprimarea scrisă, exprimarea prin dramatizare.

- **Cultivarea vorbirii** este o materie facultativă ce urmărește stimularea și îmbunătățirea abilităților de comunicare ale elevilor. Este stimulată dezvoltarea exprimării verbale spontane și dezvoltarea exprimării în scris printrinscrierea de eseuri și impresii, poezia haiku, poezia haiga (haiku inspirat din artele vizuale).

- **Învățarea situațională a limbajului (dramatizarea).** Se utilizează tehnica planificării situației de joc și învățarea prin joc. Aceasta este o modalitate de învățare activă și dinamică ce permite corelarea diferitelor materii școlare (istorie, arte vizuale, muzică și limba croată). Dramatizarea stimulează vorbirea spontană, oferă posibilitatea de “a vedea prin ochii altuia”, construiește comunicarea non-verbală și verbală, dezvoltă expresiile

lexicale și non-lexicale, facilitează îmbogățirea vocabularului, precum și îmbunătățirea gândirii analitice și a concentrării.

O altă direcție în pregătirea incluziunii educaționale a copiilor cu dizabilități este asigurată prin existența unei Echipe mobile a Policlinicii SUVAG, care poate fi solicitată de către școala incluzivă. În acest context, experți ai Policlinicii SUVAG educă și formează profesori vizând:

- tehnici specifice de predare
- adaptare curriculară
- intervenție individualizată
- strategii de suport al comportamentului pozitiv.

Scopul Echipei mobile, arată mr.sc. Koralja Bakota, de la Policlinica SUVAG, este de a califica profesori și educatori pentru a putea asigura reabilitarea copiilor cu dizabilități de auz și/sau vorbire din localități mai mici. Astfel se pot reduce cheltuielile făcute pentru a călători și a se caza în capitală sau în alte orașe mai mari și, lucrul cel mai important, se oferă copilului posibilitatea de a rămâne în familia sa.

Procedura de Extindere a Expertizei este un program de suport de specialitate pentru elevii cu cerințe educaționale special ce include:

- ajutor pentru stăpânirea materialelor educaționale
- programe de reabilitare
- grupuri de interes pentru stimularea creativității elevilor

Datele statistice ale Policlinicii SUVAG, date privind incluziunea educațională arată că s-a obținut succes maxim cu elevii dizabilitate auditivă care au început terapia la vârsta de 2-3 ani. Un procent de 75%-90% dintre elevi au fost incluși în învățământul obișnuit. Un procent de 87% din elevi au frecventat licee publice obișnuite, iar 10% au ajuns la nivel universitar echivalent cu diploma de licență sau master. Câțiva studenți au absolvit studii postuniversitare, cu diplomă de licențiat sau doctor.

Policlinica SUVAG se mândrește cu numeroase premii în diferite domenii: sport, arte vizuale, literatură, inginerie, dramă. Experiența echipei de specialiști de la Policlinica SUVAG din Zagreb demonstrează că elevii cu dizabilități auditive și/sau de vorbire care au beneficiat de programe de reabilitare auditiv-verbală adecvată sunt incluși cu succes în sistemul educațional obișnuit.

Sistemul Verbotonal a fost abordat și în România. Începând cu anul 1967 Catedra de psihologie și psihopedagogie specială, din Cluj, a inclus în planul său de cercetare studiarea Sistemului verbotonal, în cadrul problematicii modernizării reabilitării auditiv-verbale a copiilor cu dizabilități auditive. S-a semnat un protocol de colaborare cu Policlinica de la Zagreb, iar în anul școlar 1968-1969 s-a înființat o grupă experimentală de 12 copii cu disabili-

tate auditivă (8 preșcolari și 4 școlari), care era atașată administrativ Școlii de surzi nr. 1 din Cluj și funcționa sub îndrumarea metodică și științifică a Catedrei de defectologie. Prin intermediul Universității au fost primite aparatele SUVAG și SUVAG LINGUA. În anul școlar 1971-1972, “grupa experimentală” s-a transformat în “Centrul de Reabilitare a Auzului și Limbajului”, care aparținea Școlii de Surzi din Cluj. În anul 2003, a fost inaugurat Centrul de Suport Familial și Recuperare Timpurie a Copiilor cu Deficiențe de Auz și/sau Asociate, în cadrul căruia s-a continuat aplicarea principiilor Sistemului Verbotonal, în special în cadrul antrenamentului auditiv. Obiectivul principal al centrului este formarea competențelor de comunicare și dezvoltarea limbajului verbal vizând integrarea în învățământul obișnuit. În cadrul centrului profesorii psihopedagogi realizează activități de intervenție timpurie pentru copiii cu dizabilități auditive și/sau asociate în programe recuperatorii individuale, începând cu vârsta de 0 ani. Părinților li se oferă suport psihopedagogic ce constă în oferirea de informații privind problematica dizabilității auditive. De asemenea părinții copiilor mici participă efectiv la activitatea de reabilitare auditiv-verbală, învățând astfel să comunice cu propriul copil. Preșcolarii și elevii cu dizabilități integrați în învățământul obișnuit beneficiază de Terapia specifică de compensare, în cadrul centrului, după orele de curs. Terapia include antrenamentul auditiv ce constă în educarea/antrenarea auzului pentru copiii incluși în diferite forme de scolarizare. Integrarea copiilor cu dizabilități auditive și de vorbire în învățământul obișnuit se realizează cu implicarea familiei ca partener în procesul de reabilitare auditiv-verbală. “Școala de la Cluj” a reușit să aplice cu succes principiile Sistemului Verbotonal, dovadă fiind rezultatele obținute de copiii care au fost integrați de-a lungul anilor în învățământul obișnuit.

BIBLIOGRAFIE:

- Bakota, Koraljka, SUVAG Polyclinic, Zagreb, 2016, “**Models of support to educational integration. Extended Expert Procedure**”, Lecture, Prelegere
- Dulčić, Adinda, SUVAG Polyclinic, 2016, “**Verbotonal theory- idea of inclusion**”, Lecture, Prelegere
- Dulčić, Adinda, SUVAG Polyclinic, 2016, “**Community sensitization and preparation for inclusion off children with difficulties considering their specific vulnerabilities**”, Lecture, Prelegere
- Guberina, Petar, “**The Verbotonal Method**”, Publisher ARTRESOR NAKLADA, Co-Publisher POLIKLINICA SUVAG, 2013, Croația, pg. 447-461, “Philosophy of the Verbotonal System”

Partea 2

Educația moral religioasă – valențe formative

CÂT DE IMPORTANTĂ ESTE ÎN VIAȚA NOASTRĂ MULTUMIREA ÎN CONTEXTUL CREDINȚEI RELIGIOASE?

- o abordare psihologică -

Conf. univ. dr. Adrian Roșan

Asist. de cercetare dr. Marian Pădure

Facultatea de Psihologie și Științele Educației Cluj-Napoca

Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

Emoțiile sunt definite de o serie de autori, ca fiind stări mentale cu funcții intenționale, de alții ca fiind atât intenționale, cât și fenomenologice; Alte studii definesc emoțiile ca fiind stări mentale de natură exclusiv fenomenologică. Conform teoriei lui Barrett (2006) care are drept punct de pornire teoria afectului central al lui Russell (2003) două componente emoționale sunt extrem de importante: arousal-ul și valența din a căror combinație se nasc afectele centrale. Russell consideră emoțiile, ca fiind constructe socio-culturale, categorii ale afectelor centrale care nu există în realitate. Din punct de vedere al valenței, emoțiile sunt: negative (ex. tristețea sau furia), pozitive (ex. bucuria, compasiunea) și neutre (uimirea). Emoțiile negative se concentrează pe o problemă și implică demersuri corective. Din punct de vedere al tendințelor de acțiune, emoțiile pozitive stimulează comportamente prosociale, relațiile interpersonale, exersarea abilităților și dezvoltarea personală.

Aceste comportamente dețin o funcție stenică pe termen lung, pe măsură ce cresc solicitările mediului (Haidt, 2003). Dintre emoțiilor pozitive (Ekman, 1994), amintim: bucuria, venerația, mândria față de o realizare etc. Din perspectiva dimensiunii stenice, emoțiile sunt împărțite în două categorii: funcționale și disfuncționale. Această dimensiune este diferită de dimensiunea valenței, emoțiile funcționale pot fi pozitive (ex. bucurie, amuzament, ușurare), cât și negative (ex. iritare, teamă). Emoțiile disfuncționale pot avea o valență pozitivă sau negativă (ex. furie, depresie).

Watts (1996) consideră că există două paradigme de bază privind rolul emoțiilor în viața religioasă:

- (1) mișcarea carismatică care accentuează cultivarea unor emoții pozitive intense și importanța acestora în experiența religioasă și

ritualurile religioase colective (vezi de asemenea McCauley, 2001 citat de Emmons și Paloutzian, 2003) și

(2) tradiția contemplativă care accentuează calmarea pasiunii și dezvoltarea unei așa numite „tihnă” emoționale.

Acestor două perspective privind reglarea emoțiilor li se adaugă o a treia și anume (3) punctul de vedere ascetic (Allen, 1997 citat de Emmons și Paloutzian, 2003) care leagă religia de o puternică conștientizare a emoțiilor (ceea ce numim noi astăzi cu un termen contemporan inteligență emoțională, vezi Golemann), precum și exprimarea creativă a acestora.

Tehnicile de reglare a emoțiilor care își găsesc rădăcinile în tradiția religioasă sunt capabile să moduleze în mod cotidian experiența noastră emoțională (Schimmel, 1997; Watts, 1996), furnizând mecanisme de raționalizare spirituală și metode de control a stărilor emoționale problematice cum sunt: furia, vinovăția și depresia. De asemenea, efecte emoționale pozitive au fost obținute și de către persoanele care practică meditația Zen (Gillani și Smith, 2001) sau cele care cultivă stările transpersonale îndelungate asociate tradițiilor spirituale și religioase (Mc Craty și colab., 1998). Literatura privind reglarea emoțiilor la vârsta adultă (Gross, 2002) ar putea fi interesată de datele furnizate de psihologia religiei, iar în mod similar cercetările din domeniul emoțiilor ar putea conștientiza în mod semnificativ influențele religioase și spirituale asupra producerii și manifestării stărilor emoționale (Hill, 1999).

Conform lui Silverman (2003) se conturează trei căi prin care religia ca sistem semnificativ influențează emoțiile: În primul rând, religia prescrie emoții adecvate și nivelul lor de intensitate.

În al doilea rând, credințele privind natura și atribuirile asupra lui Dumnezeu influențează starea de bine a persoanei („well-being”), iar în al treilea rând religia oferă oportunitatea de a experimenta unicitatea puterii emoției de apropiere față de ceea ce numim sacru.

McCullough și colab. (2002) citat de Emmons și Paloutzian (2003) a constatat că oamenii care se află la un nivel de spiritualitate ridicat raportează un nivel înalt al recunoștinței în dispozițiile afective cotidiene, la fel ca persoanele cu un nivel ridicat al interesului religios, religiozității în general și orientării religioase interioare. Este interesant de remarcat că între orientarea religioasă utilitaristă, extrinsecă sau temporară și nivelul recunoștinței în dispoziția afectivă cotidiană nu se constată o corelație semnificativă. Acest fapt conduce la concluzia că persoanele cu o orientare religioasă intrinsecă, în special acele persoane pentru care religia este un principiu fundamental de organizare a existenței, precum și persoanele care raportează un grad crescut de transcendență spirituală, trăiesc un nivel mai ridicat al recunoștinței

comparativ cu persoanele cu un nivel religios sau spiritual scăzut. Autorii acestui studiu sugerează că prezența recunoștinței constituie un indicator al afectivității pozitive la persoanele religioase sau cu un nivel ridicat de spiritualitate, la fel ca absența la aceste persoane a unor simptome depresive care constituie un indicator al afectivității negative.

Beneficiile religiozității asupra stării de sănătate a persoanelor este susținută de multe studii. Emmons și Paloutzian (2003) definesc religiozitatea drept o caracteristică a persoanei, un sistem semnificativ de convingeri stabil în timp și manifestat consecvent în diverse situații. Studiile însă privind punerea în evidență a conexiunii între mecanismele complexe cauzale ale religiozității și starea de sănătate sunt încă la început. În mod particular o explicație promițătoare în acest sens ar constitui-o studiu încadrării la nivelul experienței religioase a emoțiilor cum sunt speranța, dragostea, iertarea și recunoștința (Ellison și Levin, 1998). Exprimarea prin rugăciune și recunoștință sunt componente cheie ale venerației religioase, efectele psihologice ale mulțumirii și recunoștinței ar putea explica înțelegerea impactului religiei asupra sănătății, poate chiar drept mediator al legăturii puternice între religiozitate și sănătatea fizică. George și colab. (2000) consideră drept prioritate pentru cercetările viitoare asupra spiritualității și sănătății studiul ”epidemiologiei experienței spirituale”(pag. 113), având în vedere că experiența spirituală este o dimensiune ignorată în majoritatea cazurilor.

Sandage și Hill (2001) trasează coordonatele unui construct al virtuții bazându-se pe rezultate ale unor studii atât din filosofia morală, cât și din științele sociale. Acești autori consideră că există 6 dimensiuni ale virtuții:

- a) integrează etică și sănătate;
- b) include trăsături de caracter;
- c) este sursă a trăsăturilor pozitive ale omului și a capacității de schimbare;
- d) se dezvoltă într-un context cultural și comunitar;
- e) contribuie la conturarea sensului vieții;
- f) se bazează pe capacitatea cognitivă de a fi înțelept.

Un alt punct care ar putea genera tensiuni este acela dacă virtuțile sunt construite ca entități universale sau culturale. Aceste categorii, însă nu sunt mutual exclusive. Este posibil ca o virtute în mod particular (de exemplu, iertarea) să constituie o valoare universală, dar care să fie localizată în mod specific în cadrul unor instituții culturale sau ritualuri. Acesta ar putea semnifica că iertarea ar putea fi exprimată sau chiar definită diferit în cadrul diverselor contexte culturale sau comunități. Modelele individualiste ale iertării au tendința de a o considera drept o decizie personală de alegere, în vreme ce indivizii în cadrul diverselor colectivități au tendința să acționeze în

conexiune extrem de puternică cu normele sociale prescrise. Un accent deosebit în literatura psihologică occidentală este pus pe iertarea de către ceilalți, iar în privința căinței (Exline și Baumeister, 2000) și căutarea iertării celorlalți (Sandage și colab., 2000) referirile bibliografice sunt relativ puține.

Pe de altă parte, psihologia pozitivă (Seligman și Csikszentmihaly, 2000) a realizat o clasificare sistematică a trăsăturilor și virtuților umane într-o taxonomie comprehensivă (Peterson și Seligman, 2002).

Modelul *valori-în-acțiune (VIA) sau a virtuților din perspectiva psihologiei pozitive* (Peterson și Seligman 2002) conține 6 virtuți și 24 de valori în acțiune care pot fi regăsite în toate culturile și tradițiile religioase:

- 1) înțelepciunea și cunoașterea (*curiozitatea, plăcerea de a învăța, discernământul, inventivitatea, inteligența socială, simțul perspectivei*);
- 2) curajul (*vitejia, perseverența, integritatea*);
- 3) umanitatea și iubirea (*bunătatea și capacitatea de a iubi și a te lăsa iubit*);
- 4) dreptatea (*responsabilitatea cetățenească, imparțialitatea, spiritul de conducere*);
- 5) cumpătarea (*autocontrolul, prudența, umilința*);
- 6) transcendența (*aprecierea frumuseții, grațitudinea, speranța, spiritualitatea, iertarea, simțul umorului, entuziasmul*), trăirile emoționale care apar în contextul diferitelor experiențe sau manifestări religioase și satisfacția vieții în contextul credinței religioase

Un exemplu de abordarea științifică a mulțumirii este un studiu condus de Emmons prin care s-a examinat mulțumirea și recunoștința în viața cotidiană (Emmons, 1999). În cadrul studiului au fost cuprinși un grup de studenți de la specializarea psihologia sănătății cărora li s-a cerut să completeze într-un jurnal săptămânal propriile emoții, simptome fizice și comportamente sănătoase. Acest jurnal conținea două categorii de aprecieri globale. Prima categorie presupunea o evaluarea a propriei vieți ca un întreg pe parcursul ultimei săptămâni, iar cea de a doua includea expectanțele lor privind săptămâna care va urma. După modul în care trebuiau să realizeze raportul săptămânal erau divizați în trei eșantioane. Primului eșantion i se cerea să înregistreze în mod simplu 5 evenimente majore sau situații care i-au afectat în săptămâna care s-a încheiat, celui de al doilea eșantion i se cerea să specifice 5 situații negative sau stresori minori din săptămâna trecută, iar celui de al treilea eșantion i s-a cerut să enumere 5 lucruri din viața lor pentru care sunt mulțumiți sau recunoscători.

Rezultatele studiului au evidențiat diferențe semnificative. Participanții care au exprimat o stare de mulțumire, aveau o apreciere pozitivă asupra vieții lor ca întreg și erau mult mai optimiști în privința săptămânii care va urma. Cel de-al treilea grup, a raportat mult mai puține complianțe de natură fizică comparativ cu cel de-al doilea grup și a petrecut semnificativ mai mult timp împreună comparativ cu subiecții din celelalte două grupuri. Aceste rezultate relevă că beneficiile mentale și emoționale se asociază cu un nivel crescut al stării de vitalitate fizică. Participanții care au experiențiat starea de mulțumire au înregistrat în medie un progres semnificativ mai mare în atingerea scopurilor comparativ cu subiecții din celelalte două eșantioane. Beneficiile stării de mulțumire se răsfrâng dincolo de domeniul dispoziției afective și a stării de bine a persoanei, constituind un indicator a unei funcționări umane eficiente care permite atingerea în mod concret a scopurilor majore ale vieții. Studiul de față nu face decât să susțină faptul că gratitudinea este o trăsătură de bază a ființei umane.

Bibliografie

- Allen, D. (1997). Ascetic theology and psychology. In *Limning the Psyche: Explorations in Christian Psychology* (Eds. R.C. Roberts, M.R. Talbot), pp. 297-316. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Barrett, L.F. (2006). Are emotions natural kinds?, *Perspectives on Psychological Sciences*, Volum 1, Issue 1, 28-58.
- Barrett, L.F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion, *Personality and Social Psychology Review*, 10, 20-46.
- Ekman, P. (1994). Moods, Emotions and Traits. In Ekman P. și Davidson, R. (Eds.), *The Nature of Emotion Questions*. New York: Oxford University Press.
- Ellison, C. G., & Levin, J. S. (1998). The religion–health connection: Evidence, theory, and future directions. *Health Education & Behavior*, 25, 700–720.
- Emmons, R.A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: The Guilford Press.
- Emmons, R.A., Paloutzian, R.F. (2003). The Psychology of Religion, *Annual Review of Psychology*, 54:377-402.
- Exline, J.J., & Baumeister, R.F. (2000). Expressing forgiveness and repentance: Benefits and barriers. In M. E. McCullough, K. Pargament, & C. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, re-search, and practice* (pp. 133-155). New York: Guilford.
- Exline, J.J., Baumeister, R.F. (2000). *Expressing forgiveness and repentance: benefits and barriers*. In *Forgiveness: Theory, Research, and Practice*, ed.

- M.E. McCullough, K.I. Pargament, C. Thoresen, pp. 133-155. New York: Guilford
- George, L.K., Larson, D.B., Koenig, H.G., & McCullough, M.E. (2000). Spirituality and health: What we know, what we need to know. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 102-116.
- Gillani N.B., Smith. J.C. (2001). *Zen meditation and ABC relaxation theory: an exploration of relaxation states, beliefs, dispositions, and motivations*. *Journal of Clinical Psychology*. 57: 839-846.
- Gross, J.J. (2002). *Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences*. *Psychophysiology* 39: 281-291
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R.J. Davidson, K.R. Scherer și H.H. Goldsmith (Ed.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press.
- Hill, P.C. (1999). *Giving religion away: what the study of religion offers psychology*. *International Journal of Psychological Religion*. 9:229-249.
- McCaughey, R.N. (2001). *Ritual, memory, and emotion: comparing two cognitive hypotheses* See Andresen 2001, pp. 115-140
- McCraty, R., Barrios-Choplin, B., Rozman, D., Atkinson, M., Watkins, A.D. (1998). *The impact of a new emotional self-management program on stress, emotions, heart rate variability, DHEA and cortisol*. *Integrative Physiology and Behavioral Science*. 33:151-170
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112–127.
- Peterson, C., Seligman M. (2002). *The VIA Taxonomy of Human Strengths and Virtues*. Washington, DC: American Psychological Association
- Pinker, S. (2011). *The Better Angels of Our Nature*, London: Allen Lane
- Russell, J.A. (2003). *Core affect and the psychological construction of emotion*. *Psychological Review*, 110, 145-172.
- Sandage, S.J., Hill, P.C. (2001). *The virtues of positive psychology: the rapprochement and challenges of an affirmative postmodern perspective*. *Journal of Theory Social Behaviour*, 31:241-260
- Sandage, S.J., Worthington, E.L. Jr, Hight, T.L., Berry, J.W. (2000). *Seeking forgiveness: theoretical context and initial empirical study*, *Journal of Psychology and Theology*, 28:21-35
- Schimmel, S. (1997). *The Seven Deadly Sins: Jewish, Christian, and Classical Reflections on Human Psychology*, New York: Oxford University Press
- Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: an introduction*. *American Psychology*, 55:5-14
- Silverman, I, ed. (2003). *Religion as a meaning system*. *Journal of Social Issues*.
- Watts, F.N. (1996). *Psychological and religious perspectives on emotion*. *International Journal of Psychology and Religion*. 6:71-87

PREDICA ȘI DISCURSUL RELIGIOS-MORAL ÎN VECHIUL TESTAMENT

Conf. univ. dr. Vasile TIMIȘ
Facultatea de Psihologie și Științele Educației Cluj-Napoca
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

Cultura și civilizația europeană au fost și sunt pe mai departe, acum la început de secol XXI, analizate și abordate din perspective complexe și evident, din perspective diferite. Orice abordare pe această temă ne invită la reflexie cu privire la fundamentele culturii și civilizației europene. Este un fapt quasi recunoscut că Vechiul Testament și Noul Testament au avut un rol definitoriu în ceea ce privește conturarea și dezvoltarea spațiului cultural, economic și politic european. Teologia, tradițiile și unele precepte ale Vechiului Testament au fost preluate și desăvârșite în Noul Testament, dar totodată au relaționat și cu alte culturi, cum ar fi cea asiriană, babiloniano-persană sau cea greacă. Observăm că de la marele prooroc Moise până la Sfântul Ioan Botezătorul în viața spirituală a poporului evreu discursul religios a prins contur, s-a dezvoltat treptat, ocupând un loc bine definit în cadrul cultului și al manifestărilor religioase.

Marii teoreticieni ai retoricii consideră discursul religios o adevărată artă. R. P. Rambaud pe la mijlocul secolului XX vedea elocvența ca artă a buneii vorbiri¹⁴, care conduce spre pragmatism și eficiență deopotrivă. Întrebuințarea inteligentă și eficientă a limbajului a constituit o preocupare la unii autori ai cărților veterotestamentare.

Cercetătorii avizați admit unele influențe retorice păgâne asupra discursului religios specific profeților și rabinilor Vechiului Testament, dar nu în ceea ce privește conținutul, ci legat de forma sau regulile de exprimare și expunere. Așa cum predica (omilia) iudaică, a constituit sursa de inspirație pentru omilia creștină¹⁵, schimbându-i-se conținutul, desigur, dar păstrându-se în mare măsură regulile exegetice, tot așa normele retoricii păgâne au fost

¹⁴ Rambaud, R.P., *Traité moderne de prédication*, Em. Vitte, Lyon, 1941, p. 12, în Gordon Vasile, *Omiletica*, Basilica, București, 2015, p. 101

¹⁵ Popa, D. Ioan, *Caracterizarea omiletică a prediciei profeților Vechiului Testament*, GB. 3-4/1971, p. 281-293

utilizate de către retorii/rabinii Vechiului Testament, fără ca prin aceasta acuratețea și conținuturile propovăduirii să-și fi pierdut din substanță. Este adevărat că a existat o mare disociere în ceea ce privește conținutul, obiectivele și mesajul retoricii păgâne și cel al retoricii iudaice.

În Vechiul Testament, întâlnim modele admirabile ale atenției față de vorbirea frumoasă cum ar fi *Psalmii*, *scrierile profeților*, *Cântarea Cântărilor* etc. Isus, fiul lui Sirah, recomandă vorbirea aleasă drept criteriu de apreciere pentru cineva: *Când se clatină ciurul, rămân gunoaiele; tot așa și pleava omului în vorbele lui. Vasele olarului le lămurește cuptorul; iar ispita omului cugetul lui. Cum a fast lucrat pomul, arată rodul lui; așa și cuvântul arată gândul cel din inima omului. Să nu lauzi pe nimeni înainte de a vorbi cu el, căci cuvântul este piatra de încercare a omului.* (Sirah 27, 4-7).

Mântuitorul Iisus Hristos făcea deseori referiri la învățăturile din Legea Veche, uneori aprobându-le, alteori având atitudini critice, folosind expresia *ați auzit că s-a zis celor de demult*. Pentru a nu îngădui interpretări alambicate, Mântuitorul a spus limpede și ferm, *să nu socotiți că am venit să stric Legea sau proorocii; n-am venit să stric, ci să împlinesc!* (Mt 5, 17). Observăm așadar, că Mântuitorul nu a înlăturat tezaurul vetero-testamentar, ci l-a împlinit, acualizându-l și desăvârșindu-l deopotrivă.

Discursul religios al Noului Testament s-a fundamentat și pe structurile retorice și predicatoriale ale profeților și rabinilor Vechiului Testament. Ca structură, predica creștină s-a dezvoltat pe tradițiile predicatoriale ale Vechiului Testament, „însăși omilia, ca termen și ca gen al predicii, a fost preluată de la Templul iudaic”¹⁶.

Mergând pe firul Vechiului Testament, observăm cum legătura între Ziditor și făptura Sa nu s-a întrerupt. Dumnezeu a vorbit oamenilor iar și iar, ajutându-i să se ridice la *frumusețea și chemarea cea dintâi*, adevărul Lui fiind totdeauna mărturisit. Mesagerii și interpreții voinței divine care au explicat uneori mai clar, alteori mai discret voia Domnului pentru poporul Său, se pot numi pe bună dreptate *retori, oratori, predicatori*, deoarece ei au vestit cuvântul lui Dumnezeu, pregătind omenirea pentru plinirea vremii - întruparea Mântuitorului Iisus Hristos.

Aflăm din mărturisirea Sfântului Apostol Pavel că *după ce Dumnezeu odinioară, în multe rânduri și în multe chipuri, a vorbit părinților noștri prin prooroci; În zilele acestea mai de pe urmă ne-a grăit nouă prin Fiul, pe Care L-a pus moștenitor a toate și prin Care a făcut și veacurile; Care, fiind strălucirea slavei și chipul ființei Lui și Care ține toate cu cuvântul puterii*

¹⁶ Gordon, Vasile, *Omiletica*, Basilica, București, 2015, p. 92

Sale, după ce a săvârșit, prin El însuși, curățirea păcatelor noastre, a șezut de-a dreapta slavei, întru cele prea înalte (Evr 1, 1-3).

Între primii și cei mai însemnați profeți îi amintim pe Noe, Moise și Aaron, alături de ei, și alți slujitori ai mesajului divin. Noe a fost un patriarh ales, Noe însă a aflat har înaintea Domnului Dumnezeu. Iată viața lui Noe: Noe era om drept și neprihănit între oamenii timpului său și mergea pe calea Domnului. "drept și neprihănit între oamenii timpului său, care mergea pe calea Domnului (Facerea, 6, 8-9), și un **mărturisitor prin cuvânt** al dreptății, cum inspirat l-a numit Sf. Ap. Petru: Căci dacă Dumnezeu n-a cruțat pe îngerii care au păcătuțit, ci, legându-i cu legăturile întinericului în iad, i-a dat să fie păziți spre judecată; Și n-a cruțat lumea veche, ci a păstrat numai pe Noe, ca al optulea propovăduitor al dreptății, când a adus potopul peste cei fără de credință (II Pt. 2, 4-5).

Marele Moise, profet, organizator și vestitor al voii Domnului de a elibera poporul de sub robia egipteană, mereu sub ascultare divină, s-a folosit de fratele său Aron pentru a vorbi în adunările obștești, având unele dificultăți în ceea ce privește exprimarea cuvântului:

Atunci Moise a zis către Domnul: "O, Doamne, eu nu sunt om îndemânatic la vorbă, ci grăiesc cu anevioie și sunt gângav; și aceasta nu de ieri de alaltăieri, nici de când ai început Tu a grăi cu robul Tău; gura mea și limba mea sunt anevioioase".

Dumnezeu însă a zis către Moise: "Cine a dat omului gură și cine face pe om mut, sau surd, sau cu vedere, sau orb? Oare nu Eu, Domnul Dumnezeu? Mergi dar: Eu voi deschide gura ta și te voi învăța ce să grăiești". Zis-a Moise: "Rogu-mă, Doamne, trimite pe altul, pe care vei vrea să-l trimiți!"

Atunci, aprinzându-se mânia Domnului asupra lui Moise, a zis: "Nu ai tu, oare, pe fratele tău Aaron levitul? Știu că el poate să vorbească în locul tău. Iată el te va întâmpina și, când te va vedea, se va bucura în inima sa. Tu-i vei grăi lui și îi vei pune în gură cuvintele Mele, iar Eu voi deschide gura ta și gura lui și vă voi învăța ce să faceți. Va grăi el poporului, în locul tău, vorbind pentru tine, iar tu îi vei fi grăitor din partea lui Dumnezeu (Ieș 4, 10-16).

Pe timpul lui Iosafat (870-846), care a domnit în Iuda după Roboam și Asa, au fost trimise unele persoane instruite pentru a lămuri și învăța poporul: Pentru aceasta i-a întărit Domnul domnia în mâna lui și tot Iuda îi aducea daruri lui Iosafat, și a avut el bogăție și mărire multă. Inima lui s-a întărit din ce în ce în căile Domnului. Afară de aceasta, el a desființat din Iuda și înălțimile cu jertfelnice și Așerele.

Iar în anul al treilea al domniei sale, a trimis pe cinci din căpeteniile sale și anume: pe Benhail, Obadia, Zaharia, Natanael și Miheia, ca să învețe poporul prin cetățile lui Iuda; Împreună cu ei a trimis și din leviți: pe Șemaia, Netania, Zebadia, Asael, Șemiramot, Ionatan, Adonie, Tobie, Tob-Adonie; iar din preoți, pe Elișama și pe Ioram. Aceștia au învățat în Iuda, având cu ei cartea legii Domnului; și au cutreierat toate cetățile lui Iuda și au învățat poporul (II Paral 17, 5-9).

Misiunea și cuvântarea (predica) profetilor

Darul profetiei nu era ereditar ca al preoției, și cu toate acestea proorocii s-au apropiat mai mult decât preoții legii vechi de propovăduitorii Noului Testament, fiind dascălii propriu-ziși ai poporului. Unele scrieri ale Vechiului Testament consemnează chiar școli unde erau educați tineri, într-un regim de ucenicie, sărăcie și ascultare. Ei mai sunt denumiți și *fiii proorocilor* (IV Regi, 2, 15: 4, 38). Școli ale profetilor au ființat în Ghibeea, Rama, Ghilgal, Betel, Ierihon și Muntele Efraim. Despre instruirea în arta muzicală și duhul profetic găsim mai multe precizări la I Regi, X, 5, 6; I Paralip. 25, 1; II Regi, 6, 5.

Vechiul sens al cuvântului ebraic *profet* (נביא-*nabi*, pl. נביאים-*nebiim*) nu este atât cel de prevăzător, cât de *cuvântător, orator, interpret*. În greaca clasică *προφήτης* (*profitis*) definește o *persoana care vorbește pentru altul*, așadar cineva care se găsește sub o formă de inspirație, respectiv inspirația divină, interpretând voia Domnului, prin profet vorbind însuși Dumnezeu.

Oameni din rândul poporului, **profetii (predicatorii)** erau chemați la misiune din voia Domnului, într-o manieră directă, fără intermediari, fapt care le dădea responsabilități aparte, dar și o formă de autoritate de necontestat în fața poporului atunci când predicau, adică transmiteau voia Domnului. Cuvântul lor era un cuvânt cu putere multă, producând stări de pocăință generală și particulară, precum și izbăviri de încercări. Cartea Iona este edificatoare în acest sens. Domnul îl trimite să vestească pedeapsa, ca urmare a păcatelor poporului: *Și a fost cuvântul Domnului către Iona, fiul lui Amitai, zicând: scoală-te și du-te în cetatea cea mare a Ninivei și propovăduiește acolo, căci fărădelegile lor au ajuns până în fata Mea!* (Iona 1, 1-2). Și a pătruns Iona în cetate, zicând: *"Patruzeci de zile mai sunt, și Ninive va fi distrusă!"* (Iona 3, 4).

Vestea pedepselor și autoritate profetului au determinat schimbări radicale în felul manifestare a ninivitenilor: *Și a ajuns vestea până la regele Ninivei. Acesta s-a sculat de pe tronul său, și-a lepădat veșmântul lui cel scump, s-a acoperit cu sac și s-a culcat în cenușă. Apoi, din porunca regelui*

și a dregătorilor săi, s-au strigat și s-au zis acestea: Oamenii și animalele, vitele mari și mici să nu mănânce nimic, să nu pască și nici să bea apă; Iar oamenii să se îmbrace cu sac și către Dumnezeu să strige din toată puterea și fiecare să se întoarcă de pe calea lui cea rea și de la nedreptatea pe care o săvârșesc mâinile lui; Poate că Dumnezeu Se va întoarce și Se va milostivi și va ține în loc iuțimea mâniei Lui ca să nu pierim!" Atunci Dumnezeu a văzut faptele lor cele de pocăință, că s-au întors din căile lor cele rele. Și i-a părut rău Domnului de prezicerile de rău pe care li le făcuse și nu le-a împlinit (Iona 3, 6-10).

Conținuturile și tematica predicii profetilor era structurată pe două coordonate precise: *monoteismul* și *mesianismul*. Abordările mesianice și monoteiste ale profetilor, precum și lupta împotriva oricăror forme de idolatrie au pregătit poporul ales, dar și omenirea întreagă pentru plinirea vremii. Mesianismul se constituie ca un vector al Vechiului Testament, de la un cap la altul¹⁷, așadar putem susține că *profețiile mesianice*, constituie nucleul conținutului omiletic vetero-testamentar.

Chiar dacă în cuvântările multor profeti, viitorul israeliților apare prezentat sub o formă pesimistă și întunecată, ei nu trebuie percepuți a fi adepții unui discurs apocaliptic, deoarece ei semnaleză decăderea morală a poporului la toate nivelurile societății.¹⁸ Atenționările lor trebuie percepute în dimensiunea lor pedagogică și optimistă. Dacă poporul se va întoarce Dumnezeu poate transforma blestemul în binecuvântare. Cazul Iona rămâne un model de întoarcere și pocăință a poporului, urmată de binecuvântarea cerească. La fel profetul Osea îndeamnă și învață poporul cum să ceară iertare pentru erorile comise: *Găsiți rugi de pocăință, întoarceți-vă către Domnul și-I ziceți Lui: "Iartă-ne orice fărădelege, ca să ne bucurăm de milostivirea Ta și să aducem, în loc de tauri, lauda buzelor noastre;... Tămădui-voi urmele căderii lor de la credință, îi voi iubi din toată inima Mea, căci mânia Mea s-a depărtat ție la ei...Să se întoarcă la Mine și să se adăpostească la umbra Mea, să-și agonisească hrană, și ca vița să înflorească ...* (Osea 14, 2-8).

Dincolo de conținutul ei religios, predica profetilor a avut și profunde accente sociale. Ei prevăd o ordine socială superioară ce se va instaura după venirea lui Mesia, *Păstorul cel drept*, și *Părinte al păcii* (Isaia, 9, 6), Care va face dreptate tuturor celor apăsați și înrobiți.

¹⁷ Neaga, Pr Prof Nicolae, *Hristos în Vechiul Testament. Însemnări pe marginea textelor mesianice*, Seria Teologică, nr. 27, Tipografia Arhidiecezană, Sibiu, 1944, reeditată Ed. Renașterea, Cluj-Napoca, 2004

¹⁸ Semen, Petru, *Așteptând mântuirea*, Edit. M.M.B, Iași, 1999, p. 159

Odată ce a fost chemat cu chemare divină, în urma angajării sale pe calea acestei misiuni nobile și sfinte profetul asumă dreapta credință în momentele de cumpănă spirituală, fiind înaintea de orice „purtătorul de cuvânt al lui Dumnezeu printre semenii săi, pe toată întinderea scării sociale, de la rege până la omul de rând. Expresia: *Așa grăiește Domnule* mai mult decât o sintagmă a limbajului profetic: e un simbol al autorității divine care se rostește prin gura profetului, o autoritate indiscutabilă, ce nu poate fi pusă sub semnele îndoielii. Profetul e perfect conștient de sine și de misiunea lui. Principalul său instrument de lucru e cuvântul viu, rostit direct, răspicat; **profetul este, prin excelență, un predicator**”¹⁹. Ca *glas al Domnului*, profetul semnaleză devierile morale, fiind „înzestrat nu numai cu porunca de a vesti, ci și cu darul de a prevesti. Profetul e un vizionar. Inspirat de Duhul Sfânt, el are capacitatea de a-și exceda epoca și de a străpunge viitorul printr-un fascicul de lumină revelatoare”²⁰.

Predica Vechiului Testament este o dovadă a luptei neîncetate a profeților pentru rânduirea unei lumi mai bune, pentru dreptate și pace, constituindu-se într-un vector moral potrivit tuturor timpurilor și tuturor neamurilor. De aceea proorocii Vechiului Testament pot fi numiți ca și sfinții părinți contemporanii și învățătorii noștri.

Vom aduce în atenție, pentru exemplificare, câteva provocări din scrierile profeților Isaia, Ilie Tesviteanul și Ioan Botezătorul. S-ar impune o atenție separată pentru fiecare dintre profeți având în vedere implicațiile și valențele universale ale operelor și misiunii acestora.

Isaia, pe bună dreptate, numit evanghelistul Vechiului Testament, are cele mai multe profeții mesianice. Paradigma retorică a slujirii lui Isaia este observabilă pe mai multe nivele:

1. Formula de adresare, prin care-și validează autoritatea: *Ascultați cuvântul Domnului, voi conducători ai Sodomei, luați aminte la învățătura Domnului, voi popor al Gomorei!* (Is 1,10);

2. Folosirea proverbelor, ține de asumarea unei tradiții sapiențiale specifice Vechiului Testament: *Vai de cei ce zic răului bine și binelui rău; care numesc lumina întuneric și întunericul lumină; care socotesc amarul dulce și dulcele amar! Vai de cei care sunt înțelepți în ochii lor și pricepuți după gândurile lor!* (Is 5, 20-21), deoarece Domnul cel Atotvăzător pe toate le știe, iar hotărârile Lui sunt imperceptibile omului care nu caută și nu a dobândit profunzimea înțelepciunii: *Căci gândurile Mele nu sunt ca*

¹⁹ Înaltpreasfințitul Bartolomeu Anania, *Introducerea la cartea Isaia*, BIBLIA sau SFÂNTA SCRIPTURĂ, Ediție Jubiliară a Sfântului Sinod, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2001, p. 886

²⁰ Ibidem

gândurile voastre și căile Mele ca ale voastre, zice Domnul. Și cât de departe sunt cerurile de la pământ, așa de departe sunt căile Mele de căile voastre și cugetele Mele de cugetele voastre (Is 55, 8-9).

3. Propovăduirea dreptății și a păcii sociale constituie una dintre frământările fundamentale ale profetului Isaia. *Învățați să faceți binele, căutați dreptatea, ajutați pe cel apăsător, faceți dreptate orfanului, apărați pe văduvă (Is 1, 17); Preface-vor săbiile în fiare de pluguri și lăncile lor în cosoare. Nici un neam nu va mai ridica sabia împotriva altuia și nu vor mai învăța războiul... (Is 2, 4); Dreptatea va fi ca o cingătoare pentru rărunchii Lui și credincioșia ca un brâu pentru coapsele Lui. Atunci lupul va locui laolaltă cu mielul și leopardul se va culca lângă căprioară; și vițelul și puiul de leu vor mânca împreună și un copil îi va paște. Junca se va duce la păscut împreună cu ursoaica și puii lor vor sălășlui la un loc, iar leul ca și boul va mânca paie; Pruncul de țâță se va juca lângă culcușul viperei și în vizuina șarpelui otrăvitor copilul abia înțărcat își va întinde mâna. Nu va fi nici o nenorocire și nici un prăpăd în tot muntele Meu cel sfânt! (Is 11, 5-9).*

4. Utilizarea parabolilor în cuvântările sale: la capitolul al V-lea al cărții, bunăoară, întâlnim pilda viei neroditoare: *Prietenul meu avea o vie pe o coastă mănoasă. El a săpat-o, a curățit-o de pietre și a sădit-o cu viță de bun soi. Ridicat-a în mijlocul ei un turn, săpat-a și un teasc. Și avea nădejde că va face struguri, dar ea a făcut aguridă. Și acum voi, locuitori ai Ierusalimului și bărbați ai lui Iuda, fiți judecători între mine și via mea.*

Ce se putea face pentru via mea și n-am făcut eu? Pentru ce atunci când nădăjduiam să-mi rodească struguri, mi-a rodit aguridă? Acum vă voi face să știți cum mă voi purta cu via mea: Strica-voi gardul ei și ea va fi pustie, dărâma-voi zidul ei și va fi călcată în picioare. Și o voi pustii! Nu va mai fi tăiată, nici săpată și o vor năpădi spinii și bălăriile (Is 5, 1-6).

Această pildă anticipează profetic parabola smochinului neroditor, rostită de Mântuitorul la trecerea a peste 700 de ani (Luca XIII, 6-9), cu același înțeles: nerodirea poporului ales, înșelând, astfel, așteptările Părintelui ceresc.

5. Invitarea la o asceză echilibrată. În cadrul profeției întâlnim în special cuvântări ocazionale (parenetice) de o frumusețe deosebită, care pot fi prezentate și în vremurile noastre. Din prima categorie am exemplifica *pareneza despre post* (capitolul LVIII), de o actualitate evidentă: *Da, în zi de post, voi vă vedeți de treburile voastre și asuprați pe toți lucrătorii voștri. Voi postiți ca să vă certați și să vă sfădiți și să bateți furioși cu pumnul; nu postiți cum se cuvine zilei aceleia, ca glasul vostru să se audă sus.*

Este oare acesta un post care Îmi place, o zi în care omul își smerește sufletul său? Să-și plece capul ca o trestie, să se culce pe sac și în cenușă, oare acesta se cheamă post, zi plăcută Domnului? Nu știți voi postul care Îmi

place? - zice Domnul. Rupeți lanțurile nedreptății, dezlegați legăturile jugului, dați drumul celor asupriți și sfârâmați jugul lor. Is 58, 3-6).

6. Invitarea la o formă de viață demnă și corectă: *împarte pâinea ta cu cel flămând, adăpostește în casă pe cel sărman, pe cel gol îmbracă-l și nu te ascunde de cel de un neam cu tine. Atunci lumina ta va răsări ca zorile și tămăduirea ta se va grăbi. Dreptatea ta va merge înaintea ta, iar în urma ta slava lui Dumnezeu (Is 58, 7-8).*

7. Folosirea panegiricelor. Redăm un fragment din profeția despre patimile și jertfa Mântuitorului: *Disprețuit era și cel din urmă dintre oameni; om al durerilor și cunoscător al suferinței, unul înaintea căruia să-ți acoperi fața.... Dar El a luat asupra-Și durerile noastre și cu suferințele noastre S-a împovărat. Și noi Îl socoteam pedepsit, bătut și chinuit de Dumnezeu, Dar El fusese străpuns pentru păcatele noastre și zdrobit pentru fărădelegile noastre. El a fost pedepsit pentru mântuirea noastră și prin rănilor Lui noi toți ne-am vindecat.... Domnul a făcut să cadă asupra Lui fărădelegile noastre ale tuturor. Chinuit a fost, dar S-a supus și nu și-a deschis gura Sa; ca un miel spre junghiere s-a adus și ca o oaie fără de glas înaintea celor ce o tund, așa nu și-a deschis gura Sa... Pentru fărădelegile poporului Meu a fost adus spre moarte. Mormântul Lui a fost pus lângă cei fără de lege și cu cei făcători de rele, după moartea Lui, cu toate că nu săvârșise nici o nedreptate și nici înșelăciune nu fusese în gura Lui. Dar a fost voia Domnului să-L zdrobească prin suferință. Și fiindcă și-a dat viața ca jertfă pentru păcat, va vedea pe urmașii Săi, își va lungi viața și lucrul Domnului în mâna Lui va propăși... Prin suferințele Lui, Dreptul, Sluga Mea, va îndrepta pe mulți, și fărădelegile lor le va lua asupra Sa, ... Că El a purtat fărădelegile multora și pentru cei păcătoși și-a dat viața (Is 53, 3-12).*

Ilie Tesviteanul-a remarcat ca aprig luptător împotriva idolatriei și a promotorilor ei. Predica lui este actuală și în vremea noastră dacă vom observa cu atenție formele de idolatrie, de indiferentism religios și de desacralizare la care asistăm în zilele noastre. Sfântul Ilie a dus o luptă aprigă împotriva practicilor idolatre adoptate de către regele Ahab și soția lui Isabela, care acceptase cultul lui Baal, organizând acest cult prin pregătirea unor slujitori idolatri, dar și prin îndemnarea poporului spre practicile idolatre.

Ilie avertizează regele și poporul despre eroarea comisă și totodată prevestește formele de pedeapsă (seceta cumplită) ce vor urma. *Atunci Ilie Tesviteanul, prooroc din Tesba Galaadului, a zis către Ahab: "Viu este Domnul Dumnezeuul lui Israel, înaintea Căruia slujesc eu; în acești ani nu va fi nici rouă, nici ploaie decât numai când voi zice eu! (3 Rg 17, 1).*

Ilie se adresează poporului cu îndemnul de a alege între adevăratul Dumnezeu și idolul Baal: *Atunci s-a apropiat Ilie de tot poporul și a zis:*

"Până când veți șchiopăta de amândouă picioarele? Dacă Domnul este Dumnezeu, urmați Lui! Și dacă este Baal, urmați aceluia". Poporul însă n-a răspuns nimic. Și a zis Ilie către popor: "Prooroc al Domnului am rămas numai eu singur, iar prooroci ai lui Baal sunt patru sute cincizeci de oameni și prooroci ai Așerei patru sute (3 Rg 18, 21-22).

Sfântul Ilie nu este doar un profet aspru și justițiar, pregătit mereu să-î ardă cu foc pe cei necredincioși, ci mai ales el este un om al profunzimilor duhovnicești, al rugăciunii smerite și stăruitoare: *Iar la vremea jertfei de seară, s-a apropiat Ilie proorocul și a strigat la cer și a zis:*

"Doamne Dumnezeul lui Avraam, al lui Isaac și al lui Israel! Auzi-mă Doamne, auzi-mă acum cu foc, ca să cunoască astăzi poporul acesta că Tu singur ești Dumnezeu în Israel și că eu sunt slujitorul Tău. Auzi-mă, Doamne, auzi-mă, ca să cunoască poporul acesta că Tu Doamne ești Dumnezeu și că Tu le întorci inima la Tine!" (3 Rg 18, 36-37).

El îndeamnă poporul să caute echilibrul, dreptatea și isihia după exemplul personal pe care ni-l mărturisește: *Cu râvnă am râvnit pentru Domnul Dumnezeul Savaot, căci fiii lui Israel au părăsit legământul Tău, au dărâmat jertfelnicele Tale și pe proorocii Tăi i-au ucis cu sabia, rămânând numai eu singur, dar caută să ia și sufletul meu! (3 Rg 19, 10).* Ca răsplată a jertfei și misiunii sale Domnul i se descoperă și îl îmbărbătează: *A zis Domnul: "Ieși și stai pe munte înaintea feței Domnului! Că iată Domnul va trece; și înaintea Lui va fi vijelie năprasnică ce va despica munții și va sfărâma stâncile, dar Domnul nu va fi în vijelie. După vijelie va fi cutremur, dar Domnul nu va fi în cutremur; După cutremur va fi foc, dar nici în foc nu va fi Domnul. Iar după foc va fi adiere de vânt lin și acolo va fi Domnul" (3 Rg 19, 11-12).*

Sfântul Ioan Botezătorul, cel din urmă și cel mai mare dintre profeți, prin viața și opera sa rămâne în istoria omenirii ca un model de asceză, de sfințenie și de dreptate. Cuvântul lui a cutremurat poporul, determinând o evaluare a stării morale în rândul mulțimilor, de diferite categorii sociale: oameni de rând, oameni din administrație, soldați, etc. Dincolo de problemele dreptății sociale, predica lui atinge și unele aspecte educativ morale, constituindu-se într-o formă de sinteză a misiunii profeților care l-au precedat.

Uneori a fost perceput a fi un personaj extrem de dur și foarte critic cu cei din jurul său. Este o capcană în care au căzut unii biografi ai săi și unii regizori de filme ale vieții Mântuitorului, în care Sfântul Ioan Botezătorul apare ca un personaj pus pe critică, tunete și fulgere, asupra a tot ce se petrece în popor. Sfântul Ioan, cel numit *înger* în profeția lui Maleahi 3, 1: *("Iată, Eu trimit pe îngerul Meu și va găti calea înaintea feței Mele și va veni îndată în templul Său Domnul pe Care Îl căutați și Îngerul legământului pe*

Care voi Îl doriți. Iată, vine!”, zice Domnul Savaot), nu putea să tolereze ipocrizia fariseilor și nici concubinajul din palatul lui Irod.

O lectură mai atentă a sfințelor evanghelii ne va conduce la descoperirea faptului ca Ioan Botezătorul înainte de toate era un om al smereniei (îi zice Mântuitorului înainte de Botez: *Eu am trebuință să fiu botezat de Tine și Tu vii la mine?*, Mt 3, 14); al traiului simplu: *...avea îmbrăcămintea lui din păr de cămilă și o încingătoare de piele...iar hrana lui era lăcuste și miere sălbatică* - Mt 3, 4); propovăduitor al echilibrului și al dreptății sociale (și mulțimile îl întrebau zicând: *ce să facem?* Răspunzând Ioan le zicea: *Cel ce are două haine să dea celui ce nu are și cel ce are bucate asemenea; iar vameșilor le-a zis: nu faceți nimic mai mult peste ce vă este rânduit...Iar ostașilor: să nu asupriți pe nimeni și să fiți mulțumiți cu solda voastră!* -(Lc 3, 10-14); percepându-și misiunea într-un adâns de smerenie: *“Rabi -îi zic unii din ucenici- iată Acela (făcând referire la Mântuitorul Iisus Hristos) despre Care tu ai mărturisit, botează și toți se duc la El”*...(In 3, 26). El răspunde la această provocare cu o smerenie dezarmantă: *nu poate un om să ia nimic, dacă nu i s-a dat lui din cer. Voi înșivă îmi sunteți martori că am zis: Nu sunt eu Hristosul, ci sunt trimis înaintea Lui. Cel ce are mireasă este mire, iar prietenul mirelui, care stă și ascultă pe mire, se bucură cu bucurie de glasul lui. Deci această bucurie a mea s-a împlinit.*

Acela trebuie să crească, iar eu să mă micșorez. Cel ce vine de sus este deasupra tuturor; cel ce este de pe pământ pământesc este și de pe pământ grăiește. Cel ce vine din cer este deasupra tuturor (In 27-31).

Sfințenia și învățătura Sfântului Ioan l-au impresionat chiar și pe imoralul rege Irod care îl ocrotea... și cu dragoste îl asculta (Mc 6, 20). Asprul Botezător s-a dovedit a fi mai degrabă un blând și pașnic înaintemergător al Mielului Hristos.

În completarea mărturiilor evanghelice cu privire la viața și activitatea Sfântului Ioan, sunt relevante și mărturiile istoricului iudeu Iosif Flaviu care, în lucrarea sa *Antichități iudaice*, scrisă în partea a doua a veacului apostolic notează printre altele următoarele aspecte: *Unii dintre iudei au fost de părere că Dumnezeu hărăzise pieirii oastea lui Herodes, ca să-i dea îndreptățită pedeapsă pentru executarea lui Ioan poreclit Botezătorul. Herodes a poruncit ca el să fie ucis, deși era un om ales, care îi îndemna pe iudei să cultive virtutea și să fie drepti unul față de altul, arătându-și evlavie față de Dumnezeu prin intermediul botezului... Deoarece mulțimea se aduna de pretutindeni în jurul iui (așa de uimitoare era puterea de înrăurire a cuvintelor sale), Herodes s-a temut că prin marea lui autoritate asupra oamenilor poate să-i ademenească pe supușii lui spre revoltă (căci ei erau în stare să facă orice le zicea dânsul). I s-a părut mai cuminte ca, mai înainte*

de-a vedea încotro se îndreptau lucrurile, să-l înlăture din drum, fără să mai aștepte ca schimbările să ia o întorsătură primejdioasă și abia după aceea să albă remușcări, dându-și seama că era prea târziu să intervină. Datorită acestei suspiciuni, Herodes l-a pus pe Ioan în lanțuri și l-a trimis la fortăreața Machaerus ..., spre a-l ucide. Iudeii erau convinși că pedepsirea omorului a dus la pieirea oștirii, pentru ca Dumnezeu să-și reverse mânia asupra lui Herodes²¹.

Cercetătorii - teologi și istorici deopotrivă - nu neagă autenticitatea lucrării lui Iosif Flaviu. Doar că imaginea Sfântului Ioan Botezătorul prezentată de Iosif Flaviu diferă sub multe aspecte de cea pe care Evangheliile ne-o relatează. În relatarea lui Iosif, între Iisus și Ioan nu există nicio legătură. Este evident că Iosif Flaviu-l privește pe Sfântul Ioan Botezătorul prin prisma credinței, ca pe un Proroc, ci mai degrabă prin ochii istoricului. În timp ce Iosif Flaviu ni-l prezintă pe Ioan ca pe un simplu personaj al istoriei, numindu-l *Botezător* pentru că îi boteza pe cei mulți, Evangheliile ni-l descoperă pe acesta ca Înaintemergător, ca *cel mai mare bărbat născut din femei*, numindu-l *Botezător* pentru că l-a botezat pe Hristos.²² Pe parcursul celor 2000 de ani ai istoriei creștine ca și azi Sfântul Ioan Botezătorul stă smerit lângă tronul Împăratului Hristos, alături de Maica Domnului, în preafrumoasa icoană ce se cheamă *Δέησης - rugăciune*, rugându-se neîncetat pentru noi toți.

În secolele III și IV, teologii și sfinții părinții s-au aplecat cu multă atenție și evlavie asupra cărților vetero-testamentare. Amintim omiliile biblice ale lui Clement Alexandrinul, Origen, ale Sfinților Părinți Ioan Gură de Aur, Vasile cel Mare, Macarie Egipteanul, Ambrozie, Ieronim, Augustin, papa Grigorie cel Mare etc., care au explicat prin predici și discursuri magistrale învățăturile și poruncile Domnului cuprinse în Testamentul cel Vechi.

Vechiul Testament este prin conținut o adervătatăsursă de propovăduire, dar și un model de retorică religioasă dacă avem în vedere metodele, tehnicile și strategiile de comunicare utilizate de către profeți și învățători. R. P. Rambaud, rețineunele calități oratorice ale profeților: *Imagini grandioase, suflu liric, modele ale elocinței viguroase și persuasive*²³.

Din tratatele de arheologie biblică descoperim faptul că după robia babilonică, preoții și leviții citeau legea în cadrul adunărilor culturale (sinagogi),

²¹ Iosif Flaviu, *Antichități Iudaice*, vol II, cartea XVIII, 5(2), Hasefer, București, 2001, p. 166

²² Alexandru, Radu, *Ioan Botezătorul în lucrarea Antichității iudaice*, Creștin Ortodox.ro, <http://www.crestinortodox.ro/religie/ioan-botezatorul-lucrarea-antichitati-iudaice-122862.html> - 2 august 2012-, accesat: 2 martie 2016

²³ Rambaud, R.P., *op. cit.*, Em. Vitte, Lyon, 1941, p. 96

dar nu întotdeauna o și interpretau. Explicarea, analiza, contextualizările erau facultative, constituind apanajul celor cu vocația și pregătirea necesară. Din Evangheliile aflăm cum Mântuitorul intrat într-o zi de sâmbătă în Sinagoga din Nazaret, *după obiceiul Său*, și a explicat locul din Isaia, capitolul 51.

Sfântul Apostol Pavel în călătoriile sale misionare va adopta aceeași strategie. Misiunea efectivă de a predica în sinagogi o aveau persoanele instruite în mod special pentru această menire: *cărturarii*, numiți și *învățători de lege*.

În opinia Părintelui Profesor Dumitru Belu, din scrierile Vechiului Testament și-n primul rând din cele profetice, se desprind câteva *principii omiletice*, aplicabile astăzi, dintre care enumerăm²⁴:

1. *Hirotonia obligă pe cel investit cu misiunea propovăduirii să consacre întreaga energie în oficiul învățătoresc, trecând peste toate obstacolele;*
2. *Propovăduirea să fie sprijinită neapărat pe exemplul personal;*
3. *Propovăduirea să țină seama și de viața externă, socială și materială a ascultătorilor;*
4. *Predica să intervină neapărat și în apărarea celor oprimați, pentru a fi sprijiniți moral și material, precum odinioară procedau profeții, a căror exemplu este de-a pururi actual.*

Profesorul Dimitrie Gusti, preocupat și de studiul comunicării, sesizează unele deosebiri și nuanțe între retorica clasică (laică) și retorica de factură religioasă: “elocvența sacră sau cea de amvon, este cea care vorbește oamenilor pentru a le înlănzi și îmbunătăți pasiunile lor; ea este cu totul contrarie elocvenței profane, a cărei scop principal este de a mișca. Elocvența profană nu poate fi dezbrăcată de toată arta; ea cere întorsături ingenioase, pregătiri agere, cu un cuvânt tot ceea ce arată că ea se îngrijește de puternicia sa și că cuvântul omenesc nu are în sine tot ceea ce trebuie spre a subjugă pasiunile popoarelor. Elocvența sacră, creștină, din contră nu cunoaște această temere, pentru că puterea sa o are aiurea, iară nu în geniul omenesc. Și fiindcă ea vorbește în numele lui Dumnezeu, de aceea comandă cu autoritate pasiunilor și, sau, că ajunge de a subjugă sau nu, limbajul său tot are aceeași măreție și superioritate ce nu se află în discursurile inspirate din ideile omenești..., se cuvine ca numai adevărul curat să fie fundamentul acestei elocvențe”²⁵.

²⁴ Belu, Dumitru Belu, “Vechiul Testament ca izvor omiletic”, în *Mitropolia Ardealului*, an. II, 1957, nr.11-12, p. 860-864

²⁵ Gusti, Dimitrie, *Ritorică pentru tinerimea studioasă*, Edit. Științifică și Enciclopedică, ed. M. FRÂNCULESCU, București, 1984, p. 332

Cicero unul dintre cei mai mari oratori ai tuturor timpurilor semnala cu privire la importanța și forța retoricii că „nimic este mai frumos decât să captivezi prin puterea cuvântului atenția unei adunări, să încânți mintea ascultătorilor și să le determini voințele într-un sens sau altul. Aceasta este prin excelență arta care a înflorit întotdeauna la orice popor liber, mai ales în statele așezate și pașnice, și a predominat totdeauna. Căci ce poate fi mai minunat decât ca, dintr-o mulțime nesfârșită de oameni, să se ridice unul care să poată face singur, ceea ce natura le-a dat tuturor puțința să facă? Ce este mai plăcut minții sau auzului decât o cuvântare împodobită cu idei înțelepte și cuvinte alese, și șlefuită cu îngrijire? Există oare ceva mai puternic și mai măreț decât ca un singur om să poată să schimbe numai cu cuvântul pornirile mulțimii, să zdruncine conștiințele judecătorilor și autoritatea senatului?”²⁶. Același Cicero continuă: „eu susțin că de chibzuința și înțelepciunea unui orator desăvârșit depinde în cea mai mare măsură nu numai prestigiul lui, ci mai ales valoarea unui foarte număr mare de oameni și a statului întreg. De aceea, tineri, continuați, așa cum și faceți, și aplecați-vă stăruitor asupra acestui studiu, spre cinstea voastră și spre folosul prietenilor și spre propășirea statului...”²⁷.

Iată, așadar, câteva repere edificatoare ale slujirii învățătoarești în Testamentul cel Vechi, la care se pot adăuga, desigur, și multe altele. Precizăm că nu numai cuvântul învățătorilor (oratorilor anume chemați și pregătiți) era prețuit ca atare de către popor, ci și vorbirea în sine, comunicarea cotidiană. O abordare mai profundă a valențelor didactico-retorice, morale și sociale a predicii (discursurilor) profeților și a învățătorilor Legii Vechiului Testament conduce către îndemnul de a folosi cât mai multe pasaje veterotestamentare atât în cadrul activităților didactico-catehetice, cât și în cadrul predicilor, panegiricelor și parenezelor actuale.

BIBLIOGRAFIE

- BIBLIA sau SFÂNTA SCRIPTURĂ, tipărită cubinecuvântarea Preafericitului Părinte Daniel, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române, cu aprobarea Sfântului Sinod, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2008
- BIBLIA sau SFÂNTA SCRIPTURĂ, Ediție Jubiliară a Sfântului Sinod, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2001

²⁶ Cicero, *De oratore*, VIII, în vol. *Opere alese*, trad. G. Guțu, vol. II, Univers, București, 1973, p.27

²⁷ Ibid, p. 28

- ALEXANDRU, Radu, *Ioan Botezatorul in lucrarea Antichitati iudaice*, Creștin Ortodox.ro, 2.08.2012<http://www.crestinortodox.ro/religie/ioan-botezatorul-lucrarea-antichitati-iudaice-122862.html>
- BELU, Dumitru, "Vechiul Testament ca izvor omiletic", în *Mitropolia Ardealului*, an II, 1957nr.11-12
- CICERO, *De oratore*, VIII, în vol. *Opere alese*, trad. G. GUȚU, vol. II, Univers, București, 1973
- GORDON, Vasile, *Omiletica*, Basilica, București, 2015
- GUSTI, Dimitrie, *Ritorică pentru tinerimea studioasă*, Edit. Științifică și Enciclopedică, editor M. Frânculescu, București, 1984
- IOSIF FLAVIU, *Antichități Iudaice*, vol II, cartea XVIII, 5(2), Hasefer, București, 2001
- NEAGA, Pr Prof Nicolae, *Hristos în Vechiul Testament. Însemnări pe marginea textelor mesianice*, Ed. Renașterea, Cluj-Napoca, 2004
- POPA, Ioan, *Caracterizarea omiletică a predicii profeților Vechiului Testament*, GB. 3-4/1971
- RAMBAUD, R.P., *Traité moderne de prédication*, Em. Vitte, Lyon, 1941
- SEMEN, Petru, *Așteptând mântuirea*, Edit. M.M.B, Iași, 1999

PRESA BISERICESCĂ DIN ARDEAL, ÎN SLUJBA CREDINȚEI ȘI A CULTURII NAȚIONALE, ÎN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XIX-LEA

Prof. Dr. Gligor Hagău
Director Școala Gimnazială Baciu

În trecutul poporului român, presa a jucat un rol major în cultivarea și exprimarea conștiinței naționale. Referindu-se la caracterul militant al presei ardeleni, I. Agârbiceanu scria în 1926: "Fiecare număr de ziar era considerat ca o biruință, ca o realizare națională. Presa era oglinda frământărilor unui popor, care decenii întregi nu a avut altă posibilitate de a se manifesta în public. Era o operă națională susținută de cei mai conștienți."²⁸

Presa ecleziastică din secolul al XIX-lea a avut un rol important în cunoașterea vieții religioase a românilor din Transilvania. Studiul acesteia oferă o modalitate de a descoperi problemele cu care se confruntau cele două biserici românești, ortodoxă și greco-catolică, felul în care acestea erau implicate în viața societății transilvănene, modul în care abordau cele mai importante evenimente ale vremii, poziția pe care o aveau vizavi de acestea. Ziarele reprezentau, pe de altă parte, un instrument de propagandă și de propagare a ideilor, o modalitate de informare și influențare a cititorilor.

Deși avea acces la centre universitare de prestigiu ca Roma, Viena, Budapesta, clerul transilvănean nu reușește să depășească un nivel mediu de activitate culturală și de aceea principalele sale contribuții rămân legate de dezvoltarea presei românești din Transilvania și de activitatea ASTRA.

Începând cu a doua jumătate a secolului al XIX-lea se intensifică eforturile de redactare a unor ziare sub patronajul bisericilor românești sau redactate ori îndrumate de oameni ai bisericii. Din cele 80 de ziare și reviste românești care apar după 1850, până la sfârșitul secolului, șapte dintre acestea au fost editate în Episcopia greco-catolică de Gherla. Este vorba despre „Predicatoriul săteanului român” (1875-1890), care din 1880 își schimbă numele în „Preotul român”, „Școala” (1875-1876), „Cărțile Săteanului Român” (1876-1886), „Higiena și Școala” (1876-1882), „Amicul Familiei” (1878-1890) și „Școala Poporală” (1893- 1894).

²⁸ I. Agârbiceanu, *Greutățile presei române din Ardeal*, în Almanahul presei române, Cluj, 1926, p.115 apud Gelu Neamțu *Procese politice de presă antiromânești din epoca Dualismului Austro-Ungar*, Cluj-Napoca 2004, p16

Primul dintre aceste eforturi publicistice este reprezentat, în ianuarie 1875, de apariția revistei „Predicatorul săteanului român”. Având ca subtitlu „Foaie bisericească pentru publicare de predici pe toate duminicile, sărbătorile și ocaziunile”, revista avea o apariție lunară.

Redactorul responsabil al revistei este „popa” Nicolae Fekete-Negruțiu, o personalitate emblematică pentru mediul publicistic clerical al Transilvaniei celei de a doua jumătăți a secolului al XIX-lea. Frate cu canonicul de Blaj, Ioan Fekete-Negruțiu, Nicolae are contacte importante în cercurile conducătoare ale Diecezei greco-catolice de Gherla, ajungând la un moment dat prefect de studii la Seminarul diecezan. Putem spune că revista avea, sau cel puțin așa s-a dorit inițial, un caracter de semi-oficios al diecezei. De altfel, acesta și constituia publicul-țintă: clerul greco-catolic român din Transilvania în general și din dieceză în special.

Revista se dorea o publicație de specialitate dar și de cultură și de informare a clerului greco-catolic român. Ca urmare o mare pondere în conținutul său aveau predicile, fapt reflectat și de titlu. Redacția își propusese să ofere preoților câte un model de predică pentru fiecare duminică și sărbătoare. Revista urma să apară înainte de data de 1 a fiecărei luni astfel încât preoții să fie în posesia predicii la momentul potrivit: ea se expedia la data de 1 a lunii pe stil nou astfel încât ea ajungea la destinatari în cele 12 zile ce urmau până la data de 1 a lunii pe stil vechi²⁹. De pildă, în nr. 1 din ianuarie 1875 sunt publicate opt predici a câte patru-șase pagini: două de Anul Nou și câte una de Bobotează, Cei Trei Mari Ierarhi și în cele patru duminici din cursul lunii.

Pe lângă masivul conținut de predici revista mai are și alte rubrici scurte, dar dense și interesante, găzduite aproape în totalitate pe copertile de carton colorat ale revistei. Cea mai consistentă este rubrica „Literatura” care semnaleză cărțile nou apărute în domeniu revistei, făcând un scurt rezumat și îndemnând cititorul să-și îmbogățească biblioteca. Aproape la fel de consistentă este rubrica „Unele și altele din lumea mare” în care se publicau știri diverse din tematica revistei dar și cu conținut național-cultural.

Alte rubrici prezente constant sunt „Fericire și sporire”, în care sunt anunțate cununile și logodnele, „Repaus și amintire” precum și „Poșta redacției”. Din februarie 1875 revista inaugurează alte două rubrici: „Calendar” în care sunt menționate sărbătorile mari religioase greco- și romano-catolice și „Târguri se țin” cu un conținut evident. Sporadic sunt publicate și concursuri pentru posturile de învățător confesional.

Revista scotea și un supliment „literar-moral” numit „Foișoara” care publica poezii preponderent cu caracter moral-religios: „Aduceți-vă aminte”,

²⁹ *Predicatoriul săteanului român*, nr.2, an I, Gherla, 1875, foaie sfârșit verso.

„Rugăciune”, „Viața”, „Bogatul și cerșetorul”, „Preoților români” de Petre Dulfu, „Puterea virtuții” de C.D. Aricescu.

Din ianuarie 1880 revista apare cu un nume nou „Preotul român” și cu un subtitlu nou: „Jurnal bisericesc, școlar și literar”. Tiparul era realizat la tipografia „George Lazăr” iar din 1883 la „Aurora” ambele din Gherla, semn al unor noi relații proaste cu conducerea diecezei de Gherla. Conținutul este mult mai bogat față de formatul anterior. Pe plan educativ, sunt publicate articole cu caracter general despre importanța și rolul educației cum ar fi „Foloasele bunei educații. Datorințele părinților față de creșterea fiilor lor” de Ioan Fekete-Negruțiu. Sunt și articole cu caracter educativ special cum ar fi „Cine a inventat literele?”, „Cum se formează învățătorii cei buni”.

Se poate aprecia că „Predicatoriul săteanului român” și apoi „Preotul român” au avut o contribuție importantă la dezvoltarea publicisticii românești din Transilvania acoperind cu profesionalism sectorul moral-religios al acesteia.

Revista „Școala” a apărut la Gherla între anii 1875-1876, avându-l ca redactor pe Alexandru Mica. Publicația apărea lunar și se declara drept „foaie pedagogică-didactică și economică”. Cele mai multe articole abordează aspecte specifice profilului revistei: informații din domeniul didacticii și pedagogiei, pregătirea și calificare învățătorilor, legătura dintre educația primită în familie și cea din școală. Nici celelalte domenii nu sunt neglijate, în paginile foii publicându-se și literatură, poezie, istorie și religie.

Un capitol important în cadrul foii îl reprezintă articolele și informațiile pedagogice și didactice. Se pune un accent deosebit pe pregătirea învățătorilor prin cursuri suplimentare, instituții pregătitoare și prin conferințe, dar și pe importanța educației primită în familie, și mai ales pe rolul pe care îl are mama în educația copiilor, școala venind să completeze educația primită în familie, ea fiind „institutul de educație”.³⁰ De asemenea, sunt publicate metode didactice eficiente prin care elevii își pot însuși conținuturile.

Din punct de vedere literar, sunt publicate poezii, nuvele, povești religioase, dar și schițe. În încercarea de a contribui la cultivarea cititorilor, gazeta oferă informații despre noile apariții editoriale. Aflăm știri despre cărțile nou publicate, prețul și modul de procurare al acestora. Interesul manifestat pentru cultură și, în special pentru literatură, de care a dat dovadă redacția se va concretiza prin apariția unui supliment literar intitulat „Foișoara Școalei”.

Rubrica de diverse, la fel ca și corespondența și poșta redacției, este una obișnuită, fiind tipărită de obicei pe ultimele pagini. Cuprinsul acestora

³⁰ „Școala și deosebirile ei”, în ziarul *Scoala*, nr.11, an I, Gherla, 1875, p.1

este divers, informațiile pe care le găsim aici sunt din sfera literară, culturală și religioasă, precum și știri de pe teritoriul eparhiei, dar și anunțuri pentru diverse concursuri.

Cu toate că a avut o perioadă scurtă de apariție, ziarul Școala a jucat un rol important în privința dezvoltării și perfecționării învățătorilor atât din punct de vedere didactic cât și pedagogic. A treia apariție, din punct de vedere cronologic, a perioadei de care ne ocupăm este reprezentată de „*Cărțile Săteanului Român*”, foaie lunară cu un motto semnificativ: „Deșteaptă-te Române!”. Avându-l drept proprietar, redactor și editor pe preotul Nicolae Fekete-Negruțiu, ea a apărut în 1876 la tipografia „Erezilor lui I.Gámán” din Cluj, de unde, între anii 1879-1880 s-a mutat la Sibiu, apoi din 1880 a apărut fără întrerupere la Gherla până în 1886.

Revista avea o apariție lunară, la 1 și 13 ale fiecărei luni în format octav mare. Invitarea la prenumerațiune debutează cu cuvintele: „*Benecuventatu se fii Satene romane, mucenicu santu alu unei patrie mult cercetate si bantuite!*”³¹, în care precizează scopul noii gazete. Având un cuprins generos, cititorii urmau să primească informații din domeniul istoriei, literaturi, economiei, medicinei, numeroase informații, multe despre viața din România, dar și biografii ale unor oameni iluștrii români, foaia răspunzând gusturilor celor mai diverse și unei largi categorii de cititori din societatea ardeleană românească. Serviciile de natură culturală, politică, națională aduse românilor în general, și nu doar confesiunii greco-catolice, conferă gazetei o mare valoare.

Un spațiu generos din paginile foi este atribuit articolelor istorice. *Cărțile Săteanului Român* acordă o mare însemnătate istoriei poporului român de la începuturile ei și până la declararea României ca stat independent în 1877. Un moment crucial, de neuitat și aniversat de către români era Marea Adunare Națională de la Blaj din 3/15 mai 1848³², care a reprezentat un moment de maximă importanță în cadrul revoluției pașoptiste, ea fiind descrisă ca „*zi de lumină, de libertate și de mărire română, te pomenim și te serbăm cu drag! Tu minunași lumea și îi arătași că nația română e matură, vrednică de libertate, vrednică de a intra în frăția cea mare a națiilor!*”³³. Dar, însemnează Bălcescu într-o notiță, „mai mulți români din Ardeal ce se aflară acolo” m-au asigurat că poporul a strigat „*Noi vrem să ne unim cu*

³¹ *Cărțile Săteanului Romanu*, cartea I, cursul I, 1876, Gherla, p.1.

³² „1848-1878. Aniversarea a XXX-a dela Eliberarea Săteanului Romanu. 3/15 Maiu”, în *Cărțile Săteanului Român*, cartea 1, cursul III, Sibiu, 1878, p.78.

³³ N. Bălcescu, „*Mișcarea românilor din Ardeal la 1848 și Puterea armată și arta militară la români*”, București, 1936, p. 10–11.

Țara”.³⁴ Bălcescu vede această strigare ca pe o minunată destăinuire a lui Dumnezeu care a vorbit de-a dreptul în inimile aleșilor săi, poporului și poezilor care, “fii ai inspirației divine, avură la 1848 conștiința întâmplărilor viitoare” pentru că “numai ei citiră și destăinuiră ceea ce era scris în fundul inimii fiecărui român: mântuirea de orice domnire străină prin Unitatea națională!”.

Este foarte vizibilă problema câștigării independenței față de Imperiul Otoman. România dorea să se afirme liber pe arena europeană și să rupă ultimele legături pe care le mai avea față de otomani și care o stânjeneau în dezvoltarea ei normală.

Faptul că în 1878, Carol a primit titlul de Alteță Regală, ca și proclamarea României ca regat la 10 mai 1881 precum și încoronarea lui Carol I și Elisabeta de Wied ca rege și regină a României, sunt de asemenea pe larg prezentate în paginile revistei.

Literatura constituie un subiect preferat în *Cărțile Săteanului Român*. Sunt publicate culegeri folclorice, scrieri originale, în versuri sau în proză pe diverse teme, biografiile marilor poeți care au marcat și marchează și în ziua de astăzi literatura română, de exemplu: Andrei Mureșanu, Vasile Alecsandri, Gheorghe Șincai, Petru Maior. Unul dintre colaboratorii permanenți ai revistei a fost învățătorul și folcloristul Ioan Popu Reteganul. Învățător, autor de cărți și manuale școlare, colaborator la aproape toate ziarele și revistele românești din Transilvania, sfătuitor al bătrânilor, un pasionat culegător de folclor apreciat și iubit.

Ion Agârbiceanu îl considera pe Ion Pop Reteganu drept "cel mai multilateral publicist al nostru din ultimele trei decenii ale secolului XIX, deoarece aproape toate publicațiile din Ardeal și Banat erau pline de numele lui Ion Pop Reteganu din Reteag". În 1895 a fost redactor la revistele: *Deșteptarea*, *Revista ilustrată*, *Tribuna* și colaborator la *Amicul Familiei*, *Biblioteca Familiei*, *Cărțile Săteanului Român*, *Familia*, *Foaia ilustrată*, *Foaia de duminică* a ziarului *Dreptatea*, *România Liberă* și *Telegraful Român* și altele. Ion Pop Reteganu este recunoscut ca un pasionat culegător de folclor, direct sau prin intermediari învățători și bătrâni știutori de carte, îndeosebi din partea de nord a Transilvaniei, cu o extraordinară hărnicie care l-a impus urmașilor drept "cel mai mare folclorist al Ardealului". Nicolae Iorga amintește că Ion Pop Reteganu are adunate "într-o viață destul de scurtă și plină de greutate peste cinci mii de poezii populare și numai cu puțin peste 100 de texte în proză".

Poezia reprezintă cel mai bogat și mai valoros capitol al literaturii ardelenelor din această perioadă în discuție. Ea cunoaște o dezvoltare ascen-

³⁴ Bălcescu, N., "Mișcarea românilor din Ardeal în 1848", în *Opere*, vol.I, partea a II-a, 1953, p.332.

dentă, cu momente de flux și reflux, în funcție de condițiile istorice, de capacitatea sincronizării cu poezia de peste munți, de perfecționarea limbii și, bineînțeles, de talentele ce se ivesc. Printre personalitățile care s-au remarcat în acest timp a fost și *Iosif Vulcan*. El s-a dedicat publicisticii, închinându-și viața revistei Familia, a cărui director a fost.

În schița de călătorie, "*Goronulu lui Horia si mormentulu lui Iancu*"³⁵ Iosif Vulcan descrie cu emoție în suflet ceea ce a văzut la Țebea, goronul lui Horia și mormântul lui Avram Iancu: "*Cu adâncă emotiune me apropiai de celui dântâiu, si privii cu admirare colossalulu goronu alu lui Horia, pe care il cântasem înainte de a-lu vede. ... Stateam uimitu înaintea acestui productiu extraordinaru alu naturei, si spiritulu meu recapitula vietia si faptele barbatului, care i-a împrumutatu numele seu. Astfel adâncitu în negura trecutului, sub impresiunea unui sentimentu de melancolia, rupsei câteva frundie de suvenire. Apoi me apropiai de altarulu alu doile. Mormentulu lui Iancu, durere, ne este asia de grandiosu ca si monumentulu lui Horia.*"³⁶

Un alt mare poet care își exprimă sentimentele față de poporul român este Vasile Alecsandri, regele poezilor români, ale cărui poezii sunt reproduse în paginile foii: "Steaua României", "Ostașiloru români", "Capitanulu romano", "Hora dela Grivitia" ș.a.

Independența României a fost bine exprimată de către Petre Dulfu în poezia "România liberă și independentă"³⁷.

În paginile ei se publică și folclor, în versuri, în proză, din toate ținuturile locuite de români și articole de folcloristică, datorate unor personalități cu autoritate în domeniu: Simion Florea Marian, Ioan Pop Reteganu, G.Tomoioaga, Elia Popu.

Sunt prezente și articolele medicale: Medicina (leacuri) de casa in contra: frigureloru, inflamatiunei (apringerei) ochiloru, nothei (trocnei), rîiei, sgârçiuiriloru de fole³⁸. Medicina contra epilepsiei³⁹, Artetica, reumatismulu, podagra⁴⁰ sau informații cu privire la anumite lucruri din casele oamenilor.

³⁵ Iosifu Vulcanu, "Goronulu lui Horia si mormentulu lui Iancu", în *Cărțile Săteanului Românu*, cartea 9, cursul III, Sibiu, 1878, p.150.

³⁶ Ibid, p.152.

³⁷ Petre Dulfu, "România liberă și Independentă", în *Cărțile Săteanului Românu*, cartea IV, cursul III, Gherla, 1880, p.87.

³⁸ "Medicina (leacuri) de casa in contra: frigureloru, inflamatiunei (apringerei) ochiloru, nothei (trocnei), rîiei, sgârçiuiriloru de fole", în *Cărțile Săteanului Românu*, cartea I, cursul I, Gherla, 1876, p. 78.

³⁹ "Medicina contra epilepsie", în *Cărțile Săteanului Românu*, cartea 6, anul III, Sibiu, 1878, p115.

⁴⁰ "Artetica, reumatismulu, podagra ", în *Cărțile Săteanului Românu*, cartea 7, cursul II, Sibiu, 1877, p.183.

Spre deosebire de celelalte publicații apărute în această perioadă, *Higiena și școala*, a fost prima revistă de medicină din Transilvania, apărută la Timișoara timp de doi ani, 1876 și 1877, iar în continuare trei ani la Gherla între 1878-1882. Fără îndoială, ea a marcat, un moment distinct în evoluția literaturii medicale din România. Întemeietorul ei, Pavel Vasici, s-a născut la 1806 în Timișoara. După terminarea claselor primare din cartier, a urmat gimnaziul piarist din Timișoara, apoi facultatea de medicină din Budapesta, obținând diploma de doctor în anul 1832. Întorcându-se acasă, a început să practice medicină la Timișoara în anii 1832-1833. Pavel Vasici a avut o vastă activitate gazetărească. A fost primul redactor al ziarului „Telegraful român” din Sibiu, după ce scrisese la „Gazeta Transilvaniei” din Brașov, fiind prieten cu George Barițiu.

Rolul important pe care-l juca în promovarea învățământului românesc din fostul Imperiu Habsburgic a lăsat urme de progres cultural în viața școlară din Ardeal și Banat, care a stat multă vreme sub înțeleaptă sa îndrumare. În calitatea sa de “consilier cezarocrăesc” al școlilor românești a luat parte în anii 1860-1862 și la lucrările comisiei filologice transilvane, alături de Timotei Cipariu, George Barițiu și de alții, care au stabilit regulile ortografice ale limbii române, în vederea introducerii alfabetului latin, în tipărirea manualelor.

În articolul-program, “*Programa nostra*”⁴¹ și apoi în invitația la prenumerațiune, Vasici precizează scopul noii reviste, care se prezenta cititorilor ca o foaie pentru sănătate, educație și instrucțiune. Cititorii urmau să primească informații din domeniu.

Preocupările de natură medicală ale colaboratorilor gazetei vor fi ilustrate prin publicarea unui număr mare de articole referitoare la modul cum oamenii, elevii trebuie să își păstreze sănătatea, dar și articole în care sunt prezentate părți din anatomia corpului uman, bolile care le pot afecta, și tratamentul care poate fi aplicat.

Fiecare număr al publicației începea cu articolul intitulat: *Votiva tabla*, care cuprindea “*sentintie instructive pe terenulu sanitaru si higienicu pronunciate de cei mai celebri medici.*”⁴². Dintre acești îi putem aminti pe: dr. G. Voigt, dr. Arthur Schopenhauer, dr. K.F.M. Marx in Göttinga, dr. Krüger Hansen și alții.

Capitolului educație îi este acordat un spațiu generos, natura informațiilor este extrem de bogată și variată, întrucât era o temă ce preocupa societatea românească în ansamblu. Așa cum bine știm, educația copiilor este

⁴¹ Dru. Vasiciu, “Programa nostra”, în *Higiena și Școla*, nr. 1, anul I, 1876, Timișoara, p. 1.

⁴² “Cătră Cetitori”, în *Higiena și Școla*, nr. 1, anul IV, Gherla, 1879, p.2.

începută de către părinți, și continuată în școală de către învățători și profesori, în funcție de perioadele de dezvoltare psihică și fizică ale copiilor⁴³. Școala, prin învățători și profesori, își pune amprenta asupra formării caracterului și personalității copiilor⁴⁴, de aceea este foarte important ca cei care lucrează în sistemul de învățământ să cunoască foarte bine materiile pedagogice și cele pe care le predau, și să se perfecționeze permanent. Învățătorii și profesorii trebuie să stăpânească foarte bine didactica fiecărei discipline care se studia în școală (geografie, istorie, biologie, religie, matematică, română, ș.a.). În acest sens, în paginile revistei sunt publicate proiecte didactice de la diferite discipline: “Impartasiri din Geografia si Cosmologia”, “Impartasiri din Istoria naturale”, “Impartasiri din Istoria”.

Multe articole pe teme școlare vor fi publicate în *Higiena și Școla*, acestea reflectând poziția pe care Vasici o avea asupra naturii moral-religioase a educației, dar și articole prin care se reflecta modul de implicare a bisericii în această problemă, aspectele negative fiind puse în balanță cu cele pozitive, pentru a ilustra situația veridică a învățământului românesc din Transilvania.

Învățătorii, trebuie să îi învețe pe copii nu numai cum să aibă grijă de “sănătatea lor sufletească”, ci și de sănătatea lor trupească, de aceea în conținutul foii se pune un accent foarte mare pe igiena din școală și pe conținuturile care trebuie predate copiilor. În acest sens, putem aminti următoarele articole pe care Pavel Vasici–Ungureanu și învățătorul Elia Popu le-au publicat: “Relatiunile scolei si influentia lor asupra sanetatiei scolari-loru”, “Higiena in scola”, “Studiul higiena in scola populara ”⁴⁵, “Higiena”.

În deceniul al șaptelea la secolului al XIX-lea, tineretul ardelean se simțea mai puternic atras de literatură, spre deosebire de generația matură, preponderent interesată de istorie și filologie: “Dorința ieșirii unei foi beletristice, se spune în primul număr al Aurorei române (Budapesta 1863-1865), s-a ivit acum de-atâtea ori și din atâtea părți, încât cutezăm a crede că această dorință e comună tuturor românilor ce se interesează de literatură ”⁴⁶

Cea care avea să continue modelul revistei lui Iosif Vulcan, *Familia*, și care să împlinească visul de afirmare a unor talente, să satisfacă gustul de lectură românească, a fost revista *Amicul Familiei*. Foaie beletristică, literară

⁴³ “Educatiunea”, în *Higiena și Școla*, nr.1, anul II, Timișoara, 1877, p.10; nr.2, anul II, Timișoara 1877, p.22; nr.4, anul II, Timișoara, 1877, p.56.

⁴⁴ “Cum ure invetiatoriulu se proceda cu cei ce intra mai antaiu la scola”, în *Higiena și Școla*, nr.3, anul I, Timișoara, 1876, p. 42; nr.5, anul I, Timișoara, 1876, p.72.

⁴⁵ “Studiul higiena în scola populara”, în *Higiena și Școla*, anul III, Gherla 1878, p.1.

⁴⁶ Sara Iercoșan, *Junimismul în Transilvania*, Cluj Napoca, 1983

și socială cu ilustrații, scoasă de preotul Nicolae Fekete Negruțiu, ajutat fiind de profesorul Grigore Silași, între anii 1878-1890 la Gherla și Cluj.

Colaborând și la revista *Astrei*, devenit profesor universitar la catedra de limbă și literatură română din Cluj, Grigore Silași a publicat scrieri consistente și de mare ecou în epocă, precum: „Studiu asupra dialectului macedo-român în comparație cu cel dacoromân”, „Psaltirea calviniano-română versificată”, „Românul în poezia sa poporală”. Operele sale literare au fost mult apreciate în epocă, iar Silași a fost ales membru al Secției literare a *Astrei* și membru al Societății Academice Române, devenită din 1879 Academia Română.

În formatul ei elegant, *Amicul Familiei*, cuprindea, pe lângă literatură, portrete și biografii ale unor oameni iluștri români, articole sociale și științifice, corespondența cu cititorii, rebus, bibliografii, glume, poșta redacției, ilustrații, ș.a., răspunzând gusturilor celor mai diverse.

O secțiune importantă o reprezintă cea afectată literaturii, *Amicul Familiei*, acordând o mare însemnătate poeziei, prozei și dramaturgiei. Se publica multă poezie, sursele de inspirație ale poezilor fiind foarte diferite: folclorul, istoria, natura, iubirea, religia, stările sufletești.

Strădaniile redactorului vizează stimularea creației originale. Întâlnim poeți și prozatori, ca: Petre Dulfu, V. B. Muntenescu, C. Morariu, J. J. Ardeleanu, G. Simu, Emilia Lungu, Vasile Filipu, V. Ranta Buticescu și mulți alții, ale căror nume puține istorii literare le-au reținut. Deși poezia nu mai cunoaște explozia din momentul “Tribunei” lui Iosif Vulcan, ea este totuși reprezentată de unii poeți mai cunoscuți.

Primul număr al *Amicului Familia* (1879) se deschide cu poemul “Cîntecul gînteii latine” de Vasile Alecsandri, numerele următoare reproducându-i poeziile: “Oda la statuia lui Stefanu cel mare”⁴⁷, “Hora dela Mircesci”, “Oda”, “La Statua lui J. Heliade Radulescu”⁴⁸. Nu trebuie neglijată nici poezia scriitorului și pedagogului Petre Dulfu.

În paginile sale, revista a cuprins și diferite studii literare, istorice, sociale sau științifice. De o parte și de alta a Carpaților, romanii se găseau în faza de tranziție de la alfabetul chirilic la cel latin, căutările și incertitudinile fiind generale. Totodată se manifestau tendințe divergente în privința modernizării limbii literare prin aport de neologisme latine, italiene, franceze, spaniole, etc.

⁴⁷ Vasile Alecsandri, “Oda la statuia lui Stefanu cel mare”, în *Amicul Familia*, nr.13, anul VIII, Gherla, 1883, p.116.

⁴⁸ Vasile Alecsandri, “La Statua lui J. Heliade Radulescu”, în *Amicul Familia*, nr.3, anul VI, Gherla, 1882, p.23.

În paginile publicației găsim multe informații referitoare la ierarhii celor două biserici românești, date generale despre mitropoliile și episcopiile greco-catolice și ortodoxe. De asemenea, găsim informații despre decretul adoptat în Conciliul provincial de la Blaj⁴⁹ din 18-30 mai 1872, dar și informații despre documentele testamentare care prevăd împărțirea averii în scopuri religioase.

Ultima pagină a ziarului era ocupată de rubrica diverse, felurimi sau revista, unde erau grupate informații de interes public din sfera literară, culturală și religioasă, precum și știri de pe teritoriul eparhiei, despre evenimentele importante din comunitățile greco-catolice, dar și anunțuri pentru diverse concursuri.

Așa cum putem vedea, în evoluția limbii și a literaturii românești din Transilvania și în procesul sincronizării cu mișcarea largă a literaturii din România, *Amicul Familia* este una dintre revistele cele mai importante ale acestei perioade, ea deschizând gustul spre lectură atât clericilor cât și mirenilor.

Spre sfârșitul secolului, apare la Gherla între anii 1893-1894 revista *Scola Poporală*, avându-l drept redactor pe Ilariu Boroș. *Scola Popolară* apărea o dată pe săptămână, joi, prețul ei fiind stabilit la 3 fl. pe an.

Ziarul se adresa în primul rând învățătorilor din Transilvania, pe care, prin paginile sale, va încerca să-l instruiască pentru a face față înnoirilor care au loc pe “țărnuțelul didacticii și pedagogiei” și provocărilor cotidiene. Declarându-se în primul rând o foaie pedagogico-didactică, cele mai multe articole vor viza acest aspect: informații din domeniul educațional, formarea și instruirea copiilor, perfecționarea învățătorilor, psihologie școlară. Alături de articolele pedagogice și didactice, revista mai cuprinde și articole psihologice, medicale, dar și o rubrică de corespondență și de bibliografie.

La Programu, din primul număr al revistei, adresându-se mai ales învățătorilor, dar și celorlalți oameni interesați de promovarea și binele școlii, prezintă scopul și obiectivele revistei, în același timp făcând și un apel către “toți binevoitorii instrucțiunii populare, se binevoească a ne sprijini în acesta întreprindere prin posibila lățire a organului nostru septemânalu...”⁵⁰

Învățătorul trebuie să fie foarte bine pregătit și să aibă o anumită cultură, deoarece el este cel care crește și formează oamenii și creștinii adevărați. Pe aceste teme ale pregătirii învățătorilor în școlile normale și despre metodele prin care învățătorul își formează o cultură solidă, putem aminti următoarele articole “Prepararea învățătorilor”, “Ce se facă învețeto-

⁴⁹ “Biserica romana greco-catolică”, în *Amicul Familia*, nr.9, anul VI, Gherla, 1882, po.95.

⁵⁰ “La Programu,” în *Scola Poporală*, nr.1, anul I, Gherla, 1893, p.2.

... rulu ca se înainteze în cultura?”, “Învețatoriulu pote deveni omu de specialitate numai prin studiu continuu”, “Progresul învețătorului în cultură”.

Un lucru important care trebuia să fie urmărit este modul cum copiii își însușesc cunoștințele, în principal cele legate de citirea și scrierea limbii române - “limba e însăși națiunea.”⁵¹

Una dintre temele ce preocupau societatea românească în ansamblu era educația, dar mai ales starea învățământului public.

O altă problemă destul de dezbătută de către redactor și colaboratorii lui, a fost cea a salarizării învățătorilor, salarizare care nu era făcută la nivelul muncii depuse de către pedagogi.⁵²

Așadar, un capitol extrem de consistent din presa îl reprezintă informațiile referitoare la educație. Natura acestora este extrem de bogată și variată, întrucât era o temă ce preocupa societatea românească în ansamblu. Perfecționarea învățătorilor, formarea și instruirea copiilor, temele de psihologie școlară, noutăți de pe “țărnuțelul didacticii și pedagogiei”, toate acestea ocupă un spațiu important în ziarele și revistele apărute. Fiecare donație în interesul învățământului era un gest nobil, fiind consemnată la loc de cinste în presa vremii. Sunt publicate testamentele unor persoane particulare care lăseau sume consistente pentru înființarea unor fundații, a unor societăți ce aveau drept scop sprijinirea financiară a elevilor merituoși pentru continuarea studiilor.

Orice inițiativă care ar fi putut contribui la ridicarea nivelului învățământului românesc era încurajată. Întâlnim des în paginile gazetelor semnale privind apariția unor noi manuale și comentarii asupra acestora. Protocoalele conferințelor învățătorilor, temele care se dezbăteau cu aceste ocazii oferă informații interesante despre nivelul învățământului românesc din Transilvania. Astfel, ne putem forma o imagine despre sistemul de educație de la mijlocul secolului al XIX-lea, cu realizările și dificultățile sale. Multe articole pe teme școlare vor reflecta modul de implicare a bisericii în problemă educației, dar vor scoate în evidență și importanța relației dintre școală, biserică și religie ca disciplină de studiu.

Gazetele românești au îmbrățișat cauza tuturor românilor, întrucât găsim informații de pe întregul teritoriu locuit de aceștia, iar presa ardeleană a fost un important capitol al vieții culturale românești.

⁵¹ I.P. Reteganulu, “Epistola în școla poporală.”, în *Scola Popolară*, nr.9, anul I, Gherla, 1893, p.133.

⁵² Vasiliu Dumbrava, “Salarizarea și calificarea învățătorilor” în *Scola Popolară*, nr.16, anul II, Gherla, 1893, p.278; vezi și “Articulul de lege XXVI din 1893- despre reglarea salariilor învățătorilor aplicatela școlile elementare”, în *Scola Popolară*, nr.6, anul II, Gherla, 1893, p.92.

Un rol decisiv în apariția ziarelor românești l-au avut oamenii de presă, cei care alcătuiau redacțiile diverselor publicații. Desigur, multe dintre acestea au excelat printr-un valoros corp redacțional, dar pe de altă parte colaborarea cu gazetele românești a fost pentru unii intelectuali o veritabilă școală.

Pe lângă menirea sa esențială, aceea de a informa permanent cititorii, presa și-a adus contribuția și la dezvoltarea și modernizarea limbii române literare. Vocabularul s-a îmbogățit treptat cu cuvinte noi, reclamate de înnoirea în sine a societății, dar s-a încercat și stabilirea, în timp, a unor norme gramaticale și fonetice unice pentru toate teritoriile locuite de români.

Presa românească, cu un profil foarte variat, contribuie astfel la modernizarea lexicului limbii literare.⁵³ Rolul pe care îl au publicațiile tipărite, de a menține treaz spiritul unei societăți, se verifică, fără îndoială, și pentru presa transilvăneană. În condițiile în care, la mijlocul secolului al XIX-lea, românii aveau atât de puține pârghii prin intermediul cărora puteau să-și facă auzită vocea, biserica a preluat rolul de lider de opinie publică, fiind un purtător de cuvânt al intereselor naționale. Ziarele au avut de aceea locul și rolul lor important în societate. Viața fiecărei publicații este influențată direct de ambianța politică a perioadei, iar cea asupra căreia ne-am oprit este una complexă. Gazetele, au încercat să facă față cu cinste misiunii lor.

⁵³ Al. Andriescu, *Limba presei românești în secolul al XIX-lea*, Iași, Edit. Junimea, 1979, p. 84.

PREDICA ȘI DISCURSUL RELIGIOS-MORAL ÎN NOUL TESTAMENT

Conf. univ. dr. Vasile TIMIȘ
Facultatea de Psihologie și Științele Educației Cluj-Napoca
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

Suntem la începutul celui de-al XXI-lea secol de educație și experiență creștină, când, la fel ca în ziua de naștere a Bisericii, la Pogorârea Duhului Sfânt, misiunea preoțească are în vedere aceleași dimensiuni și finalități ale slujirii: învățătorească, sfințitoare și misionar-pastorală, potrivit poruncii și îndemmurile Mântuitorului nostru Iisus Hristos. Predica, educația și viața religioasă se constituie ca părți componente ale misiunii Bisericii în lume. Mântuitorul nostru Iisus Hristos girează reușita și împlinirea acestei lucrări mântuitoare, situând lucrarea ucenicilor într-o relaționare directă cu puterea lui în cer și pe pământ: *Și apropiindu-Se Iisus, le-a vorbit lor, zicând: Datu-Mi-s-a toată puterea, în cer și pe pământ. Drept aceea, mergând, învățați toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Duh, Învățându-le să păzească toate câte v-am poruncit vouă, și iată Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârșitul veacului. Amin (Mt. 28, 19-20)*¹.

Potrivit practicii și tradițiilor ortodoxe slujirea învățătorească nu poate fi concepută și realizată decât alături de slujirile sfințitoare și pastorală. Aceste slujiri țin de constituția și menirea Bisericii în lume. Am putea identifica o oarecare întâietate a misiunii de catehizare-învățare, întâietate poruncită de însuși Mântuitorul Iisus Hristos: *Și apropiindu-Se Iisus, le-a vorbit lor, zicând: Datu-Mi-s-a toată puterea, în cer și pe pământ. Drept aceea, mergând, învățați toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Duh, învățându-le să păzească toate câte v-am poruncit vouă, și iată Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârșitul veacului. Amin. (Mt 28, 18-20).*

Acest pasaj biblic este perceput ca definind marea poruncă misionară, prin trimiterea sfinților apostoli la propovăduire, dar totodată a generat

¹ Citările biblice vor fi preluate după BIBLIA sau SFÂNTA SCRIPTURĂ, tipărită cubinecuvântarea Preafericitului Părinte Daniel, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române, cu aprobarea Sfântului Sinod, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2008

și unele tensiuni între cercetătorii bibliști și misiologi cu privire la asumarea misiunii de către sfinții apostoli și urmașii lor din toate timpurile. În volumul *Canonul Ortodoxiei*, Părintele profesor Ioan Ică jr. Traduce acest pasaj sub forma: *Drept urmare, atunci când mergeți, faceți învățacei în toate neamurile păgâne, botezându-i...*². În opinia misiologilor acest imperativ presupune:

- propovăduirea Evangheliei Domnului la toate neamurile (μαθητεύσατε πάντα τὰ ἔθνη- învățați toate neamurile);
- botezul și incorporarea tainică în Trupul lui Hristos - Biserica (βαπτίζοντες botezându-i);
- păstrarea dreptarului credinței (διδάσκοντες... - învățându-i să păzească toate câte am poruncit vouă).
- Într-o abordare mai adâncă putem identifica și o altă coordonată a misiunii creștine - ieșirea, plecarea la propovăduire: πορευθέντες, tradus în general prin gerunziu *mergând*, deși există mai multe păreri avizate care susțin că ar putea fi tradus sub o formă imperativă: mergeți, adică ieșiți la propovăduire, nu așteptați doar ivirea unor ocazii favorabile. Unii sfinți părinți, ca Hipolit și Ciprian al Cartaginei folosesc acest pasaj din Matei 28, 19-20 ca argument trinitar.
- Misiunii învățătoarești îi suntem datori cu abordări și explicitări adecvate având în vedere contextul pastorației și al exigențelor misionare actuale, marcate de o adevărată provocare predicatorială dacă observăm avalanșa de „evangelizări” și oferte misionare, care pot conduce uneori la tensiuni și dezbinări. Cei responsabili sunt invitați la observarea acestor realități, „știind că dezbinarea între frați nu bucură pe Dumnezeu și nu folosește mântuirii și vieții noastre”³. În fața acestor noi realități se impune să dăm predicii atenția cuvenită.
- Se cuvine ca atunci când abordăm discursul religios specific Noului Testament să avem ca perspectivă cuvântările Mântuitorului Hristos, atât în contextul în care au fost rostite, cât și în contextul percepției vremurilor noastre. În egală măsură se impune și observarea conținuturilor, tehnicilor și strategiilor folosite de către sfinții apostoli și a urmașilor lor cu privire la predicarea mesajului evanghelic, al kerigmei (κήρυγμα) apostolice. Părintele profesor Vasile Gordon ne îndeamnă „să observăm mijloacele cuceririi unei lumi păgâne,

² ICĂ, Ioan jr., *Canonul Ortodoxiei*, vol. I, Deisis, Sibiu, 2008, p. 331-332

³ † DANIEL Mitropolitul Moldovei și Bucovinei, *Cuvânt la instalarea ca mitropolit*, B.O.R., CVIII, 1990, nr. 7-10, p. 19

cufundate în bezna atâtor credințe, curente și superstiții, de către niște predicatori simpli, până mai ieri atât de stângaci în a pricepe mesajul evanghelic - cu atât mai puțin capabili a-l transmite și altora -, ulterior însă, atât de persuasivi prin cuvânt și faptă”⁴, ca unii care vor deveni evanghelizatori și învățători ai neamurilor.

- Mesajul evanghelic adus lumii întregi și fiecăruia dintre noi de Iisus Hristos, Învățătorul nostru suprem, constituie fundamentul, obiectivele și finalitățile oricărui discurs moral-religios sau a oricărei predici creștine. Mântuitorul Hristos-Dumnezeu-Cuvântul întrupat își asumă misiunea de răscumpărare și restaurare a lumii, venind în lume cu darurile Sale de natură soteriologică: *Cuvântul era Lumina cea adevărată care luminează pe tot omul, care vine în lume. În lume era și lumea prin El s-a făcut, dar lumea nu L-a cunoscut. Întru ale Sale a venit, dar ai Săi nu L-au primit. Și celor câți L-au primit, care cred în numele Lui, le-a dat putere ca să se facă fii ai lui Dumnezeu, Care nu din sânge, nici din poftă trupească, nici din poftă bărbătească, ci de la Dumnezeu s-au născut. Și Cuvântul S-a făcut trup și S-a sălășluit între noi și am văzut slava Lui, slavă ca a Unuia-Născut din Tatăl, plin de har și de adevăr (In 1, 9-14).*
- Am fost atenționați că vom avea de dat răspunsuri la Judecata de apoi pentru modul de întrebuințare a darurilor vorbirii și comunicării: *...Căci din prisosul inimii grăiește gura. Omul cel bun din comoara lui cea bună scoate afară cele bune, pe când omul cel rău, din comoara lui cea rea scoate afară cele rele. Vă spun că pentru orice cuvânt deșert, pe care-l vor rosti, oamenii vor da socoteală în ziua judecății. Căci din cuvintele tale vei fi găsit drept, și din cuvintele tale vei fi osândit (Mt 12, 34-37).*
- Sfântul Apostol Pavel îi îndemna pe coloseni să-și responsabilizeze vorbirea, astfel încât *să fie totdeauna plăcută, dreasă cu sare, ca să știți cum trebuie să răspundeți fiecăruia (Col 4,6)*, iar Sfântul Apostol Petru ne îndrumă să prețuim cu deosebită responsabilitate darul comunicării și al comuniunii prin vorbire, deoarece: *Dacă vorbește cineva, cuvintele lui să fie ca ale lui Dumnezeu; dacă slujește cineva, slujba lui să fie ca din puterea pe care o dă Dumnezeu, pentru ca întru toate Dumnezeu să se slăvească prin Iisus Hristos, Căruia Îi este slava și stăpânirea în vecii vecilor. Amin (I Pt 4, 11).*

⁴ GORDON, Vasile, *Omiletica*, Basilica, București, 2015, p. 103

- Iisus Hristos este Învățătorul, Proorocul, Arhiereul și Pedagogul suprem, prin Însăși Persoana Sa, fiind unic, precum unică este și învățătura Lui. El este Învățătorul în sensul suprem prin Însăși Persoana și activitatea Sa mântuitoare. Tema centrală a predicii Domnului este Evanghelia Împărăției lui Dumnezeu. Ca Fiu al lui Dumnezeu, Hristos este trimis să întemeieze Împărăția lui Dumnezeu, prin toate actele mântuitoare.
- Sfântul Evanghelist Luca reține un moment de la începutul propovăduirii Domnului, în cadrul comunității din Nazaret. Domnul citește textul profetic din Isaia: *"Duhul Domnului este peste Mine, pentru care M-a uns să binevestesc săracilor; M-a trimis să vindec pe cei zdrobiți cu inima; să propovăduiesc robilor dezrobirea și celor orbi vederea; să slobozesc pe cei apăsați; Și să vestesc anul plăcut Domnului"* (Lc 4, 18-19), după care adaugă cu promptitudine: *Astăzi s-a împlinit Scriptura aceasta în urechile voastre. Și toți Îl încuviințau și se mirau de cuvintele harului care ieșeau din gura Lui și ziceau: Nu este, oare, Acesta fiul lui Iosif?* (Lc 4, 21-22).
- Predicând mulțimilor care-L înconjurau cu mult drag, însetate fiind după cuvântul Său, vorbindu-le prin viu grai, Mântuitorul Hristos devine cel dintâi catehet și predicator al Noului Testament, iar activitățile predicatoriale și catehetice din toate timpurile vor afla în vorbirea Lui, principiile, normele și strategiile catehizării și predicării desăvârșite. Activitatea învățătoarească a Mântuitorului Iisus Hristos - în opinia părintelui profesor Dumitru Călugăr - constituie pentru preoții și dascălii din toate timpurile „o îndrumare înțeleaptă și un stimulent plin de viață pentru cucerirea minții, a inimii și a voinței ascultătorilor”⁵. Dragostea nemărginită și nesfârșită a lui Dumnezeu pentru fiecare om din lumea aceasta ne este probată prin opera de mântuire a lumii: *„Căci Dumnezeu așa a iubit lumea încât pe Unicul Său Fiu L-a dat, ca oricine crede în El să nu piară, ci să aibă viață veșnică”* (In 3,16).
- În predicile și cuvântările Sale, Mântuitorul insistă asupra necesității pocăinței sincere și a unor transformări ancorate în credință: *„Pocăiți-vă și credeți în Evanghelie”*(Marcu 1,15). Asumarea darurilor mântuitoare anunțate prin Evanghelie, presupune trecerea de la o viață marcată de nedreptate și păcat, la un nou univers de viață și la o nouă etapă spirituală, cea a harului și harismelor

⁵CĂLUGĂR, Pr. Dumitru, *Catehetica*, manual pentru Institutelor teologice ale Bisericii Ortodoxe Române, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București 1976, p. 19

Duhului Sfânt. Apostolii, prin credință vor recepta mesajul divin din predica Mântuitorului: *...Doamne, la cine ne vom duce? Tu ai cuvintele vieții celei veșnice. Noi am crezut și am cunoscut că tu ești Hristosul, Fiul lui Dumnezeu Celui viu*”(In 6, 68-69).

- Predica Domnului provoacă activarea unor resorturi spirituale ale ascultătorilor Săi în vederea părtășiei unei comuniuni directe cu El, în și prin credință: *Cel ce ascultă cuvintele Mele și crede în Cel ce M-a trimis are viață veșnică și la judecată nu va veni, ci s-a mutat din moarte la viață* (In 5, 24). Receptarea cu convingere și determinare a mesajului evanghelic deschide posibilitatea de a trece de la moarte la viață și de la întuneric la lumină.
- Cunoaștem din descrierile evangheliștilor, faptul că Domnul Hristos nu a studiat la vreo instituție educativă sau religioasă, fie păgână, fie iudaică, intrând mai degrabă în conflict cu rabinii vremii Sale. În schimb a aprofundat, explicat și completat Legea și Prorociei, pentru ca ucenicii lui să primească lumina, să devină lumină, ca mai apoi să răspândească lumina până la marginile pământului: *Voi sunteți sarea pământului; dacă sarea se va strica, cu ce se va săra? De nimic nu mai e bună decât să fie aruncată afară și călcată în picioare de oameni. Voi sunteți lumina lumii; nu poate o cetate aflată pe vârful de munte să se ascundă. Nici nu aprind făclie și o pun sub obroc, ci în sfeșnic, și luminează tuturor celor din casă. Așa să lumineze lumina voastră înaintea oamenilor, așa încât să vadă faptele voastre cele bune și să slăvească pe Tatăl vostru Cel din ceruri. Să nu socotiți că am venit să stric Legea sau prorociei; n-am venit să stric, ci să împlinesc* (Mt 5, 13-17).
- Forma predicii Mântuitorului a fost variată și a avut în vedere personalitatea și felul de viață a ascultătorilor Săi. Discursurile Sale au fost rostite într-o manieră diferențiată în funcție de provocări, situații, intenții urmărite sau în funcție de categoriile sociale care-L ascultau: cărturari, farisei, oameni simpli, bogați sau săraci. Părintele Profesor Constantin Galeriu observă și reține că Mântuitorul a avut mereu în vedere caracterul și limitele ascultătorilor și ucenicilor Săi⁶, adaptându-se de fiecare dată la situații și realități concrete. Observăm din predica Mântuitorului că scopul propovăduirii îl constituie desăvârșirea, concept care are conotații și finalități soteriologice: *Fiți,*

⁶ GALERIU Pr. Constantin, *Mântuitorul nostru Iisus Hristos - Învățătorul nostru Suprem*, Ortodoxia, XXXV / 1983, în GORDON, Vasile, *Omiletica*, Basilica, București, 2015, p. 105

dar, voi desăvârșiți, precum Tatăl vostru Cel ceresc desăvârșit este (Mt 5, 48).

- În cuvântările Mântuitorului Hristos parabolele constituie mijloacele Sale preferate. Prezentăm câteva din avantajele întrebuirii parabolilor⁷:
- pentru ascultătorii simpli, istorioarele simple, intuitive, sunt mai ușor de reținut;
- prin parabole se pot combate mai ușor păcatele, fără ca cei de față să fie atinși în mod direct;
- parabola solicită intelectul mai mult decât vorbirea directă, contribuindu-se, astfel, la ascuțirea minții;
- parabola dă posibilitatea de a feri unele adevăruri sfinte sau taine dumnezeiești: “Vouă vă este dat să știți tainele împărăției cerurilor, iar aceloră (adică fariseilor), nu. Pentru aceasta le și grăiesc în pilde, ca văzând să nu vadă și auzind să nu audă și să nu înțeleagă” (Mt 13, 13).
- Părintele profesor Vasile Gordon observă în lucrarea menționată că cercetătorii au identificat 33 de parabole, *care se întrec în frumusețe unele pe altele și prin care se fac cunoscute, în mod discret, adevăruri dogmatice* care pot depăși puterea obișnuită de cuprindere și aprofundare. În tradiția didactică a vremii respective pilda era o formă de expunere foarte cunoscută și folosită (*Talmudul* conține peste 2000 de parabole)⁸. Domnul Hristos propune o nouă formă de religiozitate, „scoasă din jocul steril al speculațiilor raționale”⁹, invitând la iubire față de toți oamenii, cumpătare și responsabilitate. Asta înseamnă că parabola I s-a părut structural, în perfect acord cu El Însuși, cu substanța a ceea ce voia să transmită și cu nivelul de receptivitate al ascultătorilor. Date fiind contextul în care vorbea, auditoriul vizat și misiunea pe care o avea de îndeplinit, parabola i s-a impus drept procedeu optim. Întrucât tema predilectă a discursului său este Împărăția lui Dumnezeu, așadar un domeniu care «*nu e din lumea aceasta*», mesajul hristic nu putea fi, cel puțin într-o primă etapă a propovăduirii Sale, decât aluziv, încifrat, indirect¹⁰, fapt care-

⁷ *Ibid.*, p. 108

⁸ MIHOC, Vasile, *Predici exegetice la duminicile de peste an*, Editura Teofania, Sibiu, 2008, p. 281

⁹ CUCOȘ, Constantin, *Educația religioasă. Conținut și forme de organizare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, p. 22

¹⁰ PLEȘU, Andrei, *Parabolele lui Iisus. Adevărul ca poveste*, Editura Humanitas, București, 2012, p.25

și probează eficiența, dar care în egală măsură provoacă și unele nedumeriri (Mt 13,10; Mc 4,10; Lc 8,10).

- Domnul Hristos este exemplu și model desăvârșit al predicatorilor și profesorilor, prin puterea exemplului personal, prin jertfa de sine, prin viața curată, prin devotamentul personal: *Eu sunt Lumina lumii; cel ce Îmi urmează Mie nu va umbla în întuneric, ci va avea lumina vieții* (In. 8,12). Cei care vor răspunde chemării divine și vor urma exemplul lui Hristos, aceia vor descoperi taine și comori neprețuite. El îi îndeamnă pe toți cei care vor să-I devină ucenici „să urmeze calea lepădării de sine”¹¹.
- Ca Învățător și Pedagog desăvârșit, după cum îl numește Sfântul Clement al Alexandriei, Hristos Domnul stăpânește știința desăvârșită de cunoaștere a sufletului omenesc și a limitelor lui. Învățăm de la sfinții părinți că „întreaga operă didactică a Mântuitorului reprezintă o îndrumare către un țel de perfecțiune umană”¹², în consens cu principiile generale ale cunoașterii. Experiențele duhovnicești și faptele de zi cu zi vor avea dimensiuni soteriologice, în măsura în care vor fi gestionate în conformitate cu principiile și sfaturile evanghelice.
- Dumnezeu și Om desăvârșit, nu întâmplător Domnul Hristos era numit *Rabi* (învățător). Alături de misiunea învățătoarească sau profetică, Mântuitorul le-a desfășurat și pe celelalte două: pastorală (împăratească) și sfințitoare sau arhierescă. Vrea să sublinieze, însă, importanța mântuitoare a prediciei, exemplu ce va fi urmat îndată de Sfinții Apostoli¹³. În acest ton Sfântul Pavel va mărturisi public: *“Căci Hristos nu m-a trimis să botez, ci să binevestesc!”* (I Cor 1, 17).
- În cadrul comunităților apostolice slujirea Cuvântului s-a poziționat pe un loc central. Evanghelizarea nu se reducea la o modalitate anume de transmitere a unor conținuturi religioase sau precepte morale, ci presupune o modelare și o *reformare a persoanei din perspectiva unor standarde valorice superioare*¹⁴, fiind vizate asumarea unor atitudini și fapte concrete. În cadrul activității învățătoare și predicatoriale Biserica își prezenta sinteza doctrinară într-o formă clară și concretă: Iisus Hristos a venit în lume luând trup

¹¹ BOLOCAN, Carmen Maria, *Profesorul de religie, între profesie și apostolat social*, în: Vicovan, Pr.Dr. Ion, Roman Emilian-Iustinian (coord), *Laicii și misiunea creștină - realitate istorică, vocație personală, necesitate eclesială*, Doxologia, Iași, p. 162

¹² CUCOȘ, op. cit., p. 24

¹³ GORDON, Pr. Vasile, op. cit., p. 110

¹⁴ CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, ediția a III-a, Polirom, Iași, 2014, p. 127

omenesc, a murit și a înviat pentru mântuirea tuturor oamenilor. Acest eveniment trebuia proclamat și predicat concret, dar în egală măsură și sărbătorit în cadrul întâlnirilor culturale (liturgice), ca mai apoi să fie experimentat printr-un anumit tip de morală personală și eclesială. Sfinții Apostoli și primii ucenici au întrezărit și au predicat o teologie spiritualizată și o nouă morală care va inaugura un nou mod de a fi și a trăi, cel propus prin intermediul Evangheliei lui Hristos, Cel răstignit, înviat și înălțat la ceruri.

- Misiunea evanghelizatoare este percepută ca rod al harului divin, dar și ca slujire a celor chemați și aleși pentru această lucrare sfântă. Sfântul Pavel subliniază această realitate sinergică: *Eu am sădit, Apollo a udat, dar Dumnezeu a făcut să crească. Astfel nici cel ce sădește nu e ceva, nici cel ce udă, ci numai Dumnezeu care face să crească. Cel care sădește și cel care udă sunt una și fiecare își va lua plata după osteneala sa. Căci noi împreună-lucrători cu Dumnezeu suntem; voi sunteți ogorul lui Dumnezeu, zidirea lui Dumnezeu. După harul lui Dumnezeu, cel dat mie, eu, ca un înțelept meșter, am pus temelie; iar altul zidește. Dar fiecare să ia seama cum zidește; Căci nimeni nu poate pune altă temelie, decât cea pusă, care este Iisus Hristos (1Cor. 3, 6-11). Credința dobândită prin har se cere a fi consolidată prin învățatură și trăire.*
- În conformitate cu Faptele Apostolilor, capitolul 2, fiecare ucenic este chemat să participe la edificarea comunității eclesiale și să-și însușească puterea mântuitoare (lucrarea harică) dăruită de Hristos Domnul. Observăm că predicarea Cuvântului se desfășoară odată cu expansiunea primelor comunități creștine, atât prin mărturisirea apostolilor, cât și prin mărturia de credință și viețuire a fiecărui credincios în mod personal.
- Epistola către Corinteni a Sfântului Apostol Pavel vorbește de apostoli, profeți și învățători. Putem observa aici, enumerarea unor harisme care țin de lucrarea evanghelizatoare și de inițiere în tainele credinței: *Darurile sunt felurite, dar același Duh. Și felurite slujiri sunt, dar același Domn. Și lucrările sunt felurite, dar este același Dumnezeu, care lucrează toate în toți. Și fiecăruia se dă arătarea Duhului spre folos. Că unuia i se dă prin Duhul Sfânt cuvânt de înțelepciune, iar altuia, după același Duh, cuvântul cunoștinței. Și unuia i se dă întru același Duh credință, iar altuia, darurile vindecărilor, întru același Duh; Unuia faceri de minuni, iar altuia proorocie; unuia deosebirea duhurilor, iar altuia feluri de limbi și altuia tălmăcirea limbilor. Și toate acestea le lucrează unul și același*

Duh, împărțind fiecăruia deosebi, după cum voiește (1Cor. 12, 4-11). Înaltpreasfințitul Bartolomeu Anania precizează că *darurile* din 1Cor. 12,4 traduc grecescul *hárisma*: favoare personală acordată de Dumnezeu, prin Duhul Sfânt, unor aleși ai Săi din Biserica primară (harismatici), cu misiuni speciale și specifice în răspândirea și consolidarea Evangheliei¹⁵.

- Sfinții Apostoli în lucrarea lor predicatorială, au ca temă centrală învierea Domnului Hristos, Profetii - ca organe ale Duhului Sfânt -, vor avea misiunea de a spijini înțelegerea Evangheliei, precum și cunoașterea concretă a voinței dumnezeiești. Învățătorilor Bisericii le revine misiunea de a instrui prin predică și activități educativ-catehetice. După 1 Corinteni 12 învățătorii, precum apostolii și profetii sunt aleși de către Tatăl ceresc, având misiunea de a edifica și a întări trupul mistic al lui Hristos, adică Biserica: *Și pe unii i-a pus Dumnezeu, în Biserică: întâi apostoli, al doilea prooroci, al treilea învățători; apoi pe cei ce au darul de a face minuni; apoi darurile vindecărilor, ajutorările, cârmuirile, felurile limbilor. Oare toți sunt apostoli? Oare toți sunt prooroci? Oare toți învățători? Oare toți au putere să săvârșească minuni? Oare toți au darurile vindecărilor? Oare toți vorbesc în limbi? Oare toți pot să tălmăcească? Râvniți însă la darurile cele mai bune* (1Cor. 12, 28-31). Cele trei harisme mântuitoare sunt așezate împreună, și pot fi exercitate separat sau de către aceeași persoană aleasă și desemnată.
- După textele Noului Testament putem identifica o dublă formă a predicii apostolice, după conținut: a) asumarea și predicarea elementelor fundamentale ale noii doctrine și
- b) predicarea și anunțarea Mântuitorului crucificat, înviat și înălțat la cer.

Kerygma (*predica*) apostolică îi viza în principal pe cei din afara comunității, constituindu-se într-o predică misionară pentru evrei și păgâni deopotrivă. După predică urmează **didahia** (*învățătura*) adresată în special membrilor comunităților deja constituite. Structura predicilor apostolice cuprindea o introducere motivațională, referiri la viața și jertfa și învierea Mântuitorului, precum și o concluzie ce cuprindea printre altele anunțarea și proclamarea iertării păcatelor¹⁶ celor care vor asuma mesajul și chemarea.

¹⁵ Înaltpreasfințitul BARTOLOMEU ANANIA, *notele de subsol la 1Cor 12, 4*, - BIBLIA sau SFÂNTA SCRIPTURĂ, Ediție Jubiliară a Sfântului Sinod, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2001, p. 1650

¹⁶ PREDA, Pr Constantin, *Predica apostolică - structuri retorice în Faptele Apostolilor*, Ed. Institutului Biblic și de misiune al BOR, București, 2005, p. 59-60

Sfinții Apostoli, misiunea predicatorială este percepută ca o ascultare a poruncii Domnului *Mergând, învățați toate neamurile...*), precum mărturisește Sfântul Apostol Pavel: *Căci dacă vestesc Evanghelia, nu-mi este laudă, pentru că stă asupra mea datoria. Căci, vai mie dacă nu voi binevesti! Căci dacă fac aceasta de bună voie, am plată; dar dacă o fac fără voie, am numai o slujire încredințată* (I Cor 9, 16-17).

Sfinții Apostoli s-au dovedit buni cunoscători ai psihologiei ascultătorilor, ai mentalității și culturii lor, factori de care înțelegeau să țină seama în activitatea predicatorială. Temele, argumentele și stilul folosit erau perfect adaptate la fondul apercetiv și la posibilitățile intelectuale și spirituale ale ascultătorilor.

Observăm din Faptele Apostolilor că Sfinții Apostoli nu au deprins anumite strategii retorice în cadrul unor școli specializate iudaice sau elenistice, nu au căutat să deprindă o anumită elocință în conformitate cu obiceiurile vremii practicate de către oratorii greci și latini, ci cu adâncă smerenie și-au însușit vocația și harismele primite, pentru a nu induce ideea că primele comunități au fost atrase prin exerciții retorice, strategii și tehnici de comunicare adecvate antichității, ci prin harul divin, așa cum era convins Sfântul Apostol Pavel: *Iar cuvântul meu și propovăduirea nu stau în dovezile meșteșugite ale înțelepciunii omenești, ci în dovedirea Duhului lui Dumnezeu* (II Cor, 2, 4).

Predica asumată ca mod concret de manifestare al slujirii didactice a fost și a rămas în același timp, *parte componentă a cultului divin*¹⁷. Adunările culturale numite în perioada apostolică, când *συναγωγαι* (F.Ap 2, 2), când *εκκλησιαι* (F.Ap 12, 5), cuprindeau următoarele evenimente (momente) liturgice: frângerea pâinii, rugăciunea și lauda adusă lui Dumnezeu, citirile din cărțile sfinte, **predica** și cântările religioase, momente unite cu agapele frățești, colectele pentru săraci și manifestările harismelor¹⁸: *Deci cei ce au primit cuvântul lui s-au botezat și în ziua aceea s-au adăugat ca la trei mii de suflete. Și stăruiau în învățătura apostolilor și în împărțășire, în frângerea pâinii și în rugăciuni. Și tot sufletul era cuprins de teamă, căci multe minuni*

¹⁷ Recomandăm în ceea ce privește relația între slujirea cultică și misiunea predicatorială câteva studii relevante: Pr. prof. dr. Ene BRANIȘTE, *Cultul divin ca mijloc de propovăduire a dreptei credințe, a dragostei, a păcii și a bunei înțelegeri între oameni*, ST. 9-10/1953, pp. 626-643; Pr. Nicolae DURA, *Cultul Bisericii ortodoxe și propovăduirea învățaturii creștine*, M.A. 9-10/1985, pp. 592-605; Pr. prof. dr. Nicolae NECULA *Cultul divin ca mijloc de apărare a dreptei credințe*, G.B. 9-12/1976, pp. 901-906; Pr. dr. Gh. DRĂGULIN, *Propovăduirea cuvântului și cultul în Biserica Ortodoxă Română*, S.T. 3-4/1975, p. 242-248

¹⁸ BRANIȘTE, Pr.prof.dr. Ene, *Originea, instituirea și dezvoltarea cultului creștin*, ST. 3-4/1963, p. 133.

și semne se făceau în Ierusalim prin apostoli, și mare frică îi stăpânea pe toți (F Ap 2, 41-43).

Relatăriile din Sfânta Scriptură, între care mai amintim cea din F. Ap 2, 41-43: *În ziua întâi a săptămânii (Duminică) adunându-ne noi să frângem pâinea, Pavel, care avea de gând să plece a doua zi, a început să le vorbească și a prelungit cuvântul lui până la miezul nopții*, sunt întregite cu cele din scrierile postapostolice, dintre care amintim mărturia Sfântului Justin Martirul și Filosoful, *“Iar în așa-zisa zi a soarelui, se face adunarea tuturor celor ce trăiesc la orașe sau la sate și se citesc memoriile apostolilor sau scrierile profeților, câtă vreme îngăduie timpul. Apoi, după ce cititorul încetează, întâi-stătătorul ține un cuvânt prin care sfătuiește și îndeamnă la imitarea acestor frumoase învățături. Apoi, ne ridicăm în picioare toți laolaltă și înălțăm rugăciuni; după care, încetând noi rugăciunea, așa cum am arătat mai înainte, se aduce pâine și vin și apă, iar întâi-stătătorul înalță deopotrivă rugăciuni și mulțumiri, cât poate mai multe, la care poporul răspunde într-un singur glas, rostind “Amin”*¹⁹.

Activitatea cultică s-a îmbogățit și s-a dezvoltat treptat²⁰, iar predica și-a păstrat locul firesc în cadrul acestuia. *Peregrinatio ad Loca Sancta (Itinerarium Egeriae)*, scriere din secolul IV, cuprinzând un jurnal de călătorie al peregrinei apusene *Egeria*, consemnează: *“Aici (la Ierusalim), e obiceiul ca dintre toți preoții care sunt de față, să vorbească toți care doresc, și, în urma tuturor, predică episcopul. De aceea, aceste predici se țin totdeauna în zile de duminică, pentru ca totdeauna să se instruiască poporul în Sfintele Scripturi și în dragostea de Dumnezeu; și până ce se țin aceste predici se așteaptă mult, ca să se facă Liturghia în Biserică”*²¹.

Așadar, un prim aspect, care se evidențiază de la sine, îl reprezintă faptul că dintru început cultul a inclus în rânduiala sa predica, rânduiala care este respectată în Biserica noastră până astăzi. Totuși trebuie menționat că slujirea predicatorială era un atribut prin excelență al episcopului. Astfel de situații sunt confirmate și de Fericitul Ieronim, care scrie într-o epistolă a sa către Nepotian: *“În unele biserici s-a luat urâtul obicei ca preoții să nu cuvânteze în fața episcopilor, ca și cum aceștia ar fi geloși, sau n-ar voi să*

¹⁹ Sfântul JUSTIN Martirul și Filosoful, *Apologia I-a*, cap. LXVII, MIGNE, P. G. Tom. VI, col. 429, trad. rom., în P.S.B., vol. 2, *Apologeți de limbă greacă*, trad. Pr. prof. dr. Olimp CĂCIULĂ, Edit. IBMBOR, București, 1980, p. 71

²⁰ BRANIȘTE, Pr. prof. dr. Ene, *Liturgica Generală*, capitolul „Instituirea și dezvoltarea cultului creștin - ... evoluția de la origine până la formarea sa deplină”, Editura IBMBOR, București, 1985, pp. 80 - 93

²¹ DUCHESNE, L, *Origines du culte chrétien. Étude sur la liturgie latine avant Charlemagne*, ed. E. de Boccard, Paris, 1927, p. 59

asculte...”²². Aceeași practică este confirmată și în răsăritul creștin. Sfântul Ioan Gură de Aur, pe când era preot în Antiohia predica²³ doar cu binecuvântarea episcopului Flavian. Cultul în toate formele lui de exprimare are și o *dimensiune învățătorească*, pe lângă dimensiunile latreutică și harismatică²⁴.

Remarci finale. Valențele și implicațiile predicii în contemporaneitate sunt date de către noile provocări misionare. Având în vedere strategiile misionare și didactice folosite de către majoritatea cultelor creștine se impune ca și Biserica Ortodoxă să-și revizuiască mijloacele didactice și retorice. Mitropolitul Antonie Plămădeală atenționa încă din anii 80 ai secolului trecut că „exigențele oamenilor față de preoți au crescut. Cultura, care a devenit un bun de masă, a schimbat simțul critic al credincioșilor. Se cere de la preot neapărat cultură. Nu mai merge numai cu Ceaslovul sau Molitfelnicul. Vor să vadă în predică logică, desfășurare de idei, stil sobru și ales. Lumea nu se mai mulțumește cu retorici ieftine și floricele”²⁵.

Pentru contemporaneitate, cunoașterea experiențelor predicatoriale și didactice a lucrărilor mântuitoare a primilor dascăli ai Bisericii poate constitui o formă de analiză și aprofundare a strategiilor retorice și catehetice. Dacă predica apostolică și postapostolică a acordat o mare însemnătate conținuturilor, în contextul provocărilor lumii contemporane se impune o atenție acordată și mijloacelor retorice, didactice și catehetice. Acestea pot fi concepute și gestionate în prisma convingerilor că principiile evanghelice sunt mereu actuale, dar se cer a fi mereu contextualizate în funcție de provocările vremurilor pe care le trăim și în funcție de obiectivele și exigențele misionare actuale.

BIBLIOGRAFIE

† DANIEL Mitropolitul Moldovei și Bucovinei, *Cuvânt la instalarea ca mitropolit*, B.O.R, CVIII, 1990, nr. 7-10

²² Sfântul JERONIM, *Epistola LII-a către Nepotian*, MIGNE, P. L. XXII, col. 534, trad. de G. P. POPESCU-ZIMNICEA, București, 1933, p. 28.

²³ BULACU, Pr. Mihail, *Omilia despre predică a Sf. Ioan Hrisostom - Studiu omiletic comparativ*, București, 1946, p. 8; textul omiliei este tradus de pr. Dumitru FECIORU, în *Mitropolia Ardealului*, 1-3/ 1978, pp. 58-66

²⁴ BRANIȘTE Pr. Prof.dr. Ene, *Scopurile sau funcțiile cultului divin public ortodox*, în *Liturgica Generală*, Editura IBMBOR, București, 1985, pp. 73-78

²⁵ PLĂMĂDEALĂ, ÎPS Antonie, *Vocație și misiune în vremea noastră*, Arhidiecezana, Sibiu, 1984, p.163

- BOLOCAN, Carmen Maria, *Profesorul de religie, între profesie și apostolat social*, în: Vicovan, Pr.Dr. Ion, Roman Emilian-Iustinian (coord), *Laicii și misiunea creștină - realitate istorică, vocație personală, necesitate eclesială*, Doxologia, Iași, 2015
- BRANIȘTE, Pr. prof. dr. Ene, *Cultul divin ca mijloc de propovăduire a dreptei credințe, a dragostei, a păcii și a bune înțelegeri între oameni*, ST. 9-10/1953
- BRANIȘTE Pr. Prof.dr. Ene, *Scopurile sau funcțiile cultului divin public ortodox*, în *Liturgica Generală*, Editura IBMBOR, București, 1985
- BRANIȘTE, Pr. prof. dr. Ene, *Originea, instituirea și dezvoltarea cultului creștin*, ST. 3-4/1963
- BRANIȘTE, Pr. prof. dr. Ene, *Liturgica Generală*, Editura IBMBOR, București, 1985
- BULACU, Pr. Mihail, *Omilia despre predică a Sf. Ioan Hrisostom - Studiu omiletic comparativ*, „Biserica Ortodoxă Română”, nr. 3, București, 1946
- CĂLUGĂR, Pr. Dumitru, *Catehetica*, manual pentru Institutele teologice ale Bisericii Ortodoxe Române, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București 1976
- CUCOȘ, Constantin, *Educația religioasă. Conținut și forme de organizare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996
- CUCOȘ, Constantin, *Pedagogie*, ediția a III-a, Polirom, Iași, 2014
- DRĂGULIN, Pr.dr. Gh., *Propovăduirea cuvântului și cultul în Biserica Ortodoxă Română*, S.T. 3-4/1975
- DUCHESNE, L, *Origines du culte chrétien. Étude sur la liturgie latine avant Charlemagne*, ed, E. de Boccard, Paris, 1927
- DURA, Pr. Nicolae, *Cultul Bisericii ortodoxe și propovăduirea învățaturii creștine*, M.A. 9-10/1985
- GALERIU Pr. Constantin, *Mântuitorul nostru Iisus Hristos - Învățătorul nostru Suprem*, Ortodoxia, XXXV / 1983, în GORDON, Vasile, *Omiletica*, Basilica, București, 2015
- GORDON, Vasile, *Omiletica*, Basilica, București, 2015
- ICĂ, Ioan jr., *Canonul Ortodoxiei*, vol. I, Deisis, Sibiu, 2008
- MIHOC, Vasile, *Predici exegetice la duminicile de peste an*, Editura Teofania, Sibiu, 2008
- NECULA, Pr. prof. dr. Nicolae, *Cultul divin ca mijloc de apărare a dreptei credințe*, G.B. 9-12/1976
- P.S.B., vol. 2, *Apologeți de limbă greacă*, trad. Pr. prof .dr. Olimp CĂCIULĂ, Edit. IBMBOR, București, 1980
- PLĂMĂDEALĂ, ÎPS Antonie, *Vocație și misiune în vremea noastră*, Arhidiecezana, Sibiu, 1984
- PLEȘU, Andrei, *Parabolele lui Iisus. Adevărul ca poveste*, Editura Humanitas, București, 2012
- PREDA, Pr Constantin, *Predica apostolică - structuri retorice în Faptele Apostolilor*, Ed. Institutului Biblic și de misiune al BOR, București, 2005

Sfântul JUSTIN Martirul și Filosoful, *Apologia I-a*, cap. LXVII, MIGNE, P. G.
Tom. VI, col. 429
Sfântul JERONIM, *Epistola LII-a către Nepotian*, MIGNE, P. L. XXII, col. 534,
trad. de G. P. POPESCU-ZIMNICEA, București, 1933

EFECTELE POSTMODERNITĂȚII ASUPRA TÂNĂRULUI

Inspector Școlar General Adjunct : Prof. Mioara Gudea
Școala Gimnazială Gheorghe Lazăr - Zalău

INTRODUCERE

Perioada postmodernității sau a modernității târzii – pe care tocmai o traversăm și care activează în social prin cel puțin două tipuri de manifestare: globalizare și secularism – aduce cu ea noutate și interogație. Duhul impersonal al altei lumi, al uneia noi, ne cuprinde pas cu pas, zi de zi. Tot mai des întâlnim: în locul credinței – misticismul sau nimicul, în locul moralității – autonomia, în locul frumuseții interioare, a sufletului – cea exterioară: a trupului, în locul neamului – individul, în locul lui Dumnezeu – eul. Se pare că totul se relativizează, iar procesul este, pentru mediul românesc, abia la început. Erodarea valorilor a început deja și se continuă pe zi ce trece²⁶.

Toate aceste componente ale postmodernității și provocări ale societății de azi, îl afectează în primul rând pe tânăr, ca fiind parte din modernitate și care, prin tot ce este nou, vede o soluție bine confirmată. Totul este o amăgire, care treptat l-a mișcat și pe omul tradițional, pe omul adult atât la vârstă, cât și la suflet sau caracter. Omul postmodern profită de libertate pentru a ieși în evidență cu noul fără de înțeles, totul se rezumă la a ieși din anonim și a face audiență.

Societatea postmodernă îi solicită omului să se afirme cu orice preț, căutând să promoveze cât mai sus, pe scară ierarhică, la nivel economic, politic, cultural etc. Aceasta presupune, în mod necesar, negarea identității primite la naștere, inclusiv în ceea ce privește apartenența religioasă. Tot mai mulți tineri se declară indiferenți față de aspectele tradiționale ale existenței și receptivi față de pseudo-culturi de import. Această goană nesăbuită după avansare socială sau agonisită materială îl transformă pe om în sclavul unei rutine zilnice generatoare de stres și oboseală, privându-l de orice dorință de elevare spirituală, cu excepția unor distracții facile, aflate în trend²⁷.

²⁶ Ștefan Iloaie, *Revitalizarea valorilor morale*, Editura Renașterea, Cluj Napoca, 2009, pp.7-8.

²⁷ www.ftoub.ro/dmdocuments/Prelegere%20Constanta%20postmodernism.doc

Se evidențiază o generație de tineri neimplicați, dezamăgiți, debusolați, o adevărată masă de manevră pentru manipulările specifice idolilor postmoderni.

Așadar, tânărul de azi se bucură de o libertate falsă, cei care se lasă cuprinși de această stare nu au nici un dor și confundă bucuria libertății hristice cu falsa bucurie a libertinajului, agonisind durere peste durere și fals peste fals, dezvoltând în ei un fals atât în exprimarea sentimentelor, cât și în exprimarea personalității.

➤ Tânărul și valorile religios – morale

Domeniul valorilor, în general, și cel al valorilor morale, în special, sunt printre primele care resimt efectul fenomenelor postmodernității, fiindcă – încetul cu încetul, inclusiv în mediul ortodox – se risipesc axiologiile religioase, considerate aici în sens tradițional, și apar diferite schimbări în manifestare a credinței și în acțiunile comunitar-sociale ale omului, aparent în contradicție cu cele ale generațiilor anterioare. Mutațiile se descoperă la nivelul a ceea ce se consideră a fi „valorile perene”. Așa sunt credința, cultura, neamul, moralitatea, frumusețea interioară, fapta dezinteresată. Identificându-se axiologic cu ele sau măcar aspirând spre acestea, persoana și comunitatea aveau un sens de a fi, activau – persoana în comunitate și comunitatea prin persoană – într-o direcție identificată și bine definită. Totul se împlinea, astfel, ca sens final în Dumnezeu și voia Lui.

Acestea, însă, se modifică sau se risipesc. Omenirea creează și se atașează de valori noi, care sunt, însă, într-o bună măsură și aplicând compariții, valori false sau atitudini împotriva valorilor tradiționale, iar aserțiunea este valabilă cu atât mai mult privită din punct de vedere normal.²⁸

Una dintre tendințele care pare să se impună în timpurile noastre este prezentată de neîncrederea acordată vechilor valori ce țineau de specificul credinței și al etniei, ajungându-se până la negarea totală a lor, pentru a fi îmbrățișate alte repere, a căror circulație este facilitată de fenomenul globalizării și de pluralismul ideologic. Această realitate creează sentimentul neîncrederii față de noile valori, cu care persoana este obligată să intre în contact rapid și pe care nu are timp să le evalueze, pentru a asimila ceea ce este bun și potrivit cu valorile deja întâlnite și asimilate. Întâlnim oameni ale căror repere vechi au devenit desuete, dar care nu pot să acorde încredere totală nici celor noi.

²⁸ Ștefan Iloaie, *Morală creștină și etica postmodernă: o întâlnire necesară*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2009, p. 44.

Valorile tradiționale ale comunităților și societăților cedează, se transformă, se uită, fenomen care riscă să devină criza axiologică tot mai serioasă. Situația se datorează cel puțin diversificării opiniilor referitoare la valori, dar și relativizării sensului lor intrinsec, fluctuațiilor de încărcătură: ceea ce astăzi am receptat ca pozitiv, mâine poate deveni – sub imperiul unei noi informații, a unei alte influențe – negativ. Cei mai mulți dintre noi nici nu putem acorda prea multă atenție încărcăturii valorice a unei acțiuni, întâlniri sau discuții, deoarece minutul următor aduce alte momente importante, mai mult sau mai puțin dorite, dar cu altă încărcătură. De asemenea, pe fundalul autonomiei față de divinitate, existența unei crize a valorilor religioase și morale demonstrează incapacitatea individului postmodern de a se regăsi în axiologii terestre preluate de la înaintași și în valori create de el pentru sine însuși.

Fluxul și instabilitatea valorilor perene creează însă, în postmodernitate, atitudini antinomice: pe de o parte – datorită sentimentului de pierdere a rădăcinilor – omul manifestă tendința de a păstra cu orice preț ceea ce are valoare, ba chiar, într-un exces de zel, de a descoperi valori acolo unde ele nici măcar nu există și de a le conserva ca atare, iar pe de altă parte, sub impulsul cvasi-axiologic generat de circuitul global, de a primi și a considera bun tot ceea ce i se oferă și care doar aparent posedă o valoare.²⁹

Omul postmodern este bolnav de viață, poate fi diagnosticat cu sindromul înveșnicirii pământeste, luptă pentru a-și face rădăcini în pământ, iar nu în cer. El se dorește stăpânul unic al vieții sale, pentru că astăzi individul își aparține lui însuși, niciun principiu nu este mai presus de dreptul de a dispune de propria viață.

Clipele vorbirii cu Dumnezeu sunt fie inexistente, fie ironizate, timpul ca mers spre veșnicie și pregătire a ei a devenit non-sens, reculegerea și meditația duhovnicească sunt tot mai rare, introspecția și analiza interioară a omului tind a fi considerate învechite. Valorile promovate la nivel individual vor fi cu prioritate cele dorite sau preferate de individ, lipsite, în principiu, de conotațiile religioase ori comunitare. Tot mai des întâlnim în locul credinței – misticismul sau nimicul, în locul moralității – autonomia, în locul frumuseții interioare, a sufletului – cea exterioară, a trupului, în locul neamului – individul, în locul lui Dumnezeu – eul. Erodarea valorilor a început deja și se continuă pe zi ce trece.

În mod firesc, omul caută valoarea. Atunci când se întâmplă, cu unele persoane și pentru o anumită perioadă de timp, să fie aplicate nonvalorile prin săvârșirea răului, prin răspândirea anumitor concepții, fapte și acțiuni

²⁹ *Ibidem*, p.47.

care generează negativismul, aceste manifestări sunt considerate nepotrivite statutului uman și scopului vieții umane.

Valoarea ne raportează întotdeauna la o realitate care ne situează întotdeauna mai presus de noi, de limitele și neputințele noastre, suscitând ființa spre deschidere, autodepășire, înălțare și – din perspectiva creștină – spre îndumnezeire.

În efortul de păstrare și apărare a valorilor morale, o atitudine coerentă a mărturiei creștine în lumea de astăzi va sublinia categoric rolul persoanei în conturarea personalității proprii, raportarea sa la divin prin relația pe care o întreține cu aproapele, aspectul personal și comunitar al mântuirii, iubirea ca transcendere a egoismului limitativ, demnitatea umană fundamentată pe calitatea de creatură a lui Dumnezeu.

Omul postmodern nu este însă pregătit suficient pentru o nouă asumare valorică a lumii, pentru gestionarea corectă a procesului de revalorizare și pentru determinarea finală a scopului bun al lucrurilor și al proceselor pe care acestea le induc, dacă în viața sa nu este prezent Dumnezeu.³⁰

Soluțiile la problemele actuale ale tinerilor și societății vin din interiorul creștinismului, din învățătura vie și mereu actuală a Bisericii și a învățământului religios. Reconstrucția morală a societății ar trebui să fie obiectivul principal al educației religio-morale precum și a școlii românești de astăzi. În acest sens, educația religioasă din școli, ora de religie în special are o importanță covârșitoare (împotriva celor care propun înlăturarea orei de religie din curriculumul școlar actual), ea se susține prin iubire, prin încredere, libertate de exprimare, comunicare, etc., având ca scop realizarea caracterului religios-moral desăvârșit într-o persoană creștină. La acest ideal se ajunge prin scopurile care urmăresc cunoașterea și interiorizarea unor valori morale, estetice, intelectuale care pot garanta atingerea țintei propuse - formarea unei persoane complexe - și ferirea de nonvalori.³¹

Practic nu se poate concepe o educație imorală, indiferent de societatea despre care este vorba. Că educația morală are caracteristicile moralei colectivității despre care vorbim, aceasta este altceva, dar o educație care să facă abstracție de valorile morale ale societății este o absurditate. *Valorile morale ale unor societăți pot fi diferite sau pot diferi parțial, dar nu pot să lipsească cu desăvârșire.*³²

³⁰ Ștefan Iloaie, *op. cit.*, p. 228.

³¹ Mihaela Oros, *Implicarea factorilor educaționali: Familia, Biserica și Școala în rezolvarea problemelor tinerei generații, generate de lumea postmodernă*, în revista „Despre culori și desene didactice”, Editura Argonaut, 2010, p. 147.

³² Dumitru Salade, *Dimensiuni ale educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, p. 71.

În continuare voi prezenta câteva teme actuale pe care le-am abordat prin proiecte coordonate și organizate la nivel școlar și județean :

1. Falsa libertate a tânărului de azi;
2. Societatea de consum și tinerii de azi;
3. Valorile moral - religioase și valențele lor educative pentru tânărul contemporan;
4. Divorțul din perspectiva Bisericii;
5. Avortul - avortul și responsabilitatea mamei cât și a tatălui la săvârșirea acestui păcat ;
6. Problemele tânărului față de sexualitate, pornografie și iresponsabilitate;
7. Violența și delincvența juvenilă și efectele acestora asupra tânărului de azi ;
8. Pregătirea tinerilor și a nașilor pentru căsătorie și botez;
9. Implicarea tinerilor în acțiuni caritabile – voluntariatul social. Tinerii au fost implicați în unele proiecte de voluntariat la instituțiile sociale din comunitate și nu numai, implicații care au ca scop dezvoltarea unor abilități practice, sociale și spirituale;
10. Soluțiile Bisericii pentru prevenirea și combaterea dependenței de alcool, droguri și jocuri de noroc;
11. Importanța participării tinerilor la Sfintele Taine și la Sfintele Slujbe;
12. Rolul rugăciunii și a postului în viața tânărului de azi .

CONCLUZII

Educarea tineretului în spirit religios este și o problemă de îmbogățire și continuitate spirituală la nivel individual sau social. O societate ajunge la izbândă și rezistă în istorie și prin forța credinței religiei pe care o practică. „Dacă în unele privințe suntem astăzi rămași în urmă între țările Europei, să ne străduim astăzi să fim printre primii în sporirea credinței în Dumnezeu³³.”

Caracterul formativ al educației religioase poate fi atins prin organizarea unor activități extrașcolare în cadrul Bisericii. Influența pedagogică a Bisericii propune un ideal înalt al existenței noastre; în Biserică devenim mai buni în fața lui Dumnezeu și în fața oamenilor. Biserica completează opera începută de părinți și se dovedește a fi o modalitate complementară alături de școală în materie de formare spirituală și de educație morală.

³³ Î. P. S. Daniel Ciubotea, *Atât de mult a iubit Dumnezeu lumea, 12 scrisori pastorale de Crăciun și de Paști*, Editura Trinitas, Iași, 1996, p. 17

BIBLIOGRAFIE

- Ciubotea, Î. P. S. Daniel *Atât de mult a iubit Dumnezeu lumea, 12 scrisori pastorale de Crăciun și de Paști*, Editura Trinitas, Iași, 1996 ;
- Iloaie, Ștefan, *Morală creștină și etică posmodernă: o întâlnire necesară*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2009;
- Iloaie, Ștefan, *Revitalizarea valorilor morale*, Editura Renașterea, Cluj Napoca, 2009;
- Oros, Mihaela, *Implicarea factorilor educaționali: Familia, Biserica și Școala în rezolvarea problemelor tinerei generații, generate de lumea postmodernă*, în revista „Despre culori și desene didactice”, Editura Argonaut, 2010 ;
- Popescu, Dumitru, *Hristos, Biserica, Societate*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1998;
- Radu, Dumitru, *Repere morale pentru omul contemporan*, Editura Mitropolia Olteniei, Craiova, 2007;
- Salade, Dumitru, *Dimensiuni ale educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998 ;
- www.ftoub.ro/dmdocuments/Prelegere%20Constanta%20postmodernism.doc

ȘCOALA ȘI BISERICA, ÎMPREUNĂ LUCRARE SPRE IMPLICAREA INTELECTUALĂ ȘI SPIRITUALĂ A TINERILOR

Prof.Dr. Sorin Joantă
Inspector învățământ religios - Arhiepiscopia Sibiului

Lumea în care trăim pune prea puțin preț pe aspectul duhovnicesc al vieții. După aspectele pe care le vizează corectitudinea politică se pare că omul postmodern încearcă treptat prin diferite mijloace, în special tehnice, obținerea unei ființe noi, crearea unui om din vocabularul căruia ideea de Dumnezeu să dispară. Dacă ne gândim la ceea ce spunea marele istoric al religiilor, Mircea Eliade, că omul se naște în sine cu ideea unei Existențe superioare și că dispariția vieții spirituale ar duce în cele din urmă la sinucidere colectivă, putem să ne închipuim ce înseamnă omul fără perspectiva veșniciei.

Miza este foarte mare, atunci când la mijloc se află viața tinerilor, a elevilor, a celor în care în general lumea vede temelia solidă a viitorului. Nimeni nu a putut nega realitatea duală a firii umane, trupul și sufletul constituind realitatea existențială a umanității. Chiar dacă materialismul ateu a încercat să elimine prin teorii „științifice” spiritul din lume, s-a dovedit că omul nu se poate mulțumi doar cu o viață trăită strict în materialitatea ei. Omul caută peste tot rostul viețuirii sale, el vrea să știe pentru ce trăiește și oricât de pervertită ar fi conștiința lui, rațiunea îl îndeamnă să descopere sensul lucrurilor, sensul vieții. El vrea să găsească un rost, un sens în tot ceea ce întreprinde, în toată viața lui, așa cum afirma marele psihanalist al secolului XX, Victor Frankl, convins fiind că dincolo de cele văzute se află nevăzutul, de unde transpare în cele din urmă și rostul suprem al vieții. Orice om, chiar dacă nu are o viață duhovnicească stabilă, chiar dacă nu se dedică rugăciunii, atât celei particulare, cât și celei publice, își pune în decursul vieții întrebări existențiale. Unii, din nefericire, eșuează tocmai pentru că nu adresează întrebările lor Celui care a pus în ființa noastră și răspunsul tainic la acestea. Cel angajat serios în viața duhovnicească, însă, are mereu un suport, un sprijin de nădejde pe parcursul vieții; el știe de unde vine și încotro trebuie să se îndrepte, iar la vreme de cumpănă are la îndemână instrumen-

tele necesare pentru a nu cădea în păcatul deznădejzii, pentru a se ridica și a merge mai departe.

Întrucât omul trăiește în comunitate, în comuniune cu ceilalți, împlinirea rostului vieții nu poate face abstracție de semenii. O comunitate în care persoanele umane se transformă în indivizi sub influența patimilor, a egoismului, a lipsei de dragoste, este o comunitate dezbinată. Membrii unei comunități care sunt uniți prin dragoste, prin cultivarea virtuților creștine vor merge împreună pe calea mântuirii împlinindu-și sensul existenței prin rugăciune, prin dragoste, prin implicarea în activități sociale pornite toate din dragostea față de Dumnezeu și față de aproapele.

Orice comunitate creștină sănătoasă se simte împlinită și își descoperă cel mai bine sensul existențial în Biserica lui Hristos, în trăirea duhovnicească a sfințelor slujbe. „În biserica slavei tale stând, în cer ni se pare a sta, Născătoare de Dumnezeu, ceea ce ești ușă cerească, deschide-ne nouă ușa milei tale¹” – cântă credincioșii Bisericii la slujba Utreniei din timpul Postului Mare, arătând prin aceasta că Biserica atât ca locaș dumnezeiesc cât și ca adunare a credincioșilor oferă o pregustare a ceea ce în mod deplin nădăjduim cu toții să vedem, să trăim în veșnicie, a Împărăției lui Dumnezeu.

Este foarte important ca omul implicat, de multe ori excesiv, în viața privată și în cea materială să conștientizeze apartenența sa la comunitatea eclezială și să participe efectiv și activ la viața comunității ecleziale din care face parte. Prunci, copii, tineri, oameni maturi, bătrâni, cu toții fac parte din comunitatea în care au fost primiți prin Sfântul Botez, Mirungere și Euharistie și fiecare este chemat să își aducă contribuția sa la mersul corabiei lui Hristos pe valurile acestei vieți.

Au tinerii în acest sens o chemare specială? Da, din mai multe puncte de vedere. Ei pot participa activ la viața Bisericii în primul rând datorită energiei specifice vârstei. Dacă această energie nu este coordonată, canalizată spre lucruri folositoare, spre activități duhovnicești ea va fi risipită în van prin satisfacerea pătimașă a instinctelor. Când vorbim de „tineri” încadrăm aici mai multe categorii sociale. Tinerii pot fi elevi, pot fi studenți, angajați, sau părinți² ceea ce înseamnă o diversitate a acțiunilor pe care

¹ *** *Ceaslov*, București, 1973, pag. 73

² Nu am în vedere aici accidente tot mai dese care fac ca elevii de liceu să devină părinți înainte de vreme și fără să-și întemeieze o familie prin Taina Sfintei Cununii. Cauzele unor astfel de „accidente” sunt multiple, însă, în Biserica lui Hristos astfel de fapte nu condamnă pentru veșnicie pe cei care le-au săvârșit. Întoarcerea la Hristos face parte din pedagogia Bisericii dată de Mântuitorul însuși și exprimă în același timp dragostea nemărginită a lui Dumnezeu față de făptura Sa.

aceștia le pot desfășura într-o parohie, atât în cadrul cultului propriu-zis cât și în comunitate.

Prin implicarea activă a tinerilor în viața liturgică a Bisericii li se oferă acestora posibilitatea de a-și clădi o viață plăcută lui Dumnezeu, o viață curată bazată pe practicarea virtuților creștine, pe rugăciune, pe dragoste față de Dumnezeu și față de aproapele. În același timp prin ocrotirea acestora și prin grija pe care le-o poartă Biserica lui Hristos oferă neamului speranța unui viitor bun, unui viitor clădit pe creșterea tinerilor în frica de Dumnezeu, în dragoste față de semenii și față de Biserica lui Hristos. Acolo unde apar căderile, numeroase în această perioadă a vieții, Biserica le oferă tinerilor căzuți posibilitatea întoarcerii, a remedierii vieții în primul rând prin Taina Pocăinței și prin includerea celor căzuți în viața liturgică a Bisericii.

Tânărul este cel spre care comunitatea unei Biserici privește cu speranță, pentru că o comunitate lipsită de copii și de tineri este lipsită de perspective temeinice, la fel și o societate. De aceea cred că o atenție sporită acordată tinerilor este nu doar binevenită, ci absolut necesară. Preotul în parohie îl poate apropia pe tânăr de Hristos prin dragoste, bunătate, blândețe prin oferirea posibilității de implicare în activități constructive, în acțiuni sociale care să îi dea acestuia posibilitatea de a-și exersa în mod pozitiv elanul tineresc și dragostea față de aproapele. De asemenea un rol deosebit în consolidarea duhovnicească a tinerilor îl are și profesorul de religie. Acesta prin dragoste, bunătate, prin pregătirea științifică temeinică îl poate aduce pe tânărul elev în brațele lui Hristos. Profesorul de religie, asemenea preotului, îi poate oferi tânărului elev răspunsuri la nedumeririle vieții, la întrebări, la problemele pe care acesta le poate întâmpina și prin toată activitatea sa îl poate călăuzi spre participarea activă la viața Bisericii.

Cred că **o colaborare mai strânsă între școală și biserică** ar contribui foarte mult la consolidarea spirituală și morală a elevilor, pe de o parte, dar și la îndreptarea atenției, atât a elevilor cât și a familiei din care aceștia fac parte spre școală, într-un mod mai concret. **Acțiuni comune școală – biserică parohială**, au șansa de a-i ajuta și mai mult pe elevi să învețe practic cele predate la școală și să le contureze acestora un profil moral demn de calitatea de creștin. Pentru ca elevul creștin-ortodox să fie un tânăr care se implică activ în viața liturgică a parohiei din care face parte nu este suficient doar efortul depus de școală. El trebuie să beneficieze de o atenție sporită și din partea preotului. Cateheza parohială organizată pentru tineri, cooptarea acestora ca membri în corul bisericii, organizarea unor grupuri de acțiune parohiale sunt din partea parohiei modalități concrete de angajare practică a tinerilor în viața Bisericii.

Metodele activ-participative folosite în școală pentru ca elevii să își poată însuși temeinic învățăturile se vor consolida și mai mult dacă acestea continuă practic în familie și în Biserică. Efortul conjugat al acestor trei instituții fundamentale –Biserica, familia și școala – pot asigura un viitor mai sigur prin educare tinerilor în duhul învățaturii lui Hristos.Toate aceasta cu siguranță ne îndeamnă spre a da o maximă importanța implicării active a tinerilor în viața liturgică a Bisericii și faptului că această implicare are un efect pozitiv pentru comunitatea eclesială, pentru societate și pentru școală. Un tânăr crescut în Biserica lui Hristos este un om câștigat pentru Împărăția lui Dumnezeu.

ROLUL DIDACTICO-PEDAGOGIC AL MĂNĂSTIRILOR ORTODOXE ARDELENE ÎN SECOLELE XVII-XVIII

Prof. dr. Sebastian Dumitru Cârstea
Lic. Tehnologic de Construcții și Arhitectură "Carol I", Sibiu

Pe lângă circulația cărților bisericești, fie în manuscris, fie cele tipărite, care au constituit o formă de promovare a culturii autohtone venită din sfera monahală și schimbul de dascăli, copişti, zugravi de biserici, sfințiri de antimise au deschis o pagină nouă în aria acestor legături.

Astfel nu trebuie uitat faptul că un număr mare de tineri transilvăneni treceau pe la mănăstirile de peste munți, nu doar pentru tunderea în monahism ci și pentru ca să învețe carte (astfel unii dintre ei, mai ales cei din părțile de sud ale Transilvaniei, se îndreptau spre școlile mănăstirești de la Cozia, Râmnic, Argeș etc) sau să se inițieze în copierea cărților de slujbă bisericească, în arta zugrăvirii sau în meșteșugul legării cărților. S-a întâmplat însă și fenomenul invers, ca o seamă de călugări, dascăli sau copişti de peste munți să se așeze pe la mănăstirile ardelenе sau să cutreiere satele de aici, vânzând odoare bisericești, copiind cărți și manuscrise, legând cărți sau învățând copiii satelor, chiar și pe cei destinați slujirii preoțești¹.

De pildă școala de la mănăstirea Prislop este atestată de numeroase grafiti ale unor dieci, datate începând cu anul 1614, precum și prin câteva inscripții de pe icoane, ce menționează numele unor dascăli ai timpului. Evident, că școala de la Prislop, la fel ca și celelalte existente în alte mănăstiri (cum a fost de pildă Prislopul, înainte de 1762) erau destinate pregătirii personalului monahal, dar, desigur, și pentru tinerii din satele învecinate mănăstirilor respective. Iar dacă școlile de limbă slavonă au funcționat pe lângă mănăstiri, un merit deosebit le revine tot monahilor noștri, viețuitori ai acestora. Astfel de școli întâlnim și în alte părți ale Transilvaniei, la mănăstirile Ieud, Moisei și Peri, în Maramureș, apoi la Vad, pe Someș, apoi la Cioara, la Lupșa, Măgina, Strâmba Fizeșului, Sâmbăta de Sus, precum și la multe biserici ortodoxe mai înstărite.

Existența unor școli de limbă slavonă în Maramureș, la Ieud și mai ales la mănăstirea din Peri, a fost determinată de faptul că aici se afla cel mai important centru bisericesc ortodox român din nordul Transilvaniei. Nu

¹ Mircea Păcurariu, *Legăturile Bisericii Ortodoxe Române din Transilvania cu Țara Românească și Moldova în secolele XVI-XVII*, Sibiu, 1968, p. 113-113.

trebuie uitat faptul că în istoriografia românească s-a discutat mult timp pe tema locului apariției primelor texte traduse în limba română. Este vorba de Codicele Voronețean, Psaltirea Voronețeană, Psaltirea Scheiană și Psaltirea Hurmuzaki, texte amintite de noi și cu un alt prilej, pe care cei mai mulți dintre cercetători le atribuie nordului Transilvaniei²

Întâlnim însă și călugări transilvăneni copişti de manuscrise în spațiul extracarpatic. Astfel, la 14 august 1775, „*multu păcătos(ul) și smeritul între monaș(i) Io(a)nichie ardelianu, baiazat ot Rodna*”, finaliza de copiat un *Octoih* în mănăstirea Humor, iar în 1793 copia un alt *Octoih* la mănăstirea Agapia³.

Un alt călugăr învățat, care a copiat mai multe manuscrise în Moldova, a fost cu siguranță și arhimandritul Eustatie Popovici din Abrud. Numele său este menționat pe mai multe manuscrise între anii 1766-1781, prin care a lăsat felurite însemnări, atât în latină cât și în românește, privind viața și activitatea sa. Privitor la primii ani de pribegie în Moldova nu avem informații, dar este plauzibilă ipoteza unei participări la luptele împotriva uniției în Transilvania. În 1766 copia un *Miscelaneu teologic (Descoperirea Sfintei Liturghii, Semnul Crucii, Catehism etc)*, având o însemnare „*Pisah Istafius Transilvanus*”⁴. Alte lucrări ale sale sunt: un *Miscelaneu*, care cuprinde tâlcul Sf.Liturghii, un fragment de cronograf etc, având, între altele și însemnarea „*și s-au scris în anul 1770, avgust 27 de zile. Istafius Popovics*”, o *Rânduială a călugăriei*, scrisă în 1776, un *Octoih*, scris în Brăteștii Pașcanilor, având informații despre el însuși⁵. Un alt manuscris, care a fost lucrat în 1772, ne informează că era călugăr și purta rangul de arhimandrit. Manuscrisul era o traducere din opera Sf.Grigorie Sinaitul, având mențiunea „*și s-a scris de Efstatie Popovici, arhimandr(it) ot Abrud*”⁶. Mai târziu s-a așezat la schitul Măgura Ocnelor unde a copiat un *Octoih mic*, în 1780, cu însemnarea „*sfârșitul osmoglasnicului, prin osteneala lui Eustrahie Popovici ardelean den varmeghiia Belgradului și s-au scris la Moldova la sfâ(n)ta mănăstire Măgurii Ocnelor*”⁷. Tot aici copiază un alt

² Nicolae Cartoian, *Istoria literaturii române vechi*, vol. I, București, 1940, p. 48, Al.Piru, *Literatura română veche*, ed. a-II-a, București, 1962, p. 51-53, Constantin Daicoviciu și Miron Constantinescu, *Brève histoire de la Transylvanie*, București, 1965, p. 111.

³ G.Ștrempel, *Copiști de manuscrise românești până la 1800*, vol. I, București, 1959, p. 126, (Ms.1870 și Ms. 5127).

⁴ I.Bianu și R.Caraș, *Catalogul manuscriselor românești*, II, București, 1913, p. 206-208.

⁵ G.Ștrempel, *Copiști de manuscrise...*, p. 183, (Ms.1358); p. 183, (Ms.1873); p. 184, (Ms.303).

⁶ Al.Xenopol și C.Erbiceanu, *Serbarea școlară din Iași*, 1885, p. 333.

⁷ Mircea Păcurariu, *Legăturile Bisericii Române...*, p. 116. Este vorba de un manuscris inedit, aflat în Biblioteca Episcopiei Romanului, manuscris ce are cota 36.

Octoih, de această dată, în 1781, notând la sfârșit că a fost copiat de „*smeritul Evstahie Popovici, ardelean de la Baia Zlagnii, fiind trăitor la acest loc*”⁸. Este vorba așadar de un monah prolific din punct de vedere al caligrafierilor realizate, operele sale și mai ales menționările făcute dovedind acest fapt.

Un alt dascăl ce activează în Transilvania, spre sfârșitul secolului al XVIII-lea, este cunoscutul protosinghel *Naum Râmnicianu*, originar prin părinții săi din satul Jina, din „Mărginimea” Sibiului, jud. Sibiu. În anul 1788, la începutul războiului ruso-austro-turc, s-a refugiat de la mănăstirea Horezu peste munți. A ajuns la Sibiu, de unde a trecut apoi prin Jina, iar de aici la mănăstirile Hodoș Bodrog și Lipova. Pentru propria sa întreținere preda lecții de limba greacă, până în 1796, când s-a reîntors în Țara Românească⁹.

Știrile referitoare la Moldova sunt ceva mai bogate, având așadar posibilitatea de a cunoaște numele altor reprezentanți ai vieții monahale transilvănene implicați în activitatea didactico-pedagogică, în percepția de atunci a termenului. Astfel, prin 1635-1645 egumenul Achindie și soborul mănăstirii Humor scriau bistrițenilor despre un preot cu numele Partenie dascăl de biserică și „frate de al nostru”, care stătea în vidicul Măriei Tale, „în sat în Năsăud”¹⁰.

Apoi, în 1685, „*popa Lupul cu fratele nostru, cu protopopul den Moisei*”, scriau bistrițenilor despre „un călugăraș al nostru ce ne este dascăl și șeade în casa noastră de ne înavață un fecior al nostru ce este popă”. El pleca atunci de la metania sa la mănăstirea Humor, ca să vadă eventualele bunuri rămase după o năvălire străină. De aceia ei cer magistratului din Bistrița un pașaport pentru un călugărul moldovean, pentru o mai liberă trecere prin vamă¹¹.

Un alt dascăl moldovean care a desfășurat o activitate remarcabilă, mai ales în zona Bihorului, precum și cea a Banatului, a fost Vasile Sturze, cunoscut în istoriografia bisericească și sub numele de dascălul Vasile Sturze moldoveanul, omonim pe care el însuși îl folosea. În timpul activității sale a copiat numeroase manuscrise, numărul lor neputând fi pe deplin cunoscut. Potrivit informațiilor pe care le deținem, se pare că s-a așezat inițial în părțile Hunedoarei, deoarece între 1693-1695 îl aflăm la mănăstirea Plosca. Aici, a scris un *Ceaslov* și un *Octoih*, pe care semna „*Vasile Sturze s(i)nu Badiul ot*

⁸ G.Ștrempel, *Copiști de manuscrise ...*, p. 184, (Ms.1092).

⁹ Constantin Erbiceanu, *Viața și activitatea literară a protosinghelului Naum Râmnicianu*, București, 1900 (Academia Română. Discursuri de recepțiune, XXII), p. 9-10, Mircea Păcurariu, *Legăturile Bisericii...*, p. 116.

¹⁰ Nicolae Iorga, *Documente românești din arhivele Bistriței*, vol. I, București, 1899, p. 83-84.

¹¹ Nicolae Iorga, *Documente românești...*, vol. II, București, 1900 p. 53.

Mold(o)va”¹². Tot el este autorul unor lucrări copiate în alte localități ardelen, dintre care noi mai amintim un *Liturghier*, copiat în 1699, descoperit de fostul mitropolit al Ardealului, Vasile Mangra, în comuna Lazuri, și un *Ceaslov*, descoperit de același Vasile Mangra în biserica din Topa de Sus¹³.

Ieromonahul Agaton din Iași a copiat un *Molitvelnic*, în Șiria (Arad) între 2 iulie și 25 august 1701. Pe același ieromonah îl întâlnim la 21 iulie 1717 în satul Șiumugiu din Bihor, când termina de scris un *Strastnic*¹⁴. De asemenea menționăm numele unui alt ieromonah moldovean, care Varlaam copiază un *Triod slavo-român*, în satul Sibiel, lângă Sibiu, în anii 1716-1717¹⁵.

În părțile Bistriței, în câteva din mănăstirile existente vremelnic aici, ca cele de la Rebra, Sîngeorz, Zagra și Șieui trăiau și călugări care învățaseră în mănăstirile din Moldova. Acești călugări obișnuiau să meargă, mai ales iarna, prin diferite sate, cu scopul de a oferi posibilitatea copiilor de țărani să învețe carte. Cunoaștem astfel numele lui Atanasie de Sîngeorz, întors din Moldova, după ce petrecuse timp de 10 ani la mănăstirea Ilișești, și care instruia pe copii din districtul Rodnei. Prin 1750 întâlnim în părțile Năsăudului pe Samuilă și Ion al Bardanului, originari din Feldru, veniți și ei din Moldova¹⁶.

Tănărul Ioan din Sadu, devenit mai târziu preot și protopop, a învățat carte la mănăstirea Cozia, timp de 6 luni, înainte de a se preoți, apoi la școala mănăstiri Colțea din București, ridicată de spătarul Mihai Cantacuzino, au învățat carte mulți tineri transilvăneni. De la această școală cunoaștem și un certificat, eliberat în ultimele decenii ale secolului al XVIII-lea de dascălul Ioan lui Gheorghe „ungureanul”, care „*au învățat carte la mănăstirea Colții*”, și urma să se reîntoarcă în Transilvania¹⁷, în țara sa de origine.

Cunoscutul negustor sibian Hagi Constantin Popp a trimis, în iunie 1795, un copil transilvănean, Gheorghe, la mănăstirea Argeș unde păstorea

¹² Ștefan Lupșa, *Istoria bisericească a românilor bihoreni*, vol.I (până la 1829), Oradea, 1935, p. 31, G.Ștrempel, *Copiști de manuscrise...*, p. 233, (Ms.1838), Mircea Păcurariu, *Istoria mănăstirii Prislop*, Ediția a II-a revăzută, Arad, 2006, p. 121.

¹³ Vasile Mangra, *Cercetări literar-istorice. I.Psaltirea diaconului Coresi tipărită la 1570 la Brașov. II. Rolul diaconilor din Moldova în cultura românilor din Transilvania în secolul al XVII-lea*, București, 1896, p. 13,16.

¹⁴G.Ștrempel, *Copiști de manuscrise ...*, p. 3, (Ms. 4215), Nicolae Firu, *Urme vechi de cultură românească în Bihor. Cercetări istorice*, Oradea Mare, 1922, p. 24.

¹⁵*Ibidem*, p. 261, (Ms. 759), Mircea Păcurariu, *Legăturile Bisericii Ortodoxe...*, p. 119.

¹⁶ V. Șotropa, *Contribuțiuni la istoria școalelor năsăudene*, în *Arhiva Someșană*, nr. 11, 1929, p. 1-2.

¹⁷ Nicolae Iorga, *Istoria învățământului românesc*, București, 1928, p. 115, I.Ionașcu, *Școala de la Colțea*, în *Biserica Ortodoxă Română*, an 66, 1938, nr. 11-12, p. 819.

episcopul Iosif. Aici, se pare că învățau mulți copii din Transilvania¹⁸. Chiar și fiul lui Hagi Pop, Zenovie, a urmat cursurile unei școli mănăstirești, și anume școala mănăstirii Domnița Bălașa, între anii 1799-1802, fiind dat în grija episcopului Iosif al Argeșului¹⁹.

Reprezentanți ai monahismului-zugravi de biserici

Reprezentanții monahismului de peste munți au fost și iscusiți zugravi de biserici, fapt demonstrat de lucrările executate de aceștia și în Transilvania. Amintim numele ierodiaconilor Ioan și Nicolae, care au reînnoit biserica din Gurasada, jud. Hunedoara, în 1765, după cum rezultă din inscripția pisaniei de la intrare „*smeriți între zugravi ierodiacon Ioan ot Deva și de Nicolae zugravul din Pitești, anii Domnului 1765...*”²⁰. Desigur, cei mai mulți zugravi nu proveneau din rândul cinului monahal, fiind de obicei laici și, în unele cazuri, preoți sau diaconi. Dar, prezența celor câțiva monahi în această categorie, arată nu doar deschiderea spre cunoașterea artelor, ci, implicit o promovare a culturii de sorginte bisericească.

Un alt zugrav iscusit a fost Stan „ot Orăștie”, care a lucrat câteva icoane, dintre care unele s-au păstrat în schitul Afteia, „din ploșorul Cioarei” (jud. Alba). Probabil, meșteșugul zugrăviei a fost învățat, de la meșterul Stan, și de către călugărul Chiril, din același schit, deoarece de la acesta din urmă au rămas mai multe icoane²¹, asemănătoare ca stil meșterului amintit.

Dar, nu numai cărțile tipărite în țările române, au fost de un sprijin real pentru viața mănăstirească din Transilvania. Chiar și prin sfințirea antimiselor de către ierarhi de peste munți se reitiera mereu unitatea de credință a românilor de pretutindeni.

Un astfel de antimis este cel sfințit, între 1691-1692 de mitropolitul Teodosie, aflat la mănăstirea Râmeț, și un altul, pe seama aceeași biserici, sfințit de mitropolitul Moldovei, Gavriil Calimachi, în 1761²². Un alt antimis,

¹⁸ Idem, *Contribuții la istoria literaturii române în veacul al XVIII-lea și al XIX-lea. I. Scriitori bisericești*, în, seria a-II-a, tom 29, 1906-1907, București, 1907, AAR, p. 211-214.

¹⁹ George Potra, *Un român din Sibiu, Zenovie Pop, director al Băncii Naționale din Viena*, în “Almanahul din Viena”, 1966, p. 87, Mircea Păcurariu, *Un negustor sibian, ctitor de biserici și sprijinitor al culturii: Hagi Constantin Pop*, în vol. “Cărturari sibieni de altădată”, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002, p. 35-40.

²⁰ Nicolae Ioga, *Studii și documente...*, vol. XIII, p. 109.

²¹ Gelu Hărdălău, *Zugravii din secolele al XVIII-lea și al XIX-lea în județul Alba*, în *Apulum*, 19, 1981, p. 395-413.

²² Nicolae Iorga, *Studii și documente...*, vol. XXII, p. 298-301, Zenovie Păclișanu, *Vechi vizitațiuni canonice în Ardealul veacului al XVIII-lea*, în *Cultura Creștină (CC)*, an 16, 1936, nr. 2, p. 94.

sfințit de episcopul Damaschin al Râmnicului, a fost trimis de urmașul acestuia, episcopul Inochentie, mănăstirii de la Șinca, în 1732²³.

Concluzii

Pentru secolele XVII-XVIII trebuie să consemnăm și rolul didactico pedagogic al mănăstirilor ortodoxe ardelen, ce au constituit modele de conservare, apărare și valorificare a conștiinței și identității naționale a românilor de pretutindeni, indiferent de spațiul lor istoric.

²³ Romul Moldovan, *Antimisul din 1711 al lui Kir Damaschin episcopul Râmnicului*, în CC, an 21, 1941, nr. 7-9, p. 504-505, Mircea Păcurariu, *Legăturile Bisericii Ortodoxe...*, p. 67.

O CĂLĂTORIE INTERCULTURALĂ SANTA MARTA CLUJ-NAPOCA

Prof. Dorina-Maria Borza
Liceul Teoretic „Eugen Pora”, Cluj-Napoca

Educația în perspectiva deschiderii către valori multiple reprezintă un demers pe deplin justificat, întrucât vizează o mai bună inserție a individului într-o lume spirituală polimorfă și dinamică. Acest demers formativ vine atât în întâmpinarea dezideratelor individualității, prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute sau amplificate, cât și în profilul societății, asigurându-i un anumit grad de coerență, solidaritate și funcționalitate. Solidaritatea comunitară este potențată prin felul cum se gestionează reproducerea marilor simboluri în interiorului spațiului socio-cultural respectiv, dar și prin modul cum este reglată deschiderea spre alte formațiuni socioculturale.

Noțiunea de educație multiculturală desemnează totalitatea programelor educaționale ce răspund necesităților impuse de coexistența într-un mediu multietnic. Scopul educației multiculturale este de a facilita acomodarea grupurilor etnoculturale minoritare și, în aceeași măsură, acomodarea și deschiderea societății majoritare la modelurile culturale specifice grupurilor minoritare. Programele educaționale multiculturale sunt fundamentate pe principiul diversității culturale și a deschiderii societății contemporane; educația și predarea interculturală sunt menite să concentreze atenția elevilor spre propria identitate, cât și spre valorile umane universale, egalitatea oportunităților educaționale pentru toate grupurile din interiorul societății. Educația multiculturală este considerată a fi, prin demersurile antirasiale, antixenofobe, antidiscriminative și de relativizare a culturilor existente, garantul unei societăți multiculturale viabile, factor de stabilitate democratică și de diminuare a conflictualității.

Educația interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor. Problemele care se pun acum sunt cele legate de negocierea valorilor, de interpretarea lor, de juxtapunerea și complementaritatea lor. Din recunoașterea egalității valorice a culturilor nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel și că dispar unele diferențe sau chiar divergențe. Școala trebuie să releve și să cultive aceste diferențe, revalorizând noile expresii culturale în contextul mai larg, al comunității în care fiecare își găsește locul potrivit.

Parteneriatul bilateral Comenius intitulat „3354 de motive de înțelegere Santa Marta- Cluj-Napoca, o călătorie interculturală”, a fost inițiat cu scopul de a facilita achiziția de elemente de bază ale limbii și culturii partenerului de către fiecare școală participantă. Liceul Teoretic „Eugen Pora” este un liceu cu secție bilingvă româno-spaniolă care pregătește elevii pentru Bacalaureatul Spaniol. Acest parteneriat urma să fie de mare importanță pentru elevii noștri, în special pentru limba spaniolă.

În timpul primului an de proiect, activitățile au fost fixate pe ideea unei expoziții care urma să alătore 3354 de exponate create de elevii din cele două școli partenere pentru a exemplifica tot ceea ce au în comun sau diferit localitățile în care sunt situate cele două școli ca istorie, geografie, religie, sport, activități de timp liber, gătit, muzică. Cele 3354 de exponate reprezintă numărul total de kilometri care separă cele două centre. Ceea ce am încercat să arătăm este că fiecare kilometru este un motiv de înțelegere pentru că suntem toți atât de identici în diversitatea noastră culturală. Parteneriatul a sprijinit cultivarea la elevii noștri a valorilor de bază care permit dezvoltarea armonioasă a tinerei generații.

Membri echipei noastre au muncit mult pentru a-i convinge pe partenerii spanioli că era în regulă ca ei să vină la Cluj-Napoca. Discuții on-line între elevii români și spanioli, un film despre orasul Cluj-Napoca realizat de elevii noștri și trimis școlii spaniole pentru a fi vizionat de elevii și părinții din Spania au ajutat mult, astfel încât în final partenerii au acceptat să vină pentru realizarea mobilității. Cu ocazia ambelor mobilități au fost organizate activități diverse: lecții de istorie, geografie, științe, științe sociale, ateliere de lucru, vizite de documentare, muncă în echipe pentru elaborarea celor trei produse finale ale proiectului. Cea mai mare parte a activității de documentare a fost făcută în Santa Marta unde elevii români și spanioli au citit împreună articole despre migrația între Santa Marta și Cluj-Napoca. Discuțiile cu reprezentanți ai autorității locale, cu oameni din România care s-au stabilit în Santa Marta și au început o afacere acolo, cu localnicii care ne-au spus ce așteptări au de la emigranții care vin să lucreze în ceea ce privește integrarea socială, au ajutat mult pentru elaborarea unui „Ghid de primire a cetățeanului roman”. Prietenia legată între elevii români și spanioli este puternică și de durată, ea nu încetează odată cu încheierea parteneriatului

1. Valoarea adăugată a parteneriatului pentru o mai intensă cooperare europeană

Este foarte important pentru elevii din secțiile bilingve la fel ca și pentru ceilalți elevi care studiază limbi străine să învețe nu numai limba vorbită dar și cât se poate de mult despre oamenii a căror limbă o învață.

Ceea ce vrem să dezvoltăm la elevii noștri este abilitatea de a comunica în limba străină nu doar să o vorbească dar comunicarea începe cu înțelegerea culturii și tradițiilor interlocutorului. Acest parteneriat a deschis căi prin care elevii noștri pot avea o mai bună perspectivă asupra U.E. Participanții la mobilități au experimentat cultura și tradițiile spaniole „live”, și le-au diseminat celorlalți elevi din liceul nostru. În timpul mobilității noastre elevii români au fost permanent observați de către elevii spanioli, profesorii și părinții acestora precum și de către alți membri ai comunității. Misiunea noastră acolo a fost să schimbăm părerea locuitorilor din Santa Marta despre români, o părere nefavorabilă datorată grupurilor de muncitori agricoli care s-au stabilit în localitatea lor între 2006-2008 și au provocat multe neajunsuri. Reticența locuitorilor față de români era deci justificată. Totuși ei nu au ezitat să-și exprime admirația și aprecierea pentru elevii noștri odată ce i-au cunoscut.

Așadar una din marile realizări ale acestui proiect este că a ajutat la înlăturarea stereotipurilor și a schimbat părerea cel puțin a unei mici părți a Europei despre români. Parteneriatul i-a învățat pe elevii noștri ce înseamnă toleranța și respectul. Într-o țară mare așa cum este U.E. oamenii trebuie să fie toleranți unii față de ceilalți și să respecte obiceiurile și tradițiile fiecăruia. Elevii noștri au învățat că noi, locuitorii Europei, suntem foarte diferiți unii de alții dar avem și multe lucruri în comun iar această diversitate în interiorul unității este cea ce face ca U.E. să funcționeze ca un întreg. Elevii noștri au învățat să respecte religia catolică, cea mai răspândită în Extremadura. Liceul nostru, al cărui nume a fost pe buzele tuturor locuitorilor din Santa Marta a avut de câștigat mult și a devenit o școală europeană prin faptul că numele său a devenit cunoscut dincolo de granițele țării. Profesorii din cele două școli partenerie au discutat despre sistemul de educație din cele două țări și au învățat fiecare din experiența celuilalt. A fost o bună ocazie pentru noi să dovedim valoarea sistemului educativ românesc prin profundele cunoștințe ale elevilor noștri nu numai la limba spaniolă ci la toate disciplinele de studiu. Profesorii și părinții spanioli au remarcat în mod regulat inteligența, politețea, toleranța, respectul elevilor noștri.

Pentru valoarea adăugată a parteneriatului spre o cooperare europeană mai intensă trebuie amintit faptul că elevii români au învățat despre posibilitățile lor de acces la universități din Spania. Elevii spanioli participanți la mobilitate au fost impresionați de condițiile moderne de studiu oferite de Facultatea de Studii Economice și Gestiunea Afacerilor din Cluj-Napoca sau de Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară și s-au arătat interesați de a studia în aceste instituții. Acest posibil schimb de studenți va adăuga cu siguranță o mai mare valoare europeană pentru Cluj. Este totodată un pas înainte pentru o mai intensă cooperare europeană. Un alt

aspect al valorii europene adăugate de acest parteneriat este acela că nu doar elevii din școala noastră își vor îmbunătăți competențele lingvistice dar și profesorii și părinții elevilor. În ceea ce îi privește pe elevi, a crescut motivarea lor pentru activități didactice, și-au îmbunătățit competențele de comunicare, competențele de lucru în echipă. Ei și-au lărgit orizontul de cunoștințe despre țara partenerilor: geografie, istorie, politică, religie, tradiții.

Profesorii, prin schimbul de idei și experiențe, informații, găsirea metodelor și strategiei de lucru, au folosit practici pedagogice creative și inovatoare. În perioada mobilității noastre televiziunea locală din Santa Marta a transmis în fiecare seară activitățile parteneriatului din ziua respectivă astfel că numele școlii noastre a fost mediatizat la nivel european. O bună dovadă a valorii europene reale câștigate de școala noastră în urma parteneriatului este că liceul a fost contactat imediat de o altă școală din Spania care propune un nou parteneriat. Directorul școlii aflase despre Liceul Teoretic „Eugen Pora”, din media.

2.Scopuri / obiective

Principalul scop al parteneriatului a fost de a crea condițiile necesare care permit stabilirea unei colaborări strânse între elevii din cele două instituții. Elevii au devenit astfel agenții care au transferat cunoștințele de limbă și cultură nou dobândite familiilor lor ajutând astfel comunitatea să-și formeze o opinie obiectivă despre țara și oamenii din țara școlii partenere. Scopul final al parteneriatului a fost să transforme relația româno-spaniolă într-o oportunitate pentru dezvoltarea celor două comunități ceea ce duce la realizarea unei dimensiuni comune europene, a relației. Integrarea recentă a României în U.E. și existența unei secții bilingve româno-spaniole la Liceul Teoretic „Eugen Pora”, necesitatea pregătirii lingvistice a elevilor care studiază la această secție, au fost principalele motive de inițiere a parteneriatului cu o școală spaniolă. Aceasta oferă elevilor noștri oportunitatea de a învăța limba și cultura spaniolă, de a-și îmbunătăți nivelul de competență lingvistică la limba străină. Parteneriatul ne oferă șansa de a învăța din experiența mai largă a Spaniei ca membră a U.E. în managementul fondurilor structurale europene, reducerea diferențelor în dezvoltarea socială și economică, stimularea coeziunii sociale și economice în cadrul U.E.

Liceul Teoretic „Eugen Pora” este un liceu bilingv român-spaniol. Principalul obiectiv al acestui parteneriat este ca elevii noștri să-și îmbunătățească nivelul de competență la limba spaniolă în vederea obținerii diplomei de bacalaureat spaniol pentru a avea acces la universitățile din Spania. Alte obiective care derivă din acestea sunt: să dobândească cunoștințe despre aspectele culturale care identifică și definesc regiunea geografică a

școlii partenere, să respecte cultura lor, să manifeste toleranță față de orice diferențe între aspecte sociale și culturale ale celor două regiuni. Parteneriatul a oferit elevilor noștri oportunitatea de a reflecta asupra cetățeniei și identității europene, a valorii lor ca garanți ai drepturilor omului. Cultivarea respectului elevilor noștri față de diversitatea culturală a fost următorul nostru obiectiv pentru a-i face astfel să-și aducă contribuția la dezvoltarea democrațiilor în U.E. La fel de important a fost și obiectivul parteneriatului care se referă la sporirea posibilității accesului elevilor noștri la universitățile din Spania, odată ce au obținut diploma spaniolă de bacalaureat. Pentru atingerea obiectivelor mai sus menționate, era nevoie de realizarea încă unuia: stimularea elevilor în perioada tehnologiei informației în realizarea activităților de cercetare desfășurate pentru obținerea de informații, menținerea legăturii cu partenerii spanioli și schimbul de informații cu aceștia.

3.Sustenabilitatea parteneriatului

Parteneriatul a avut ca scop facilitarea de beneficii reciproce pentru cele două școli. Pentru școala noastră parteneriatul a ajutat la îmbunătățirea competenței lingvistice a elevilor noștri la limba și cultura spaniolă. Broșura „Fluxurile de migrație între Santa Marta și Cluj-Napoca” oferă informații importante despre cauzele și efectele procesului de migrație din România spre Extremadura, ea oferă detalii asupra condițiilor de muncă și viață ale lucrătorilor. Broșura va fi folosită de profesorul de spaniolă din școala noastră la orele de limba spaniolă din Curriculum la Decizia Școlii, de către lectorul spaniol la orele de cultură și civilizație spaniolă, istoria Spaniei, geografia Spaniei, de către alți profesori de limba spaniolă din liceele bilingve român-spaniol din România. Alți profesori vor putea folosi informațiile din broșură ca material auxiliar pentru disciplinele sociale (diferențe socio-culturale, muncă, șomaj).

Ghidul „Fluxurile de migrație între Santa Marta și Cluj- Napoca”este o lucrare practică, utilă cetățeanului român care dorește să se informeze despre modul de viață, sistemul legal, posibilitățile de muncă și studiu în Spania.

4.Impact asupra comunității

Cluj-Napoca este un oraș multicultural, cu oameni de diferite religii, toleranți, deschiși coabitării cu alte naționalități. Familiile elevilor au oferit susținere pentru parteneriat în timpul mobilității spaniolilor. Ei au primit un copil spaniol în familie pentru o zi întreagă pentru a-i familiariza cu viața de familie din România. Ei au organizat o activitate la școală pentru a-i învăța pe partenerii spanioli despre bucătăria românească. Elevii și părinții au gătit și au mâncat împreună. Unii dintre părinții elevilor români au fost în Spania

să lucreze și vorbesc limba spaniolă au discutat cu profesorii spanioli și le-au spus despre dificultățile pe care le-au avut când au lucrat în Spania, dar și bogata experiență dobândită, multe lucruri pe care le au în comun cu spaniolii. Ca urmare a activităților de diseminare în ziarele locale și la TV, alte școli au aflat despre parteneriat și astfel liceul nostru a devenit mai cunoscut. Acest lucru a fost dovedit de numărul mare de elevi care au ales clasa a IX-a la secția bilingvă a liceului nostru. Opțiunea lor s-a bazat pe interesul real pentru limba spaniolă în liceu.

Vizita la Primăria Cluj-Napoca cu partenerii spanioli a fost o bună ocazie pentru școala noastră să aducă numele și realizările sale mai aproape de primar pentru a obține mai mare susținere din partea acestei instituții.

Prin educație multiculturală și interculturală derulată în cadrul procesului de educație al elevului/tânărului am urmărit ca subiectul să devină:

- o persoană deschisă către ceilalți, conștiință de valoarea pe care o au ceilalți și capabilă să contribuie la dezvoltarea comunității din care face parte;
- o persoană care construiește relații cu ceilalți, în spiritul solidarității și al toleranței;
- o persoană care dorește să comunice și caută soluții de rezolvare a problemelor, împreună cu ceilalți;
- o persoană care are principii de viață, capabilă să dialogheze cu ceilalți, să trăiască împreună cu ceilalți într-un climat de respect, solidaritate și acceptare a diversității;
- o persoană care știe să se integreze responsabil în comunitate;
- o persoană integrată în cultura poporului său, în același timp deschisă spre alte culturi, capabilă să accepte și să-i respecte pe ceilalți.

Înșușirea unor elemente de educație multiculturală, dobândirea unor deprinderi, atitudini și comportamente bazate pe toleranță și respect reciproc constituie paliere reale de inserție comunitară și socială a tuturor indivizilor.

BIBLIOGRAFIE

- Huzum, E., Idei și valori perene în științele socio-umane, studii și cercetări, Cluj-Napoca, 2009
Manolescu, N., Despre multiculturalism, România literară, 1999, nr. 31
Salade, D, Dimensiuni ale educației, EDP București, 1998
Văideanu, G, Unesco 50 –Educație, EDP București, 1996
Voinea, Maria; Bulzan, Carmen, Sociologia drepturilor omului, Editura Universității București, 2004

NEVOIA UNEI EDUCAȚII MORALE ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

Prof. înv. primar Iulia Chende
Liceul Teoretic „Eugen Pora”, Cluj-Napoca

În ultimele ani societatea europeană tinde tot mai mult să depășească granițele impuse de frontiere iar implementarea educației interculturale în programul educațional este necesară. Trebuie promovate colaborarea, comunicarea, egalitatea de șanse, toleranța.

Educăm la copii, atât inima, cât și mintea. Trebuie să-i jutăm pe copii să înțeleagă diferența dintre “liber de” și “liber să”, diferența dintre “liber de constrângeri și reguli”, care este o libertate iresponsabilă și ideea de “liber să respecte pe celălalt” (Walsh, 1998, p. 31).

Informarea copiilor înșiși cu privire la drepturile lor devine o necesitate. În mod deosebit ne orientăm atenția ca elevii să înțeleagă că o societate bazată pe libertate cere din partea fiecăruia responsabilitate, inițiativă, concentrare, efort, competență competitivă.

Ne propunem în lucrarea de față să observăm cum formarea la elevi a capacității de abordare completă a problemelor supuse atenției conduce la formarea unor idei, găsirea celor mai bune soluții de a rezolva eficient diferite situații conflictuale, de a lucra cooperativ în echipă, de a comunica argumentativ. Practicarea unei educații pentru valori este abordată cu referire la domeniul moral și civic.

Cultura morală în școli

Un om moral este și un om care se raportează la divinitate. Însă în acest scop vin disciplinele Cultura civică și Religioasă.

Disciplina Cultură civică se ocupă de formarea tânărului atât în calitate de cetățean al statului din care face parte, de membru al diferitelor grupuri sociale, cât și în calitatea sa de ființă unică și demnă. Ea cuprinde regulile fundamentale ale vieții în societate, cultivând respectul față de sine și față de ceilalți, gustul independenței, responsabilității și al cooperării, recunoașterea drepturilor celorlalți, a demnității umane, a egalității raselor, sexelor. Educația civică se deosebește de propaganda politică prin faptul că nu impune în mod forțat nici o idee, nici o teorie, nu incită, nu este partizană politic. Ea poate prezenta diferite poziții politice, fără însă să favorizeze vreuna.

Este mai simplu să spunem cum nu trebuie să facem educație morală decât cum trebuie. Educația morală nu se poate face prin forță, prin constrângere educația nu trebuie să se mărginească la realizarea unei liste cu ce este bine (cu recomandări) și cu ceea ce nu este bine (cu interdicții) aceasta deoarece în esență problema nu este că nu am ști ce este bine și ce este rău, „Ce se cade” și „Ce nu se cade”, problema este că deși știm alegem uneori răul.

Trebuie să fim preocupați să găsim drumul spre o lume de valori autentice, să ne formăm propriile judecăți de valoare, să discernem între bine și rău, să optăm pentru o conduită morală veritabilă.

Ne întrebăm de ce oamenii morali duc o viață morală, de ce acceptă ei să respecte normele, valorile morale? Cauzele pot fi diferite. Sunt persoane care respectă normele morale de teama de a nu fi sancționați, de a nu pierde diferite avantaje (teama de a nu fi disprețuiți, îndepărtați din grupul de prieteni dinc are fac parte, de ex).

Sunt însă persoane care duc o viață morală pentru că înțeleg necesitatea respectării normelor morale și se confirmă lor ca expresie a acestei înțelegeri. În primul caz nu putem vorbi de o adevărată moralitate, întrucât cei ce respectă normele morale nu din convingere, ci din teama sancțiunii, le vor încălca d eîndată ce se vor afla la adăpost d eprivirile celorlalți. În această situație sunt și copiii care acceptă să își asculte părinții, să sacrifice primele impulsuri și să aibă o conduită morală de teama de a nu fi pedepsiți sau de teama de a nu le pierde dragostea. Pentru a păstra beneficiile iubirii părintești, ei acceptă interdicțiile fără să încerce să le înțeleagă rostul, fără să fie convinși de importanța lor, însă le încalcă când sunt neobservați.

În concluzie spunem despre o persoană ca este o ființă morală atunci când își întemeiază viața pe sentimente de dragoste, generozitate, altruism. Când pune morala deasupra intereselor sale egoiste, când e capabilă să prețuiască și să respecte ființa umană. Nu putem vorbi de moralitate dacă nu avem capacitatea de a-i respecta pe ceilalți, de a-i trata ca oameni, adică „ca scop și niciodată ca mijloc”, ca instrumente pentru satisfacerea plăcerilor și intereselor noastre.

Morala nu se bazează pe constrângerea exterioară, ci pe îndeplinirea d e bună voie a datoriei. Ea cere să preferi cinstea nu de teamă, nici din interes, ci pentru că necinstea este un rău, este sub demnitatea umană.

Comportamentul moral

Comportamentul reprezintă modul de a acționa, de a se purta, de a fi alcuiva în diferite contexte.

Tipuri de comportament:

Individual (care se referă la o singură persoană)

Colectiv (al unui grup de persoane)
Particular(adoptat în situații speciale)
General (manifestate în mod obișnuit)
Intim (dezvoltat în viața particulară sau familială)
Public (care are loc în colectivitate)
Profesional (manifestat în relațiile de muncă)
Cultural (prin care se raportează la valorile spirituale)
Moral (înglobând valorile morale)

Sistemul comportamental al omului se bazează pe un ansamblu coerent de valori, stări și acțiuni, prin care sunt posibile relațiile cu mediul, cu ceilalți și chiar cu sine. Comportamentul este dependent simultan de lumea externă și lumea internă, de influențele care vin din afara noastră, de condiționările datorate situației psiho-fizice personale. În societate, în general, în diversele grupuri care le aparțin, oamenii își furnizează reciproc modele de comportament, care pot fi tranferate, imitate, ca rezultat a unui act de învățare socială.

Înțeles ca sumă de acte și reacții față de mediu (natural și social), comportamentul poate fi abordat de pe pozițiile moralei.

Comportamentul moral presupune ca toate faptele și atitudinile unei persoane să fie conforme cu valorile morale.

Comportamentul public ne supunem în primul rând, regulilor impuse de societate, iar în cel intim mai întâi regulilor impuse de noi înșine.

Moralitate- cuvinte cheie

Elevii vor învăța la clasă, și nu numai, cuvinte care îi va determina să aibă un comportament moral adecvat.

Conduită: fel de a se purta, manieră, comportare;

Conștientizare: a-ți da seama, a înțelege;

Copilărie: perioada vieții de la naștere până la adolescență (0-12 ani)

Drept: știința care studiază normele juridice;

Etica: disciplina care studiază principiile și normele morale; aspectele teoretice și practice ale moralei;

Firea: natura psihică și morală a omului.

A frustra: a lipsi, a priva pe cineva de un bun, de un drept, a păgubi, a înșela;

Morala: un ansamblu de aprecieri asupra binelui și a răului etc, pe care individul sau grupul uman le face în legătură cu actele umane.

Norme morale: reguli de conduită recunoscute și acceptate de societate. Ele sunt legi nescrise care indică „ce se cade” și „ce nu se cade” să facem, ce „se cuvine” și „ce nu se cuvine”.

Record: cea mai bună realizare într-o acțiune, într-o activitate;
Responsabilitate: datoria cuiva de a face sau de a nu face ceva, de a se comporta sau de a nu se comporta într-un anumit fel;
Riguros: sever, strict, inflexibil, necruțător;
Standard de viață: cantitatea de bunuri și servicii consumate, stil de viață adoptat;
Subdezvoltați : țări slab dezvoltate economic și social din cauza dominației străine și a asupririi;
Toleranță: atitudinea care constă în a admite la celălalt o manieră de gândire și acțiune diferită de a ta;
Valoare morală: apreciere asupra binelui și a răului pe care individul sau grupul uman o face în legătură cu actele umane;
Voința: proces psihic de organizare a activității în vederea înfrângerii anumitor obstacole, activitate orientată către realizarea către un scop propus(conștient);

Metode și tehnici de evaluare orală și scrisă utilizate în orele de educație civică la ciclul primar

a) Metode și tehnici de evaluare orală

Evaluarea orală este o formă specifică de dialog care se folosește pentru identificarea cantității și calității cunoștințelor și competențelor unei persoane, totodată și pentru a evalua capacitatea elevilor de a opera în mod practic cu ele. Evaluarea orală are unele avantaje (permite clarificarea și corectarea imediată a erorilor și verificarea rapidă a conținuturilor dobândite de elevi) și dezavantaje (prezintă un nivel scăzut de obiectivitate, necesită resurse mari de timp, dezavantajează elevii timizi și pe cei care au nevoie de mult timp pentru formularea răspunsului).

Pentru ca elevii să-și dezvolte deprinderea de a învăța sistematic este eficientă organizarea unui moment de evaluare orală în fiecare lecție. .

b) Instrumente de evaluare scrisă.

Există avantaje (permite evaluarea tuturor elevilor într-un interval mic de timp și în același interval de timp, permite evaluarea mai amplă a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor elevilor, prin comparație cu evaluarea orală, asigură un grad mai mare de obiectivitate deoarece raportarea rezultatelor se face la un criteriu unic de evaluare, avantajarea unor elevi timizi sau cu probleme în comunicarea orală dovedirea cunoștințelor elevilor pentru părinți, colegi, profesori, identificarea greșelilor, confuziilor și lacunelor; identificarea gradului de realizare a obiectivelor prevăzute identificarea eficienței strategiilor utilizate, permite elevilor să elaboreze răspunsul în ritm propriu) și dezavantajele evaluării scrise (feed-back-ul slab deoarece

erorile și lacunele nu sunt eliminate imediat prin intervenția membrilor clasei sau a profesorului, slaba comunicare între profesor și elevi, corectarea probelor scri-se solicită resurse mari de timp în afara orelor de curs)

Instrumentele de evaluare scrisă utilizate în evaluarea scrisă sunt: extemporalul, lucrarea de control, testul, chestionarul, tema de casă.

- *Extemporalul* este un instrument de evaluare scrisă, neanunțată, prin întrebuințarea căruia se vizează verificarea cunoștințelor din lecția de zi. Astfel se obțin informații despre măsura în care elevii fac față unui control neașteptat, despre conștiinciozitatea cu care se pregătesc și despre priceperea de a formula, într-un scurt timp, răspunsuri legate la întrebări precise. Subiectele extemporalelor solicită elaborarea unor răspunsuri mai ample, spre deosebire de testele, cu un grad mai mare de subiectivism.

- *Lucrarea de control* este un instrument de evaluare scrisă, care are ca scop verificarea cunoștințelor dintr-un capitol și a capacității de sinteză a elevilor. Subiectele solicită o analiză, o comparație, o selecție, o interpretare și o prelucrare a materialului învățat, utilizarea într-un context nou a cunoștințelor obținute, nu doar o reproducere simplă a cunoștințelor memorate.

- *Testul* este un instrument de evaluare scrisă (orală, practică), după criterii științifice, a unui fapt concret măsurabil (aptitudini, abilități, atitudini, intensitate, durată, cantitate etc.). Prin teste se măsoară evoluția de învățare ale elevilor, calitatea și cantitatea cunoștințelor – gradul de înțelegere, de analiză și sinteză a informației acumulate într-o perioadă de timp, într-un domeniu de cunoaștere. Avantajele unui test scris: asigură un grad relativ mare de obiectivitate; se evaluează într-un interval mic de timp un volum mare de cunoștințe al unui număr mare de persoane.

- *Temele de casă* sunt activități îndeplinite de elevi în afara școlii, fără sprijin din partea profesorului. Este nevoie ca temele să fie verificate și evaluate cu prudență pentru ca această activitate să fie eficientă, deoarece nu întotdeauna ele sunt realizate de către elev, în mod individual.

- *Chestionarul scris* este un instrument cu care se înscriu opinii, atitudini, interese, fapte referitoare la un anumit aspect din realitatea complexă. Este constituit dintr-un set de întrebări la care elevul răspunde în scris. Prin chestionar se identifică un aspect, dar nu se stabilește cauza sau soluția de rezolvare.

- *Concursul* este o metodă și un instrument de evaluare care implică o confruntare cu rol diagnostic, prognostic, selectiv și decisiv privind concurenții.

DEZBATEREA 1– “Țara ideală” :

Această dezbatere a avut ca obiective conștientizarea drepturilor și libertăților inerente ființei umane, cunoașterea Declarației Universale a Drepturilor Omului.

Materiale necesare: coli de hârtie A4, markere colorate, bandă adezivă, copii ale Declarației Drepturilor Omului.

Mod de lucru: grup da câte trei elevi.

Metoda: creație-analiză-comparație.

Demers didactic: gruparea elevilor și stabilirea rolului fiecăruia în grup.

Rezolvarea următoarei situații-problemă: întocmirea unei liste de drepturi și libertăți de care să se bucure toți locuitorii unei țări imaginare (al cărei nume este dat de fiecare grup). Nimeni nu știe ce sex, vârstă, religie, avere va avea în condițiile respective. Trebuie ca prin asigurarea drepturilor formate în fiecare listă viața în respectiva societate să fie plăcută, echilibrată.

Timpul de lucru: 20 de minute, după care fiecare raportor prezintă lista grupei în 10 minute. Ceilalți membri ai grupului își vor completa colegul dacă este cazul. Simultan cu prezentările, învățătorul sau un alt elev va selecta ideile care au apărut pe cele mai multe liste și va alcătui o nouă listă.

Toți elevii marchează pe această nouă listă, cu markere de diferite culori, primele patru drepturi în ordinea importanței pentru țările imaginare de ei.

Elevii comentează repartizarea “voturilor”. De ce considerați că dreptul x este cel mai important? Cum explicați că printre multe “voturi de maximă importanță” se află 1-2 voturi de importanță minimă?

Elevii primesc o copie a Declarației Universale a Drepturilor Omului și trebuie să identifice în ea drepturile formulate de ei.

Elevii arată cum ar fi viața în țara imaginată de ei în situația în care s-ar renunța la unele drepturi, ori s-ar amâna aplicarea lor.

Se prezintă succint istoricul Declarației Universale, contextul adopției ei și se evidențiază universalitatea, indivizibilitatea și imposibilitatea ierarhizării prevederilor sale și se corelează conceptul de drepturi cu cel de responsabilități.

DEZBATEREA 2 – “ Adopția unei decizii pentru rezolvarea nonviolentă a unui conflict” Această dezbatere s-a axat pe analiza metodică și obiectivă a unei situații tensionate și pe adoptarea unei decizii viabile pentru soluționarea acesteia.

Materiale necesare: au fost reprezentate de copii scrise ale unei situații tensionate.

Modul de lucru : grupe de câte trei elevi.

Metoda : joc de rol.

Demers didactic :

1. Fiecare grup primește câte o copie a ”cazului” în discuție.
2. Fiecare grup va prezenta o “tabără” și un personaj care să interpreteze conflictul apărut.
3. Se explică tehnica de rezolvare non-violentă a conflictelor necesară în situația dată: mediere, negociere.

EDUCAȚIA RELIGIOASĂ ÎN BELGIA

Prof. Chirica Gela Petrina
École Communale "Claire – Vivre", Bruxelles

Belgia este o monarhie constituțională parlamentară, care în ultimele decenii a cunoscut un proces major de federalizare ajungând treptat un stat federal, format din comunități și regiuni. Este format din trei regiuni: Regiunea flamandă (în nord), Regiunea valonă (sud a țării) și Bruxelles-Capitală (în centrul țării) și trei comunități: comunitatea franceză, comunitatea flamandă și comunitatea germanofonă. Sistemul de învățământ este organizat de către fiecare dintre cele trei comunități lingvistice iar limba de predare este limba regiunii. Deci, nu există informații privind educația la nivel național, cu excepția școlilor europene. Învățământul este organizat pe trei nivele de studiu, fiecare nivel fiind corespunzător vârstei elevilor: primul nivel, nivelul maternal sau preșcolar - copiii au vârstele cuprinse doi ani și jumătate până la șase ani ; învățământul primar - pentru copii de la șase la doisprezece ani și învățământ secundar - pentru tinerii între doisprezece-optsprezece ani.

Primii opt ani de învățământ obligatoriu sunt considerați foarte importanți, și sunt structurați în trei etape, pentru a asigura tuturor elevilor dobândirea competențelor de bază. Aceste trei etape sunt :

1. de la intrarea în ciclul maternal până la sfârșitul celui de-al doilea an școală primară; 2. de la clasa a trei până la clasa a șasea; 3. primii doi ani din ciclul secundar .

Pentru elevii cu dificultăți, perioada învățământului primar obligatoriu poate cuprinde chiar șapte, opt sau nouă ani de studiu .

Învățământul secundar obligatoriu poate fi parcurs în întreagime (full-time) până la 18 sau poate fi parcurs cu pauze (part – time) de la 15-16 ani până la 18 ani. Învățământul secundar este și el împărțit pe trei nivele de studiu, fiecare nivel (nivelul întâi poate dura până la trei ani de studiu) având o durată de doi ani :

1. nivelul întâi - cel de observare (pentru elevii între 12-14 ani); 2. nivelul al doilea – este nivelul de orientare (pentru elevii care au vârsta între 14 -16 ani); 3. nivelul al treilea- este nivelul de determinare, de hotărâre (pentru elevii cu vârsta cuprinsă între 16-18 ani).

În sistemul public de învățământ s-a creat o companie "Public de noi tehnologii de informare și Comunicarea" care este responsabilă cu stocarea informațiilor necesare pentru a realiza un control coerent în sistemul educațional. În fiecare an, toți elevii din anul al doilea și al cincilea din învățământul primar, precum și elevii din anul al doilea și al patrulea din învățământul secundar participă la evaluări externe. Acestea au ca scop să informeze personalul didactic, dar și oficialii sistemului de învățământ cu privire la nivelul de progres al elevilor. În cele din urmă, diferitele comunități participă la evaluările internaționale de rezultatele elevilor cum ar fi PISA (Programul pentru evaluarea internațională a elevilor de 15 ani), PIRLS (Progres în studiul internațional de alfabetizarea la citire anul 5 primar) și CLECS (Sondajul european privind competențele lingvistice - anul 4 secundare).

Majoritatea școlilor primare organizează examene în fiecare an, dar altele sunt numai la sfârșitul ciclului. În general examinarea elevilor se face în scris, mai ales la examenele care au loc la sfârșitul fiecărui nivel. Prima evaluare sumativă are loc cel mai devreme la sfârșitul clasei a doua, această evaluare fiind necesară pentru ca la sfârșitul nivelului primar de studiu, elevii să poată să primească Certificatul de bază de studiu, certificat cu care trec în învățământul secundar. Examenele care se susțin pe parcursul învățământului primar sunt comune într-o regiune administrativă a Belgiei, ele nu se desfășoară la nivel național. În timpul perioadei de evaluare cursurile se suspendă timp de zece zile pe an, pentru anul al cincilea și al șaselea din învățământul primar, și timp de maxim cinci zile pe an pentru anul al doilea și al patrulea tot din învățământul primar.

În anii de învățământ secundar, evaluarea elevilor se face de două ori pe an, în luna decembrie și în luna ianuarie. La terminarea fiecărui an de studiu din învățământ secundar, evaluarea se finalizează cu obținerea unuia dintre certificatele de orientare AOA, AOB sau AOC. Certificatul de Orientare A înseamnă că anul a fost finalizat cu succes. Certificatul AOB înseamnă că există lacune, și trecerea în anul următor este însoțită de o restricție privind orientările viitoare. Certificatul AOC înseamnă că elevul a ratat anul de studiu. Începând cu anul al treilea din învățământului secundar, predarea este împărțită în patru "sectoare": sectorul general, tehnic, artistic și profesional. La finalul învățământului secundar, elevii susțin examenul de Bacalaureat care constă din cinci examene scrise și patru examene orale (în cadrul școlilor europene, acest bacalaureat este recunoscut de către toate țările care fac parte din Uniunea Europeană), în urma căruia elevii obțin certificatul de învățământ secundar superior (CESS), certificat care permite accesul la învățământul superior.

În ceea ce privește religia, libertatea religioasă este consacrată în Constituția adoptată în 1988. Prin tradiție, Belgia este o țară romano-catolică, dar influența Bisericii și a religiei catolice privind societatea belgiană a cunoscut un declin. Încă din 1950 numărul de credincioși în biserici a fost în scădere, cu toate acestea cea mai răspândită religie este cea catolică. Alături de cultul catolic, statul belgian a recunoscut și următoarele culte: ortodox, protestant evanghelic, islamic, și cel iudaic. Majoritatea creștinilor ortodocși din Belgia au ajuns în secolul al XX-lea din străinătate, fie ca urmare a emigrației politice, fie a emigrației economice.

În 1985, statul belgian a recunoscut oficial cultul creștin-ortodox, cu toate responsabilitățile inerente în statutul de religie recunoscută. Ca urmare a recunoașterii Bisericii Ortodoxe de către statul belgian, orele de religie ortodoxă pot fi predate în orice instituție de învățământ din țară, cu excepția școlilor religioase private. Toate școlile trebuie să pună în aplicare un curriculum aprobat de către Guvern.

Pentru cultul ortodox, curriculum-ul este bazat pe teologia Bisericii, pe studiul biblic și pe latura sacramentală. Învățământul primar este mai mult un studiu aprofundat a sfințeniei lui Dumnezeu, a Bisericii și a comportamentului de creștin în lume. Elevii studiază istoria Vechiului Testament, Evangheliile, istoria creștină timpurie și viețile sfinților, etc. Ei învață să se uite și să înțeleagă serviciile liturgice și operele de artă sacră. În același timp, ei primesc o educație morală pentru viața lor de familie creștină în societate și sunt familiarizați cu problemele de conservare a mediului. Obiectivele specifice ale orelor de religie ortodoxă predate în anii de studiu primar sunt : familiarizarea elevilor cu fundamentele, temele și simbolurile credinței ortodoxe și a vieții de creștin; să conștientize dragostea pe care Dumnezeu o are pentru oameni și pentru univers; descoperirea semnificației Sfintei Evangheli și modul cum o aplicăm noi în viața noastră personală și socială; formarea unui spirit de solidaritate, pace și justiție; respectul față de alte culte religioase; aprecierea și respectul față de mediul înconjurător, de patrimoniul cultural al Europei și al umanității în general.

În învățământul secundar, elevul va fi adus treptat la o reflecție existențială. Aceasta va aprofunda cunoștințele lor în disciplinele teologice, cum ar fi formularea și înțelegerea dogmelor de credință, istoria bisericii, exegeza biblică și patristică, dar, de asemenea, și filozofia religioasă sau studiul de exprimare religioasă. Ca parte a cursului, acesta va fi, de asemenea, o invitație pentru a discuta aspecte etice (sociale sau medicale), precum și problemele actuale.

Orele de religie ortodoxă în școala secundară, au drept obiective specifice: cunoașterea creștinismului și a Ortodoxiei, prin Sfânta Scriptură,

Sfinții Părinți și prin tradiția vie a Bisericii; conștientizarea de faptul că creștinismul aduce propuneri pentru lumea modernă precum și pentru viețile noastre; consolidarea și înțelegerea mesajului pe care îl transmite Sfânta Evanghelie; conștientizarea lor la problemele societății contemporane; realizarea că mesajul creștin adevărat este ecumenic, și, prin urmare, dincolo de rase și națiuni; conștientizarea de structura multiculturală, multirasială și multi-religioasă a societății contemporane, și nu în ultimul rând conștientizarea necesității de comunicare între creștini și confesiuni.

Este recunoscut pe plan internațional că educația religioasă a elevilor contribuie la evoluția lor morală și spirituală și joacă un rol social important. Atât în învățământul primar cât și în cel secundar elevii studiază câte două ore de educație religioasă pe săptămână, dar trebuie să specificăm că acest lucru depinde de fiecare școală în parte.

Așa cum știm, orele de religie ortodoxă au o dimensiune cognitivă. Conversația dialectică sau colaborarea, le permitem elevilor să participe și să se implice în procesul de predare-învățare.

Învățare interactivă și de cercetare în grup nu oferă răspunsuri ușoare, dar permite elevilor să descopere bogățiile religiei și îi ajută să nu fie doar simple recipiente de date. Toate cadrele didactice sunt responsabile pentru evaluarea și realizările elevilor. Față de evaluările bi-anuale sumative pentru raportul școlar, profesorii trebuie să se asigure de învățarea continuă, cea de zi cu zi, pentru a asigura continuitatea învățării lor. Evaluarea continuă se bazează pe următoarele metode: observație, discuție, analiză, verificare, interogatoriu și pe implicarea elevilor în revizuire.

Profesorii fac o distincție foarte clară între evaluare formativă și sumativă (ambele tipuri de evaluare își găsesc locul lor în educație). Elevii au un rol important de jucat în evaluarea lor, dacă au o idee clară a ceea ce știu și a ceea ce rămâne de a fi învățat (li se cer o auto-evaluare).

Așa cum am spus la început, Belgia este o țară în principal catolică. Orele de religie din cadrul confesiunii catolice sunt predate atât în învățământul primar cât și în cel secundar. Cursul de religie este pe deplin catolic, ca și alte discipline școlare, în procesul general de educație și formare a elevilor în școlile publice. Prin orele de religie catolică se oferă elevilor informații care să îi pregătească pentru a deveni cetățeni responsabili, capabili să contribuie la dezvoltarea democratică, unită, pluralistă și deschisă altor culturi și pentru a accesa bogăția diversității culturale și religioase, în același timp promovând recunoașterea și respectul pentru diversitatea de convingeri.

Cu ajutorul unor materiale didactice actuale și a profesorilor, elevii învață să pună întrebări esențiale și să caute propriile răspunsuri. Obiectivele

orelor de religie catolică, predată în învățământul primar și în cel secundar, vizează: familiarizarea elevilor cu tradițiile și modul de viață al credinței creștine; prezentarea textelor biblice, în special a Evangheliei și a evenimentelor creștine, în fundamentele lor; înțelegerea și dezvoltarea adecvată a limbajului filosofic și religios, în special a simbolurilor biblice; descrierea în mod obiectiv a faptelor religioase prin invitarea la o reflexie constructivă și obiectivă; crearea unui dialog al culturii cu științele umaniste, precum și cu alte tradiții religioase, filosofice și morale; contribuția la transmiterea și universalitatea mesajului creștin, respectând diferitele expresii de credință referitoare la istoria și cultura fiecărei țări, promovând în același timp tradițiile culturale și religioase din țara de respectivă; dezvoltarea caracterului formativ și social, vizând un angajament pentru țară, justiție, integritatea creației. În învățământul primar, în primul an de studiu, elevii încep cu observația obiectivă (cele cinci simțuri) și apoi învață să asculte și să-și exprime propriile experiențe: „printr-un progres foarte treptat, copiii vor descoperi persoana lui Iisus, în relația lor cu Dumnezeu și cu oamenii din mediul lor”. După inițierea din primul și al doilea an, elevii vor dobândi cunoștințele de bază, care vor fi aprofundate în învățământul secundar. Vom aminti câteva dintre conținuturile programei pentru ciclul primar de studiu (anul 1 și 2): Familia și prietenii lui Iisus; Iisus este prietenul tuturor; Crăciunul; Sărbătoarea Luminilor; Paștile; Sărbătoarea Vieții; Locuri de rugăciune; Rugăciunea lui Iisus; Rugăciunea Tatăl nostru; Iisus vorbește în parabole; Iisus demonstrează dragostea lui Dumnezeu; Principalele etape ale vieții lui Iisus; Botezul reprezintă intrarea în marea familie a creștinilor; Biblia ne vorbește despre personaje uimitoare; Bărbații și femeile din trecut și din prezent, care Îl iubesc pe Iisus.

Din al treilea an de studiu, elevii sunt capabili să înțeleagă că realitățile concrete pot avea înțelesuri diferite. Ei vor aprofunda înțelegerea limbajului simbolic și vor fi introduși în istoria poporului lui Israel, în care Dumnezeu este revelat. Vom aminti unele dintre conținuturile programei de studiu pentru anului 3, 4 și 5, din nivelul primar: Trăim împreună: eu mă respect, eu îi respect și pe ceilalți; Eu respect mediul meu; Alimente pe care le oferă Iisus; Comuniunea; Reconcilierea; Duminica și anul liturgic; Iisus vorbește despre Împărăția lui Dumnezeu; Biblia nu este o carte ca și celelalte; Dumnezeu, Creatorul universului; Dumnezeul lui Avraam, Moise, David; Iisus este parte din istorie; Profeții din trecut și prezent; Dumnezeu eliberează poporul său și oferă dreptate; Drepturile și obligațiile mele; Judecata lui Dumnezeu și judecata omului; Vestea-Bună a Evangheliei; Dumnezeu l-a creat pe om liber; Chemarea ucenicilor; Sfântul Petru și Sfântul Pavel; Dumnezeu L-a trimis pe Duhul Său; Biserica, o comunitate de

credincioși; Sacramentele; Dragostea lui Dumnezeu: iubirea de oameni; Iertarea lui Dumnezeu; Putem crede în miracole? Practicile religioase în Europa și în întreaga lume; Toți egali, toți diferiți, toți frați.

Pe parcursul învățământului secundar, elevii vor descoperi că Iisus Hristos dă viață, precum și faptul că acceptarea Cuvântului lui Dumnezeu reprezintă darurile Duhului. În învățământul secundar, formarea de competențe reprezintă o preocupare constantă, pe întreaga durată a celor șapte ani de liceu. În fiecare ciclu se va pune accentul diferit pe formarea unor competențe, în funcție de dezvoltarea psiho-educatională a elevilor.

În primii trei ani de studiu din învățământul secundar elevii au două ore de educație religioasă pe săptămână. Pe parcursul acestui ciclu, predarea religiei catolice se va concentra pe informații cu privire la o serie de realități religioase și pe aprofundarea cunoștințelor dobândite în învățământul primar. Pe parcursul primelor trei clase de liceu elevii părăsesc lumea copilăriei pentru cea a adolescenței și devin mai conștienți de ei înșiși, plecând de la experiența pe care o au din mediul în care trăiesc (familie, școli, grupuri de tineri).

Intrarea în lumea adolescenței provoacă o deplasare de interes a religiei către acest subiect și către relațiile interpersonale. Elevii se angajează la o viață dificilă, ce presupune exigențe sporite și o existență mult mai responsabilă. Predarea religiei catolice va lua în considerare această situația și îi va ajuta pe elevi să înțeleagă și să depășească această criză, „arătându-le cum, pentru creștini, Dumnezeu, prin Iisus Hristos, însoțește istoria omenirii, că El însoțește de fapt poporul lui Dumnezeu și Biserica”. Caracterul pluralist, în care elevii vor evolua, va fi prezent mai departe ca o oportunitate pozitivă de a experimenta libertatea lor religioasă. Conținutul va fi prezentat în legătură permanentă între experiențele umane, culturale și sociale cu lumea religioasă. În cele două clase intermediare, clasa a patra și a cincea din învățământul secundar, se va ține cont de faptul că elevii au doar o singură oră de religie pe săptămână. Conținuturile vor fi în așa fel structurate încât să poată fi abordate într-o singură oră. La această vârstă, elevii pot avea diferențe semnificative de maturitate. Dezvoltarea lor fizică, emoțională, psihologică și spirituală se schimbă. Preocupările lor fundamentale se referă la identitatea lor și la sensul vieții lor. Instabilitatea, gândirea critică sau idealismul le caracterizează mentalitatea. Pe parcursul acestor doi ani, teme propuse vor permite elevilor să descopere importanța religiei în istoria noastră, în societățile și în viețile noastre. Ei vor descoperi că nimeni nu are sensul existenței, nici măcar creștinii și că aderarea, în sensul în care Iisus Hristos dă viață, acceptarea Cuvântului lui Dumnezeu sunt darurile Duhului Sfânt și actul de voință liberă a fiecărei persoane. O parte din conținuturile pe care elevii le vor dezbate în acești doi ani de liceu sunt: Ce este o religie?

Ființa umană este religioasă? Politeismul; Cărțile Sfinților; Avraam și monoteismului; Religiile de-a lungul timpului; Religia și violența ; Iubirea lui Dumnezeu și iubirea umană; Sacramentul căsătoriei; Binele și răul; Decalogul, Fericitățile, Cartea Europeană a Drepturilor Fundamentale; Dragoste și iertare; Dăruirea de sine; Literatura și arta, o cale de acces la mister și contemplație.

Având doar o singură oră pe săptămână, predarea religiei cultului catolic în ultimele două clase de liceu va lua în considerare o reducere substanțială a orelor de curs, în special în anul al șaptelea, din cauza perioadelor de examinare, în care orele de curs se suspendă. În acești ultimi doi ani de liceu, se verifică și se consolidează cunoașterea și utilizarea corectă a surselor de tradiție creștină, capacitatea de comparare a catolicismului cu alte confesiuni creștine, alte religii și diferite curente de gândire.

În ultimii doi ani, elevii se pregătesc să trăiască independent și să ia decizii importante, cum ar fi alegerea învățământului superior și profesia. Predarea religiei catolice își va aduce contribuția la dezvoltarea personală și la dobândirea unei identități europene de elev și va oferi conținuturi și instrumente specifice, care să permită o lectură a realităților istorice și culturale. Aceasta va crea o cooperare între religie și alte discipline școlare (în special științele, filosofia, istoria și literatura), precum și cu realitățile vieții personale și colective. Această învățătură îi va ajuta pe elevii să înțeleagă faptele religioase și realitatea bisericii catolice de astăzi. Informațiile despre realitățile comunităților bisericesti din Europa și din lume, precum și despre diferitele mișcări religioase le vor permite elevilor să fie în măsură să se refere la ele în cunoștință de cauză și în mod liber. Conținuturile dezbătute în acești doi ani de studiu sunt: Textele din Geneza; Știința și Religia; Putem dovedi existența lui Dumnezeu? Politica și Biserica, Religia și statul; Filosofia și Religia; De la Dumnezeu lui Avraam și a lui Moise la Hristos; A fi creștin în lumea de azi; Vocația personală și planurile de viață; Crezul, ca un rezumat al credinței creștine; Angajamentul și loialitatea; Religia și ateismul; O privire critică la evoluția Uniunii Europene, în lumina doctrinei sociale a Bisericii Catolice; Criterii de referință morale și etice pentru societate.

În ceea ce privește evaluarea, ea este formativă și continuă. Cu ajutorul evaluării inițiale, al observațiilor profesorului, al lucrului la clasă și al autoevaluării, elevii își cunosc nivelul de cunoștințe și progresul.

BIBLIOGRAPHIE

- Blondin, C., Structures des systèmes d'enseignement et de formation en Europe, Belgique, (Communauté française), Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement FAPSE - avec le soutien de l'Unité Eurydice de la Communauté française de Belgique, 2009/2010.
- Feron, J., Accueil et intégration des élèves d'origine immigrée, Analyse UFAPEC, 2008, Bruxelles.
- Gilbertj C., Amandj S., Bénédicte, A., Pédagogie du dialogue interreligieux, Cerf, France, 1999.
- Isabelle De Coster, L'intégration scolaire des enfantsimmigrants en Europe, Réseau Eurydice, Avril, 2009.
- Manco A., Vaes Harou A., Elèves immigrés non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique: enseignements d'une recherche-formation in Diversités et Citoyenneté La Lettre de l'IRFAM n°13. I/2008.
- Parveva, T. (coordination), Isabelle De Coster, Noorani, S., Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats, septembre, Ce document est publié par l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEAP9 Eurydice), 2009, p.11.
- Programme de Religion Orthodoxe (Cycle Primaire et Cycle Secondaire), approuvé par le Comité Pédagogique Mixte des 9, 10 et 11 février, 2011, 2011, Bruxelles, p.3,4,5.
- Programme de Religion Catholique (Cycle Primaire et Cycle Secondaire), approuvé par le Comité Pédagogique Mixte des 9, 10 et 11 février, 2011,2011, Bruxelles,p.6,7,8,10,13.
- Programme d'etudes du cours de:Religion Protestante, Enseignement fondamental ordinaire de plein exercice, Niveau Primaire, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, Bruxelles, 2007-2008.

COPII ȘI EXPERIENȚELE RELIGIOASE

Pr.prof.Iuga Dănuț
Școala Gimnazială Bogdan Vodă, Maramures

Noțiunea de “experiență”, definește în general un mod empiric, practic de a cunoaște.

În orice experiență sunt strâns legate două realități, și anume: contactul imediat și sesizarea unei semnificații a lucrului respectiv.

După opiniile unor cecetători experiențele religioase sunt condiționate de anumite stări psihologice interne, condiții ce implică atât factori intelectuali–cognitivi cât și emoționali-afectivi.

Prin experiențe religioase la copii se urmărește frecvent, referirea la sfințenie-sacralitate- la sensul pe care îl mai are astăzi, în condițiile în care cei din jur se îndepărtează tot mai mult de o apropiere de “sacru.”

“Fenomenul desacralizării, este remarcat, cel puțin la nivel european, atât în țările occidentale cu un înalt standard economic și condiții de viață superioare, cât și în țările ex-blocului comunist.”¹

În ultimii zeci de ani au apărut unele studii legate de dispariția sacru-lui din societate, studii efectuate de: sociologi, psihologi, teologi și filozofi; studii care încearcă să dea răspuns la întrebarea: a eliminat civilizația sacru-l ?

Tocmai sensul acesta al întrebării încercăm să-l evidențiem în această lucrare.

“Experiența perceptivă devine religioasă atunci când această expresie din limbajul interior trezește semnificațiile simbolice percepute, participând astfel la creația lor .

În interior, omul se află în corespondență cu calitățile divine pe care le evocă aceste semnificații simbolice...percepția afectivă a lumii devine experiența religioasă în situația în care percepția îi dă limbajului religios formele care-l umplu de viață și atunci când această limbaj umple formele percepute de semnificațiile corespunzătoare”²

¹ Ioan Moldovan. *Introducerea în psihologia vieții religioase*, Editura Logos'94, Cluj-Napoca, 2001.

² ibidem, p.79

1.1 Fundamentul moral

Fundamentul etic al întregii educații îl constituie grija pentru binele copiilor.

Este “în interesul copilului” să fie cunoscute și întreprinse toate deciziile care-l privesc.

Carta drepturilor copilului și-a făcut un principiu general din acest concept și multe țări și-au aliniat legislația locală la acesta.

Legat de binele copilului sau de ceea ce este bine pentru copii trebuie să avem în vedere următoarele aspecte, și anume: ce este binele copilului; cum definim acest concept; cum căutăm să realizăm acest deziderat.

Trebuie scoasă în evidență complexitatea unei astfel de cecetări, de discernere a ceea ce este bine pentru copii și de asemenea punera în practică a unei strategii educative pentru aceasta.

“Adultul crede că știe totul despre ceea ce-și dorește copilul lui, pentru a face față nevoilor lor prezente și de zi cu zi. El se referă la acelea explicit sau implicit „ la propria sa experiență și la propriile dorințe, prezente sau trecute.”³

Fără îndoială că experiențele adulților și învățăturile acumulate de-a lungul propriei copilării sunt de-o utilitate inestimabilă în această misiune de a fi alături de copii pe toată perioada lor de creștere și de descoperire progresivă a lumii și a tot ceea ce-i înconjoară.

Este sigur ca majoritatea părinților și educatorilor au dezvoltat un altruism pozitiv motivat de o foarte sinceră căutare a binelui copiilor lor.

“Oare ce-i călăuzește pe părinți, educatori, învățători, adulți responsabili, lucrători sociali, administratori ai programelor sociale, instanțele care legiferează adopțiile, judecătorii care decid plasamentul copilului sau cine se îngrijește de copil, ministerul care garantează bugetul educației, fabricanții de jucării, autorii benzilor desenate sau a programelor tv, etc? Cum hotărâsc toți aceștia binele copilului, adolescentului, a tânărului adult legat de sănătatea sa, de dezvoltarea psihologică, de integrarea lor psihică și socială, de mijloacele care-l vor ajuta ...științele educației sunt abilitate de a propune principii și de a organiza strategii de acțiune.”⁴

Pentru a reuși să cunoaștem și să definim aceste nevoi, care sunt necesare copiilor pentru a reuși să crească fizic și psihic, precum și problema inserției în societate, științele educației trebuie să țină cont și de referințele propuse și de alte științe competente cu reputație.

³ Jaspard .J -M, *Comment discerner le bien de l'enfant*, P. U . F . Paris, 1998, p.75

⁴ idem , p.76

Spre exemplu științele medicale precizează ceea ce trebuie făcut pentru dezvoltarea psihică și fizică a copiilor, începând cu perioada de dinainte de naștere și până ajunge la maturitate, dă multe sfaturi referitoare la igienă și de evitare a îmbolnăvirilor.

Pe de altă parte științele psihologice au elaborat numeroase teorii, nu numai în domeniul dezvoltării copilului .

“Psihologia dezvoltării și psihologia educației au propus de mult timp diverse teorii care oferă o viziune care integrează mai mult sau mai puțin factorii care susțin dezvoltarea persoanei umane de la naștere până la maturitate, pe parcursul întregii vieți.

Aceste teorii pot să ne furnizeze repere utile și să ne deschidă drumuri pentru a discerne binele copilului în cadrul unei viziuni generale a dezvoltării precum și unele drumuri care nu pot fi transpuse direct în comportamente educaționale concrete.”⁵

Într-o carte publicată relativ recent sub îngrijirea Presei Universitare Franceze sub titlu “Educația postmodernă” autorii ei Jean P. Pourtois și Henry Desmet, autorii doresc să promoveze o educație postmodernă.

Din această perspectivă, mai sus enunțată pentru stabilirea bazelor unui proiect educațional global au făcut un inventar al nevoilor care se regăsesc în procesul dezvoltării umane, pentru adaptarea copiilor la încercările vieții.

Inventarul făcut de cei doi autori a dus la un rezultat concret de douăsprezece nevoi psihopedagogice. Aceste “nevoi” au fost și ele structurate pe patru nivele–dimensiuni, fiecare însumând câte trei nevoi specifice copilului.

“Prima dimensiune este aceea a nevoilor afective. Ele corespund nevoilor de afiliere a tuturor persoanelor umane din primul moment al vieții, nevoie susținută ea însăși de trei nevoi complementare: de atașare, de acceptare și de investire. Referințele multiplelor teorii studiate de psihanaliză, de etologie și de psihologie arată că această problematică a atașamentului începe înainte de naștere și se unește indisolubil cu aceea de detașare; această nevoie paradoxal-afectivă de a te ralia și în același timp de a fi autonom.”⁶

“Cea de a doua dimensiune este aceea care corespunde nevoilor cognitive, concretizate în nevoia de reușită, de certitudine și de coerență... cele comportamentale, capacitatea de autostimulare, setea de cunoaștere nu pot să se dezvolte decât prin stimulările ce vin din exterior.”⁷

⁵ idem , p.77

⁶ idem,p.78

⁷ idem,p 79

“A treia dimensiune este aceea a nevoilor sociale. Aceste nevoi sunt plasate pe axa bipolară a socializării, acestea permit să se miște ca subiect singular și diferențiat. Trei nevoi psihopedagogice susțin această dimensiune. La început, nevoia de a învăța să comunice; este tot o problemă de limbaj, de sistem de interacțiune între părinți, adulți și copii ... apoi nevoia de considerație, se zice felul de a fi, care confirmă totodată buna socializare și valoarea personală care este indispensabilă pentru stima de sine.

În sfârșit nevoia de structurare, de limite, de interdicție, etc..pentru a-și organiza timpul, spațiul și sensul. Această structurare este indispensabilă copilului pentru a-și structura atitudinile, adică suma dorințelor și mediul sau psihic și uman.”⁸

“Cea de a patra dimensiune corespunde nevoilor de ideologie, adică de a se mișca într-un câmp de valori, această dimensiune depinde de aportul celorlate trei. Este dimensiunea care susține cautarea binelui, a adevărului și a frumuseții, trei nevoi supreme pentru alții. Binele și bunătatea sunt valori fundamentale care susțin toate atitudinile morale ale persoanei; ele se dobândesc printr-o educație care enunță o diferență inteligibilă între bine și rău, pe de o parte, și oferă pe de altă parte experimentarea într-un raport de egalitate intersubiectivitatea.”⁹

Fiecare din dimensiunile enunțate mai sus contribuie la construirea identității tuturor persoanelor. Iată de ce toate acestea sunt considerate ca vitale. Ele sunt inseparabile și trebuie să se completeze reciproc în realitatea concretă a existenței umane.

Pentru a concluziona, legat de aceste nevoi și dimensiuni, identitatea fiecărei persoane se structurează axiologic ținând cont de acestea, și anume: axa afectivă, cognitivă, socială și axa de valori.

Ceea ce am enunțat mai sus este util să fie cunoscut pentru a reuși să alegem ceea ce este bine pentru copii.

1.2.Dezvoltarea religioasă a copiilor

Dezvoltarea religioasă la copii urmărește două obiective interesante și prin acestea se dorește a găsi un răspuns la întrebarea: Copilul este religios din fire?

Pentru a răspunde la această afirmație, afirmație și problema care naște și a născut diverse dezbateri mai mult sau mai puțin animate. Mulți apară această convingere, puțini o contestă și foarte puțini sunt neutri.

⁸ idem, p.79

⁹ idem, p.79

Iată și cele două obiective care sunt urmărite pentru aceasta temă, și anume: obiective teoretice și obiective empirice.

Obiectivele teoretice: analizează fundamentele unei afirmații frecvente după care copilul este religios din fire.

Obiectivele empirice: Inventarierea cunoștințelor actuale asupra dezvoltării religioase la copii, pornind de la observare sau cercetarea empirică. Cum se manifestă această dezvoltare și în ce condiții poate fi efectuată.

Este vorba aici de o problemă recurentă în psihologie, pentru că este studiază realitatea fundamentală a existenței umane.

În general mulți profesori de la învățământul primar susțin acest lucru, susțin că, copii manifestă o deschidere spontană spre sacru sau o religiozitate spontană.

“Am descoperit această afirmație a religiozității naturale descrisă de unii teologi, filozofi sau psihologi. Toate exemplele găsite datează dinainte de 1970. Iată aici câteva aranjate în ordine cronologică:

Câteva argumente a adus Sfântul Apostol Pavel atunci când a dorit să arate filozofilor greci ai Atenei cine a fost Iisus Hristos, a asociat pe “Dumnezeul necunoscut” unei statui pe care o aveau într-o piață. Sfântul Pavel a dorit să arate că grecii aveau o conștiință despre Dumnezeu (Faptele Apostolilor 17, 22-34).

Sfântul Toma de Aquino a scris înainte de secolul XIII “Omul se simte chemat printr-un instinct natural să-l caute și să se gândească la Dumnezeu”

După Rudolf Otto (1917) persoanele umane posedă o facultate mentală, o schemă afectivă a-priori, care-i oferă omului posibilitatea de a fi în fața sacralului printr-o atitudine ambivalentă bazată pe fascinație și credință.

Dar cea mai importantă și mai răspândită teză este aceea a lui Carl Gustav Jung în legătură cu această temă a naturii lui Dumnezeu și a experiențelor religioase.

„Individul posedă o cunoaștere profundă a lui Dumnezeu, pentru că sufletul său este conatural cu Dumnezeu. Iar dacă el nu conștientizează acest lucru se datorează faptului că instituțiile religioase sau culturale cărora le aparține l-au împiedicat”¹⁰

Dacă pentru S. Freud “Dumnezeu a fost un produs al imaginației psihicului uman, prin proiecție iluzorie, departe de lume, de dorințele și de toate puterile care locuiesc în om. Este vorba de un fel de divinizare a unui

¹⁰ Jaspard. J. M., *L'éveil religieux de l'enfants et la question de sa religiosité naturelle*, P.U.F., Paris, p.2

tată primitiv idealizat de către fii săi, apăsați de vina de a-l fi omorât pentru a-i fura puterile.”¹¹

Pentru C.Jung dimpotrivă “sufletul uman emană de la Dumnezeu.”¹²

“Dumnezeu este arhietipul arhietipurilor, adică cea mai veche formă și cea mai universală din care sufletul uman s-a născut. Acest arhietip este în același timp prototipul existenței.”¹³

După C.Jung dezvoltarea religioasă a individului este aceeași cu dezvoltarea însăși.

Omul nu se poate aștepta la împlinirea totală decât dacă se va întoarce la începuturi în care se realizează pentru el “reconcilierea tuturor contrariilor”, soluția tuturor conflictelor.

Este vorba așadar despre o luptă cu sine, interioară, care ajută să-l găsim pe Dumnezeu.

“Pentru a ajunge la acest început, este necesar să faci de fapt un drum lung și să învingi puterile alienante ale culturii și ale instituțiilor religioase care-și impun dogmele lor și dictează regulile de comportament.”¹⁴ Se susține că aceste instituții limitează accesul la religia interioară care după Jung este adevărata religie.

J.J.Rousseau spunea despre această teză astfel: ”copilul este natural religios; societatea este cea care prin religia instituită de ea îl împedică să ajungă la religia sa.”¹⁵

Există o religiozitate naturală, dar comportamentul religios propriuzis este rezultatul educației.

¹¹ idem, p.2

¹² idem, p.2

¹³ idem, p.2

¹⁴ Idem, p.3

¹⁵ idem, p.4

Partea 3

Metode și strategii didactice – o provocare continuă a educației contemporane

O ABORDARE CONCEPTUALĂ ASUPRA UNOR TERMENI CONTROVERSAȚI DIN TERMINOLOGIA EDUCAȚIONALĂ ROMÂNEASCĂ

Lect. univ. dr. Casian POPA
Departamentul de Didactica Disciplinelor Socio-Umane
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

În textele parcurse din manualele de istorie analizate de-a lungul unui secol (1885-1898) am sesizat utilizarea frecventă a următorilor termeni: „**patriotism**”, „**popor**”, „**neam**”, „**continuitate**”. Iată de ce, am considerat necesar să explicitez sensul acestora în contextul sfârșitului de secol al XX-lea și a secolului al XX-lea. Cel care a inițiat cercetarea istoriei dintr-o perspectivă a înțelegerii și reoperaționalizării adaptive a conceptelor este R. Koeselleck¹. Ca urmare a acestei abordări, primele studii care asumă principiile unei astfel de cercetări și aduc în discuție terminologiile anterioare².

Potrivit lui Klaus Bochmann, conceptul de „**patriotism**” a fost enunțat în secolul al XVIII-lea, în contextul evenimentelor din timpul Revoluției franceze, referindu-se la raportul dintre monarhi și supuși, în termeni de responsabilitate reciprocă față de stat³. Conceptul avea conotații pozitive, pentru ca ulterior, în secolul al XIX-lea să devină componentă integrantă a ideologiilor⁴; ulterior, în secolul al XX-lea, termenul a pierdut teren în fața altora precum naționalism, devenind ușor desuet⁵. Excepția o constituie perioada de după sfârșitul Războiului Rece (1945-1989), când „**patriotismul**” este redescoperit ca discurs în contextul reafirmării unui naționalism anti-occidental.

¹ R. Koeselleck, *Conceptele și istoriile lor*, ed. Art, București, 2009, p. 48; Cf. Sorin Mitu, „Opinii cu privire la istoriografia română astăzi”, în R. Mârza, L. Stanciu, *op.cit.*, pp. 15 – 19.

² Klaus Bochmann, „Conceptul de patriotism în cultura română”, în Victor Neumann, Armin Heinen (eds.), *Istoria României prin concepte. Perspective alternative asupra limbajelor social-politice*, Polirom, 2010, pp. 103-128 și V. Neumann, „Neam și popor: noțiunile etnocentrismului românesc”, în *Iidem*, *op. cit.*, pp. 379 – 400.

³ K. Bochmann, *op. cit.*, p. 103.

⁴ Leon P. Baradat, *Ideologiile politice. Origini și impact*, Polirom, Iași, 2012, pp. 70-73.

⁵ K. Bochmann, *op. cit.*, p. 105.

La români, se pare că termenul este legat de Tudor Vladimirescu și de influența asupra acestuia a consilierul său, Gheorghe Lazăr, creatorul de școală⁶. În secolul al XIX-lea, conceptualizarea patriotismului se leagă de o accepțiune a termenului bazată pe conotații etnice, așa cum apare la intelectualii Vasile Alecsandri, Costache și Iacob Negruzzi, Simion Bărnuțiu, Bogdan Petriceicu Hasdeu, Mihai Eminescu⁷. La Eminescu, se observă instrumentalizarea termenului în logica politică a adversității dintre conservatori și democrați, fapt care va delimita „patriotismul conservator” în opoziție cu cel al liberalilor. A.D. Xenopol, personalitate respectată de către istoricii ambelor tabere care s-au înfruntat la sfârșitul secolului al XIX-lea în Vechiul Regat (tradiționaliștii și „școala critică”), va milita în rândurile revistei *Convorbiri Literare* pentru contribuția literaturii la definirea patriotismului în termenii următori: „1. Răspândirea spiritului de critică adevărată; 2. Încurajarea progresului literaturii naționale și combaterea șarlatanismului literar, îmbrăcat sub masca unui fals patriotism; și 3. Susținerea neatârării intelectuale a poporului nostru și, deci, combaterea imitațiunii de la străini”⁸.

La începutul secolului al XX-lea, se observă o înlocuire treptată a conceptului de „patriotism” cu termenii „naționalism” și „românism”, utilizate ca sinonime parțiale⁹, semn că statalitea efective tinde să ocupe mai mult spațiu pe scena politică concretă decât spumoasele lupte literar culturale care marcau exercițiul politic până atunci. Din păcate, conține deja sămburii unor denominări discriminative, prin raportare negativă la alteritate. Pentru secolul al XX-lea, K. Bochmann a identificat trei direcții principale în ceea ce privește accepțiunile termenului de „patriotism”. Prima direcție este un „*patriotism occidental, antidemocratic, de factură etnică, autohtonă, cu valențe creștin-ortodoxe*”, promovat de revista *Gândirea* și de către emulii lui Nae Ionescu¹⁰. A doua direcție se referă la „*un patriotism al modernizării culturale, politice și sociale, ca reacție la naționalismul dreptei, ce se revendică de la ideologia pașoptistă și promovează armonizarea cu Europa occidentală*”¹¹. În fine, a treia direcție este „*accepțiunea socială a patriotismului promovat în societatea românească postbelică în măsura în care cauza națională era subordonată sferei socialului*”¹². Această ultimă direcție se referă la perioada comunistă, care va culisa de la modelul patriotismu-

⁶*Ibidem*, p. 107.

⁷*Ibidem*, p. 118.

⁸*Ibidem*, p. 120.

⁹*Ibidem*, p. 123.

¹⁰*Ibidem*, loc. cit.

¹¹*Ibidem*, p. 124.

¹²*Ibidem*, p. 125.

lui sovietic inițial, parte a internaționalismului proletar la patriotismul „sugerat” de Nicolae Ceaușescu, o componentă integrativă, cu un presupus rol unificator în jurul centrului de putere. Acest patriotism avea în centru postularea unei continuități statale neîntrerupte din antichitate și până în prezent, articulată de eroismul glorios al membrilor comunității ei care au constituit o Românie prosperă și „neatârnată”¹³.

Istoria conceptului de „neam”, completează sensul celui de patriotism. El s-a afirmat în limbajul politic de la noi în secolul al XX-lea, preluând formal terminologia de origine germană care suprapune dualitatea *Volk-Nazion* în termeni de Popor-Națiune, fără însă a îngloba și valorile existente în bagajul conceptual occidental (din spațiul cultural francez, englez sau olandez)¹⁴ și datorită contextului cultural din Europa Centrală și de Est care nu favoriza claritatea conceptuală a termenilor¹⁵, dar admiteau o definire exclusivistă a națiunii, pe criterii biologice¹⁶.

Profesorul Alexandru Niculescu, citat de V. Neumann, consideră că termenul „neam” se originează în limba maghiară cu semnificații oferite de rădăcina *nem* în sens de sex, gen, categorie, specie. Tot din această rădăcină, semnificațiile oferite prin compunere sunt cele de nobil, generos (*nemes*), dar și de comunitate națională (*nemzet*)¹⁷. În Transilvania, consideră Niculescu, termenul definea pentru români ardeleni consangvinitatea, iar membrii Școlii Ardelene l-au introdus în circulație¹⁸. Preluarea ulterioară a termenului în Vechiul Regat s-a fi făcut cu același sens de denominare a rudeniei. V. Neumann consideră că atât N. Iorga cât și cei din generația sa au preluat termenul, asignându-i un cu totul alt sens, în direcția tradiționalismului exacerbant și cu puternice rădăcini etnic-ortodoxiste¹⁹.

Așadar, de la Nicolae Iorga conceptul de „neam”, în vocabularul public, asumă un conținut care contopește atât ideea de „națiune” cu conotații exclusiviste, românești, cât și cea de „rasă”²⁰. Accepțiunea vehiculată de Iorga, va face carieră aceasta fiind girată de autoritatea prestigiului său de „cărturar al neamului”, dar și datorită influenței sale în mediile istoricilor și filologilor. Din momentul în care politica statului de uniformizare culturală se va impune într-o manieră tot mai puțin tolerantă la diversi-

¹³*Ibidem*, pp.125-126.

¹⁴ V. Neumann, *op. cit.*, p. 390.

¹⁵*Ibidem*, p. 389.

¹⁶*Ibidem*, p. 388; p. 393 și urm.

¹⁷*Ibidem*, p. 398.

¹⁸*Ibidem*, *loc. cit.*

¹⁹*Ibidem*, p. 394.

²⁰*Ibidem*, *loc. cit.*

tățile etnice²¹, de prin 1924, ea va accepta și încuraja tacit curentul autohtonist, iar termenul „neam” se va afirma cu vigoare și va desemna identitatea etnică definită pe criterii rasiale, antisemite și xenofobe²². Dictaturile lui Carol al II-lea și Ion Antonescu au abuzat de folosirea acestui termen în această accepțiune, determinând o reacție de ocultare a conceptului de „neam” în prima etapă a regimului comunist din România, dar făcându-și reparația în timpul regimului Ceaușescu, când temele naționale și patriotarde au fost reluate în scopul legitimării propriului regim.

Un alt termen, frecvent utilizat în literatura de specialitate (mai ales din anii '80) privește „continuitatea” și „unitatea” românească. Acest termen a fost legat inseparabil de problema etnogenezei românești, și implicit de formarea limbii române, subiecte cu miză politică și ideologică indiscutabilă. Cel care a dat consistență conceptului de continuitate a fost istoricul A.D. Xenopol, prin replica sa dată teoriei lui Robert Roesler²³ fiind susținut și de către istoricul D. Onciul²⁴. Perioada cuprinsă între începutul secolului al XX-lea și 1945 este de departe cea mai interesantă. Începând cu anii '60, termenul de „**continuitate**” era mai mult o formulă întâlnită în mediile de propagandă ale regimului, și apoi în lucrările istoricilor recuperați de către regim în demersul legitimant care se contura. Termenul „continuitate” frecvent utilizat în această perioadă n-a fost, din nefericire, conceptualizat, nici măcar greșit, constituindu-se ca un fel de sumum de percepții proiectate dinspre mediul politic, un fel de „*wishful thinking*” cu o valoare ideologică intrinsecă, devenită dogmă obligatorie în perioada regimului Ceaușescu.

Practic toate cărțile de istorie din perioada menționată trebuiau să facă referiri și menționări violente (chiar dacă nu aveau legătură cu discursul inițial – sic!) la continuitatea neîntreruptă și la unitatea neamului/poporului român. Este meritul fundamental al arheologului Alexandru Madgearu de a aborda această temă²⁵, pregătind terenul pentru abordările arheologilor implicați în studiul perioadei migrațiilor (I. Stanciu, C. Opreanu,

²¹ *Ibidem*, p. 396.

²² *Ibidem*, *loc. cit.*

²³ Alexandru. D. Xenopol, *Teoria lui Roesler. Studii asupra stăruinței românilor în Dacia Traiană*, Iași, 1884.

²⁴ D. Onciul, *Teoria lui Roesler. Studii asupra stăruinței românilor în Dacia Traiană, de A.D. Xenopol. Dare de seamă critică*, București, 1885, în *Dimitrie Onciul. Scrieri istorice*, vol. I, ediție critică și îngrijită de Aurel Sacerdoțeanu, București, 1968, pp. 131-279, 447-463, 570-591; D. Onciul, *Tradiția istorică în chestiunea originilor române*, 1907, în *Scrieri istorice, op. cit.*, vol. II, pp. 196-120; D. Onciul, „*Ideea latinității și a unității naționale*”, 1919, în *Scrieri istorice, op. cit.*, vol. II, pp. 261-284.

²⁵ Alexandru Madgearu, *Continuitate și discontinuitate culturală la Dunărea de Jos în secolele VII-VIII*, Ed. Universității din București, 1997.

M. Țiplic)²⁶. Al. Madgearu identifică în ceea ce privește operaționalizarea conceptului de continuitate trei componente distincte: o continuitate culturală, una de factură etnică și o continuitate de locuire²⁷. Toate acestea, datorită politizării problemei n-au fost raportate la un cadru conceptual limpede, ci au sfârșit prin a fi amalgamate și utilizate într-o manieră nediferențiată într-un „termen-lozincă”²⁸. Conceptul de continuitate postulează de la bun început faptul că nu este acceptabilă ideea unei locuiri întrerupte în ceea ce privește populația de origine romană sau „proto-românească” de la nordul și sudul Dunării între secolele IV – VIII²⁹, fapt care din punct de vedere arheologic și istoric nu a făcut decât să imprime direcția de cercetare, în sensul confirmării și a aducerii de noi argumente acestei viziuni.

Al. Madgearu consideră că discuția despre continuitate nu poate fi făcută decât dacă se ține cont de relații continuitate – discontinuitate, în relație cu un teritoriu³⁰. În plus, Madgearu se poziționează favorizând continuitatea culturală, relaționând-o strâns în contextul istoric cu procesele de schimbare și ruptură existente în cadrul habitatului sau a modificărilor fondului etnic³¹. Autorul precizează însă că nu există vreo continuitate culturală totală, ci una selectivă, căci tradiția are și ea o viață independentă de voința factorilor externi³². Un exemplu este continuitatea culturală de la nivelul secolului al VII-lea, când în arealul sud-est european și în cel central-european emergența populațiilor slave au inhibat culturile existente până atunci care profilau o cultură cu *facies* romanic și alta de tip romano-germanic³³.

În ceea ce privește continuitatea etnică, datorită melanjărilor, a tranzacțiilor maritale și a amestecului de populații aceasta este cea mai afectată fiind mai mult un element considerat dezirabil de către naționaliști,

²⁶ I. Stanciu, *Populația din nord-vestul României între sec. V-IX p.Chr.*, Facultatea de Istorie și Filosofie, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 1998; Coriolan H. Opreanu, *Transilvania la sfârșitul antichității și în perioada migrațiilor. Schiță de istorie culturală*, ed. Nereamia Napocae, Cluj-Napoca, 2003; I.M. Țiplic, *op. cit., passim*. Vezi și Valentin V. Vizauer, *Așezări și locuințe medievale timpurii în Transilvania (sec. VI/VII-IX/X)*, ed. Argonaut, Cluj-Napoca, 2008.

²⁷ Al. Madgearu, *op. cit.*, p. 6. Vezi și despre legătura dintre creștinismul timpuriu și formarea românilor în Al. Madgearu, *Rolul creștinismului în formarea poporului român*, Ed. ALL, București, 2001.

²⁸ I.M. Țiplic, *op. cit.*, p. 87.

²⁹ *Ibidem, loc. cit.*

³⁰ Al. Madgearu, *Continuitate...*, *op. cit.*, p. 7.

³¹ *Ibidem, loc. cit.*

³² *Ibidem, loc. cit.*

³³ I.M. Țiplic, *op. cit.*, p. 90.

decât unul real³⁴. La fel, continuitatea de locuire (sătească) trebuie relaționată factorilor economici și militari ai perioadei migrațiilor și evului mediu, care au generat probleme securitare frecvente și, implicit, modificări ale acestui tip de continuitate³⁵. De aceea, continuitatea de locuire în opinia autorilor, trebuie conceptualizată ca urmare a argumentelor de mai sus pentru un spațiu mai larg decât cel circumscris strict geografiei locale. Plecând de la aceste considerații, M. Țiplic conchide faptul că atât continuitatea și discontinuitatea nu pot fi privite de către istorici precum în perioadele recente, însă e necesar a face apel la lărgirea câmpului de investigație, care presupun și aportul antropologiei și al geografiei³⁶.

Se poate observa că, în urma readucerii în discuție a acestor termeni prezenți în literatura destinată elevilor din mediul educațional românesc, terminologiile actuale nu sunt suficient adaptate și explicitate actualei generații, considerându-se, în mod eronat, că acești termeni sunt un fel de dat imuabil. Acesta este și unul dintre motivele pentru care, avem probleme legate de relaționarea cu alte categorii decât cele "majoritare" nu doar în ceea ce privește etnicitatea dar și în ceea ce privește diferențierea. Un motiv în plus pentru a conștientiza că reperele generate timp de 100 de ani sunt necesar a fi revizitate, pentru a da acestei generații o șansă la integrare socială mai facilă într-un spațiu multicultural, multi-etnic și în care dizabilitatea să nu fie considerată o componentă marginală.

Bibliografie:

- Leon P. Baradat, *Ideologiile politice. Origini și impact*, Polirom, Iași, 2012, pp. 70-73.
Klaus Bochmann, „Conceptul de patriotism în cultura română”, în Victor Neumann, Armin Heinen (eds.), *Istoria României prin concepte. Perspective alternative asupra limbajelor social-politice*, Polirom, 2010, pp. 103 – 128.
R. Koeselleck, *Conceptele și istoriile lor*, ed. Art, București, 2009.
Al. Madgearu, *Rolul creștinismului în formarea poporului român*, Ed. ALL, București, 2001.
Al. Madgearu, *Continuitate și discontinuitate culturală la Dunărea de Jos în secolele VII-VIII*, Ed. Universității din București, 1997.
R. Mârza, L. Stanciu (coords.), *Cum scriem istoria? Apelul la științe și dezvoltările metodologice contemporane. Actele simpozionului „Tinerii istorici”*, ediția a IV-a, 20-30 noiembrie 2002, ed. Aeternas, Alba Iulia, 2003.

³⁴ I. M. Țiplic, *op. cit.*, p. 88.

³⁵ *Ibidem*, *loc. cit.*

³⁶ *Ibidem*, p. 91.

- S. Mitu, „Opinii cu privire la istoriografia română astăzi”, în R. Mârza, L. Stanciu, *op.cit.*, pp. 15 – 19.
- V. Neumann, „Neam și popor: noțiunile etnocentrismului românesc”, în Victor Neumann, Armin Heinen (eds.), *Istoria României prin concepte. Perspective alternative asupra limbajelor social-politice*, Polirom, 2010, pp. 379 – 400.
- D. Onciul, *Teoria lui Roesler. Studii asupra stăruinții românilor în Dacia Traiană, de A.D. Xenopol. Dare de seamă critică*, București, 1885, în *Dimitrie Onciul. Scrieri istorice*, vol. I, ediție critică și îngrijită de Aurel Sacerdoțeanu, București, 1968, pp. 131-279, 447-463, 570-591;
- D. Onciul, *Tradiția istorică în chestiunea originilor române*, 1907, în *Dimitrie Onciul. Scrieri istorice*, vol. II, pp.196-120.
- D. Onciul, „Idea latinității și a unității naționale”, 1919, în *Dimitrie Onciul. Scrieri istorice*, vol. II, pp. 261-284.
- Coriolan H. Opreanu, *Transilvania la sfârșitul antichității și în perioada migrațiilor. Schiță de istorie culturală*, ed. Nereamia Napocae, Cluj-Napoca, 2003.
- I. Stanciu, *Populația din nord-vestul României între sec. V-IX p.Chr.*, Facultatea de Istorie și Filosofie, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 1998;
- I.M. Țiplic, *Contribuții asupra spațiului românesc în perioada migrațiilor și evul mediu timpuriu (secolele IV – XIII)*, Institutul European, Iași, 2005.
- Valentin V. Vizauer, *Așezări și locuințe medievale timpurii în Transilvania (sec. VI/VII – IX/X)*, ed. Argonaut, Cluj-Napoca, 2008.
- A. D. Xenopol, *Teoria lui Roesler. Studii asupra stăruinței românilor în Dacia Traiană*, Iași, 1884.

IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A COPILULUI PREȘCOLAR

Tătaru Lolica-Lenuța

Inspector școlar pentru educație timpurie, Inspectoratul Școlar Județean Cluj

Bodea Emilia

Profesor învățământ preșcolar, Grădinița cu Program Prelungit Academia piticilor, Cluj-Napoca

Trăim într-o lume dominată de căutarea succesului profesional și personal în care banii și eficiența au devenit cuvinte cheie, oamenii căutând să își găsească echilibrul mental și emoțional.

Până de curând simțul comun asocia succesul adaptării la cerințele mediului cu nivelul de dezvoltare a abilităților intelectuale separând raționalitatea de emoții. Cu cât o persoană avea un nivel mai ridicat de inteligență, cu atât șansele sale de reușită în viață păreau mai mari, ignorând trăirile emoționale ale persoanei și efectele acestora asupra sa și asupra celorlalți. În mod interesant, cercetările din domeniul psihologiei au arătat că un nivel ridicat de abilități intelectuale poate contribui la obținerea de rezultate bune în diferite domenii cum ar fi cel școlar, dar nu este suficient pentru o bună adaptare și nici nu asigură succesul în viață. Numeroase studii au relevat faptul că un număr mult mai mare de copii, elevi deosebit de inteligenți au eșuat profesional și personal în viața adultă comparativ cu cei cu nivele medii ale inteligenței. În mod firesc s-a pus întrebarea ce factori mai intră în joc în aceste situații. Cu toate că abilitățile emoționale sunt foarte importante, emoțiile sunt o sursă de informații esențiale pentru supraviețuire. Astfel persoanele cu abilități emoționale bine dezvoltate au mai multe șanse să fie mulțumite în viață, să fie eficiente în mai multe domenii și să își gestioneze stilul de gândire care stă la baza propriei productivități, să reușească să comunice eficient cu ceilalți să stabilească și să mențină relații adecvate.

Putem spune că abilitatea unei persoane de a se adapta cerințelor vieții și de a face față cerințelor problematice depinde de funcționarea integrată a abilităților sale emoționale, sociale și cognitive.

Perioada cea mai indicată pentru optimizarea competențelor emoționale și sociale esențiale pentru funcționarea și adaptarea la viața adultă este perioada preșcolară, perioadă de achiziții fundamentale în plan emoțional, social și cognitiv.

Dezvoltarea emoțională și socială este unul din domeniile de dezvoltare cuprinse în Noul curriculum de educație timpurie.

Cu toate acestea, în România nu există încă un program educațional specific adresat copiilor preșcolari pentru domeniul dezvoltării sociale și emoționale, bazat pe principii validate științific din psihologia clinică a dezvoltării copilului. Conținuturile care există în acest sens nu sunt sistematic reunite în programe comprehensive și nu se bazează pe rezultate științifice, fiind adesea simple combinații de activități selectate pe baza unor intuiții și experiențe mai mult sau mai puțin limitative.

Programul educațional „Da, Poți!” oferă celor implicați în educația preșcolară un instrument validat științific extrem de util în practică. Programul educațional „Da, Poți!” a fost elaborat de profesorul Michael Bernard pe baza principiilor de terapie rațional-emoțională și cognitiv-comportamentală, fiind aplicat cu succes în sute de grădinițe din SUA, Australia și țări din Europa.

Michael Bernard, este psiholog, profesor în cadrul Catedrei de Psihologie educațională și Consilier la Facultatea de pedagogie a universității de Stat California. Este fondatorul programului educațional „Da Poți !” ce presupune colaborarea grădiniței cu familia pentru promovarea sănătății mentale și a stării de bine a copiilor .

Bernard, 2004, a identificat o serie de metode pe care părinții și profesorii le pot utiliza și care implică modelarea de către adulți și comunicarea unor atitudini, valori, abilități sociale și emoționale care să întărească și să susțină abilitățile emoționale și sociale ale copiilor.

Programul educațional Da, Poți! a fost adaptat în limba română și a fost deja aplicat în studii pilot la copii preșcolari din Cluj Napoca, cu rezultate deosebit de bune.

Programul cuprinde o fișă de evaluare a dezvoltării sociale și emoționale a copiilor, un curriculum de predare-învățare a abilităților sociale și emoționale adresat educatoarelor, un ghid de lucru cu părinții prin care educatoarele pot realiza extrem de facil legătura cu părinții pentru a extinde programul și acasă. De asemenea, programul cuprinde o serie de materiale educaționale specifice copiilor preșcolari (18 postere, un CD cu cântece, 5 păpuși) pe care educatoarele le utilizează sub formă de joc pentru a preda programa educațională.

Curricula cuprinde cinci module corespunzătoare celor cinci fundamente socio-emoționale încredere, perseverență, organizare, înțelegere și rezistență. Fiecare modul cuprinde activități pe care educatorii le pot desfășura cu copiii. Pentru fiecare activitate sunt specificate obiectivele, modalitățile de realizare și materialele necesare.

Personajele se regăsesc sub forma unor păpuși Ioana cea Încrezătoare, Petre cel Perseverent, Ovi cel Organizat, Ina cea Înțelegătoare și Radu cel Rezistent. Fiecare personaj are un cântec pe care copiii îl pot cânta pentru a-și consolida achizițiile. La sfârșitul manualului sunt indicate o serie de povești care cuprind abilitățile pe care copilul le asimilează.

Fiecare dintre module debutează cu definirea în termenii unor comportamente observabile a aspectelor pe care copiii trebuie să și le însușească. Copiii primesc un feedback comportamental specific, astfel atât părintele cât și educatoarele obișnuiește să se refere specific la comportamentele copilului, ..."ai aranjat jucăriile la locul lor", „ești organizat”, sau ..."ai depus mult efort, ai fost perseverent" ...etc

În cadrul activităților specifice acestui program fiecare din cele cinci abilități socio-emoționale sunt prezentate copiilor mai întâi sub forma unor definiții și ulterior prin exemple și contraexemple. Există și o componentă a instruirii care oferă copiilor posibilitatea de a internaliza autoverbalizări pozitive și enunțuri raționale.

Experiența dobândită în urma dezvoltării programelor de educație timpurie a relevat faptul că nu este suficientă o intervenție orientată doar pe activități pentru copii. Dezvoltarea copiilor din punct de vedere emoțional și social este în mare măsură și rezultatul influențelor provenite din relația cu adulții, mai ales cu părinții.

Programul cuprinde și un modul adresat părinților . Părinții comunică cu educatoarele ce anume învață copiii la grădiniță, consolidând și acasă abilitățile învățate.

Programul educațional „Da Poți!” respectă recomandările noii programe și anume elemente ca educația centrată pe copil și grădinița incluzivă, pentru că activitățile pot fi alese și adaptate nevoilor individuale ale copiilor. Personajele programului au fost astfel realizate pentru a putea fi utilizate și de copiii cu nevoi educative speciale. Astfel Ina cea Înțelegătoare este înfățișată într-un scaun cu roțile, Radu cel Rezistent este desenat ca fiind supraponderal, Ovi cel Organizat, poartă ochelari. Copiii învață că toate persoanele oricât de diferite ar fi au ceva bun. Putem adapta materialele și activitățile atunci când dorim să le utilizăm cu copiii care au diferite dizabilități.

În urma implementării la grupă a abilităților cuprinse în Programul educațional „Da, Poți!” am obținut rezultate deosebite, copiii reușind să dobândească competențele emoționale și sociale menționate, precum și obiceiuri mentale pe care le utilizează în situații specifice. Mara se uita dimineața în oglindă și își spunea ..."azi avem engleză, nu pot pronunța corect toate cuvintele, dar sunt sigură că voi reuși ." sau „Azi am pian am învățat foarte bine cântecelul, profesoara mă va lăuda, stiu că voi reuși,

măine merg cu mama la film, apoi sâmbatã merg la petrecere, voi avea o sãptãmânã minunatã.”

Copiii reușesc cu mai mare ușurință să își facă prieteni și să-și mențină prietenii, sunt capabili să definească emoțiile pe care le trăiesc, să se gândească la ele și, în acest fel, să obiectiveze tot ce se întâmplă în interiorul lor. Având cuvinte pentru emoții, copiii pot, de asemenea, să participe la discuțiile despre ele: pe de o parte, pot să comunice celorlalți cum se simt și, pe de altă parte, pot să asculte punctul de vedere al altora despre sentimentele pe care le trăiesc. Astfel, emoțiile pot fi împărtășite în mod convingător, iar înțelegerea naturii lor – cauzele și consecințele lor, precum și cum să le gestionăm – devine mult mai ușoară o dată ce putem să ne raportăm la ele la nivel verbal.

Copiii au învățat că fiecare persoană are propriile emoții și interese; nu trebuie să simtă la fel ca ceilalți; nu trebuie să facă același lucruri ca ceilalți; nu este acceptabil să rănească în mod deliberat sentimentele celorlalți.

Un rol important în succesul copilului la grădiniță îl are capacitatea acestuia de a ignora factorii distractori, de a se concentra pe activitatea desfășurată la un moment dat, de a respecta instrucțiunile educatoarei și de a ști să își organizeze munca. Toate aceste aspecte sunt direct relaționate cu abilitatea copilului de a-și regla emoțiile. Copiii au învățat să-și amâne dorința imediată de joacă pentru a se concentra asupra activității în care e implicat în momentul respectiv și să-și regleze frustrarea determinată de realizarea unui comportament nedorit de el, dar cerut de adult. Chiar și în timpul jocului, copiii trebuie să își inhibe anumite impulsuri pentru a urma regulile jocului și pentru a fi acceptat de ceilalți colegi.

Valoarea și specificul acestui program sunt date mai ales de faptul că rezultatele sale în dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale copiilor au fost documentate științific în numeroase studii de specialitate, nefiind așadar un simplu curriculum bazat pe părerile unor autori, fie ei și specialiști.

BIBLIOGRAFIE

- Dobrea, A., coord. Programul Educațional Da, Poți! – Un curriculum preșcolar pentru dezvoltarea socio-emoțională 4-7 ani, Ed. RTS, 2009
- Glava, A., Pocol, M., Tătaru, L., Educația timpurie – ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar, Ed. Paralela 45, 2009, Pitești
- Ștefan, C., Kallay, E., Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari - Ghid practic pentru educatori, Ed. ASCR, 2007, Cluj-Napoca

NOI DIRECȚII ȘI PROVOCĂRI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC

Prof. pentru învă. Preșcolar Neciu Laura Livia / Naș Ancuța Mirela
Gr.cu P.P.Albă ca Zăpada Cluj-Napoca

Întreaga dezvoltare, ca și condiția umană însăși, sunt inundate și stimulate de procesele de socializare prin care se constituie integrarea socială și identitatea persoanei. Influențele se exercită asupra copilului mai întâi prin familie și mai ordonat și sistematic cu ajutorul instituțiilor de învățământ, prin viața socială, în ansamblu, ca factori ce concură în a-i oferi modele de conduită, clișee de apăsare și reacții, opinii și cunoștințe despre tot ceea ce îl inconjoară.

Copilul, ca adult în devenire și nu ca adult în miniatură, posedă însușiri specifice datorate în primul rând vârstei și apoi faptului că fiecare individ al speciei umane este unic, însușiri care se vor transforma în comportamente adaptate sau inadaptate, în funcție de calitatea influențelor exercitate asupra lui. Deprinderile cu care copilul se naște și se dezvoltă sunt influențate de anumite experiențe, pe măsură ce acesta se maturizează iar vulnerabilitatea sau vivacitatea înăscută a lui interacționează cu caracterul facilitator al mediului înconjurător. Un mediu puternic facilitator este acela unde copilul are părinți iubitori și sensibili și este prevăzut cu experiențe bogate și stimulatoare astfel încât consecințele favorabile vor apărea în cazul acestui tip de mediu ambiental, în timp ce copilul crescut într-un mediu sărac, nesatisfăcător va trăi un dezavantaj enorm. Mediul familial este cel mai direct legat de dezvoltarea armonioasă a copilului, având rol decisiv în devenirea copilului iar în condițiile în care satisface permanent nevoia de suport afectiv și pe cea de protecție și oferă premisele pe baza cărora se vor structura modelele psihologice și sociale va reuși să valorifice total potențialul biologic al copilului. Este sistemul în care copilul are experiențe, observă modele sau pattern-uri de activități și interacțiuni, se dezvoltă în cadrul raporturilor dintre membrii familiei.

Rolurile pe care le îndeplinesc părinții, în principal afective și comunicaționale și mai ales prin intermediul mamei, creează condițiile ulterioare de acțiune ale educatorilor, ale celor ce vor influența, la rândul lor, dezvoltarea ulterioară a copilului. Importanța acestor roluri rezidă din faptul că ființa tânără își însușește tot ceea ce observă în jurul său, manifestările sale

de comportament fiind replici la modelele de comportare, tipurile de acțiune și de comunicare realizate în familie astfel încât conduitele copilului vor fi dependente de valorile, trebuințele și normele pe care le manifestă părinții, ca principali arhitecți ai ființei sociale a copilului. Părinții au rolul de a modela, pentru el, realitatea obiectivă, selectând aspectele care vor fi transmise, constituindu-se ca un filtru între copil și realitate și îi asigură, prin răspunsurile lor, cadrele optime pentru a se dezvolta și învăța. Intervenția părintelui ca factor de dezvoltare ajută copilul să-și dezvolte deprinderi adecvate de interacțiune socială în primul rând prin satisfacerea nevoilor fizice și emoționale, prin pregătirea terenului pentru comunicare, permițându-i să încerce lucruri de care încă nu este capabil, adaptând o activitate specifică astfel încât să-i poată face față și, în special, acționând ca bază de date pentru copil, fapt care îl ajută pe acesta să-și organizeze informația și să elaboreze planuri.

Sociabilitatea, ca trăsătură ce are capacitatea de a facilita adaptarea, se dezvoltă prin unificarea a numeroase deprinderi specifice, care au aceeași semnificație adaptativă generală pentru persoană, astfel încât sociabilitatea se structurează în funcție de condițiile mediului exterior. Copilul prescolar manifestă o intensă sociabilitate, o puternică dorință de contact social dar el nu este sociabil în general ci învață, prin unități specifice de învățare, să ajungă la un comportament adaptativ și expresiv. Se poate afirma astfel că evoluția copilului este marcată de interacțiunile între el, ca individ în dezvoltare și ceilalți, de interesul pe care începe să-l arate față de alții, cu care descoperă că poate acționa împreună. Grădinița asigură lărgirea experienței personale dar mai ales condițiile unei activități sociale bogate, variate, în care și prin care copilul va reuși să preia inițiativa contactului social mai frecvent, poate, decât adultul, va elabora relații de încredere în ceilalți și va conștientiza locul și rolul său în cadrul colectivității.

Activitățile desfășurate în cadrul grădiniței influențează sociabilitatea, ca și capacitate asociativă care îl determină pe copil să fie capabil să trăiască în asociere permanentă cu ceilalți, să fie capabil de relații prietenoase și, în special, să dorească să întrețină legături cu semenii săi, implicându-se cu plăcere în această antrenare și căutare de contacte și relații sociale. Mediului înconjurător, în speță sub influența familiei și a grădiniței influențează socializarea progresivă a copilului preșcolar..

Viitorul societății este reprezentat de copii, de dezvoltarea armonioasă a acestora depinzând evoluția umanității. În acest sens relevarea semnificațiilor posibile pentru această etapă de vârstă, a modificărilor ce se produc sub influența condițiilor de mediu, a educației, a culturii și a rolurilor sociale exercitate asupra copilului este mai indicată decât necunoașterea acestora, necunoaștere ce se poate solda cu dezechilibru și neadaptare a

conduitei umane în relațiile cu mediul social.

Prin socializare copilul este condus spre dobândirea regulilor vieții, a obișnuințelor, a modurilor de a gândi, a credințelor și a idealurilor conforme cu mediul social în care a crescut. O dezvoltare pozitivă din punct de vedere psihologic și social se întâlnește la copii atunci când aceștia sunt crescuți în familie, de către părinții lor. Familia este cel mai important agent de socializare, locul în care copiii învață să devină umani și în care se formează conduitele sociale de bază și de început, grădinița fiind cea care va continua conduitele începute în familie.

Copilăria cuprinde prima și cea mai importantă „decolare” în marile zboruri ale unei vieți omenești. În perioada copilăriei influențele educative sunt hotărâtoare. Vârstele mici constituie baza dezvoltării personalității, preocuparea educației de a interveni cât mai devreme în formarea și dezvoltarea copilului.

Și ce loc mai potrivit decât grădinița putem găsi pentru îndeplinirea acestui scop nobil? Aici, departe de forfota și apăsarea cotidianului, copilul intră într-un mediu cald, protector și stimulat, un mediu pe care îl putem asemui unei cărți cu povești în care literatura, muzica, artele plastice, natura, mișcarea, socialul sunt într-un permanent dialog între ele și, implicit cu copilul.

Vârsta preșcolară constituie o perioadă destul de lungă în care se produc însemnate schimbări în viața afectivă a copilului. Emoțiile și sentimentele preșcolarului însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Ele ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui.

Competența emoțională pe care o dobândesc copiii desemnează abilitatea acestora de a-și gestiona propriile emoții, precum și de a recunoaște și de a se adapta la emoțiile celorlalți.

Dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor preșcolari este importantă pentru că ajută la formarea și menținerea relațiilor cu ceilalți; pentru că ajută copiii să se adapteze la grădiniță; pentru că previne apariția problemelor emoționale și de comportament.

Modul în care educatoarele reacționează la exprimarea emoțională a copiilor lor determină exprimarea sau inhibarea emoțiilor viitoare ale acestora.

Fiecare copil este diferit și nu poate fi comparat „decât cu sine însuși”. Și totuși, câteva lucruri esențiale îi fac să fie asemenea: toți au nevoie de dragoste, de securitate, de îngrijire și de exercițiu. Toți simt nevoia de recunoaștere și acceptare. Toți caută un sprijin în adult și chiar au nevoie de

un anumit control din partea acestuia pe măsură ce își dezvoltă încrederea în sine și dobândesc propria experiență.

„Nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât omul în devenire... Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desfășurării calităților necesare omului de mâine.”

BIBLIOGRAFIE

- Adler, A., *Cunoașterea omului*, Editura Stiințifică, București, 2001.
- Allport, G., *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2003.
- Bawin- Legros, B., Gauthier, A., *Les determinants sociaux des valeurs educatives des meres*, Institut quebecois de la Recherche sur le Culture, Les Presses de Universite Laval.
- Berge, A., *Profesiunea de părinte*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.
- Bonchiș, E., *Studierea imaginii de sine în copilărie și preadolescență*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 2007.
- Bonchiș, E., *Dezvoltarea umană- aspecte psihosociale*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 2000.
- Chelcea, S., *Metodologia cercetării sociologice : metode cantitative și calitative*, Editura Economică, București, 2008

CREATIVITATEA - O DIMENSIUNE IMPORTANTĂ ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV

Prof. Tămaș Simona-Nicoleta
Colegiul Național „Mircea cel Bătrân”, Râmnicu Vâlcea

În marea realitate socială, economică și culturală, sistemul educativ își propune să formeze personalități caracterizate printr-o mobilitate intelectuală și care să dispună de un grad de adaptare la schimbările socio-culturale.

Pentru a constitui o asemenea personalitate e necesar ca sistemul educațional să devină un sistem deschis și învățarea în școală să tindă către formarea și dezvoltarea flexibilității intelectuale.

Astfel, am propus elevilor mei o activitate atractivă prin care se pot manifesta creativ, liber, comunicând cu ceilalți: **atelierul de creație**; din perspectiva mea, atelierul de creație atinge mai multe discipline, deoarece propun (și elevii, la rândul lor, inițiază diferite proiecte de grup sau individuale) teme de creație, de lectură, dezbateri, proiecte etc.

Am pornit astfel de la nevoile directe ale profesorilor în demersul lor de a oferi elevilor o școală adevărată, un „*centrum mundi*”, spațiu cosmicizat, în care procesul instructiv-educativ să fie centrat pe elev, eficiența lui relevând atât noțiunile științifice dobândite, cât și aplicabilitatea lor.

Am înțeles, de asemenea, că trebuie regândit procesul instructiv-educativ, deoarece elevul secolului al XXI-lea se îndreaptă spre o lume informatizată, în care totemul este calculatorul. Din spatele calculatorului, elevul, demiurgic, își creează propriul univers. Riscant! – dar și benefic. Pentru a reuși să-i asigurăm înțelegerea lumii pe care și-a creat-o trebuie să-l învățăm să trăiască autentic în propria lume, *să comunice și să se comunice*; o va face pentru alții și o va face pentru el, integrându-se unei noi culturi a dialogului multicultural prin cuvântul care, la propriu, devine sunet, formă și culoare. Comunicarea, creativitatea, ludicul își vor găsi locul în ore interdisciplinare care pot reconfigura universul elevului. Reușita mistagogului depinde de puterea sa de a instaura un traseu inițiativ atotcuprinzător: științific, cultural, creativ, ludic, îndreptat spre orientarea și consilierea ființelor fragile, partenerii noștri în acest proces al devenirii într-o devenire pe care, ritualic, cu o mână nevăzută, îl conducem cu umanitate și cu iubire. Important este să-i învățăm să fie OAMENI. Esențial este să le insuflăm conștiința de sine, completând universul prin „*a exista*” și pentru alții, tocmai

prin respectul acordat propriei ființe care are puterea de a schimba, de a îndrepta răul universal ce se regăsește, fără să vrem, în fiecare dintre noi. Astfel, putem înțelege că școala nu trebuie să fie un simplu furnizor de cunoștințe sau doar un formator de competențe academice sau procedurale. Fiecare profesor are menirea de a pune în valoare întreaga potențialitate a ființei umane: sensibilitatea și rațiunea, feminitatea și masculinitatea deopotrivă. Lucruri care sunt percepute în mod unilateral trebuie regândite în complementaritatea lor, pentru că acesta este rolul **atelierului de creație**. Este important să înțelegem, în acest context, că o educație centrată doar pe cunoașterea academică este incompletă și nu poate duce la formarea unor personalități complexe, capabile de a se împlini atât profesional, cât și personal. Așadar, „A ÎNVĂȚA” în societatea cunoașterii înseamnă mai mult decât informație științifică: *a învăța să trăim împreună*, deziderat esențial în această lume conflictuală care poate să evolueze numai prin toleranță, prin eliberarea spiritului constrâns încă de șovinism, extremism, misoginism; *a învăța să cunoaștem*, reiterând parcă gestul biblic, într-o dorință de iluminarea a ființei; *a învăța cum să acționăm*, imperativ firesc al individului care are puterea decizională de a schimba, de a desăvârși creația; *a învăța să fim*, chintesența existenței umane, finalizată poate, din perspectivă eminesciană, prin „*nu credeam să învăț a muri vreodată*”, gest suprem al conștientizării umanității, dar și depășirea ei, pentru că acceptarea îți dă șansa regăsirii superioare a ființei.

Înțelegând necesitatea de a schimba mentalitatea învechită a procesului de creație, am încercat să-i fac pe elevii mei să renunțe la clișeele lingvistice, la stereotipiile asumate de sistemul nostru școlar. De exemplu: „Primăvara, prima fiică a anului... renașterea naturii... ghiocelul – simbolul primăverii”, „Toamna, a treia fiică a anului... păsările pleacă în țările calde...” etc. – Încercați să puneți elevii să descrie o zi de toamnă, una frumoasă, însorită; o să observați faptul că nu sunt în stare să raporteze acest anotimp la momentul precizat; vor începe cu formulele consacrate, evidențiind ziua mohorâtă, ploioasă, păsările călătoare care se îndreaptă spre țările calde, zilele mai scurte, nopțile mai lungi și alte aspecte, de regulă, specifice acestui anotimp; este tragic, pentru că nu au înțeles ce trebuie să facă: să se uite pe geam și să observe o zi de toamnă care iese din tipicul învățat. Am experimentat cele de mai sus la clasa a V-a și am remarcat aceeași problemă a elevului român: și-a activat „caiețelul de expresii frumoase”, clișee lingvistice deranjante din punctul nostru de vedere, și-au început să mă convingă de aspectele toamnei: cer înnorat, ploi numeroase, frigul instaurat, plecarea păsărilor spre meleaguri mai calde. Reacția mea a fost spontană și amuzantă pentru elevi.

M-am îndreptat spre fereastră, am deschis-o larg, am privit gânditoare și am exclamat: „Ce zi frumoasă de toamnă!”. Apoi m-am prefăcut intrigată și-am întrebat: „Nu văd nicio pasăre care pleacă spre țările calde?”. Fiind inteligenți, au sesizat ironia gestului și au înțeles că voiam să fie ei, atunci când descriau ziua de toamnă pe care o trăiam cu toții atunci. Au înțeles, de asemenea, că este important să evite experiențele altora, pentru că se pierde spontaneitatea, naturalețea în actul de creație. M-am bucurat și le-am deschis **atelierul de creație** (activitate desfășurată în timpul lor liber, nu l-am introdus ca opțional, pentru că îi distrugeam farmecul și libertatea). Pentru început, i-am activat într-un demers creativ plecând de la cuvinte date de fiecare elev, membru al atelierului (cuvintele nu plecau de la o temă, nu redau un câmp semantic, ci erau din toate domeniile de parcă îi transformasem pe elevi în dadaști ce aveau să revoluționeze liricul, spărgând toate barierele, toate normele prozodice). Iată cuvintele date de elevi: „a exista, cioc, cunoaștere, a opri, timp, bloc, aripă, carte, matematică, televizor, a prepara, cămașă, iubire, a coase, salată, a învăța”. La aceste cuvinte am adăugat și eu câteva, știind că nu le cunosc sensul „ancestral, demiurgic” etc; le-am explicat ce înseamnă și, la fiecare întâlnire, învățăm cuvinte noi, îmbogățindu-și astfel vocabularul; de asemenea, discutăm combinarea cuvintelor care trebuie să aibă sens, astfel îi ajutăm să-și dezvolte capacitatea de a interpreta un text literar. Vă propun două poezii ale elevilor mei din clasa a VI-a, respectiv clasa a IX-a (prima poezie este a elevului **Berbece David**, iar a doua poezie este a elevului **Roată Ștefan**):

Mitul creatorului

*Într-o zi, m-am întrebat:
„Pentru ce am fost creat?”
Noaptea a venit încetșor,
aducând visul uimitor:
ciocul demiurgic, în vis mi-a arătat
o poveste cu-n pui ce naștere lumii a dat.
Într-un borcan el locuia
și-o carte de matematică citea.
Borcanul îl cam strângea,
clar nu mai gândea:
din borcan a evadat
lumea a creat.
Creatul creator a devenit
de la prea mult citit
din formule s-a ivit*

un mit.

Să existăm – autentic

Într-un timp ancestral, ciocul demiurgic naște elementele cunoașterii,

Oprește Timpul în loc, cu-a lui aripă-l închide într-un bloc,

Atotputernicul ne citește cartea vieții – nu e de matematică!

- nu seamănă cu ceea ce vedem la televizor!

Nu ne învață cum să preparăm salată! Ne învață cum să existăm,

să ne îmbrăcăm în cămașa chistică – doar a cusut-o cu firul bunătații și iubirii Sale.

Prin activitățile lor, elevii au înțeles că **atelierul de creație** este un spațiu al spiritualității, scăldat în lumină, un „*locus sacer*”. Jorge Luis Borges afirma: „Eu mi-am imaginat întotdeauna Paradisul sub forma unei biblioteci, alte persoane consideră că ar fi o grădină, alții și-l pot închipui ca un palat, eu l-am imaginat întotdeauna ca o Bibliotecă și aici mă aflu eu.” (în bibliotecă ne și desfășurăm activitatea). Noi, profesorii de limba și literatura română, ne-am imaginat paradisul sub forma **atelierului de creație**. În bibliotecă, spațiu ales pentru activitatea mea, alături de cărți, dar și de calculatoare, ne descoperim continuu; sunt convinsă că, la ora actuală, trebuie să realizăm o interacțiune a cărții tradiționale cu cea virtuală, deoarece actul de creație presupune și multă lectură. Un elev – elevul X al anului 2016 – l-ar contrazice pe J.L.Borges și poate pe toți profesorii lui – profesorii Y din alt secol, care au simțit plăcerea de a atinge cartea nu numai cu ochii minții și ai sufletului, ci cu toată ființa, mâna a mângâiat paginile cărții, nasul a inspirat parfumul desăvârșit al literelor tipărite pe foaia de un alb sacerdotal, gura a repetat la nesfârșit istoria umanității, fremătând frenetic în ritmul muzicii clasice, deșteptând îngerii - și ne-ar spune că pentru actualul moment al evoluției civilizației, alături de biblioteca tradițională este obligatoriu să dezvoltăm biblioteca virtuală. Aici, elevul, percepe actul lecturii tot cu ochii minții și ai sufletului, mângâind, de data aceasta, tastatura, iar zgomotul produs de atingerea mecanică a tastelor – de ce nu?! – să redea muzica sferelor izbite haotic, platonician, de cuvântul originar, căci, până la urmă, dacă există plăcerea lecturii suntem câștigați. „Universul este o imensă carte.”... și dacă universul este o carte, chiar virtuală, înseamnă că această carte reprezintă Revelația... iar paginile ei se configurează în **atelierul de creație**. Astfel, elevii pătrund în lumea cărților, ca mai apoi să devină ei înșiși creatori; creația devine cu adevărat atunci când, în memoria creatorului trăiesc toate celelalte opere citite.

Atelierul de creație se constituie astfel într-un ceremonial și un act investit cu funcția esențială a celebrării cărții prin lecturi repetate, ca mai apoi

să-l conștientizeze pe cititor că și el poate deveni cel citit de alții. **Atelierul de creație** poate fi o a doua casă a elevului în care să devină suveran absolut, într-un teritoriu deschis jocului liber al imaginației, unde fantezia provoacă spiritul pentru a căuta sensurile ascunse ale existenței.

E calea spre aventura receptării plurale a vieții.

Semnează cineva care vrea

*să vadă în fiecare dimineață răsăritul de soare
și, în fiecare noapte, să călătorească spre lună
și, întâlnindu-se cu Micul Prinț, să afle povestea florii,
să se întâlnească cu celălalt sub un salcâm,
cerul să se deschidă și să ne-arunce scara...*

*și, sorescian, să ne-ntoarcem la sensurile prime ale existenței,
reordonând universul spre întâietatea Cuvântului,
să-nțelegem sensul lui „a fi”:*

Noi, dascălii, existăm prin copii... ei sunt sensul nostru de „a fi”.

CREATIVITATE ȘI ORIGINALITATE DIDACTICĂ -Limba și literatura română și provocările contemporane-

Prof. Mureșan Ioana-Angela
Seminarul Teologic Ortodox, Cluj-Napoca

Motto: „*omul nu este întreg decât numai atunci când se joacă*”

În condițiile reformării învățământului contemporan, limba română pierde teren în fața altor discipline. Având în vedere faptul că limba română se studiază, trei sau patru ore pe săptămână consider că acesta este un timp insuficient pentru a cultiva în rândul elevilor sentimentul de limbă și literatură. În aceste condiții, prin lucrarea de față - *Limba și literatura română și provocările contemporane* - mi-am propus să relievez cum, prin intermediul jocurilor didactice, putem atrage elevii spre limba română.

Limba și literatura română, ca disciplină, face parte din Aria Curriculară „*Limbă și comunicare*”, ea având o importantă misiune în formarea pozitivă a elevilor. Respectul față de limba strămoșilor, dragostea pentru literatură, diversitatea sunt câteva valori care sunt insufflate elevilor în cadrul orelor de română. În acest sens, am înțeles că, o predare clasică, rigidă nu avantajează nici elevii, nici profesorul. Astfel, am ales să utilizez atât la ore, cât și în cadrul cercului de literatură al liceului - diferite jocuri didactice care să ajute elevii.

Plecând de la motto - ul lucrării de față, „*omul nu este întreg decât numai atunci când se joacă*” (Schiller), justific alegerea jocului didactic ca nucleu al predării-învățării-evaluării limbii române. Jocul este un factor motivațional intrinsec atât la preșcolari, cât și la elevii din ciclul primar/gimnazial sau liceal. Indiferent de vârstă, omului îi place să se joace, prin joc el învață, iubește, crează și socializează.

Jocul didactic este metoda care constă în a plasa elevii într-o situație ludică cu caracter instructiv. Învățarea care implică jocul devine plăcută și atrăgătoare, se desfășoară într-o atmosferă de bună dispoziție și destindere.

Jocul didactic este un important mijloc de educație care accentuează și antrenează capacitățile creatoare ale elevilor. Importanța jocului constă în faptul că el ușurează procesul de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor.

Deoarece are un caracter formativ, jocul influențează dezvoltarea personalității copilului. Jean Piaget consideră jocul drept un mod de adaptare la realitate, de *mimesis mundi*: „în imitație o acomodare la structurile realului

și în *inteligență* un echilibru între ele.”¹ Diferit de joacă, jocul presupune angajarea într-un rol, ceea ce va conferi jocului mare responsabilitate. Trecere dinspre copilărie spre maturitate este „trecerea de la „a juca joaca” la „a juca jocul”...Ca ins social ești ceea ce reprezintă prin urmare nu „te joci” ci „ești jucat.”² Pe măsură ce creștem nu mai alegem rolurile jucate, ci acestea ne sunt impuse: „Noi jucăm roluri în societate. Acestea diferă: unele roluri sunt greu de evitat (ex. ca tată); unele roluri le dobândim forțați de circumstanțe (ex. elev) pe de altă parte alegem unele roluri pe care le îndeplinim (ex. profesor).”³

Jocul didactic are următoarele caracteristici:

- este voluntar, fără un scop anume, neconstrictiv, activează fantezia, facilitează experiența și prelucrarea datelor experienței cotidiene;
- este deschis modificărilor, se adaptează la realitățile vieții;
- prin jocuri elevii învață cu plăcere, devin interesați față de activitatea ce se desfășoară, cei timizi devin cu timpul mai volubili, mai activi și obțin mai multă siguranță în răspunsuri;
- valoarea principală a jocului rezultă din faptul că-i face pe copiii participanți nemijlociți, direct interesați la propria lor formare;
- reușita jocului didactic depinde de proiectarea, organizarea și desfășurarea lui metodică, de modul în care profesorul știe să asigure o concordanță deplină între toate elementele ce-l definesc.
- În procesul instructiv-educativ, jocul didactic prezintă ca notă definitorie îmbinarea armonioasă a elementului instructiv cu cel distractiv, asigurând o unitate deplină între sarcina didactică și acțiunea de joc. Jocurile contribuie la înlăturarea stării de plictiseală.

Ele au un rol stimulator în procesul instructiv, mai ales în prima fază a învățării, când interesul pentru lecție nu funcționează încă. Prin ideea de acțiune, competiție, jocul atrage copiii la orice vârstă.

Activitatea didactică permite multiple forme de integrare a jocului în lecții. Profesorul însuși se poate juca cu elevii. El poate participa ca un partener, cu drepturi și obligații egale, alături de elevi. Aceștia se vor angaja mai serios și mai dinamic în joc.

¹ Ana și Mircea Petean, *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative*, ediția a doua revăzută și adăugită, editura Limes, Cluj- Napoca, 2005 *op.cit*, p.13.

² Ana și Mircea Petean, *op.cit*, p.12.

³ “We have roles in society – we play parts in society. These differ: some roles are hard to avoid (e.g. father); some roles may be trust upon us by circumstances (e.g. school pupil); on the other hand we chose for ourselves many of the roles we fulfill (e.g. teacher).” [t.n.], Tony Wright, *Roles of Teachers & Learners*, Oxford University Press, England, 1988 p. 3.

În procesul de predare-învățare-evaluare, numai corelând competențele generale cu cele specifice, parcurgând conținuturile și desfășurând activitățile de învățare specifice limbii române, reușesc să formeze elevilor următoarele valori și atitudini: coerență și rigoare în gândire și acțiune, gândire critică, relaționarea pozitivă cu ceilalți, respectarea drepturilor fundamentale ale omului, dezvoltarea atitudinilor pro-active în viața personală și cea socială, antrenarea gândirii prospective prin înțelegerea rolului limbii române în viața prezentă și ca factor de predicție a schimbărilor.

Încurajarea utilizării jocurilor didactice vine și dinspre Ministerul Educației, Cercetării Tineretului și Sportului. Pentru învățământul liceal, există programe școlare specifice limbii române, în care, la secțiunea “sugestii metodologice”, se subliniază importanța jocului didactic în: învățarea prin cooperare, învățarea în contexte formale și non-formale și transferul învățării.

În ciuda faptului că programa școlară este extrem de aglomerată, utilizez jocurile didactice atât la clasă, cât și în cadrul unor vizite (la muzee / obiective cu semnificație literară) sau întâlniri în cadrul cercului de literatură al liceului, reușind astfel să stimulez interesul elevilor pentru literatura națională sau universală.

Aici am reliefat eficiența jocurilor didactice în predarea - învățarea - evaluarea limbii române în învățământul liceal. Tema se încadrează într-un studiu științific complex, în care se face legătura între limba română ca știință, limba română ca disciplină și limba română ca zonă a cercetării pedagogice.

Relevanța temei reiese din necesitatea popularizării în rândul elevilor a adevăratelor valori ale poporului român, respectiv a lumii care trăim.

După argument, din dorința respectării sarcinii de lucru, voi trece direct la capitolul III, unde am detaliat etapele cercetării pedagogice (aplicate pe două clase de a IX-a, profiluri diferite), rezultatele cercetării și interpretarea acestora.

Astăzi, într-o lume a vitezei și a crizei morale, interesul pentru ceea ce am lăsat în urmă, pentru ceea ce avem în prezent și pentru ceea ce urmează să fie, scade pe zi ce trece. Esența cercetării pedagogice de față pleacă de la ideea că prin joc didactic putem stimula respectul pentru limba română, ca disciplină, ca știință sau ca fapt.

Deși unii elevi manifestă interes pentru literatura națională sau universală, există o serie de piedici, ce țin de resursele materiale, umane sau temporale, în calea derulării unei cercetări pedagogice. Încărcarea excesivă a programei școlare, stresul testelor inițiale, formative sau finale, orarul foarte aglomerat și noile tendințe educaționale fac din cercetarea limbii

române un ideal. În ciuda acestui fapt, în cercetarea de față am plecat de la teoria că limba română se adresează nu doar intelectului ci și afectivului.

Metode activ-participative, tehnici și instrumente utilizate

Trebuie reliefate unele *aspectele ale relației dintre jocurile didactice și predarea- învățarea - evaluarea limbii române*. De aceea, am apelat la următoarele metode didactice, alese în funcție de obiectivele operaționale stabilite și de conținutul activităților: experimentul pedagogic, învățarea prin descoperire, observația sistematică, proiectul, analiza portofoliilor și a produselor realizate de către elevi, chestionare etc.

Experimentul pedagogic (numit și metoda observației provocate) a constituit principala metodă de investigare în cercetarea propusă. Această metodă presupune producerea sau schimbarea deliberată a fenomenelor educaționale în vederea studierii lor aprofundate. „Metoda experimentală constă în primul rând, în introducerea sau suprimarea unuia sau mai multor factori bine determinați într-o situație cunoscută, în vederea verificării rezultatului acestei intervenții. (Planchard E.) Experimentul propriu-zis constă, practic, în verificarea ipotezei formulate de către cercetător.

Realizarea ipotezei cercetării impune organizarea și desfășurarea unui șir de experimente didactice și parcurgerea a patru etape:

- a). Etapa preexperimentală / pretest;
- b). Etapa experimentală propriu-zisă / experimentul formativ;
- c). Etapa postexperimentală / etapa de control / posttest;
- d). Verificarea la distanță / retest.

Învățarea prin descoperire numită și metoda experienței de încercare este o metodă specifică limbii române. Ea se bazează pe investigarea proprie a elevului, cu scopul de a dobândi prin activitate independentă dar dirjată, cunoștințe noi din diferite surse de informații și de a învăța abilități, deprinderi, priceperi, capacități. Această metodă se practică individual și pe grupe, cultivându-se independența în gândire și acțiune. Cele mai eficiente grupe în care învățarea prin descoperire se aplică cu succes sunt cele spontane. Prin intermediul ei profesorul pune la dispoziția elevului materialul factual de învățat și tehnici de lucru cu ajutorul cărora ei să găsească cauzele apariției, factorii dezvoltării și explicația dispariției faptelor, fenomenelor și proceselor.

Prin metoda observației sistematice au fost scoase în evidență aspecte precum: implicarea elevilor, exprimarea, comportamentul acestora în relațiile cu colegii etc.

Metoda analizei portofoliilor/ a produselor elevilor creează posibilitatea de a anticipa modalități concrete de modelare a personalității lor precum și modalități de intervenție în cazul unor manifestări comportamentale

nedorite. Această metodă a fost folosită pe parcursul experimentului pedagogic în etapa experimentului propriu-zis pentru stabilirea aspectelor pozitive și/ sau negative manifestate, în etapa postexperimentală pentru colectarea de date care au fost în relație de dependență cu ipoteza testată.

Chestionarul este o metodă de culegere a unor informații de la un număr mare de persoane chestionate. Un chestionar oferă date statistice pe marginea unui subiect, adunând informații cu caracter general cât și informații specifice. Chestionarul, la fel ca și testul, poate avea itemi obiectivi, semiobiectivi, subiectivi și semisubiectivi. Poate fi aplicat cu eficiență atât la nivel de clasă, cât și la nivel de școală. În interpretarea rezultatelor este important să fim obiectivi, pentru că numai așa graficele finale sunt aproape de realitate.

Îmbinarea metodelor și procedeele tradiționale cu cele moderne, imprimă un caracter activ metodelor de învățământ și facilitează realizarea obiectivelor stabilite. Profesorul are sarcina de a le selecta pe acelea care solicită participarea activă, care pun în evidență valoarea formativ- educațională a conținuturilor, care stimulează și dezvoltă motivația studierii limbii române.

M-am lansat în acest demers din dorința de a reliefa faptul că, indiferent de natura lui, bun sau rău, orice comportament se învață, dar are nevoie de o constanță și o repetabilitate pentru a se fixa corespunzător. În urma cercetării psihopedagogice întreprinse am înțeles că, utilizând jocul didactic la clasă, la cercul de literatură sau în vizite, voi reuși să îi atrag spre această disciplină. Astfel că, a învăța limba română prin joc didactic nu face altceva decât să îi ajute pe elevi să vină cu drag la școală, să sperie că nu vor fi stresați, intimidați sau decurajați să se exprime liber, în cadrul orelor de limba română. În ciuda faptului că, de multe ori, sunt presată de timp/de programa școlară, sau mă lovesc de lipsa resurselor materiale, am înțeles că promovând jocul didactic îi ajut pe copii să fie creativi.

Analiza SWOT a experimentului întreprins în cadrul orelor de limba română scoate în evidență următoarele:

Puncte tari:

- Dezvoltarea învățării active și creative.
- Spiritul de echipă, prin comunicare și cooperare în cadrul activităților;
- Încurajarea gândirii critice.

Puncte slabe:

- Timpul limitat pentru desfășurarea unor astfel de activități;
- Reticența unor elevi;

Amenințări:

- Programa școlară foarte încărcată;

Oportunități:

- Dezvoltarea inteligenței;
- Conturarea laturii formative a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

- Bocoș, M., (2003), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Chateau, J., *Copilul și jocul*, E.D.P. București, (f.a.), cap. Rolul pedagogic al jocului;
- Ionescu, M., (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Ionescu, Miron, Radu, Ion, (1995), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj Napoca;
- Programa școlară pentru clasa a IX-a, Ciclul Inferior al Liceului, Limba și literatura română, București, 2004, aprobată prin Ordin al Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr. 3458/ 09.03.2004.
- Răduț - Taci Ramona, (2007), *Pedagogia jocului. De la teorie la aplicații*, Colecția Științele Educației, Cluj Napoca;
- Șchiopu, U., (1970) - Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor, E.D.P. București;

METODOLOGIA CERCETĂRII ÎN IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI OPȚIONAL

Prof. Munteanu Laura-Viorela,
Școala Gimnazială „Lucian Grigorescu”, Medgidia

I Designul cercetării

I.1 Obiectivele cercetării

În demersul cercetării pentru implementarea curriculumului opțional, s-au stabilit ca **obiective:**

- analiza factorilor psihosociali care intervin în selectarea cursurilor opționale,
- creșterea gradului de satisfacție a tuturor factorilor implicați în educație
- creșterea calității actului educațional la nivelul școlii

I.2 Ipotezele cercetării

Se **prezumă** că implementarea cu succes a curriculumului opțional pentru obținerea calității în educație corelează cu : gradul de satisfacție a elevilor și părinților în legătură cu opționalele desfășurate în anul școlar anterior și implicarea elevilor și a părinților în strategia de implementare a CDS .

I.3. Descrierea lotului de subiecți

Având în vedere că în demersul întreprins se urmărește realizarea și implementarea unei oferte de curriculum opțional cât mai aproape de așteptările elevilor și ale părinților, cercetarea a folosit două loturi de subiecți.

Fiind o cercetare aplicativă cu caracter descriptiv, mai mult empiric, iar realizarea unei eșantionări fiind imposibilă la acest nivel am selectat în mod aleatoriu câte un lot 10 părinți ai Școlii Gimnaziale „Lucian Grigorescu” Medgidia și un altul compus din 10 elevi înmatriculați în această școală. În paralel, au fost selectate alte două loturi de subiecți, compuse din 10 părinți și 10 elevi ai Școlii Gimnaziale „Ferdinand”Constanța.

Lotul 1 – părinți- Școala Gimnazială „ Lucian Grigorescu” Medgidia

Nr. părinți	Studii primare	Studii gimnaziale	Studii medii	Studii universitare
10	1	2	4	3

Lotul 2a – elevi- Școala Gimnazială „Lucian Grigorescu” Medgidia

Nr. elevi	Clasa a V-a		Clasa a VI-a		Clasa a VII-a		Clasa a VIII-a	
	Fete	Băieți	Fete	Băieți	Fete	Băieți	Fete	Băieți
10	2	1	1	2	1	1	1	1

Perioada în care s-a desfășurat cercetarea a reprezentat-o luna decembrie a semestrului I al anului școlar 2015-2016, iar locația a fost Școala Gimnazială „Lucian Grigorescu”, din Medgidia.

II.4 Metoda și instrumentul de cercetare selectat

Metoda pentru care s-a optat este **ancheta**, aceasta fiind una dintre cele mai utilizate în strategiile de cercetare sociologică, alături de observație sau studiul de caz, iar instrumental specific anchetei este **chestionarul**. Eșantionul de conținut al chestionarului a vizat perceperea problematicii CDȘ: etapele de implementare, procesul de ofertare și consultare cu părinții și elevii, gradul de satisfacție a beneficiarilor ofertei educaționale.

În construcția chestionarelor am urmărit respectarea normelor și recomandărilor metodologice ale unor specialiști, pentru ca rezultatele obținute să poată clarifica tema de cercetare aleasă (Popa, Antonesei, Labăr, 2009).

Acesta a fost pretestat inițial și corectat d.p.de.v. al formulării celui de-al III-lea și al IV-lea item. Secțiunea introductivă a prezentat scopul cercetării și condițiile de participare – confidențialitate, respect pentru intimitatea subiecților, precum și sugestii referitoare la modul de completare a acestuia-se bifează un singur enunț.. Cea de-a doua secțiune a cuprins întrebări deschise și întrebări închise cu alegere singulară.

Același chestionar s-a aplicat atât părinților, cât și elevilor. Acesta a cuprins un număr de 6 itemi, 3 dintre ei presupunând răspunsuri închise, iar ceilalți trei - răspunsuri deschise. Prin întrebările deschise s-a urmărit descoperirea unor aspecte de profunzime referitoare la avantajele/ dezavantajele organizării disciplinelor opționale în școală și proiectarea ofertei școlare viitoare, întrebările închise au vizat etapele de implementare a opționalului. În cazul respondenților, s-a urmărit investigarea modului în care aceștia au perceput rolul lor foarte important în alegerea opționalului, și dacă opționalul propus le-a trezit interesul pentru studiu. Completarea a durat 15-20 minute, nu au fost elevi absenți și nu s-au înregistrat refuzuri de a răspunde sau non-răspunsuri. Elevii și părinții au participat și au răspuns cu plăcere, seriozitate și responsabilitate la chestionarul aplicat.

CAPITOLUL II. PRELUCAREA STATISTICĂ ȘI INTERPRETAREA DATELOR

II.1 Rezultate estimate, implicații teoretice, metodologice și aplicative

S-au aplicat aceste instrumente de anchetă din dorința de a obține un feed-back corect din partea subiecților și de a interveni unde se impune, în virtutea unui parteneriat avantajos pentru toți factorii implicați în actul educațional. În acest mod se concretizează **rezultatele** scontate (corelarea resurselor școlii cu dorințele copiilor, centrarea procesului de predare-învățare pe nevoile și interesele elevului și trecerea de la “o școală pentru toți” la “o școală pentru fiecare”; crearea unei personalități proprii a școlii prin diferențierea ofertei de educație), toate acestea reprezentând o cale sigură spre educație de calitate .

II.2 - Prelucrarea a datelor primite în urma aplicării chestionarului pentru elevi

La **itemul 1**, 96,5% dintre repondenți a declarat că știe denumirea opționalului parcurs. 3% dintre subiecți a oferit un răspuns aproximativ, iar restul de 1,5% a mărturisit că nu cunoaște denumirea cursului. La o analiză a subiecților care au oferit răspunsuri aproximative sau negative, s-a descoperit că aceștia sunt elevi care au rezultate slabe la învățatură, ceea ce denotă dezinteres pentru școală .

Pentru **itemul 2**, 99% dintre elevii chestionați au răspuns că știu numele profesorului care le predă cursul opțional. Procentul de 1% care a răspuns negativ se compune din elevii de clasa a V-a, iar la acest nivel încă se mai întâmplă ca elevii să nu stăpânească informația despre numele profesorului, deși îl descriu fizic pe acesta destul de aproape de realitate.

Itemul 3 a primit răspuns afirmativ de la toți subiecții, având în vedere că, în strategia de atragere de populație școlară se numără și preocuparea de a realiza orarul astfel încât toți elevii să parcurgă opționalul solicitat. Chiar și atunci când este singurul din clasă care a solicitat un anumit curs opțional, el este integrat într-o grupă cu alți elevi care au avut o opțiune asemănătoare, indiferent de inițiala clasei și de nivel.

Itemul **următor** a presupus un răspuns liber, astfel că subiecții au răspuns diferit. Am selectat cu atenție rezultatele, și le-am grupat în funcție de mesajul răspunsurilor oferite: un procent de 60% a considerat o oportunitate să-și îmbogățească și consolideze cunoștințele, ceea ce le-a nivelat calea spre obținere de rezultate bune la concursuri și olimpiade școlare (în cazul în care au parcurs discipline din aria curriculară prevăzută pentru EN,

de exemplu) 20% a apreciat diversitatea activităților, iar altul de 20% a apreciat lucrul direct cu calculatorul.

Itemul 5 a demonstrat că doar un număr de 2 elevi a fost nemulțumit de cursul opțional, pe motiv că n-a făcut o opțiune inspirată (de exemplu a ales matematica, deși îi preferă limba română-a răspuns 1 subiecți, iar un altul că a optat pentru limba română, deși are înclinații spre discipline exacte, iar unul dintre respondenți a mărturisit că oferta școlară nu a fost suficient de generoasă, iar el a ales silit de împrejurări).

Preferințele elevilor Școlii Gimnaziale „Lucian Grigorescu” Medgidia pentru cursul opțional din anul școlar următor, așa cum le-a propus itemul final, au fost, în general, pentru disciplinele la care se susțin EN- matematică și limba română. A existat și un număr de 1 elev care a solicitat gimnastică ritmică. Aceasta demonstrează că elevii sunt responsabili și apreciază eforturile cadrelor didactice care lucrează și suplimentar, pentru ca ei să aibă rezultate bune la concursurile și evaluările școlare.

II.3 Prelucrarea a datelor primite în urma aplicării chestionarului pentru părinți

La **itemul 1**, 65% dintre repondenți a declarat că știe denumirea opționalului parcurs. 30% dintre subiecți a oferit un răspuns aproximativ, iar restul de 5% a mărturisit că nu cunoaște denumirea cursului. La o analiză a subiecților care au oferit răspunsuri aproximative sau negative, s-a descoperit că aceștia sunt părinții ai căror elevi au rezultate slabe la învățătură, ceea ce denotă dezinteres pentru școală .

Pentru **itemul 2**, 60% dintre părinții chestionați au răspuns că știu numele profesorului care le predă cursul opțional. Procentul de 40% care a răspuns negativ se compune din părinții ai căror elevi au un randament scăzut la școală, lipsesc nejustificat, iar părinții nu se interesează de situația lor școlară.

Itemul 3 a primit răspuns afirmativ de 70% dintre subiecți; având în vedere că, în strategia de atragere de populație școlară se numără și preocuparea școlii de a realiza orarul astfel încât toți elevii să parcurgă opționalul solicitat, și că, și în cazul în care copilul este singurul din clasă care a solicitat un anumit curs opțional, el este integrat într-o grupă cu alți elevi care au avut o opțiune asemănătoare, indiferent de inițiala clasei și de nivel, răspunsurile negative sau ezitante ale celor incluși în procentul de 30 demonstrează lipsa de comunicare cu copiii și dezinteres total față de activitatea școlară a acestora.

Itemul **următor** a presupus un răspuns liber, astfel că subiecții au răspuns diferit. Am selectat cu atenție rezultatele, și le-am grupat în funcție de mesajul răspunsurilor oferite: un procent de 30% a considerat o

oportunitate să-și îmbogățească și consolideze cunoștințele, ceea ce le-a nivelat calea spre obținere de rezultate bune la concursuri și olimpiade școlare (în cazul în care au parcurs discipline din aria curriculară prevăzută pentru EN, de exemplu) 30% a apreciat diversitatea activităților, iar altul de 20% a apreciat lucrul direct cu calculatorul. Restul nu a oferit niciun răspuns, în virtutea superficialității și a dezinteresului cu care tratează școala și preocupările copiilor proprii.

Itemul 5 a demonstrat că doar un număr de 2 părinți a fost nemulțumit de cursul opțional, dar numai 1 părinte a avut și o explicație. Celălalt s-a rezumat doar la a nega, ceea ce demonstrează o atitudine deloc demnă de un părinte responsabil, care să fie un model pentru copilul său.

Opțiunile elevilor pentru cursul opțional din anul școlar următor, așa cum le-a propus **itemul final**, au fost, în general, pentru disciplinele la care se susțin EN- matematică și limba română, educație civică, acestea armonizându-se opțiunile copiilor, ceea ce demonstrează un ascuțit simț practic din partea părinților, simț care a fost insuflat și copiilor. Atitudinea familiei față de școală se transferă și copiilor și se manifestă în gradul de interes față de activitățile școlare, față de rezultatele evaluării și față de aprecierile cadrelor didactice.

Cercetarea a demonstrat că elevii și părinții Școlii Gimnaziale „Lucian Grigorescu” Medgidia sunt informați despre oferta instituției pe care o frecventează, aceasta datorându-se atât faptului că beneficiarii educației sunt implicați direct în deciziile școlii, dar și pentru că aceștia sunt informați prin diferite căi (Școala Gimnazială „Lucian Grigorescu” Medgidia a amenajat un panou tematic informativ la intrarea care permite accesul elevilor în școală, o oglindă a CDS-ului desfășurat în școală.

II.4 Limite și perspective ale cercetării

Cercetarea în discuție are limitele sale, având în vedere că se puteau utiliza mai multe instrumente pentru anchetă (studiul de caz, de exemplu) și chiar mai multe metode; am încercat însă să ne pliem pe condițiile impuse de context, dar proiectul de cercetare inițiat poate fi dezvoltat cu o altă ocazie.

Cu toate acestea, scopul proiectului de cercetare a fost atins, deoarece am descoperit că am reușit să asigurăm elevilor trasee particulare de învățare conform talentelor, intereselor și nevoilor factorilor implicați în parteneriatul educațional, să creăm o ofertă educațională a școlii care să se adapteze contextului local, să oferim libertatea de acțiune a profesorului în vederea optimizării rezultatelor învățării și să ne construim o identitate proprie.

CONCLUZII

În general, copiii și părinții se declară mulțumiți de oferta cursurilor opționale a școlii noastre, ceea ce demonstrează că aceasta a fost elaborată cu responsabilitate, cu respectarea **Procedurii de selectare și realizare a CDS la nivelul școlii** implementate în anul școlar 2014-2015 și revizuite în fiecare an școlar, în funcție de situațiile ivite. Procedura cuprinde pașii pe care îi parcurge școala pentru a proiecta și implementa o ofertă de cursuri opționale atractiv.

De asemenea, se confirmă ipoteza că implementarea cu succes a curriculumului opțional pentru obținerea calității în educație corelează cu : gradul de satisfacție a elevilor și părinților în legătură cu opționalele desfășurate în anul școlar anterior și implicarea elevilor și a părinților în strategia de stabilire a CDS pentru anul școlar următor .

BIBLIOGRAFIE

- Giurgea Doina, „**Ghid metodologic pentru disciplinele opționale**”, ediția a II a revăzută și adăugită, D&G Editur, București, 2008
- Labăr, A.V. *SPSS pentru științele educației. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*, Polirom, Iași, 2008
- Neacșu Ioan, Căprioară Daniela. *Cercetarea în științele educației-Ghid metodologic –operațional. Aplicații, Editura Universitară*, București, 2015
- MECTS - Ordin nr. 3449 din 15.03.1999 cu privire la regimul disciplinelor opționale în perspectiva aplicării planurilor -cadru de învățământ începând cu anul școlar 1999-2000.
- Anexa I - Metodologia privind disciplinele opționale. Anexa II – Disciplinele / temele opționale ce pot fi incluse în "Curriculum la decizia școlii".

WEBGRAFIE

- www.cedu.ro - Site-ul Centrului Educația 2000 +
- www.didactic.ro

ANEXA 1

**Analiza de nevoi și propuneri pentru disciplinele opționale
-chestionar-**

Vă rugăm să completați cu atenție și sinceritate chestionarul, pentru un feed-back corect și extrem de util în elaborarea ofertei școlare pentru viitor! Vă asigurăm de discreție maximă și vă mulțumim că ați acceptat să vă supuneți anchetei noastre!

Se încercuiește o singură variantă

*Obligatoriu

Sunteți: *

Elev

Părinte

1. Cunoașteți denumirea disciplina opțională la care participă copilul/ sunteți înscris?

DA

NU

2. Știți numele cadrului didactic care predă disciplina opțională la care participă copilul dumneavoastră / va preda disciplina opțională?*

DA

NU

3. Disciplina opțională a fost alegerea dumneavoastră?

DA

NU

PARȚIAL

4. Notati ce v-a multumit (ca elev sau ca parinte) la disciplina opțională la care ați participat/la care a participat copilul dumneavoastră în anul școlar 2014-2015. Vă rugăm să specificați și numele disciplinei! *

.....
.....

5. Notati ce v-a nemulțumit (ca elev sau ca părinte) la disciplina opțională la care ați participat/la care a participat copilul dumneavoastră în anul școlar 2014-2015. Vă rugăm să specificați și numele disciplinei! *

.....
.....
.....
.....

6. Propuneți discipline opționale pentru anul școlar 2015-2016. Din centralizarea acestora, la nivel de școală, se elaborează oferta CDȘ-opțional pentru anul școlar următor. *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE UTILIZĂRII EXCLUSIVE A METODELOR TRADIȚIONALE SAU A CELOR MODERNE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Prof. Bodolică Violeta
Școala Gimnazială „Tudor Arghezi” Năvodari, jud. Constanța

Trăim într-o lume în care provocările se află la orice pas. Școala a fost și este un actor principal în modelarea tinerilor, alături bineînțeles de părinți. Sistemul de învățământ românesc și-a schimbat în ultimii ani obiectivele în ceea ce privește formarea competențelor la elevi pe parcursul școlariității, trecându-se de la elevul – enciclopedie către elevul înzestrat cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional, pe care acesta să le poată aplica în anumite contexte. Astfel încât, Comisia Internațională pentru Educație în sec al XXI-lea, ce activează sub egida ONU, a precizat că *noul tip de educație în secolul întâi al mileniului trei se bazează pe patru competențe fundamentale (piloni, stâlpi ai educației), a învăța să cunoști (să știi), a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți și a învăța să fii...* care sunt de fapt competențe de origine și de esență transdisciplinară.

Tehnologia și toate descoperirile din ziua de astăzi, demonstrează necesitatea adaptării întregului sistem de învățământ la nou. Astfel încât, noutățile tehnologice trebuie să devină un instrument pentru cadrele didactice și nu un obstacol.

De-a lungul carierei am constat o dorință nemărginită a cadrului didactic de a deține controlul clasei, dar poate că abordarea este greșită. Educatorul își dorește de cele mai multe ori un educabil liniștit care să nu îi dea multe bătăi de cap, ba chiar ar dori ca ora să se desfășoare într-o liniște completă pentru ca toți colegii, directorii să susțină *știe să dețină controlul orelor, se impune*. Dar ne-am gândit vreodată că această impunere poate știrbi creativitatea și exprimarea opiniei elevului? Adeseori ne întrebăm ce dorim memorarea unor informații sau dobândirea unor competențe? Bineînțeles că ne dorim ca elevii noștri să dețină informații, dar dorim ca ei să le poată folosi și în alte contexte ale vieții. Orice informație poate fi asimilată prin folosirea unor metode de predare-învățare, dar care sunt metodele care îl ajută la dobândirea de competențe? De exemplu, mi-aș dori ca elevii mei să fie capabili să își susțină o idee cu argumente documentate, să aibă un limbaj

adecvat, să aibă răbdare și să asculte opiniile celorlalți, chiar dacă nu sunt de acord cu ele. Tinerii noștri, să nu uităm, se pregătesc pentru viață, așa că ar trebui din școală să dobândească și alte calități esențiale zilelor noastre: să lucreze în echipă și să nu se lase manipulați. Dar cu ce poate contribui cadrul didactic la atingerea acestui ideal? Categorie unul dintre răspunsuri are legătură cu metodele pe care acesta le abordează.

Studiul metodelor de predare-învățare este o preocupare veche a pedagogilor și chiar a psihologilor. Astfel, cercetători precum I.Gh. Stanciu, D. Todoran, I. Roman, V. Țârcovnicu au împărțit metodele astfel:

A. Metode de predare-asimilare:

1. Tradiționale: expunerea didactică, conversația, demonstrația, observarea, lucrul cu manualul, exercițiul;
2. De dată mai recentă: algoritmizarea, modelarea, problematizarea, instruirea programată, studiul de caz, metode de simulare (jocul), după unii autori și învățare prin descoperiri;

B. Metode de evaluare:

1. Tradiționale: verificarea orală curentă, verificarea scrisă curentă, verificarea practică curentă, verificarea periodică (prin teză sau practică), verificarea cu caracter global (examenul) – fie în formă scrisă, fie orală, fie practică;
2. De dată mai recentă: verificarea la sfârșit de capitol (scrisă sau orală), verificarea prin teste docimologice (curente sau periodice) .

Cercetătorii de mai sus au împărțit metodele în funcție de scopul didactic urmărit. Metodele menționate în fiecare categorie au un statut aproximativ, nu pot fi considerate a avea un loc fix sau numai o funcție de predare ori de evaluare. De exemplu conversația, considerată o metodă preponderent de predare poate fi folosită și în evaluare, în cazul în care devine conversație euristică. Un alt criteriu de diferențiere a metodelor de predare a fost mijlocul de vehiculare al conținuturilor de la sursă către elev. În funcție de acest criteriu există metodele intuitive înscriindu-le aici pe: demonstrația, observarea, modelarea. Un alt criteriu folosit pentru împărțirea metodelor a fost gradul de participare a elevului în acțiunea propriei instruiți. Astfel, au fost delimitate metode expositive, pe de o parte și metode active pe de altă parte. Metodele expositive, adică cele folosite de către educator, unde elevul este doar receptor, includ expunerea, toate celelalte cuprinzând o doză mai mare sau mai mică de participare a elevului. După opinia unor autori americani există o opoziție dintre învățarea prin receptare și învățarea prin descoperire. După opinia acestora, elevul se poate afla în postura de receptor sau investigator, în cadrul fiecărei metode în proporții variabile.

Clasificarea cea mai elaborată, în perimetrul psihopedagogiei românești, îi aparține lui Cerghit (1997) și are drept criteriu principalul izvor al învățării. Autorul identifică trei categorii de metode:

- I. metode de comunicare și dobândirea valorilor socia-culturale;
- II. metode de explorare sistematică a realității obiective;
- III. metode fundamentate pe acțiune (practica).

Fiecare dintre cele trei mari categorii includ mai multe metode, astfel:

Categoria I:

1. Metode de comunicare orală: - metode expositive (narațiunea, descrierea, explicația, demonstrația, prelegerea etc...) – metode interogative (conversația euristică, discuțiile, brainstorming-ul) – metode de instruire prin problematizare (învățarea prin rezolvarea de situații problemă);
2. metode de comunicare scrisă (analiza pe text, informarea și documentarea);
3. metode de comunicare oral-vizuală (instruirea prin film, televiziune, cu ajutorul tehnologiei moderne);
4. metode de comunicare interioară (reflecția personală, experimentul mintal)

Categoria II:

1. metode de explorare directă a realității (observarea sistematică, studiul de caz, efectuarea unor anchete, efectuarea unor monografii);
2. metode de explorare indirectă a realității (demonstrația, modelarea);

Categoria III.

1. metode de acțiune efectivă, reală sau autentică (exercițiul, lucrări practice, elaborarea de proiecte);
2. metode de acțiune simulată sau fictivă (jocurile didactice, jocurile de simulare, învățarea dramatizată);

Categoria IV.

Metode de raționalizare a conținuturilor și operațiilor de predare-învățare în care intră metodele algoritmice, instruirea programată, instruirea asistată la calculator etc.

După aceste clasificări ne întrebăm care sunt avantajele și dezavantajele utilizării, în mod exclusiv, a metodelor tradiționale sau a celor moderne?

I. Cerghit a reușit realizarea unei paralele între cele două categorii și a scos în evidență avantajele metodelor moderne, cât și limitele celor clasice după cum urmează:

METODE CLASICE	METODE MODERNE
-acordă prioritate instrucției	-trec educația înaintea instrucției
-se pune accent pe însușirea materiei	-se bazează pe dezvoltarea personalității
-se pune accentul pe predare	-pun accentul pe învățare
-se centrează pe activitatea profesorului	-se axează pe activitatea elevului

-elevul este privit ca obiect al instruirii	-elevul devine subiect al instruirii
-neglijază studiul individual, munca independentă	-sunt subordonate principiului educației permanente
-se concentrează pe cuvânt	-se concentrează pe acțiune
-sunt receptive și pasive, bazate pe memorie și reproducere	-sunt metode active, participative, cunoașterea este cucerită prin efort propriu
-sunt abstracte, nu au caracter aplicativ	-sunt îndreptate spre procesul învățării
-impun un control formal, promovează competiția	-pun accentul pe contactul direct cu problemele vieții, cultivă pragmatismul și munca independentă, autodepășirea
-promovează individualizarea	-îmbină învățarea individuală cu cea socială
-se bazează pe o motivație extrinsecă	-dezvoltă motivația intrinsecă
-determină relații rigide între profesor și elev	-sunt promovate realități democratice profesor-elev

Metodele tradiționale au o mai lungă utilizare și și-au demonstrat utilitatea, însă treptat și metodele moderne au început să fie abordate de profesori ajungându-se la rezultate remarcabile.

Astfel ca exemplu, la un opțional la clasa a VII-a, intitulat *Monarhia absolutistă în Europa* desfășurat la două clase paralele, am propus o modalitate de abordare diferită a unui dintre capitole și anume *Dinastia Romanovilor*. Astfel, la clasa A am prezentat eu conținuturile folosind în totalitate metodele tradiționale, iar la clasa B le-am dat temele, i-am împărțit în echipe și ei au căutat și prezentat singuri informațiile în fața clasei, cu posibilitatea celor din clasă de a putea adresa întrebări pertinente. La sfârșitul capitolului am evaluat în urma unui test-chestionar atât cunoștințele, dar și disponibilitatea elevilor de a recomanda acest opțional celor mai mici cu un an. Rezultatele au fost diferite. Cei de la clasa A au obținut un punctaj mai bun la redarea cunoștințelor, dar nu au putut numi concret motivele pentru care ar recomanda opționalul, cel mai frecvent motiv fiind *aflarea unor informații despre țari*. Cei de la clasa B au obținut un punctaj bun la evaluarea efectivă, dar mai slab decât al celor de la A. În ceea ce privește recomandarea marea majoritate au accentuat faptul că au lucrat în echipă, că au putut ține un discurs în fața clasei și astfel și-au învins emoțiile și că au avut posibilitatea de a dezbate un subiect alături de colegii lor. După diferențierea făcută la acest capitol opționalul a fost continuat în mod similar pentru cele două clase. Metodele abordate au fost o întrepătrundere între cele tradiționale și cele moderne.

Micul meu experiment mi-a demonstrat că atunci când elevul este implicat în mod direct în procesul de învățare interesul lui crește, iar

informația este mai ușor reținută și poate fi valorificată mai târziu. Acesta ar fi principalul avantaj al metodelor moderne. De-a lungul timpului s-a remarcat că și metodele tradiționale au dat rezultate. Acestea sunt bazate mai mult pe predare, centrate pe cuvânt, sunt abstracte și promovează individualitatea ceea ce nu este deloc greșit, însă societatea la nivel global a avansat. Angajații oricărei instituții trebuie să lucreze în echipă, să fie pragmatici și să se autodepășească. Elevul trebuie să înțeleagă că nu este în competiție cu cei din clasa sa, ci cu el însuși. Astfel, orice metodă ar aborda profesorul să trebuie să îl pregătească pentru viață, să îl motiveze pentru a se forma permanent, să îi cultive motivația intrinsecă.

Consider că cea mai corectă abordare a celor două categorii de metode este aceea a utilizării în funcție de vârsta educabilului și a temei abordate. De asemenea, o întrepătrundere a celor două tipuri de metode ar duce la însușirea materiei, dar și la stimularea participării elevului și la motivarea acestuia.

BIBLIOGRAFIE

- CERGHIT, Ioan, Metode de învățământ, Polirom, Iași, 1997, p.67, p.78-81.
- CUCOȘ, C, Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Polirom, Iași, 2000, p.143-144.
- FRUNZĂ Virgil, Elemente de metodologie a instruirii, Editura Muntenia, Constanța, 2004, p.13-15.
- GHEORGHE Tănasă, *Metodica predării –învățării istoriei în școală*, Editura Spitu Haret, Iași, 1996, p.51-52
- NICHIFOR, Doina, STÎNGĂ Leilia, *Predare interactivă și învățarea prin cooperare la disciplina istorie*, Studii și articole de Istorie, LXXII, Grup Editorial Rottarymond & Rotarexim S.A., Râmnicu Vâlcea, 2007, p. 205-214.
- OPREA Crenguța- Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007, p. 17
- PĂCURARI Otilia, TÎRCĂ Anca, SARIVAN Ligia, *Strategii didactice inovative*, suport de curs, Centrul Educația 2000+, București, 2003, p.9

FORME ALE EDUCAȚIEI EDUCAȚIA FORMALĂ, NONFORMALĂ ȘI INFORMALĂ

prof. Cosma Doina
prof. Lazăr Dana- Gheorghina
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj-Napoca

*“Educația este cea mai puternică armă pe care o poți folosi
pentru a schimba lumea.”*
(Nelson Mandela)

Prin educație ca fenomen social înțelegem transmiterea experienței de viață de la o generație la alta, cunoașterea bunelor maniere și comportarea în societate în conformitate cu aceste deprinderi. Educația se referă atât la însușirea unor cunoștințe teoretice, cât și la un anumit comportament etic acceptat de societate.

Principalii factori care ajută copilul în formarea propriei educații sunt școala și familia. Familia poate fi considerată ca fiind prima școală a copilului. Ea este cea care răspunde de trebuințele elementare ale copilului și de protecția acestuia, exercitând o influență puternică asupra copilului, astfel încât unele experiențe rămân, uneori, întipărite pentru toată viața în profilul moral-spiritual al acestuia.

Formele educației vizează ansamblul acțiunilor și al influențelor pedagogice realizate, simultan sau succesiv, la nivel instituțional și la nivel noninstituțional. Cele trei forme ale educației sunt reprezentate de : educația formală, informală și cea nonformală.

Definițiile cele mai cunoscute ale celor trei forme de educație au fost formulate de Coombs, Prosser și Ahmed (1973). Educația formală reprezintă sistemul de educație, structurat ierarhic și gradat cronologic, pornind de la școala primară până la terminarea universității, incluzând, pe lângă studiile academice generale, diverse programe specializate de formare (cursuri, activități de formare organizate de instituții de învățământ).

Educație informală este reprezentată prin procesul real de învățare de-a lungul vieții, în cadrul căruia fiecare individ își formează atitudini, își interiorizează sau clarifică anumite valori, dobândește deprinderi și cunoștințe din experiența cotidiană, valorificând influențele și resursele educative din

mediul în care trăiește – de la familie și vecini, de la locul de muncă sau de joacă, de la piață/ magazin, de la bibliotecă sau din mass-media.

Prin educație nonformală se înțelege orice activitate educațională organizată în afara sistemului formal existent – fie că se desfășoară separat sau ca un element important al unei activități mai largi – care este menită să răspundă nevoilor educaționale ale unui anumit grup și care are urmărește obiective de învățare clare.

Educația formală provine din latinescul „formalis” care înseamnă formă, figură, model, organizat legal, formal (Bontaș, 1998). Se referă la ansamblul acțiunilor educative sistematice și organizate, elaborate și desfășurate în cadrul unor instituții de învățământ specializate (școală, universitate etc.) (Stan, 2001). Alți autori consideră educația formală punct de referință care pune în centrul preocupărilor sale copilul, ca subiect al educației și instituției.

Educația formală valorifică activitatea de educație/ instruire organizate în cadrul sistemului de învățământ sub îndrumarea unor cadre didactice specializate în proiectarea unor acțiuni educaționale, care asigură realizarea corelației subiect/educator- obiect/educat.

Conținutul și metodologia educației formale valorifică următoarele coordonate funcționale, valabile la nivelul sistemului și al procesului de învățământ: proiectarea pedagogică organizată pe bază de planuri, programe, manuale școlare, cursuri universitare și alte materiale utilizate în procesul instructiv-educativ; orientarea prioritară a finalităților spre parcurgerea programei pentru asigurarea succesului unui număr cât mai mare de elevi și studenți. Învățarea școlară/ universitară sistematică este realizată prin corelarea activității cadrelor didactice de diferite specialități la nivelul metodologic al unei echipe pedagogice, iar evaluarea se realizează prin acordarea de note, respectiv calificative.

Trăsături caracteristice ale educației formale:

- este instituționalizată și se desfășoară în cadrul unui sistem oficial de învățământ;
- este proiectată riguros, derulată și evaluată sub forma documentelor școlare cu caracter oficial;
- este prioritară din perspectiva politicilor naționale privind dezvoltarea resurselor umane, fiind principala țintă a politicilor educaționale;
- este evaluată social, potrivit unor criterii socio- pedagogice riguroase și vizează cunoașterea atât a rezultatelor activității instructiv-educative, cât și a procesului educațional;

- este organizată sub formă de activități instructiv-educative concrete în cadrul sistemului de învățământ;
- este coordonată de un corp profesional specializat;
- se desfășoară într-un cadru pedagogic determinat, cu metode și mijloace de predare, învățare și evaluare evaluate cu funcții pedagogice precise;
- este generalizată, permițând accesul tuturor indivizilor.

Educația formală are limitele ei; ea poate induce și efecte educative negative, indezirabile, generând disonanțe la nivelul personalității. Un dezavantaj al educației formale îl constituie centrarea pe performanțe înscrise în programe, tendințele de memorare masivă a cunoștințelor, predispunerea către rutină, subiectivismul în evaluare. Totodată, educația formală devine insuficientă. De altfel, din perspectiva principiului educației permanente, educația formală devine complementară celorlalte forme: nonformală și informală.

În cadrul școlii, elevii sunt atrași de către cadrele didactice în activități extra-curriculare. Câți dintre noi nu mergem cu elevii la teatru, opera, operetă, cinematograful, muzee și alte instituții capabile să ofere acest tip de educație nonformală? Educația nonformală se desfășoară în astfel de instituții care au ca scop educația, dar nu este școală, nu este evaluată social. Dacă elevul studiază "O scrisoare pierdută" de I.L. Caragiale, la școală, înțelegerea operei acestui minunat dramaturg va fi asigurată și întregită prin vizionarea piesei de teatru respective. Așadar, educația nonformală completează educația formală din cadrul școlii.

Educația nonformală provine din latinescul „nonformalis” însemnând fără norme, în afara formelor organizate în mod oficial pentru un anumit gen de activitate. (Bontaș, 1998, p. 23). Cuprinde totalitatea acțiunilor și influențelor educative structurate, organizate și instituționalizate, dar desfășurate în afara sistemului de învățământ (Stan, 2001). Notele caracteristice ale acestei forme de educație sunt legate de caracterul opțional al activităților organizate, participarea elevilor la stabilirea a ceea ce se va învăța și se va întreprinde, rolul discret al educatorilor, renunțarea la evaluări și utilizări de note și calificative.

Accentul cade aici pe stimularea educațiilor prin programe alternative, diferențiate, diversificate, facultative, aplicative, de completare, în acord cu elementele de noutate în diferitele domenii, cu noi tipuri de comunicare, metode de activizare, tehnici de creativitate, cu stimularea dezvoltării vocaționale/activitățile nonformale pot fi în afara clasei (cercuri pe discipline, competiții tematice, expoziții, etc.), în afara școlii (spectacole, cobferințe, cluburi, dezbateri, et.) și, după integrarea profesională, ca activități de formare continuă.

Exemple de programe sau de activități de educație nonformală:

- Programe europene pentru tineret (Socrates, Leonardo): vizite de studiu în țară sau în alte țări, mese rotunde, ateliere teoretice și practice (pictură, muzică, fotografie, graffiti, teatru, IT), activități culturale (vizite la muzee, centre culturale), jocuri interculturale (“Derdienii”, “Trenul European”), jocuri de cooperare, discuții în grupuri mici sau mari despre probleme care îi preocupă pe tineri la ora actuală.
- Taberele pentru elevi și studenți, cluburile elevilor sau caselor studenților, proiectele inițiate de organizații nonguvernamentale sau de alte instituții.

Fordham (1993) evidențiază faptul că, în cazul educației nonformale, organizarea și planificarea învățării ar trebui asumate chiar de către cursanți; ca atare, este nevoie de o abordare „de jos în sus” (bottom up), care să le dea cursanților capacitatea de a înțelege sau, de ce nu, de a schimba structurile sociale din jur. Principiul participativ, care stă la baza filosofiei nonformale, trebuie înțeles ca participare la propria formare (înțelegere a nevoilor și găsirea soluțiilor adecvate de instruire în domeniile respective) și la viața comunității / a societății. Dacă în cazul educației formale, curriculumul este impus, în cazul educației nonformale acesta ar trebui negociat de grupul de cursanți, astfel încât să răspundă cât mai bine nevoilor acestora. În ceea ce privește educația informală, se desfășoară fără să aibă la bază un curriculum.

În educația formală și nonformală, există intenții/ scopuri clare ale celui care învață, în vreme ce experiențele din zona educației informale nu sunt ghidate de o intenție/ un scop clar al învățării din perspectiva subiectului implicat în activitatea respectivă. Cu alte cuvinte, învățarea informală nu este întotdeauna deliberată; face însă excepție studiul de tip autodidact, care este ghidat de anumite intenții/ scopuri și care poate urma chiar un plan de studiu (un curriculum) propriu.

Educația informală (fără forme) nu reprezintă o educație fără caracter formativ, ci caracterul spontan al acestei influențe educative. Vorbim despre educație informală în cazul influențelor care individul le resimte de-a lungul vieții din partea familiei, a grupului de prieteni, a stării, a mass-media, în timpul competițiilor sportive, al weekendurilor. Se referă la totalitatea influențelor educative neorganizate, nesistematice și nesubordonate unor finalități educaționale precise.

Educația informală este considerată ca fiind educație incidentală și include totalitatea influențelor neintenționate, eterogene și difuze, prin care fiecare persoană dobândește cunoștințe, abilități și aptitudini din experiențele sale zilnice.

Din punct de vedere etimologic, denumirea termenului de educație informală provine din limba latină, "informis/informalis" fiind preluat în sensul de "spontan", "neașteptat". Ca urmare, prin educație informală înțelegem educația realizată spontan.

Educația informală se realizează individual sau prin interacțiuni cu prietenii, cu membrii familiei sau cu colegii de serviciu, ca proces de învățare tacită, experiențială, neconștientă și neplanificată. Unii consideră că proiectele personale de cunoaștere autodidactă fac parte tot din educația informală. De exemplu, dorim să învățăm să lucrăm cu un nou program (Power Point), ca să facem diverse prezentări : ne documentăm pe internet, din cărți/ reviste de specialitate, de la prieteni sau de la cunoștințe care folosesc deja acest soft. Alții percep educația informală ca pe un proces de învățare generat de un context favorabil: acela de a fi membru al unor organizații comunitare sau de tineret. În acest caz, există specialiști, educatori, care au rolul de a-i încuraja pe oameni să reflecteze asupra experiențelor proprii. Având o pregătire în domeniu, ei pot oferi un sprijin consistent tuturor celor care fac parte din organizația respectivă. Educația informală poate lua oricare dintre formele descrise mai sus. Putem reține că: este un proces care ajută oamenii să învețe; este impredictibilă (se poate întâmpla oricând și oriunde, fără să știm spre ce poate duce); se bazează pe reacțiile noastre la situații sau experiențe diverse; implică explorarea și lărgirea experiențelor; se realizează în principal prin conversație, ca mijloc de împărtășire și confruntare a ideilor; stimulează autoevaluarea și reflecția asupra propriului mod de a învăța.

Strategia pentru dezvoltare durabilă a României (proiect) își propune să integreze conținuturile tematice ale educației pentru dezvoltare durabilă în sisteme educaționale formale, nonformale și informale pe trei dimensiuni: socio-culturală, ambientală și economică. În acest cadru general, Strategia propune realizarea unor programe adaptate și diferențiate pentru mediul urban și cel rural în privința cultivării sustenabilității și implicării proactive a tinerilor și cadrelor didactice în elaborarea și punerea în aplicare a unor proiecte și programe compatibile cu obiectivele dezvoltării durabile. Din perspectiva preocupărilor privind dezvoltarea de curriculum, relevante sunt opțiunile vizând corelarea politicilor educaționale cu evoluția demografică și socială.

Educația nonformală și informală se află într-o relație complexă cu școala. Pe de o parte, școala valorifică primele achiziții nonformale ale copiilor, pe de altă parte, școala trebuie să asigure fundamentele care fac posibilă educația și învățarea pe tot parcursul vieții, în variate contexte.

Documentele recente de politici educaționale acordă un rol important acestor conexiuni. O măsură concretă în acest sens este elaborarea portfo-

liului personal pentru educație permanentă, ce conține, pe lângă studii și educație formală, calificările obținute și competențele dobândite în contexte nonformale, care sunt recunoscute sau nu printr-un act de studiu.

Perspectivile de valorificare a educației nonformale și informale în procesul didactic sunt legate de elevi și de profesori, ținând seama de potențialul ridicat de a susține motivația acestor categorii de actori implicați în realizarea actului educațional.

Este de dorit ca profesorii să arate interes față de preocupările elevilor din afara cadrului educațional formal și să găsească modalități și căi de valorificare a acestora. Astfel, aceștia vor fi stimulați să aducă, în procesul învățării formale, propriile experiențe de învățare acumulate în comunitatea mică a familiei, a prietenilor, a unui grup care împărtășește hobby-uri sau interese comune. Pe lângă faptul că aceștia ar trebui să știe cum să valorifice diversele experiențe de învățare ale elevilor provenite din educația nonformală sau informală, profesorii ar trebui să găsească căi de a-și valorifica propriile experiențe de învățare din afara învățării formale, pentru a dinamiza și a eficientiza procesele didactice pe care le construiesc.

Cele trei forme ale educației contribuie la dezvoltarea personalității tinerilor și pot contribui la dezvoltarea durabilă a societății prin intercondiționare. Astfel, educația formală are de câștigat dacă reușește să integreze creator, multe din influențele specifice educației nonformale și informale. Pe de altă parte, acumulările educației formale pot contribui la dezvoltarea și eficacitatea celorlalte două modalități: nonformală și informală. Concluzionând, între cele trei tipuri de educație trebuie să existe relații continue și permanente de interdependență.

BIBLIOGRAFIE

- Ausubel David, Floyd R. - *Învățarea în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- Bandura, A., și Walters, R. H. - *Social learning and personality development*, New York: Holt, 1963 în Davitz, J. R. și Ball, S., *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
- Bontaș, Ioan - *Pedagogie*, Editura All, București, 1997
- Cerghit, Ioan - *Formele educației și interdependența lor*, în Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, coord., *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988
- Cerghit, Ioan - *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București, 2002
- Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr., coord. - *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988

- Coombs, Philip, H. - *La crise mondiale de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968
- Cosmovici A., Iacob L. (coord) - *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998
- Cozma, Teodor - *Educația formală, nonformală și informală, în Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iași, 1997
- Cristea Sorin - *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Educațional, Chișinău, 2002
- Cristea Sorin - *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998
- Doise, W., Mugny, G. - *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Editura Polirom, Iași, 1998
- Formare a Personalului Didactic din Învățământul Preuniversitar, Nr. 1, Ministerul Educației și Cercetării, București, 2002
- Illich, I. - *Une societate sans école*, Edition du Seuil, Paris, 1971
- Jinga Ioan, Istrate Elena - *Manual de pedagogie*, Editura All Educațional, București, 2001
- Monteil, J.-M.- *Educație și formare*, Editura Polirom, Iași, 1997
- Stan, Cristian, *Teoria educației. Actualitate și perspective*, Editura Presa Universitară Clujeană, 2001.
- <http://iec.psih.uaic.ro/ciea/file/2010/31%20Jurcan%20Georgeta.pdf>
- <http://asociatia-profesorilor.ro/educatia-formala.html>

JOCUL DIDACTIC ÎN ORELE DE MATEMATICĂ ȘI EXPLORAREA MEDIULUI

Prof. înv. primar Panțel Corina
Școala Gimnazială „Emil Isac” – Cluj-Napoca

În dezvoltarea omului, alături de trebuințele fundamentale de hrană, afecțiune, educație, un rol important îl are jocul. Jocul contribuie la dezvoltarea personalității copilului și este consacrat de CONVENȚIA CU PRIVIRE LA DREPTURILE COPILULUI – 1989. Se știe că perioada micii școlarități este perioada cea mai încărcată de energie din viața omului.

La această vârstă, jocurile sunt plăcerea copiilor pentru că le satisfac nevoia de mișcare și nu numai. Prin joc, școlarul capătă bună dispoziție, își exercită forțele fizice, dar și pe cele sufletești. Cu certitudine jocul este un mijloc important nu numai pentru educația fizică, dar și pentru educația morală. Jocul îi dezvoltă copilului sentimente, îl deprinde cu răbdarea și disciplina, cu respectarea regulii.

Practica arată că școlarii mici iubesc jocul și au nevoie de el. De-a lungul anilor am „probat” pe generații de elevi fel de fel de jocuri. Constatarea este că, fie că sunt jocuri de mișcare, jocuri distractive, de perspicacitate, didactice, de orice fel, practicate la orice obiect de studiu ele aduc bucurie și satisfacție școlarelor. În clasele pregătitoare – II cele mai îndrăgite de copii sunt jocurile muzicale și jocurile de mișcare. Jocurile muzicale le dezvoltă școlarelor abilități de cânt și de mișcare. Ei învață cu ușurință textul, dar și mișcărilor. Le place să joace aceste jocuri în pauzele școlare, dar și în grupul de joacă de acasă.

Deprinderile corect formate în ciclul primar sunt atât de puternice, încât elevul rămâne cu ele tot restul vieții. Astfel, în orele mele de matematică caut să adaptez prevederile programei particularităților de vârstă dar și individuale ale elevilor, să introduc elemente distractive, de joc pentru a antrena elevii în rezolvarea și compunerea de exerciții și probleme, pentru a crea un climat care să genereze curiozitate, descoperire și inventivitate. Introducerea jocurilor didactice, varietatea și gradarea exercițiilor, problemele distractive asigură înlăturarea rigidității și a plictiselii - care sunt de obicei determinate de stereotipia tehnicilor de calcul. Sporirea eficienței lecțiilor de matematică constă tocmai în această căutare continuă de a găsi

cele mai atractive căi de învățare a matematicii. Matematica devine cu atât mai accesibilă cu cât este tratată într-o formă mai atractivă, mai interesantă.

Școlarul mic manifestă multă curiozitate. Aceasta are la bază un impuls nativ și este prezentă mai ales în primii ani de școală. Este de datoria dascălului să o mențină trează, dar și să o cultive. Școlarul mic trece treptat de la o curiozitate perceptivă la o curiozitate epistemică, adică apare necesitatea de a-și explica fenomenele, de a înțelege lumea, de a stabili relații între cauze și efecte. Activitatea școlarului mic poate fi susținută nu numai de o motivație externă, dar și de o motivație internă, care activează procesul de asimilare a cunoștințelor într-un mod continuu. Ea se naște atunci când educatorul asigură stimularea și menținerea într-o permanentă stare activă a vioiciunii și curiozității cognitive a copilului. În primele clase funcționează motivația extrinsecă, pozitivă. Copilul trece de la o activitate benevolă și plăcută – jocul – la una obligatorie și uneori obositoare și stresantă – învățarea. Apariția motivației intrinseci ține de arta de a preda a învățătorului, de tactul său pedagogic. El trebuie să mențină într-o permanentă stare activă curiozitatea elevului, acesta găsindu-se la originea declanșării motivației intrinseci. Motivele externe (să fie lăudați, să ia premii, să ofere bucurii părinților) trebuie să fie dirijate treptat spre o motivație superioară (să fie convins de necesitatea pregătirii pentru viață, să-l convingem de importanța învățării). Pentru aceasta trebuie să se folosească de setea de cunoaștere a elevului, de dorința lui de a afla lucruri noi. Cu atât mai mult este necesară activizarea motivației în lecțiile de matematică, considerate monotone și obositoare.

Activitățile matematice în general, jocurile didactice și problemele distractive constituie un stimulent serios pentru dezvoltarea psihică a copiilor, având un rol deosebit de important în dezvoltarea lor ulterioară și în integrarea lor socială.

Activitățile bazate pe joc și explorare și orientate spre munca independentă și pe grupe, încurajează inițiativa și dezvoltă creativitatea elevilor. De asemenea, activitățile realizate în afara clasei și cele extrașcolare pot fi propice pentru dezvoltarea creativității.

Trebuie schimbat climatul pentru a elimina blocajele culturale și emotive, puternice în școala din trecut. Atmosfera din clasă joacă un rol important, copiii trebuie lăsați să-și exprime liber gândurile, ideile. Astfel, se va realiza un antrenament continuu al creativității elevilor. Se cer relații distinse, democratice, între elevi și profesori, ceea ce nu înseamnă a coborî statutul social al celor din urmă. Modul de predare trebuie să solicite participarea, inițiativa elevilor, e vorba de acele metode activ-participative.

Fantezia trebuie și ea apreciată corespunzător, alături de temeinicia cunoștințelor, de raționamentul riguros și spiritul critic.

Pentru a avea elevi creativi trebuie să ne străduim noi înșine să evităm rutina, să fim creativi, să producem noul în toate domeniile vieții noastre, fiind cunoscut rolul de formator pe care îl are cadrul didactic în mediul său social. Trebuie să încercăm demontarea clișeelelor culturale care blochează creativitatea copiilor. Cu cât vom cunoaște mai bine copiii, cu atât vom obține rezultate mai semnificative. Energiile creatoare se pot debloca prin joc în cadrul oricărei discipline școlare.

La vârsta școlară, jocul este de fapt un mijloc de învățare. Datorită conținutului și modului de organizare, jocurile didactice sunt mijloace eficiente de activizare a întregii clase, contribuind la formarea și dezvoltarea deprinderilor practice elementare. Scopul jocului este acela de a-l înarma pe elev cu un aparat de gândire logică, care să-i permită să se orienteze în problemele realității înconjurătoare, să exprime judecăți și raționamente variate într-un limbaj simplu. Această formă de activitate oferă un cadru prielnic pentru învățarea activă, participativă, stimulând inițiativa și creativitatea elevilor. Cu cât jocul este mai bine structurat, elevul acordă o implicare mai mare în desfășurarea lui.

Jocurile didactice îl motivează pe elev. Ele ajută la captarea atenției elevilor mici, înlătură monotonia, plictiseala sau dezinteresul pentru vreo activitate. Atunci când în predare se folosește jocul didactic, elevii participă altfel, sunt mult mai interesați și participă activ la lecție. Este foarte important de știut că prin joc învățătorul își poate cunoaște elevul. Atunci când se joacă, școlarul se dăruiește jocului cu toată ființa sa, își afirmă, de fapt, personalitatea. Fiecare copil are un stil personal de joc și nici un copil nu este trist atunci când se joacă. Copiii își arată în joc voința, stăpânirea de sine, inteligența, temperamentul. Condiția ca jocul didactic să-și atingă scopul este ca el să fie foarte bine pregătit. Indiferent în ce moment al lecției este folosit, jocul didactic impune pregătirea și organizarea clasei pentru joc, explicarea și fixarea regulilor, urmărirea executării lui de către elevi, aprecierea și evaluarea rezultatelor.

Matematica este știința cea mai operativă, care are cele mai multe și mai complexe legături cu viața. Ea se învață pentru a fi utilă. Nu există vreun domeniu al vieții în care matematica să nu-și găsească aplicabilitatea. Tocmai de aceea, modernizarea învățământului matematic apare ca o necesitate.

Încă din ciclul primar, se impune stimularea gândirii logice, a judecății matematice la elevi, iar evoluția disciplinei a dus la o abordare atractivă, spre dezvoltarea raționamentului și a creativității.

Învățarea matematicii în învăț. primar depinde de modul cum se face introducerea competențelor. Demersul didactic trebuie să parcurgă trei etape: familiarizarea, structurarea și aplicarea. Reforma din învățământ susține necesitatea trecerii de la „a ști” la „a putea face” adică de la „transmiterea de informații” la „formarea de capacități, competențe și aptitudini”. Astfel, noi trebuie să fim deschiși, într-o continuă adaptare, deoarece societatea de azi demonstrează că individul reușește să se integreze profesional nu neapărat prin ceea ce știe, ci prin ceea ce este capabil să facă. Conținuturile matematicii, chiar fiind bine predate, sunt uneori greu de adaptat sau aplicat în viața de zi cu zi. Acest lucru se datorează accentului excesiv pus pe informație și nu pe formarea de capacități de rezolvare a unor situații practice.

Un rol deosebit îl are matematica în dezvoltarea intelectuală a elevului, în dezvoltarea gândirii logice. Prin matematică găsim un bun prilej pentru a forma la elevi deprinderi folositoare: punctualitate, exactitate, autoverificare, justificare și motivare. Pentru a realiza o educație matematică cu implicații serioase în dezvoltarea elevilor, se impune o permanentă preocupare în perfecționarea continuă a metodelor și mijloacelor de învățământ centrate pe elev.

Folosirea jocului constituie o tehnică atractivă de explorare a realității.

În clasa pregătitoare și clasa I învățătorul:

- folosește jocul didactic la orele de matematică deoarece noțiunile de număr și de operații cu numere sunt abstracte;
- oferă numeroase avantaje pedagogice, dintre care: constituie o admirabilă modalitate de a-i determina pe copii să participe activ la lecție;
- antrenează la lecție atât copiii timizi cât și pe cei slabi;
- dezvoltă spiritul de cooperare;
- dezvoltă la elevi iscusința, spiritul de observație, ingeniozitatea, inventivitatea;

Începând din clasa a II-a, se lărgeste repertoriul adunării și scăderii, apare înmulțirea și împărțirea.

În predarea operațiilor de înmulțire și împărțire se va acționa astfel încât să se creeze o influență retroactivă favorabilă a noilor cunoștințe (înmulțirea) asupra vechilor cunoștințe (adunarea).

Temele care îi introduc pe elevi în învățarea noțiunii de fracție ca mod de redare a relației parte-întreg, ca și problemele ce implică metoda mersului invers, oferă foarte bune ocazii de educare a gândirii matematice în clasa a IV-a, deși noțiunile de jumătate și sfert sunt introduse încă din clasa pregătitoare.

La nivelul copiilor din ciclul primar, orice rezolvare de situații problematice constituie în același timp o manifestare a creativității gândirii

lor. Principala caracteristică a gândirii creative la elevi este noutatea sau originalitatea soluției găsite. Compunerea problemelor în care elevul îmbină cuvinte cu numere exprimând relații între cantități stimulează gândirea la o activitate intensă și de creație. Orice act creativ presupune un material care să fie prelucrat în mod inedit, cunoștințele pe care le posedă elevul, gradul de stăpânire a lor, constituie condiția esențială a creativității micului școlar.

La nivelul ciclului primar, în structura metodelor active își găsesc cu maximă eficiență locul- jocurile didactice - constituind o punte de legătură între joc ca tip de activitate dominantă în care este integrat copilul în perioada preșcolară, și activitatea specifică școlii – învățarea. Jocurile didactice sunt metode active care solicită integral personalitatea copilului.

Ele sunt realizate pentru a deservi procesul instructiv-educativ, au un conținut bine diferențiat pe obiectele de studiu, au ca punct de plecare noțiunile dobândite de elevi la momentul respectiv, iar prin sarcina dată, aceștia sunt puși în situația să elaboreze diverse soluții de rezolvare, diferite de cele cunoscute, potrivit capacităților lor individuale, accentul căzând astfel nu pe rezultatul final cât pe modul de obținere al lui, pe posibilitățile de stimulare a capacităților intelectuale și afectiv motivaționale implicate în desfășurarea acestora.

Jocurile didactice cuprind sarcini didactice care contribuie la valorificarea creatoare a deprinderilor și cunoștințelor achiziționate, la realizarea transferurilor între acestea, la dobândirea prin mijloace proprii de noi cunoștințe. Ele angajează întreaga personalitate a copilului constituind adevărate mijloace de evidențiere a capacităților creatoare, dar și metode de stimulare a potențialului creativ al copilului, ne referim la creativitatea de tip școlar, manifestată de elev în procesul de învățământ, dar care pregătește și anticipează creațiile pe diferite coordonate.

Jocul didactic constituie o eficientă metodă didactică de stimulare și dezvoltare a motivației superioare din partea elevului, exprimată prin interesul său nemijlocit față de sarcinile ce le are de îndeplinit sau plăcerea de a cunoaște satisfacțiile pe care le are în urma eforturilor depuse în rezolvare. Jocurile didactice sunt antrenante pentru toți elevii și acționează favorabil și la elevii cu rezultate slabe la învățătură, crescându-le performanțele și căpătând încredere în capacitățile lor, siguranță și promptitudine în răspunsuri, deblocând astfel potențialul creator al acestora.

Jocurile didactice desfășurate într-un climat educațional cu deschideri largi noului, organizate pe grupe de elevi pot prefigura metode de stimulare a creativității de tipul brainstormingului.

Din practica școlară am constatat că jocul didactic oferă copilului cadrul adecvat pentru o acțiune independentă. Jocurile didactice au un conți-

nut bine conturat având ca punct de plecare noțiuni dobândite de elevi la momentul respective, iar prin sarcina dată de aceștia sunt puși în situația să elaboreze diverse soluții de rezolvare potrivit capacităților individuale, accentul căzând nu pe rezultatul final, ci pe modul de obținere al lui, pe posibilitățile de stimulare a capacităților de stimulare și afectiv-motivaționale implicate în desfășurarea acestora.

Jocurile didactice cuprind sarcini didactice care contribuie la valorificarea creatoare a deprinderilor și a cunoștințelor achiziționate, la dobândirea, prin mijloace proprii, a unor noi cunoștințe. Ele angajează întreaga personalitate a copilului, constituind adevărate mijloace de evidențiere a capacităților creatoare, dar angajează și metode de stimulare a potențialului creativ al copilului, referindu-se la creativitatea de tip școlar, manifestată de elevi în procesul de învățare.

Adeseori ne-am întrebat: cum putem ușura activitatea independentă a elevilor? cum să predăm pentru a-i face să aștepte cu bucurie ora de matematică? cum am putea face ca elevii să înțeleagă unele probleme mai dificile? ce activitate didactică face posibilă înțelegerea matematicii de azi? La aceste întrebări găsim răspunsul prin folosirea jocului didactic în predarea matematicii.

În ceea ce privește integrarea jocului în lecțiile de matematică și pentru ca un exercițiu de matematică să fie transpus în joc didactic este necesar:

- să realizeze un scop și o sarcină didactică din punct de vedere al conținutului matematic;
- să se utilizeze acele elemente de joc în vederea realizării obiectivelor propuse ;
- să utilizeze reguli de joc, cunoscute și respectate de toți elevii.

Folosind jocul didactic în orele de matematică am urmărit atitudinea copiilor față de sarcinile cu caracter creator și au fost cu totul deosebite. Elevii și-au dorit sarcinile, le-au așteptat, iar de la un timp le-au solicitat. După îndeplinirea sarcinilor cu caracter creator elevii au fost mai bine pregătiți pentru alte activități, mai relaxați și mai odihniți. Elevii au manifestat un interes mai crescut față de ora de matematică la care s-a folosit jocul didactic, și-au putut încerca posibilitățile, au reușit să se afirme. Ei au fost bucuroși când au reușit și nemulțumiți când rezolvările au dat greș. Chiar și elevii timizi sau cei mai slabi la învățătură au dobândit încredere în forțele proprii, au dorit să încerce și prin astfel de activități au reușit să obțină rezultate mai bune.

Gândirea creatoare poate fi stimulată prin provocări. Metode moderne, des folosite la orele de matematică sunt: **problematizarea** (elevii

participă prin efort propriu de gândire și acțiune la descoperirea adevărului, dezvoltându-și spiritul experimental, capacitatea de prelucrare), **euristica** (sporește caracterul formativ al învățării, dezvoltând spiritul de observație, capacitățile de analiză și sinteză, interesul cognitiv, motivația intrinsecă), **brainstormingul** (asaltul de idei care urmărește stimularea copiilor pe drumul căutării a cât mai multor ipoteze), **culbul, ciorchinele, învățarea prin descoperire**, (impulsul determinând răspunsuri din ce în ce mai rapide, mai corecte, găsirea cât mai multor soluții, rezolvarea problemelor într-un timp cât mai scurt)etc.

În continuare, voi prezenta câteva exemple de jocuri didactice matematice, utilizate în cadrul orelor de matematică.

➤ **Copăcelul numerelor**

Elevii vor fi îndrumați să îmbrace pomișorul în haine de primăvară, potrivit florile ce conțin numerele scrise cu cifre, cu frunzele ce conțin varianta în litere.

➤ **Jocul păsărelelor**

În pomișor se așază păsările călătoare, fiecare purtând o cifră.

Elevii vor avea ca sarcină să formeze din aceste cifre numere noi. Elevii vor lucra pe echipe, iar verificarea se va face oral.

➤ **Cuiburile buclucașe**

Se intuiesc planșele cu cuiburi și elementele componente. Elevii vor trebui să compună numerele descompuse în prealabil.

➤ **Petrecerea păsărilor - predecesor / succesori**

Păsările călătoare, din cuiburile anterioare, dau o petrecere în cinstea sosirii primăverii și a regăsirii caselor. Fiecare își invită vecinii. Ajutați-i pe aceștia să ajungă la petrecerea potrivită.

Elevii au ca sarcină să așeze vecinii lângă cuiburile corespunzătoare. Se scriu la tablă și pe caiete.

➤ **Albinuța - ordonare**

Se îndrumă elevii să ajute albinuța să ajungă la destinație, ordonând florile / numerele în ordine crescătoare/ descrescătoare.

➤ **Florile - comparare**

Se cere elevilor să recunoască floarea cu cel mai mult polen / număr mai mare.

Se cere observarea altei flori și se realizează comparația.

PROBLEME DISTRACTIVE

1. Doi viței cântăresc cât o vacă, iar 2 vaci cântăresc cât un urs.

Care din afirmațiile de mai jos este adevărată:

- 6 viței cântăresc cât un urs;

- un urs cântărește cât 4 vaci;
 - 4 viței cântăresc cât un urs.
2. Mama vitregă, deghizată într-o bătrână negustoreasă, i-a vândut Albei-ca-Zăpada un pieptene cu 29 lei, un măr cu 2 lei și o cingătoare cu 109 lei. Albă-ca-Zăpada i-a dat o bancnotă de 500 lei. Câți lei a primit rest?
3. Făt- Frumos omoară pe rând cei 3 balauri cu câte 3 capete și fiecare cap cu câte 3 limbi. Pentru a face dovada vitejiei sale, taie toate limbile balaurilor, le bagă în traistă și pleacă spre palatul împăratului. Cu câte limbi pleacă Făt- Frumos?
4. Pisica mea are 7 ani și cei doi pisoi ai ei au 2 ani și respectiv 3 ani. Peste câți ani vârsta pisicii va fi egală cu suma vârstelor celor doi pisoi?
5. La aniversare, Dănuț este întrebat de invitații săi câți ani împlinește. El spune:
- Am un număr de ani care se împarte exact și la 2 și la 3.
 - Doar nu ai 18 ani ! spune Anca.
 - Și nici 6 ! adaugă Adrian
- Câți ani are Dănuț ?
6. Ariciul Mark spune prietenului său: „Dacă aș fi cules de două ori mai multe mere decât am cules, aș fi avut cu 24 mere mai mult decât am acum.” Câte mere a cules Mark?

BIBLIOGRAFIE:

- D. Ana, M. Ana, D. Logel, E. Stroescu-Logel - Metodica predării matematicii la clasele I - IV, Ed. Carminis, (2005)
- Dinescu, Rodica – Matematică distractivă. Pentru clasa a III-a- Ed. Carminis, Pitești (2006)
- Dumitru, I. Al. – Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, Ed. de Vest, Timișoara (2000)
- Simionică, Elena - Matematica prin joc pentru clasele I- IV, Ed. Polirom Iași (1998)

TRATAREA DIFERENȚIATĂ – NECESITATEA PRIMORDIALĂ A CUNOAȘTERII PSIHOPEDAGOGICE A ELEVILOR

Prof. Daniela Mureșan
Prof. Diana Sîngerean
Liceul Tehnologic Special "SAMUS" Cluj-Napoca

"... Eu sunt copilul. Tu ții în mâinile tale destinul meu.
Tu determini în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață!
Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire.
Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume".
(Din Child's Appeal, Mamie Gene Cole)

Pentru asigurarea succesului în învățare pentru toți elevii, este necesară o educație diferențiată, ceea ce presupune crearea situațiilor favorabile fiecărui elev, descoperirea și stimularea intereselor, aptitudinilor și posibilităților de formare și afirmare ale fiecăruia. Egalitatea șanselor de formare presupune drepturi egale la învățatură, unitatea obiectivelor, finalităților și scopurilor învățării, dar nu reprezintă identitatea sau uniformitatea de tratament didactic.

Diferențierea impune crearea unui mediu de învățare care să asigure condiții ca elevii să lucreze împreună, să învețe cum să învețe, să-și acorde sprijin, să-și dezvolte respectul față de sine și față de ceilalți. În caz contrar, la elevii care necesită o tratare diferențiată și nu o primesc, poate să apară indiferența sau chiar o atitudine negativă față de activitatea la lecții, față de învățatură, colegi, cadre didactice, față de școală în general, care să afecteze capacitatea de autoapreciere și să deterioreze profund starea lor psihică. Devieri comportamentale, trăsături negative ca minciuna, falsitatea, înșelătoria sunt adesea utilizate ca „mijloace salvatoare” pentru a depăși situația incomodă în care se găsesc unii dintre ei, dacă nu se bucură de atenția colectivului clasei și a dascălului și nu li se asigură în cadrul lecțiilor posibilitatea de a depăși impasul respectiv.

“Principiul individualizării și diferențierii învățării exprimă necesitatea adaptării (potrivirii) dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și strategiilor instructiv-educative atât la particularitățile psiho-fizice ale fiecărui elev cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de elevi în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate și profesionalitate.” (Bontaș, Ioan – Pedagogie, Editura All, 1995, pag 120).

Între componentele care fundamentează acțiunea de perfecționare a activității instructiv-educative, instruirea diferențiată se conturează cu destulă pregnanță. În lumina “Declarației drepturilor omului” (O.N.U. 1948) “ființele umane au drepturi și șanse egale de dezvoltare și manifestare”. Dar este cunoscut faptul că ființele umane nu se nasc egal înzestrate cu posibilități psihofizice și că nu au condiții identice de dezvoltare și manifestare.

Pedagogia diferențiată are la bază contribuțiile unor pedagogi precum R. Cousinet, C. Freinet, O. Decroly, J. Piaget, H. Wallon etc. În Franța, în 1989, în conformitate cu „Legea de orientare asupra educației” a fost creată posibilitatea de a „introduce diferența” în învățământ pe două căi, la nivelul „proiectului instituțional al școlii” și prin proiectul personal al elevului (alegeri personale, mai mult sau mai puțin sub îndrumarea cadrului didactic).

Sarcina principală a activității școlare constă în crearea unor condiții care să contribuie în cea mai mare măsură la o învățare eficientă din partea fiecărui elev. Tratarea identică a unor situații diferențiate ar duce la adâncirea inegalităților dintre elevi și nu ar oferi condiții favorabile pentru reușita școlară a tuturor elevilor. Fiecare elev are individualitatea lui definită de o serie de aspecte dintre care menționăm:

- Un anumit specific psihologic reprezentat de anumite particularități ale proceselor sale psihice; unele însușiri psihice (aptitudini, temperament, caracter) și structuri afectiv emoționale distincte (interese, aspirații, convingeri, trebuințe etc.)

- Un anumit specific neurofiziologic reprezentat, în principal, de particularitățile funcționale ale sistemului nervos și ale analizatorilor;

- Un anumit nivel de dezvoltare intelectuală: unii memorează mai lent și gândesc mai greu, alții mai repede dar superficial, unii au un spirit de observație mai dezvoltat, alții mai puțin;

- Un anumit volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi;

- O anumită experiență de viață și un anumit stil de a învăța etc.

Respectarea particularităților individuale este în consens cu cerințele unui învățământ modern și democratic. Procesele psihice individuale precum percepția, gândirea, limbajul, inteligența, atenția, memoria, emotivitatea etc. căpăta contururi diverse de la individ la individ.

Preocuparea institutorului pentru a asigura respectarea particularităților psihice specifice fiecărei vârste și a particularităților individuale specifice fiecărui elev nu implică, nici pe departe, eliminarea dificultăților din activitatea elevilor și a efortului de gândire necesar pentru înlăturarea lor. “Nu simpla potrivire a încărcăturii cognitive sau a metodelor de acțiune după particularitățile de vârstă, ci realizarea integrală a capacităților de învățare ale copiilor în raport cu vârsta lor, solicitarea acestora la eforturi cât mai mari,

dar obiectiv posibil constituie esența acestui principiu” (Postelicu, Constantin – Fundamente ale didacticii școlare, Editură Aramis, 2000, pag 300). Așadar pentru a impulsiona, a stimula dezvoltarea unor capacități intelectuale, cunoștințele transmise – în general, sarcinile activității de învățare- trebuie să prezinte anumite dificultăți racordate la potențialitățile din “zona proximei dezvoltări” care să poată fi depășite prin eforturi intelectuale susținute, sub îndrumarea educatorului.

Însă, aceste dificultăți trebuie să fie judicios dozate în raport cu posibilitățile intelectuale ale elevilor și cu volulmul de cunoștințe, priceperi și deprinderi însușite de ei.

Modalități și mijloace de tratare diferențiată:

Diferențierea instruirii prin intermediul metodologiei didactice constă în adoptarea unor modalități de lucru variate, cu conținuturi nuanțate, toate în măsura în care se manifestă diferențe individuale între elevii aceleiași clase.

În acest sens, două tehnici devin tot mai des utilizate: activitatea pe grupe de elevi și învățământul individualizat.

Aceste două forme au și trăsături comune care se referă la faptul că clasa este împărțită pe grupe de nivel (între 2-4 grupe). Această împărțire nu este definitivă, fixă și nu este aceeași pentru toate obiectele de studiu. Grupele trebuie să fie mobile, flexibile și permeabile. De asemenea, activitatea pe grupe alternează cu activitatea frontală, astfel încât nu sunt tulburate relațiile dintre elevi și nu este diminuată coeziunea colectivului. Astfel mobilitatea elevilor de la o grupă la altă devine un stimulent în dorința continuă de a se autodepăși și în același timp previne și efectul neplăcut al “clasificării și etalonării elevilor”.

Practica frecvent întâlnită în școală este de a considera clasa ca o formațiune omogenă de elevi și de a o trata în consecință uniform-modelator, luând drept punct de reper așa numitul “elev mediu” care din punct de vedere al particularităților psihico-fizice, al ritmului de dezvoltare al proceselor cognitive, morale, afective, voliționale, în realitate nu există.

Într-adevăr, întâlnim frecvent ”elevi mediocri” din punct de vedere al pregătirii în raport cu colectivul clasei. Orientarea în desfășurarea procesului de învățământ după această categorie ar face că rezolvarea sarcinilor să fie ușoară pentru elevii buni și grea pentru elevii slabi. Din această cauză elevii se plictisesc, sunt dezinteresați de activitate, alții nu reușesc să țină pasul. În acest fel, nici una dintre categoriile de elevi nu beneficiază de condiții favorabile pentru a fi stimulată dezvoltarea și pregătirea acestora în funcție de potențialul de care dispune. O asemenea deficiență poate fi corectată numai prin activitatea diferențiată, corespunzătoare particularităților fiecărui elev.

Se cere o îmbinare permanentă – realizată cu măsură și tact pedagogic – a tratării diferențiate a elevilor în contextul activității frontale cu întregul colectiv al clasei. În acest sens “stabilirea unor sarcini diferențiate pe grupe de elevi sau individuale (concretizate în diverse procedee, forme și tehnici) prin care să se favorizeze fiecărui elev o învățare activă și temeinică desfășurată la cel mai înalt nivel al posibilităților sale, reprezintă calea cea mai eficientă de asigurare a reușitei școlare” (Rizescu I, Filipescu V, Serdean I – Diferențierea activității cu elevii în ciclul primar, în cadrul lecției, EDP, București 1976, pag 9).

În timpul lecției trebuie să se intensifice munca cu elevii care preîntâmpină greutăți la învățatură. Acești elevi vor fi solicitați mai frecvent fără a depăși posibilitățile de care dispun. În momentele în care clasa efectuează exerciții de muncă independentă se va lucra individual cu elevii care manifestă rămăneri în urmă la învățatură pentru a le da explicații suplimentare și a-i ajuta să înțeleagă mai bine conținutul materiei predate. Esențial este că în timpul lecțiilor să se desfășoare o activitate intensă și diferențiată cu elevii pentru a nu încetini ritmul de dezvoltare al celor buni și a permite celor care vremelnic înregistrează insuccese să-și dezvolte în mai bune condiții capacitățile cerute de programele școlare.

Diferențierea instruirii începe cu programele școlare, sarcini subordonate unui obiectiv pedagogic care indică precis criteriile de reușită sau nivelul performanțelor de atins. Toți elevii trebuie să atingă sau să depășească acest standard al performanțelor școlare. Astfel, grupului cu ritmul cel mai lent, trebuie să-i formulăm sarcini de învățare la nivelul performanțelor acceptabile. Celorlalte grupuri li se va cere un nivel crescut de performanță. Trebuie să se urmărească deci găsirea mijloacelor potrivite pentru ca toți elevii să-și formeze capacitățile cerute de programele școlare.

Lecția constituie forma principală de organizare a activității instructiv-educative în cadrul căreia se realizează obiectivele educaționale. În activitatea din clasă elevii obțin un anumit randament, aici se manifestă dificultățile de învățare, rămânerea în urmă la învățatura, deci aici este locul cel mai important pentru individualizarea învățământului.

Diferențierea învățământului ca modalitate de sprijinire a elevilor în activitatea de învățare la nivelul posibilităților individuale se realizează în lecție, mai ales în acea parte a lecției care vizează fixarea, aprofundarea și aplicarea cunoștințelor. Această practică se justifică oarecum prin faptul că la clasele I-IV elevii sunt abia introduși în știință și domină preocuparea pentru formarea deprinderilor de bază ale muncii intelectuale (citit-scris, calcul etc.).

Ideea care trebuie să guverneze activitatea de formare a deprinderilor de muncă intelectuală în clasele I-IV este aceea că ele nu sunt numai

instrumente de muncă, ci și mijloace ale dezvoltării psihicului copilului. Această presupune o analiză profundă a conținutului învățământului până la nivelul fiecărei lecții și determinarea naturii solicitărilor pe care le impune achiziționarea unor secvențe de cunoștințe și efortul intelectual pe care îl produce.

Sunt secvențe care cer reproducerea unor reguli, noțiuni și acestea pun în funcție mai ales memoria. Altele cer recunoașterea unor reguli de calcul ce se aplică la un caz particular de exerciții, a problemei care se încadrează într-o categorie de probleme, a unor categorii gramaticale pe care elevul le depistează în cadrul propoziției sau într-un text. În aceste cazuri funcționează algoritmi de recunoaștere. În alte secvențe se cere interpretarea fenomenului, a cazului, a situației. Pentru aceasta se cere angajarea complexă a proceselor de cunoaștere (gândirea, memoria, imaginația), efectuarea unor operații de analiză, sinteză, comparație, generalizare etc. Sunt și secvențe de activitate care se organizează astfel încât să solicite creativitatea (gândirea și înclinația creatoare).

Este important ca învățătorul să organizeze conținutul lecției în așa fel încât, pentru a ajunge la o definiție, de regulă, trebuie să adreseze elevilor solicitări diferențiate în raport cu posibilitățile individuale. O lecție modernă, se poate construi prin concursul diferențiat al elevilor, aceasta realizându-se prin solicitărilor pe care le adresăm atât în ceea ce privește conținutul învățământului cât și modalitățile de realizare a activității: întrebările adresate elevilor, sarcini privind grup, (pe caiete, fișe, la tablă), sarcinile date în activitățile practice.

Solicitările intelectuale, de diferite nivele (reproducere, recunoaștere, interpretare, transfer, evaluare, creație) se concretizează în sarcinile pe care institutorul le atribuie elevilor pe parcursul lecției și în afară ei și care se gradează în raport cu capacitățile fiecăruia, realizând cu toții sarcinile unice prevăzute de programă.

Pentru elevii cu un nivel scăzut la învățătura, eventual cu un ritm mai lent de activitate intelectuală, cu posibilități limitate, ne orientăm spre sarcini de nivel reproductiv și de recunoaștere pentru a-i ajuta să realizeze obiectivele programei la nivel de limită. Acestea pot viză: însușirea algoritmilor simpli de calcul mental (operațiile aritmetice de bază) și în scris, să rezolve probleme la nivelul clasei respective, să-și formeze deprinderile de citire, de scriere precum și spiritul de observație. Sarcinile de acest gen se formulează în termeni că: “rezolvați”, “calculați”, “ aflați”, “subliniați cuvintele care...”,”dați exemple de...” etc.

O altă categorie de sarcini angajează intelectul mai plenar, fiind vorba de exerciții mai complexe, rezolvarea unor probleme care solicită transfer de cunoștințe și tehnici, exemple noi, rezolvări variate etc.

O a treia categorie de sarcini se înscrie în planul creativității. Li se cere elevilor să interpreteze, să descopere noi aspecte, relații, să inventeze, să elaboreze compuneri, să compună și să rezolve probleme etc. Lecției trebuie să i se acorde tot mai mult un caracter problematic, de cercetare. Ea trebuie să conțină tot mai multe teme pe care elevii să le rezolve singuri.

Astfel, gândind sarcinile în raport cu efortul pe care îl solicită, adresând fiecărui elev solicitări pe măsură posibilităților lui, pentru a-l determina la un efort sporit, va reuși sprijinirea tuturor elevilor în a da un randament optim.

“Capacitățile de bază și tehnicile de muncă independente reprezintă o scară pe care elevul trebuie să învețe să urce. Dascălul pune în față elevului această scară și îl învață să urce pe ea.” (Țârcovnicu, Victor – Învățământ frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe – EDP, București 1981, pag 36)

În scopul obținerii unor rezultate bune, un rol deosebit îl are alegerea adecvată și la timp potrivit modurilor de organizare procesului de învățământ. Eterogenitatea nivelului de pregătire pentru școală a copiilor presupune intensificarea activității diferențiate încă din clasa I. În funcție de obiectivele specifice urmărite, elevii trebuie antrenați cele trei forme de activitate: frontala, pe grupe și individuală .

Activitatea frontala se utilizează special clasele I, II, când elevii nu dispun de un fond de cunoștințe și noțiuni necesare clădirii noilor sisteme de cunoștințe, când institutorul trebuie să demonstreze în față întregii clase anumite aspecte, tehnici referitoare la formarea deprinderilor de citire, scriere, calcul etc. Diferențierea se realizează prin activități de grup și prin cele individualizatoare.

Pe lângă grupele de nivel care trebuie organizate și dirijate cu mult tact pedagogic, institutorul poate realiza și grupe neomogene (cuprinzând elevi cu capacități de învățare diferite) care ajută la realizarea unui schimb de idei eficient și benefic pentru toți membrii grupei și la stabilirea unor relații sociale pozitive.

Activități individualizate se pot realiza și în afara procesului de învățământ prin prescrierea diferențiată a temelor pentru acasă, prin recomandarea unei bibliografii suplimentare.

Prin observarea atentă a copiilor și prin identificarea intereselor și potențialului acestora, dascălul ajută copiii să rezolve problemele prin metode care se potrivesc cu stilurile lor de învățare. Decât să privești un copil

că pe “un vas gol” pe care institutorul îl umple cu informații, modul de învățare individualizat consideră atât elevul cât și profesorul că fiind cei care construiesc o bază de cunoștințe împreună. În felul acesta se oferă cadrelor didactice o cale de a ajuta copiii să-și folosească întregul lor potențial care este diferit la fiecare copil.

Institutorul/profesorul poate aborda învățarea individualizată la nivel de grup și microgrup până la nivelul fiecărui elev. Într-o astfel de organizare, elevii cu dificultăți de învățare pot constitui una sau două grupe față de care cadrul didactic să manifeste o atenție specială. În felul acesta planul comun de învățare fuzionează cu cel individual dând posibilitatea subgrupeii de copii să rămână implicată în procesul educațional, cu aceleași rezultate educaționale că și restul copiilor din clasă.

În același timp învățarea individualizată este necesară pentru “anumiți” copii din clasă, vizându-i în mod deosebit pe cei care au o deficiență de orice fel. Rolul institutorului în cunoașterea elevilor clasei este primordial. El are la îndemână o paletă întreagă de strategii corespunzătoare stilului de învățare și nevoilor fiecărui copil, spre exemplu:

- a) cerințe comune pentru toți elevii;
- b) cerințe diferențiale: sarcini identice în timp diferit, sarcini diferite și timp diferit, sarcini diferite după posibilitățile copilului, fișe identice cu sarcini progresive;
- c) activități individuale cu teme diferite ;

Aceste strategii impun utilizarea unui material didactic variat, elevii fiind familiarizați cu tehnici de muncă independentă, stimulează originalitatea și creativitatea elevilor, valorifică experiență anterioară, sunt adaptate la stilurile proprii de învățare, respectă ritmul individual al copilului, stimulează spiritul de echipă, asigură corelarea intereselor copilului cu obiectivele curriculare, fiecărui copil i se acordă încredere în forțele proprii, institutorul permite copilului să participe la evaluarea propriei lor munci, copilul este evaluat și comparat cu el însuși.

O tehnică de muncă independentă eficientă o constituie lucrul cu fișele. Fișele de lucru individualizate, inițiate de Robert Dottrens în lucrarea “A educa și a instrui” constituie soluții adecvate pentru rezolvarea următoarelor probleme majore: “Cum să facem că elevii buni să nu-și piardă vremea așteptându-i pe ceilalți? Pe de altă parte cum să acționăm pentru a-i încuraja pe cei mai înceti și pe cei mai slăbi că să nu renunțe la orice efort văzând cât trebuie să se străduiască să-i ajungă pe colegii lor?” (Dottrens, Robert – A educa și a instrui, EDP, București, 1978, pag55). După funcțiile îndeplinite, fișele de muncă independentă sunt de mai multe categorii: de recuperare (pentru elevii rămași în urmă la învățatura), de dezvoltare (pentru elevii buni

și foarte buni), de exerciții (pentru formarea priceperilor și deprinderilor), de autoinstruire (pentru însușirea tehnicilor de învățare individuală și independența), fișe de evaluare (pentru constatarea nivelului de pregătire și asigurare a feed-back-ului).

Temele și lucrările indicate în fișe pot fi rezolvate de elevi în clasă (în mod dirijat sau independent) și acasă. În ambele cazuri institutorul le va prezenta elevilor informațiile minimale necesare rezolvării lor conștiente și corecte, indicații privind metodele și tehnicile de lucru, bibliografia necesară. Lucrul cu fișele este una din metodele activizante și constituie o cale eficientă de modernizare a lecției tradiționale. În aceste condiții institutorul își poate organiza mai atent intervenția, identificând în fiecare caz ce anume constituie un obstacol: lipsă coerenței, soliditatea achizițiilor anterioare, insuficiență familiarizare prealabilă intuitivă, dificultățile de ordin senzorial, afectiv, lingvistic, intelectual.

Profesorul trebuie să-și adapteze demersul: acest lucru nu înseamnă “refacerea lecției” reluarea unei explicații, ci conceperea unei situații, explicații noi, capabile de a mobiliza mai bine posibilitățile elevilor, prin caracterul lor motivant sau prin crearea unui context familiar care să-l ghideze pe elev în zona concretului.

Prin aceste modalități de lucru, profesorul trebuie să își propună atingerea acelor obiective care i se par prioritare: este vorba îndeosebi de situațiile aflate la “*pragul*” dincolo de care achizițiile ulterioare sunt imposibile.

Cunoașterea individuală a elevului, cât și tratarea diferențiată este nu numai o modalitate a prevenirii eșecului școlar, ci și garanția unor satisfacții deosebite în munca dascălului.

BIBLIOGRAFIE:

- Declarația Drepturilor Omului din 10 decembrie 1948,
Bontaș, I. „Tratat de pedagogie”, ED. All, 2007, pag.120
Dottrens, R. “ A educa și a instrui”, EDP, București, 1978, pag55
Postelicu, C., Fundamente ale didacticii școlare”, Aramis, 2000, pag. 300
Rizescu I., Filipescu V, Serdean I. „Diferențierea activității cu elevii ciclul primar, cadrul lecției”, EDP, București 1976, pag 9
Tarcovnicu, V. – Învățământ frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe – EDP, București 1981, pag 36

FILME, IMAGINI, ARTICOLE CU ÎNCĂRCĂTURĂ VALORICĂ. STUDIUL DE CAZ ÎN PERSPECTIVA DIDACTICĂ

Prof. înv. primar Fonta Mărioara
Școala Gimnazială "Iuliu Hațieganu", Cluj-Napoca

Filmele, imaginile și articolele sunt utilizate cu frecvență ridicată de către cadrele didactice în procesul de predare și învățare. În această lucrare voi aborda acești termeni tocmai pentru a înțelege încărcătura valorică care însoțesc perspectiva didactică de-a lungul procesului de instruire.

Profesori și cadrele didactice utilizează instrumente noi și interesante pentru a face procesul de predare mai atrăgător și mai eficient. Folosirea filmelor în orele de curs poate fi un instrument care sporește motivația elevilor, dă profesorului șansa de-a căpăta o mai profundă cunoaștere a secretelor predării, de-a descoperi noi modalități, de-a pătrunde în mintea elevilor, de-a redescoperi plăcerea jocului ca și metodă de învățare și dezvoltare a caracterului uman.

Filmele pot fi folosite ca unelte în învățarea și dobândirea de noi cunoștințe. Teoria deschide drumul practicii și susține investigația asupra felului în care vizionarea de filme în clasă și apoi rezolvarea a diverselor tipuri de exerciții pe baza filmelor poate spori motivația elevilor. Dilema '*materiale autentice versus non-autentice*' este una binevenită, iar răspunsul este: autentice, deoarece filmele artistice (material autentic) plac tuturor; sunt foarte ușor de procurat; vin în diverse formate; durata vizionării este controlabilă; folosirea subtitrărilor este controlabilă. Filmele pot fi vizionate de dragul vizionării, în scop cultural, pentru înțelegerea mesajului audiat, pentru a asigura un model de limbă vorbită, ca și stimul pentru alte activități. Se pot realiza activități pre-vizionare, în timpul vizionării, și post-vizionare. Filmele nu se vizionează într-o singură 'ședință', adică tot filmul odată. Se folosesc bucăți/scene, asupra cărora se lucrează apoi. Diverși teoreticieni descriu diverse metode / activități care se pot realiza pornind de la filme.

Procesul prin care, după studierea unor fragmente literare din manual, elevii au vizionat filmul (ecranizarea cărții) și apoi au desfășurat tot felul de activități bazate pe film este o modalitate care se folosește frecvent la clasă. Un model de activitate bazat pe vizionarea unui film poate avea următoarea structură: după studierea unor fragmente literare din manual, vizionarea

filmului bazat pe carte și desfășurarea de activități pe baza filmului, elevii au șansa de a se exprima ei înșiși.

Pornind de la temele și motivele abordate de textele literare/filme, ei pot crea mici 'piese de teatru'. Vizionarea unui film aduce cu sine o multitudine de imagini cu ajutorul cărora informațiile sunt receptate mai ușor de către elevi, mai mult de atât activează elevii prin modul în care sunt abordate diferitele teme cu conținut științific.

Imaginile pot fi folosite pentru a promova experiențe pozitive de învățare pentru elevi atunci când sunt utilizate în moduri care sunt în concordanță cu teoria cognitivă a învățării vizuale. Importanța folosirii imaginilor ca un instrument de învățare a fost susținută de un număr mare de studii, dezvoltarea de tehnologii și mass-media a condus la o proliferarea imaginilor vizuale care apar în procesul de învățare și predare a resurselor. Acest lucru se datorează în parte disponibilității largi de imagini digitale, precum și accesul la tehnologie și software, care facilitează crearea și livrarea de materiale vizuale.

În ultimii 25 de ani, textul de învățare și înțelegere a fost investigată intens, dar cercetarea privind examinarea eficienței de învățare prin imagini vizuale a primit mult mai puțină atenție. Cu toate acestea, un număr de studii, în special în anii 1970, au subliniat puterea creierului nostru de-a stoca imaginile mai repede spre deosebire de text.

În cele ce urmează voi analiza o alta metodă care este folosită de-o paletă largă de domenii, fiind o metodă cunoscută și aplicată de mulți specialiști în mod special și deosebit de către cadrele didactice, având o structură complexă și temeinică, mă refer în acest context la studiul de caz.

Studiul de caz în perspectiva didactică

Studiul de caz reprezintă o metodă de cercetare des utilizată în domenii ca: medicină, psihologie, pedagogie, sociologie, economie, istorie, literatură etc. și constă în analiza și dezbaterăa unui „caz” propus, de exemplu, o situație particulară a unei persoane, a unui elev, a unei organizații, instituții, întreprinderi (Dicționar de pedagogie, S. Cristea, 2002).

Ca metodă activă de instruire și educare, studiul de caz presupune desfășurarea activității didactice în baza analizării și dezbaterii unor situații reale, a unor „cazuri”, ca premise pentru formularea unor concluzii, reguli, legități, principii etc. Este în același timp o metodă de cercetare care permite confruntarea directă cu situație reală.

Studiul de caz poate fi utilizat atât în scopul dobândirii de către elevi a unor informații cu caracter teoretic, cât și în studierea unor situații concrete, luate din practica vieții, din conduita umană.

În utilizarea studiului de caz se parcurg, de obicei, următoarele etape metodice:

- alegerea cazului; „decuparea” lui din realitate;
- prezentarea cazului, familiarizarea cu el și sistematizarea informațiilor;
- analiza-sinteza cazului și obținerea informațiilor necesare;
- stabilirea variantelor de soluționare
- alegerea soluției optime, respectiv luarea hotărârii prin confruntarea variantele;

Pentru ca un caz extras din realitate să poată fi utilizat cu eficiență în procesul instructiv educativ (după o pregătire prealabilă), trebuie să se întrunească anumite condiții:

- cazul să fie strict autentic (de aceea, pentru culegerea datelor se recurge la interviuri, studierea dosarelor, a unor documente
- scrisori, date biografice și autobiografice, confesiuni etc.) ;
- cazul să reprezinte o situație „totală”, adică să conțină toate datele necesare;
- prezentarea cazului să genereze o situație-problemă, care să solicite din partea elevilor adoptarea unei decizii, stabilirea unui diagnostic sau ambele;

Deși studiul de caz reprezintă o metodă cu caracter activizator, rolul profesorului nu este diminuat, ci, dimpotrivă, potențat și constă în următoarele:

- selectarea unei varietăți de cazuri, adaptate obiectului de învățământ și particularităților de vârstă ale elevilor;
- evidențierea regulilor de soluționare a mai multor cazuri similar;
- prezentarea cazului, organizarea și conducerea întregului proces de analiză a acestuia, dirijarea dezbaterilor, sugerarea mai multor variante de soluționare, incitarea elevilor la căutarea celei mai bune dintre acestea (fără să anticipeze ipotezele, soluțiile și opiniile la care pot ajunge elevii singuri și fără să-și impună în mod necondiționat propria soluție);
- conducerea întregii activități didactice în cadrul căreia se utilizează studiul de caz, astfel încât să asigure eficiența utilizării metodei, efectuarea de către elevi a unui exercițiu autentic bazat pe căutări, descoperiri, găsiri de răspunsuri și argumentații.

Valențele psihopedagogice ale studiului de caz sunt multiple:

- 1) reprezintă o modalitate de apropiere a procesului de învățare de modelul vieții, al practicii, cu o mare valoare euristică și aplicativă;
- 2) elevii se obișnuiesc cu colectarea de informații, cu selectarea acestora, cu valorificarea lor, cu elaborarea de decizii și cu argumentarea lor;

- 3) are rol formativ deosebit conferit de acțiunile de studiere a situațiilor tipice, a cazurilor, din unghiuri de vedere diferite, de căutarea și găsire a mai multor variante de soluționare acazului etc.
- 4) creează premisele realizării unui învățământ activ, întru-cât elevii sunt puși în situația de a-și argumenta ipotezele și explicațiile proprii și de a participa activ la soluționarea cazului prin aflarea opiniilor colegilor, prin evaluarea lor, prin realizarea sintezei acestora cu ale sale, conturându-se în acest fel varianta optimă;
- 5) contribuie la formarea și dezvoltarea spiritului critic la elevi, a capacității de examinare critică a diferitelor strategii și variante de soluționare;
- 6) favorizează capacitatea de a anticipa evoluția evenimentelor și, pe această bază, de a lua decizii eficiente;

Din punct de vedere managerial, studiul de caz este o analiză detaliată și intensivă a unei entități sau a unei structuri, componentă a unei entități economice, realizată în vederea determinării factorilor care stau la baza succesului sau a insuccesului.

Ca formă și conținut, un studiu de caz se împarte în 3 mari secțiuni, denumite în funcție de subiect și de domeniul de activitate:

Provocare / problema / ipoteza
 Abordare / soluție / implementare
 Beneficiu / rezultat / finalizare

Studiul de caz se focalizează pe o singură problemă, centrat pe prezentarea soluției oferite sau pe avantajul produsului în discuție. Devierea de la subiect duce la pierderea interesului cititorului. Un titlu bun crește interesul cititorilor. Avantajul unui serviciu sau produs trebuie evidențiat de la început, titlul urmând să fie susținut prin argumente în cadrul studiului de caz.

Menține atenția celui care citește studiul de caz prin accentuarea explicațiilor în rezolvarea problemei, prin termeni măsurabili și cuantificabili. Susține materialul prin date statistice, grafice sau tabele, în funcție de caz. Argumentează avantajul recuperării investiției în serviciul sau produsul oferit în cifre de creștere. Un studiu de caz iese în evidență prin limbajul folosit..

CONCLUZII

Cuvintele și frazele sunt de obicei procesate și codificate numai în sistemul verbal, în timp ce imaginile sunt prelucrate și codate, atât în sistemul de imagini cât și sistemul verbal.

Atât filmele cât și imaginile prin structura lor participă în mod activ la formarea unui mod de învățare mult mai eficient, aceste instrumente

trezesc interesul elevilor, dezvoltă creativitatea, participă la dezvoltarea lor, iar prin conținutul lor dau procesului de instruire o încărcătură valorică.

Studiul de caz (de uz) didacticește conceput, de regulă, de profesori și utilizat de profesori și elevi în procesul de predare-educare/ instruire, pentru a transfera cunoștințe și a induce atitudini/ comportamente pro-active.

Pentru a-l elabora, autorul cercetează diferite fapte relevante în legătură cu un anumit subiect și/ sau una sau mai multe organizații, colectează documente pertinente ilustrând aceste fapte și tehnoredactează textul studiului de caz (la un rând) incluzând material ilustrativ adecvat (extrase din mass-media, desene, tabele, diagrame, grafice, hărți, scheme, fotografii, etc.) și problematizându-l, astfel încât, după parcurgerea studiului de caz, să fie pus în situația de-a decide atât soluțiile posibile cât și soluția optimă ce ar trebui să fie implementată, în condițiile menționate, pentru a soluționa problema prezentată.

Am ales această temă din dorința de-a transmite cadrelor didactice eficiență acestor mijloace pe care eu le folosesc în timpul orelor de curs. Le consider eficiente, benefice pentru elevi, cu un impact mare asupra lor și cu o influență pozitivă asupra procesului instrucțiv-educativ.

BIBLIOGRAFIE

- Cristea Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Educațional, (2002) Chișinău;
- Miron Ionescu, *Strategii de activizare a elevilor în procesul didactic*, (1980), Universitatea Cluj-Napoca;
- Cristea C. Gabriela, *Pedagogie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, (2002), București;
- <http://www.studiidecaz.ro/>

IMPACTUL RESURSELOR ELECTRONICE ASUPRA SERVICIILOR CLASICE DE BIBLIOTECĂ

Mărcășan Bogdan-Vasile,
Bibliotecar, Școala Gimnazială Baciu

Cercetarea documentelor este cel mai vechi serviciu oferit de bibliotecii utilizatorilor. În Declarația universală a Drepturilor Omului, O.N.U. decreta dreptul fiecărui cetățean la informare și comunicare. Informarea înțeleasă fie ca și comunicare scrisă sau orală, fie ca documentare se deosebește de informație văzută caun efect al comunicării, care determină un anumit nivel al cunoașterii.¹

De aceea, conceptul de societate informațională își propune să ofere individului acces democratic la informație și cunoaștere, prin tehnologiile informaționale.

Bibliotecile nu mai joacă doar rolul de memorii ale umanității, ci și un rol activ la nivel social adaptându-și și diversificându-și serviciile în consonanță cu noile provocări ale societății. Dincolo de serviciile tradiționale legate de comunicarea documentelor tipărite, noile servicii vizează medierea accesului la informație într-un mediu social informațional și tehnologizat.²

Scopul Raportului Bangemann, denumit după fostul comisar al Uniunii Europene în materie informațională, vizează comunicarea informațională și accesul la resursele informaționale globale.³ Se accentuează dezvoltarea tehnologiilor informaționale și ale comunicării, cea magistrală informațională, Internetul, cu acces nelimitat la cunoaștere. Triada este informație-comunicare-cunoaștere. Foarte importantă este acțiunea de partajare digitală pe care bibliotecă trebuie să și-o asume.

Conceptul Library 2.0. promovează o partajare a resurselor și a serviciilor bibliotecilor pentru a se reduce costurile. Se vizează o reducere a timpului de așteptare și o implicare proactivă a utilizatorilor. E important

¹ Catinca Agache, *Biblioteconomie-Valori tradiționale și moderne*, vol.1, Editura Vasiliana'98, Iași, 2007, p.56

² Mariana Harjevschi, Angela Sava, *Serviciile electronice de referință la Biblioteca publică de drept: întreb@bibliotecarul*, în *Dimensiunea socială a bibliotecii publice în societatea informațională*, 12-19 oct. 2002-culegere de comunicări, Chișinău, 2003, p. 42

³ *Ibidem*, p.57

momentul în care se lansează cererea pentru document și momentul în care utilizatorul are acces la document. Se vizează eliminarea intermediarilor și o consultare ad-hoc a documentului, exact în locul în care este depozitat. În acest scop s-au dezvoltat sistemele signaletice de orientare și sisteme topografice pentru a eficientiza accesul utilizatorului la informație. Tehnologia își spune cuvântul într-un mod pregnant, noile mijloace și suporturi tehnologice fiind promovate într-un ritm alert. Marele avantaj este constituit de posibilitatea oferită, de consultarea documentelor în format electronic și de împrumutarea electronică a lor.⁴ Tehnologiile informației aduc atât schimbări de natură conceptuală cât și tehnologică. Biblioteca trebuie să devină vector al alfabetizării digitale, portal către magistrala informațională. Biblioteca depășește faza computerizării și intră în cea de interconectare.⁵

Astăzi se punctează ideea unei politici consortiale de partajare. Tradiția achiziției și a conservării documentelor este îmbinată cu filosofia accesului, deoarece biblioteca de azi nu se mai bazează doar pe propriile surse de informare. Structurile infodocumentare au devenit intermediari pentru utilizatorii respectivelor resurse. Biblioteca achiziționează contract, dar semnalează și surse de informare disponibile gratuit în Internet. Colaborarea vizează constituirea unor biblioteci digitale, a unor cataloage colective, a schimbului electronic de documente și informație. Spectrul documentar disponibil pe Internet transgresează colecțiile proprii ale unei biblioteci tradiționale. Se susțin: achizițita partajată, catalogarea partajată, împrumutul interbibliotecar. Ideea de rețea, respectiv de consorțiu aduce în prim plan o standardizare a serviciilor oferite utilizatorilor, ca suport unic de servicii ce pot fi regăsite în cadrul mai multor biblioteci.

Biblioteca digitală se precizează ca un serviciu separat al unei biblioteci. Noile tehnologii susțin biblioteca în demersurile ei de a răspunde provocărilor contemporane și de a preîntâmpina problemele cu care se confruntă. Prin ele se liberalizează accesul la cunoaștere, permițând accesul la un volum mare de informații, fie textuale, grafice sau sonore.⁶

Există o serie de direcții noi în ceea ce privește instituția modernă de informare. Se promovează opticile unor colaborări între biblioteci, consultarea bazelor de date externe și resource sharing-ul, cu orientare dinspre fondul documentar la cea spre înregistrări. Se cere o redefinire a managementului informației, cu o accentuare a diseminării informației atât pe cale tradițională,

⁴ Liviu-Iulian Dediu, *Managementul serviciilor pentru utilizatori în bibliotecile contemporane*, Editura ANBR, București, 2012, p. 194

⁵ Catinca Agache, *op. cit.*, p.58

⁶ *Ibidem*, p.60

cât și pe cale modernă.⁷ În structurile externe, conținutul managementului informației trebuie remodelat. Informația este un produs al comunicării. Ea este o cunoaștere elementară, vehiculată direct sau indirect, la nivel local sau universal. În acest context a apărut sintagma industria informării, care desemnează toate activitățile legate de producerea, difuzarea și utilizarea informației, mai ales a celei electronice. Internetul, OPAC-ul, CD-ROM-ul sunt doar câteva tehnologii de difuzare a informației.⁸ Se tinde spre realizarea inteligenței colective care este cu totul altceva decât inteligență artificială. Inteligență colectivă implică noile tehnologii, cu acces generalizat la ciberspații. Tehnologia informaticii ajută la extinderea acestei inteligențe colective, care nu implică, totuși, renunțarea la suporturile tradiționale ale cunoașterii.⁹

Se constata o creștere a resurselor digitale în mediul academic educațional. Documentele tipărite sunt mai puțin solicitate în acest mediu educațional. Resursele electronice sunt diverse. Există OPAC-URI sau cataloage online ale bibliotecilor, portaluri, depozite digitale, cărți electronice reviste electronice. Mai mult decât atât, multe dintre reviste dețin o pagină WEB, unde se regăsește conținutul digital al publicației sau rezumatele articolelor. Accesul la informații în ceea ce privește resursele electronice poate viza înregistrările bibliografice ale catalogului on-line, resurse electronice ale rețelei de biblioteci, resurse electronice exterioare bibliotecii, baze de date abonate consorțial cu rezumate sau full text pentru cărți și articole sau biblioteci virtuale cu cărți electronice. Accesarea OPAC-ului prin Web sprijină împrumutul interbibliotecar, rezervări și prelungiri ale documentelor, realizarea raftului personal.

Acestea sunt principalele avantaje: posibilitatea de a rezerva de la distanță o lucrare dintr-un catalog colectiv și transferul pe harddiscul utilizatorului sau prin email al rezultatului căutării. Accesul la informații a fost facilitat prin indicarea link-urilor spre home page-urile unor reviste, spre imagini sau fișiere audio-video atașate descrierilor bibliografice. Întrucât resursele digitale sunt într-o continuă creștere s-au propus sisteme de management al colecțiilor digitale. Există așa-numitele ERM-uri, dar și aplicații ce rezolvă link-urile în funcție de context, Link Resolver, dar și interfețe metasearch care permit soluționarea unor probleme legate de statisticile utilizărilor, gestionarea individuală a documentelor, arhivarea documentelor, formatele documentelor. Interfața este unică în metasearch,

⁷ Liviu-Iulian Dediu, *op.cit.*, p. 77

⁸ Gheorhe Buluta, Sultana Craia, Victor Petrescu, *Biblioteca azi. Informare si comunicare*, Editura Bibliotheca, Targoviste, 2004, p.23

⁹ Ibidem, p. 27

resursele de informare sunt eterogene. Se realizează o navigare prin resursele de informare deținute fie de bibliotecă, fie de furnizorii de informație.¹⁰

O modalitate importantă de interogare este cea după cuvintele cheie, ca șiruri de caractere aflate oriunde în conținutul unei înregistrări. Setul rezultat este expus în pagini succesive, câte 20 înregistrări pe pagină. Pentru fiecare obiect regăsit se indică tipul resursei culturale, text, imagine, fonogramă, videogramă, se expune titlul și denumirea instituției furnizoare. Există baleieri după fatetele: limbă, dată, tip, țară furnizoare. Pentru fiecare categorie se indică numărul resurselor disponibile. Dacă se face click pe imaginea timbru, se accede la obiectul digital propriu-zis, scos din contextul său original, adică din pagina WEB a furnizorului, dacă acesta există. Pe de altă parte utilizatorul poate să vadă obiectul și în contextul său original. Dacă obiectul nu este disponibil scos din context, click-ul pe imaginea timbru duce tot la pagina originală a resursei digitale. Interogarea avansată permite expresii booleene între cuvinte cheie din rubricile titlu, data, subiect. Exemple de operatori booleeni: ȘI, SAU, FĂRĂ.¹¹

Serviciul referințelor electronice propune o serie de alternative documentar-informative. Se pot cerceta bazele de date și colecțiile aflate în patrimoniul bibliotecii. Se asigură accesul la reviste și cărți în format electronic și la informații considerate a fi de interes pentru membrii comunității locale. Accesul la resursele electronice on-line, cu o consultare a bazelor de date organizate pe domenii. Se permite accesul la textul integral, tabela de materii, cuprinsul resursei electronice. Apar link-urile care permit legături cu site-uri deținând informație relevantă, rapoarte, conferințe, declarații de presă. Această interconexiune a surselor de informare permite utilizatorului să plece de la o referință bibliografică și să ajungă la textul integral al publicației sau de la un cuvânt sau sintagmă cheie la informații și documente aflate în relație, de la numele unui autor la lista complete a lucrărilor acelui autor, de la o bază de date științifică la catalogul bibliotecii, cum este exemplul portalului bibliotecilor universitare din România, Rolinest.¹² Un alt avantaj este reprezentat de realizarea unor cercetări bibliografice, prin consultarea bazelor de date specializate, utilizând resursele altor biblioteci

¹⁰ Doina Ostafe, Managementul resurselor electronice, [Comunicare prezentată în cadrul conferinței Internaționale de biblioteconomie și Știința Informării Biblio-Brașov, 2007]. http://but.unitbv.ro/VOLUM-BIBLIO2007/41_Ostafe_07.pdf, p.1-3

¹¹ Dan Matei, *Spre Europeana.eu : o introducere în bibliotecile digitale*, Editura C.I.M.E.C., București, 2009, 65-70

¹² Doina Ostafe, Mihaela Cristea, ROLINest în viața bibliotecilor universitare românești, în *Revista Romana de Biblioteconomie și Știința Informării*, Anul 3, nr. 3, 2007, p. 14

sau consultând surse din rețeaua globală de informații. Se pot elabora bibliografii tematice.¹³

Nu trebuie să uităm importanța feed-urilor RSS, care permit urmărirea modificărilor din paginile site-urilor Internet. Conținutul modificat sau nou apărut se transmite utilizatorului, având loc sindicalizarea conținutului web direct în pagina utilizatorului, cu condiția ca browserul să recunoască funcția RSS-reader. Există și posibilitatea unui site cu funcție de agregator. Acest tip de legături permit abonarea la conținutul ce se modifică regulat, dar și la conținutul relevant provenit din bazele de date disponibile pe web. Legătura de tip feed RSS este un fișier XML, ce conține titlul, adresa site-ului furnizor de informație, descrierea site-ului și elementele de noutate. Elementul de noutate include adresa articolului, titlul acestuia și opțional o descriere.¹⁴

O problemă este ridicată la nivel internațional de limbile diferite ale înregistrărilor catalogate. Elementele pot fi transliterate în limba națională, de pe pagina de titlu, în descrierile bibliografice, fiind nesemnificativă limba agenției de catalogare. Informația în înregistrarea descriptivă apare în limba în care a fost scrisă lucrarea, nu în cea a agenției de catalogare. Oricum există acele standarde internaționale pentru facilitarea interpretării. Standardele tehnice țin mai mult de Organizația internațională de standardizare. Ele implică standardele de transliterație, standardul pentru seturile de caractere și pentru conversia lor într-o formă recunoscută de calculator, formatul suporturilor pentru transferul înregistrărilor, care să poată fi citite de calculator.¹⁵ Foarte importantă rămâne asistența, instruirea utilizatorilor în procesul de regăsire, selectare a informației.

Publicațiile electronice pot fi produse și diseminate cu o viteză sporită față de publicațiile tradiționale, care necesită mai mult timp. În ceea ce privește revistele electronice există un interval de maxim 6 săptămâni, între propunerea și publicarea lui. Informațiile electronice pot fi accesate din orice loc în care există conexiune la Internet. Un număr nelimitat de utilizatori poate consulta aceeași publicație electronică. Informația digizată asigură accesul pentru toate tipurile de utilizatori, eliminându-se embargaoul de acces. Există un conflict etic între editori, respectiv cercetători științifici în privința copyrightului, de aceea se militează pentru accesul deschis la informația

¹³ Liviu-Iulian Dedi, *op.cit.*, p. 70

¹⁴ Ibidem, p. 45

¹⁵ Natalia Goian-Senocosov, Controlul bibliografic universal- acces la informație, în *Dimensiunea socială a bibliotecii publice în societatea informațională*, 12-19 oct. 2002-culegere de comunicări, Chisinau, 2003, p.77-78

științifică. Literatura științifică se vrea protejată printr-o licență nerestricțivă cu condiția utilizării firești a regulilor atribuirii și citării.

Asigurarea accesului deschis la informația științifică este o exigență actuală, în special pentru bibliotecile universitare. Lucrările trebuie stocate într-o arhivă on-line publică și reutilizate respectiv redistribuite în mod liber. În anul 2001 a fost lansată la Budapesta, Inițiativa pentru acces deschis, semnată de peste 4000 de persoane și organizații din întreaga lume, din diverse domenii de cercetare. Această inițiativă promovează accesul gratuit în Internet, la articolele științifice evaluate colegial și nu numai. S-au propus două strategii de promovare a accesului deschis, care să nu aibă legătură cu piața editorială și cu legislația privind copyrightul. Este vorba despre „calea verde” și „calea aurie”. Prima, „calea verde” implică crearea depozitelor digitale ale universităților și institutelor de cercetare care promovează accesul gratuit la articolele evaluate colegial. „Calea aurie” promovează apariția unor reviste științifice cu acces gratuit, fără taxe de abonare și copyright, finanțarea fiind obținută de la universități, fundații, instituții guvernamentale.¹⁶ În sensul Inițiativei de la Budapesta au apărut și Declarațiile de Bethesda din 2003, respectiv Berlin, 2003. O noutate adusă de aceste declarații se referă la deținerea unei licențe de către utilizator în vederea copierii, utilizării, transmiterii și afișării publice a unei lucrări, precum și a realizării și distribuirii unor lucrări derivate din aceasta. În Declarația IFLA din 2011 privind accesul deschis se arată semnarea Declarației de la Berlin privind accesul deschis la lucrările științifice. Lucrările cu acces deschis sunt disponibile on-line. Ele sunt articole științifice publicate sau nepublicate, preprinturi, libere de plata dreptului de autor. De cele mai multe ori autorii sunt nemulțumiți din pricină difuzării propriilor articole de către editori, în condițiile cedării drepturilor de copyright acestora. Oricum, ar trebui identificată o cale de mijloc cu anumite drepturi rezervate în ceea ce privește copyrightul, evitându-se atât extrema copyrightului integral cât și cea a renunțării totale la copyright din partea autorilor, editorilor.¹⁷

Biblioteca digitală devine o nouă imagine a bibliotecii, ca sistem de deservire informațională, accesată prin intermediul calculatoarelor și a Internetului. Ea trebuie să devină centru de informare care oferă acces nelimitat la informație. Accesul trebuie să fie rapid, larg, facil la informații actualizate.

¹⁶ Robert Coravu, *Intermediarul difuz- Biblioteca universitară între cultura tiparului și cultura digitală*, Editura Ex Ponto, Constanța, 2012, p.80-81

¹⁷ *Idem*, Bibliotecile universitare și accesul deschis la informația științifică, în *Revista Română de Biblioteconomie și Știința Informării*, Anul 4, nr.3-4, 2008, p. 53-54

Bibliotecile trebuie să informeze utilizatorii cu privire la sursele de informare de calitate disponibile în regim de acces deschis, și să sprijine demersurile de autoarhivare ale utilizatorilor. Accesul la informație prin intermediul suportului electronic trebuie extins. Informațiile științifice de actualitate sunt importante pentru cercetători. Digitizarea retrospectivă a unor documente ieșite de sub copyright nu are un impact deosebit asupra utilizatorilor, vizându-se doar aspecte istoriografice.¹⁸

Bibliotecarii trebuie să dețină atât o competență profesională cât și una disciplinară, ei nemaifiind doar diseminatori pasivi de informație. Ideea de marketing al cunoștințelor trebuie să primeze. Concepte sau idei dezvoltate de universități respectiv centre de cercetare trebuie aduse în prim-planul dezbaterilor intelectuale.¹⁹

Biblioteca este o alternativă a procesului de învățământ pentru anumite categorii de public. Bibliotecile trebuie să țină cont în oferirea serviciilor de specificul psiho-social al utilizatorilor. În acțiunile lor culturale și sociale bibliotecile se focusează asupra celor cuprinși de iletrism, stare vegetativă, non-publicului, asupra celor lipsiți de educație.

Copiii și tinerii reprezintă omenirea într-o coajă de nucă. Pe eșafodajul lor cultural, intelectual, civic, moral se va clădi societatea de mâine. Tinerii au nevoie de „afirmare socială sau profesională prin instrucție”.²⁰ Ei resimt aspectul coercitiv al școlii, iar deficitul de înțelegere și gândire din mediul familial îi provoacă tânărului respingerea obligațiilor școlare. Frustrarea, marginalizarea, cauzate de carențele formale și informale se simt asupra tinerilor care încearcă să se integreze pe piață muncii. Insuccesele produc comportamente antisociale, sentimentul ratării și al marginalizării, izbucniri violente, culapbilizări nejustificate ale cadrelor didactice, colegiilor, societății. În jur de 70 % din cunoștințele necesare unui om se dobândesc în familie, în primii 7 ani de viață. Lipsa instrucției optime în mediile familiale defavorabile are consecințe insurmontabile asupra copiilor, complexe greu de depășit. Copiii, tinerii nu percep biblioteca ca mediu ostil. Pentru cei neinformați, needucați, animația realizată în biblioteci poate aduce satisfacții, încredere în sine, dispartia tensiunilor interioare. Aici se realizează o educație spontană, adaptată nivelului elevilor, o formă agreabilă de cunoaștere, ce implică mobilizarea unor resurse minime. Biblioteca trebuie să devină un „spațiu primitor, securizant”, unde se realizează o „formare benevolă cu nuanțe de loissir”.²¹

¹⁸ Catinca Agache, *op.cit.*, p.58

¹⁹ Robert Coravu, *Intermediarul difuz- Biblioteca universitară între cultura tiparului și cultura digitală*, Editura Ex Ponto, Constanța, 2012, p. 86-87

²⁰ Gheorghe Buluță, Sultana Craia, Petrescu Victor, *op. cit.*, p. 57

²¹ *Ibidem*, p. 56-58

Biblioteca este un spațiu al informării și comunicării, care dezvoltă nevoia de a fi. Ea trebuie să susțină dreptul la libera informare. Prin bibliotecă cititorul trebuie să realizeze incursiuni în lumea digitală, deprinzând utilizatorii cu „tehnicele de utilizare a noilor forme ale scrierii”.²² Publicul trebuie să se familiarizeze cu colecțiile și serviciile bibliotecii. Utilizatorul trebuie încadrat în universul bibliotecii.

Rolul bibliotecarului este acela de întâmpinare a publicului cititor, de empatizare și identificare a nevoilor, motivațiilor acestora. Bibliotecarul nu trebuie considerat doar un funcționar, ci un partener care să inspire încredere. El trebuie să sprijine procesul de alfabetizare digitală a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

- Agache, Catinca, *Biblioteconomie-Valori traditionale și moderne*, vol.1, Editura Vasiliana '98, Iași, 2007.
- Buluța, Gheorghe; Craia, Sultana; Petrescu, Victor, *Biblioteca azi. Informare și comunicare*, Editura Bibliotheca, Targoviște, 2004.
- Coravu, Robert, *Intermediarul difuz- Biblioteca universitară între cultura tiparului și cultura digitală*, Editura Ex Ponto, Constanța, 2012.
- Idem, Bibliotecile universitare și accesul deschis la informația științifică, în *Revista Română de Biblioteconomie și Știința Informării*, Anul 4, nr.3-4, 2008
- Dediu, Liviu-Iulian, *Managementul serviciilor pentru utilizatori în bibliotecile contemporane*, Editura ANBR, București, 2013.
- Goian-Senocosov, Natalia, Controlul bibliografic universal- acces la informație, în *Dimensiunea socială a bibliotecii publice în societatea informațională, 12-19 oct. 2002-culegere de comunicări*, Chisinau, 2003.
- Harjevschi, Mariana; Sava, Angela, Serviciile electronice de referință la Biblioteca publică de drept: intreb@bibliotecarul, în *Dimensiunea socială a bibliotecii publice în societatea informațională, 12-19 oct. 2002-culegere de comunicări*, Chișinău, 2003.
- Matei, Dan, *Spre Europeana.eu : o introducere în bibliotecile digitale*, Editura C.I.M.E.C., București, 2009.
- Ostafe, Doina, Managementul resurselor electronice, [Comunicare prezentată în cadrul conferinței Internaționale de biblioteconomie și Știința Informării Biblio-Brașov, 2007]. http://but.unitbv.ro/VOLUM-BIBLIO2007/41_Ostafe_07.pdf
- Idem, Cristea, Mihaela, ROLINeSt in viata bibliotecilor universitare românești, în *Revista Română de Biblioteconomie și Știința Informării*, Anul 3, nr. 3, 2007

²² Ibidem, p.62-63

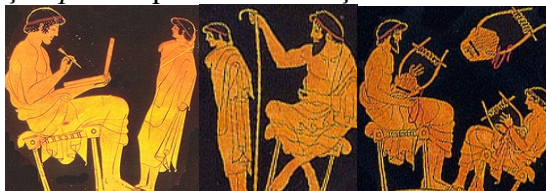
EDUCAȚIA ÎNTRE TRECUT ȘI VIITOR

Prof. Iuga Marcela Cristina
Seminarul Teologic Ortodox, Cluj-Napoca

Motto: *Ce sunt cei bogați fără înțelepciune,
decât niște porci îngrășați cu tărâțe?
Și ce sunt cei săraci fără înțelegerea lucrurilor,
decât niște măgăruși condamnați să ducă poveri?
Ce este cel frumos care n-a învățat nimic,
decât un papagal împodobit cu pene?*¹

Istoria literaturii pentru copii nu se poate despărți de istoria copilăriei. Dar să rememorăm evoluția imaginii copilului până în secolul al XVIII-lea. În *Antichitatea greacă* putem vorbi despre epoca maștrilor și alumnilor. Educația era rezervată doar băieților, fetele stăteau acasă și învățau cum să devină soții și mame bune. În cazuri excepționale, au existat familii care au angajat educatori privați pentru fiicele lor. Băieții însă începeau școala de la 7 ani și treceau prin trei etape de educație cărora le corespundeau trei tipuri de magistru:

- *grammatistes* sau *didaskalos* care îi învățau pe proaspeții învățăcei să scrie și să citească. Această abilitate era de cele mai multe ori dobândită prin copiere
- *grammatikos* care predau gramatica și literatura și
- *rhetores* și *sophistai* pentru retorică și oratorie.



Despre educația copilului găsim date în *Republica*, unul dintre dialogurile de maturitate ale lui Platon. Mai precis în *Cartea a II-a*, în discuția dintre Socrates, Glaucon și Adeimantus care discută despre ceea ce trebuie să învețe cel ce va servi și va păzi Statul. Socrates și Adeimantus încercă să găsească o educație alternativă celei tradiționale care se spune că este duală:

¹ Jan Amos Comenius, *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 34.

„gimnastică pentru trup și muzică pentru suflet”/ “gymnastic for the body, and music for the soul.” Problematizarea se va face la nivelul acestor două domenii: gimnastică și muzică. Muzica va include și literatura pe care Platon o împarte în „adevărată și falsă”. Aici se dă, credem, că și prima definiție a ficțiunii: „începem prin a spune copiilor povești, care deși au un sâmbure de adevăr, sunt în mare parte ficțiune, și aceste povești sunt spuse când nu sunt încă la vârsta de a învăța gimnastică.”²

În *Cartea a V-a* Socrate explică că atât băieții, cât și fetele au dreptul la educație deoarece: „...dacă femeile au aceleași sarcini ca bărbații, ele trebuie să aibă aceeași creștere și educație.”³

Aristotel, elevul lui Platon, are o deosebită percepție pedagogică. În *Politica*, *Cartea a VII-a* acesta vorbește printre altele de funcția socială a familiei și prin urmare și de rolul social al copilului. Evoluția acestuia se va face doar pe etape: prima este chiar nașterea și perioada de după. Aristotel este cel care vede bebelușul ca pe „o ceară neatinsă pe care se imprimă experiențele”. Părerea i-o împărtășește și Sfântul Ioan Gură de Aur, arhiepiscopul Constantinopolului, sfânt părinte și doctor al Bisericii: „Copiii, spune Sfântul, sunt precum ceara moale, sau precum perla abia scoasă din cochilie, precum pictura sau sculptura. Părinții devin pictori, artiști, sculptori, creând locuitorii Împărăției Cerești. Așadar, e nevoie de mare atenție, când lucrezi la chipul Împărătesc.”⁴

De aceea, în această perioadă organismul copilului trebuie întărit, corpul îndreptat, ba chiar călit prin gheață și foc, spre exemplificare stând chiar ritualuri celtice de călire a copilului. A doua etapă durează până la vârsta de cinci ani: „pe durata acestei perioade, nu trebuie să se facă nici o presiune asupra copilului pentru a învăța sau a munci, decât dacă e necesară creșterii; și ar trebui să facă destulă mișcare ca să împiedice atrofierea membrelor. Aceasta ar trebui asigurată, printre altele, prin distracție, dar distracția nu ar trebui să fie vulgară, obositoare sau efeminată.”⁵

² “we begin by telling children stories which, though not wholly destitute of truth, are in the main fictitious; and these stories are told them when they are not of an age to learn gymnastics.” [t.n.] Plato, *The Republic*, de pe http://www.literatureproject.com/republic/republic_12.htm, 18.05.2011,10:15.

³ “if women are to have the same duties as men, they must have the same nurture and education” [t.n.] Plato, *The Republic*, de pe http://www.literatureproject.com/republic/republic_12.htm, 18.05.2011,10:15.

⁴ Sfântul Ioan Gură de Aur, *Părinți, copii și creșterea lor*, Culegere de texte patristice și traducerea lor în neogreacă de Ieromonahul Benedict Aghioritul, traducere din neogreacă: Zenaida Anamaria Luca, Editura Panaghia, Colecția Rugul Aprins, Suceava, 1995, p.4.

⁵ “...during this no demand should be made upon the child for study or labor, lest its growth be impeded; and there should be sufficient motion to prevent the limbs from being inactive.

Evul Mediu vede copilul din două perspective: una vede copilul ca fiind impur, corupt, irecuperabil, iar cealaltă drept o ființă inocentă, bună din naștere. Un exemplu în acest sens este Sf. Augustin care îi atribuie copilului o natură angelică. El însă condiționează această stare deoarece copilul se naște cu păcatul strămoșesc care poate fi spălat doar prin botez: „Dar bebelușii nu au păcătuit de când s-au născut. Rămâne numai păcatul originar, care îi ține sub putere diavolească, până când nu sunt salvați prin spălarea regeneratoare și sângele lui Hristos, prin care trec în împărăția Mântuitorului.”⁶

Însă viziunea asupra copilului și copilăriei suferă o mutație spre secolul al XVII-lea, ajungând chiar în opoziție cu Evul Mediu. Descartes îl consideră pe copil lipsit de inteligență și incapabil de a o achiziționa. Pentru el „slăbiciunea, imbecilitatea copilăriei ne îndepărtează de perfecțiune și deci de starea divină. Pe scurt, în gândirea carteziană, copilăria nu este o stare privilegiată, ci sediul greșelii. Trebuie deci să ne eliberăm.”⁷ Ca atare, copilul va fi supus unor pedepse corporale de unde defularea sentimentelor în contemporaneitate cu privire la *tortura*, chinul școlii. De altfel, singurii care își permiteau un învățământ instituționalizat, la acea vreme, erau copiii nobililor.

În țara noastră situația nu este diferită deși poate temporal mai întârziată: „La 1800, ca și astăzi, educația unui tânăr este costisitoare nu atât prin procurarea materialelor necesare exersării cunoștințelor sau prin simbria profesorilor, ci prin cheltuieli adiacente și cotidiene - chirie, haine, mâncare, slugi - ce solicită buzunarul părinților, în acest caz al episcopilor, mult mai mult decât instruirea însăși.”⁸

Secolul al XVII-lea pare a aduce o involuție în ceea ce privește chiar sănătatea copilului de ale căror boli se ocupau, cel mult veterinarii. Datorită modelului francez, prețuirea copilului va crește o dată cu secolul al XVIII-lea când apare *Emile*. Un alt factor determinant este creșterea mortalității infantile, moment în care Rousseau începe să considere copilul ca o veritabilă investiție pentru că mai târziu el va ajuta la dezvoltarea armatei, agriculturii și manufacturii.

This can be secured, among other ways, by amusement, but the amusement should not be vulgar or tiring or effeminate.” [t.n.] Aristotel, *Politica*, de pe http://www.constitution.org/ari/polit_07.htm, 14.05.2011, 14:12.

⁶ “But infants have committed no sin of their own since they have been alive. Only original sin, therefore, remains, whereby they are made captive under the devil's power, until they are redeemed therefrom by the laver of regeneration and the blood of Christ, and pass into their Redeemer's kingdom.” [t.n.] Sf. Augustine, *On Marriage and Concupiscence (Book I), Chapter 22*. on <http://www.augustinus.it/links/inglese/index.htm>, 16.05.2011. 21:50.

⁷ Marcel Crahay, *Psihologia educației*, traducere din franceză de Rodica Chirișescu, Editura Trei, București, 2009, p.40.

⁸ Constanța Vintilă-Ghițulescu | ceaslov story, *Educația la 1800, între "procopseală" și cheltuială*, în Dilema Veche, Anul III, nr.133 - 11 august, 2006.

Dacă J.J. Rousseau este părintele *psihologiei infantile*, atunci *Jan Amos Comenius* este al *didacticii* opera sa de căpătâi fiind *Didactica Magna*. Îi vom prefera pe cei doi pentru că au fost spiritele avangardiste ale vremurilor lor, nu s-au încadrat în curentele de gândire, dar au dat două opere de bază ale psiho-pedagogiei.

Definiția didacticii dată de Comenius este: „Didactica înseamnă arta predării. Îndrăznim să promitem o Mare Didactică, cum ar fi întreaga artă a predării”⁹ Acesta își dorește o schimbare de viziune în acest domeniu, deci, în cele din urmă de canon: „declinul vechilor școli și înființarea altora.”¹⁰ Comenius argumentează fraza biblică prin ochi didactic: „copiii sunt mult mai predispuși milei pe care Dumnezeu o dă condiției lamentabile umane. Din acest motiv El comandă ca noi, vârstnicii, să devenim mai asemănători copiilor, însemnând să aruncăm rău acumulat din proasta creștere și din exemplele rele din lume, și să ne întoarcem la fosta condiție de simplitate, respect, modestie, puritate și ascultare.”¹¹

Se începe prin justificarea lucrării și anume *Folosința artei învățării - The Use of the Art of teaching*. Aceasta va avantaja părinții, directorii de școală, elevii și școlile, statul și biserica. Omul este o ființă predispusă învățării „teachable animal” și acesta poate învăța doar la o vârstă fragedă, pentru că apoi, capacitatea sa de a acumula este mult mai redusă: „dacă dorim ca omul să progreseze în domeniul cunoașterii trebuie să îi facilităm drumul încă din copilărie.”¹².

Pentru toate vocile care astăzi folosesc rapid acuze de discriminare, Comenius are o soluție la 1630, când explică că atât fetele cât și băieții, și bogații și săracii au dreptul egal la educație: „nu numai copiii bogaților, a celor puternici, dar toți băieții și fetele egali, atât nobilul cât și omul obișnuit,

⁹ „Didactic signifies the art of teaching. [...] We venture to promise a *Great Didactic*, that is to say the whole art of teaching...” [t.n.] John Amos Comenius, *The Great Didactic [Didactica Magna]*, Translated into English and edited with biographical, historical and critical introductions by M.W. Keatinge, New York: Russell & Russell, 1967, p.1.

¹⁰ “the decline of old schools and the foundation of new ones” [t.n.] John Amos Comenius, *The Great Didactic [Didactica Magna]*, Translated into English and edited with biographical, historical and critical introductions by M.W. Keatinge, New York: Russell & Russell, 1967, p.8.

¹¹ “children are more susceptible to the remedy which the mercy of God grants to the lamentable condition of men. For this reason is that God commands that us elders become more like little children, that is to throw the evil we have gained from a bad education and from the evil examples from the world to return to our former condition of simplicity, gentleness, modesty, purity and obedience.” [t.n.] John Amos Comenius, *op.cit.*, p.15.

¹² “if we wish him [man] to make any progress in the pursuit of wisdom, we must direct the facility towards it in infancy.” [t.n.] John Amos Comenius, *op.cit.*, p.59.

bogatul și săracul, din orașe și orășele, sate și cătunuri, ar trebui să fie trimiși la școală.”¹³

Pe lângă toate egalitățile de șanse ar trebui să fie și o egalitate de știință, ca să o denumim așa, în sensul în care educația copilului ar trebui să acopere mai multe domenii „ la școală oamenii ar trebui să învețe tot ceea ce îi privesc direct.”¹⁴

Vom mai face încă două opriri în timp. Una la John Dewey, pedagog american iar cealaltă la Sigmund Freud *sine qua non* nu putem avea un portret psihologic real al copilului. Dewey definește educația ca fiind originară din „stimularea capacităților copilului sub presiunea situațiilor sociale în care acesta se găsește.” O astfel de situație socială este școala care „ar trebui să simplifice viața socială existentă”¹⁵

O fire inovatoare a începutului de secol XX, tributar modernismului, este creatorul psihanalizei, Sigmund Freud. Acesta susține, în mai puține cuvinte că evoluția personalității umane este interdependentă de cea libidinală (adică de dorința sexuală). De altfel, Freud este cel ce a implementat complexul oedipian, care se caracterizează prin: „agresivitatea ostilă față de părintele de același sex, care trebuie distrus prin atingerea propriei maturități”¹⁶

Freud are altă taxonomie, de unde putem deduce că delimitarea pe categorii stă la bază științelor atât umaniste cât și tehnice. Freud regăsește cinci perioade: *orală* – 0-1 ani, *anală* – 2-3 ani, *falică* – 3-4 ani, *de latență* – 4-5 ani spre pubertate și perioada *de maturitate genitală*. Copilul va evolua: „viața psihică a omului nu poate fi zădărnicită prin verbul „a fi” ci prin verbul „a deveni”¹⁷, de la *Id* spre o construcție a *Eului* care îl va conduce în perioada falică la apariția *Supraeului* din va naște un complex oedipian odată cu trezirea pulsioniilor sexuale.

În cele din urmă credem că vârsta mică, *copilăria mică* a lui Comenius, *infans* a lui Rousseau, *orală și anală* a lui Freud este esențială din punct de vedere psihologic pentru că „primele experiențe sunt importante în viața individului. Învățarea timpurie este baza învățării de mai târziu. Se spune că în genere copiii sunt impresionabili, iar studiile experimentale

¹³ “not the children of the rich, or of the powerful only, but of all alike boys and girls, both noble and ignoble, rich and poor, in all the cities and towns, villages and hamlets, should be send to school.” [t.n.] *Ibidem*, p.66.

¹⁴ “ at school a man should be thought whatever concerns man.” [t.n.] *Ibidem*, p. 75.

¹⁵ Marcel Crahay, *op.cit.*, pp.92-93.

¹⁶ James Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri, mituri, vise, obiceiuri, gesturi, culori, numere*, Editura Artemis, București, 1994, vol.2., E-O, p. 368.

¹⁷ Alfred Adler, *Psihologia școlarului greu educabil*, traducere, cuvânt înainte și note de dr. Leonard Gavrilu, Editura Iri, București, 1995, p.17.

despre întipărire și dezvoltarea răspunsurilor afective... sugerează faptul că cei foarte tineri sunt chiar mai impresionabili decât ne-am aștepta.”¹⁸

Psihanalist și el alături de Jung și Freud, Alfred Adler susține și el că perioada de formare a copilului începe de timpuriu: „Primii patru sau cinci ani de viață îi sunt copilului de ajuns pentru a-și completa comportamentul său specific și arbitrar legat de impresiile trăite.”¹⁹ De asemenea recunoaște că omul nu poate părăsi structura socială și că însăși noțiunea de societate „este adânc înrădăcinată în limbaj și în idei”²⁰. Prin urmare, de aici înainte ne vom situa sub semnul dezvoltării. Dezvoltarea poate fi definită ca „Cum bebelușii, copiii și tinerii cresc și se dezvoltă – fizic, intelectual, lingvistic, social și emoțional.”

BIBLIOGRAFIE

- *** *Orizonturi noi în psihologie*, lucrare colectivă sub conducerea lui Brian M Foss, prefață de prof. dr.doc. Vasile Pavelcu, Editura Enciclopedică Română, București, 1973.
- Adler, Alfred, *Psihologia școlarului greu educabil*, traducere, cuvânt înainte și note de dr. Leonard Gavrilu, Editura Iri, București, 1995.
- Chevalier, James, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri, mituri, vise, obiceiuri, gesturi, culori, numere*, Editura Artemis, București, 1994, vol.2., E-O.
- Comenius, Jan Amos, *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Comenius, John Amos, *The Great Didactic [Didactica Magna]*, Translated into English and edited with biographical, historical and critical introductions by M.W. Keatinge, New York: Russell & Russell, 1967.
- Crahay, Marcel, *Psihologia educației*, traducere din franceză de Rodica Chirițescu, Editura Trei, București, 2009.
- Sfântul Ioan Gură de Aur, *Părinți, copii și creșterea lor, Culegere de texte patristice și traducerea lor în neogreacă de Ieromonahul Benedict Aghioritul*, traducere din neogreacă: Zenaida Anamaria Luca, Editura Panaghia, Colecția Rugul Aprins, Suceava, 1995.
- Vintilă-Ghițulescu, Constanța, *Ceaslov story, Educația la 1800, între "procopseală" și cheltuială*, în Dilema Veche, Anul III, nr.133 - 11 august, 2006.

¹⁸ *** *Orizonturi noi în psihologie*, lucrare colectivă sub conducerea lui Brian M Foss, prefață de prof. dr.doc. Vasile Pavelcu, Editura Enciclopedică Română, București, 1973, p.275.

¹⁹ Alfred Adler, *Psihologia școlarului greu educabil*, traducere, cuvânt înainte și note de dr. Leonard Gavrilu, Editura Iri, București, 1995, p.13.

²⁰ Alfred Adler, *op.cit.*, p.18.

METODE TRADIȚIONALE ȘI MODERNE ÎN EFICIENTIZAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Prof. Mureșan Emilian
Colegiul de Comunicații „Augustin Maior” Cluj-Napoca

Prin *metodă de învățământ* se înțelege, așadar, o modalitate comună de acțiune a cadrului didactic și a elevilor în vederea realizării obiectivelor pedagogice. Cu alte cuvinte, metoda reprezintă un mod de a acționa care tinde să pună elevul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată: „Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o *cale de cunoaștere* propusă de profesor într-o *cale de învățare* realizată efectiv de preșcolar, elev, student, în cadrul instruirii formale și nonformale, cu deschideri spre educația permanentă.”¹

Metodologia didactică vizează sistemul metodelor utilizate în procesul de învățământ precum și teoria care stă la baza acestuia. Sunt dezbătute: natura, funcțiile, clasificarea metodelor de învățământ, precum și caracterizarea, descrierea lor, cu precizarea cerințelor de utilizare. Metodele de învățământ reprezintă elementul de bază al strategiilor didactice, aflate în strânsă relație cu mijloacele de învățământ și cu modalitățile de grupare a elevilor. De aceea, alegerea unei anumite strategii didactice condiționează utilizarea unor metode de învățământ specifice.

Totodată, metodele de învățământ aparțin condițiilor externe ale învățării, care determină eficiența acesteia. De aici reiese importanța alegerii metodelor corespunzătoare fiecărei activități didactice. Sistemul metodelor de învățământ conține metode tradiționale, având un lung istoric în instituția școlară și care pot fi păstrate doar dacă luăm în considerare exigențele învățământului modern și metodele moderne, determinate de progresele înregistrate în știință și tehnică.

Metode tradiționale

1. *Studiul cu cartea* (lucrul cu manualul) constituie o activitate de studiu personală și formativ-instructivă. Esențială este munca profesorului în realizarea contactului direct al elevilor cu opera literară.

¹ Sorin Cristea, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura didactică și pedagogică, București, 1998, p.303.

Lectura reprezintă un eveniment al cunoașterii, orientând gândirea și sensibilitatea elevilor asupra operei literare. Literatura înseamnă cunoaștere și descoperire, iar înțelegerea și explicarea ei așteaptă participare afectivă și rațională a elevului.

În cazul acestei metode, sursa informațiilor o reprezintă textul scris, adică manualul, dar și lucrări de specialitate, dicționare, reviste, culegeri. Elevii se documentează pentru a învăța, dobândind astfel cunoștințe prin efort personal.

Utilizarea acestei metode presupune valorificarea unor tehnici de lectură, ca de exemplu: lectura rapidă, lectura activă, lectura explicativă, lectura selectivă, precum și a unor deprinderi și obișnuințe de stocare și prelucrare a informațiilor (ca deprinderea de a lua notițe, a extrage ideile principale, a alcătui o fișă).

Valoarea metodei constă în consolidarea acestor tehnici de activitate intelectuală.

- 2. Conversația euristică** înseamnă dialogul spontan, liber și deschis dintre profesor și elevi, profesorul fiind un partener în dialogul cu elevii. În acest fel, el încurajează participarea elevilor la discuție, observând puterea de analiză și sinteză, spiritul de observație, deprinderile de exprimare ale acestora. Prin dialog, pe baza textelor literare, se dezvoltă creativitatea elevilor, capacitatea de a folosi ei înșiși cunoștințele dobândite.

Folosirea metodei conversației la ora de literatură nu trebuie să însemne redarea unor informații despre speciile literare sau operele unor scriitori, chiar din gimnaziu elevii trebuie obișnuiți cu întrebările problematizante care să le cultive abilitățile de analiză și spiritul critic. Întrebările sunt eficiente dacă solicită gândirea, incită la acțiune și la descoperirea ideilor poetice și a mesajului textului liric.

Există două modele de lectură care pot fi aplicate la nivel epic:

Modelul J. Langer care stabilește patru tipuri de relații cititor-text: a păși dinspre exterior spre interior, intrarea în lumea textului; a fi în interior și a explora lumea textului; a păși înapoi și a regândi datele cu care s-a pornit la drum; a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența.

Modelul R. Scholes descrie un lector care poate proiecta intrinsec propriul său text, în trei pași: lectura inocentă, lectura interpretativă, lectura critică.²

² Apud Alina Pamfil, *Studii de didactica literaturii române*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2006, p.141.

3. **Expunerea** reprezintă metoda de comunicare sistematică și continuă a cunoștințelor, prin intermediul limbajului oral, îmbinat cu alte „limbaje” (audiovizuale, de exemplu). Expunerea are trei forme: prelegerea, povestirea și explicația, fiind caracterizată prin prezentarea orală de către profesor, a unor materiale noi, prin intermediul unor structuri bine legate. Astfel, profesorul transmite o cantitate de cunoștințe, într-un interval de timp bine definit și calculat. Este o metodă practică și funcțională de predare, prin care elevii înțeleg obiectivele spre care tinde profesorul.

Dezavantajul acestei metode este lipsa spiritului critic și pasivitatea din partea elevilor, superficialitate în învățare, din cauza informațiilor brute, care sunt receptate de către elevi. În această situație, feedback-ul este minim. Legătura dintre elev și profesor este unidirecțională, profesorii fiind cei activi, iar elevii cei pasivi. Expunerea didactică este utilizată în cazuri didactice corespunzătoare, și poate fi îmbogățită prin utilizarea metodelor euristice: întrebări, situații-problemă.

Metode moderne

În programele moderne au fost introduse metodele active, care se îndepărtează, într-o oarecare măsură, de predarea tradițională, pentru ca elevii să participe activ la rezolvarea problemei propuse.

Metodele active și interactive se bazează pe examinarea problemelor în grupuri mici, în cadrul unor discuții dirijate, iar ca formulă de educație centrată pe persoana, ele răspund unor principii: profesorii, elevii și ceilalți parteneri educaționali își împart responsabilitatea învățării; climatul în care se desfășoară activitatea trebuie să fie unul formativ.

Scopul activității este acela de a învăța cum să învățăm ceea ce ne interesează. Sistemele tradiționale sunt inversate: disciplina necesară se transformă în autodisciplină; evaluarea devine autoevaluare; profesorul este receptat, în primul rând, ca furnizor de resurse ale învățării.

1. **Mozaicul (Jigsaw)** este o strategie bazată pe învățarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină *expert*. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate celorlalți colegi.

Obiectivele metodei sunt: extinderea rolului în grupurile de interacțiune didactică; demonstrarea asimilării corecte și complete a cunoștințelor.

Etapele metodei sunt:

1. Pregătirea materialului de studiu:

- Profesorul stabilește tema și o împarte în 4 sau 5 **subteme**. Opțional, poate stabili pentru fiecare subtemă, elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul, atunci când studiază materialul în mod independent. Acestea

pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text cu itemi de completare care va putea fi rezolvat numai atunci când elevul studiază materialul.

- Realizează o *fișă-expert* în care trece cele 4 sau 5 subteme propuse și care va fi oferită fiecărui grup.

2. Organizarea colectivului în echipe de învățare de câte 4–5 elevi

- Fiecare elev din echipă, primește un număr de la 1 la 4–5 și are ca sarcină să studieze independent, subtema corespunzătoare numărului său.

- El trebuie să devină expert în problema dată. De exemplu, elevii cu numărul 1 din toate echipele de învățare formate, vor analiza subtema cu numărul 1. Cei cu numărul 2 vor studia subtema numărul 2, și așa mai departe.

Faza independentă:

- Fiecare elev studiază subtema lui, citește textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului.

3. Constituirea grupurilor de experți:

După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu același număr se reunesc, constituind *grupe de experți* pentru a discuta problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1 părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda subtema cu numărul 1. La fel procedează și ceilalți elevi cu numerele 2, 3, 4 sau 5.

Faza discuțiilor în grupul de experți:

Elevii prezintă un *raport individual* a ceea ce au studiat independent.

Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modul în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membri din echipa inițială.

Fiecare elev este membru într-un grup de experți și face parte dintr-o echipă de învățare.

Din punct de vedere al spațiului, mesele de lucru ale grupurilor de experți trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se crea dezordine.

Scopul comun al fiecărui grup de experți este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială.

4. Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare.

Faza raportului de echipă:

Experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte subteme.

Membrii sunt încurajați să discute, să pună întrebări și să-și noteze, fiecare realizându-și propriul plan de idei.

5. Evaluarea

Faza demonstrației:

Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare.

Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

Avantajele Jigsaw-ului:

Strategia mozaicului este orientată pe dezvoltarea capacităților de *ascultare, vorbire, cooperare, reflectare, gândire creativă și rezolvare de probleme*. Astfel, elevii trebuie să asculte activ comunicările colegilor, să fie capabili să prezinte ceea ce au învățat, să coopereze în realizarea sarcinilor, să găsească cea mai potrivită cale pentru a-i învăța și pe colegii lor ceea ce au studiat.

Esențial pentru această modalitate este faptul că fiecare elev își aduce contribuția pentru ca sarcina comună să poată fi îndeplinită.

Această metodă modernă poate fi aplicată cu succes în cadrul orelor de literatură, atunci când este analizat un text literar. În cazul unui text epic, după lecturarea textului și explicațiile de bază ale profesorului, se va trece la analiza textului, aplicându-se metoda cubului. Elevii vor fi împărțiți în șase grupe. Fiecare grupă va primi fișe de lucru cu cerințe corespunzătoare.

Un elev din fiecare grupă va arunca un cub care va avea pe cele șase fețe câte un cuvânt: *descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează*.

- 2. Metoda piramidei**(bulgărele de zăpadă) are la bază îmbinarea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date.

Obiectivele metodei sunt:

dezvoltarea abilității de încorporare a activității individuale într-un demers colectiv;

stimularea învățării prin cooperare;

dezvoltarea încrederii în forțele proprii prin testarea ideilor emise individual, mai întâi în grupuri mici și apoi în colectiv.

Fazele de desfășurare:

1. *Faza introductivă:* profesorul expune datele problemei în cauză;

2. *Faza lucrului individual:* elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat.

3. *Faza lucrului în perechi*: elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și, în același timp, se notează dacă apar altele noi.

4. *Faza reuniunii în grupuri mai mari*. De obicei se alcătuiesc două grupe, aproximativ egale ca număr de participanți, alcătuite din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluționate.

5. *Faza raportării soluțiilor în colectiv*. Întreaga clasă, reunită, analizează și concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toți participanții și pentru a fi comparate. Se lămuresc și răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul profesorului;

6. *Faza decizională*. Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor la activitate.

Ca și celelalte metode care se bazează pe lucrul în perechi și în colectiv, metoda piramidei are *avantajele* stimulării învățării prin cooperare, al creșterii încrederii în forțele proprii prin testarea ideilor exprimate individual, mai întâi în grupuri mici și apoi în colectiv; dezvoltă capacitatea de a emite soluții inedite la problemele și sarcinile apărute, precum și dezvoltarea spiritului de echipă și într-ajutorare.

Dezavantajele înregistrate sunt de ordin evaluativ, deoarece se poate stabili mai greu cât de însemnată a fost contribuția fiecărui participant.

BIBLIOGRAFIE

- Bocoș, M., (2003), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Chateau, J., *Copilul și jocul*, E.D.P. București, (f.a.), cap. Rolul pedagogic al jocului;
- Ionescu, M., (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Pamfil, Alina, *Studii de didactica literaturii române*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2006.
- Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura didactică și pedagogică, București, 1998,

PLEDOARIE PENTRU COMUNICARE ÎN CONTEXT MULTICULTURAL – PROPUNERE DE PROIECT

Prof. Hâruga Cristiana
Școala Gimnazială „Lucian Blaga” Bistrița

Nevoia acută de schimbare din domeniul educațional și-a făcut simțită prezența într-un mod tot mai accentuat în ultimii ani, acest lucru fiind dovedit de diferitele cursuri de perfecționare, de rezultatele din ce în ce mai slabe la cele două examene majore sau de actuala problematică a planurilor-cadru. Discuțiile controversate par interminabile, „taberele” comunică din ce în ce mai greoi, iar elevii par să nu mai aibă nicio motivație înspre a învăța. În acest context, instinctul de dascăl parcă vrea să ne conducă dincolo de canoane și să ne deschidă ochii înspre pragmatismul și actualitățile vieții, subliniind semnificația ideii de „a forma”. E drept, mereu s-a discutat despre formarea și informarea elevului în cadrul actului instructiv-educativ, dar s-a accentuat prea puțin primul obiectiv. Avem nevoie, înainte de toate, de oameni înzestrați cu capacități/ competențe/ abilități care să le permită să facă față provocărilor vieții – iată de ce am considerat că încercarea de a dezvolta abilitatea de comunicare la elevii ciclului gimnazial ar fi de bun augur. În acest sens, am gândit și propun o schiță de proiect educativ ce vine în întâmpinarea cerințelor contemporaneității educative, care se bazează pe unul similar, pe care l-am desfășurat însă la nivel liceal, și pe care intenționez să îl desfășor de-a lungul anului școlar 2016-2017.

A. INFORMAȚII DESPRE PROIECT

A.1. Titlul proiectului : *proiectul educativ „Sunt cetățean european, deci comunic!”*

A.2. Domeniul în care se încadrează proiectul: *Educație pentru cetățenie europeană*

B. REZUMATUL PROIECTULUI

Proiectul „Sunt cetățean european, deci comunic!” este construit în jurul unuia dintre imperatiile societății contemporane: formarea și dezvoltarea abilităților de viață. Astfel, se urmărește dezvoltarea competenței de comunicare în contextul europenismului, implicat conștientizarea statutului de cetățeni europeni activi la elevii din clasele liceale. Astfel, este implicat un

număr de 24 de elevi, un cadru didactice și un bibliotecar, beneficiarii direcți și indirecti fiind elevii care studiază în clasa a VI-a A și cadrele didactice implicate, implicit de familiile elevilor și ceilalți profesori. Pentru a dezvolta atât competența de comunicare, cât și spiritul european, au fost configurate activități, după cum urmează: „Cetățenii europeni comunică fără bariere”, „Cum este promovat europenismul?”, „Familia europeană: de la cultura minoră la cultura majoră”, „Personalitatea cetățeanului european”, „Jocurile comunicării”, „Comunicăm...în stil (biblio)europenist”, „Comunicarea prin artă”, „Știi să comunic” și „Jocurile comunicării”. Alături de susținerea școlii, acestui proiect se alătură Biblioteca Județeană.

C. PREZENTAREA PROIECTULUI

C.1. Argument

Superoccidentalizare, supertestare și superexceleță – iată atributele conferite de către Howard Gardner societății viitorului. Evident că atingerea acestei stări de bine este posibilă doar într-un context în care ne aflăm cu toții pe aceeași *lungime de undă*, atunci când ne numim „cetățeni europeni”. Ori, a educa tinerii în stilul cetățeniei europene înseamnă a-i îndruma înspre comunicare, înspre acceptarea și deschiderea față de Celălalt. Și cum „Comunicarea înseamnă talentul de a înțelege că nu suntem la fel” (Octavian Paler) ne revinde datoria de a fructifica acest *dat/r* al elevilor, determinându-i să înțeleagă locul unicității în lumea (aparent) uniformă a Uniunii Europene.

În acest sens, am avut în vedere Eurobarometrul special 197 („Les jeunes dans les pays candidates”), care prezintă rezultatele unui studiu cu privire la canalele sau structurile care facilitează participarea tinerilor în societate; astfel, pentru 31% dintre tinerii din Turcia sau Slovacia, sistemul educativ reprezintă structura cea mai importantă din punct de vedere al integrării adecvate a acestora în societate, pe când doar 16% dintre adolescenții români agreează această idee.

C.2. Scopul proiectului

Scopul proiectului este acela de a sprijini elevii în procesul de (in)formare, ajutându-i să facă față cerințelor contemporaneității, dar și să se integreze în ceea ce numim Uniunea Europeană, creându-și astfel o cale de acces înspre „lume”, cale deja deschisă lor prin faptul că majoritatea practică un sport de performanță.

C.3. Obiective specifice

- Să cunoască și să conștientizeze adecvat implicațiile statutului de cetățean european activ.
- Să conștientizeze adecvat relația dintre sport și comunicare.

- Să își determine adecvat și să își îmbunătățească nivelul de stăpânire a strategiilor de comunicare.
- Să își dezvolte adecvat încrederea și competența în privința adresării întrebărilor necesare pentru a obține informații.
- Să își dezvolte adecvat capacitatea de a înțelege un mesaj oral//scris.
- Să își dezvolte adecvat capacitatea de a interpreta situații de comunicare non-verbală.
- Să își dezvolte adecvat abilitatea de comunicare dialogată.
- Să își dezvolte adecvat capacitatea de argumentare orală.
- Să conștientizeze și să își manifeste adecvat propria personalitate apelând la strategii comunicative.
- Să își contureze adecvat o imagine de ansamblu asupra vieții europene prin apelul la arte.

C.4. Grup țintă și beneficiari

Grupul țintă al acestui proiect este alcătuit din elevii clasei a VI-a A care învață la Școala Gimnazială „Lucian Blaga” Bistrița. Cât despre beneficiari, aceștia sunt reprezentați de elevi, cadrele didactice care predau acestor elevi, familiile acestora, inclusiv societatea în care trăiesc.

C.5. Durata proiectului

Acest proiect educațional se va derula pe parcursul unui an școlar (2016-2017), începând cu luna octombrie până în luna iunie, timp suficient pentru a atinge obiectivele propuse. Dacă în urma evaluării se va constata eficiența, proiectul poate fi prelungit, aducându-i-se completări în vederea depășirii limitelor remarcate// îmbunătățirii aspectelor negative// asigurării continuității aspectelor pozitive.

C.6. Descrierea activităților

- Activitatea nr. 1

a. Titlul activității: **„Cetățenii europeni comunică fără bariere”**

b. Descriere: *Această activitate reprezintă un prim pas înspre informarea elevilor cu privire la statutul lor de cetățeni europeni, la implicațiile acestui statut, dar și la importanța comunicării atât în viața socială, cât și profesională. Cu alte cuvinte, activitatea propusă urmărește familiarizarea elevilor cu noțiunile și ideile implicate de comunicarea dintre cetățenii europeni activi.*

c. Modalități de monitorizare și evaluare: *Evaluarea nivelului de asimilare a cunoștințelor se face prin organizarea și derularea unui concurs interactiv pe grupe, „Știi și câștigi”.*

- Activitatea nr. 2

a. Titlul activității: **„Cum este promovat europenismul?”**

b. Descriere: *Prin această activitate, elevii descoperă informații despre promovarea europenismului prin apelul la presa scrisă, radio și înregistrări audio-vizuale.*

c. Modalități de monitorizare și evaluare: *Evaluarea acestei activități vizează realizarea unor planșe// reprezentări ilustrative// materiale audio-video prin care elevii promovează cetățenia europeană activă.*

- Activitatea nr. 3

a. Titlul activității: **„Familia europeană: de la cultura minoră la cultura majoră”**

b. Descriere: *Activitatea propusă urmărește conștientizarea și promovarea cetățeniei europene prin apelul la relația cultură-individ. Elevii vor observa și interpreta modul în care a avut și are loc dezvoltarea individualității cetățeanului european odată cu interesul acestuia pentru cultură. Totodată, vor corela cultura sportivă cu dezvoltarea personală în calitate de membru activ al Uniunii Europene.*

c. Modalități de monitorizare și evaluare: *Această activitate va fi evaluată prin corelarea feedback-ului oferit de către elevi cu autoevaluarea profesorului.*

- Activitatea nr. 4

a. Titlul activității: **„Personalitatea cetățeanului european”**

b. Descriere: *Odată cu această activitate, centrul de interes al proiectului se deplasează înspre implicațiile comunicării. În acest sens, este vizată determinarea elevilor să vorbească deschis despre ei înșiși, să-și definească trăsăturile de personalitate și caracter, dar și să alcătuiască un portret moral al cetățeanului european activ, pe care să îl compare ulterior cu propria lor caracterizare morală. Totodată, elevilor li se dă șansa de a-și conștientiza punctele forte (și de a găsi o modalitate eficientă de a le exterioriza), dar și limitele, alături de soluții adecvate pentru a le depăși.*

c. Modalități de monitorizare și evaluare: *Evaluarea va avea loc pe tot parcursul activității, de exemplu pornind de la bilețelele elevilor de la „Zidul plângerii” și ajungând la enunțarea unor obiective pe termen scurt.*

- Activitatea nr. 5

a. Titlul activității: **„Jocurile comunicării”**

b. Descriere: *Activitatea propusă urmărește constatarea nivelului și dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor printr-o serie de jocuri (competiția fiindu-le foarte cunoscută) care presupun folosirea diferitelor strategii de comunicare. Printre acestea se numără „Matricea comunicării”, „Dialogul în linie” și „(Panto)Mima”.*

c. Modalități de monitorizare și evaluare: *Evaluarea se va realiza pe parcursul derulării fiecărui joc, prin observarea sistematică a nivelului de adaptare a elevilor (din perspectiva comunicativă) la fiecare situație creată.*

- Activitatea nr. 6

a. Titlul activității: **„Comunicăm ... în stil (biblio)europenist”**

b. Descriere: *Această activitate vizează conștientizarea de către elevi atât a importanței și actualității cărții în sine (indiferent de domeniul abordat), cât și a semnificației bibliotecii în contextul culturalității europene. Totodată, elevii vor putea remarca modul în care cultura devine motiv// mijloc de comunicare. În acest sens, elevii vor vizita biblioteca școlii, Biblioteca Județeană Bistrița-Năsăud și Filiala Bibliotecii Județene Bistrița-Năsăud.*

c. Modalități de monitorizare și evaluare: *Evaluarea va consta în realizarea unui jurnal reflexiv, în care fiecare participant va nota experiența sa legată de statutul său de lector vis-a-vis de bibliotecă.*

- Activitatea nr. 7

a. Titlul activității: **„Comunicarea prin artă”**

b. Descriere: *Această activitate se concentrează în jurul sintagmei „Elogiul stării de a fi”, corelată cu elementele definitorii ale personalității cetățeanului european activ. Cu alte cuvinte, apelând la pasaje literare, la fragmente muzicale și la scurt-metraje sau părți din filme, elevii vor defini și delimita trăsăturile existenței din perspectiva caracteristicilor morale ale cetățeanului european. Totodată, vor face aprecieri cu privire la modalitatea de a transmite informații prin diferite arte, argumentându-și mereu răspunsurile. Odată cu această activitate se urmărește, pe de o parte, înțelegerea și folosirea tipurilor de comunicare din perspectiva vizualului, auditivului și kinestezicului, iar, pe de altă parte, se vrea a contura o imagine a felului de a fi a individului european.*

c. Modalități de monitorizare și evaluare: *Evaluarea acestei activități presupune organizarea și derularea unui joc de rol.*

- Activitatea nr. 8

a. Titlul activității: **„Știu să comunic”**

b. Descriere: *Activitatea propusă presupune organizarea și derularea unui concurs cu probe care solicită apelul la diferite tipuri de comunicare// strategii comunicative și în cadrul cărora elevii se vor folosi de informațiile acumulate în cadrul proiectului cu privire la statutul de cetățean european activ.*

c. Modalități de monitorizare și evaluare: *Evaluarea activității ține de rezultatele obținute de elevi// echipele de elevi la fiecare probă.*

- Activitatea nr. 9

a. Titlul activității: **„Poveștile comunicării”**

b. Descriere: *Această activitate se vrea a fi o întâlnire într-un mediu plăcut elevilor în cadrul căreia să se împărtășească aspecte ale experiențelor prin care au trecut pe parcursul derulării acestui proiect.*

c. Modalități de monitorizare și evaluare: *Evaluarea va fi dată de feedback-ul// aprecierea fiecărui elev legat(ă) de activitățile proiectului.*

C.7. Rezultatele așteptate ca urmare a implementării proiectului

Rezultatele implementării acestui proiect vizează, în principal, formarea tânărului în calitate de cetățean european. Cu alte cuvinte, elevii participanți vor cunoaște implicațiile acestui statut, drepturile și obligațiile care le revin și oportunitățile referitoare la educație și carieră. Totodată, vor fi capabili să dialogheze adecvat, să își manifeste și să își susțină opiniile, să ceară informații, cu alte cuvinte să interrelaționeze cu societatea în sine. Nu în ultimul rând, este așteptată o creștere a încrederii în sine chiar și atunci când situațiile țin de cultura informațională, nu numai de performanța sportivă.

C.8. Modalitățile de monitorizare și de evaluare ale proiectului

Monitorizarea și evaluarea proiectului vor avea loc la nivel intern, fiind realizate de către profesorul responsabil și parteneri. Aceste lucruri se vor baza pe evaluarea fiecărei activități presupuse de acest proiect.

C.9. Sustenabilitatea proiectului

Continuitatea proiectului poate fi asigurată prin focusarea acestuia asupra dezvoltării unor alte abilități de viață, precum cea referitoare la sănătate, la stilul de învățare sau la voluntariat.

C.10. Activitățile de promovare/mediatizare și de diseminare

Proiectul va fi promovat în cadrul unor activități, precum: împărțirea de pliante, lipirea de afișe, anunțuri în presa scrisă și pe internet.

D. INFORMAȚII DESPRE POTENȚIALII PARTENERI

D.1. Unitățile școlare partenere: *nu există*

D.2. Alte instituții implicate în proiect:

Biblioteca Județeană Bistrița-Năsăud

str. Alexandru Odobescu, nr.11, Bistrița. Persoană de contact: Pinteș Ioan.

BIBLIOGRAFIE:

Cosmovici, Andrei, *Psihologie generală*, editura Polirom, 2005, Iași.

Duck, Steve, *Relații interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa*, traducere de

Margrit Talpalaru, editura Polirom, 2000, Iași.
*Identitate și globalizare. Actele colocviului internațional „Identitate și globalizare:
București, 1-3 iunie 2005.* Coordonator Lavinia Bârlogeanu, editura Humanitas,
2005, București.
Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, editura Polirom, 2008, Iași.

CREATIVITATE ȘI ORIGINALITATE DIDACTICĂ. REPERE PSIHOPEDAGOGICE

Prof. Irina Șarapatin
Școala Gimnazială Sîmbotin, Gorj

Creativitate, originalitate, inițiativă, spontaneitate – ne regăsim în fiecare dintre acești termeni, fie că suntem deja acolo, fie că aspirăm să ajungem cât mai curând. Se discută deja de câteva decade dihotomia dintre tradițional și modern, ce procent ar trebui să alocăm fiecărei părți, indiferent de domeniul de activitate ales. Vorbim în aceste pagini despre învățământ și identitatea învățământului în relație cu trecutul, prezentul și viitorul. În prezenta lucrare ne propunem să scoatem în evidență bune practici educaționale care ne permit o relație optimă cu elevul, familia și societatea în care ne aflăm.

Învățământul românesc se găsește într-un proces continuu de schimbare, relațiile școală – familie – societate se modifică în permanență, adaptându-se la vremurile actuale. Prezentul generației noastre este definit de un amplu proces de tehnologizare și digitalizare, activitățile zilnice sunt acum condiționate în mare măsură de accesul la telefonul mobil ori internet.

Se discută efectele acestei tehnologizări masive, urmările digitalizării asupra diverselor aspecte ale vieții cotidiene. În timp ce unii blamează influența acestor procese, alții recunosc avantajele aduse de acestea. În ceea ce privește educația, ultimii ani au favorizat dezvoltarea unor practici bazate pe mijloace moderne de predare – învățare. Astăzi, putem preda o lecție interactivă cu ajutorul unei smartboard, ne putem conecta în orice clipă la o rețea de internet pentru a găsi o informație necesară.

Era digitalizării și a tehnologizării ne permite să fim acum mai spontani decât oricând, mijloacele tehnologice ne oferă libertatea de a improviza, de a fi creativ și original în același timp. Spre exemplu, activitatea la grupele de preșcolari, dar și la clasele primare este condiționată de introducerea unor etape interactive în fiecare lecție. Alături de o organizare riguroasă a conținutului predat, se impun aceste momente de improvizație, de spontaneitate din partea educatorului. Exemple pentru aceasta sunt infinite, un moment de creativitate se poate numi și cea mai simplă idee spontană care are potențialul de a transforma complet cursul unei lecții. Un profesor de limba engleză care preda culorile unui grup de elevi începători poate găsi inspirație în orice obiect care îl înconjoară, posibilitățile de a crea activități originale sunt infinite. Astfel, elevii pot identifica obiectele din jur și culorile acestora, se pot pune în practică diverse jocuri pe echipe sau grupe. Putem spune că

lecțiile devin astfel personalizate și chiar capătă un caracter de unicitate, spontaneitatea și originalitatea profesorului jucând un rol esențial în definirea specificului unei lecții.

Profesorul secolului XXI dispune de un areal de instrumente pentru a-și desfășura activitatea la clasă. Datorită invențiilor de ultimă oră, educatorul are la dispoziție infinite surse de informare. Internetul este astăzi un izvor bogat de informații, instrumentele tehnologice ne permit ca în câteva secunde să accesăm un website de profil, furnizor de activități pentru clasă.

Dar aceasta nu denotă în totalitate originalitatea ori creativitatea profesorului, ci mai degrabă priceperea sa în materie de tehnologie, rapiditatea în a improviza pe loc. Ceea ce aduce în discuție cu adevărat originalitate și creativitate este libertatea de a alege, de a schimba o regulă impusă atunci când considerăm că aceasta nu mai este de actualitate ori nu se potrivește elevilor noștri. Imaginația copilului trebuie încurajată încă din primii ani, procesul imaginativ depinde în profunzime de libertatea acordată de către cei din jur. Creativitatea unui copil se aseamănă unui vulcan ce mocnește așteptând să erupă. Copilul este capabil să devină independent, creativ, spontan, cu condiția să i se acorde șansa de a ajunge acolo.

Perspectivile contemporane ale educației europene ținesc dezvoltarea copilului integrat în societate, nu în afara acesteia. Valorile umane, reliefate în activitățile școlare, dar și extrașcolare, abilitățile practice, relația familie – școală – societate alcătuiesc un sistem complex ce ajută la transformarea copilului în adultul societății secolului XXI. Astfel ajungem la a discuta importanța interdisciplinarității în contextul activităților școlare și extrașcolare. Materiile predate astăzi sunt în strânsă relație de corespondență, cunoștințele nu mai sunt îngrădite de limitele unui anumit subiect, ci se extind pe măsură ce capacitatea de a le traversa primează. Astfel, nu mai privim obiectele studiate în școală ca fiind de sine stătătoare, ci legate între ele. Așadar, iată o șansă acordată elevului de a fi independent prin cunoașterea integrată, de a fi creativ și original în activitățile de zi cu zi.

Lowenfeld accentuează importanța stimulării creativității elevilor încă din primii ani de viață. Dezvoltarea receptivității pentru diverse activități, pentru perceperea lumii care ne înconjoară, favorizează dezvoltarea copilului și a capacității sale de înțelegere a lumii și de a utiliza conceptele învățate în societate (apud. E. Landau, 1979, p. 99).

Se spune că cel care cunoaște două sau mai multe limbi străine are câștigul de a privi lumea înconjurătoare din mai multe puncte de vedere. Cunoașterea altor culturi și punerea lor în relație cu propria cultură îi conferă copilului oportunități vaste de analiză, de construcție de noi concepte. De aici ne îndreptăm deja către ideea de multiculturalism, de acceptare și adoptare a unui stil de viață modern, efervescent, generator și stimulator al creativității.

Creativitatea se află în strânsă legătură cu inspirația, am putea spune chiar că se completează una pe cealaltă. Un profesor inspirat va schimba în întregime cursul unei lecții în momentul în care planul pre-stabilit pentru acea oră nu mai este eficient ori relevant. Un profesor creativ va oferi elevilor săi șansa să propună diverse activități, astfel modificându-se dinamica lecției respective. Capacitatea de a da libertate elevilor în a crea sau propune diverse activități nu este însă la îndemâna oricui; însă este important să reținem infinitele posibilități de creație pe care le presupune această libertate. Un copil liber va fi considerabil mai activ, mai creativ, iar ceea ce va putea construi în baza acestei libertăți ne poate surprinde de cele mai multe ori.

Procesul creativ, atât în cazul educatorului, cât și în cazul elevului, este condiționat de libertate, o libertate pe care ne-o oferă gândirea dezvoltată, dar și accesul la mijloacele de informare moderne. În timp ce produsul activității creatoare este o noutate pentru copil (acesta încă descoperă lumea), adultul percepe acest produs că pe o obișnuință, o reușită bazată pe repetiție, pe muncă susținută. Din punct de vedere social, valoarea acestui produs diferă de la copil la adult, însă din punctul de vedere al dezvoltării psihologice a individului, valoarea crește considerabil în funcție de relevanța produsului în context individual.

Ne-am propus la începutul prezentei lucrări să reliefăm exemple de bune practice educaționale în ceea ce privește dezvoltarea creativității și a originalității în școala românească. Pentru a alege activitățile menite să ajute copilul să își dezvolte imaginația și puterea de creație, este esențial că educatorul să țină cont de stilurile de învățare a fiecărui elev, de caracteristicile și nevoile acestuia, să fie capabil să motiveze copilul în orice situație.

Activitățile diferă în funcție de vârstă și nivelul de cunoștințe al elevului. Un preșcolar va avea nevoie de activități care să includă foarte multă mișcare, diversitate în materialele didactice, dar și în cromatica obiectelor din spațiul în care se realizează activitatea. Nevoile unui adult în ceea ce privește practicile educaționale diferă, acesta se va simți inspirat de lucrurile pentru care știe deja că are o afinitate, acestea ajutându-l să își atingă potențialul creativ.

În spațiul delimitat de o sală de curs, educatorul se poate folosi atât de materialele didactice deja propuse, dar și de alte resurse existente deja în acest spațiu, cum ar fi un set de creioane colorate pentru a număra sau pentru a identifica culorile (în limba română, ori alte limbi străine), un ceas pentru a demonstra forma unui cerc, rechizite pentru lecții în care învățăm denumirea acestora în limbi străine și multe altele. Spontaneitatea afișată de educator, evadarea din constrângerea unui sistem de reguli prestabilite încurajează elevul să facă același lucru, să își idea frâu liber imaginației, să creeze lucruri în afara unui model sau tipar dat. Educatorul poate folosi imagini, cartonașe,

cântece pentru a inspira elevul. Jocurile, ghicitorile, întrebările de tip “Știați că...?” se dovedesc a fi utile în procesul de creație, generând idei constant.

Subliniem importanța acordării libertății elevului în ceea ce privește activitatea la clasă. Experiența anilor de învățământ ne învață că o simplă întrebare poate schimba cursul întregii activități. De aceea, sfătuim educatorii să întrebe periodic elevii ce ar dori să lucreze mai departe, să se sfătuiască cu aceștia ce exerciții ar fi necesare în procesul de învățare. Rezultatele pozitive asupra procesului imaginativ nu întârzie să apară, iar elevul dobândește noi abilități de coordonare și negociere. Ana Stoica afirmă că “fiecare persoană creatoare vine de fapt cu nota sa proprie, având o dominantă specifică, în funcție de înzestrarea sa, de experiența acumulată, de nivelul creativității, domeniul de manifestare și de multe alte condiții. Există o afinitate a formelor particulare de structuri psihice pe care le pot căpăta persoanele creatoare: nu se poate vorbi de un tip al creatorului, ci de diferite tipuri, ba mai mult încă, de individualități specifice ale creatorului.” (1983, p. 6)

Harmer, în lucrările sale, recunoaște importanța diversității în ceea ce privește practicile educaționale. Acesta pune accentul pe utilizarea resurselor de natură tehnologică și digitală, acestea venind în completarea materialelor didactice clasice. Mai mult, Harmer atrage atenția asupra resursei primordiale în învățământ: elevul. Fiecare elev este o sursă infinită de experiențe, care contribuie la dinamica întregului proces educațional. (2007, p. 176).

Concluzionăm prin a sublinia conceptele de creativitate, originalitate, spontaneitate, independență, libertate. Identitatea școlii românești se dorește a fi conturată în contextul acestor termeni, însă pentru a atinge acest obiectiv, este necesar să privim procesul educațional că pe un întreg complex, din care nu poate lipsi niciun element.

BIBLIOGRAFIE

- Carroll, J. B., “A model of school learning”, în “Teachers College Record”, 1963, pag. 723-733.
- Harmer, J., “The practice of English language teaching”, Pearson Education Limited, Essex, 2007; p. 176.
- Landau, E., “Psihologia creativității”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979; p. 99.
- Neisser, U. & colab., “Intelligence: Knowns and Unknowns”, în “American Psychologist”, 1996, pag. 77-101.
- Roco, A. “Stimularea creativității tehnico-științifice”, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985.
- Stoica, A., “Creativitatea elevilor – posibilități de cunoaștere și educare”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, p. 6.

TENDINȚE ACTUALE PRIVIND PREDAREA ȘI ÎNVĂȚĂREA COMUNICĂRII ÎN LIMBA ROMÂNĂ ÎN CICLUL PRIMAR

Prof. înv. primar Ciceu Ana-Maria
Școala Gimnazială Baci

“Pentru mine, limba română e distanța dintre
inimă și umbra ei, care se
numește suflet”.

Fănuș Neagu,

Întâmplări aiurea și călătorii oranj

Cultivarea limbii materne se înscrie astăzi pe coordonatele majore ale popoarelor civilizate. Limba oricărui popor este în continuă mișcare și suferă permanente schimbări, determinate de nevoia de exprimare a unor prefaceri în diverse sectoare. A învăța elevii să vorbească și să scrie corect în limba română este o datorie de onoare a școlii și un act de cultură cu profunde rezonanțe sociale și patriotice.

Limba română, ca limbă națională, este atât mijlocul principal de comunicare între toți cetățenii țării, cât și suportul gândurilor, al instruirii și educării lor de-a lungul întregii vieți. Prin limba română, poporul și-a exprimat bucuriile și durerile, speranțele și idealurile, a preamărit faptele de vitejie ale nemuritorilor eroi și când i-a fost mai greu, el a tăcut atuncea tot în limba lui, cum ne amintește și Grigore Vieru – *„în aceeași limbă/ toată lumea plânge/ în aceeași limbă/ râde un pământ/ și doar în limba ta/ Durerea poți s-o mângâi,/ Iar bucuria s-o preschimbi în cânt./ Iar cându nu poți nici plânge și nici râde,/ când nu poți mângâia/ și nici cânta/ cu-al țării pământ,/ Cu cerul tău în față,/ tu taci atuncea tot în limba ta.”*¹

Studiul limbii române în ciclul primar are o poziție privilegiată prin numărul de ore acordat, oferind astfel mari posibilități pentru cultivarea limbii, deoarece *„acum se pun bazele sistemului de noțiuni care se dezvoltă și se aprofundează pe tot parcursul școlarității, acum se formează deprinderile elementare de muncă intelectuală (...), se pune accent pe îmbunătățirea raportului dintre gândire și limbaj, mai ales la școlarul mic, copiii fiind priviți sub dublu aspect – nu numai ca receptori de mesaje, ci și*

¹ Grigore, Vieru, *În limba ta, Consultații pentru bacalaureat la limba și literatura română*, Timișoara, 1991, pag. 368.

ca emițători – *materializând astfel actul <<comunicării interpersonale>>(arta de a vorbi, de a citi, de a scrie și, mai ales, de a simboliza și de a exterioriza)”*.²

De asemenea, limba română are o însemnătate deosebită în formarea elevilor, asigurând evoluția lor intelectuală, pregătirea lor corespunzătoare la celelalte discipline. Pentru ca elevii să dobândească priceperi și deprinderi temeinice de folosire corectă a limbii, atât în comunicarea orală, cât și în cea scrisă, ei trebuie puși în situația de a observa, de a analiza, de a motiva și de a aplica faptele de limbă.

Însușirea ortografiei are un rol formativ în ceea ce privește educarea spiritului de disciplină și de respect față de normele sociale în general. Mi s-a părut întotdeauna fascinant faptul că, la venirea elevilor în clasa pregătitoare, în timp ce, pe planul exprimării, ei posedă un anumit bagaj de cunoștințe, mai mult sau mai puțin bogat și corect, în cel al scrisului, ei posedă foarte puține cunoștințe – chiar și cei care frecventează grădinița – acestea fiind legate de elementele pregătitoare în vederea scrierii literelor. În această situație, rolul dascălului este deosebit de important, lui revenindu-i sarcina de a-l învăța pe elev să scrie de la primul cuvânt „mama”, până la cuvinte și propoziții complexe în care intervin o multitudine de norme de ortografie. Prin contactul continuu cu cuvântul scris, prin lărgirea treptată a experienței de cunoaștere și prin folosirea corectă a scrisului, elevii ajung să-și însușească reguli de scriere corectă, fără a le fi explicate pe bază de argumente lingvistice, ci pe cale intuitivă.

Ținând seama de realitatea faptului că funcția instrumentală a învățământului primar este prioritară, accentul se schimbă de pe multitudinea regulilor, a explicațiilor și a schemelor greoaie propuse de manualele anterioare spre memorare, pe formarea deprinderilor și a abilităților, pe însușirea de tehnici variate, pe activități destinate formării comportamentului rezolutiv și care determină în același timp antrenarea și dezvoltarea capacităților gândirii. Problema scrisului corect este și va rămâne o problemă specifică vârstei școlarului mic, măiestria învățătorului materializându-se în **cum, în ce fel și prin ce** reușește să formeze elevilor săi un scris corect din punct de vedere ortografic. Consider că materialul cu care lucrăm, tipurile de exerciții alese în sprijinul formării priceperilor și deprinderilor de scriere corectă contribuie în cea mai mare măsură la îmbunătățirea scrisului corect al elevilor.

² Teodor, Sărăcuț-Comănescu, *Democrația școlii, școala democrației*, în *Tribuna învățământului*, nr. 528 din 6-12 martie, 2000.

Obiectivele lingvistice au drept corolar să sprijine elevul, să se servească eficient de limbă ca mijloc de comunicare și de gândire, să-l determine să știe să comunice oral, prin scris și să decodeze cuvinte și imagini. Limba română (maternă) îndeplinește două funcții esențiale: expresia gândirii, stimulată de viață și de mediu și comunicarea, ca utilitate socială. Astfel, învățământul primar are de îndeplinit două roluri prioritare:

- să ajute copilul să exprime mai bine gândirea sa, să formeze clar esențialul mesajului propriu;
- să inițieze copilul în înțelegerea gândirii altora, să sesizeze prompt esența mesajului acestora.

Analizând varietatea mesajelor nonverbale (gest, mimică) și verbale, de la simple enumerări, la texte literare și cu conținut științific, observăm că stăpânirea limbii materne de către copil se poate realiza numai ținând seama de context și prin activități de facilitare a exprimării și înțelegerii, prin lexic, ortografie, morfosintaxă și punctuație, practicate nu ca scop în sine, ci integrate în situații funcționale, printr-o pedagogie activă.

Promovând atât aspectul oral al limbajului, cât și pe cel scris, putem dezvolta capacitățile de lectură și înțelegere ale fiecărui copil, furnizându-i mijloacele de a dobândi cunoștințe, de a le comunica și explica, de a realiza corelații, de a crea, deoarece creativitatea trebuie să fie susținută și educată, contribuind astfel la conturarea personalității copilului.

Familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii intelectuale, în primul rând cu cititul și scrisul, constituie funcția prioritară a ciclului primar și se fundamentează pe cultivarea exprimării scrisului. Sarcina primordială a școlii este să dezvolte vorbirea elevilor pe baza cunoașterii proceselor psihice și a metodelor care stau la temelia însușirii limbii, acordând o atenție sporită precizării, activizării și îmbogățirii vocabularului copiilor, pornind de la modalitățile de exprimare ale acestora.

Carențele din vocabularul copiilor trebuie mai întâi descoperite și analizate, reglând intervenția pedagogică în funcție de natura acestora și de particularitățile individuale ale fiecărui copil. Modalitățile metodologice tradiționale nu asigură activizarea permanentă a operațiilor gândirii în vederea însușirii conștiente și active a cunoștințelor și nu oferă suficiente posibilități de exersare a capacităților operaționale.

În următorii ani se impune schimbarea opticii asupra activității instructiv – educative din ciclul primar, care pentru a fi eficientă, trebuie să se înscrie într-o restructurare generală a învățării limbii române, deoarece:

- nu poate fi ignorat aportul recent al psiholingvisticii, pedagogiei și docimologiei, concepția structurală asupra limbii, conștiința mai clară a caracterului, relativ a normelor lingvistice și dificultă-

țiile comunicării, intervenind în determinarea obiectivelor și evaluarea îndeplinirii lor;

- proliferarea tehnicilor de comunicare verbală și imagistică determină schimbarea rolului dintre aspectul oral și cel scris, făcând necesară inițierea elevilor în interpretarea unor mesaje verbale sau desenate grafic;
- respingerea la începutul școlarității a limbii pe care o vorbesc mulți copii, pentru a le impune o limbă literară scrisă etc.

Schimbările vizează îndeosebi obiectivele și metodele care se cer a fi diversificate și îmbogățite. Accentul se va pune pe comunicarea orală sau scrisă, pe perfecționarea exprimării orale și a receptării mesajului, asigurând accesul elevilor de la diferite tipuri de comunicare, stimulându-le creativitatea verbală. A-i învăța pe elevi limba română înseamnă a-i ajuta să comunice.

În ceea ce privește domeniul oral, copilul intră în școala primară cu un limbaj lingvistic important. Suita de activități organizate îl ajută să asculte, să vorbească, să citească, să scrie. Aceste activități îl conduc la dobândirea mecanismului citirii și scrierii. Învățătorul are datoria de a corecta pronunția și exprimarea liberă a elevilor prin adoptarea unei strategii riguroase în fixarea obiectivelor, organizarea și evaluarea activităților; de a defini obiectivele precise care să poată fi traduse în termeni de comportament și nu în ultimul rând de crea situații de învățare ținând seama de achizițiile elevilor săi. De asemenea, un bun pedagog va menține un echilibru între cele patru aspecte esențiale ale comunicării și anume: exprimarea orală (**vorbirea**), exprimarea în scris (**scrierea**), înțelegerea orală (**ascultarea**) și înțelegerea scrisului (**citirea**).

Obiectivele se organizează după o logică internă în diferite sectoare ale învățării. Ele trebuie să urmeze o axă progresivă, mecanismul lecturii și cel al scrierii se formează spontan, iar mijloacele lingvistice rămân limitate. Pentru a evita blocajul, învățătorul trebuie să multiplice ocaziile de comunicare și apoi să perfecționeze limbajul spontan al copiilor prin exerciții. Pentru a-l perfecționa, el trebuie să urmărească consecințele mecanismului lingvistic funcțional și să formuleze reguli care le explică. Odată achiziționate, procedeele lingvistice devin obiectul unei reutilizări sistematice, pentru a trece în practica curentă ameliorată. Aceste operații sunt posibile numai în măsura în care învățătorul știe să evalueze posibilitățile elevilor, dificultățile și achizițiile lor.

Căutarea obiectivelor trebuie să se facă conform opțiunilor actuale ale învățământului primar, fără a fi raportate exclusiv la limba literară. Trebuie să recurgem adesea la stimularea asimilării materiei, dezvoltarea aptitudi-

nilor, favorizarea transferurilor prin activități de învățare a limbii, până la formarea personalității autonome.

Ierarhizarea obiectivelor se face în funcție de logica internă sau de trecerea de la general la particular – toate miniobiectivele se grupează în obiective din ce în ce mai generale; observarea regulilor de ortografie, exprimarea clară și corectă în scris, utilizarea limbii pentru comunicare. Învățarea este posibilă nu în funcție de un elev tip, ci de copiii din clasă, ținând cont de nivelul, nevoile de dezvoltare socială și situația locală – factori ce determină dobândirea unui stil propriu de către fiecare dintre ei.

Se impune, așadar, renunțarea parțială la un învățământ frontal pentru individualizarea dobândirii cunoștințelor. Organizarea dialogului școlar în funcție de obiective pentru exersarea exprimării orale, pentru a dezvolta fluiditatea verbală, consacrand timp conversației în echipă, reprezintă un alt atribut al învățării.

Scopul predării limbii române în școală este formarea deprinderilor de exprimare corectă, orală și scrisă, însușirea normelor literare în toate compartimentele ei. Dintre acestea, se acordă - și trebuie să se acorde – un loc mai mare studiului gramaticii (morfologiei și sintaxei), pentru că normele gramaticale reprezintă o componentă esențială a exprimării corecte, dar și pentru că structura gramaticală înseamnă organizarea și funcționarea limbii, iar înțelegerea modului de funcționare duce la dezvoltarea gândirii, la folosirea adecvată a limbii și receptarea corectă a unui mesaj de orice fel. Rolul gramaticii în comunicare îi privește în egală măsură atât pe emițător, cât și pe receptor, deci pe vorbitor și pe ascultător, pe cel care scrie și pe cel care citește.

Dacă toate acestea sunt argumentate general – valabile pentru studierea gramaticii oricărei limbi, se poate adăuga faptul că bogăția structurii gramaticale a limbii noastre este o caracteristică a ei, care cere o atenție specială în procesul de educație lingvistică.

Desigur, la vârsta școlară, structura gramaticală a limbii materne este în cea mai mare parte achiziționată de către copii. Pe de o parte, mulți dintre ei nu cunosc normele limbii literare, având practica structurii gramaticale a unui grai regional, sau măcar elemente de gramatică regională și populară. Pe de altă parte, nici un copil nu stăpânește integral structura gramaticală, necunoscând sau nefolosind activ unele forme, categorii și construcții specifice aspectului scris al limbii legate de atingerea unui anumit grad de maturitate. Prin urmare, școala trebuie să asigure cunoașterea structurii gramaticale a limbii literare, corectarea, îmbogățirea și nuanțarea vocabularului folosit de elevi.

Punctele în care programa și manualele sunt încă datoare, privesc în primul rând selecția faptelor de limbă propuse spre studiere, selecție care ține prea mult seama de cultivarea limbii. Este necesar, deci, să se acorde o mai mare atenție unor norme, incluzând cât mai multe situații care cunosc abateri și ezitări.

De asemenea, trebuie să se reconsidere atitudinea față de morfologie, deoarece exprimarea elevilor denotă numeroase abateri de la normele limbii literare în morfologie (exemple: plurale – „chibrite”, forme articulate – „ultimile”, schimbări de conjugare – „a apare”, „a făcea” etc.).

În acest fel, preocupările de cultivare a limbii trebuie îndreptate spre abaterile reale de la exprimarea literară depistată în colectivul de elevi, ceea ce presupune efectuarea selectivă a exercițiilor și completarea sau suplینirea lor cu altele alese în funcție de situația dată. Astfel, se impune adecvarea preocupărilor de cultivare a limbii la deprinderile regionale specifice (și la hiperurbanismele generate de ele), ca și la nivelul sociocultural al elevilor, aceasta reprezentând o condiție sine qua non, în procesul de cultivare a limbii române.

Câteva exemple de fenomene gramaticale transilvănene susțin cele arătate mai sus, menținându-se în exprimarea pretinsă literară a elevilor. Din **morfologie**: articularea adjectivului pronominal nehotărât „alt”, „alta”, când este antepus: „altul bloc”, „altă femeie”, în loc de „alt bloc”, sau de folosirea formelor cu particula „-a” la adjectivul demonstrative antepuse: „ceia oaspeți”; din **sintaxă**: apariția superflua a conjuncției „că” în interogativele indirecte și: „să văz că ce face sau unde se duce”; construcțiile de tipul „nu ne vrea a vedea” în loc de „nu vrea a ne vedea” sau „nu vrea să ne vadă”, fenomene ce pot fi clasificate și la **lexic**. De exemplu: valoarea adverbială a pronumelui „altul” folosit cu sensul „niciodată” sau „mai” – „nu l-oi mai vedea altul” sau folosirea lui „numai” restrictiv, sinonim cu „decât” în construcții negative: „nu am avut numai trei”, în locul construcțiilor literare: „am avut decât trei” sau „am avut numai trei” etc.

Limba română trebuie predată în strânsă legătură cu implicațiile ei pentru stăpânirea normelor ortografice și de punctuație ca și pentru însușirea deprinderilor de lectură corectă și expresivă.

Este important de remarcat că aprecierile pozitive ale unor mari scriitori ai noștri cu privire la studiul gramaticii în școală, la ce le-a dat ea prin profesorul sau învățătorul din clasele primare << Caragiale a numit „sfinte” analizele gramaticale: „Ah! Sfinte analize gramaticale și logică și

încă și mai sfântă nuielușă” >>³, iar << Sadoveanu se mândrea cu faptul că datoria domnului Busuioc, învățătorul din Pașcani, „a ajuns în anul din urmă al școlii (primare rurale) să clarific(e) cele mai încâlcite și ciudate fraze, desfăcându-le în elemente simple, ceea ce (m)i-a lămurit încă de pe atunci punctuația” >>⁴ și << Eminescu spunea: „Când cineva nu s-a împrietenit cu gramatica românească, să nu cuteze a scrie poezii și romane” >>⁵.

Ivită în cadrul comunității umane odată cu gândirea, limba reprezintă învelișul material al acesteia și este – alături de muncă – unul dintre stimulentele apariției și dezvoltării conștiinței. Ea constituie pentru oameni modul specific de reflectare a realității, materialul obișnuit și propriu pentru concretizarea gândurilor și sentimentelor, **principalul mijloc de comunicare**, de influențare și coordonare a acțiunilor, relațiilor și manifestărilor lor, cel mai prețios instrument al cunoașterii. De aceea, limba poate fi considerată ca fiind unul dintre cei mai importanți factori de coeziune, de dezvoltare spirituală și progres social.

Activitatea specific umană, care constă în folosirea limbii în procesul de comunicare și gândire este limbajul. Fiind o formă de activitate a omului, limbajul este un fenomen psihologic care se constituie în ontogeneză. Deși fenomene distincte, care nu pot fi confundate, „limba” și „limbajul” formează o unitate indisolubilă.

La intrarea lor în școală, copiii stăpânesc în bună măsură sistemul limbii materne. Din punct de vedere fonetic și gramatical, limbajul lor este format - în linii generale – dintr-un apreciabil număr de cuvinte (aproximativ 3000 – 4000 cuvinte).

Cu toate acestea, limbajul lor păstrează multe din particularitățile vârstei preșcolare. Sunt caracteristice în această privință discordanța evidentă între volumul vocabularului pasiv și cel activ. Limba română constituie un obiect de studiu central în procesul de învățământ, având o însemnătate cu totul deosebită în formarea multilaterală a tineretului școlar. Fără studierea corespunzătoare a limbii române, nu poate fi concepută evoluția intelectuală a elevilor, pregătirea lor corespunzătoare la celelalte obiecte de învățământ, însăși viața și activitatea socială viitoare.

Importanța limbii române în ciclul primar este covârșitoare; prin aceasta se urmărește atât cultivarea limbajului oral și scris al elevilor, cunoașterea și folosirea corectă a limbii materne, cât și învățarea unor

³ Mioara, Avram, *Gramatica și cultivarea limbii în învățământ*, în *Limbă și literatură*, Societatea de științe filologice, București, 1982, pag. 476.

⁴ Eugenia, Șincan, *Tendențe ale predării-învățării limbii române în ciclul primar* în *Revista de pedagogie*, nr. 3/1991, pag. 13-14.

⁵ Mioara, Avram, , *Op. Cit.*, pag. 476.

tehnicile de bază ale activității intelectuale, cum sunt cititul, scrisul și exprimarea corectă.

Formulând funcțiile și obiectivele principale ale limbii române ca disciplină școlară în învățământul primar, se cuvine a fi amintită în primul rând funcția sa instrumentală, care se realizează în toate compartimentele limbii române: citit-scris, citire, comunicare, compunere, gramatică, lectură. Prin funcția instrumentală, elevii își însușesc unele tehnici ale muncii intelectuale, care îi conduc spre însușirea unor deprinderi ce răspund unei cerințe fundamentale a școlii moderne: „a-i învăța pe elevi să învețe” folosind cartea ca mijloc de informare și formare, iar pe de altă parte, a le cultiva capacitățile de exprimare corectă, oral și în scris. O altă funcție a limbii române în ciclul primar o constituie funcția informațională. Câmpul cel mai larg prin care se realizează această funcție este citirea.

Atât funcția instrumentală, cât și cea informațională se realizează numai în condițiile unei susținute solicitări și exersări a capacităților intelectuale ale elevilor. De aceea, o altă funcție a limbii române este funcția formativ-educativă. Toate activitățile legate de învățarea citirii și scrierii, de dezvoltarea vorbirii, angajează procesele de cunoaștere, gramatica solicitând, prin excelență, un evident efort intelectual, o puternică angajare a proceselor de cunoaștere a elevilor.

În conformitate cu noul curriculum, obiectivul central al studiului limbii și al literaturii române în învățământul primar este dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă ale copiilor, precum și familiarizarea acestora cu texte literare și nonliterare, semnificative din punctul de vedere al vârstei cuprinse între 7 și 11 ani. Se urmărește totodată, structurarea la elevi a unui ansamblu de atitudini și de motivații care vor încuraja și sprijini ulterior studiul limbii și al literaturii române.

În acest sens, noul curriculum propune o mutație fundamentală la nivelul studierii limbii române în învățământul primar. În locul compartimentării artificiale a disciplinei în trei domenii arbitrar stabilite – citire, lectură și comunicare – se propune un nou model, cel comunicativ – funcțional, adecvat nu numai specificului acestui obiect de studiu, ci și modalităților de structurare la copii a competenței de comunicare. În mod concret, acest model presupune dezvoltarea integrată a capacităților de receptare și de exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris și de exprimare scrisă.

Scopul studierii limbii române în perioada școlarității obligatorii este acela de a forma progresiv un tânăr cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, exprimându-și gânduri, stări, sentimente, opinii

etc., să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om, să se integreze efectiv în contextul viitorului parcurs școlar, respectiv profesional, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete în viața de zi cu zi, să poată continua în orice fază a existenței sale în procesul de învățare.

STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE.DEZVOLTĂRI ȘI EXEMPLIFICĂRI ALE METODELOR DIDACTICE

Profesor Păvălașc Dorina
Liceul Teoretic „Mircea Eliade” Galați

Provocarea majoră a unui profesor este să reușească să găsească modalitățile optime de abordare a procesului de predare-învățare. Centrarea activității didactice pe elev, solicită forme de organizare și metode care să presupună din partea elevilor o bogată activitate de cercetare, de organizare a informațiilor, de formulare de întrebări, emiteri de ipoteze, elaborare de soluții, gândire critic-reflexivă, evaluare și autoevaluare etc., metode în general denumite activ-participative.

În continuare, vom prezenta câteva strategii didactice bazate pe rezolvarea de probleme, dezvoltarea creativității și gândirii critice, folosite în realizarea procesului de predare-învățare la disciplina psihologie.

Învățarea prin descoperire - Organizarea predării-învățării prin angajarea elevilor în activități de descoperire independentă sau dirijată, promovează un mod activ de învățare și oferă elevilor posibilitatea de a-și dezvolta capacitatea de a dobândi cunoștințe din diverse surse de informație, de a le organiza, prelucra și interpreta.

■ Sugestii de aplicare:

► După parcurgerea informațiilor despre cele patru tipuri de temperament, elevii primesc spre rezolvare fișa intitulată *Careul literelor*.

Astfel, ei, trebuie să descopere în careul literelor cât mai multe trăsături de temperament și să le noteze apoi în tabel, în dreptul fiecărui tip temperamental.

EXEMPLIFICARE - Careul literelor

I	S	M	E	T	I	C	U	L	O	S	J	C
S	C	F	H	G	A	I	T	R	I	S	T	O
O	H	N	X	A	G	R	E	S	I	V	K	M
B	I	O	L	P	I	C	D	R	E	S	T	U
R	M	P	C	A	T	L	S	Ă	F	O	I	N
U	B	Z	J	U	A	I	G	B	H	C	A	I
D	Ă	O	R	P	T	M	N	D	J	I	O	C
F	T	S	C	A	L	M	D	Ă	K	A	R	A
A	O	V	O	T	W	E	A	T	C	B	D	T

E	R	R	P	Z	A	U	I	O	L	I	W	I
P	E	S	I	M	I	S	T	R	U	L	J	V
A	B	V	E	S	E	L	B	Ă	T	O	R	P

Portrete temperamentale			
SANGVINIC	COLERIC	FLEGMATIC	MELANCOLIC

Brainstormingul individual - are aceleași caracteristici ca cel de grup, numai că se adresează fiecărui elev în parte care este nevoit, în felul acesta, să emită alternative creative la aceeași problemă. După anunțarea temei, elevii primesc foi pe care, într-un timp determinat, vor scrie propriile soluții. La expirarea timpului, aceștia duc foile și le afișează, astfel încât să fie citite de toți. La finalul procedurii, elevii sunt încurajați să emită și alte propuneri.

■ **Sugestii de aplicare:**

► În cadrul orelor de aplicații la lecția *Creativitatea* profesorul le cere elevilor să enumere cât mai multe imposibilități. Oferim spre exemplificare câteva răspunsuri ale elevilor.

Ce ați răspunde dacă vi s-ar cere să enumerați cât mai multe imposibilități? EXEMPLIFICARE

<ul style="list-style-type: none"> - să oprești timpul; - să mergi pe apă; - să mori de două ori; - să te reîncarnezi; - să fii în două locuri în același timp; - să stai sub apă fără echipament; - să ajungi pe soare; - să învii; - să audă surdul/ să vorbească mutul/să vadă orbul; - să nu minți; - să trănțești o ușă rotativă; - să mănânci metale; - să zbori; 	<ul style="list-style-type: none"> - să vorbească animalele; - să te teleportezi; - să manânci și să bei în același timp; - să numeri până la infinit; - să alergi pe gheață fără să cazi; - să dai timpul înapoi; - să trăiești pe alte planete; - să nu iubești; - să nu plângi/să nu râzi; - să dormi 25 de ore pe zi; - să zboare porcul; - să înțelegem ce spun animalele; - să fie noapte fără lună sau stele; - să mergem cu mașina sub apă;
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - să ai patru picioare; - să numeri atomi fără microscop; - să citești gândurile oamenilor; - să se miște lucrurile singure; - să se spele vasele singure, temele să se facă singure; - să bagi un elefant în valiză; - să vorbești cu gura închisă; - să fii mereu tânăr; - să treci prin pereți; - să trăim fără să respirăm; - să supraviețuiești fără apă și mâncare; - să nu visezi; 	<ul style="list-style-type: none"> - să fie noapte și zi în același timp; - să săruți o broască și să se transforme în prinț; - să latre pisica; - să zburăm cu mătura; - să fii invizibil; - să fii atotstiutor; - să nu greșești; - să fii la fel ca ceilalți; - să nu dormi; - să nu te plictisești niciodată; - să nu ai un film preferat; - să nu te superi niciodată; - să te placă toată lumea.
--	---

Sinectica – denumită și metoda analogiilor sau metoda asociațiilor de idei, a fost elaborată de profesorul William J. Gordon, în 1961. Este o metodă asemănătoare brainstormingului, centrată pe dezvoltarea fanteziilor elevilor, considerată ca fiind hotărâtoare în afirmarea creativității.

Sinectica se poate utiliza în predarea psihologiei luând forma unei proceduri euristice, destinată descoperirii noului sub forma jocului.

■ **Sugestii de aplicare:**

► În cadrul lecției *Structura caracterului*, după ce prezintă elevilor tipurile de atitudini, profesorul insistă pe categoria atitudinilor față de ceilalți și propune elevilor următoarea sarcină de lucru: *Propuneți o rețetă a prieteniei*. Elevii lucrează pe grupe, iar apoi își prezintă produsul final.

Printr-o astfel de activitate profesorul urmărește atât stimularea potențialului creativ al elevilor (având în vedere caracterul neobișnuit al sarcinii de lucru), precum și evidențierea atitudinii elevilor față de relația de prietenie și necesitatea menținerii acestui tip de relație, prin cultivarea unor atitudini precum prețuire, respect, dragoste, încredere, loialitate etc.

EXEMPLIFICARE Rețetele prieteniei

Tortul prieteniei

Igrediente:

- 500 g iubire, două linguri de respect, un pliculeț de prețuire, o cană de încredere, o pungă de înțelegere, un pahar de comunicare, câteva bucățele de ajutor.

Mod de preparare:

Se pune la fiert paharul de comunicare timp de cinci minute, după care se adaugă cele 500 g iubire și cele două linguri de respect și se amestecă întreaga compoziție. Separat, într-un bol se pun la un loc pliculețul de prețuire, punga de înțelegere și o cană de încredere. Se amestecă bine și se toarnă apoi peste prima compoziție. Se omogenizează, apoi se introduce la cuptor. Se rad mărunț bucățele de ajutor și se presară deasupra tortului.

Modalitate de servire :Se servește cu încredere!

Metodele posibil de utilizat sunt numeroase, ceea ce îmbogățește considerabil experiența de predare a profesorului și experiența de învățare a elevilor. Pentru ca activitatea didactică să își atingă scopul, metoda trebuie să fie o modalitate de cunoaștere și de acțiune, un instrument cu ajutorul căruia, elevii, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent, își însușesc și aprofundează cunoștințe, își dezvoltă priceperi și deprinderi intelectuale și practice, capacități, competențe, comportamente, aptitudini, atitudini etc.

BIBLIOGRAFIE:

- Albulescu, Ion, *Paradigma predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008, p.163;
Ceghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, 2006, Iași, p. 163;
Oprea, Crenguța- Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, 2000, București, pp. 211-228.

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR LUMII CONTEMPORANE

Prof. Cicios Maria
Liceul Teoretic ‘Eugen Pora’, Cluj-Napoca

Educația reprezintă obiectul de studiu specific pedagogiei (științelor pedagogice). Datorită complexității profunzimii și amplitudinii sale, educația este studiată și de alte științe socio-umane înrudite cu pedagogia. Importanța educației este deosebită, întregul sistem educațional trebuind să se bazeze pe premisa ca fiecare individ poate fi educat, poate fi ajutat să treacă de la o etapă la alta, atâta timp cât influențele educative se adresează “zonei proximei dezvoltări” (L. S. Vigotski).

Conceptul pedagogic de educație urmărește cunoașterea științifică, la un grad înalt de generalitate și abstractizare, a unei realități psihosociale cu o foarte mare arie de extindere în timp și spațiu și de desfășurare complexă și contradictorie la nivel de sistem și proces. Din punct de vedere psihologic, psihogenetic, educația este procesul de formare a omului ca personalitate în plan cognitiv, afectiv-motivațional, volitiv, aptitudinal, atitudinal.

Întreaga activitate din școală este orientată spre formarea personalității elevului în conformitate cu cerințele sociale ale vremii, scopul principal fiind integrarea socială.

Familia alcătuiește primul mediu bio-psiho-social în care se concentrează, într-o formă specifică, valori de ordin economic și politic, cultural-artistic, valori etice, obiceiuri tradiții, etc. Ca îmbinare a acestui sistem complex de valori, într-o sinteză originală, familia se instituie normal ca mediu educativ adecvat favorabil dezvoltării echilibrate a ființei umane, pe fondul mediului social și în lumina cerințelor lui. Orice abatere este nesănătoasă și produce anomalii. Privită atotcuprinzător, educația copiilor apare ca o datorie naturală a familiei datorită de a-i educa așa cum se cuvine. Întărirea funcției educative a familiei constituie o cerință obiectivă mai întâi pentru că ea este creatoarele copilului, și ca urmare, în chip natural, prin instinct și deliberat, dezinteresat și interesat, îi poartă cea mai mare grijă; apoi, fiindcă ea alcătuiește mediul cel mai firesc și cel mai propice pentru dezvoltarea liberă a fiecărui vlăstar al ei.

Dintre toți factorii educativi, numai școala este specializată în munca educativă. De aici rezultă că, în ansamblul factorilor educativi, ei îi revine

rolul conducător. Așadar, rolul important și major, în educarea viitorului cetățean îi revine școlii.

Rolul educației tehnologice în dezvoltarea personalității dezvoltă perceperea eu-lui, auzului, văzului, gustului estetic. Formăm un volum de cunoștințe, cum să le aplicăm în practică creând. Creativitatea include memoria, imaginația, aplică toate cunoștințele, combină cunoștințele, este producerea a ceva original, irepetabil, unic.

În cadrul orelor de educație tehnologică profesorul subliniază că un factor important în educație este valoarea artistică, însușire care îi face pe elevi importanți, merituosi, valoroși. Etimologic, există o legătură între valorile personale ale unui om și valorile lucrurilor pe care acesta le construiește. Dacă produsul artistic al elevului este rezultatul muncii sale, care sunt valorile principale pe care este fundamentat? Știi ceea ce este cel mai important pentru tine? Știi care este ierarhia valorilor tale? Sunt mai multe opțiuni prin care poți să afli care sunt valorile tale și care este locul pe care acestea îl ocupă. Dacă dorești să îți îmbunătățești motivația, descoperă legătura între ceea ce vrei și valorile tale. Dar ierarhia valorilor în ziua de azi este bulversată, binele nu în totdeauna este perceput ca fiind bine, iar între bine și rău este pus semnul egalității; păcatul este acceptat și asociat cu zicala „făte frate cu dracu până treci puntea”; valorile fundamentale sunt puse sub semnul întrebării; moralitatea care era la baza societății ca și în religie de altfel este pusă la zid de către „șmecheri erudiți”; Valorile religioase sunt luate în derâdere; din păcate valoarea economică și cea financiară este supra apreciată; valorile istorice sunt minimalizate iar miturile sunt desființate axiologic considerându-se ca fiind fără rost în ziua de azi. În acest caz care este soluția de ieșire dintr-o astfel de situație, care pare că seamănă cu o fundătură? Prin cunoaștere, creativitate, pasiune și dragoste pentru ceea ce facem putem să mai echilibrăm această situație, printr-o decantare și o clarificare mai tranșantă a adevăratelor valori etice, morale și sociale, putem reaseza toate valorile fundamentale pe un fagaș normal.

Creativitatea încetează a mai fi o problemă științifică, în principal ea devine o preocupare cvasigenerală a societății. În același timp se deschid noi perspective de interpretare a creativității. În zilele noastre dezvoltarea economică depinde în mod esențial de creativitatea în toate domeniile și propune drept criteriu de apreciere a nivelului de dezvoltare al unei țări capacitatea ei de a promova inovația .

Educația tehnologică nu este învățământ profesional tehnic și nici învățământ teoretico-științific în sens strict, ci este o formație culturală nouă, născută din raportul omului modern cu tehnologia și pe care o considerăm o

componentă a culturii de bază și o coordonată de acțiune pentru educația permanentă.

Educația tehnologică are un caracter specific interdisciplinar și totodată caracter dual: teoretic și practic, științific și tehnologic. Ea nu se reduce la nici una din materiile cuprinse în programa de învățământ. Educația tehnologică nu se reduce nici la instruirea practică, la inițierea într-un meșteșug tradițional sau o profesie modernă, deci nu este o profesionalizare timpurie, ci are ca obiectiv fundamental o nouă viziune și atitudine practică asupra omului și sensurilor vieții, prin prisma tehnologiei, precum și o înțelegere a rolului tehnologiei în progresul omenirii.

În cadrul procesului de învățământ, prin disciplinele specifice, se urmărește formarea atitudinii estetice, a idealului estetic, a sentimentelor și a convingerilor estetice, a dezvoltării aptitudinilor estetice. Activitățile practice oferă largi posibilități de dezvoltare a imaginației. Ea are o mare importanță în educația estetică. Din percepții și reprezentări vizuale se creează imagini noi. Cu cât cunoștințele despre lume ale elevului vor fi mai bogate, cu atât lucrările lui din imaginație vor fi mai interesante.

În acest mod, copilul învață să vadă cu “ochii minții”, lucrurile care de fapt nu se află în prezența noastră. În acest fel se formează comportamentele perceptive interne. Realizarea unor obiecte trezește emoții estetice vii, ducând la modificări importante în dezvoltarea afectivității copilului, ce are o profundă rezonanță asupra conștiinței lui. Sentimentele și emoțiile estetice contribuie la formarea morală a elevilor.

În zilele noastre ne confruntăm permanent cu probleme pe care trebuie să le rezolvăm, situații inedite în care vrem să facem față sau cu proiecte pe care vrem să le realizăm și care ne solicită într-o măsură mai mare sau mai mică ingeniozitatea noastră și spiritul inventiv. Dar în final, fiecare din noi reușește să găsească idei și trucuri originale, care nu odată ne uimesc și pe noi! Aceste ocazii corespund unor momente de creativitate, când, folosindu-ne de resursele și inspirațiile personale, organizăm cunoștințele și deprinderile într-o manieră nouă. Această dispoziție se cultivă, fiind util să-i cunoaștem mecanismele fundamentale, să facem un bilanț al aspirațiilor și să exersăm continuu.

Frumosul a fost considerat întotdeauna una din valorile esențiale care trebuie cultivată în conștiința elevilor alături de adevăr și bine. Natura oferă numeroase aspecte care provoacă încântare, bucurie, emoții estetice. Gingășia, frumusețea, coloritul și textura elementelor din natură îi sensibilizează pe elevi, iar confecționarea acestora, din diferite materiale, poate da frâu liber emoțiilor, eliberându-se astfel, de tensiunea interioară. Pentru ca lucrările realizate să producă bucurie, elevii trebuie să dea dovadă de atenție,

perseverență, minuțiozitate, gust pentru frumos, ordine, dar și ambiție în însușirea tehnicilor de lucru.

BIBLIOGRAFIE:

Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Iași, Ed. Polirom, 1996

Miron Ionescu, Ion Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995

Roco Mihaela, *Creativitatea individuala si de grup*. Bucuresti, Editura Academiei RSR, 1979.

EDUCAȚIA NONFORMALĂ – PARTE INTEGRATĂ ÎN EDUCAȚIA FORMALĂ

prof. Stan Oana-Maria
Școala Gimnazială Baci, Structura Suceagu

”Educația – nu puțini gânditori au văzut în ea mijlocul pragmatic prin care omenirea se poate mântui, singura soluție pentru potolirea agresivității, drumul regal către *pacea eternă*, pe scurt, șlefuirea individului în vederea coabitării convenabile cu ceilalți. Ideea de la care pleacă orice educație e că omul apare pe lume ca o ființă neîncheiată, ca una la care trebuie *lucrat*. [...] Ce a făcut natura din om e un lucru, iar ce-i rămâne omului de făcut cu natura sa e alt lucru. Ne suntem propria noastră temă, fiecare individ își e sieși materia primă cu care are de lucrat toată viața. Iar educația e brânciul binevoitor pe care-l primim din afară, ca să-ncepem apoi să ne lucrăm singuri ogorul.”¹

Educația este o formă specific umană de adaptare la mediul natural prin modificarea creativă a acestuia și la mediul social prin asumarea culturii și prin civilizare. Educația este un proces adaptiv ce durează întreaga viață și care îi permite omului să-și valorizeze înzestrările pentru o manifestare liberă și responsabilă în raport cu mediul natural și social în care trăiește. Educația însumează toate acțiunile intenționate sau sistematice care duc la formarea omului (educația formală și nonformală) la care se adaugă și influențele neintenționate (educația informală).

În cadrul mai multor cercetări a fost realizată o diferențiere între formele de educație. Programele formale, nonformale și informale au fost privite ca fiind foarte diferite. Educația nonformală a devenit parte a discuțiilor internaționale la sfârșitul anilor 1960 și începutul anilor 1970. Diferiți autori au făcut referire la importanța acestui tip de educație și au descris diferite perspective de abordare. Dintre aceștia, Tigh susținea că educația nonformală se referă la conștientizarea importanței educației, a învățării și pregătirii în afara instituțiilor. Fordham subliniază că în anul 1970, patru caracteristici au fost asociate nonformalului: relevanța față de grupurile dezavantajate; preocuparea față de anumite categorii de persoane; accentul pe scopuri clar definite; flexibilitate în organizare și alegerea metodelor. Așa cum spune Fordham, în anul 1967 la o conferință internațională în Williamsburg, s-au concretizat câteva idei pentru ceea ce urma,

¹ G. Liiceanu, A. Pleșu, *Dialoguri de duminică: o introducere în categoriile vieții*, Ed. Humanitas, București, 2015, p. 215.

anume o analiză a crizei mondiale a educației. Aceștia au fost îngrijorați cu privire la o programă nepotrivită, realizându-se că o creștere educațională și una economică nu se dezvoltă neapărat simultan, că locurile de muncă nu au apărut în mod direct ca un efect al învățământului. Multor țări li s-a părut dificil să investească în dezvoltarea învățământului formal. Prin urmare, educația formală se adaptează anevoie la mișcările social-economice, fiind ținută în urmă nu doar datorită conservatorismului, ci chiar și a societății. În schimb, acest fapt a creat mediul propice creării nonformalului. De asemenea, cam în aceeași perioadă, în cadrul UNESCO s-au dezbătut noțiunile de *the learning society* care s-a transformat în *learning to be, life long learning* este conceptul major ce urma să contureze sistemul educațional. Ceea ce a contat, a fost influența celor trei categorii de educație.²

Acestea pot fi caracterizate astfel: ”educația informală se petrece din primele luni de viață și se întinde pe tot parcursul vieții; vizează acțiunea de învățare din viața de zi cu zi; este legată de activitățile familiale, cele legate de petrecerea timpului liber și de o parte din activitățile desfășurate în spațiul public; nu este structurată, planificată; nu se obțin certificate de competențe, diplome etc.; uneori ea este intenționată (de exemplu când vrem să învățăm forme de politețe într-o țară străină), dar, de cele mai multe ori, este neintenționată (învățarea unor mesaje sociale repetând cântecele formațiilor care ne plac). Când este voluntară și autodirecționată, atunci ea este în funcție de interesele de moment ale subiectului în legătură cu problemele vieții. Se distinge de celelalte forme de educație prin aceea că nu se recunoaște explicit o figură autoritară de tipul mediatorului, antrenorului. Utilizarea informațiilor de bază este implicită; cunoștințele și deprinderile se formează în mare măsură pe baza unui demers inductiv, de aceea putem vorbi de învățare experiențială; autodeterminarea puternică este specifică acestui tip de învățare; motivația care stă la baza ei este intrinsecă și selectivă; învățarea se petrece, de regulă, pe principiul imitației și repetiției în vederea eliminării erorilor; evaluarea ia forma autoevaluării și este mai mult sau mai puțin critică în funcție de numeroși factori subiectivi. Subiectul poate decide oricând să întrerupă, amâne, renunțe la învățare și de aceea disciplina este redusă, învățarea are caracter spontan, accidental. Aceasta îmbracă mai multe forme: activitățile sociale din familie și cu prietenii; activitățile desfășurate singur, activitățile legate de școală, realizarea lecțiilor, activități domestice, legate de casă, călătoriile, activități generale în spațiul public.”³

Educația formală este gradată cronologic, sistemul de învățământ este structurat ierarhic, mergând de la școala primară până la universitate și,

² <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/>.

³ *Competențe integrate pentru societatea cunoașterii* - program de formare continuă, Nr. 8/2.18/01.09.2010, p. 23.

inclusiv, o varietate de programe și instituții specializate pentru formarea tehnică și profesională. Aceasta își exprimă scopurile pe termen lung, mediu sau scurt. Rezultatele evaluării sunt validate social și permit-resping accesul la anumite posturi. Profesorii sunt cei care mediază învățarea, iar scopul predării tinde să fie centrat pe transmiterea de informații, iar cel al învățării pe însușirea de cunoștințe și formarea unor abilități. Se utilizează informații de bază ce presupune o documentare riguroasă. Față de celelalte forme este atât de structurat încât uneori devine rigid la nou, represiv în raport cu creativitatea, prea costisitor, și incapabil să sprijine formarea unei atitudini corespunzătoare pe tot parcursul vieții.

”Educația nonformală este accesibilă oricui; poate să se realizeze în medii și situații de viață diferite, este complementară educației formale, altor forme de educație pe tot parcursul vieții; acordă prioritate formării și dezvoltării unor abilități de viață și implicării active în însăși procesul de învățare a acestora. Se bazează pe experiență și acțiune; conținuturile și procedurile se elaborează corespunzător nevoilor de viață și implicării active în însăși procesul de învățare a acestora. Conținutul și procedurile se elaborează corespunzător nevoilor de viață, personalității și curiozității epistemice ale participanților. Poate fi acreditată și se pot obține certificate de competență. Poate fi organizată atât de structuri ale educației formale, cât și de organizații, altele decât cele de învățământ și îmbracă forme precum: cursuri, excursii, vizite la muzee, programe structurate, organizate de diferite fundații, asociații. Spre deosebire de educația informală, este structurată pe obiective, în timp și logistic. Din perspectiva celui care învață, educația nonformală este intenționată, voluntară. Asemenea educației formale, este necesară medierea actului învățării, rolul de profesor, însă, este înlocuit cu cel de facilitator, antrenor, consilier. Spre deosebire de educația formală, motivația învățării este eminamente intrinsecă, nu se vizează numai IQ-ul, ci mai ales EQ-ul, inteligența socială și ecologică.”⁴

WinHoppers oferă câteva exemple din rândul educației nonformale, cum ar fi: educația para-formală care se identifică cu acele programe de educație formală puse în aplicare prin mijloace nonformale. Astfel, se presupune că trăsăturile de bază ale curriculum-ului rămân în mare măsură aceleași și că pregătește elevii fie pentru aceeași sau pentru o certificare echivalentă. Dimensiunea nonformală a acestor programe tinde să se refere la forme de organizare a învățării, de obicei mai flexibile, abordări de recrutare diferite a cadrelor didactice și de formare, precum și gestionarea resurselor.

⁴ *Competențe integrate pentru societatea cunoașterii* - program de formare continuă, Nr. 8/2.18/01.09.2010, p. 24.

O altă formă de educație amintită de acest autor este ”popular education”. Aceasta combină alfabetizarea, competențele de bază și cunoștințele relevante în plan social cu stimularea conștiinței critice a inechităților și practicilor dăunătoare din mediul social, cultural, economic și fizic. Aceasta este legată de forme de acțiune socială în colaborare cu alte organizații. ”Popular education” se poate distinge de exemplul amintit anterior prin faptul că scopul său nu este doar de a furniza același curriculum formal într-un mod mai relevant, ci de a reconstrui fundamentele acestuia, accentuându-se învățarea experiențială. Mai mult decât atât, ea tinde să sfideze distincția dintre educația formală și cea nonformală.

Formele vocaționale și profesionale sunt o altă categorie a educației nonformale. În cadrul acestora se includ inițiativele de formare din afara sistemului formal de formare profesională. Acestea reprezintă noile direcții de natură nonformală, preluate sau în colaborare cu ministerele. Obiectivele tind să fie parțial asociate cu dezvoltarea economică și combaterea lipsei locurilor de muncă. Se tinde spre îmbunătățirea calității vieții. Astfel de ținte devin legate de inițiativele guvernelor de a promulga politici naționale de formare și de a crea o infrastructură pentru finanțarea evaluării și acreditării calificărilor.⁵

Important este ca oamenii să organizeze frecvent evenimente educaționale ca parte din experiența lor de zi cu zi, astfel liniile dintre cele trei forme educaționale se estompează rapid. Drept pentru care un profesor, în cadrul sistemului de educație formală, poate încorpora cu ușurință metode de educație nonformală de diferite grade chiar în interiorul școlii. Profesorii din sistemul școlar oficial trebuie să fie receptivi la realitățile stabilite de curriculum, de protocol și de testare pentru ca tipurile educației nonformale să poată fi încorporate în mod creativ în orice sală de clasă. Se poate face o evaluare rapidă a necesităților pentru a determina lacunele în cunoștințe.

Dintre metodele de învățare ale educației nonformale ce pot fi inserate în cadrul formal și în lecții se pot enumera: tehnoredactarea unor lucrări utilizând diferite programe (Word, Excel, PPT, etc); utilizarea emisiunilor TV, înregistrărilor DVD, emisiunilor online pentru documentare; elaborarea de reviste, broșuri, pliante, postere, jurnale (de diferite tipuri), fișe de observație (de diferite tipuri), chestionare (de diferite tipuri); realizarea de filme, poze, benzi desenate, tablouri, schițe, planșe, machete, mulaje, etc.; realizarea de produse de mici, mari dimensiuni (origami, modelaje, traforaje, sculpturi, etc) din diferite materiale; din materiale reciclabile; realizarea de

⁵ Win Hoppers, *Non-formal education and basic education reform: a concept review*, International Institute for Educational Planning, Paris, 2006, p. 61.

portofolii cu forme de exprimare personalizate; prezentarea lucrărilor în cadru formal, informal (cu, fără suport TIC); lectura în familie, în cercul de prieteni, în grupuri organizate la școală, în cluburi de lectură a unor cărți, articole din enciclopedii, reviste, broșuri, ziare, etc.; lectura, în oră, a unor povestiri; realizarea, în oră, a diferite tipuri de jocuri; realizarea -în clasă, în natură, în laborator- a unor experimente științifice; dezbateri; realizarea unor activități în grup, echipă;elaborarea unor reguli, sisteme de reguli de către colectivul de elevi pentru normarea diferitelor activități colective; alcătuirea unui traseu turistic; rezolvarea unor teste de aptitudini, de personalitate în vederea cunoașterii de sine și a celorlalți;organizarea și participarea la manifestări civice, artistice, ecologice; elaborarea unor planuri de proiecte și implementarea proiectelor;vizite, excursii cu părinții, prietenii, grup organizat, grup de elevi; participarea la concursuri, competiții, întreceri, expoziții, concerte, spectacole, tabere; schimb de experiență;activități de îngrijire a plantelor și animalelor; realizarea unui traseu didactic; utilizarea TIC, de către profesor și elevi, pentru transmiterea și prezentarea informațiilor, realizarea de aplicații, evaluare;organizarea de cluburi, cercuri, echipe de proiect; realizarea de reviste, bloguri online; organizarea unei trupe de teatru, ansambluri de dans-majorete, cor, echipe sportive.

Dintre cele enumerate mai sus, o atenție deosebită trebuie acordată jocului. Tipurile de jocuri ce pot fi utilizate la oră sunt cele de cunoaștere, jocuri de spargere a gheții, jocuri de energizare, jocuri tematice, jocuri de rol sau jocuri de tip competiție. De asemenea, este importantă și lectura în oră a unor povești cu condiția ca aceasta să fie urmată de debriefing. ”Acesta este un proces de reflecție asupra experiențelor activității la care am participat. Discuțiile generate în grup au scopul de a clarifica reacțiile, gândurile și răspunsurile care au fost generate de experiența trăită. Lectura povestirilor, însoțită de debriefing dobândește valențe formative ale discuției în grup.”⁶

Experiențele pozitive create de educația nonformală sunt esențiale pentru formarea unui individ. Aceasta contribuie la dezvoltarea cunoștințelor, la formarea de aptitudini și în conturarea atitudinii. De asemenea, educația nonformală dezvoltă abilități pentru cetățenia activă și conștientă, cu locuri de muncă de succes, inclusiv munca în echipă sau practica democratică.

⁶ *Curs formare de formatori*, Fundația Noi Orizonturi, p. 15.

BIBLIOGRAFIE:

- ****Competențe centrate pe societatea cunoașterii*, Casa Corpului Didactic, Cluj, 2011;
- ****Curs formare de formatori*, Fundația Noi Orizonturi;
- ****Manual Impact, Educație nonformală*, Fundația Noi Orizonturi;
- HoppersWin, *Non-formal education and basic education reform: a conceptual review*, Ed. International Institute For Educational Planning, Paris, 2006;
- Liiceanu Gabriel, Pleșu Andrei, *Dialoguri de duminică: o introducere în categoriile vieții*, Ed. Humanitas, București, 2015;
- <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/>
- http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/peacecorps/nonformal_ed_manual1.pdf
- <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>
- <http://www.scout.ro/wp-content/uploads/2013/10/Manual-100-de-idei-de-educatie-non-formala.pdf>

EDUCAȚIA COPILOR PRIN PRISMA COLABORĂRII ȘCOALĂ - FAMILIE

Prof. Daniela Onofrei
Școala Gimnazială Baci

Societatea contemporană pune foarte mult accent pe un angajament mutual între părinți și școală, în vederea optimizării procesului educațional la care este supus copilul, concretizat într-un contract educațional individual. Acesta prevede implicarea activă și responsabilizarea tuturor părților implicate în acest proces instructiv, dar mai ales a beneficiarilor direcți ai educației, și anume elevii. În activitatea didactică se pot utiliza o varietate de forme sau metode de colaborare a școlii cu părinții. Asumarea responsabilităților aferente de către toți actorii procesului educațional duc la edificarea și menținerea unui parteneriat, dar mai ales a unei relații de colaborare fructuoasă între școală și familie.

Educația reprezintă un concept intens discutat și analizat, care, pe parcursul evoluției omenirii, a căpătat multiple sensuri și variații. Pornind de la interpretarea etimologică a acestui termen¹, s-au conturat diverse abordări și definiții ale educației. În termeni kantieni, *educația este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare și moralizare a omului, iar scopul educației este de a dezvolta în individ toată perfecțiunea de care este susceptibil*. John Stuart Mill definea educația ca fiind *tot ceea ce facem noi înșine și tot ceea ce fac alții pentru noi, spre a ne apropia de perfecțiunea materiei noastre*, iar, mai târziu (1930), fondatorul școlii franceze de sociologie, Emile Durkheim, formula o definiție mai complexă a termenului considerând că *educația constituie acțiunea generațiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a le forma, acestora din urmă, anumite stări fizice, intelectuale sau mentale necesare vieții sociale și mediului pentru care sunt destinate*. Continuând direcția impusă de literatura de specialitate, DEX-ul definește termenul ca fiind un *fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață a generațiilor adulte și a culturii către generațiile de copii și tineri, abilitării pentru integrarea lor în societate*², iar NODEX definește educația ca un *ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic și*

¹ Termenul provine din latinescul *educō-educare*, însemnând a crește, a hrăni, a forma

² Academia Română, Institutul de Lingvistică "Iorgu Iordan", *Dicționarul Explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită)*, ed. Univers Enciclopedic Gold, 2009

*conștient în vederea formării și dezvoltării facultăților intelectuale, morale și fizice ale oamenilor (în special ale copiilor și tineretului).*³

Deși în prezent există numeroase scrieri despre educație - scopul, natura, conținutul sau funcțiile acesteia - și despre cele trei repere fundamentale în jurul cărora aceasta se structurează – factorul social, factorul psihologic și cel psihosocial - educația reprezintă o problemă inepuizabilă întrucât nu există domeniu care să nu fie analizat din punct de vedere al impactului asupra omului fără să aibă tangență cu educația.⁴ Mai mult, instituționalizarea educației a avut o contribuție majoră la rezistența acesteia în ceea ce privește influențele externe, afirmându-se totodată ca o forță capabilă de susținerea unor ample procese de valorizare a conduitei umane. În acest sens, în contextul provocărilor lumii contemporane, educația s-a delimitat ca o condiție esențială pentru integrarea într-o lume bazată exclusiv pe cunoaștere. Altfel spus, educația reprezintă factorul decisiv în formarea individului ca persoană și ulterior dezvoltarea acestuia în întregul perimetru al cunoșterii și acțiunii/inter-acțiunii umane.

În ceea ce privește societatea contemporană, societate supusă unui continuu proces de transformare condus de diverși factori precum știința sau tehnica, se constată o aglomerare, uneori haotică, de informații care necesită o structurare, sistematizare și o ordine firească. În acest sens, se urmărește o ansamblare globală în vederea ordonării cantității imense de date obținute prin cercetări științifice sau prin conceptualizarea experienței practice. Această perspectivă este direct proporțională cu dezvoltarea societății și a individului, și se află într-un raport de interdependență cu educația și producția. Prin urmare, dezvoltarea lumii contemporane depinde, în mare măsură, de modul în care educația răspunde provocărilor acestei dezvoltări. Tocmai de aceea actorii procesului educațional sunt cei responsabili cu aclimatizarea la noile tendințe și actualizarea noilor direcții de abordare ale procesului instructiv-educativ.

În demersurile prevăzute în cadrul procesului educațional, educatorii au un rol foarte important, promovând ca scop principal socializarea și responsabilizarea. În acest caz, socializarea este abordată în sens larg, ca fiind vorba despre o interacțiune socială cu rol esențial în formarea și educarea copiilor. În ceea ce privește responsabilizarea educabililor, se

³ Litera Internațional, *Noul Dicționar Explicativ al Limbii Române*, ed. Litera Internațional, București, 2002

⁴ Carmen Palaghia, Vasile Miftode, *Implicații ale parteneriatului dintre școală și comunitate în formarea responsabilității la elevi*, Asociația Alternative Sociale, București 2013, p.42

constată o tendință de expansiune a responsabilităților individuale, sau a celor de grup, mai ales din cauza diversității fenomenelor negative care acaparează societatea actuală.⁵

Într-un ansamblu complex de factori, școala reprezintă unul dintre agenții principali de socializare, mai ales în rândul tinerilor. Instituția educativă ar trebui să contribuie la evoluția psihică, socială și culturală a copilului, în condițiile în care aceasta se constituie ca un mediu favorabil, încărcat de afectivitate și care expune educabilii la comportamente social dezirabile oferind totodată modele de comportament. Pentru eficientizarea procesului de învățământ, dar mai ales pentru efectele pozitive ale acestuia, cooperarea dintre școală și familie a devenit un fenomen imperativ. În plus, se consideră că succesul copiilor, atât la școală, cât și în societate, depinde de un parteneriat productiv școală-familie-comunitate.⁶

Părinții și școala au devenit cei mai importanți factori care exercită o influență perpetuă asupra formării și evoluției personalității copilului. Tocmai de aceea, raportul care se stabilește între acești agenți educativi modelează poziția educabilului față de procesul instructiv-educativ, dar și echilibrul necesar unui progres.

În ceea ce privește actorii implicați în educația copilului, se consideră că familia este responsabilă cu asigurarea condițiilor materiale și a unui climat afectiv și moral în vederea creșterii spirituale, morale și fizice a copiilor. Pe de altă parte, școala, fiind o instituție publică de educare, formare și orientare, are rolul de a rezolva problemele și de a răspunde provocărilor societății contemporane prin transmiterea de cunoștințe, prin formarea unor abilități și aptitudini, și prin stimularea creativității și inovației. Dacă înainte se delimitau, cu precizie, atribuțiile corespunzătoare fiecărei părți, școala având rolul de formator cultural care asigură instrucția, iar familia fiind însărcinată cu asigurarea educației morale, acum rolul acestora se intersectează deoarece sunt ghidate de un obiectiv general comun, și anume dezvoltarea armonioasă a copilului. În contextul actual, cele două roluri se suprapun, apreciindu-se tot mai mult efectele pozitive asupra copiilor a participării active a părinților în viața școlii. De aceea, o colaborare fructuoasă între factorii procesului educativ contribuie la dezvoltarea copiilor, implicit a societății. Pentru o colaborare eficientă între școală și familie este

⁵ *Idem*, p.44

⁶ Ideea constituie punct de plecare pentru lucrarea lui Mircea Agabrian- *Școala, familia, comunitatea*, în care prezintă perspectivele teoretice care, încă de la sfârșitul anilor 1970, indică influența simultană a familiei, școlii și comunității în creșterea și dezvoltarea copiilor: *paradigma rețelei sociale* (Barnes, 1972; Leinhart, 1977), *conceptul de capital social al lui J. Coleman* (1987) și *teoria intersecțiilor sferelor de influență* a lui J. Epstein (1990).

nevoie de comunicare. Familia este cea care oferă copiilor primele informații, primele reguli de comportament, primul climat afectiv și social adaptat caracteristicilor individuale. Părinții sunt cei care răspund de nevoile elementare ale copilului, exercitând o influență profundă asupra caracterului. Prin urmare, familia este responsabilă de medierea și condiționarea comunicării cu alte componente sociale, în special cu școala.⁷ În consecință, relația bazată pe încredere și respect reciproc, dar mai ales pe comunicare, dintre școală și familie, s-a impus ca un factor util și necesar cu scopul de a optimiza procesul educativ.

Pornind de la caracteristicile sociale, psihologice și pedagogice ale copilului, școala poate hotărî diverse forme de colaborare cu familia.⁸ Parteneriatul este cea mai des utilizată formă de colaborare între agenții educativi. Depășind statutul de activitate cu caracter facultativ pentru optimizarea relațiilor publice, parteneriatul s-a impus ca o formă viabilă de comunicare și colaborare deoarece oferă o abordare flexibilă și deschisă în vederea soluționării problemelor educative. Alte forme de interacționare între școală și familie sunt ședințele cu părinții, lectoratele cu părinții, activitățile instructiv-educative organizate în școală, lecțiile deschise, serbări sau evenimente școlare sau extrașcolare, excursii, drumeții, expoziții cu lucrări ale copiilor, avizierul școlii, ziua ușilor deschise, revista sau site-ul școlii.

Datorită acestor forme de comunicare, școala poate fi deveni un mediu propice al proiectării, asimilării și dezvoltării unor programe de învățare și formare continuă, bazate pe experiențe individuale sau de grup. Mai mult, o relație de susținere reciprocă, o comunicare eficientă și o atmosferă pozitivă, atât la școală, cât și acasă, favorizează creșterea calității educației.

În concluzie, educația este înțeleasă, în prezent, ca un element vital al societății. Școala, instrumentul principal al educației, este considerată un factor esențial în dezvoltarea societății întrucât aceasta îndeplinește diferite roluri precum transmiterea de cunoștințe acumulate de-a lungul timpului, de

⁷ Goraș V., Cheianu D., Bezede R., *Relația școală-familie pentru calitate în educație*, Centrul Educațional ProDidactica, Chișinău, 2010, p. 8.

⁸ Conceptul de cooperare se remarcă prin faptul că se manifestă la un nivel subtil al subconștientului. Termenul de cooperare a fost intens analizat și abordat într-o manieră holistică începând cu William D. Hamilton (1946) și Rober Trivers (1971), care au plecat de la ideea conform căreia cooperarea se efectuează în funcție de legătura genetică (kin selection)-familia, sau în funcție de logica unei interacțiuni repetate (reciprocal altruism), în cazul de față- școala. Mai mult, cooperarea este posibilă în condițiile în care se iau în considerare emoțiile și cognițiile. În funcție de intențiile factorilor implicați, cooperarea umană însumează o serie diversificată de contexte și comportamente.

formare a abilităților de adaptare la o realitate în continuă mișcare, dar mai ales de a pregăti tinerii pentru viitor. Datorită noilor exigențe ale societății contemporane referitoare la creșterea calității educației, relația dintre actorii acestui proces instructiv (școală-familie-comunitate) a căpătat noi valențe. Cooperarea activă dintre școală și familie constituie parteneriate ale căror obiectiv este dezvoltarea multilaterală a subiectului supus procesului instructiv-educativ.

BIBLIOGRAFIE

- Stănciulescu, E., *Teorii sociologice ale educației*, Editura Polirom, Iași. 1996;
Litera Internațional, *Noul Dicționar Explicativ al Limbii Române*, editura Litera Internațional, București, 2002;
Hammerstein, P., *Genetical and Cultural Evolution of Cooperation*, MIT Press, Cambridge Massachusetts, London England, 2003;
Agabrian M., *Școala, familia, comunitatea*, ed. Institutul European, Iași, 2007;
Academia Română, Institutul de Lingvistică "Iorgu Iordan", *Dicționarul Explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită)*, ed. Univers Enciclopedic Gold, 2009;
Lamping M., *Repere psiho-sociologice cu privire la rolul interacțiunii umane în procesul de socializare*, apărut în Revista de Cercetare în Științele Educației, Timisoara, 4.03.2010;
Goraș V., Cheianu D., Bezede R., *Relația școală-familie pentru calitate în educație*, Centrul Educațional ProDidactica, Chișinău, 2010;
Palaghia C., Miftode V., *Implicații ale parteneriatului dintre școală și comunitate în formarea responsabilității la elevi*, Asociația Alternative Sociale, București 2013;

ORGANIZAREA MANAGERIALĂ A LECȚIEI

Prof. pentru învăț. primar Varga Sorina-Alina
Școala Gimnazială Baciu

Organizarea managerială a lecției constituie o primă etapă pe care trebuie să o parcurgă profesorul în cadrul unui proces complex de proiectare pedagogică. Acest proces permite abordarea lecției din perspectivă curriculară. Lecția va fi concepută ca o „formă de organizare a procesului de învățământ” care are „o structură sistemică internă” bazată pe obiective instructiv-educative, conținuturi informaționale adecvate, strategii de instruire alese corespunzător, tehnici de evaluare menite să stimuleze personalitatea elevilor și a profesorului.

Deși este centrată prioritar asupra calităților caracteristice prioritar asupra calităților caracteristice proiectării curriculare, lecția respectă acumularile obținute de-a lungul timpului, fixate la nivelul didacticii moderne. Lecția este gândită în primul rând ca „activitate a elevilor realizată sub îndrumarea profesorului în vederea asimilării cunoștințelor și formării deprinderilor prevăzute la o temă din programa școlară într-un timp determinat. În al doilea rând lecția evoluează ca o unitate de muncă didactică cu scop precis, în care se realizează interacțiunea optimă dintre factorii procesului de învățământ: scop, elev, profesor, conținut, metode, tehnologie didactică.

Aceste două puncte de vedere sunt în consens cu cerințele realizării lecției dintr-o perspectivă managerială :sistemică, optimă strategică, îndeplinind funcții generale de: planificare-organizare, orientare-îndrumare, reglare-autoreglare.

Această perspectivă este asigurată de cadrul didactic în calitate de organizator și conducător al lecției, calitate realizată într-un anumit interval de timp, strict determinat, în concordanță cu cerințele cuprinse în programă, potrivit orarului școlar. Ideea managerială a optimizării lecției este realizată prin legătura organică asigurată permanent între conținutul cerut de programă și obiectivele operaționale construite de cadrul didactic conform situației concrete a clasei de elevi. Din acest punct de vedere al conținutului, lecția se impune ca o unitate de idei logic încheiate și sistematizate a cărei valoare strategică este obținută prin valorificarea formativă optimă a cunoștințelor și deprinderilor asimilate, aplicabile pe termen scurt, dar mai ales mediu și lung.

Ca formă de organizare a procesului de învățământ, lecția include o cantitate de informație apreciabilă, percepută și asimilată activ de elev, într-un spațiu și timp determinat. Marea problemă pe care o ridică managementul lecției constă în valorificarea formativă superioară a tuturor informațiilor predate-învățate-evaluate sub conducerea strategică a profesorului.

Literatura pedagogică a anilor 1970-1980 a dezvoltat în mod special ideea caracterului formativ pe care trebuie să îl dobândească lecția în condițiile unui învățământ influențat de dezvoltarea tehnologiilor didactice moderne care au stimulat promovarea unor strategii eficiente: învățarea prin cercetare, problematizarea, modelarea, instruirea programată. Apariția instruirii asistată de calculator după anii 1990 va amplifica această tendință care susține atât paradigma curriculumului, cât și paradigma managementului.

Noile condiții create de promovarea tehnologiilor de vârf confirmă importanța lecției în calitate de principală formă de organizare a instruirii. Accentele aduse de paradigma managementului scot în relief valoarea pedagogică a lecției care implică un sistem de acțiuni și comportamente corespunzătoare, structurate într-un mod adecvat realizării unor obiective operaționale, realizabile la nivelul întregii clase de elevi, prin utilizarea unor metode și mijloace adecvate de predare – învățare – evaluare.

Pe de altă parte, cerințele conducerii manageriale conferă lecției o fizionomie pedagogică specială. Ea dobândește și promovează cu abilitate o unitate de acțiune didactică ce tinde în mod deliberat către un anumit scop, în condiții bine determinate.

Experiența școlară realizată la diferite discipline de învățământ confirmă faptul că lecția este o entitate având un caracter dinamic. Elementul central îl reprezintă obiectivele operaționale pe care cadrul didactic urmărește să le realizeze cu elevii, utilizând un anumit conținut, structurat logic și pedagogic, bazat pe metode, mijloace și strategii didactice adecvate situației (contextul psihosocial, reprezentat de clasa de elevi și contextului fizic reprezentat de condițiile existente în sala de clasă, laborator, cabinet, lot școlar, atelier școlar) și un anumit set de tehnici de evaluare (bazat pe itemi de măsurare și criterii de apreciere sumativă și formativă).

Dezvoltate într-un tot unitar, propriu managementului clasei, aceste elemente redau lecției specificitatea sa de „entitate didactică”. Mecanismele sale interne pot fi cunoscute prin raportarea lecției la funcțiile generale ale conducerii manageriale: organizarea-planificarea, orientarea-îndrumarea metodologică, reglarea-autoreglarea. Aplicarea lor în context didactic scoate în relief rolul deosebit al profesorului care desfășoară o activitate de calitate în măsura în care acționează creativ, adaptând „teoria lecției” la specificul școlii și al clasei de elevi. Stilul pedagogic al profesorului asigură, de

asemenea, calitatea condițiilor interne și externe ale învățării considerate factori decisivi ai reușitei școlare în contextul oricărei forme de organizare a procesului instructiv-educativ.

Subliniind calitatea lecției de unitate de bază a procesului instructiv-educativ, respectiv de entitate didactică, ne apropiem de perspectiva de organizare managerială dar și curriculară a activității didactice. Realizarea lecției, într-o viziune sistemică, optimă și strategică, se bazează pe selectarea corectă a obiectivelor concrete și pe utilizare rațională a resurselor informaționale (conținutul instruirii) și materiale (baza didactică-materială, spațiul și timpul școlar, metode și mijloace de predare-învățare-evaluare). Aceste elemente sunt valorificate în raport de știința și arta profesorului centrat pe formarea – dezvoltarea ”obiectului instruirii”, de elev, cu calitățile și defectele sale care pot fi depistate prin cunoașterea psihopedagogică a personalității sale, premisa unui învățământ diferențiat și chiar individualizat.

Valorificarea adecvată a tuturor elementelor componente ale lecției, prin raportare la obiectivele operaționale ale actului didactic, asigură saltul de la proiectarea tradițională, centrată mai mult pe conținut, la proiectarea curriculară, preocupată de crearea unor situații de învățare optime într-o ambianță educațională delimitată exact în timpul și spațiul pus la dispoziție de organizația școlară modernă, favorabil pentru toți elevii clasei condusă managerial.

Plecând de la coordonatele prezentate, organizarea managerială a lecției impune reactualizarea și valorificarea sistemică, optimă și strategică a unor concepte operaționale consacrate deja în didactica generală. Ne referim la modurile și formele de organizare a instruirii în cadrul cărora lecția are un rol hotărâtor, evoluând permanent în sensul cerințelor impuse de proiectarea curriculară și de managementul clasei.

Modurile de organizare a instruirii

Organizarea activităților de instruire poate fi realizată în mai multe moduri care conferă o anumită configurație raporturilor dintre profesori și elevi ce trebuie conduse managerial pentru valorificarea deplină a obiectivelor-conținuturilor- metodologiei de predare-învățare-evaluare.

Managementul clasei de elevi nu poate neglija problema alegerii modurilor de organizare a activității de instruire în perspectiva creșterii eficienței acesteia.

Pentru început trebuie delimitate cele două concepte: moduri de organizare și forme de organizare, întrucât uneori, în literatura de specialitate sunt prezentate în cadrul aceluiași concept. Astfel, modurile de organizare au

o sferă mai largă de cuprindere și o bază psihologică determinată de structura personalității iar formele de organizare au o sferă mai restrânsă legată de latura concretă a activității didactice realizată în special în mediul școlar, dar și în cel extrașcolar.

Modurile de organizare consacrate (frontal, individual, pe grupe) sunt identificate după criteriul cantitativ, al numărului de elevi, și calitativ, al tipului specific de relație pedagogică promovată între profesor și elevi. Din punct de vedere managerial rămâne valabilă ideea, prezentă și pedagogia tradițională, care sublinia faptul că un mod de organizare este considerat fertil dacă îl ajută pe fiecare elev să se dezvolte neconținut potrivit aptitudinilor și posibilităților sale, dacă îi formează acele calități și capacități prin care elevul poate răspunde mai competent cerințelor vieții sociale actuale și de perspectivă.

Clasificarea modurilor de organizare, pe care o întâlnim în literatura de specialitate, este realizată în funcție de două aspecte:

- numărul elevilor;

- factorul considerat predominant în activitatea didactică.

Sunt recunoscute astfel trei moduri de organizare a procesului de învățământ:

1. Frontal – cu clasa de elevi, rolul esențial fiind al profesorului
2. Pe grupe – formate din 2 – 8 elevi, organizate în clasă sau în afara clasei, rolul esențial fiind acordat grupei
3. Individual – prin acțiuni organizate cu un elev, elevul având rolul principal în activitatea de instruire.

O altă clasificare a modurilor de organizare scoate în relief preponderența unor procese sau fenomene care se petrec în cadrul instruirii. Sunt subliniate următoarele patru moduri de organizare a activității: **activitatea colectivă** – în care predomină transmiterea cunoștințelor, având ca resurse prioritare profesorul și manualul;

activitatea pe grupe – care permite efectuarea unor lucrări diferențiate cantitativ, în grad de complexitate, în ritmul de lucru;

activitatea pe echipe- în aparență identică cu formula grupelor, se distinge prin modul de constituire al microcolectivelor;

activitatea individuală- care constă în îndeplinirea de către fiecare elev, în mod independent de colegii săi, a unei sarcini școlare.

Din punctul de vedere al managementului lecției, trebuie să facem două observații importante care semnalează caile necesare pentru creșterea eficienței activității didactice în toate modurile de organizare a procesului de învățământ, privite separat și în interdependența lor.

O primă observație privește reorganizarea lecției în cadrul clasei de elevi, în contextul specific modului de instruire frontal. Rolul predominant de

subiect activ este transferat de la profesor la clasa de elevi, abordată managerial, optim și strategic. Profesorul, care rămâne, cel puțin în prima fază, inițiatorul și dirijorul instruirii, asigură acest transfer prin cunoașterea particularităților tuturor elevilor, din perspectivă multiplă: pedagogică, socială și psihologică. Rolurile profesorului sunt extinse la fel ca și resursele pedagogice axate pe stimularea muncii independente a elevilor.

O a doua observație privește valorificarea lecției nu numai ca mod de instruire specific frontal. Lecția devine mai eficientă prin îmbinarea modului de organizare frontal cu cel pe grupe și individual. Perspectiva managementului lecției va contribui la sublinierea specială a avantajelor fiecărui mod de organizare a activității didactice, privite mai întâi în mod separat, apoi în interacțiunea lor. În cadrul managementului lecției, avantajele se referă atât la calitățile specifice fiecărui mod de organizare, cât și la depășirea limitelor acestora într-un nou context.

Avantajele învățământului frontal, ca principal mod de organizare a instruirii, sunt legate de resursele majore ale învățării sociale: realizarea obiectivelor generale și specifice la nivelul întregii clase, dobândirea cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor cognitive fundamentale la nivelul fiecărei discipline și vârste școlare, stăpânirea unor tehnici de învățare eficiente în grup și individual, asigurarea unor efecte formative superioare în planul educației morale. Pot apărea unele practici didactice deficitare, fixate din inerție, sau a unor tendințe negative cum ar fi: accentuarea rolului profesorului, neglijarea unor elevi, promovarea stilului pedagogic autoritar, tratarea elevilor doar ca receptori de cunoștințe într-un context didactic rigid. Aceste tendințe negative pot fi depășite prin corelarea curriculară a predării cu învățarea și evaluarea. Ca urmare este asigurată interdependența dintre profesor și toți elevii clasei, utilizând metode interactive.

Avantajele învățământului pe grupe pot fi valorificate și în contextul lecției care integrează secvențial forme didactice specifice – exerciții independente și interdependente, dezbateri tematice, meditații cu scop de recuperare sau aprofundare, concursuri intergrupe.

Din perspectiva managementului lecției considerăm că avantajele învățământului pe grupe apar mai ales atunci când acestea sunt concepute pedagogic ca mod de organizare flexibil, operabil în cadrul clasei. Ea apare ca muncă de grup, construită în primul rând prin opțiunile elevilor ajutați de profesori, care cunosc foarte bine resursele psihologice socioafective și motivaționale ale acestora. Este importantă stimularea activității de învățare prin interacțiunile în cadrul unei grupe bazate pe relații socioafective speciale între elevi, care stimulează reușita.

Într-un astfel de cadru pedagogic deschis grupa se autoconduce. Rolul profesorului este de a încuraja elevii prin muncă și de a-i stimula să-și aprecieze obiectiv progresul și lipsurile.

Managementul lecției impune de asemenea respectarea unor condiții clare, ferme, de ordin metodologic și deontologic, referitoare la modul de construire a grupelor. Se respinge categoric varianta construirii grupelor după nivelul intelectual al elevilor. Studiile făcute de pedagogi și psihologi asupra activității grupelor școlare, au arătat că rezultatele cele mai bune se obțin când între membrii grupului sunt relații de prietenie, în libera acceptare a unora de către alții. Un rol important revine liderilor grupei care asigură coeziunea microcolectivului.

Integrarea activității pe grupe în cadrul lecției presupune valorificarea următoarelor obiective:

- stimularea educației și a instrucției sociale;
- stimularea acțiunilor de cooperare;
- formarea – dezvoltarea însușirilor etice;
- gradarea temelor și îndrumărilor metodologice în spiritul exigențelor instruirii diferențiate.

În condițiile managementului lecției insistăm asupra unei teze mai vechi, dar și actuale, conform căreia o caracteristică a activității de grup este manifestarea participării active a elevilor în cadrul grupului la soluționarea sarcinilor clasei. Din acest punct de vedere, reținem faptul că eficiența grupelor în cadrul clasei depinde de modul în care acestea sunt constituite. Astfel activitatea de grup este stimulată din punct de vedere instructiv-educativ numai dacă membrii grupului colaborează cu plăcere și eficient. De aceea trebuie să asigurăm condițiile acestei colaborări, care transformă efectiv microcolectivitatea formată în cadrul clasei într-o grupă de învățare, cu resurse interne superioare în plan didactic.

Grupa, concepută ca grupă de învățare, este un mod de organizare a instruirii care „permite fiecărui participant să efectueze cât mai natural posibil sarcini de învățare care, contrar altor perspective, se înscriu în funcționalitatea instituției educative, în interiorul clasei de elevi”. Printre calitățile pedagogice ale grupei probate în cadrul clasei amintim:

- favorizarea relațiilor directe între elevi și ”evacuarea parțială sau totală a profesorului”;
- plasarea elevilor în situațiile de învățare;
- stimularea capacităților de autogestiune a muncii didactice, în paralel cu creșterea spiritului de responsabilitate față de actul de învățare;
- favorizarea construirii personalității prin încurajarea dialogului;

- orientarea prioritară sarcinilor în direcția atingerii unor obiective formative care privesc dezvoltarea gândirii;
- promovarea în mod special a proiectelor care stimulează gândirea dialectică și creativă;

În concluzie, insistând asupra calităților grupei demonstrate în cadrul clasei de elvi, subliniem statutul special al acestui mod de organizare a instruirii, perfectibil în permanență în condițiile unor raporturi de colaborare tot mai fructuoase cu celelalte două moduri de organizare. Deci, activitatea de grup ocupă un rol intermediar între activitatea frontală și cea individuală a elevilor, cu ambele fiind în interdependență reciprocă.

Perfecționarea lecției dintr-o perspectivă managerială este realizabilă și prin modul de organizare individuală a instruirii. Aceste avantaje trebuie puse în strânsă legătură cu resursele organizării manageriale a lecției, raportate la toate formele cunoscute, aplicate pentru realizarea învățământului individual:

- activitatea individuală cu teme comune pentru toți elevii clasei;
- activitate individuală cu teme diferențiate pe grupe de nivel;
- activitate individuală cu teme diferite pentru fiecare elev;

Trebuie să subliniem importanța primei forme de organizare a învățământului individual, conform căruia temele comune sunt proiectate gradual, incluzând sarcini de învățare diferențiată care oferă fiecărui elev șansa reușitei școlare minime, medii, maxime, în spiritul unei veritabile pedagogii a succesului școlar.

Managementul lecției presupune valorificarea următoarelor condiții și cerințe ale învățământului individual:

- cunoașterea profundă și complexă a fiecărui elev al clasei;
- cunoașterea nivelului real de pregătire școlară, de moment și în evoluție;
- elaborarea materialelor curriculare necesare pentru realizarea efectivă a acestui mod de organizare a instruirii;

Instrumentele necesare pentru îndeplinirea celor trei condiții și cerințe, prezentate anterior, sunt următoarele: fișa școlară individuală de caracterizare a elevului; probele și testele de evaluare, modele de proiectare curriculară a lecției. Realizarea acestui mod de organizare individuală, în cadrul clasei, favorizează munca de investigare și sporește valoarea formativă a învățământului în măsura în care profesorul, ca manager, asigură unele condiții metodologice importante.

În concluzie, organizarea managerială a lecției creează premise pentru valorificarea mai eficientă a celor trei moduri de organizare a învățământului: frontal-pe grupe-individual.

Mutațiile calitative dictate și de cerințele proiectării curriculare intervin atât la nivelul lecției ca formă de organizare tipică modului de organizare frontală a instruirii, cât și la nivelul deschiderii lecției spre învățământul pe grupe și individual. Îmbinarea celor trei moduri de organizare a învățământului în cadrul clasei consolidează resursele curriculare și manageriale ale lecției, ca principală formă de realizare a instruirii, ca activitate de predare-învățare-evaluare.

Formele de organizare a instruirii

Managementul lecției, din perspectiva managerială, se bazează pe valorificarea resurselor pedagogice care pot fi depistate în raport de toate formele de organizare a activității. Pornind de la o astfel de premisă, managementul lecției va promova un tip de activitate didactică eficientă prin chiar faptul că deține mai multe soluții potențiale aplicabile în contexte școlare foarte diversificate. În mod special lecția mixtă are o asemenea deschidere spre toate modurile de organizare în interiorul cărora sunt prezente mai multe forme de organizare a activității educaționale.

Lecția, organizată în spiritul managementului clasei, se va raporta, în primul rând la resursele pedagogice ale modului de instruire frontal. Fața de resursele sale proprii, lecția va integra secvențial și unele elemente metodologice care sunt specifice altor forme de organizare, cum ar fi: experimentul sau lucrările practice. În al doilea rând lecția, se va raporta la resursele pedagogice ale modului de instruire grupal. Aceste resurse sunt dependente de modul în care activitatea grupelor este integrată secvențial în cadrul lecției și se referă la: lucrările scrise și practice, conversația euristică, brainstormingul, investigația pe o temă rezolvabilă. În al treilea rând, lecția se va raporta la resursele pedagogice ale modului de instruire individual cum ar fi: studiul individual; activitatea independentă; lectura dirijată sau independentă, suplimentară sau complementară; efectuarea de lucrări practice, experimentale; elaborarea de referate, modele, proiecte, materiale didactice.

Managementul lecției se bazează pe valorificarea resurselor pedagogice care sunt organizate predominant cu ajutorul metodelor de comunicare, metode verbale, orientându-le în direcția conferirii unui caracter interactiv sau activități bazate pe dezbateri, consultații. Nu trebuie neglijate nici resursele metodelor bazate pe comunicarea internă (reflecția, introspecția în realizarea unor sarcini).

Managementul lecției se bazează și pe secvențe construite prin valorificarea unor forme de activitate organizate didactic prin metode în care predomină cercetarea sau acțiunea practică. În acest caz ne referim la

secvențele didactice ale lecției care rezolvă sarcini de experimentare, documentare, selectare și interpretare de texte scrise, exersare de deprinderi cu caracter practic, cultivare a spiritului de investigație, de proiectare și de aplicare tehnologică.

Managementul lecției valorifică disponibilitățile pedagogice speciale pe care le oferă spațiul și timpul școlar. Din acest punct de vedere, perfecționarea lecției înseamnă îmbunătățirea permanentă a condițiilor ergonomice, didactice, psihosociale ale clasei. Nu trebuie neglijate nici posibilitățile, pe care le oferă școala, ca organizare a lecției în alte spații care au o funcționalitate pedagogică sporită față de clasă cum ar fi: reamenajarea clasei ca spațiu multifuncțional; realizarea lecției în alte spații școlare pregătite special pentru realizarea unor activități didactice bazate pe experiment, documentare, aplicații; realizarea lecției în spații și situații extrașcolare.

O resursă foarte importantă pentru organizarea managementului lecției o constituie taxonomia formelor de instruire. Lecția este raportată prioritar la educația formală, structura sa generală, particulară și operațională, constituind un model de desfășurare ierarhică, riguroasă a activității didactice. Lecția gândită managerial valorifică unele attribute ale educației nonformale și chiar ale celei informale.

Cea mai importantă resursă pedagogică, obligatorie pentru realizarea unui autentic management al activității didactice în cadrul clasei de elevi, este prezentă la nivelul taxonomiilor care asigură analiza lecției ca sistem dar și ca microsistem didactic. Este important să reținem poziția prioritară pe care o detine lecția în cadrul modurilor și formelor de organizare a activității didactice dar și implicațiile sistemice rezultate, identificabile cu ajutorul a două noțiuni, operaționale: tip de lecție și varianta de lecție.

Abordarea managerială a lecției, în mod special organizarea sistemică, impune cunoașterea și respectarea acestor două noțiuni operaționale care definesc contexte didactice situate în plan specific (tipul de lecție) și concret (varianta de lecție). Când ne punem organizării lecției, contextul programelor școlare și al clasei ne dictează tipul de lecție pe care trebuie să-l alegem respectând obiectivele specifice, respectând obiectivele de referință. La acest nivel profesorul-manager, deși are destulă libertate de mișcare, totuși trebuie să se orienteze spre un anumit tip de lecție.

Tipologia lecției este una dintre cele mai controversate probleme. Ea se referă la structura procesuală reprezentativă pentru o întreagă categorie de lecții. Este vorba despre un model care are sarcina de a reduce un șir de lecții asemănătoare, prin finalitățile lor, la o structură mai simplă dar fundamentală, reprezentativă la nivelul întregii categorii.

Criteriul de clasificare a tipurilor de lecție are o foarte mare importanță din perspectiva managementului clasei, pentru că oferă o imagine globală asupra resurselor pedagogice avute în vedere, astfel avem după Ioan Nicola: lecție mixtă sau combinată; lecția de comunicare; lecția de formare a priceperilor și deprinderilor; lecția de fixare sau consolidare; lecția de evaluare.

Varianta de lecție este o structură subordonată tipului de lecție, care favorizează realizarea activității manageriale a profesorului de operaționalizare a obiectivelor specifice în vederea convertirii lor în obiective concrete, realizabile pe parcursul lecției.

Toate tipurile și variantele de lecție sunt perfectibile în funcție de capacitatea lor de valorificare efectivă a timpului pedagogic disponibil, care presupune construirea unor situații de instruire/ învățare optime în raport de condițiile existente în cadrul clasei de elevi.

Organizarea timpului instruirii

Organizarea timpului instruirii va permite construirea unor situații de învățare cât mai productive posibil, aflate în concordanță cu cerințele generale ale proiectării curriculare și cu cele speciale impuse de managementul clasei.

Timpul lecției constituie un indicator constant care se circumscrie în anumite limite (40-45 min.). În acest context valorificarea timpului la maxim a devenit una din caracteristicile esențiale ale lecției moderne.

Organizarea optimă a timpului rezervat lecției este dependentă de mai mulți factori, cum ar fi: alegerea ritmului de muncă potrivit; dozarea rațională a secvențelor temporale în raport de obiectivele propuse; restrângerea sau extinderea momentelor lecției; respectarea timpului individual; stimularea motivației învățării în condiții de muncă intensivă, specifice lecției; asigurarea climatului psihosocial favorabil învățării.

Managementul timpului școlar este organizat prin valorificarea la maximum a următoarelor elemente care contribuie la realizarea proiectului de lecție: interesele actorilor educației susținute pentru finalizarea actului de învățare; fundamentele didactice dezvoltate la nivel practic; modalitățile concrete de soluționare, pentru o mai bună distribuție și diferențiere a sarcinilor într-un timp școlar determinat instituțional.

Organizarea managerială a lecției se bazează pe optimizarea raporturilor dintre:

- timpul producerii mesajului- susține activitatea de instruire;
- timpul didactic- marcat de punerea în aplicare a cunoștințelor;

- timpul pedagogic- evaluarea proiectului în funcție de gradul de achiziție a cunoștințelor;

Organizarea situațiilor de învățare în contextul timpului școlar specific lecției, în cadrul clasei de elevi, este realizată la nivel structural și acțional. În cadrul organizării structurale includem modurile și formele de organizare, iar în cadrul organizării acționale includem scopul lecției, a cărei operaționalizare va avea ca rezultat elaborarea obiectivelor operaționale ale lecției.

Situațiile de învățare organizate structural sunt cele care conturează un spațiu și un timp optim al instruirii dirijate dar și autodirijate prin: întrebări care antrenează gândirea, sarcini care ilustrează trasee didactice algoritmice/euristice, modele de raționalizare a conținuturilor, de analiza comparativă a proceselor. Situațiile de învățare, organizate acțional, implică respectarea următoarelor cerințe adresate profesorului: elaborarea unor instrumente de raționalizare a demersului didactic; înlănțuirea operațiilor legate de îndeplinirea fiecărui obiectiv și a acțiunilor; realizarea tuturor operațiilor și a acțiunilor; consolidarea și îmbunătățirea permanentă a corelației funcționale dintre profesor și clasa de elevi.

În concluzie, organizarea managerială a lecției, se bazează pe resursele structurale ale modurilor și formelor de organizare a instruirii, a căror selecție și valorificare presupun o foarte bună cunoaștere a resurselor pedagogice ale școlii, clasei, și ale fiecărui elev în parte. Pe de altă parte este nevoie de un autentic management al timpului didactic care se bazează pe construirea unor situații de instruire optime, deschise în raport de multitudinea elementelor acționale și operaționale care intervin la nivelul clasei.

BIBLIOGRAFIE:

- Cerghit, Ioan, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, EDP, 1983, București
 Cergit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, 2002, Editura Aramis
 Cristea, Gabriela, *Managementul lecției*, EDP, 2008, București
 Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*,
 Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugită, editura Polirom, 2002, Iași

DEPISTAREA ȘI REMEDIEREA TULBURĂRILOR DE COMPORTAMENT LA ȘCOLARII MICI

Prof. Sabău Eniko
Director Școala Gimnazială Gârbău

Un exemplu de bună practică

Școlarii mici au modul lor de a percepe lumea și de a reacționa la evenimentele exterioare, de a se comporta în situații diferite, iar uneori comportamentul lor nu este tocmai unul plăcut pentru cei din jur și, de cele mai multe ori, nici pentru ei înșiși. Cele mai frecvente tulburări comportamentale, la vârsta școlară mică, sunt: ADHD, tulburarea de conduită și tulburarea opoziționismului provocator. Toate aceste tulburări au în comun o serie de comportamente neadecvate, cum ar fi: nu stă pe scaun, lovește, se mișcă excesiv de mult, înjură, nu este capabil să se concentreze pentru o anumită perioadă de timp etc.

Creșterea numărului de eșecuri și abandonuri școlare, de comportamente delictive sau nesănătoase, de tulburări emoționale în rândul elevilor, reprezintă indicatori ai faptului că școala trebuie să facă mai mult în această direcție. Primul pas pentru schimbarea comportamentelor, de ambele părți (copii și părinți/educatori) este identificarea comportamentelor neadecvate și cunoașterea percepțiilor pe care le au părinții și educatorii față de acestea. Cele două **programe de training pentru părinți și pentru educatori** au drept scop implicarea acestora în depistarea și remedierea comportamentelor neadecvate ale școlarii mici.

Program de training pentru părinți

Scop: utilizarea unor programe de instruire pentru părinții copiilor cu **tulburări comportamentale**

Voi prezenta mai jos un program de instruire în patru pași.

PATRU PAȘI SPRE SUCCES

Pasul nr. 1: **ÎNȚELEGEREA**

Înțelegerea hiperactivității la copil reprezintă pasul inițial și cel mai important în creșterea și educarea copilului. Trebuie cunoscut faptul că,

efectele hiperactivității se vor manifesta pe o perioadă lungă de timp. Părinții trebuie să-și înțeleagă la fel de bine propriul comportament. Dacă este impulsiv și frustrat, aceste trăiri vor avea o influență negativă asupra capacității de a-și ajuta copilul. În acest sens este utilă completarea chestionarului de mai jos. Dacă răspunsul la majoritatea itemilor este DA ar trebui ca părintele să înțeleagă că propriul lui temperament poate intra în conflict cu cel al copilului.

EU SUNT

DA NU

1. Întotdeauna pe punctul de a pleca.
2. Fără odihnă (neliniștit).
3. Ușor distras.
4. Capricios.
5. Prost dispus.
6. Dezorganizat.
7. Acționez frecvent fără să gândesc.
8. Îmi pierd controlul ușor.
9. Sunt impulsiv.

Pasul nr.2 : *DISTINGE ÎNTRE “NU POT” ȘI “NU VREAU”*

Comportamentul incompetent (nu pot) rezultă când un copil nu posedă aptitudinile necesare pentru a reuși. Comportamentul noncompliant (nu vreau) apare când un copil alege să se comporte într-un anumit fel fără a se gândi la consecințe. Problema incompetenței se rezolvă prin educație, prin construirea abilităților necesare, iar comportamentul noncompliant prin pedepse ferme, consistente și pe măsură.

Nu vei pedepsi copilul tău pentru că nu știe să citească, ci îl vei învăța acest lucru, vei sta mai mult timp cu el, îl vei supraveghea. Trebuie să înțelegeți că doar pedepsirea comportamentului impulsiv sau inadecvat nu va duce neapărat la modificarea lui.

Pasul nr.3: *OFERĂ DIRECȚII POZITIVE*

Este foarte important pentru părinte să identifice sursele problemelor copilului, deoarece comportamentul noncompliant va fi pedepsit, în timp ce incompetența trebuie educată.

Natura umană pare a ne redirecționa direct spre ceea ce nu ne place. Când un copil prezintă un comportament negativ mulți părinți răspund prin direcționarea copilului în a se opri de a mai face acel lucru. Concentrându-ne

asupra a ceea ce trebuie oprit dăm în fond niște direcții negative, acestea nu-l ajută pe copil să înțeleagă ceea ce ar trebui să facă.

Exemplu: Dacă copilul are picioarele sprijinite pe un perete, iar dv. îi spuneți să le dea jos dați o instrucție negativă. Îi spuneți de fapt ce să nu facă și nu ce să facă. Aceasta îi dă o serie de alte posibilități: să le pună de exemplu pe masă.

Este important pentru părinți să învețe să spună copiilor ce ar vrea să se întâmple în loc să le spună ceea ce nu doresc să se întâmple. Sună ca o lecție simplă, dar nu este chiar așa. Obiceiurile vechi sunt greu de schimbat. Mulți părinți se concentrează pe ceea ce vor să oprească, fără a lua în calcul natura acțiunilor copilului.

Este mai ușor să observi ceea ce dorești ca fiul sau fiica ta să nu facă, dar este mult mai dificil să decizi cu rapiditate ceea ce ai dori să facă. O regulă bună ar fi să te întrebi ce ai vrea să vezi că face copilul tău în loc de ceea ce face în momentul respectiv. Spunând în mod constant copilului ce să facă în loc de ce să nu facă, efectul va fi mult mai benefic. De exemplu, în loc să-i spui să nu mai alerge, spune-i să se plimbe. Oferindu-i direcții pozitive puteți să vă ajutați să faceți distincție între noncompliance și incompetență.

De exemplu, dacă îi veți câștiga atenția copilului, și îl veți învăța să-și pună picioarele jos, iar el nu face asta în aproximativ 1,5 s, lipsa atenției lui în acest caz nu are de-a face cu hiperactivitatea; este vorba aici de noncompliance. În această situație o pedeapsă imediată poate deveni benefică.

Este important de asemenea, de a înțelege că, odată de ai cerut ceva copilului trebuie să rămâi aproape să vezi ceea ce se întâmplă. Dacă copilul a făcut ceea ce i-ai cerut, nu uita să-l recompensezi, asta va duce la creșterea motivației și la efectuarea corectă a comportamentului pe termen lung.

Pasul nr.4: **SPRIJINĂ, ÎNCURAJEAZĂ REUȘITA**

Copiii hiperactivi au o istorie lungă de eșecuri. Dacă o problemă rezultă din noncompliance, este esențial ca după pedeapsă copilul să se reîntoarcă la problemă și să o rezolve corect, așa cum i s-a cerut. Oferiți-i direcții pozitive, fiți consistenti, constanți și găsiți modalități de a-l recompensa. Mulți copii, atunci când sunt pedepsiți pentru un comportament neadecvat și răsplătiți pentru unul adecvat, își vor îmbunătăți comportamentul.

Când consecințele sunt îndepărtate, mulți copii își vor menține schimbările pozitive în comportament. Copiii hiperactivi însă, nu au abilitatea de a interioriza cu succes și a descoperi responsabilitatea pentru propriul comportament. Astfel, ei pot să se comporte adecvat atunci când există constrângeri, dar sunt incapabili de a menține schimbările în lipsa lor.

Program de training pentru educatori

Scop: educarea profesorilor cu privire la comportamentul tipic al unui copil cu **tulburări comportamentale**

Modificare și adaptarea ambianței sălii de clasă

Această intervenție este esențială pentru facilitarea lucrului cu copiii cu **tulburări comportamentale**, însă poate avea efecte benefice asupra întregului colectiv de elevi. În cadrul acestui tip de intervenție, învățătorul/profesorul/educatorul trebuie să aibă în vedere:

a) *Crearea și menținerea unui mediu școlar stabil, predictibil, structurat* poate fi realizat prin alcătuirea unui orar (desfășurător de activități) zilnic care să fie afișat la vedere. Orarul trebuie să cuprindă toate activitățile și sarcinile pe care le are elevul de îndeplinit în acea zi, oferind indicii legate de instrumentele necesare îndeplinirii sarcinii.

b) *Comunicarea eficientă a expectanțelor legate de cerințele școlare* (teme, alte sarcini, munca independentă) duce de asemenea la creșterea performanței copiilor cu tulburări comportamentale. Eficiența comunicării expectanței ține de formularea precisă a unui set de reguli ale clasei sau proceduri fixe, pe care elevul trebuie să le respecte în cadrul orelor sau acasă când își face temele. Regulamentul clasei cuprinde atât regulile cât și recompensele/pedepsele, sancțiunile care sunt consecința respectării sau nerespectării regulilor. Nu uitați să-l lăudați pe copil pentru respectarea regulilor și să-i oferiți recompense. Pentru a avea impactul dorit, formulați regulile într-o manieră simplă, clară, concretă și ușor de înțeles. Regulile trebuie formulate într-o manieră pozitivă, adică să prescrie ce are de făcut elevul și nu ce nu trebuie sau nu are voie să facă.

c) *Creșterea performanței școlare a copiilor cu tulburări comportamentale* depinde în mare măsură de comunicarea eficientă a instrucțiunilor în cadrul activității de predare. În cazul copiilor cu tulburări comportamentale, eficiența instrucțiunilor este asigurată de respectarea următoarelor reguli:

1. Înainte de formularea instrucțiunii, asigurați-vă de atenția copilului. Obțineți atenția elevului fie prin asigurarea unei proximități spațiale (vă apropiați de copil, îl atingeți cu o mână pe umăr) sau prin stabilirea contactului vizual. Dacă copilul este atent, ceea ce îi transmiteți va fi receptat mai bine.

2. Formulați instrucțiunile într-o manieră simplă, la obiect. Instrucțiunile trebuie să indice concret comportamentul dorit și să nu fie vagi. O instrucțiune concretă de tipul: „Pune cărțile în bancă și penarul în geantă!” este mai eficientă decât instrucțiunea: „Fă-ți curat pe bancă!” deoarece prima specifică exact comportamentul dorit de învățător în timp ce a doua instrucțiune are un caracter mai vag.

3. Nu dați mai multe instrucțiuni în același timp! Cel mai eficient este să prezentați instrucțiunile pe secvențe mici de comportament. De exemplu instrucțiunea: „Deschide cartea la pagina 45 și citește primele trei propoziții!” poate fi formulată astfel: Dați mai întâi instrucțiunea: „Deschide cartea la pagina 45...” după care așteptați ca elevul să execute comanda. Dacă comportamentul este realizat, lăudați-l verbal „Bravo, foarte bine!” sau prin gesturi aprobatoare. Abia apoi formulați ultima instrucțiune: „Citește primele trei propoziții!”, așteptați execuția ei și recompensați elevul pentru realizare. Instrucțiunile trebuie segmentate în unități cât mai mici pentru a putea fi executate corect.

4. Oferiți modele de acțiune atunci când dați instrucțiuni! Dacă instrucțiunea este un comportament, încercați să-l efectuați dumneavoastră în timp ce spuneți instrucțiunea sau solicitați ajutorul altui elev. De exemplu instrucțiunea: „Deschide manualul de limba romana!” este mai eficientă dacă, și dumneavoastră realizați în timp ce spuneți comanda, comportamentul solicitat.

e) *Amenajarea sălii de clasă* este una din cele mai importante cerințe în lucrul cu copiii cu tulburări comportamentale și are ca obiectiv principal eliminarea posibilităților distractori ai atenției. Acest lucru se poate realiza prin eliminarea sau reducerea zgomotelor exterioare clasei-izolare fonică sau prin înscrierea copilului în clase cu un număr mai redus de elevi.

Pentru a reduce mișcările copilului prin clasă, acestuia i se pot da două bănci așezate, în fața clasei. Învățătorul îl va instrui pe copil că de câte ori simte nevoia să se miște prin clasă să se mute în liniște de la o bancă la alta, împreună cu toate instrumentele necesare activității. De asemenea, elevului cu tulburări comportamentale i se poate oferi o bancă „în picioare” (o bancă mai înaltă) pentru a nu-l obliga să stea jos sau nemișcat. În acest fel se poate controla eficient nevoia de mișcare a copilului fără a o îngădi sau acorda pedepse.

Reducerea distractorilor prin izolarea fonică a sălii de curs nu este întotdeauna posibilă din diferite motive, cele mai des invocate de învățători fiind cele de ordin financiar. Izolarea de distractori a copilului cu tulburări comportamentale poate fi însă realizată și prin mijloace mai simple și mai puțin costisitoare. Astfel se poate amenaja o bancă cu margini ridicate la care copilul să stea atunci când realizează sarcini mai dificile care necesită concentrarea atenției. Această bancă nu trebuie să fie prezentată copilului într-o formă negativă sau ca o pedeapsă: „banca rușinii” sau „banca pentru copiii neatenți”. Mai degrabă trebuie prezentată ca un fel de „birou personal de lucru”, într-o manieră pozitivă, recompensatoare. Dați posibilitatea elevului să-și pună chiar o plăcuță cu numele propriu pe „birou” sau să-și aducă unele obiecte personale dar care să nu-i distragă atenția.

f) *Poziția elevului în clasă este de asemenea extrem de importantă.* Copiii cu tulburări comportamentale trebuie așezați în primele bănci, aproape de învățator. De asemenea copilul trebuie să stea singur în bancă sau cu un coleg care să-l supravegheze. Încercați să-l înconjurați pe copilul cu tulburări comportamentale cu elevi pe care dvs. îi considerați model de comportament și care să nu-i distragă atenția.

Adaptarea sarcinilor școlare pentru lucrul cu copii cu tulburări comportamentale

Particularitățile copiilor cu tulburări comportamentale impun învățătorilor modificări și la nivelul sarcinilor școlare. Aceste modificări survin la nivelul dificultății sarcinilor, al lungimii sarcinilor și al feedback-ului legat de desfășurarea pe care învățătorul îl dă elevului.

a) Dificultatea sarcinii trebuie să fie adaptată nivelului actual de performanță al elevului. În caz contrar, poate apărea un sentiment de frustrare din partea elevului, teama de eșec sau chiar abandonul sarcinii.

b) Lungimea sarcinii îi afectează pe copii cu tulburări comportamentale mai ales în munca independentă (teme de casă, compuneri, etc.). Sarcinile pe care le dați elevilor trebuie să fie scurte, să combine activități alternative și să conțină pauze. De exemplu, în cadrul unei ore, un elev poate rezolva 5 exerciții de matematică, apoi 2 exerciții de vocabular și 2 de caligrafie, cu mici pauze între ele. Temele pentru acasă trebuie să fie scurte. Evitați să dați ca și temă de casă sarcinile neterminate în clasă de către copil! Aceleași motive care au împiedicat realizarea sarcinii în clasă pot împiedica realizarea temei acasă.

f) Feedback-ul pe parcursul realizării sarcinilor ghidează execuția corectă a acesteia. Feedback-ul poate veni fie de la învățator fie de la un alt coleg. Feedback-ul învățătorului este deosebit de important în sarcini dificile în care elevii se blochează frecvent. Copiii cu tulburări comportamentale trebuie să fie învățați să ceară ajutorul învățătorului atunci când au nevoie și fără a deranja pe ceilalți colegi. Acest lucru se poate realiza prin utilizarea unui cartonaș cu inscripția „AM NEVOIE DE UN SFAT” pe care elevul poate să-l ridice ori de câte ori se blochează. Învățătorul poate răspunde imediat la solicitare (feedback imediat) sau, în cazul în care este implicat în alte activități, să utilizeze la rândul său un cartonaș cu instrucțiunea: „CONTINUĂ CU EXERCIȚIUL URMĂTOR” (feedback amânat). În acest mod învățătorul amână răspunsul la solicitarea elevului însă nu o ignoră și nu o lasă să treacă neobservat.

Feedback-ul din parte a unui coleg este o tehnică foarte eficientă deoarece oferă un răspuns imediat la solicitarea elevului, este ușor de implementat, ușurează sarcinile învățătorului și în același timp se oferă atenție

elevului. Principiul de bază este acela de a cupla elevul cu tulburări comportamentale cu un „partener de studiu” care să-l ajute în sarcinile mai dificile, să studieze împreună și să îl corecteze când greșește. Este bine ca acest „partener de studiu” să fie dintre elevii model ai clasei.

Familia, ca prim grup cu care ia contact copilul, rămâne reperul permanent și fundamental în condiția indivizilor, în manifestarea unor atitudini civice, moral-comportamentale. Mai mult, parcurgerea acestor programe pe care noi încercăm să le elaborăm ar duce nu numai la îmbunătățirea calității relației părinte - copil ci și a relației părinte - educator. Pană la urmă vorbim de o triadă educator-părinte-copil. Dacă factorii implicați în educație își vor da mana, atunci și copiii noștri vor deveni mai buni, mai respectuoși, iar frecvența tulburărilor comportamentale va scădea.

BIBLIOGRAFIE

- Cifali, M., Moll, J., „*Pedagogie et psychanalyse*”, Sciences de l’Education, 1985), Paris;
- Ciofu, Carmen, „*Interacțiunea părinți-copii*”, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989, București;
- Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița, „*Psihologie școlară*”, Editura Polirom, 2003, Iași;
- Debesse, Maurice, „*Psihologia copilului*”, Editura Didactică și Pedagogică, 1970, București;
- Rășcanu, R., „*Psihologia comportamentului deviant*”, Editura Universității, 1994, București;
- Vrășmaș, E.A., „*Consilierea și educarea părinților*”, Editura Aramis, 2002, București;

FAMILIA, PARTENER EDUCAȚIONAL ÎN FAȚA PROVOCĂRILOR LUMII CONTEMPORANE

Prof. Ana-Maria Hagău,
Liceul de Informatică „Tiberiu Popoviciu”, Cluj-Napoca

Educația trebuie să se facă la timp. În principal, sarcina educației revine părinților, familia fiind locul natural al dezvoltării copiilor. Și experiența învață că în familie copilul primește multe cusururi, dar și multe virtuți. Ambii părinți trebuie să se intereseze de educația copiilor, prioritatea este dată mamei care petrece mai multe ore cu pruncii, dar nu este scutit nici tatăl. Totuși, educația trebuie să se facă în comun, părinții trebuind să arate un interes deosebit față de aceasta, astfel se încearcă o dezvoltare cât mai armonioasă a copiilor.

Atunci când cineva educă nu transferă simplu cunoștințele pe care întâmplător le deține, ci ceea ce este el însuși. Când copilul este crescut într-o comunitate familială armonioasă și matură sentimental și spiritual sunt create premisele necesare ca să intre matur în familia societății. Astfel, se cere unitatea soților, Sfântul Ioan Gură de Aur spune: ”Dacă se află în armonie soții, atunci și copiii sunt crescuți bine”. Acest lucru este evidențiat și de principiile pedagogice contemporane. De aceea ne îngrijim să îndrumăm copilul încă din fragedă pruncie. Sfântul Ioan Gură de Aur spune: "Dacă de la început și de la o vârstă mică punem în acesta principii bune, nu sunt necesare după aceea multe eforturi, pentru ca obișnuința va fi în viitor lege pentru copii". Mai mult folosește imaginea pescarului de mărghăritare. "Spun că mărghăritarele când le scot din apă sunt ca picăturile de apă. Așadar, dacă este priceput, pescarul de mărghăritare le ia, le pune în palma lui și după ce le mișcă și le întoarce corespunzător, le face perfect rotunde. Când însă se întăresc nu poate să le dea altă formă". Astfel trebuie să fie instruirea copiilor. Se cere să fie la vârsta tânără, când copilul este maleabil. Același lucru îl fac și pictorii. Când culoarea este umedă pot să picteze, când culoarea este uscată, atunci este îngreunată reprezentarea persoanei sau a lucrului.

Amintind porunca Decalogului, care prevede respectul față de părinți, Sfântul Apostol Pavel sfătuiește copiii să asculte de părinții lor, dar și pe părinți să nu "își întărească la mânie" copiii (Efeseni 6,1-4). Sfatului acesta trebuie să îi dăm o mai mare atenție în epoca noastră.

Condițiile de trai ale copiilor, cel puțin în marile centre urbane, sunt deosebit de apăsătoare pentru sănătatea lor psihică și spirituală, înstrăinarea de mediul natural și limitarea lor la spațiile asfixiante ale blocurilor, absența liniștii și a libertății de mișcare, atmosfera poluantă și ritmul vieții, supraîncărcarea școlară și depersonalizarea instruirii duc la surmenaj. Acesta provoacă la rândul lui intense reacții psihice, care ajung să ia forma revoltei. Mai mult, feluritele incitări și nenumăratele provocări și oferte de distracții de orice nivel calitativ, intervenția mass-mediei și a reclamelor de tot felul fac lucrarea pedagogică a părinților, ca și a tuturor celor responsabili de educarea copiilor, deosebit de problematică. În aceste condiții, lipsa discernământului și a înțelegerii din partea părinților poate avea grave consecințe și poate duce la rezultate dezastruoase. De aceea sporirea atenției, dar și a iubirii, în lucrarea de creștere a copiilor constituie o nevoie obligatorie.

Copiii își privesc părinții ca pe niște autorități. Aceasta este folositor și necesar educației și maturizării lor spirituale. La început, determinantă este pentru copil autoritatea mamei. Mai apoi conceptul de autoritate se asociază în sufletul copilului cu persoana tatălui. Adevărata autoritate nu se exercită însă ca putere, ci ca adevăr care convinge și călăuzește la libertate. Aceasta autoritate nu se întemeiază pe asuprire și constrângere, ci pe iubire. Copilul nu este chemat să urmeze în viață un drum de la sine înțeles, ci să își aleagă propriul lui drum din multitudinea de posibilități alternative ce i se oferă. Dar pentru a fi ajutați și îndrumați de părinți este nevoie de iubire și înțelegere.

Părinții trebuie să fie un exemplu însuflețit pentru copii. Și părinții trebuie să fie în același timp educați. Cine este educat, acela poate să și educe pe altul. Toată răutatea copiilor pornește chiar de la neglijența părinților și a educatorilor pentru că nu sunt călăuziți de la o vârstă mică pe calea dreptei cuviințe. Dar, nu constituie o scuză pentru comportamentul superficial și indecent, faptul că a avut părinți răi. Dragostea nu trebuie să aibă numai elementul negării, ci să fie caracterizată și de pozitivitate. Nu sunt necesare numai interdicțiile, ci se cere să evidențiem și elementele pozitive. De exemplu, Sfântul Ioan Gură de Aur zice: "Ca să abați ochii copilului de la priveliștile indecente trebuie să-i arăți alte frumuseți precum cerul, soarele, stelele, florile pământului, pășunile și frumoasele cărți pictate. În aceste priveliști să găsească mulțumire ochii lui și în multe altele frumoase și nevătămate".

A crede că un copil poate deveni un adult util societății și adaptabil numai dacă i se permite orice capriciu și i se îndeplinește orice dorință este o încălcare atât a preceptelor creștine cât și a celor științifice. Freud susține că un astfel de proces creează fii egocentri. Din perspectivă behavioristă, comportamentele care nu sunt modelate și care nu sunt îndreptate spre un

scop pot deveni ineficiente și chiar autodistructive. Încă din primii ani de viață, copiii trebuie să învețe să își controleze anumite comportamente și să deprindă altele noi. La început învățarea presupune atât aspecte pozitive, cât și aspecte negative, ceea ce înseamnă răsplată și pedeapsă.

Oricine va privi contemporaneitatea noastră din perspectiva unei vieți normale, pe care au dus-o oamenii în vremurile dinainte, nu poate să nu rămână mirat de cât de departe de normă a devenit viața acum. Noțiuni ca autoritate și ascultare, bunăcuviință și amabilitate, comportare în societate și în viața particulară - toate s-au schimbat brusc, s-au întors cu capul în jos. Aceasta viață nenormală poate fi caracterizată ca stricată, alintată. Din pruncie cu copilul se poartă ca și cu un zeisor de familie: poftele lui sunt satisfăcute, dorințele îndeplinite, el e înconjurat de jucării, distracții, comodități, el nu este învățat și educat în conformitate cu regulile stricte de purtare creștină, ci i se creează condiții să se dezvolte în acea direcție în care îl poartă pornirile sale... Poate că aceasta se petrece nu în toate familiile și nu întotdeauna, însă așa se întâmplă suficient de des pentru a deveni o regulă a educației contemporane a copiilor și până și părinții care au cele mai bune intenții nu pot evita aceasta cu desăvârșire. Chiar și când părinții încearcă să-și crească odorul în severitate, rudele și vecinii se vor strădui să facă invers.

Familia constituie nu numai cadrul natural al vieții copilului, ci și spațiul educației lui zilnice, creștine și nu numai. Însuși Dumnezeu a sădit „dragostea părinților pentru copii ca să poată copiii să-i aibă pe părinții lor drept învățători ai virtuții. Buna educație a copiilor este aceea care, alături de naștere, îi face pe părinți să fie într-adevăr părinți.”

Părinții influențează foarte tare personalitatea copiilor lor și înrăuresc mersul lor spiritual în viitor. Se impune o urmărire zilnică de către ambii părinți a copiilor și o ordonare a programului liber pentru a fi dezvoltate calitățile naturale ale copiilor. Cu toate că acest fapt presupune asumarea responsabilității de către părinți în educarea copiilor lor, se constată modificări ale acestei relații, care se amplifică în timp.

Să nu ne întrebăm ce fel de adevăruri să-i învățăm pe copii, ci cum să le înfățișăm adevărul, sau, mai bine spus cum să le oferim hrana spirituală de care au nevoie pe căi concrete, fără a le răpi darul harului, râvna și entuziasmul specific vârstei lor.

Dezvoltarea spirituală a unui copil este determinată de ceea ce absoarbe el din mediul înconjurător și de purtarea de grijă a celor din jurul lui în ceea ce privește intrarea Duhului Sfânt în viața lui de zi cu zi. Părinții, profesorii și toți cei ce se ocupă de copii trebuie să le creeze un mediu propice dezvoltării unei atitudini creștine față de sine, față de ceilalți, față de lume și față de Hristos.

A parcurge calea spre Dumnezeu nu se realizează într-o zi, două, nici peste noapte. La Dumnezeu se ajunge treptat: azi un pas, mâine altul, azi o experiență duhovnicească, mâine alta, azi un efort, mâine altul.

Astăzi se observă o preocupare tot mai mare a părinților pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor lor, dorind să-i vadă oameni de succes, fericiți și împliniți. Motiv pentru care se străduiesc din răspuțeri să le ofere tot ce cred ei că este mai bun: îi înscriu la diverse cursuri, le cumpără jucării care mai de care, le pun la dispoziție computer și televizor. Vor să le ofere o viață plină, interesantă, dar, cu toate acestea, statisticile arată că problemele psihiatrice, consumul de droguri, stresul și tulburările psihosomatice și emoționale au crescut alarmant în rândul tinerilor.

Oare de ce eforturile părinților bine intenționați nu dau rezultatele scontate? Ce putem face pentru a-i ajuta pe copiii noștri să-și dezvolte o personalitate echilibrată și sănătoasă, astfel încât să facă față cu succes vieții stresante din ziua de azi?

Cercetătorii au demonstrat că mintea tinerilor de astăzi este diferită de mintea celor din generațiile anterioare, deoarece calitatea și viteza gândirii au evoluat în sens negativ. În prezent observăm că tinerii sunt mai agitați, nu se pot concentra, uită foarte repede, dunt iritabili și au aversiune față de rutină. Ei suferă de ceea ce specialiștii numesc Sindromul Gândirii Accelerate. Excesul de stimuli primiți din exterior, prin intermediul televizorului sau al reclamelor de pe stradă, precum și excesul de informații suprasolicite memoria, obligând persoana să gândească în viteză maximă, așa cum ar trebui în mod normal, să se întâmple în situații de criză, de calamități. Pe măsură ce viteza gândirii crește, se generează o stare de agitație, neliniște și insatisfacție. Astfel, persoana își pierde capacitatea de a se bucura de lucrurile banale, obișnuite, de fiecare zi, ajungând să se plictisească la școală sau acasă și să caute stimuli din ce în ce mai puternici.

Copiii au nevoie de o copilărie liniștită, de timp, spațiu și libertate, în care să inventeze jocuri și jucării, în care să-și folosească creativitatea, să se bucure de viață, să aibă parte de emoții diverse. Au nevoie de o relație bună și solidă cu părinții lor, nu cu profesoare specializate și goană spre diverse activități.

Sfaturi pentru părinți

1. Să oferim copiilor o relație profundă cu noi în loc de a le oferi în exces diverse lucruri materiale. Aceasta îi va ajuta să-și dezvolte stima de sine, capacitatea de a depăși cu bine frustrările, abilitatea de a-i asculta pe alții și de a comunica cu ei. Copiii au nevoie de a-și cunoaște părinții ca oameni, să afle lucruri din trecutul lor, să audă despre visele, bucuriile sau greutățile acestora. În acest mod le dezvoltăm emoția, care are un rol

important în dezvoltare și învățare, îmbunătățește concentrarea și ajută la memorarea informațiilor.

2. Să-i învățăm să gândească, în loc să-i criticăm. Să le punem la îndemână nu calculatorul și televizorul, ci cărți, creioane, hârtie și alte lucruri simple, care ajută la dezvoltarea gândirii și a creativității. Să le oferim un spațiu liniștit în care să se poată aduna, să poată gândi, gândi fără a fi distras din afară. Să-i învățăm să pună întrebări și să le punem mereu întrebări, astfel încât să găsească singuri răspunsurile.

3. Să îi pregătim pentru a se confrunta cu eșecul, nu doar pentru a obține succesul. Primul pas pentru a-i pregăti pe copii pentru insucces este să avem curajul de a le arăta viața noastră, așa cum este ea, cu greutate, cu riscuri, cu provocări. Să nu pretindem că facem totul bine, că suntem atotștiutori, neînfricați și că nu facem greșeli. Să le arătăm cum am reușit să depășim obstacolele vieții, sau să le povestim sau să citim împreună biografiile oamenilor care au perseverat și au reușit să atingă visele, în ciuda dificultăților. Să nu încurajăm tendința copilului de a se victimiza, de a-și plânge de milă, ci prin discuții prietenoase, prin sugestii să-l ajutăm să vadă unde a greșit, să dă corecte și să meargă mai departe.

Deci, prin tot ceea ce face familia trebuie să contracareze efectul devastator pe care îl are asupra minții stilul agitat și rece al vieții moderne. Părinții să se străduiască să crească persoane care participă la viață, nu spectatori, consumatori pasivi și dezinteresați, adică o masă de manevră pentru mai marii zilei.

Sfântul Ioan Gură de Aur îi îndemna pe părinți să aibă mare grijă de mântuirea copiilor lor, amintindu-le de dreptul Iov din Vechiul Testament, care, fiindu-i teamă ca nu cumva copiii lui să păcătuiască chiar și cu gândul, aducea jertfe și se ruga mult pentru ei. Împăratul David, înainte de moarte, l-a sfătuit astfel pe viitorul împărat Solomon: „Eu mă duc pe calea fiecărui pământean, iar tu întărește-te și arată-te bărbat și păzește rânduielile Domnului, Dumnezeului tău, pentru ca, mergând în căile Lui, să păzești poruncile și dreptarele și judecățile care sunt scrise în legea lui Moise, în așa fel încât tu să poți înțelege cele ce vei face în toate lucrurile pe care eu ți le poruncesc, ca Domnul să-Și adeverească ntru totul cuvântul pe care l-a grăit, zicând: Dacă fiii tăi se vor păzi în calea lor, pentru ca ntru adevăr să umble ei în fața Mea cu toată inima lor și cu tot sufletul lor, atunci îți spun Eu ție că nu-ți va lipsi bărbat de pe tronul lui Israel.” (III Regi 2, 2-4)

Astfel, părinții ar fi bine să se îngrijoreze nu de cum vor dobândi bani copiii lor, ci de cum vor dobândi evlavie și bogăție sufletească. Trebuie să cerceteze cu atenție când ies copiii lor din casă și când se întorc, unde se duc și cu cine se întovărășesc. Dacă nesocotesc aceste îndatoriri ale lor, vor da

răspuns lui Dumnezeu. Nouă, creștinilor ni se cere socoteală pentru cât ne-am îngrijit de alții - căci spune Scriptura că „Nimeni să nu caute pe ale sale, ci fiecare pe ale celuiilalt” (I Corinteni 10, 24), cu atât mai mult ni se va cere răspuns pentru felul în care am avut grijă de copiii noștri.

Preoții ortodocși îi cădesc pe credincioși în timpul sfintelor slujbe și pentru a confirma pe fiecare dintre cei prezenți drept icoană sau chip al lui Dumnezeu. Cineva spunea: „Dacă vrei să-L vezi pe Dumnezeu, uită-te în oglindă”. Părinții care imprimă acest chip în mintea copiilor de la o vârstă fragedă procedează foarte bine, pentru că, în acest mod, copiii vor avea o înțelegere autentică și echilibrată a valorii sinelui, în loc să aibă atitudini egocentriste care să le distorsioneze realitatea. Cel ce știe că este chip al lui Dumnezeu se străduiește să dobândească asemănarea cu El. Cel ce știe că este chip al lui Dumnezeu vede acest chip în toți cei pe care-i întâlnește și pe care este dator să-i trateze cu dragoste și cu respect- chiar dacă în unii dintre ei chipul lui Dumnezeu poate fi mai șters sau mai întinat. Dumnezeu ne-a creat pentru a ne înfrăți cu El, acesta este adevăratul nostru destin.

Sfântul Teofan Zăvorâtul considera că evoluția spirituală, la fel ca cea biologică, poate fi stimulată numai dacă se întrunesc condițiile necesare. El afirma următoarele: „dacă, în general, fiecare sămânță crește în felul ei, atunci, în fiecare copil botezat, va crește sămânța unei vieți dătătoare de har. Dacă se va sădi în el sămânța întoarcerii la Dumnezeu, sămânța care biruie păcatul, ea va crește și va da roade întocmai altor semințe. Pentru aceasta însă, trebuie să se recurgă la mijloacele cele mai eficiente, cu alte cuvinte, în cazul fiecărui copil botezat e nevoie să se definească o metodă consecventă de acțiune.”

Atunci când copiii sunt educați în bune obiceiuri, greu își vor schimba purtarea când vor crește. Copiii care de mici sunt lipsiți de educația creștină se obișnuiesc să trăiască în rău și la prima ocazie se abat de la calea cea dreaptă. Sfântul Ioan Gură de Aur este foarte radical cu părinții când spune că părinții care nu se îngrijesc de buna creștere a copiilor lor sunt mai răi chiar decât ucigașii de prunci; pentru că primii omoară sufletul nepieritor, iar ultimul doar trupul muritor.

Părinții trebuie să ajute pe copiii lor să își păstreze sănătatea trupestă și sufletească în această „lume a mașinilor” care se grăbește spre nicăieri, alergând frenetic. Mai înainte de toate, părinții au datoria sfântă de a orienta corect în viață pe copii lor, iar dacă orientarea dată va fi cea bună, nici un fel de tele-eroi nu vor deveni idoli pentru ei, iar lumea căzută va fi neputincioasă în înrobirea lor. Trebuie ca micul școlar să aibă ceva interesant de contrapuz distracțiilor tovarășilor lui de vârstă, fără a invidia pe cei care au văzut toate filmele de desene animate și le pot povesti. Ar fi foarte bine dacă

părinții ar citi fiilor lor Evanghelia, mai ales înainte de culcare, când sufletul copilului este mai receptiv și mai distras de preocupările lumești. Trebuie făcut astfel încât rugăciunea să nu devină pentru copil o obligație plictisitoare, o prăvălie moartă pe care trebuie să o termine cât mai repede de citit. Acest lucru este posibil mai ales prin exemplul personal al părinților care își rostesc rugăciunea cu voce tare, înainte de a adormi copilul lor. Copilul va adormi privind și ascultând pe părinții care se roagă, învățând astfel experiența lor de rugăciune.

Copilul nu este bun sau rău de la natură, ci el devine într-un fel sau altul după educația pe care o primește. În această educație, voința fiecăruia are o însemnătate foarte mare, deci educația moral-religioasă nu se poate face cu forța, ci cu acordul educatului. Educația religioasă conduce pe cei răi la bunuri spirituale, iar pe cei buni la bunuri spirituale și mai mari.

Părinții sunt datori să-și educe cum trebuie copiii, străduindu-se pentru dezvoltarea echilibrată a trupului și a duhului lor. Să-i învețe evlavie și virtutea. Așa cum chemăm doctorul când copilul se îmbolnăvește trupește, la fel trebuie să facem și când se îmbolnăvește sufletește. Sufletul este bolnav când păcătuiește, când face ceea ce Dumnezeu interzice. Doar educați de către părinți, copiii vor putea să-L cunoască mai bine pe Dumnezeu, doar educați duhovnicește copiii vor putea dobândi Impărăția cerurilor.

Înțelepciunea reală și adevărata instruire nu sunt altceva decât respectul față de Dumnezeu. În Cartea Sfântă se spune: **Dacă un tânăr și-a ales drumul, el nu se va abate de la acesta când va îmbătrâni**, adică dacă omul a pășit pe calea cea dreaptă de tânăr, dacă a îndrăgit de tânăr binele, nu se va abate de el la bătrânețe. Această idee o întâlnim și în înțelepciunea populară: Cum e în leagăn, așa este și în mormânt.

Deci, părinți țineți minte cuvintele: **Ce s –a învățat în fragedă copilărie nu se va uita la adânci bătrâneți.**

BIBLIOGRAFIE:

- Irina Constantinescu, Ce fel de copil creștem: „obiect” sau ”subiect” al vieții?, în Revista Familia Ortodoxă, luna iulie, nr. 7 (42)/2012, p.12
- Irineu, episcop de Ekaterinburg și Irbit, Educația religioasă, învățături pentru tineri și copii, Editura Sofia, București, 2002, p.108;
- Hieroteos Vlachos, Mitropolit, Psihoterapia Ortodoxă, continuare și dezbateri, Editura Sofia, București, 2001, p.85;
- Hrisostom de Etna, Arhiepiscop, Elemente de Psihologie pastorală ortodoxă, Editura Egumenița, Galați, 2003, p.34;

- Sfântul Ioan Gură de Aur, Problemele vieții, Edit. Cartea Ortodoxă, București, 2007;p.120-121;
- Constantin Iorda, Educația preșcolarilor după principiile Sfântului Ioan Gură de Aur, Editura Cartea Ortodoxă, București, 2009, p.55;
- Sfântul Teofan Zăvorâtul, Călăuzire către viața duhovnicească, Editura Egumenița, n.a., p.58.
- Elizabeth White, Tărâmul minunilor. Cum sădăm Virtuțile creștine ortodoxe în sufletele copiilor noștri, Editura Sofia, București, 2007, p.18.

CAPTIVII „LIBERTĂȚILOR”

PROIECT DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL

Prof. Boha Claudia Viorica,
Școala Gimnazială ”Simion Bărnuțiu” Zalău

*Toate-mi sunt îngăduite, dar nu toate-mi sunt de folos.
Toate-mi sunt îngăduite, dar eu nu voi fi stăpânit de ceva”(I Corinteni 6, 12)*

Argument

Omul a fost înzestrat de Dumnezeu cu voință liberă. Adevărata libertate înseamnă împlinirea poruncilor Lui. În acest sens Mântuitorul spunea: “Dacă veți rămâne în cuvântul Meu, sunteți cu adevărat ucenici ai Mei și veți cunoaște adevărul, iar adevărul vă va face liberi”(In 8,32). Manifestarea acestei libertăți se arată prin efortul nostru continuu de a nu ne lăsa robiți de patimi și vicii. Adicțiile conduc la limitarea propriei libertăți, la distrugerea comuniunii cu sine și cu semenii și constituie piedici în efortul către desăvârșire.

În condițiile unei societăți aflate într-un ritm alert de schimbare, adolescenții au nevoie de informare cu privire la normalitatea schimbărilor specifice acestei vârste și sprijin pentru antrenamentul în vederea controlului emoțiilor. Mulți tind să-și dezvolte imaginea de sine în baza unor abilități, prin comparație cu ceilalți sau cu o imagine idealizată despre ceea ce ei ar trebui să fie. Astfel, ei pot ajunge să se considere lipsiți de valoare, deoarece nu excelează în anumite domenii sau nu sunt capabili să stabilească anumite relații. Eșecurile în anumite domenii ale vieții adolescentului conduc deseori la sentimentul lipsei de valoare. De aici se pot naște conflicte interioare puternice, care pot conduce la dezechilibre psihice și la un comportament deviant.

Proiectul *Captivii „libertăților”* a dorit să răspundă provocărilor societății actuale, în sensul în care părinții sunt interesați să le asigure copiilor bunăstare materială, dar fără să-și dea seama, ei devin dependenți de acestea și uită să le ofere un lucru foarte important: credința. S-a impus realizarea unei campanii de informare în scopul cunoașterii prevederilor legale privind adicțiile și persoanele sau instituțiile abilitate în a oferi ajutor victimelor. Adolescenții folosesc ca mijloace de informare principale mass-media și internetul și acestea nu sunt întotdeauna corecte și complete putând fi ușor interpretate eronat. Prin urmare, rolul instituțiilor cu scop educativ și

preventiv și rolul familiei, este de a completa informațiile obținute din diverse surse, de a corecta miturile și convingerile greșite cu privire la adicții și de a colabora în scopul realizării unor demersuri care să contracareze șansele unui fenomen agresiv.

Scopul

Dobândirea unor cunoștințe despre pericolul pe care îl reprezintă adicțiile pentru sănătatea psihică, fizică și morală, dublată de dezvoltarea spiritului critic și a puterii de discernământ.

Obiective

- Informarea cu privire la cauzele, simptomele și efectele comportamentelor deviate ale adolescenților (consum de alcool, tutun, droguri, dependență față de jocuri de noroc, Tv, internet, pornografie) din punct de vedere fizic, psihic și social;
- Identificarea metodelor prin care se poate preveni și/sau ocoli în mod personal ispita adicțiilor;
- Identificarea unor metode de intervenție salvatoare față de semenii (colegi, prieteni, părinți, frați) căzuți în adicții;
- Formularea opiniilor personale, judecăților de valoare argumentate, despre raportul adicții - libertate personală;
- Conștientizarea și valorizarea virtuților creștine;
- Încurajarea elevilor să participe activ, conștient și responsabil la propria formare;
- Realizarea unor activități în parteneriat Biserică-Școală-Comunitate prin intermediul cărora să contribuim la promovarea calității vieții tinerilor;
- Dezvoltarea unor abilități de refuz, de autocontrol și a abilităților sociale;
- Dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor și a celor de rezistență față de presiunea grupului;
- Cunoașterea etapelor trecerii de la consum ocazional, la abuz și apoi la dependență;
- Identificarea factorilor instituționali și a specialiștilor abilitați să ofere ajutor și sprijin în cazul victimelor adicțiilor.

Grup țintă

Elevii participanți la acest proiect au provenit din toate unitățile de învățământ din județul Sălaj.

Instituții partenere

- Episcopia Sălajului
- Inspectoratul Școlar Județean Sălaj
- Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională Sălaj, Centrul de Prevenire, Evaluare și Consiliere Antidrog Sălaj
- Unitățile de învățământ din județul Sălaj

Perioada derulării proiectului

Proiectul Captivii ”libertăților” s-a desfășurat în perioada aprilie-iunie 2013.

Calendarul desfășurării activităților

1. Proiectul a fost realizat în luna aprilie 2013.
2. În aceeași lună au fost elaborate materialele teoretice referitoare la adicții (alcool, tutun, droguri, jocuri de noroc, T.V., Internet) de către profesorii responsabili.
3. Proiectul a fost diseminat în unitățile de învățământ până în 30 aprilie 2013.
4. Derularea proiectului s-a realizat în luna mai prin campanii de informare, dezbateri, activități pe grupe, discuții cu preotul paroh, consilierul școlar etc.
5. Selectarea lucrărilor participante la Simpozionul Județean *Captivii „libertăților”*.
Regulament participare Simpozion Captivii „libertăților”
Simpozionul Județean Captivii ”libertăților” s-a desfășurat pe două secțiuni:
 - Creații literare: dramatizare
 - Creații artistice: desene, colaje, afișe, pe hârtie care să nu depășească mărimea A 2.Fiecare profesor a avut posibilitatea de a participa cu 2 lucrări/ secțiune. Scenetele filmate și creațiile artistice au fost trimise la sediul CJRAE, până la data de 3 iunie 2013. Lucrările au fost evaluate de către colectivul profesorilor responsabili de proiect.
6. Organizarea Simpozionului *Captivii „libertăților”* la Catedrala Episcopală Înălțarea Domnului Zalău

Creațiile realizate de către elevi au fost prezentate și premiate în cadrul Simpozionului desfășurat la Catedrala Episcopală Înălțarea Domnului Zalău.

Evenimentul a fost mediatizat pe **site-ul Episcopiei Sălajului, site-ul CJRAE, Agenția de presă „Basilica”, Ziarul „Lumina”, Revista „Din suflet, pentru suflet”, Avizierul unităților școlare, Didactic.ro, Revista CJRAE „De la mental la comportamental în școală”.**

PERSPECTIVA POSTMODERNĂ ȘI VIZIUNEA INTEGRATĂ A CONȚINUTURILOR

Prof. Drd. Simona Gruian
Liceul Greco-Catolic "Inochentie Micu", Cluj-Napoca

"Există un aspect capital al revoluției transdisciplinare a educației: a se recunoaște pe sine în persoana celuilalt... Omul, în totalitatea lui, ca imagine a Realității, poate să făurească un limbaj universal. Limbajul matematic și cel simbolic sunt prefigurări ale noului limbaj ... Omul este cel mai perfect dintre semne".

Basarab Nicolescu - *Noi, particula și lumea*

Postmodernismul reprezintă un efect posttraumatic al modernității, bazat pe inversiunea câtorva dintre premisele ei epistemologice fundamentale și pe conservarea principiului ei ontologic fondator – nihilismul¹. Dacă Habermans constata influența lui Nietzsche asupra gândirii postmoderne, însă în același context², acesta vorbește despre Adorno, Heidegger, Foucault, dar îi omite pe Lyotard, Portoghesi, Mafessoli, care îmbogățesc mult conținutul discursului postmodern (pe Derrida de pildă, Habermans îl consideră un spirit antimodern), legitimarea postmodernismului ca fenomen socio-cultural ce constată anumite eșecuri ale modernității,³ fără să o anuleze însă, pare a constitui a doua pârgie de receptare a acestuia.

Postmodernismul occidental cunoaște două mari direcții, fiecare dintre acestea fiind guvernate de figuri emblematice de oameni ai culturii : pe de o parte, Ihab Hassan, Lyotard, Baudrillard, scriitori care văd în postmodernitate descentralizarea, deconstrucția, fragmentarismul, și pe de altă parte, U. Eco, G.Vattimo, G. Durand, John Barth îi conferă termeni de

¹ H.R. Patapievici: *Omul recent*. Edit. Humanitas, București, 2001, p. 114

² Jürgen Habermas, *Discursul filosofic al modernității*, Editura All Educational, București, 2000

³ Ives Boisvert : *Le monde postmoderne, analyse du discours sur la postmodernité*. Edit. Harmattan, Paris, 1996: "(...) la réflexion philosophique postmoderne ne cherche pas à combattre la modernité, et encore moins la modernisation. Le postmodernisme se veut, au contraire, tributaire et partie prenante du processus de modernisation et il est plus ou moins l'héritier de la modernité, son aboutissement. Il n'est donc ni antimoderne, ni antimodernité, ni antimodernisme, il ne fait que constater leurs échecs et réfléchit sur la portée de ces derniers."p.49

pluricentrism, coabitare, “distanța dintre cele două clase este dată de opoziția dintre conceptele de fragmentare, al școlii poststructuraliste, și de reintegrare, al gândirii neohermetice”⁴.

Personal, văd în postmodernitate o vârstă a multiplicității ce se caracterizează prin abandonarea linearului în favoarea asimetriei, diferenței. Identitatea postmodernă derivă din supremația unui soi de instrumentalism de tip tehnologic care susține o combinatorică a semnului convertit în hiperreal. Conștiința postmodernă se face remarcată printr-o viziune fragmentaristă asupra lumii, printr-un joc asumat al deconstrucției ce declanșează un travaliu al pulverizării asumate.

Marcă predilectă a postmodernismului este *dialogismul* cu trecutul (termenul îi aparține lui Bahtin, care alături de acesta așează bivocalitatea, hibridizarea, stilizarea, plurilingvismul, poliglossia ca trăsături definitorii ale curentului) în care trecutul (mit, istorie.etc) devine o problemă de reprezentare, construcție, interpretare. Trecutul este reconstruit în baza unei repetate sau multiple “codificări” realizate prin intermediul unor mijloace artistice precum parodia, aluzia, pasișa, citatul.

Din această tendință a vasului comunicant (textul) s-a născut un concept care a făcut carieră în poastmodernism: intertextualitatea.

Lecția poeticii antimimetice postmoderniste îi aparține lui J. Baudrillard în încercarea sa de a circumscrie o teorie a simulacrului conform căreia „realitatea a fost succesiv neutralizată de către mass-media, care mai întâi a reflectat-o, apoi a mascat-o și a pervertit-o, trebuind, mai apoi să-i mascheze absența, pentru ca, în final, să producă în schimb simulacrul realului, distrugerea semnificației și a oricărei relații cu realitatea”.⁵ *Societății de consum* îi este specifică simulacrul, sau hiperrealitatea, “un model al realității fără origine sau realitate”, înțeles de către Linda Hutcheon în termenii unei degenerări în hiperrealitate, ci mai degrabă ca o “punere sub semnul întrebării a ceea ce poate însemna realitatea și a modului în care putem ajunge să o cunoaștem”⁶. Afirmția mi se pare pertinentă, mai ales pentru că astăzi asistăm la o încercare de ramplasare a ficțiunii cu virtualitatea. Și Vattimo aderă la această viziune de erodare a *principiului de realitate*, căci, pentru omul postmodern *realitate* înseamnă „rezultatul multiplelor încrucișări, contaminări, a multiplelor imagini, interpretări, reconstituiri”.⁷

⁴ Corin Braga: *10 Studii de arhetipologie*. Edit. Dacia, Cluj-Napoca, 1999, p.45

⁵ Jean Baudrillard: *Procesiunea simulacrelor*. apud Linda Hutcheon. Op. cit. P.37

⁶ Linda Hutcheon: *Politica postmodernismului*. Edit. Univers, București, 1997, p.100

⁷ Gianni Vattimo: *Societatea transparentă*. Edit. Pontica. București, 1995, p.11

În sfera perceperii operei literare, postmodernismul produce o schimbare evidentă: deplasarea de pe conceptul de operă - structură ordonată în jurul unui centru - pe conceptul de *detext*, înțeles ca și *scriitură*, care este înzestrat cu puterea transcendenței. Câteva dintre “înnoirile” curentului privitoare la text, le regăsim în scrierea Ioanei Em. Petrescu⁸ unde autoarea identifică două tipuri de text: textul general, continuu, ce exclude organizarea centripetală, textul nu este o “structură închisă”, “textul inconștient” care este “pură țesătură de urme, de diferențe, în care sensul și forța sunt unite, un text nicăieri prezent”⁹. Domeniul literaturii devine un tărâm al experimentelor dintre cele mai diverse în care primează spectaculozitatea imaginarului înțeles ca joc liber al minții - lumea ca joc supus logicii computaționale în viziunea lui Culianu¹⁰, deci a combinațiilor dintre cele mai diverse, pentru ca „funcția narativă” să abandoneze “marele erou, marele primejdii, marile aventuri și marele scop. Ea se dispersează într-o puzderie de elemente lingvistice narative, dar și denotative, prescriptive”¹¹.

Un alt concept dezvoltat în postmodernism este acela de *metaficțiune*, termen care își are radicalul în poetica autoreferențialității discursului literar susținută de către grupul *Tel Quel*. Alături de această noțiune mai amintim termeni de căpătâi precum: *intertextul infinit* (Barthes), *deconstrucție*, *diferență*, *fonocentrism*, *moarte a autorului*.

Înainte de a fi o realitate culturală, postmodernismul e resimțit ca o realitate ontică, un fapt existențial, o reacție de eliberare a spiritului uman de sub constrângerile și rigourile modernismului. Astfel, în aceasta epocă devine imperativă disoluția oricărei forme de sistem ce presupune o încătușare a spiritului, o anulare a pretențiilor totalizatoare în ceea ce privește percepția realității umane. În spatele fragilității marilor valori: Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, se ascunde epuizarea „marilor narațiuni” care dețineau entuziasmul generației precedente. François Lyotard definea postmodernismul tocmai prin această neîncredere în „marile narațiuni” (idealul progresului, Dumnezeu, mitul etc.) și prin declinul marilor sisteme de legitimare¹²;

⁸ Ioana Em. Petrescu : *Fragmente despre deconstructivism în Portret de grup cu Ioana Em. Petrescu*. Vol. realizat de Diana Adamek și Ioana Both. Cluj, Edit. Dacia, 1991

⁹ Idem, p.22

¹⁰ Ioan P. Culianu: *Jocurile minții. Istoria ideilor, teoria culturii, epistemologie*. Ediție îngrijită de Mona Antohi și Sorin Antohi. București. Edit.Polirom, 2002, p.261

¹¹ Idem, p.23

¹² „(...) considerăm ca „postmodernă” neîncrederea în metapovestiri. Ea este fără îndoială un efect al progresului științelor (...). funcția narativă își pierde functorii, marele erou, marele primejdii, marile aventuri și marele scop.” – Jean-François Lyotard: *Condiția postmodernă*, trad. de Ciprian Mihali. Editura Ideea Design & Print, 2003, p. 11.

el accentuează ideea că realitatea ni se descoperă prin intermediul unor jocuri de limbaj.

Postmodernismul ar impune o schimbare de paradigmă culturală ca semn al pătrunderii într-o altă lume, cea contemporană. În lucrarea *Postmodernismul românesc*, Mircea Cărtărescu avansează ideea că „postmodernismul nu este doar o etapă în evoluția formelor artistice, nici doar un curent literar, ci o întrerupere a acelei ordini culturale în care este posibilă evoluția formelor și curentelor literare, o „convalescență” după iluzia modernistă făcută posibilă de o schimbare de civilizație și nu doar de cultură.”¹³

Postmodernitatea e epoca unei „lumi” în schimbare în care recunoaștem pluralismul și spiritul de toleranță al lumii democratice.”¹⁴ Viziunea unitară asupra lumii, ce domina gândirea umană până la mijlocul secolului XX a fost înlocuită cu o viziune plurală, cea în care lumea stă sub semnul pluriperspectivismului, fiind privită dintr-o multitudine de unghiuri. Pluriperspectivismul relativizează valorile, dar în același timp creează un sentiment de dezorientare, o pierdere într-o varietate infinită de opțiuni în urma respingerii unei ordini imuabile, prestabilite. Impulsul postmodernismului este acela de a descentraliza și de a deconstrui totul în efortul de democratizare a artei și a lumii în general, printr-o explorare a suprafețelor și a părților marginale, dând la o parte centrul sau orice altă formă unitară.¹⁵

Ideea de libertate susținută de postmodernism poate fi ilustrată prin prisma schimbărilor de sistem în construcția programelor de învățământ. Deteritorializarea anunțată de spiritualitatea postmodernă se manifestă programatic prin spargerea frontierelor dintre diferite discipline și adoptarea unei viziuni transdisciplinare. În spiritul relativismului ce domină societatea contemporană, noile programe nu sunt construite după un model autocratic și absolutist, ci vizează formarea copiilor prin dobândirea de cunoștințe din mai multe domenii aspirând la o cunoaștere plurală, specifică fenomenului postmodern. Or, datorită noii reforme, învățământul contemporan este unul centrat pe copii și pe formarea de competențe. De asemenea, dacă una dintre finalitățile cele mai importante ale culturii și educației actuale este aceea a democratizării formelor de artă și cultură – dimensiuni spirituale ale omului – atunci această democratizare a culturii se concretizează prin instaurarea unui

¹³ Mircea Cărtărescu: *Postmodernismul românesc*, Editura Humanitas, București, 1999, p. 207.

¹⁴ Mircea Cărtărescu: *op. cit.*, p. 11.

¹⁵ „A actualiza deodată toate stilurile înseamnă a nu-ți aminti cu adevărat încă nici unul, dar mărturisește poate o anume stare de urgență, urgența de a-ți aminti un trecut, de a poseda o tradiție” – Magda Cârneci – *Spatiul imaginii*, în *Caiete critice*. Ed. cit., p. 110.

dialog permanent, susținut de procesul de comunicare, între instituțiile culturii și public. Instaurarea acestei relații de comunicare e valorificată și la nivelul învățământului prin obiectivele propuse de curriculum-urile școlare. Acestea vizează mai ales formarea personalității elevilor „pentru a face față cerințelor societății și economiei bazate pe cunoaștere și pentru a le facilita accesul postșcolar la învățarea pe toată durata vieții”¹⁶.

Formarea competenței de comunicare, indispensabilă în lumea contemporană, constituie principalul obiectiv al disciplinei *Limba și literatura română*; acest obiectiv major vizează o serie de deprinderi pe care elevii trebuie să și le însușească mai întâi: să se exprime corect, clar și coerent în limba maternă, să asculte, să înțeleagă și să producă mesaje orale și scrise în diverse situații de comunicare¹⁷. Cerințele programei de învățământ se adaptează realității contemporane postmoderne care promovează un program al comunicării și al intersubiectivității în societate, precum și stabilirea unor relații de interdependență între fenomenul culturii și public. Structura deschisă și mobilă a societății contemporane impune noi deschideri în organizarea conținuturilor de învățământ axate acum pe concepte precum acelea de interdisciplinaritate, abordare integrată a disciplinelor sau transdisciplinaritate.

Prin studiul integrat al limbii, al comunicării și al **textului literar** se are în vedere permanentul dialog între acestea ca dimensiuni ce se completează reciproc și diferitele domenii ale disciplinelor educaționale, care trebuie văzute unitar, întrucât actualele imperative educaționale mizează, în fond, pe capacitatea copiilor de a comunica, dar și pe acea formă de dialogism interdisciplinar. Diversificarea și flexibilitatea, ca dimensiuni ale conceptului de postmodernism, se regăsesc și în formarea principiilor de elaborare a conținuturilor de învățământ. Acestea vizează multiplicarea strategiilor, a ofertelor și situațiilor de învățare.

În lucrarea sa¹⁸, Lucian Ciolan oferă o definiție de lucru pentru noțiunea de curriculum integrat, astfel acesta ”presupune crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt de regulă formate separat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competențe au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini.”

De asemenea, de o foarte mare importanță aș crede că este și aportul acestuia privind semnarea unor nivele specifice abordării integrate a

¹⁶ Citatul e preluat din *Memorandumul asupra învățării permanente*, 2002 și integrat în nota de prezentare a *Curriculum-ului școlar pentru limba și literatura română*, clasa a IX-a, 2004.

¹⁷ Cf. *Curriculum-ului școlar pentru limba și literatura română*, clasa a IX-a, 2004.

¹⁸ Ciolan, Lucian – *Învățarea integrată*. Buc. Edit, Polirom, 2008, p.234

conținuturilor. Prin urmare, în viziunea acestuia este recomandabil a se opera o astfel de distincție, am crede noi destul de pertinentă, inerentă oricărui exercițiu de asimilare a unei baze teoretice asupra a ceea ce înseamnă abordarea integrată a conținuturilor în cadrul procesului instructiv educativ.

De aceea, dacă ”la nivelul curriculum-ului, integrarea înseamnă stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, deprinderile, competențele, atitudinile și valorile care își au bazele în interiorul unor discipline școlare distincte”¹⁹, trebuie să circumscriem câteva nivele ale abordării integrate precum: Monodisciplinaritatea (realizată prin inserție și armonizare), Pluridisciplinaritatea (multidisciplinaritatea), Interdisciplinaritatea și Transdisciplinaritatea. Sintetizând, am putea afirma că dacă **Multidisciplinaritatea** are ca punct de plecare: o temă, pentru a cărei clarificare se integrează **conținuturi, cunoștințe** din mai multe discipline, iar în cazul **Interdisciplinarității** accentul se pune pe **deprinderi, competențe**, în special pe așa-numitele *higher order thinking skills* (pentru formarea acestor competențe se face apel la contexte diverse de învățare, sunt implicate eforturi de cercetare și învățare prin cooperare), **Transdisciplinaritatea** este un demers care își propune să răspundă la **întrebări** sau să rezolve **probleme** semnificative ale ”lumii reale” (cunoștințe și competențe din diverse arii disciplinare sunt mobilizate pentru faptul că ele pot sprijini demersul de rezolvare a problemei sau efortul de a răspunde la întrebare). Transdisciplinaritatea, înțeleasă de către Edgar Morin și Paul Cilliers ca acceptare a complexității, înseamnă unitate deschisă a tuturor nivelurilor realității, pluralitatea lor complexă: ”există o complexitate orizontală, a unui singur nivel de Realitate, inerentă fiecărei discipline, și o complexitate verticală, pusă în lumină de transdisciplinaritate, prin traversarea mai multor niveluri de Realitate prin mijlocirea logicii terțului inclus”²⁰. Ceea ce este cu precădere de reținut pentru practica pedagogică e faptul că pledoaria pentru o abordare sau alta trebuie să țină seama și de caracterul progresiv al acestora, din punctul de vedere al nivelului de integrare și al demersului de proiectare curriculară, dar și de scopurile urmărite în procesul de învățare.

Printre efectele pozitive ale integrării curriculare, trebuie, desigur, să le amintim pe acelea semnificate și de M.Lipson (1993, pp. 252-264), în opinia căruia Curriculum-ul integrat îi ajută pe elevi să-și aplice competențele dobândite; baza integrată a cunoașterii conduce către o mai rapidă reconfigurare a informațiilor, în funcție de nevoi; perspectivele multiple

¹⁹ Idem, p.233

²⁰ Basarab Nicolescu: *Transdisciplinaritatea: Manifest*, Traducere din limba franceză de Horia Mihail Vasilescu, Editura Junimea, Iași, 2007, p. 53.

conduc către o bază mai integrată a cunoașterii; încurajează profunzimea învățării și aria mai largă de exprimare a acestui proces; promovează valori și atitudini pozitive copiilor. De asemenea, privitor la expectanțele societății contemporane, acest gen de materializare în practica școlară a curriculum-ului integrat este compatibil cu acestea, cu standardele și idealul educațional al lumii contemporane.

Pentru majoritatea dintre cadrele didactice predarea și învățarea în context integrat au ca și coordonate: proiectele educaționale, predarea în echipă (team teaching), învățarea activă și prin cooperare, implicarea comunității. Interdisciplinaritatea se definește prin interacțiunea existentă între două sau mai multe discipline, care poate să meargă de la simpla comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării. În esență, organizarea interdisciplinară este o abordare tematică asemănătoare pluridisciplinarității, cu precizarea că ea presupune un nivel superior al integrării conținuturilor. Foarte important este, însă, a nu se confunda activitățile interdisciplinare cu cele integrate.

Pentru a fi eficientă, organizarea integrată trebuie să se asocieze cu alte principii și inovații specifice unui învățământ modern. Avem în vedere regândirea învățării și evaluării în perspectiva educației permanente. Acest model de organizare a curriculum-ului pune în evidență conexiunea dintre discipline, coeziunea, unitatea și globalitatea temei de studiat. El încearcă să opereze o sinteză a metodelor utilizate, a legilor formulate și a aplicațiilor propuse și în același timp, „să străpungă barierele de protecție pe care disciplinele le stabiliseră unele împotriva altora.”²¹

Problematica pe care o generează acest mod de abordare a fenomenelor lumii obiective se extinde logic și necesar și asupra modului în care se realizează studiul acestora în contextul activității școlare. Cu alte cuvinte, transdisciplinaritatea devine, în mod necesar, o modalitate de gândire și de acțiune. O nouă metodologie: „Transdisciplinaritatea privește – așa cum indică prefixul «trans» - ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină. Finalitatea ei este înțelegerea lumii prezente, unul dintre imperativele acesteia fiind unitatea cunoașterii.”²²

Aceasta izvorăște din cerința identificării analizei, sintezei, definirii, deci, a cunoașterii conexiunilor, dintre obiectele și fenomenele lumii reale, fiindcă “abordarea transdisciplinară vizează frontierele ce o despart de

²¹ G. Văideanu: *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Editura Politică, 1988

²² Basarab Nicolescu: *Transdisciplinaritatea. Manifest.* Junimea. Iași.2007

spațiile învecinate – domeniile celorlalte arte – granițe pe care perspectiva transdisciplinară le dorește traversate, transgresate.”²³

Definind obiectivele transdisciplinare, Alexandru Crișan sugerează faptul că acestea ar fi competențele și de aptitudinile pe care școala ți le formează prin studiul diverselor discipline și cu care rămâi în momentul în care uiți ceea ce ai învățat din disciplina respectivă: “este un fel de sâmbure, este ceea ce numim *valijoara* cu care rămâi toată viața și în care porți o serie de lucruri: cunoștințe fundamentale, dar nu în sens de cunoaștere de fapte, date, evenimente, ci mai degrabă, cunoașterea de tip procesual. Psihologia cognitivă din ultimii zece ani merge pe ceea ce cred că ar trebui să meargă toate sistemele de învățământ – pe cunoașterea procedurală. Cunoașterea procedurală se definește foarte simplu: este ceea ce numim *a ști să faci*.”²⁴

Într-o lume supusă schimbării, învățământul va trebui să se adapteze, dacă nu, vom trăi cu toții o *glaciațiune* educațională, cu efecte catastrofice: „Unul dintre domeniile care pierd teren este viziunea intra- sau monodisciplinară. Cel puțin pentru învățământul gimnazial sau liceal care nu este – sau nu ar trebui să fie – studiul exhaustiv al unei materii, interdisciplinaritatea devine o condiție obligatorie a procesului nostru didactic, menit, în ultimă instanță, să producă oameni educați complet.”²⁵

Lumea contemporană reprezintă o permanentă și inedită provocare pentru educație. Instituțiile de învățământ de azi au în față o sarcină dificilă, având în vedere complexitatea rolurilor pe care le va juca individul de astăzi în societatea viitoare; de la acela de ființă autonomă, de membru al familiei și al colectivității, de cetățean și producător, până la acela de subiect și obiect al multiplelor și diverselor experiențe de viață succesive. Aceste experiențe îl vor ajuta, neîndoielnic, să se cunoască pe sine și să abordeze o concepție democratică, manifestându-se ca o ființă liberă, creatoare, capabilă să poată reacționa împotriva alienărilor și dezintegrării vieții și a individului, fenomene pe care lumea de azi le provoacă atât de frecvent.

Metaforă a arborelui cosmic, copacul, este specific circularității, gândirii tradiționale asupra operei, e axul care traversează gândirea eliadescă, simbol al centrului, al structurii. Rădăcina e simbol al stabilității și unicității acestei structuri, însă rizomul ține de o anumită reprezentare a spiritualității postmoderne, o anumită atitudine a jocului de puzzle în care fiecare element

²³ Idem, p.6

²⁴ Alexandru Crișan: *Reforme curriculare și obiectivele transdisciplinare*, „Perspective, Revista de didactica limbii și literaturii române”, 2/2003, p.13

²⁵ Monica I. Costea: *Experiment didactic interdisciplinar: caligramele*, „Perspective, Revista de didactica limbii și literaturii române”, 2/2003, p. 23

are sensul și autonomia sa, dar în același timp forma e mereu generată (Deleuze), e acel ceva care „nu poate fi redus la unu nici la mulți. El nu este nici unitatea care se divide, nici unitatea care devine direct trei, patru, cinci unități.. rizomul nu este multiplicitatea dedusă din individ, nici multiplicitatea la care se adauga unitatea. Rizomul nu constă în unități, ci în dimensiuni”²⁶. Dacă identitatea postmodernă e una rizomatică, atunci, transdisciplinaritatea, așa cum o definește Basarab Nicolescu, se află și între și dincolo de toate domeniile cunoașterii, iar dacă “lumea clasică e lumea figurării, lumea transdisciplinară e aceea a figurării”²⁷.

Tot mai mult, cadrele didactice înțeleg că trebuie să depășească frontierele rigide dintre disciplinele pe care le predau copiilor; viziunea transdisciplinară asupra conținuturilor anulând barierele dintre discipline și oferind șansa definirii și autoreflexării subiectului uman în lume, astfel încât cei patru piloni ai unui nou tip de educație devin *a învăța să cunoaștem, a învăța să facem, a învăța să trăim împreună și a învăța să fim*²⁸.

În *Conferința Păsărilor* lui Attar (poet persan), se spune că niște păsări ajung la finele călătoriei într-un loc unde e noapte, dar și zi în același timp. În ținutul acela, numit *Valea Mirării*, vidul și golul sălășluiesc deopotrivă. Viața și Moartea. Singura cale prin care aceste păsări se recunosc și pot fi recunoscute este oglinda. O oglindă pe care o găsesc din întâmplare ...

BIBLIOGRAFIE:

- Baudrillard, Jean: *Procesiunea simulacrelor*. apud Linda Hutcheon op. Cit. P.37
Braga, Corin: *10 Studii de arhetipologie*. Edit. Dacia, Cluj-Napoca, 1999
Boisvert, Yves : *Le monde postmoderne, analyse du discours sur la postmodernité*. Edit. Harmattan, Paris, 1996
Cărtărescu, Mircea: *Postmodernismul românesc*, Editura Humanitas, București, 1999,
Ciolan, Lucian –*Învățarea integrată*, Buc, edit, Polirom, 2008, p.234
Culianu, Ioan P.: *Jocurile minții. Istoria ideilor, teoria culturii, epistemologie*. Ediție îngrijită de Mona Antohi și Sorin Antohi. edit. Polirom, București, 2002, p.261
Crișan, Alexandru: *Reformele curriculare și obiectivele transdisciplinare*, „Perspective, Revista de didactica limbii și literaturii române”, 2/2003, p.13

²⁶ Gilles Deleuze : *Mille Plateaux*. Minuit. Paris, 1980, p.12

²⁷ Basarab, Nicolescu: *Noi, particula și lumea*. Junimea. Iași. 2007, p.48

²⁸ Idem , p.245

- Costea, Monica I.: *Experiment didactic interdisciplinar: caligramele*, „Perspective, Revista de didactica limbii și literaturii române”, 2/2003, p. 23
- Curriculum-ului școlar pentru limba și literatura română*, clasa a IX-a, 2004.
- Deleuze, Gilles: *Mille Plateaux*. Minuit, Paris, 1980, p.12
- Patapievici, H.R.: *Omul recent*. Edit. Humanitas, București, 2001, p. 114
- Habermas, Jürgen, *Discursul filosofic al modernității*, Editura All Educational, București, 2000
- Hutcheon, Linda: *Politica postmodernismului*. Edit. Univers, București, 1997, pag.100
- Lyotard, Jean-François: *Condiția postmodernă*, trad. de Ciprian Mihali, Editura Idea Design & Print, 2003, p. 11.
- Nicolescu, Basarab: ***Transdisciplinaritatea: Manifest***, Traducere din limba franceză de Horia Mihail Vasilescu, Editura Junimea, Iași, 2007, p. 53.
- Nicolescu, Basarab: *Noi, particula și lumea*. Junimea. Iași.2007, p.4
- Petrescu, EM. Ioana: *Fragmente despre deconstructivism în Portret de grup cu Ioana Em. Petrescu*. Vol. realizat de Diana Adamek și Ioana Both. Cluj, Edit. Dacia, 1991
- Văideanu, G.: *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Editura Politică, 1988
- Vattimo, Gianni: *Societatea transparentă*. Edit. Pontica, 1995, p.11

ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ A MATEMATICII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

Prof. Adrian-Bogdan Meseșan,
Școala Gimnazială „George Barițiu” Jucu

Promovarea *interdisciplinarității* constituie una dintre trăsăturile definitorii ale progresului științei contemporane și se impune și în învățământul preuniversitar pentru realizarea sarcinilor ce-i revin în pregătirea elevilor. Prin realizarea unei conexiuni între diversele domenii, activități, învățarea are eficiență sporită, crește capacitatea de aplicare a cunoștințelor. Promovarea interdisciplinarității în sistemul educațional stimulează dezvoltarea creativității. Realizând o abordare interdisciplinară a conținuturilor matematice se pot înregistra progrese în nivelul de pregătire al elevilor. Abordarea interdisciplinară favorizează aplicarea în practică a cunoștințelor și sistematizarea acestora.

Conceptul de interdisciplinaritate în sensul stabilit de A. Becleanu Iancu în dicționarul de filozofie este “un proces de coordonare, unificare și codificare unitară a disciplinelor științifice contemporane, caracteristice actualei etape de dezvoltare a cunoașterii în care disciplina păstrează autonomia, specialitatea și interdependența relativă și în același timp se integrează în sistemul global de cunoștințe.

Tot în acest sens, *interdisciplinaritatea* este o formă a cooperării între discipline diferite cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinație prudentă a mai multor puncte de vedere. (Cucos, C., 1996, p.77).

A preda interdisciplinar înseamnă a aborda conținuturile complexe având ca scop formarea unei imagini unitare asupra unei anumite problematice. Reprezintă o modalitate de organizare a conținuturilor învățării, cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului. *Activitățile interdisciplinare* oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și facilitează contextualizarea și aplicarea cunoștințelor dobândite.

Predarea interdisciplinară contribuie la dezvoltarea intelectuală, emoțională, socială, fizică și estetică a copilului, cultivă încrederea în forțele proprii și stimulează creativitatea.

Printre disciplinele, care definesc efortul de cunoaștere științifică a realității înconjurătoare, *Matematica* ocupă un loc aparte.

În noua concepție, predarea matematicii se face atât în formă tradițională monodisciplinară (ca disciplină predată independent față de alte discipline), interdisciplinară (modalitatea de organizare a conținutului învățării, cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și care solicită contextualitatea și aplicarea cunoștințelor școlare în diferite situații de viață) și transdisciplinară (ca formă de întrepătrundere a matematicii cu alte discipline astfel încât să conducă la apariția unui nou areal de cunoaștere).

Interdisciplinaritatea are mai multe avantaje, dintre care două foarte importante:

1. asigură un anumit grad de integrare între matematică și diferite domenii de cunoaștere;

2. permite schimburi de ordin conceptual și metodologic precum și utilizarea unui limbaj comun între matematică și diferite domenii de cunoaștere.

Potențialul interdisciplinar al Matematicii constă nu numai în faptul că este inevitabilă în orice altă disciplină, ci și în aceea că legăturile dintre disciplinele matematice sunt, nu de puține ori, realizate prin intermediul Matematicii, obligând astfel celelalte discipline la o mai profundă cunoaștere reciprocă, la o mai profundă legătură și eventual la o înscriere a lor într-o viziune mai cuprinzătoare, interdisciplinară.

Caracterul interdisciplinar al Matematicii este conferit și de următoarele considerente:

- Matematica este știința sistemelor formale;
- Matematica este un domeniu al logicii;
- Matematica este știința unde totul se demonstrează, inclusiv evidentul;
- Adevărurile matematice sunt numai descoperiri, nu invenții;
- Clarificările conceptuale, atât de necesare în studiul sau în aplicarea în practică a celorlalte științe: Fizica, Chimia, Biologia sau Geografia, se obțin cu ajutorul gândirii matematice.

Matematica nu este izolată față de celelalte științe, deși ea nu este o știință a experimentului, rezultatele ei apar pe cale deductivă. Neglijarea aspectului practic al matematicii în predarea acestei discipline școlare are consecințe dintre cele mai grave în plan teoretic și practic. Prezentarea matematicii ca un efort intelectual fără finalitate practică, prin învățarea căreia elevul trebuie să memoreze (mecanic) definiții, proprietăți, teoreme și reguli de deducție, nu este accesibilă, atractivă, nu poate stârni interes și pasiune din partea elevilor. Concepția care consideră aplicabilitatea

matematicii în domeniile practicii ca fiind însăși rațiunea de a fi a acestei discipline, permite o bună înțelegere chiar și a laturii sale intrinseci. Dacă avem în vedere în permanență aplicabilitatea matematicii în științele naturii, în tehnică, se câștigă o viziune mai cuprinzătoare asupra conceptelor matematice prezentate la clasă, ceea ce permite o înțelegere multilaterală, și deci mai profundă a lor. Introducerea de noi categorii de numere, de exemplu, trebuie înțeleasă de profesori și elevi ca fiind impusă nu de faptul de a putea face ca o scădere imposibilă să aibă loc (o astfel de prezentare nu poate provoca decât nedumerire în mintea elevilor), ci de faptul că pentru tratarea matematică a unor situații practice mai complexe nu este suficientă folosirea numerelor pozitive.

Conținutul noțional matematic are foarte multe aplicații, în școală, la fizică, chimie, biologie și / sau geografie.

Fizica este un capitol important al Matematicii, fiecare dintre ele pornește din locuri diametral opuse pentru a ajunge la adevăr: Matematica pornește de la lucruri abstracte, iar fizica pornește de la lucruri concrete. Prin urmare, raportul dintre matematică și fizică este exact același raport ca și cel dintre teorie și practică. O teorie corectă nu poate fi diferită față de practică și nici practica nu poate fi diferită de o teorie corectă!

- Iată câteva exemple:
- Mișcarea pe planul înclinat;
- Studiul vitezei și accelerației unui mobil;
- Trasarea graficului mișcării;
- Compunerea și / sau descompunerea forțelor;
- Lucrul mecanic, etc.

Aplicație: Un tren mergând cu o viteză constantă, parcurge distanța de 300 km între orașele A și B în 5 ore. După o ora pleacă din A un alt tren care îl ajunge pe primul într-o stație intermediară aflată la 120 km de B. Aflați viteza celui de-al doilea tren.

Soluție: Admitem cunoscut faptul că $\vec{v} = \frac{\Delta d}{\Delta t}$.

- Aflăm viteza primului tren:

$$v_1 = \frac{300 \text{ km}}{5 \text{ h}} = 60 \text{ km/h}$$

- Aflăm timpul parcurs de primul tren până în momentul în care a fost ajuns de cel de-al doilea tren:

$$t = \frac{(300 - 120) \text{ km}}{60 \text{ km/h}} = 3 \text{ h}$$

- Aflăm viteza celui de-al doilea tren:

$$v_2 = \frac{180}{3-1} \text{ km/h} = 90 \text{ km/h}$$

- Cele mai elocvente exemple prin care noțiunile matematice se regăsesc în *Chimie* sunt:
- Calcule chimice pe baza formulelor chimice și a ecuațiilor reacțiilor chimice:
- Calcule chimice pe baza formulelor chimice;
- Calcule pe baza ecuațiilor reacțiilor chimice;
- Calcule pe baza concentrației procentuale a soluțiilor;
- Viteza unei reacții.

Aplicație: În 190 g de apă se dizolvă 10 g sare. Aflați concentrația soluției.

Soluție: Admitem cunoscut faptul că: Concentrația unei soluții este raportul dintre masa substanței care se dizolvă și masa soluției.

$$c = \frac{m_d}{m_s} \cdot 100 \Rightarrow c = \frac{10}{190+10} \cdot 100 \Rightarrow c = 5\%$$

- La *Biologie* exemplul prin care se observă cel mai bine implicarea matematicii este următorul: logaritmul apare în studiul selecției naturale în lumea speciilor biologice. Admitem că avem două tipuri de specii competitive A și B și să notăm cu u_n raportul dintre numărul de exemplare de tip A și numărul de exemplare de tipul B, după n generații. Se constată că, în anumite condiții, există o constantă k ,

astfel încât $k \cdot n = \ln \left(\frac{u_n}{u_0} \right)$, unde k = coeficient de preselecție.

- La *Geografie*, cunoștințele matematice predate în școală, au numeroase aplicații, cum ar fi:
- Calculul distanțelor;
- Calculul temperaturilor;
- Calculul indicatorilor populației;
- Calculul timpului, vitezei, debitelor etc.

Aplicație: Determinați scara unei hărți știind că o distanță de 10 km dintre două localități este reprezentată pe hartă printr-un segment de 1 cm.

Soluție: Admitem cunoscut că scara unei hărți este raportul dintre distanța pe hartă și distanța pe teren.

Deoarece 10 km = 1 000 000 cm, scara hărții este 1:1 000 000.

Din exemplele prezentate mai sus, se poate constata că însușirea noțiunilor fundamentale la aceste discipline presupune stăpânirea unui vast aparat matematic ajutător, format din cunoștințe matematice din toate

ramurile acesteia: simple calcule aritmetice, rapoarte și proporții, proporții derivate, regula de trei-simplă, ecuații și sisteme de ecuații, asemănarea triunghiurilor, proprietăți fundamentale ale figurilor și corpurilor geometrice, elemente de trigonometrie, funcții și trasarea grafică a funcțiilor, logaritmi.

Unul dintre domeniile, în care Matematica își face cel mai bine simțită prezența este Informatica, știința care se ocupă cu procesarea într-un mod sistematic a informației, procesarea realizându-se cu ajutorul calculatoarelor. Am lăsat la urmă studiul legăturii dintre cele două științe, deoarece informatica, ca știință, își are originile în Matematică.

Istoria informaticii începe cu mult timp înainte ca disciplina modernă a informaticii să apară în secolul al XX-lea. Progresia, de la invenții mecanice și teorii matematice până la mașini și concepte moderne, a format un domeniu major academic și baza unei industrii uriașe la nivel mondial. Calculatoarele se întâlnesc astăzi în toate domeniile activității umane, inclusiv în educație, transformând activitatea de predare-învățare într-o metodă modernă de instrucție și educație.

Prezentarea noțiunilor matematice din perspectiva aplicabilității lor în informatică, este absolut necesară deoarece informatica este liantul, puntea de legătură între matematică și orice altă disciplină care a ajuns la o oarecare maturitate care să-i confere stilului de lucru metode algoritmizate, care apoi, folosind modelări matematice, să poată fi transpuse într-un limbaj de programare și care rulate pe calculator, să conducă la obținerea de rezultate, rezultate care altfel ar fi, poate, mai greu de obținut.

În concluzie, putem afirma că Matematica ar trebui privită, atât de profesori cât și de elevi ca un domeniu de interferență a tuturor științelor datorită aplicațiilor ei. Simpla prezentare a noțiunilor matematice, fără menționarea aplicabilității lor în practică sau în alte domenii științifice duce la îngreunarea percepției ei și ascunde adevărata menire a Matematicii în școală. Matematica școlară a constituit întotdeauna un indispensabil instrument pedagogic pentru formarea unei gândiri structurate, a unor deprinderi de muncă ordonată, a capacității de adaptare la situații noi și a utilizării unui limbaj logic și clar în comunitatea socială.

BIBLIOGRAFIE:

- Bocoș, M., Instruire interactivă, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
- Bocoș, M., Jucan, D., Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.

- Dan, C., T., Chiosa, S., T., Didactica matematicii, Editura Universitaria Craiova, 2008.
- Ionescu, M., Radu, I., Didactica Modernă, Editura Dacia, Cluj- Napoca, 2004
- Pălășan, T., Crocnan, D., O., Huțanu, E., Interdisciplinaritate și integrare – o nouă abordare a științelor în învățământul preuniversitar. Revista Formarea continuă a C.N.F.P. din învățământul preuniversitar, București, 2003.
- Vălcan, T., Didactica Matematicii – Interdisciplinaritate -Note de curs, 2012.

DILEME EDUCAȚIONALE

Prof. Budișan Steluța
Școala Gimnazială Baciu

„Dacă un copil nu învață în felul în care îi predăm,
atunci trebuie să îi predăm în felul în care poate el să învețe ”

Ole Ivar Lovaas

În societatea contemporană rolul determinant în procesul educațional revine informației cu toate aspectele ei. Copilul, începând de la 1-2 ani, din lipsa de timp sau comoditatea părinților, este spectator fidel al filmelor pentru copii și nu numai. Imaginile, acțiunile de pe ecran, sunt un substitut al implicării părinților în evoluția celor mici, principala sursă de informație despre lumea înconjurătoare, fără o prelucrare axată pe realitate. În timp, în stadiul dimensional de dezvoltare (5-11 ani), multe din acele „De ce- uri” exasperante rămân fără răspuns, copiii își poate crea impresia falsă că nu este necesar să înțeleagă, să pună și să își pună întrebări. Arhitectura cognitivă, bazată pe reprezentarea și tratarea informației conform unei baze de date intrinsecă- cultura generală- și motorului de interferență care administrează cunoștințele limitează capacitatea de selecție și procesare informațională.

La școală ora este o infuzie de informație, o provocare pentru elevi, iar profesorul trebuie să își adapteze metodele pentru ca elevul să înțeleagă. Punctul de plecare este analiza epistemologică a sistemului pentru realizarea unui design educațional care să asigure optimizare și eficiență în procesul de predare-învățare, o ergonomie a instruirii. Particularizarea ei la nivel de clasă, colectiv de elevi, conferă suportul pentru desfășurarea activității, detabuizarea teleologică conform algoritmilor impuși de situația concretă, având ca rezultat formarea capacității de metacogniție la nivelul tandemului profesor- elev.

Profesorul, în procesul educativ, se bazează pe structura cognitivă standard a elevului de clasa a V-a, iar pe structura cognitivă particulară construiește prin organizatori și ordonare secvențială integratoare axa formării și dezvoltării individuale. Cum procedăm? Dileme educaționale. Clasic sau modern? Informația este perisabilă și din acest punct de vedere. Experimentăm, formăm capacități și atitudini, ce accentuăm? Marșăm pe cultura generală sau pe un sector limitat pentru a forma specialiști? Dileme educaționale cu caracter moral, etc. Teorie versus practică. Fiecare cadru didactic stabilește forma optimă de interacțiune cu clasa pentru a obține

rezultate foarte bune/ diferă percepția lor- note bune, cunoștințe temporare memorate sau capacitatea de a înțelege și aplica cele învățate. Dileme.

Un rol important în gestionarea informației îl au competențele transferabile, corolarul activității individuale și a celei în echipă. Elevii învață, învață să învețe și își învață și colegii. O modalitate prin care am testat eficiența și eficacitatea instruirii interactive este predarea științelor prin investigație, scenarii IBSE, Pathway. Am aplicat un scenariu IBSE deschis care necesita informații din domeniul biologiei, chimiei, fizicii, cu tema „Efectul de seră”.

Experimentul ca liant între demersul practic și intelectual se bazează pe o observare sistematică și independentă a fenomenelor prin activități intenționate de provocare, reproducere și modificare a condițiilor în care se realizează fenomenele, procesele. Astfel se demonstrează teorii, se argumentează concluziile, soluțiile, se realizează generalizări. Concluziile trase sunt de fapt „descoperiri științifice” realizate în ritm propriu, elevii având posibilitatea să-și exprime punctul de vedere personal în acumularea, interpretarea de date sau găsirea soluțiilor.

[Proiect de activitate didactică](#)

Titlul activității:

Efectul de seră

Disciplina:

Biologie/ Chimie/ Fizică

Vârsta elevilor:

14- 15 ani

Durata estimată:

4 ore

Obiectivele de învățare:

1. Să identifice caracteristicile efectului de seră
2. Să stabilească factorii care contribuie la amplificarea efectului de seră
3. Să evidențieze rolul activităților umane în producerea fenomenului
4. Să utilizeze corect sursele de informare
5. Să argumenteze răspunsurile obținute utilizând limbajul științific adecvat
6. Să-și dezvolte abilitățile de realizare a activităților practice
7. Să-și consolideze comportamentul ecologic

Tipul de scenariu

IBSE deschis

Strategia didactică

- Sistem metodologic
- Materiale, instrumente, mijloace de învățământ
- Forma de organizare
 - Investigație, problematizare, experiment
 - Surse de informații: cărți, Internet, vizita de documentare ABAST;
 - Instrumente, mijloace de învățământ: lampa, termometru, pahar Erlenmayer, material organic, aparatura ABAST
 - Activitate individuală, de grup, clasă

Descrierea activității

8. Formularea întrebării și avansarea ipotezelor: „Ce este efectul de seră?”

Faza	Activități didactice/ Tip	Tehnici AD	Tehnici interactive	Resurse educaționale
1	Întrebare/ Investigare	Experimental investigare	Comunicativ Tura	Toată clasa Exercițiul
2	Dovada	Manipulare Strângere de informații	Manipulare Căutare net Studiu caz	Idividual Tabele
3	Analiza	Manipulare Ordonare	Comunicative Bulgărele	Grupe Diagrama
4	Explicarea	Manipulare Analizare	Comunicative Acvariul	Grupe Ppt
5	Conexiunile între explicații	Comunicative Dezbateri	Manipulare Brainstorming	Clasa Exercițiul
6	Comunicare/ Justificare rezultate	Adaptivă Modelare Argumentare	Experiment Modelare	Grupe Tabele
7	Analiza asupra procesului de investigare	Productive Sintetizare	Productiv Eseu	Individual S. O. S. Natura Autoevaluare

Evaluare:

- Produsul final- Eseul
- Instrumentele/ Strategiile și abilitățile de lucru

- Modul de interpretare și valorificare a rezultatelor obținute
- Tabelele și diagramele realizate
- Fișele de observații

Scopul activității: Formarea deprinderilor de investigare științifică de selectare, analiză și interpretare a informațiilor pentru realizarea experimentelor de evidențiere și explicare a efectului de seră; exersarea competențelor de comunicare și colaborare.

Aspecte privind implementarea scenariului:

- Scenariu IBSE deschis- pornește de la întrebarea pusă de elevi: „Ce este efectul de seră? ”
- Tema se dezbate cu toată clasa/ Ce știm despre efectul de seră?
- Se stabilesc întrebările adiacente, cauzele, consecințele. Pentru a răspunde elevii au avut la dispoziție o săptămână pentru documentare
- În ora a doua elevii au venit cu materiale suport, rezultatele documentării, au dat propria explicație fenomenului
- S-au format grupuri de lucru eterogene în care s-a realizat învățarea reciprocă, analiza informațiilor, s-au formulat răspunsuri și s-a stabilit modul de argumentare
- Pentru a demonstra fenomenul se prezintă dovezile experimentale(colectare, analiza, interpretare de date)
- Evaluarea rezultatelor s-a făcut permanent la nivel de grupă/ clasă urmărind modul în care s-au dezvoltat competențele necesare pentru a realiza investigații științifice în condiții de autonomie supravegheată

Etape de derulare a scenariului investigativ

F1 Întrebare/ Investigare:

Ce este efectul de seră? Cauze? Consecințe?

F2 Dovada:

Formularea explicațiilor bazate pe informarea individuală, surse de documentare

F3 Analiza:

Vizionarea filmului” Efectul de seră” și formarea atelierelor de lucru. Stabilirea criteriilor de clasificare: gaze cu efect de seră.

F4 Explicare:

Formularea, argumentarea pe baza dovezilor, a explicațiilor mecanismelor care declanșează fenomenul.

Sistematizarea ideilor, rezultatelor și evaluarea lor- grafice

F5 Conexiuni:

Dezbaterea răspunsurilor comparând și analizând fiecare explicație-
braistorming

F6 Comunicare/ Justificare:

Interpretarea fenomenului pe baza experiențelor simple.

F7 Analiza:

Vizită de documentare ABAST- Ziua Cercetătorului. Stabilirea
concluziilor. Efecte: Modalități de prevenire. Eseu, fișa de reflecție

Concluzii:

- Modificarea condițiilor de învățare asigură implicarea directă a elevului în procesul cognitiv- prin întrebările puse, prin activitățile depuse pentru a rezolva problemele.
- Metoda permite observarea, reflecția, exprimarea punctului de vedere personal în interpretarea de date sau găsirea soluțiilor.
- Informațiile acumulate sunt puncte de plecare în elaborarea, testarea soluțiilor practice, pragmatice, utile în viața zilnică.
- Prin sarcinile impuse la nivel de grup/ clasă se responsabilizează și motivează elevul și se oferă șanse de afirmare tuturor elevilor din colectiv în funcțiile de capacitățile fiecăruia.
- Învățarea interactivă facilitează realizarea competențelor de comunicare și socializare, a competiției pozitive.
- Investigația orientează elevul spre găsirea argumentelor logice, raționale în explicarea fenomenelor pe baza cunoștințelor de fizică, biologie, chimie și matematică.

BIBLIOGRAFIE:

M. Bocoș, Instruire interactivă, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj 2002
E. Joița, Management educațional, Ed. Polirom, București 2000
FP7- Science-in-Society-2010-1, Predarea științelor prin investigație



EDUCAȚIA PRIN PROIECTE – CALEA SPRE MULTICULTURALITATE EUROPEANĂ

Prof. Pop Ioan Marian,
Școala Gimnazială „Avram Iancu”, Baia Mare

Termenul de proiect desemnează, în sens larg, “instrumentul prin care se întreprinde o activitate cu caracter ameliorativ, care materializează demersul anticipativ la nivelul unui sistem sau proces și care angrenează, în vederea atingerii obiectivelor prestabilite, un ansamblu de strategii, resurse (umane, materiale, financiare, temporale), modalități, tehnici și proceduri de implementare, monitorizare și evaluare”¹.

În educație, sensul de bază al termenului “proiect” este cel didactic, dar și în acest caz poate fi: metodă de învățare, instrumentul curricular elaborat de profesor, sau metodă alternativă de evaluare.

Realitatea europeană vine cu provocările ei și pentru educație, ceea ce ne determina să căutăm soluții pentru a-i sprijini pe tineri să găsească răspuns la provocările lumii contemporane.

Proiectele școlare europene sunt în general, inițiative menite să dezvolte cooperarea europeană între instituțiile de învățământ. Scopul este consolidarea dimensiunii europene a învățământului, facilitând elevilor și profesorilor prin schimburi de experiență, oportunitatea de a-și îmbunătăți cunoștințele, de a descoperi specificul și diversitatea culturală, socială și economică a Europei. Prin aceste proiecte elevii și profesorii au ocazia de a comunica într-o limbă străină, de a lucra în echipă, de a organiza și desfășura activități comune în spiritul valorilor și cetățeniei europene etc.

Proiectele Comenius, sau Erasmus+ în prezent, sunt proiecte promovate și finanțate de către Comisia Europeană prin Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale. Vizează învățământul preuniversitar și implică un număr mare de persoane: elevi, cadre didactice, părinți și comunitatea locală, ONG-uri etc

Parteneriatele vizează cooperarea europeană pentru realizarea de proiecte în colaborare cu mai mulți parteneri europeni. “Tema pe care se axează fiecare proiect poate fi aleasă din domenii multiple, important este ca

¹ Elaborarea și managementul proiectelor educaționale, Claudiu Marian Bunaiășu, Ed. Universitară, Buc. 2012

aceasta să fie de interes pentru toate școlile implicate și, deci, să aibă o dimensiune europeană”².

Proiectele școlare europene dau posibilitatea cadrelor didactice de diverse specialități de a participa la proiecte crosscuriculare și transnaționale. Echipele de proiect, este de preferat și se recomandă să fie organizate cu mai multe cadre de diferite specialități.

Proiectele au ca rezultat realizarea unor “produse finale” (rapoarte asupra activităților desfășurate în proiect, broșuri, albume, obiecte manufacturate, activități artistice, pagini Web, casete video, CD-ROM-uri, etc.) pe care școlile participante le pun la dispoziția tuturor celor interesați.

În sensul celor menționate, prezentăm în cele ce urmează, ca exemplu de bună practică proiectul Comenius “ I TEACH YOU, YOU TEACH ME: SHARE WISDOM AND LIFE” desfășurat de către Școala Gimnazială „Avram Iancu” Baia Mare, în perioada 2013 -2015.

Tipul proiectului: Parteneriate școlare, proiecte multilaterale în cadrul programului Comenius. Aplicantul principal a fost „IES Infanta ELENA” din Spania.

Partenerii implicați în proiect alături de Școala Gimnazială „Avram Iancu” Baia Mare au fost:

1. IES Infanta ELENA - Spania
2. Milli Eğitim Derneği Korumaİlkokulu - Turcia
3. GymnasieskolanVipan - Suedia
4. Szkol Zespol miejski Nr 5 w Krosnie - Polonia
5. Ist. Istr. Area G. A. Pishedda - Italia
6. József Petzeltszakközépiskola - Ungaria
7. Plunges technologiju go VERSLO mokykla - Lituania

Echipele de proiect au fost constituite din: prof. Dorina Miclaus, prof. Ioan Marian Pop, prof. Marieta Chirileanu, prof. Elena Munteanu, instit. Sonia Corpodean, prof. pt. inv. primar Luminita Balan, prof. pt. inv. primar Smaranda Petretchi, prof. pt. inv. primar Daniela Florian.

Obiectivele proiectului:

1. Încurajarea și educarea elevilor în spiritul colaborării cu elevi din alte țări într-un mediu de învățare informal;
2. Relaționarea cu persoane de vârstă a III-a în scopul conștientizării ideii că înaintarea în vârstă este un stadiu normal al vieții;
3. Îmbunătățirea comunicării cu persoanele de vârstă a III-a;

² Comenius - Acțiunea 1 - Ghid Explicativ DECIZIA nr. 253/2000/EC adoptată de Parlamentul European și Consiliul European din 24.01.2000 privind a doua fază a programului comunitar de acțiune în educație, SOCRATES II

4. Formarea deprinderii de a considera solidaritatea inter-generații ca o valoare de referință;

5. Utilizarea și exersarea limbii engleze și a tehnologiei informației și comunicării;³

Proiectul a vizat în primul rând să promoveze înțelegerea și respectul între generații, pe două căi principale:

➤ Inițierea și dezvoltarea unui dialog inter-generații prin punerea în legătură a seniorilor cu tinerii, având în vedere un dublu scop:

- Elevii să învețe de la seniori meșteșuguri și activități artisanale care au început să dispară; experiențele personale semnificative, demne de a fi consemnate au fost teaurizate, pentru a nu se pierde o dată cu cei ce le-au trăit;

- Seniorii au învățat de la elevi cum să folosească telefonul mobil și internetul.

Beneficiile au fost ale ambelor părți: seniorii au fost ajutați să înțeleagă valoarea și importanța pe care ei înca o au în societate, iar elevii și-au îmbunătățit deprinderile de comunicare verbală/reală, având în vedere faptul că în prezent tinerii trăiesc prea mult în lumea virtuală a telefonului mobil, a computerului și a jocurilor video.

b) A doua cale de promovare a fost crearea unui grup de elevi care au participat în mod regulat la activități de voluntariat într-un centru pentru persoane vârstnice cu scopul de a le fi alături, de a-i ajuta să-și petreacă timpul într-un mod cât mai plăcut. În acest fel elevii au fost educați în spiritul unei valori care este prea puțin promovată - solidaritatea.

Proiectul a fost promovat în comunitățile noastre locale / regionale folosind media, interviuri publicate în presa locală / regională, articole publicate în reviste, canale de TV locale, prezentări în afara spațiului școlii, astfel încât au putut fi văzute de toată lumea din oraș. Și, ca parte fundamentală a distribuirii informației, cei interesați pot vizita website-ul, unde au fost expuse toate produsele finale <http://www.avramiancum.ro/index.php/acasa>.

Ideea de bază a proiectului a fost transmiterea mesajului că solidaritatea între generații este esențială pentru viitorul Europei. Scopul nostru este eliminarea discriminării față de persoanele de vârstă a III-a și integrarea lor în proiecte sociale și culturale. Mai mult, o dată inițată activitatea de voluntariat a tinerilor alături de seniori, s-a permanentizat și dorim să o transformăm într-o deprindere în instituția noastră, în paralel cu procesul de

³ Proiect COM-13-PM-672-MM-ES

instrucție, dând astfel o nouă identitate școlii noastre, mai personalizată și cu o mai puternică amprentă educativ-formativă.

Au fost realizate 24 de mobilități elevi și profesori, vizite în cadrul cărora, au fost desfășurate activități cu partenerii, au fost împărtășite experiențele activităților desfășurate de ceilalți parteneri, s-au realizat produse comune (calendare, blog, logo, site, albume, materiale de panotare în școli, filmulețe, etc)

În concluzie, educația prin proiecte europene s-a constituit și este o cale spre tezaurul multicultural european, accesibilă tuturor celor care doresc să valorizeze potențialul creativ și să contribuie în acest mod la educația noilor generații și promovarea în rândul acestora a valorilor multiculturale europene.

BIBLIOGRAFIE

Claudiu Marian Bunaiașu, Elaborarea și managementul proiectelor educaționale, Ed. Universitara, București, 2012

Comenius - Acțiunea 1 - Ghid Explicativ DECIZIA nr. 253/2000/EC adoptată de Parlamentul European și Consiliul European din 24.01.2000 privind a doua fază a programului comunitar de acțiune în educație, SOCRATES II

Proiect Comenius Școala Gimn. „Avram Iancu” Baia Mare: COM-13-PM-672-MM-ES

<http://www.avramiancumm.ro/index.php/acasa>

POVEȘTI DIN LUMEA MATEMATICII...

înv.Rus Liana Mirela
Școala Gimnazială „Emil Isac” Cluj-Napoca
prof.Rus Raul Legian Mirel
Seminarul Teologic Ortodox Cluj-Napoca

Motto: „Obiectul matematicii este atât de serios, încât este util să nu pierdem ocazia pentru a-l face puțin mai distractiv”.

Blaise Pascal

Povestea noastră în lumea matematicii va porni de la un vechi proverb celt care spune că „**știința care nu este purtată în suflet nu are putere**”. De aici a plecat și întrebarea firească care ne-a însoțit în cariera noastră de dascăli-ce ar trebui să facem ca să așezăm în sufletele elevilor noștri, la loc de cinste, **matematica**?

Fiecare elev așteaptă să primească la școală acea lumină care deschide porți spre necunoscut și călăuzește pașii pe drumul vieții. Știm cu toții că matematica sădește în suflet tendința spre perfecțiune, ne dă avânt, stârnește admirație și entuziasm. Cel care știe matematică, în orice domeniu ar lucra, poate fi un campion.

În practica școlară s-a constatat că trecerea de la învățământul primar la cel gimnazial este dificilă, ducând de multe ori la eșecul elevilor. Acest lucru se datorează unor factori negativi, care cu rigoare și perseverență, pot fi eliminați. Un pas în acest sens este făcut și prin legătura dintre cunoștințele de algebră, dobândite în mod sistematic în clasele gimnaziale și procedeele de calcul numeric învățate în clasele primare. După ce elevii și-au însușit cunoștințele despre diversele operații cu numere, pot să treacă, pe nesimțite, încă din ciclul primar, la o treaptă superioară de abstractizare, când se introduc calcule cu variabile. În această etapă operațiile cu numere determinate sunt înlocuite cu operații cu numere nedeterminate sau variabile.

Strâns legată de introducerea unor noțiuni de algebră în școala primară este și educarea limbajului matematic al micului școlar. Noțiunile folosite în cadrul algebrei sunt o parte esențială a acestei discipline cu care copilul trebuie obișnuit în mod progresiv. Predarea algebrei este, în general, legată de două teme principale: ecuații și funcții, concepte de bază pe care putem să le prefigurăm la copil încă din clasele primare.

Ecuațiile îi ajută pe elevi să rezolve pe o cale mai simplă problemele matematice, iar studiul funcțiilor îi ajută pe aceștia să studieze fenomenele în dezvoltarea și dependența lor. Deși până nu de mult se considera că studiul

temeinic al algebrei se poate face numai în ciclul gimnazial, totuși raporturile dintre aritmetică și algebră dezvăluie o serie de probleme care, încă din școala primară conduc la studiul unor dependențe funcționale. De aceea, inițierea copiilor din clasele primare în studiul algebrei trebuie să se facă în mod progresiv, astfel încât elevii să nu aibă impresia că rezolvă o problemă nouă. Învățătorul trebuie să valorifice conștient cunoștințele elevilor despre operații și proprietățile operațiilor și să le folosească în predarea unor sumare elemente de algebră. Căile prin care se pot introduce elementele de algebra în școala primară sunt multiple.

Rezolvarea unor ecuații simple prin judecăți asupra conținutului acestor ecuații.

În aceste procedee, elevii rezolvă mai întâi prin încercări și apoi înlocuiesc numărul necunoscut din exerciții de adunare, scădere, înmulțire sau împărțire cu o literă, numită nedeterminată sau variabilă.

Exemple:

$\square + 2 = 10$	$? + 2 = 10$	$a + 2 = 10$
$\square = 10 - 2$	$? = 10 - 2$	$a = 10 - 2$
$\square = 8$	$? = 8$	$a = 8$

Elevii trebuie îndrumați de către învățător să rezolve o gama cât mai variată de ecuații simple, folosind judecăți asupra conținutului exercițiilor. În mod asemănător se rezolvă și inecuațiile. De asemenea exercițiile se pot complica ajungându-se la exerciții cu mai multe operații care să conțină un număr necunoscut ce trebuie determinat.

O altă modalitate prin care pot fi introduse noțiuni de algebră la clasele primare este **utilizarea formulelor numerice**. Ele conțin sub o forma mai concentrată etapele de rezolvare a unei probleme și îl pot face pe elev să înțeleagă rostul și originea expresiilor algebrice.

Exemplu: Maria a cumpărat 6 caiete dictando și 4 caiete cu pătrățele având prețul de 2 lei bucata. Ce rest a primit de la 50 lei?

Rezolvare: aritmetică

Modul I: 1) Cât costă caietele dictando?	$6 \times 2 \text{ lei} = 12 \text{ lei}$
2) Cât costă caietele cu pătrățele?	$4 \times 2 \text{ lei} = 8 \text{ lei}$
3) Cât costă toate caietele?	$12 \text{ lei} + 8 \text{ lei} = 20 \text{ lei}$
4) Ce rest primește?	$50 \text{ lei} - 20 \text{ lei} = 30 \text{ lei}$
Modul II: 1) Câte caiete se cumpără?	$6 \text{ caiete} + 4 \text{ caiete} = 10 \text{ caiete}$
2) Cât costă toate caietele?	$10 \times 2 \text{ lei} = 20 \text{ lei}$
3) Ce rest primește?	$50 \text{ lei} - 20 \text{ lei} = 30 \text{ lei}$

Rezolvare: algebrică

Operațiile necesare rezolvării acestei probleme pot fi scrise în următoarea formula numerică:

$$50 - (6 \times 2 + 4 \times 2) = 30 \text{ sau } 50 - [2 \times (6 + 4)] = 30$$

Pregătirea terenului în vederea introducerii algebrei se poate face și rezolvând problemele prin metoda grafică sau figurativă. Pentru reprezentarea datelor problemei și a relațiilor dintre mărimi se utilizează segmente. Acestea reprezintă mărimile, iar lungimea lor este în concordanță cu relațiile prezentate în enunț.

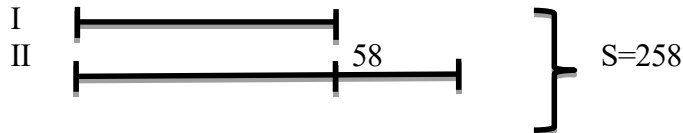
Problemele rezolvate prin metoda grafică se clasifică în:

A) probleme de sumă și diferență

Suma a 2 numere este 258. Află cele 2 numere știind că diferența lor este 58.

Notăm cu I, respectiv II, cele 2 numere.

Reprezentăm grafic numerele:



Cum judecăm?

Observăm că suma este reprezentată de două segmente de aceeași lungime (egale) și un segment care reprezintă diferența celor două numere. Putem rezolva astfel:

a) Presupunem că adăugăm la numărul mic 58. Obținem două numere egale între ele și egale cu numărul mai mare, iar suma va crește cu 58. Pentru a afla cât este numărul mai mare împărțim noua sumă la 2. Numărul mai mic îl aflăm scăzând din suma inițială numărul mai mare sau scăzând din numărul mai mare 58.

$$258 + 58 = 316$$

$$II \quad 316 : 2 = 158$$

$$I \quad 258 - 158 = 100 \quad \text{sau} \quad 158 - 58 = 100$$

b) Presupunem că scădem din numărul mai mare 58. Obținem două numere egale între ele și egale cu numărul mai mic, iar suma va scădea cu 58. Pentru a afla cât este numărul mai mic împărțim noua sumă la 2. Numărul mai mare îl aflăm scăzând din suma inițială numărul mai mic sau adăugând la numărul mai mic 58.

$$258 - 58 = 200$$

$$I \quad 200 : 2 = 100$$

$$II \quad 258 - 100 = 158 \quad \text{sau} \quad 100 + 58 = 158$$

$$c) \text{ algebric } I + II = 258$$

$$II - I = 58$$

$$II = (258 + 58) : 2 = 316 : 2 = 158$$

$$I = (258 - 58) : 2 = 200 : 2 = 100$$

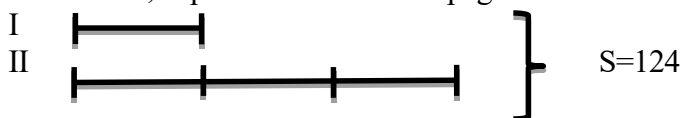
Răspuns: numerele sunt 100 și 158

B) Probleme de sumă și raport

Doi frați au citit împreună 124 pagini. Câte pagini a citit fiecare dacă unul a citit de 3 ori mai mult decât celălalt?

a) aritmetic Cum judecăm?

Notăm cu I, respectiv II numărul de pagini citite de fiecare copil.



Observăm că suma $S=124$ este reprezentată de 4 segmente egale (segmentul mai mic reprezintă numărul mai mic de pagini, iar triplul acestuia numărul mai mare de pagini). Pentru a afla cât reprezintă segmentul mai mic, adică numărul mai mic de pagini împărțim suma la 4 (numărul total de segmente egale).

Numărul mai mic de pagini $\rightarrow 124:4=31$

Numărul mai mare de pagini $\rightarrow 31 \times 3=93$ sau $124-31=93$

Răspuns: unul dintre frați a citit 31 de pagini iar celălalt 93.

b) algebric $I+II=124$

$$I=124:4=31$$

$$II=3 \times I$$

$$II=3 \times 31=93$$

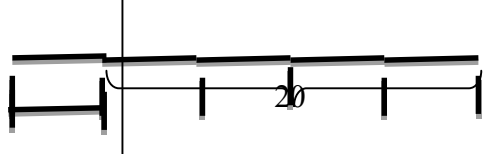
$$\text{sau } II=124-31=93$$

C) Probleme de diferență și raport

Radu are cu 20 de ani mai mult decât Monica. Câți ani are fiecare dacă vârsta Monicai e de 5 ori mai mică decât vârsta lui Radu.

a) aritmetic Cum judecăm?

Notăm cu R vârsta lui Radu și cu M vârsta Monicai. Reprezentarea grafică este astfel:



Observăm că diferența dintre vârsta lui Radu și cea a Monicai (4 segmente egale) reprezintă cei 20 de ani.

Vârsta Monicai $\rightarrow 20 \text{ ani} : 4 = 5 \text{ ani}$

Răspuns: vârsta Monicai = 5 ani

Vârsta lui Radu $\rightarrow 20 \text{ ani} + 5 \text{ ani} = 25 \text{ ani}$

sau

$$5 \times 5 \text{ ani} = 25 \text{ ani}$$

vârsta lui Radu = 25 ani

b) algebric $R-M=20$

$$M=20:4=5$$

$$R=5 \times M$$

$$R=5 \times 5=25$$

$$\text{sau } R=5+20=25$$

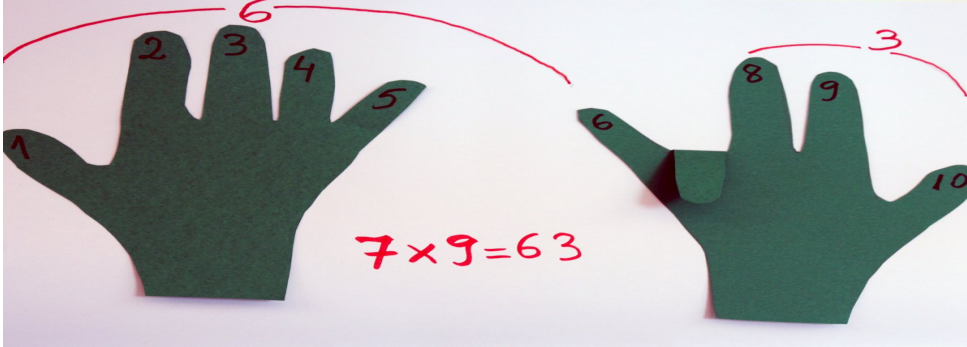
Povestea matematicii nu este legată numai de numere și operații. Matematica este mult mai bogată și este legată de mult mai multe lucruri. Când iei în mână creionul poți rezolva cu el cel mai complicat exercițiu sau poți trasa linia care stă la baza unui desen complex.

Vechii greci nu se pricepeau prea bine la numere, dar erau foarte buni la matematica pentru că înțelegeau formulele. Ei foloseau liniile și unghiurile pentru a obține forme geometrice care îi ajutau să înțeleagă lumea. Grecii au inventat geometria, ramura matematicii care ne ajută să proiectăm orice de la un pix până la un avion. Pe elevii noștri îi putem ajuta să iubească matematica, făcându-i să înțeleagă că această disciplină este un joc de numere și forme, o magie care ne duce cu gândul la miracolul numit **viață**.

Magia jocului matematic

1) Înmulțirea cu 9

Măinile ne sunt la îndemână, pentru numărare și pentru înmulțit. Folosește trucul următor, ca să-ți amintești tabla înmulțirii cu 9. Mai întâi, ține-ți mâinile în față și numără degetele de la 1 la 10, începând din stânga. Pentru a afla cât face orice număr înmulțit cu 9, nu trebuie decât să îndoiești degetul respectiv. De exemplu, pentru 7×9 , îndoiești al șaptelea deget. Acum ai șase degete în stânga celui îndoit și trei în dreapta lui. Răspunsul, deci, este 63.



$7 \times 9 = 63$

$1 \times 9 =$ $2 \times 9 =$ $3 \times 9 =$ $4 \times 9 =$ $5 \times 9 =$	$6 \times 9 =$ $7 \times 9 =$ $8 \times 9 =$ $9 \times 9 =$ $10 \times 9 =$
--	---

suntpărinte.ro

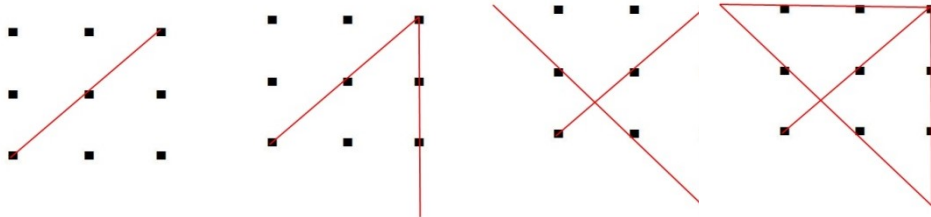
2) Problema celor
Se dau cele 9 puncte,
de hârtie, ca în figură.
puncte, cu 4 linii drepte,
pe foaie.



9 puncte
desenate pe o coală
Uniți toate cele 9
fără a ridica pixul de

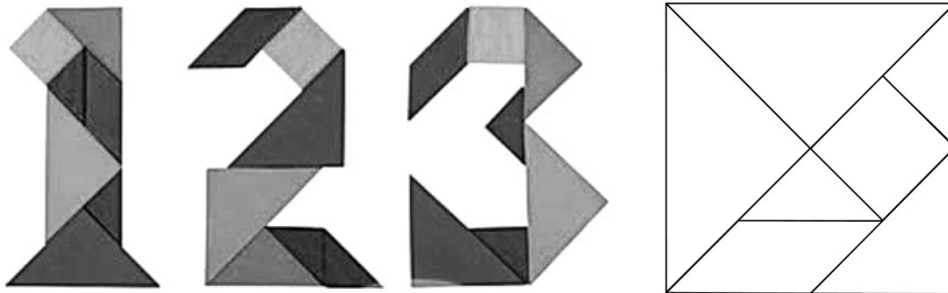
3) Tangram

Tangram este un joc foarte vechi,
asemănător cu puzzle-ul, moștenit de la
chinezi. E cunoscut și sub numele de puzzle chinezesc, pătratul magic,



pătratul

Tangram, etc. Este format dintr-un pătrat, împărțit în 7 figuri geometrice din care se decupează cele 7 piese – numite tan-uri (2 triunghiuri mari, unul mediu și 2 mici, un paralelogram și un pătrat). Diferența dintre Tangram și un puzzle normal este că, în timp ce la puzzle piesele sunt așezate într-un singur fel, după un anumit model, la Tangram modelele sunt infinite – poți



așeza piesele cum vrei, rezultând tot felul de figuri:

flori, siluete, obiecte, etc. Evident, sunt și câteva reguli în așezarea pieselor după tehnica Tangram: figurile se așează una lângă alta, fără a se suprapune și trebuie să le folosim pe toate. Puteți să vă faceți singuri jocul, dacă aveți un pătrat "magic" din carton sau din hârtie, pe care să-l decupați, dar se găsește și de cumpărat.

Prin ceea ce am prezentat am vrut să vă stârnim curiozitatea în ceea ce privește lumea magică a matematicii. Nu este decât o picătură din oceanul

vast de numere, operații, rezultate, linii, unghiuri, puncte, figuri și corpuri geometrice adică din magia matematicii.

Vechii druizi celți recomandau pentru sănătate, „veselie, cumpătare și exerciții fizice”. Noi am recomanda pentru sănătatea minții exerciții matematice. Așa că urmați îndemnul nostru și al domnului Johnny Ball și faceți o excursie prin ciudata și minunata lume a matematicii. Veți găsi trucuri, magii, labirinturi, lucruri pe care le poți face cu mintea și cu mâinile. Cum să începeți?

„Hai, alege un număr!... Alegerea te poate duce oriunde...”

BIBLIOGRAFIE

Ball, Johnny, „Misterele matematicii”, Ed. Litera Internațional, București, 2008

Dumitru, Alexandrina; Dumitru, Viorel-George, „Jocuri didactice pentru formarea și dezvoltarea unor competențe la elevii din clasele învățământului primar”, Ed. Corint, București, 2013

Popovici, Lenuța, „Matematica între ciclul primar și gimnaziu”, Ed. Holografica, Cluj-Napoca, 2006

Vâlcan, Dumitru, „Metodologia rezolvării problemelor de aritmetică”, Ed. Casa cărții de știință, Cluj-Napoca, 2005

www.suntparinte.ro

METODE ACTIVE INTERDISCIPLINARE ÎN DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Pip. Flavia Romana Găzdac
Școala Gimnazială „Emil Isac”- Cluj-Napoca

Conceptul de învățare interactiv-creativă

Analizând poziția cadrului didactic în fața problemelor instruirii și ale învățării, prof. Ioan Neacșu afirmă că „educatorii sunt solicitați astăzi, în mod continuu, să promoveze învățarea eficientă. Și nu orice învățare eficientă, ci una participativă, activă și creativă.” Se propune în acest sens, un nou concept, cel de învățare interactiv-creativă, care se definește drept un pro-ces evolutiv, care are la bază receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accen-tul pe realizarea conexiunilor între sensuri și solicitând o profundă implicare intelectuală, psi-homotorie, afectivă și volițională. În cadrul învățării interactiv-creative, elevul descoperă, imaginează, construiește și redefi-nește sensurile, filtrându-le prin prisma propriei personali-tăți și solicitând procesele psihice superioare de gândire și creație. Ea apare ca urmare a efor-turilor individuale și colective, al interacțiunii educatului cu ceilalți, bazându-se pe schimbu-rile sociale în dobândirea noului.

Individul care învață activ este „propriul inițiator și organizator” al experiențelor de învâ-țare, capabil să-și reorganizeze și să-și restructureze în permanență achizițiile proprii, în vizi-une sistemică. Dezvoltând acest tip de învățare activă, cadrele didactice stimulează elevii să devină capabili să elaboreze proiecte personalizate de învățare, să-și asume responsabilitatea desfășurării învățării, conștientizând, aplicând, (auto)evaluând, gestionând și dobândind progresiv autonomie în propria formare.

Multe studii demonstrează faptul că învățarea este mai eficientă atunci când elevii sunt implicați în acest proces. Strategiile de instruire care angajează elevii în procesul de învățare, stimulează gândirea critică, sporesc gradul de conștientizare și de responsabilitate din partea acestora. Interacti-vitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia, cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată.

În sens constructivist, cel ce învață reconstruiește sensuri prin explo-rarea mediului încon-jurător/educativ, rezolvând probleme și/sau aplicând

informația dobândită în situații noi. Principiile care stau baza construirii strategiilor didactice interactive sunt:

- 1) Elevii își construiesc propriile înțelesuri și interpretări ale instruirii;
- 2) Scopurile instruirii sunt discutate, negociate, nu impuse;
- 3) Sunt promovate alternativele metodologice de predare – învățare – evaluare;
- 4) Sarcinile de învățare vor solicita informații trasdisciplinare și analize multidimensionale ale realității;
- 5) Evaluarea va fi mai puțin criterială ;
- 6) Sunt promovate învățarea prin descoperire și rezolvarea de probleme;

Fundamental în acest gen de învățare este comportamentul de explorare susținut de cunoașterea epistemică. Orice teorie, orice mecanism, orice creație artistică pleacă de la datele existente, pe care individul creativ le asociază în moduri la care nimeni altul nu se gândise până atunci. Învățarea creativă are la baza tocmai aceste procedee de combinare, de reorganizare, de inversare și înlocuire folosind metoda încercării și erorii, a tatonărilor succesive.

Problematizarea/generalizarea, descoperirea de probleme reprezintă esența procesului de creație. Noile orientări postmoderniste asupra științei educației solicită cu necesitate aplicarea unor strategii interactiv-creative în predarea și învățarea școlară.

Exemplificări de metode interactive de predare-învățare : mozaicul, metoda pirami-dei, tehnica lotus, explozia stelară, pălariile gânditoare, predare-învățarea reciprocă, schimbă perechea, diagrama cauzelor și a efectului, tehnica 6/3/5, metoda FRISCO, brainstorming etc.

Metoda predării/învățării reciproce

Este o strategie instrucțională de învățare a tehnicilor de studiere a unui text. După ce sunt familiarizați cu metoda elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev – elev. Se poate desfășura pe grupe sau cu toată clasa.

Metoda învățării reciproce este centrată pe patru strategii de învățare folosite de oricine care face un studiu de text pe teme sociale, științifice sau un text narativ .

Aceste strategii sunt: rezumarea, punerea de întrebări, clarificarea datelor, prezicerea.

Rezumarea înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat. Punerea de întrebări se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles și răspunsul. Clarificarea presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare-

re, soluționarea neînțelegerilor. Prezicerea se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

Etapele metodei: 1. Explicarea scopului și descrierea metodei și a celor patru strategii; 2. Împărțirea rolurilor elevilor; 3. Organizarea pe grupe; 4. Lucrul pe text; 5. Realizarea învățării reciproce; 6. Aprecieri, completări, comentarii.

Metoda mozaicului (jigsaw) sau “metoda grupurilor interdependente” este bazată pe învățarea în echipă. Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină “expert”. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

Etape și faze:

1. Pregătirea materialului de studiu: Profesorul stabilește tema de studiu (de exemplu “for-mele de relief”) și o împarte în 4 sau 5 sub-teme.. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul. Realizează o fișă-expert în care trece cele 4 sau 5 sub-teme propuse și care va fi oferită fiecărui grup.

2. Organizarea colectivului în echipe de învățare de câte 4-5 elevi (în funcție de numărul lor în clasă). Fiecare elev din echipă, primește un număr de la 1 la 4-5 și are ca sarcină să studieze în mod independent, sub-tema corespunzătoare numărului său. El trebuie să devină expert în problema dată. Faza independentă: Fiecare elev studiază sub-tema lui, citește textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului.

3. Constituirea grupurilor de experți: După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu același număr se reunesc, constituind grupe de experți pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1, părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda sub-tema cu numărul 1. La fel procedează și ceilalți elevi cu numerele 2, 3, 4 sau 5. Faza discuțiilor în grupul de experți: Elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membri din echipa inițială. Fiecare elev este membru într-un grup de experți și face parte dintr-o echipă de învățare. Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupurilor de experți trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se deranja reciproc. Scopul comun al fiecărui grup de experți este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială.

4. Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare. Faza raportului de echipă: Experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte sub-teme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de suporturi audio-vizuale, diverse materiale. Specialiștii într-o sub-temă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor. Membrii sunt stimulați să discute, să pună întrebări și să-și noteze, fiecare realizându-și propriul plan de idei.

5. Evaluarea Faza demonstrației: Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

Metoda “piramidei” sau metoda “bulgărelui de zăpadă” are la bază împletirea activi-tății individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor. Ea constă în incorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date.

Fazele de desfășurare a metodei piramidei:

1. Faza introductivă: profesorul expune datele problemei în cauză;
2. Faza lucrului individual: elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat.

3. Faza lucrului în perechi: elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și, în același timp, se notează dacă apar altele noi.

4. Faza reuniunii în grupuri mai mari. De obicei se alcătuiesc două mari grupe, aproximativ egale ca număr de participanți, compuse din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluționate.

5. Faza raportării soluțiilor în colectiv. Întreaga clasă, reunită, analizează și concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toți participanții și pentru a fi comparate. Se lămuresc și răspunsurile la întrebările nerezolva-te până în această fază, cu ajutorul conducătorului (profesorul);

6. Faza decizională. Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor/studentilor la activitate.

Tehnica LOTUS sau florii de nufăr presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de nufăr. Cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de nufăr. Pentru fiecare din aceste noi teme centrale se vor construi câte alte noi 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuiesc dezvoltate conexiuni noi și noi concepte.

ETAPELE TEHNICII FLORII DE NUFĂR:

1. Construirea diagramei, conform figurii 19;
2. Scrierea temei centrale în centrul diagramei;
3. Participanții se gândesc la ideile sau aplicațiile legate de tema centrală. Acestea se trec în cele 8 “petale” (cercuri) ce înconjoară tema centrală, de la A la H, în sensul acelor de ceas.
4. Folosirea celor 8 idei deduse, drept noi teme centrale pentru celelalte 8 “flori de nufăr”.
5. Etapa construirii de noi conexiuni pentru cele 8 noi teme centrale și consemnarea lor în diagramă. Se completează în acest mod cât mai multe cadrane. (“flori de nufăr”).
6. Etapa evaluării ideilor. Se analizează diagramele și se apreciază rezultatele din punct de vedere calitativ și cantitativ. Ideile emise se pot folosi ca sursă de noi aplicații și teme de studiu în lecțiile viitoare.

Brainstorming-ul este o metodă interactivă de dezvoltare de idei noi ce rezultă din discuțiile purtate între mai mulți participanți, în cadrul căreia fiecare vine cu o mulțime de sugestii. Rezultatul acestor discuții se soldează cu alegerea celei mai bune soluții de rezolvare a situației dezbătute.

Metoda „asaltului de idei” sau „cascada ideilor” are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluții, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în speranța că, prin combinarea lor se va obține soluția optimă. Călea de obținere a acestor idei este aceea a stimulării creativității în cadrul grupului, într-o atmosferă lipsită de critică, neînhibitoare, rezultat al amânării momentului evaluării. Altfel spus, participanții sunt eliberați de orice constângeri, comunică fără teama că vor spune ceva greșit sau nepotrivit, care va fi apreciat ca atare de către ceilalți participanți. Scopul metodei este acela de a da frâu liber imaginației, a ideilor neobișnuite și originale, a părerilor neconvenționale, provocând o reacție în lanț, constructivă, de creare a „ideilor pe idei.” În acest sens, o idee sau sugestie, aparent fără legătură cu problema în discuție, poate oferi premise apariției altor idei din partea celorlalți participanți.

Metoda se bazează pe patru reguli fundamentale ale gândirii creative: căutarea în voie a ideilor, amânarea judecății ideilor, cantitate mare de idei, schimbul fertil de idei. Brainstorming-ul se desfășoară în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup nu foarte mare (maxim 30 de persoane), sub coordonarea unei moderator, care îndeplinește rolul atât de animator cât și de mediator. Durata optimă este de 20-45 de minute. Specific acestei metode este și faptul că ea cuprinde două momente: unul de producere a ideilor și momentul evaluării acestora .

Regulile de desfășurare ale brainstorming-ului sunt următoarele:

-Cunoașterea problemei pusă în discuție și a necesității soluționării ei, pe baza expunerii clare și concise din partea moderatorului discuției;

- Selecționarea cu atenție a participanților pe baza principiului eterogenității în ceea ce privește vârsta, pregătirea, fără să existe antipatii;

-Asigurarea unui loc corespunzător (fără zgomot), spațios, luminos, menit să creeze o atmosferă stimulativă, propice descătușării ideilor;

-Admiterea și chiar încurajarea formulării de idei oricât de neobișnuite ori îndrăznețe ar fi, lăsând frâu liber imaginației participanților, spontaneității și creativității;

Etape și faze:

1. Etapa de pregătire care cuprinde: a) faza de investigare și de selecție a membrilor grupului creativ; b) faza de antrenament creativ ; c) faza de pregătire a ședințelor de lucru;

2. Etapa productivă, de emitere de alternative creative, care cuprinde: a) faza de stabilire a temei de lucru, a problemelor de dezbătut; b) faza de soluționare a subproblemelor formulate; c) faza de culegere a ideilor suplimentare, necesare continuării demersului creativ;

3. Etapa selecției ideilor emise, care favorizează gândirea critică: a) faza analizei listei de idei emise până în acel moment; b) faza evaluării critice și a optării pentru soluția finală.

Explozia stelară este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstormingului. Începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, cu întrebări, la fel ca o explozie stelară.

Cum se procedează ? Se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Când?. Lista de întrebări inițiale poate genera altele neașteptate care, posibil, solicită o și mai mare concentrare pentru a răspunde la ele. Scopul metodei este de a obține cât mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup.

Organizată în grup, explozia stelară facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul dezvoltă construcția de idei pe idei.

ETAPELE metodei: 1. Propunerea unei probleme; 2. Organizarea colectivului în grupuri preferențiale; 3. Munca în echipă pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse; 4. Comunicarea rezultatelor muncii de grup; 5. Evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în cooperare.

Tehnica 6/3/5 este asemănătoare brainstorming-ului. Ideile noi însă se scriu pe foile de hârtie care circulă între participanți.

Tehnica se numește 6/3/5 pentru că există: - 6 membri în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hârtie câte - 3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de - 5 minute.

Metoda Philips 6/6 este similară brainstormingului și metodei 6/3/5, însă se individualizează prin limitarea discuției celor 6 participanți la 6 minute. Acest fapt are ca scop intensificarea producției creative.

În continuare voi prezenta situații concrete în care eu am aplicat la clasa diferite metode activ-participative, unele dintre ele fiind cele prezentate mai sus, dar și altele.

În orele de comunicare în limba română eu utilizez foarte des în captarea atenției metoda brainstorming. Scriu la tablă titlul noii lecții, iar copii împărțiți pe grupe găsesc cât mai multe idei legate de cuvântul sau expresia dată. După predarea noii lecții vom descoperi care dintre grupe a fost cel mai aproape de tematica lecției sau a noului text.

Tot în orele de comunicare în limba română în etapa de fixare și consolidare a noului conținut utilizez adesea metoda exploziei stelare. Într-o diagramă notez titlul lecției, iar elevii trebuie să alcătuiască cât mai multe întrebări legate de conținutul acesteia.

O metodă foarte dragă mie este și cea a inteligențelor multiple care oferă șanse egale tuturor copiilor, adică fiecare poate să se exprime în domeniul în care el se simte cel mai confortabil. La sfârșitul unei lecții de lectură, clasa se poate împărți în patru grupe în funcție de materia preferată. Grupa care a ales limba română poate compune o scurtă poezie legată de textul studiat, cei care au ales matematica vor alcătui o problemă cu tematica textului, cei care au ales artele pot să ilustreze o secvență din text, iar cei care au ales muzica pot să cânte sau să compună o secvență muzicală legată de tematica textului.

În orele de matematică folosesc foarte des metoda RAI (răspunde / aruncă / întreabă), practic o formă foarte atractivă a jocului didactic. Eu adresez o întrebare și arunc unui elev o minge. Elevul respectiv trebuie să

răspundă la întrebare, să pună o nouă întrebare și să arunce mingea copilului care trebuie să răspundă la ea. Astfel se pot verifica cunoștințele predate în ora anterioară foarte repede și într-un mod atractiv.

Exemplele pot continua la nesfârșit, modul în care se folosesc aceste metode, modul în care se combină ele depinde de măiestria fiecărui cadru didactic.

BIBLIOGRAFIE:

- Cerghit, Ioan, Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Editura Aramis, București, 2002;
- Oprea, Crenguța, L., Strategii didactice interactive – repere teoretice și practice, Editura Didactică și Pedagogică, București, ed. a IV-a, 2009;
- Pânișoară, Ion-Ovidiu, Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică, Editura Polirom, Iași, 2009;