

Management și bune practici educaționale în contextul provocărilor lumii contemporane

Editura Argonaut și LIMES

Adrian Roșan

Gligor Hagău

(coordonatori)

**Management și bune practici
educaționale în contextul provocărilor
lumii contemporane**

ARGONAUT/LIMES
Cluj-Napoca, 2017

Seria:
Științe ale educației

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Adrian Roșan
Conf. univ. dr. Andrea Hathazi
Conf. univ. dr. Carolina Bodea-Hațegan
Lect. univ. dr. Cristina Bălaș-Baconschi
Asist. univ. dr. Ioana Tufar
Asist. cercet. dr. Marian Pădure
Dr. Anca Maier

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

**Management și bune practici educaționale în contextul provocărilor
lumii contemporane / coord. Adrian Roșan, Gligor Hagău. -**

Cluj-Napoca : Argonaut, Limes, 2017.

Conține bibliografie

ISBN 978-973-109-729-9 (Argonaut)

ISBN 978-606-799-228-1 (Limes)

Răspunderea asupra conținutului revine în întregime autorilor acestora.

© Autorii & Argonaut

Editura Argonaut

Str. Ciucaș, nr.5/15

Cluj-Napoca

Mobil: 0730.015.485

e-mail: edituraargonaut@yahoo.com

www.editura-argonaut.ro

Consilier editorial atestat: Emil POP

Editura ARGONAUT este acreditată CNCSIS / CNCS din anul 2002

CUPRINS

PARTEA 1 Management educațional

Munca în echipa multidisciplinară între practicile de tip group think și practicile de tip evidence – based. O abordare rațională.	13
<i>Adrian ROȘAN</i>	
Câteva reflecții asupra provocărilor educației contemporane	23
<i>Gligor HAGĂU</i>	
Similarități și diferențe ale accesibilizării în muzeu- o analiză comparativă- vizitatori cu dizabilități vizuale vs. vizitatori tipici	31
<i>Andrea HATHAZI</i>	
Muzeul pentru toți	41
<i>Marian PĂDURE</i>	
Argumente privind o etapizare diferită a proiectelor educaționale din statul român modern (1918-1989).	52
<i>Casian POPA</i>	
Raportul dintre dezvoltare socială și educație: curente politico-sociale reflectate în managementul sistemului educațional românesc	59
<i>Viorel SÎRCA</i>	
Managementul activităților instructiv-educative – Icebreakers în procesul didactic	73
<i>Daniela ONOFREI</i>	
Particularități ale managementului conflictelor în contextul instituțiilor educaționale	80
<i>Daniela MERA</i>	

Managementul conflictelor	86
<i>Anca-Georgeta Banyai CIOBANU</i>	
Management și bune practici educaționale în contextul provocărilor lumii contemporane	101
<i>Ramona DIACONU</i>	
Principii, dimensiuni și strategii de management al clasei	112
<i>Adela-Nicoleta SÎMBOTIN</i>	
Managementul eficient în cadrul clasei	119
<i>Daniela MERA</i>	

PARTEA 2

Modele de bune practici educaționale

Tulburările de limbaj- abordare cu implicații în plan educațional	127
<i>Carolina BODEA-HAȚEGAN</i>	
Aspecte ale formării profesionale - competențe specifice în contextul dizabilității vizuale	139
<i>Cristina BĂLAȘ-BACONȘI, Ioana-Letiția ȘERBAN</i>	
Aprecierea progresului în învățare și sentimentul că știi	147
<i>Anca MAIER</i>	
Implicații psihopedagogice ale activităților de mentorat	154
<i>Ioana TUFAR</i>	
Competențele necesare unui cadru didactic pentru predarea științelor în învățământul preșcolar	163
<i>Diana ANGHEL</i>	

Influențele învățării mediate asupra abilităților verbale ale elevilor	179
<i>Mădălina-Carmen BADEA</i>	
Metode și strategii didactice în procesul de învățământ.	
Învățarea prin cooperare.	189
<i>Rebeca-Mihaela BIRTA</i>	
Scurtă prezentare a tiparului românesc de la Sibiu până la 1830	207
<i>Sebastian-Dumitru CÂRSTEA</i>	
Predarea prin metode moderne a derivării la clasa a cincea	214
<i>Daniela DUMITRESCU</i>	
Creativitatea, factor esențial al didactiei moderne	221
<i>Alina-Maria EFTEMIE</i>	
Dezvoltarea creativității la vârsta preșcolară	225
<i>Violeta IUȘCA</i>	
Viața și activitatea canonistului Pr. Prof. Dr. LIVIU STAN	243
<i>Sorin JOANTĂ</i>	
Aspecte privind utilitatea metodei “Vorbirea cu spijinul semnelor” (V.S.S.)	249
<i>Elena-Georgeta LASLOU</i>	
Rolul jocului în dezvoltarea personalității copiilor cu CES	254
<i>Mihaela-Dorina Tripon</i>	
Activitate educațională integrată	259
<i>Eva-Mariana LENARD</i>	
Vechimea scrisului în Limba Română	270
<i>Bogdan MĂRCĂȘAN</i>	

Managementul activităților instructiv-educative din cadrul disciplinei opționale de educație ecologică	277
<i>Daniela MARCU</i>	
Ambianță și sentiment. Succesiunea anotimpurilor în lirica pastelurilor	283
<i>Maria-Domnica MEDAN</i>	
Rolul metodelor de învățare prin cooperare în dezvoltarea inteligențelor multiple	290
<i>Adriana RĂDULESCU</i>	
Dezvoltarea creativității elevilor	298
<i>Liliana-Susana SAVA</i>	
Gestionarea comportamentelor problematice ale elevilor	303
<i>Oana-Maria STAN</i>	
Managementul conflictelor	312
<i>Paula-Ramona STECOZA</i>	
Metode interactive în procesul educativ religios	317
<i>Flori-Daniela ȘTEFĂNESCU</i>	
Gestionarea conflictelor la clasa pregătitoare	324
<i>Cristina TRIF</i>	

PREFAȚĂ

Volumul *Management și bune practici educaționale în contextul provocărilor lumii contemporane*, rezultat al lucrărilor simpozionului național URME VII... SPRE ȘCOALA ROMÂNEASCĂ DE MÂINE a implicat eforturile cognitive și experiența managerială și educațională a unor cadre didactice și manageri din învățământul preuniversitar și universitar. Ideea unui simpozion care să aducă la un loc atât experiențele manageriale și educaționale din învățământul preuniversitar, cât și din învățământul universitar este un prilej fericit de întâlnire științifică care înainte de toate transmite un mesaj clar și anume acela, că atât managementul educațional, cât și practica educațională de la clasă sunt eficiente doar în virtutea coexistenței, după cum relația reală dintre învățământul preuniversitar și cel academic este o îmbinare utilă în contextul provocărilor lumii contemporane. Un principiu de bază, care în contextul educației românești este încă în dezvoltare este munca în echipă și aici facem referire la munca în echipă la nivelul managementului educațional, la munca în echipă privind conținuturile programelor școlare, la munca în echipă privind activitățile instructiv-educative, la munca în echipă în activitățile educaționale și cele incluzive cu elevii cu cerințe educaționale speciale, la munca în echipă privind managementul conflictelor de la nivel instituțional sau de la nivelul clasei de elevi, la munca în echipă manageri școlari-cadre didactice-părinți. În cadrul unui studiu din cadrul acestui volum am încercat să analizez de ce uneori nu funcționează munca în echipă în sistemul educațional românesc și porneam de la premisa că *sistemul educațional românesc are o cultură organizațională de tip piramidal în care accentul cade pe ierarhie, statut, rol, modelul puterii sociale și mai puțin pe rețele bazate pe competențe, încredere și cooperare (David, 2015)*. În acest tip de cultură organizațională, adesea în luarea deciziilor într-o echipă multidisciplinară apare fenomenul de *groupthink*. Acesta este un proces de grup caracterizat printr-o tendință puternică de căutare a acordului între membri, având consecințe negative asupra eficienței deciziilor luate în grup. Am lansat o provocare care sper ca viitoare studii științifice să o contrazică și să constate eficiența muncii în echipă.

Temele cuprinse în acest volum sunt diverse, însă se înscriu în două mari dimensiuni și anume managementul educațional și modelele de bune practici educaționale. Autorii au abordate teme cum sunt: politicile educaționale, managementul educațional, metode de predare-învățare, analiza din perspectivă istorică a proiectelor educaționale, stimularea creativității, competențele cadrelor didactice, managementul conflictelor, accesibilizarea în contextual diverselor dizabilități, rolul muzeului accesibilizat ca instituție de educație pentru toți și multe altele.

Citind acest volum, fiecare dintre noi, manageri, educatori, părinți putem desprinde informații semnificative de la nivelul cercetării sau a practicii educaționale despre o realitate la care fiecare dintre noi ne aducem contribuția teoretică și practică și pe care fiecare dintre noi o dorim cât mai utilă pentru elevii de azi care vor fi adulții de mâine.

Cluj-Napoca
august, 2017

Prof. univ. dr. Adrian ROȘAN
Departamentul de Psihopedagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științe ale educației
Universitatea Babeș-Bolyai

PARTEA 1

Management educațional

Munca în echipa multidisciplinară între practicile de tip *group think* și practicile de tip *evidence – based*. O abordare rațională

*Prof. univ. dr. Adrian ROȘAN
Departamentul de Psihoepdagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai*

În întreaga lume în legislația privitoare la educația persoanelor cu dizabilități o premisă fundamentală este aceea că munca în echipă este esențială pentru a avea succes în acest domeniu. De exemplu, IDEA¹ (The Individuals with Disabilities Act- legea americană privind persoanele cu dizabilități) stipulează că munca în echipă (școală, specialiști, părinți) constituie unica modalitate de a lua cele mai bune decizii privind programele educaționale personalizate.

Dezvoltarea unui program educațional personalizat constituie procesul central al strategiei de elaborare a unor programe educaționale adaptate (conform IDEA). În vederea realizării unor programe de intervenție și educație personalizată un loc crucial, în afară de diagnosticul clinic, îl are evaluarea psihopedagogică, proces care implică colectarea de date privind un copil cu dizabilitate cu scopul de a lua decizii. În mod esențial, evaluarea este un proces de rezolvare de probleme. Membrii echipei multidisciplinare conform IDEA sunt:

- Profesorul de la clasă
- Psihologul școlar
- Evaluatorul educațional
- Profesorul psihopedagog (educație specială)
- Specialistul în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare
- Personal medical (când este nevoie)
- Asistentul social
- Consilierul școlar/ de orientare
- Părinții
- Infirmieri/e

¹ IDEA a fost adoptată pentru prima dată de către Congresul American în anul 1975 pentru a asigura pentru copiii cu dizabilități oportunitatea de a primi educație publică gratuită (FAPE). Legea a fost actualizată de mai multe ori de-a lungul timpului. Cele mai recente amendamente făcute de Congres au fost în decembrie 2004, iar modificările finale au fost publicate:

- ✓ în august 2006 (Partea B pentru copiii de vârstă școlară)
- ✓ în septembrie 2011 (Partea C pentru copiii cu vârste cuprinse între 0-3 ani)

- Terapueți ocupaționali și kinetoterapeuți (când este nevoie).

De multe ori apare întrebarea firească, care este cu adevărat rolul unui specialist în cadrul echipe multidisciplinare. Este important să facem o precizare care ar fi necesar să devină regula de aur în orice echipă care realizează evaluarea și intervențiile psihopedagogice pentru copiii cu diverse dizabilități și anume că este mai puțin important cărei specializări îi aparții ca membru al unei echipe multidisciplinare, însă este **CRUCIAL**:

- să înțelegi complet procesul de evaluare și intervenție psihopedagogică și
- să fii capabil să comunici în mod clar informații esențiale specialiștilor, părinților și copiilor.

În continuare, sunt prezentate sintetic principalele atribuții ale unor dintre membrii echipei multidisciplinare, așa cum apare în legislația românească:

Profesorul de la clasă

- de a evalua performanțele academice, în domenii cum ar fi lectura, exprimarea în scris, matematica, și cunoștințele generale
- de a determina stilul de învățare
- de a evalua punctele forte și punctele slabe din punct de vedere academic
- include administrarea dispozitivelor educaționale relevante, cum ar fi testele de evaluare standardizate, analiza probelor de lucru, evaluarea bazată pe curriculum

Profesorul psihopedagog

- de a evalua funcționarea în ariile: senzorio-motorie, cognitive, socioemoțională, activitățile de zi cu zi, competențe pre-lingvistice și comportament adaptativ
- de a identifica stilul de învățare și existența unor dificultăți de învățare
- de a evalua punctele forte și punctele slabe ale copilului
- include administrarea dispozitivelor mai relevante de dezvoltare, cum ar fi testele de evaluare standardizate - prin analize de activitate, interviuri cu părintele, revizuirea înregistrărilor/rapoartelor, observarea și măsurarea comportamentelor adaptive.

Logopedul

- de a evalua limbajul (receptiv și expresiv) care poate include vocabular, gramatică, sintaxă, și de prelucrare a înțelegerii limbii
- de a evalua abilități care pot include discursul, articularea, fluența și calitatea vocii

- evaluarea poate include teste standardizate, observații, proba de limbă, interviuri, alte măsuri de evaluare prealabile și / sau screening-ul auzului

Psihologul școlar

- de a evalua performanțele cognitive, academice și sociale ale individului
- de a evalua factorii sociali și emoționali care pot afecta funcționarea globală
- de a identifica comportamentele disfuncționale
- include teste standardizate, de revizuire a evaluărilor anterioare, rapoarte, observații, liste de verificare de dezvoltare, analiza comportamentala si interviuri clinice.

Răspunsul la întrebarea *Care este cu adevărat rolul unui membru în cadrul echipei multidisciplinare?* depinde nu doar de specializarea acestuia, ci mai ales de nivelul de competențe al fiecărui membru și mai mult decât atât, de modul în care funcționează echipa multidisciplinară. În general, pentru ca o echipă să funcționeze în mod eficient și să servească în mod fundamental interesele copilului cu dizabilități este necesar să ținem cont de profilul de personalitate a membrilor echipei, de gradul de flexibilitate al acestora în exercitarea în mod competent a rolurilor pe care le au în raport cu ceilalți membri ai echipei, de felul în care își desfășoară activitatea membrii care creează dificultăți echipei, de viziunea pe termen lung a echipei, de spiritul de echipă și mai ales de disponibilitatea de a munci în mod responsabil. Membrii unei echipe multidisciplinare au nevoie de un antrenament bine făcut bazat în mod fundamental pe principiile învățării prin cooperare: interdependența pozitivă, interacțiunile de tipul față în față, responsabilitate individuală și de grup, abilități interpersonale și de lucru în grupuri mici.

În condițiile în care părinții și alți furnizori de servicii educaționale își asumă rolul de parteneri, aceștia cooperează în elaborarea designului programului personalizat. Adesea, însă între specialiști apar o serie de diferențe în privința abordării problemelor, precum și între părinții copilului cu dizabilitate și educatorii acestuia. Rezolvarea pe cale amiabilă și centrarea pe probleme și nu pe persoane implică costuri personale minime pentru membrii echipei și beneficii majore atât pentru copil, cât și pentru părinții acestuia.

Aș vrea să răspund în mod rațional la întrebarea *De ce destul de frecvent în România nu funcționează munca în echipă ?* Răspunsul este, însă extrem de dificil de dat și cu siguranță necesită o abordare validată științific. Cu toate acestea, în mod empiric, în privința evaluării, intervențiilor

psihopedagogice și a educației speciale și incluzive a copiilor cu dizabilități în România, ca și în multe alte societăți, nu există o abordare unitară a muncii în echipă, adesea fiecare membru al echipei vrea să impună specialitate pe care o reprezintă și nu interesele copiilor cu dizabilitate, adesea liderul echipei este asociat cu o anumită specializare și nu cu nevoile de evaluare sau intervenție pe care un copil cu o anumită dizabilitate le are la un moment dat. În a da un răspuns la întrebarea de mai sus aș porni de la premisa că sistemul educațional românesc are o cultură organizațională de tip piramidal în care accentul cade pe ierarhie, statut, rol, modelul puterii sociale și mai puțin pe rețele bazate pe competențe, încredere și cooperare. În acest tip de cultură organizațională, adesea în luarea deciziilor într-o echipă multidisciplinară apare fenomenul de group-think. Acesta este un proces de grup caracterizat printr-o tendință puternică de căutare a acordului între membri, având consecințe negative asupra eficienței deciziilor luate în grup.

Termenul a fost introdus în sociologie de către de I. L. Janis (1982). În traducerea termenului am putea avea dificultăți, deoarece are drept construct modelul lui George Orwell din romanul său 1984, unde avem conceptele de *doublethink* sau *crimethink*. **Group-think-ul** nu se referă, deci, la gândirea grupului, ci la un proces de distorsiune a raționamentului, a judecăților morale și a analizei realității datorită presiunii pe care grupurile cu un grad înalt de coeziune o exercită asupra membrilor lor. Acest proces implică și alte efecte negative cum sunt: iluzia unanimității, încrederea exagerată (iluzia invulnerabilității), credința în justetea cauzei, autocenzurarea, minimalizarea adversarului, tendință exagerată de asumare a riscului etc.

- *Autocenzurarea*- lipsa a oricăror devieri de la consensul grupului, minimalizarea oricăror îndoieli și contra-argumente personale; ideile sunt autocenzurate datorită aparentului consens al grupului
- *Iluzia unanimității* - cei care au puncte de vedere diferite nu spun cu voce tare ce gândesc și prin urmare întregul grup are impresia că toți gândesc la fel cu cei care vorbesc; tăcerea este considerată drept acord în raport cu ceea ce se spune
- *Iluzia invulnerabilității* - grupul devine dispus să-și asume riscuri semnificative. În aceste situații nu se iau în calcul posibilele alternative sau amenințări.
- *Raționalizarea și presiunea asupra celorlalți* - grupul începe să ignore sau să reducă riscurile sau pericolele identificate, chiar dacă acest lucru este în contradicție cu situații similare din trecut.

Înainte de a exemplifica cum afectează procesul de group-think munca în echipă aș mai dori să adaug câteva date recente privind o serie de atribute psiho-culturale ale poporului român. Psihologul olandez Hofstede (*apud*

David, 2015) arată că România se prezintă la nivel internațional prin următoarele atribute psiho-culturale mai accentuate:

- țară colectivistă (ex. grupurile se formează pe bază de rudenie/prietenie/cunoștințe, nu pe baza unor valori puse în comun de indivizi autonomi)
- puterea este concentrată (puțini conduc mulți, în mod relativ autoritar)
- viitorul și schimbările sunt privite ca pericole, nu ca oportunități
- comportamentul social se controlează mai ales prin pedepse, nu prin recompense. Inglehart și Welzel (apud David, 2015)

Pornind de aici, am putea emite o ipoteză că munca în echipa multidisciplinară și procesul de group think care influențează munca în echipă se poate desfășura pe două paliere cu influențe diferite (negative vs. pozitive) și anume:

- **fondul tradițional** – caracterizat prin colectivism (indivizi reuniți în grup pe bază de rudenie/cunoștințe), concentrarea puterii (puțini conduc mulți), represiunea noului/evitarea incertitudinii, controlul comportamentului prin pedepse etc. –
- **fondul modern** – caracterizat prin indivizi autonom reuniți în comunități pe bază de valori comune, descentralizarea puterii, căutarea noului/schimbării, controlul comportamentului prin recompense etc. (David, 2015)

La nivel comportamental (David, 2015) se constată următoarele aspecte în privința românilor:

- încrederea în ceilalți și cooperarea sunt extrem de scăzute
- cinism/scepticism crescut, dublat uneori de satiră/umor, ceea ce nu-i ajută să construiască instituții moderne prin care să-și valorifice potențialul cognitiv
- extrem de competitiv (prin auto- și heterocomparație)
- au ambiția de a fi cei mai buni sau printre cei mai buni.

Pe baza datelor de mai sus, se constată adesea în cadrul echipei multidisciplinare că unii specialiști preferă să se autocenzureze și în acest fel să dea impresia că în luarea deciziei de grup a fost *unanimitate* și în acest fel să ignore riscurile care pot să apară chiar dacă în trecut au avut loc situații similare care sunt în contradicție cu ceea ce s-a hotărât acum. Lipsa de încredere în ceilalți, precum și lipsa de cooperare, asociate cu credința că decizia superiorilor este necesar să fie respectată chiar și atunci când nu corespunde realității evaluate, deoarece ei dețin puterea blochează în mod constant căutarea noului și a schimbării în cadrul echipei, precum și luarea unor decizii eficiente pe termen scurt mediu și lung.

Tabel nr. 1

Factori care stau la baza procesului de group - think	Exemple
Raportare exclusivă la structura ierarhică	<i>"Fac doar cum spune șeful meu."</i>
Politici de excludere sau "prerogative manageriale"	<i>"Decizia ne aparține." "Sunteți voi specialiștii, dar eu iau decizii și răspund."</i>
Acțiuni determinate de imperativul "proceduri corecte"	<i>"Nici o procedură legală nu a fost încălcată." "Unii șefi cred mai mult în sistem, decât în oamenii care îndeplinesc rolurile în cadrul unui sistem."</i>
Raportare exclusivă la diviziunea muncii	<i>"Acest lucru nu ne privește!" "Este în afara responsabilităților mele! Nu mă ocup de problemele altora!"</i>
Focusare exclusivă pe îndeplinirea scopurilor de scurtă durată	<i>"Este important să ne descurcăm acum, vom vedea pe viitor ce se va mai întâmpla!"</i>
Focusare exclusivă pe îndeplinirea obiectivelor	<i>"Când este necesar să fie gata? Peste o săptămână ?" -"Doar eu sunt singurul care doresc să terminăm la timp?"</i>
Distorsiuni continue ale adevărului	Stergerea detaliilor negative și prezentarea celor pozitive <i>"Este în regulă să continuăm în acest fel. Este un risc acceptabil!"</i>

Cercetările asupra procesului de group think au conturat mai multe tehnici de prevenire a apariției acestui proces de grup. Dintre acestea amintim: cunoașterea fenomenului group think de către membrii grupului, promovarea atitudinii critice, imparțialitate totală a liderului, introducerea unui „avocat al răului”, munca în echipe separate, consultarea unor experți din afara grupului, promovarea celei de a doua șanse prin revederea soluției finale.

Există și situații în care munca în echipa multidisciplinară se tensionează și pot să apară diverse tipuri de conflicte (de nevoi, de resurse, de valori, de credințe, de scopuri). Fenomenul de group-think se produce adesea în cadrul echipei multidisciplinare și efectele lui stau la baza unor conflicte implicite sau explicite, mai mult sau mai puțin camuflerate, cu consecințe de diverse nivele de severitate pe termen scurt, mediu și lung. În general, în soluționarea conflictelor în mod pașnic se utilizează trei modalități: negocierea, medierea și arbitrajul. În vederea rezolvării conflictelor care apar în cadrul unei echipe multidisciplinare, avem în vedere un model care ar putea fi aplicat chiar în România sau utilizate, elemente din acest model pentru crearea unei alternative adaptate de rezolvare a conflictelor, modelul CBSF (Community Board Program of San Francisco). Acest model vizează rezolvarea disputelor care apar în rândul echipei în mod pozitiv și anume:

- se adresează tuturor celor implicați în conflict fără să aducă prejudicii suplimentare persoanelor sau relațiilor interpersonale dintre acestea;
- permite părinților și școlii să fie constructivi și să își aducă contribuția la rezolvarea conflictului pe care îl traversează;
- economisește timp și resurse financiare, utilizându-le într-un mod echilibrat;
- răspunde nevoilor unei populații diverse.

În România, în momentul de față există o focalizare excesivă pe drepturi puternic mediatizată (de altfel, de multe ori justificată), însă uneori se ajunge la soluții dihotomice care creează falii adânci, între părinți și profesori, între specialiștii cu diferite specializări, între părinții copiilor cu dizabilități și părinții copiilor tipici etc. Acest model implică un proces structurat al negocierii bazate pe interese între părinte și educator cu scopul de a ajunge la un acord mutual în rezolvarea conflictului dintre aceștia privind educația copilului. Interesele (nevoile și dorințele), nu „drepturile” participanților sunt focalizarea în vederea ajungerii la un acord.

„Medierea” este un model foarte popular de rezolvare a disputelor, la nivel internațional, chiar și în România, însă la o analiză atentă a acesteia prezintă anumite incongruențe. Valorile, principiile, metodele și scopurile diverselor procese de rezolvare a conflictelor oferă o perspectivă asupra potențialelor beneficii și limite. Unele procese accentuează rolul înțelegerii asupra împuternicirii. În unele procese a treia parte are rol de evaluare sau luare de decizii datorită funcției (ex. directorul școlii). În alte procese înțelegerea se bazează pe „drepturile părților”, în altele, părțile ajung la un compromis bazat pe o conceptualizare mai subiectivă a intereselor și nevoilor fiecăruia. Multe forme ale medierii au caracteristicile descrise mai sus. Aici, însă dorim să facem referire la *conciliere*, și distingem acest concept de alte forme de rezolvare a conflictelor, deoarece diferă în mod fundamental de acestea. Utilizarea cuvântului conciliere implică faptul că se dorește o optimizare sau o ameliorare a unei relații interpersonale, concomitent cu încheierea unui acord.

Studiile relevă că atât părinții, cât și profesorii în legătură cu „medierea” răspund bazându-se pe propria lor experiență privind ceea ce au auzit despre mediere. În acest caz utilizarea termenului de mediere pentru a descrie acest proces detaliat aici poate crea confuzie sau provoca rezistență pentru a ști mai mult. Scopurile și obiectivele concilierii o disting de alte alternative de rezolvare a conflictelor. Concilierea se bazează pe o serie de principii: împuternicire, colaborare, respect, acceptare, focalizare pe viitor, confidențialitate. În același timp nu presupune nicio constrângere, nimănui nu i se cere să participe, având un caracter profund voluntar. În primul rând

părțile trebuie să dorească să se întâlnească și să discute propriile poziții, depunând un efort pentru a negocia un acord satisfăcător. Concilierea presupune în primul rând o filosofie a colaborării. Se oferă oportunitatea și structura ca participanții să lucreze împreună pentru a ajunge la soluții care să răspundă pozițiilor diverse. Concilierea presupune și *împuternicire*. Părțile aflate în dispută pot lua decizii, pot explora problemele și proiecta soluții care să răspundă nevoilor lor. Conciliatorii nu au autoritatea luării deciziilor și nu pot impune o soluție sau o judecată asupra părților. Acest proces nu este un proces de judecată și nu are rolul de a determina în mod legal anumite drepturi. Părțile nu sunt limitate de legi ale relevanței. De asemenea, concilierea nu este un proces care are scopul de a *blama* pe cineva sau de *stabilire a vinei* cuiva. Ceea ce este drept și ceea ce este nedrept nu sunt teme care trebuie abordate în conciliere. Participanții la acest proces trebuie să depășească paradigma rezolvării conflictului „învingător-învingător” și să adopte paradigma „învingător-învingător”. Coerciția, amenințările, comportamentele de atac la persoană, de a obține tot ceea ce poți doar pentru a învinge și a-l înfrânge pe celălalt, precum și alte strategii de acest tip nu se justifică în încercarea de rezolvare a unui conflict. Bazându-se pe paradigma „învingător-învingător”, precum însăși structura sa determină concilierea să constituie un proces care încurajează părțile implicate în conflict să își modifice poziția de adversari sau inamici, într-o poziție focalizată pe comunicare, rezolvare în mod cooperant a problemelor și dezvoltarea unor soluții de rezolvare rezonabile pentru toți cei implicați în conflict.

Concilierea se caracterizează prin *confidențialitate*, părțile hotărând păstrarea acesteia.

Acest proces al concilierii este focalizat asupra *comunicării și rezolvării în mod creativ a problemelor*. Rolul conciliatorului este să ofere suport părților implicate în conflict să definească problema, să exploreze și să cunoască interesele fiecăruia, să lucreze împreună pentru a găsi o soluție, un plan de acțiune, sau un acord privind comportamentelor sau interacțiunile viitoare. În timpul concilierii se urmărește o explorare a traseului preocupărilor care au creat conflictul, precum și la identificarea problemelor care ar determina rezolvarea. Participanții în acest proces sunt încurajați să utilizeze deprinderile de comunicare (ascultare activă, parafrazăre, întrebări non evaluative, tehnici de negociere și de comunicare), iar ideal ar fi ca la sfârșitul acestui proces să iasă cu o capacitate sporită de a rezolva problemelor prin autonomie personală.

Concilierea este *orientată spre viitor*. Împărtășirea informațiilor privind evenimentele sau percepțiile evenimentelor trecute ajută fiecare participant să înțeleagă punctele de vedere și modul de a gândi al celorlalți, ajungând în cele din urmă la un sens comun în privința evenimentelor care au declanșat

neînțelegerile. Nu este necesar să fii de acord cu trecutul, de fapt oamenii rareori doresc acest lucru. Trecutul este utilizat doar ca un ghid sau un background în vederea unui acord privind viitoarele interacțiuni. Experiența din alte domenii privind procesul de rezolvare a disputelor, arată că desfășurarea unui asemenea demers respectând caracteristicile descrise mai sus determină o rezolvare durabilă, relevantă a conflictului, acceptată atât la nivel cognitiv, cât și emoțional, chiar mai mult decât o soluție dată de o instituție de judecată.

Participanții în procesul concilierii nu rezolvă doar o problemă, ci încearcă să repare acea ruptură care s-a produs la nivelul comunicării și chiar a relațiilor interpersonale, să restabilească încrederea care stă la bază unui acord pe termen lung între părți și care să le satisfacă pe ansamblu punctelor de vedere exprimate, precum și responsabilitățile pe care le au în cadrul echipei multidisciplinare.

De asemenea, se mai oferă oportunitatea pentru părinți și profesori de a aborda în mod cooperant problemele sau acțiunile eronate înțelese, fie de către unii, fie de către ceilalți, în loc să se atace reciproc.

Dacă facem referire la disputele privind drepturile copiilor cu dizabilități, evaluarea, intervenția și educația acestora, concilierea oferă oportunitatea părinților, școlilor și specialiștilor să învețe unii de la ceilalți că în pofida diferențelor de opinii și abordări, pot să lucreze împreună, scopul lor fiind același: o practică unitară validată științific privind evaluarea, intervențiile și educația copiilor cu dizabilități.

În viitor, în România ar fi necesar să fie stimulate studii care să cuantifice cu rigoare care este raportul în evaluarea, intervenția și educarea copiilor cu dizabilități dintre practicile bazate pe dovezi științifice și practicile didactice curente reunite sub sintagma adaptării și care nu de puține ori sunt în fapt, practici didactice simplificate specifice educației de masă, precum și studii care să evidențieze măsura în care un mediu educațional incluziv are pârgurile necesare să își asume modele organizaționale care să limiteze fenomenul de group-think și să permită o abordare rațională a muncii în echipa multidisciplinară.

Bibliografie

- David, D. (2015). *Psihologia poporului român*, Ed. Polirom. Iași
- Engils, A., Marshall, P., Baxter Quash-Mah, S. și Todis, B. (1996). Team Based Conflict Resolution in Special Education, *Division of Innovation and Development, Office of Special Education and Rehabilitative Services, United States Department of Education*.
- Janis, I.L. (1982). Victims of Groupthink: A psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes, second edition, Wadsworth Cengage Learning, Boston, USA
- Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare nr. 173/2017

United Nations Convention of the Rights for Persons with Disabilities (CRPD, 2007) -
www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities

*** Norme metodologice de aplicare a Legii nr. 151/2010

*** <http://communityboards.org/>

*** <http://www.nice.org.uk/>

*** www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities

*** <https://sites.ed.gov/idea/>

*** ORDIN Nr. 1985/1305/5805/2016 din 4 octombrie 2016

Câteva reflecții asupra provocărilor educației contemporane

Prof. Dr. Gligor Hagău
Școala Gimnazială Baci

Un fenomen deja evident al societății contemporane este statutul de victimă inconștientă și sapiențială a omului postmodern. Ce presupune acest statut?

Ipostaza nouă ni-l proiectează pe *homo consumans* vrăjit de industria informației și dezorientat de propaganda ideologică, întrucât acesta a devenit o victimă a egocentrismului și omniscienței google - capătând, în mod eronat, impresia siguranței asupra receptării lumii și asupra controlului ei.

Iată, așadar, că totuși, există o realitate crudă care vorbește despre incertitudinea spirituală, dezechilibrul sufletesc și pierderea sensului vieții de către mulți tineri ai zilelor noastre și nu numai, o limpede criză a societății actuale. Dilema etiopiană referitoare la înțelegerea credinței, este tot mai prezentă și după aproape două mii de ani: „Cum aş putea să înțeleg, dacă nu mă va călăuzi cineva?” (Fapte 8, 31). Răspunsul la aceste întrebări îl putem afla în Sfânta Biserică și în Școală, care dintru începuturile lor au aporturi evidente: biserica are rolul de a ne deschide inima și sufletul pentru a deveni oameni cu un sens și un rost în viața aceasta, iar școala de a ne deschide calea cunoașterii și formării personale ca și cetățeni ai societății de mâine.

„Omul nu poate deveni om decât prin educație” - spunea Kant, prin urmare, omul nu se naște desăvârșit „tot ceea ce constituie umanitate: limbajul și gândirea, sentimentele, arta, morala - nimic nu trece în organismul noului născut” - dacă individul este privat de educație. În acest sens, menirea educației este aceea „de a înălța pe culmi mai nobile de viață omul, comunitatea etnică și umanitatea, prin cultivarea valorilor spiritului”.

Educația este unul dintre fenomenele care a apărut o dată cu societatea umană, suferind pe parcursul evoluției sale, modificări esențiale. De la acțiunea empirică de pregătire a tinerei generații pentru viața socială, educația a parcurs un drum lung devenind o adevărată știință cu statut propriu. Epoca actuală a informatizării, a călătoriilor interplanetare, a interdependențelor culturale, economice, sau de altă natură, pune probleme cu care omenirea nu s-a confruntat niciodată în istoria sa. Obiectivată în cele trei ipostaze (formală, nonformală și informală), educația este chemată să formeze personalități ușor adaptabile la nou, creative și responsabile. (Macavei, 1997)

Realitatea contemporană demonstrează faptul că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex. Ideile libertății și descătușării, umanismului și creativității în educație ne îndeamnă să distrugem zidul de nepătruns al gândirii materialiste, care ani în șir a creat stereotipii eronate. În actualul context, avem nevoie de o educație dinamică, formativă, centrată pe valorile autentice. În societatea contemporană, caracterizată prin, mobilitate economică, politică și culturală, noua ordine educațională nu se concepe fără avangarda mișcării pedagogice teoretice și a praxis-ului educațional. Specialiștii (Joița, 2003) sunt de acord cu patru teze pe care trebuie să se bazeze acțiunea constructivă:

- educația este azi în centrul preocupării tuturor popoarelor;
- învățământul trebuie să fie considerat în orice societate, ca un ansamblu omogen, care să reflecte nevoile societății și mijloacele de care dispune pentru satisfacerea lor;
- criza existentă se manifestă pe două planuri: decalajul existent între aspirațiile indivizilor și nevoile societății, pe de o parte,
- și capacitățile sistemului de învățământ, pe de altă parte, și prăpastia existentă între țările în curs de dezvoltare și cele industrializate.

Marile probleme cu care se confruntă omenirea cer o rezolvare urgentă, prin folosirea celor mai eficiente mijloace și forme de educație. Se consideră că abandonarea valorilor tradiționale ale educației, lipsa unui sistem axiologic de educație prin valori și pentru valori și criza de conștiință morală și spirituală a adus școala și educația în fața imperativelor lumii contemporane. Viitorul educației constituie o prioritate a comunității mondiale; națiunile au nu numai dreptul, dar și datoria de a se sprijini reciproc pentru ca prin educație, cultură și știință să ajungă la pace, progres și prosperitate și nu la haos, la dezumanizare, la disperarea provocată de un mediu în continuă degradare.

Considerăm, așadar că este justă și sustenabilă ideea conform căreia unul dintre elementele definitorii ale societății contemporane este schimbarea. Noul mileniu în care am pășit a moștenit, însă, multe probleme sociale, economice și politice, care, deși au marcat în mare măsură ultima jumătate de secol, sunt departe de a-și fi găsit soluțiile. Dintre aceste probleme menționăm: terorismul internațional, atacurile cibernetice, rasismul, creșterea numărului săracilor, a analfabeților și a șomerilor, etc.

Impasul în care a intrat școala contemporană a fost provocat de trei categorii de explozii: explozia cunoștințelor, explozia demografică și explozia aspirațiilor. Datorită dezvoltării științei și tehnicii, s-a acumulat o imensă cantitate de informație care depășește posibilitățile de asimilare oferite de tehnicile de instruire din trecut. În vederea facilitării adaptării la schimbare, ideal este ca educația să asimileze direcția, conținutul și ritmul

dezvoltării sociale, să-și adapteze conținuturile în funcție de exigențele societății viitoare, să pregătească omul pentru a se putea raporta la schimbare, prevenindu-se sau limitându-se stresul schimbării.

Prin urmare, modul de dezvoltare al lumii contemporane este legat, în mare măsură, de modul în care educația poate să satisfacă cerințele acestei dezvoltări. Noile educații s-au impus într-un timp foarte scurt, dat fiind faptul că ele corespund unor trebuințe de ordin sociopedagogic din ce în ce mai bine conturate. Fără îndoială, proliferarea noilor educații creează dificultăți autorităților în ceea ce privește includerea lor în planurile de învățământ. Conținuturile, finalitățile și obiectivele noilor educații propun un demers prin care educația încearcă să răspundă exigențelor lumii contemporane și să producă o schimbare a actului educativ în favoarea educației bazată pe învățare inovatoare, societală și adaptabilă.

Noile educații sunt definite la nivelul programelor și al recomandărilor UNESCO drept răspuns la imperativele lumii contemporane. Procesul declanșat stimulează trecerea de la demersurile specifice la abordările globale, interdisciplinare și permite aprofundarea unor probleme sociale care cer soluții concrete: democrația, pacea, mediul, alimentația, sănătatea etc. Este necesar, așadar, ca aceste educații să fie gândite în condițiile optimismului pedagogic, putând facilita descoperirea răspunsurilor la problemele cu care se confruntă fiecare generație.

Modurile de a grupa sau prezenta noile tipuri de conținut variază, dar obiectivele lor sunt aceleași. Școala contemporană nu mai poate ocoli această problematică interdisciplinară care este a tuturor profesiunilor și a tuturor cetățenilor capabili să-și îndeplinească rolurile sociale, etice și politice care le revin. Introducerea noilor educații se face prin intermediul a două strategii:

- a) **prima strategie** vizează promovarea unor noi modele consacrate diferitelor educații mergând până la crearea unor noi discipline mai cuprinzătoare (educația civică, educația cetățenească, educația globală etc.);
- b) **a doua strategie** presupune infuzia de elemente noi în conținuturile tradiționale, strategie adoptată în multe țări, inclusiv în țara noastră.

Având în vedere titlul emblematic al celei de-a patra ediții a simpozionului organizat în școala noastră – „Urme vii ... spre școala românească de mâine!”- „Management și bune practici educaționale în contextul provocărilor lumii contemporane”, aș dori să scot în evidență câteva provocări ale societății noastre care vizează, în opinia mea, sistemul educațional românesc.

Definită prin atribute ca accesibilitate, creativitate, flexibilitate și continuitate (V. Chiș, 2002), școala reprezintă principalul factor care poate contribui, decisiv, la valorificarea creativității potențiale a elevilor, la stimularea înclinațiilor lor creative și de educarea creativității (M. Ionescu, 2007). Școlii îi revine asumarea responsabilității de a acționa pentru stimularea potențialului creativ al elevilor în următoarele direcții:

- identificarea potențialului creativ al elevilor, crearea premiselor gnoseologice ale activității creatoare;
- dezvoltarea posibilităților individuale de comunicare, care să înlesnească punerea rezultatelor creației la dispoziția societății;
- dinamizarea potențialului creativ individual, în sensul valorificării adecvate a talentelor și a cultivării unor atitudini creative. Prin urmare, climatul socio-cultural în care elevul crește nu influențează doar formarea și afirmarea creativității, ci și manifestarea performanțelor creatoare în unități productive concrete.

E deja o evidență faptul că orientarea actuală a școlii românești contemporane circumscrie fenomene și concepte precum: „descentralizare / autonomie, accesibilitate, creativitate, flexibilitate, calitate și performanță” (Chiș, 2005). În același timp, eficientizarea unui învățământ modern are la bază dezvoltarea unor structuri de învățământ active, eficiente, care să se permanentizeze, oferind individului instruirea permanentă, pe durata întregii vieți. Legea învățământului aflată în vigoare stabilește clar finalitatea educațională: „formarea competențelor, înțelese ca ansamblu funcțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și aptitudini” necesare propriei dezvoltări și împliniri, integrării în societate, dezvoltării abilităților de comunicare interumană, formulării unor concepții despre lume și viață bazate pe cunoștințe umaniste și științifice, pe cultura națională și universală. Reforma curriculară, începută în anii 90, propune o regândire a planurilor de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, incită la reorganizarea din perspectivă europeană a curriculumului național, la integrarea experiențelor de învățare în structuri cognitive complexe (Bocoș, Jucan, 2008).

Pornind de la acest premise, în mod firesc s-a ajuns la necesitatea corelării conținuturilor, ca rezultat al intersecției diferitelor arii disciplinare. Din 1998, în spațiul noilor curricule se impune conceptul de „predare integrată”, conform căreia învățarea și predarea sunt receptate din perspectivă holistică, ele având menirea să reflecte realitatea, o realitate interactivă. Predarea integrată are ca referință nu o disciplină de studiu, ci o tematică omogenă, comună mai multor discipline. Reușita unei astfel de activități constă în

gradul de structurare al conținutului proiectat, având mereu în față finalitățile 11 vizate, dar și rezultatul îmbinării dintre firescul procesului de transmitere și asimilare de informații cu structurile psihice, riguroase ale procesului de învățare. Predarea integrată vizează activizarea care conduce spre articularea „proceselor gândirii reflexive, logice, critice, imaginative, evaluative și creatoare” (Bocoș, 2013).

Provocările învățământului contemporan sunt prezente, însă, în toate compartimentele care intră în contact cu procesul de educație cum ar fi: statul care finanțează și face programa școlară din învățământ, elevii, profesorii și bineînțeles, parinții.

Din păcate, actul de educație se răsfrânge asupra elevilor care trebuie să suporte toate consecințele managementului defectuos al statului care în prezent gestionează inoportun învățământul, cu o finanțare nesatisfăcătoare și o lege pe măsura fondurilor. Subfinanțarea în educație este o problemă principală. Atunci când într-un buget național, ponderea alocată pentru educație este cu puțin peste 2 % - fonduri care sunt în strânsă legătură cu nivelul calitativ al actului în sine- această fenomen al lipsei de fonduri se va oglindi în timp în calitatea pregătirii absolvenților. Alocarea de fonduri insuficiente an de an, conduce direct la scăderea performanțelor în acest sector de activitate.

Amortizarea diferențelor între învățământul urban și cel rural și creșterea ponderii elevilor proveniți din mediul rural în totalul de elevi absolvenți de liceu sau absolvenți de studii superioare. Această diferență este explicabilă din mai multe motive :

- a) preocupare scăzută a părinților pentru educația copiilor;
- b) situația socială mai grea a familiilor din mediul rural;
- c) numărul foarte mic de familii intelectuale, sau cu preocupări intelectuale în mediul rural, migrarea copiilor la școlile din oraș;
- d) preocuparea exagerată pentru educația copiilor a unor părinți din mediul urban.
- e) industria crescândă a meditațiilor care este legată de proasta finanțare a sistemului de educație.

Să faci educație în condițiile unei instabilități politice actuale este o altă provocare. Sistemul nostru politic deficitar nu numai că ne afectează de la un nivel înalt, dar a început să se strecoare și în zone mai puțin accesibile în alte vremuri (mediul academic). Toți vor să aibă cuțitul - sau măcar să fie prezenți când se taie pâinea - politizarea instituțiilor de învățământ este un factor de risc al educației.

În aceste condiții, să încerci să motivezi elevul sau studentul să învețe, devine, deja echivalentul unei adevărate provocări. E ca și cum ai juca la loterie, metamorfozând absolventul de liceu într-un hilar și delirant domn Lefter Popescu, viitor șomer cu diplome amăgitoare la purtător.

O altă provocare reală pentru educația din România, rămâne mult trâmbițatul proces de descentralizare, propovăduit și susținut de către mai multe guverne. Acesta presupunea transferul de autoritate, responsabilitate și resurse către unitățile de învățământ și comunitatea locală în ceea ce privește luarea deciziilor și managementul general și financiar.

Vom circumscrie în cele ce urmează aspectele privind descentralizarea. Aceasta presupune:

1. Autonomia instituțională.
2. Răspunderea publică pentru calitatea serviciilor educaționale oferite.
3. Apropierea centrului de decizie de locul actului de educație.
4. Valorizarea resursei umane. Atât profesia didactică, cât și resursa umană trebuie să fie recunoscută ca element esențial al dezvoltării comunitare.
5. Subsidiaritatea – respectiv transferul și asumarea responsabilității decizionale la nivel local.
6. Diversitatea culturală și etnică.
7. Abordarea serviciului educațional în manieră etică, prin respectarea codurilor deontologice pentru cadrele didactice, precum și pentru cei din sistemele de control, asigurarea calității și management.

Analizând în mod riguros și asumându-ne afirmațiile prezente, putem să observăm faptul că inclusiv acest deziderat s-a realizat cât s-a realizat tot în stilul nostru, specific românesc. În final a ajuns să fie ultracentralizat. În pofida tuturor nevoilor provocărilor și neajunsurilor sistemului, profesorul român nu este inferior profesorilor din alte țări, dar încă nu are un statut social! România de azi are nevoie de schimbare, proclamă urgența nașterii unui nou profil de dascăl, dar este incapabilă să accepte că schimbarea pornește de la profesori și de la mentalitatea lor. Independența opiniei lor se va reflecta imediat la nivelul elevului. Verticalitatea profesorului devine model pentru tânărul care stă în bancă.

Odată cu intrarea în Uniunea Europeană și cu aderarea României la direcția modernizării învățământului european, prin semnarea Convențiilor de la Geneva, de la Berlin sau de la Atena, țara noastră și-a luat angajamentul de a reorienta sistemul de învățământ, astfel încât să urmărească finalități concrete, realizabile și nu în ultimul rând, corespunzătoare schimbărilor din societatea modernă. Idealul educațional se dorește a fi unul tangibil, având în vedere evoluția educabililor, a căror rol în societate este unul active-participativ. Cu toate acestea, modificările de structură sau de conținut au

devenit o realitate amenințătoare, ce luptă împotriva elevilor și a profesorilor. Procesul didactic a fost, în mod proclamatic, reorientat către elevi, uitând faptul că niciodată nu s-a întâmplat altfel. Formele fără fond au devenit elemente concrete, impuse de sisteme politice, a căror competență este discutabilă. Schimbarea cere obligatoriu performanță, deși nimeni nu poate explica exact cum putem contoriza acest aspect.

Trăim într-o societate bazată pe conceptul de cerere și ofertă. Educația nu face excepție! Cu toate acestea, de multe ori menținem artificial situații ce se opun realității, firescului și bunului simț. În orice societate, procentul celor cu capacități excepționale este mic. Primează cei cu capacități medii. Nu putem construi școala de azi doar pentru câteva vârfuli remarcabile doar în anumite domenii. Învățământul de masă presupune adaptare la schimbările sociale, oferind egalitate de șanse. Cu toate acestea, constatăm că sistemul nostru de învățământ e ineficient. Ne raportăm la teste PISA, deși numeroși absolvenți români aleg unități de învățământ din străinătate și reușesc cu brio să devină elevi/studenți recunoscuți. Realitatea circumscrie faptul că schimbarea este necesară, dar trebuie să fie gândită, implementată în urma unei analize pertinente, ancorate eficient în posibilitățile pertinente ale sistemului și societății. Aceasta nu înseamnă să excluderea a ceea ce reprezintă dimensiunea traditional - valorică a țării noastre. Din dorința de a epata, renunțăm de bună voie la elemente pe care alte state le valorifică la maximum. Înlocuim disciplinele care dau esența spiritului românesc, cum e istoria, cu discipline hibride, ce refuză identitatea națională.

Cunoașterea propriei istorii, Istoria Românilor, așa cum este ea de fapt, dezbrăcată de mitificare, dezvoltă cu veridicitate ideea de conștiință națională, înainte de ideea de conștiință europeană, deoarece, înainte de a fi europeni este necesar să redevenim buni români. Este necesar să reînvățăm ce înseamnă să fim români, să empatizăm cu "dorul" românesc sau doina despre care vorbea Constantin Noica în plină epocă interbelică. Impactul celor 45 de ani de comunism este foarte vizibil, mai ales datorită asaltului de scări de valori inverse, venite să înlocuiască sistemul de valori îndoctrinat până în 1989. Până nu vom reuși să reclădim conștiințe, va fi greu să construim. Făcând recurs la istorie vom reuși să redescoperim și să promovăm elitele intelectuale a țării.

Parafrazându-l pe Ghiță Pristanda, din „O scrisoare pierdută” am putea spune cinstit „Grea misie, misia de profesor! ...”. Cu toate acestea, „misia” de profesor oferă numeroase satisfacții, dintre care cea mai importantă e aceea că peste ani, întâlnirile cu foștii elevi să fie momente de bucurie, văzând în tânărul din fața noastră, copilul ale cărui aripi le-am ajutat să se întindă și să bată pentru întâia oară. Pentru acești copii, încercăm să devenim profesori mai buni și implicit, oameni mai buni.

În epoca globalizării și tehnologizării deja evidente, merităm o școală eficientă, deschisă și modernă. Pentru că așa cum spunea umanistul nostru Miron Costin – “Nu este alta mai frumoasă și mai de folos în toată viața omului zăbavă decât cetitul cărților” și “nu sunt vremile supt cârma omului, ci bietul om supt vremei” - merităm respectul de a fi modelatori de suflete și minți, fiind dreptul nostru ancestral, intim legat de asumarea și dăruirea pe care o revendică această profesie nobilă. Poate că ar trebui, însă, să ne reamintim mult mai des că într-un parteneriat social, așa cum e educația, cu toții avem drepturi și obligații, putând fi trași la răspundere. De aceea e important să conștientizăm că educația nu e un război, deși lasă în urmă numeroase victime. Să fim verticali, corecți și să lăsăm mereu deschisă calea schimbării!

Bibliografie

- Bocoș, M., (2003) - *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Bocoș, M., Jucan D. (2008) - *Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculumului; repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45, Pitești;
- Chiș, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Universitatea „Babeș- Bolyai”, Presa Universitară Clujeană, Cluj- Napoca.
- Chiș, V. (2005) - *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Ciolan, L. (2008) - *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași;
- Cucoș, C. (1998) - *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași;
- Joița, E. (2003) - *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova;
- Macavei, E. (1997) - *Pedagogie. Propedeutică. Didactică*, EDP București;
- Toader, A.D. (1995) - *Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional*, EDP, București.
- Tomșa, Ghe.(2005) - *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, Ministerul Educației și Cercetării, București;

Similarități și diferențe ale accesibilizării în muzeu- o analiză comparativă- vizitatori cu dizabilități vizuale vs. vizitatori tipici

Conf. univ. dr. Andrea Hathazi
Departamentul de Psihopedagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Universitatea Babeș-Bolyai

Muzeele reprezintă instituții cu un rol social și educațional ce promovează accesul tuturor persoanelor la valorile culturale, istorice, arheologice, artistice ale unei comunități. Spațiile privirii, așa cum mai sunt ele denumite, au reprezentat de-a lungul anilor spații doar pentru o categorie de persoane și au funcționat după o serie de prevederi și regulamente care au modelat mult comportamentele și inițiativele vizitatorilor, dar și particularitățile instituțiilor. Deschiderea față de diversele categorii de vizitatori și recunoașterea heterogenității publicului și a nevoilor acestora, au constituit punctul de plecare pentru propunerea unor strategii și programe adecvate diverselor cereri, aducând în discuție problematica accesibilității ofertelor muzeale și pentru persoanele cu dizabilități, dar și a instruirii personalului muzeal în vederea înțelegerii, facilitării și oferirii de servicii adaptate nevoilor complexe, specifice, diferite și totuși comune tuturor vizitatorilor.

dizabilități vizuale, modelul social al dizabilității, accesibilitate, experiențe muzeale, bagmivi

În secolul 21 muzeele sunt considerate spații cu un vast rol social și educațional multidimensional (Black, 2005; Hooper-Greenhill, 2007, 1999; Sandell, 2002). În ultimele decenii muzeele și-au redefinit relația cu vizitatorii lor (Black, 2005; Vergo, 1989) și această relație este reflectată în definiția muzeelor propusă de Consiliul Internațional al Muzeelor². Eficiența comunicării informațiilor istorice, a obiectelor și exponatelor importante se bazează pe abilitatea de a construi imagini, de a transpune informația, de a implica vizitatorul, fie prin experiențe sociale, fie prin metode textuale și vizuale (Goulding, 2000).

Muzeele au recunoscut faptul că vizitatorii lor diferă în funcție de nevoi, vârstă, caracteristici și biografii (din punct de vedere social, religios, etnic, cultural, etc.), dar și interese și așteptări diferite (Black, 2005; Hooper-Greenhill, 1999a). Recunoașterea unui public heterogen, în combinație cu descoperirea faptului că muzeele s-au adresat pentru o lungă perioadă de timp doar unor anumite grupuri sociale (Merriman, 1999), au determinat muzeele să își redefinească relația cu publicul vizat, precum și rolul lor educațional și social, astfel încât să ia contact cu diferite persoane și să

² <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>

răspundă schimbărilor sociale contemporane. Încă din anii '80 a existat o presiune asupra muzeelor pentru a atrage un număr cât mai mare și mai divers de vizitatori, ca urmare a reducerii bugetelor muzeelor, a implementării modalităților de evaluare a performanței bazate pe eficiența costurilor și satisfacția clientului, precum și a implicațiilor financiare și contractuale legate de cultură (Hooper-Greenhill, 1996, apud Goulding, 2000).

În acest cadru, investigarea nevoilor, percepțiilor și sugestiilor persoanelor cu dizabilități vizuale poate fi un bun punct de plecare în abordarea unor aspecte importante în proiectul BaGMIVI. Scopul proiectului BaGMIVI constă în îmbunătățirea accesului la muzee pentru persoanele cu dizabilități vizuale, atât prin serviciile muzeale dezvoltate, pregătirea personalului muzeal, dar și identificarea factorilor care determină realizarea inițiativelor de vizitare de către persoanele cu dizabilități vizuale, precum și rolul cadrelor didactice și a școlii de a facilita accesul la experiențele muzeale, dar și determinarea inițiativelor proprii. Proiectul își propune să susțină implementarea drepturilor tuturor persoanelor de a avea acces la activități culturale, obiectivul fiind în conformitate cu reglementările convențiilor Națiunilor Unite care recunosc dreptul tuturor persoanelor de a avea acces la activități culturale.

O temă principală a cadrului teoretic al proiectului BaGMIVI este modelul social al dizabilității (Oliver, 1990). Modelul social al dizabilității subliniază implicațiile barierelor societății care izolează și exclud persoanele cu dizabilități de la o participare socială egală. Prin urmare, adoptarea modelului social al dizabilității a avut un impact semnificativ asupra politicilor și practicilor care vizau dizabilitatea, inclusiv asupra celor referitoare la muzee, accentuându-se valoarea participării și a abilităților funcționale de viață cotidiană și de petrecere a timpului liber (Kanari, Argyropoulos, 2014).

Muzeele sunt instituții permanente, fără scop lucrativ, aflate în serviciul societății și al dezvoltării sale, deschise publicului, care achiziționează, conservă, cercetează, comunică și expune patrimoniul material și imaterial al umanității și al mediului sau ambiant în scopul educației, cercetării sau al delectării. Muzeul dezvoltă și formează percepții și trăiri emoționale față de timp și temporalitate, îi responsabilizează pe tineri față de o anumită tradiție, contribuind la conturarea identităților individuale și colective prin respect și auto-disciplină. Dar muzeul oferă un set de elemente cum ar fi oportunitatea și momentul deciderii de a face un experiment, al consumării unei plăceri personale, al satisfacerii unei curiozități. Conform Packer, Ballantyne (2002), muzeele reprezintă contexte educaționale recreative care prezintă următoarele caracteristici: spațiul oferă posibilitatea experiențelor directe cu

obiecte reale, persoane și locuri; învățarea este voluntară; învățarea este stimulată de nevoile și interesele persoanei, învățarea este mediată social; iar vizitatorii participă, individual sau în grup, și prezintă o mare diversitate în ceea ce privește vârsta, pregătirea, stilul de învățare, experiențele de învățare. Muzeele au devenit agenți ai incluziunii sociale (Sandell 1998 apud vomLehn, 2010), deoarece dezvoltarea și implementarea resurselor care vin în sprijinul accesului realizat de persoanele cu dizabilități vizuale, contribuie la realizarea unui deziderat la nivel de comunitate și autorități, și anume cea a incluziunii sociale și a asigurării accesului în egală măsură a tuturor persoanelor la viața culturală și socială. Creșterea bugetelor muzeelor și a relevanței acestora ca fiind instituții educaționale au determinat realizarea unor studii privind experiența muzeală (Falk and Dierking, 2000 apud vomLehn, 2010). Vizitatorii vor prezenta acces diferentiat la exponatele muzeului, în funcție de nivelul lor de educație, cunoștințele privind expoziția pe care o accesează, concentrarea asupra diferitelor aspecte ale expoziției, disponibilitatea și starea emoțională, tipul vizitei, individuală sau de grup, motivația inițială a desfășurării vizitei, interpretările proprii, perspective diferite.

Abordarea socială a muzeelor privind comportamentul vizitatorilor necesită considerarea consumului ca fiind un comportament semnificativ al individului într-un context social. În acest context, este de primă importanță interacțiunea dintre procesele individuale și situația socială, atunci când se ia în considerare natura experienței și tipul de servicii (Goulding, 2000).

Suportul social se referă la informații utile, sfaturi și recomandări, ajutor concret sau tangibil, la o acțiune care poate fi oferită, fie verbal sau non-verbal, de către membrii rețelei sociale sau dedusă prin prezența lor și care poate avea efecte comportamentale sau efecte evoluționare benefice destinatarului. (Kef, 1999). Suportul social este influențat de trei factori: intraindividual, interindividual și contextual. Acest concept are două dimensiuni care pot fi descrise și anume prima dimensiune cuprinde diferitele tipuri de suport, iar cea de-a doua dimensiune cuprinde diferența dintre a primi și a oferi. Suportul social este de două tipuri: suportul socio-emoțional și suportul practic. Suportul socio-emoțional se referă la modul în care reușim să ascultăm, să sfătuim o persoană și chiar la modul în care reușim să o facem să se simtă confortabil. Suportul practic reprezintă oferirea de resurse materiale (Kef, 1999).

Screven (1986) citat de Goulding (2000) consideră că o înțelegere a motivației persoanei reprezintă un factor important pentru organizarea serviciilor muzeelor, și anume, centrarea pe utilitatea vizitei, coerența contextului, perioadele abordate, semnificația personală a vizitei, oportunitatea de a interacționa și gradul de dificultate pentru vizitator. La

acestea se adaugă posibilele recompense, sub forma premiilor sau a diferitelor privilegii. Packer, Ballantyne (2005) evidențiază rolul dimensiunii sociale în crearea experienței muzeale, iar rezultatele analizei factoriale în cadrul unui studiu realizat în 2002 de către cei doi autori identifică cinci aspecte generale care susțin motivația persoanei de a vizita muzee:

1. Învățare și descoperire (dorința de a afla lucruri noi, de a avea mai multe cunoștințe, de a fi mai bine informat, de a experimenta ceva neobișnuit).
2. Stare de bine (nevoia de a avea o stare pozitivă, de a fi activ, de a fi fericit)
3. Recuperare (nevoia de relaxare, nevoia de a schimba o rutină, refacere după perioade de stres și tensiune)
4. Interacțiune socială (nevoia de a petrece timp liber cu familia, de a interacționa cu alții, de a dezvolta relații interpersonale)
5. Auto-afirmare (nevoia de auto-depășire, dorința de afirmare, auto-cunoaștere)(Packer, Ballantyne, 2002).

Comportamentele persoanelor într-un muzeu depind în mare măsură de contextul social al vizitei, precum și de tipul interacțiunilor din cadrul grupului din care face parte persoana (McManus (1987; 1996; apud Packer, Ballantyne (2005). Paris (1997) citat de Packer, Ballantyne (2005) propune cinci modalități prin care interacțiunea socială facilitează experiența vizitatorului și anume: persoanele stimulează imaginația fiecăruia dintre ei și negociază semnificații, adoptând interpretări diferite; obiectivul comun al învățării crește motivația; realizarea suportului social în procesul de învățare; persoanele învață prin observație și modelare; grupul permite identificarea și monitorizarea realizărilor.

Referitor la persoanele cu dizabilități vizuale, o cercetare recentă a Uniunii Europene a Nevăzătorilor a subliniat faptul că dreptul persoanelor cu dizabilități vizuale de a avea acces la viața culturală este "*implementat precar*." (EBU, 2012).

Conform art. 19 din Art. 19 din Legea privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu dizabilități (nr. 444/2008), autoritățile competente ale administrației publice au obligația să faciliteze accesul persoanelor cu dizabilități la valorile culturii, la obiectivele de patrimoniu, turistice, sportive și de petrecere a timpului liber. Concepte precum incluziune, dezvoltare personală, diversitate, egalitate, suport, participare reprezintă aspecte ce sunt abordate în contextul noilor paradigme ale dizabilității. Cunoașterea persoanei cu dizabilitate, a implicațiilor asupra dezvoltării și asupra interacțiunilor cu ceilalți, trebuie să fie analizate în contextul suportului social, al rețelelor sociale și de comunicare, a influențelor contextuale de mediu. Activitățile de recreere, alături de

interesele personale, oferă un context în care individual exercită control asupra mediului, acționează autonom, dezvoltă abilități sociale și alte competențe. Muzeele nu mai reprezintă spații în care atingerea obiectelor și a exponatelor să fie interzise (Candlin, 2006), existând numeroase oportunități prin care vizitatorii pot manipula și explora artefactele originale. În cazul în care, obiectele sunt extrem de valoroase și rare, muzeele pot realiza replici, dar prezentarea vestimentației, textilelor, ceramicii, monezilor și obiectelor de metal sunt exemple de obiecte pe care vizitatorii le pot atinge. Oportunitățile tactile nu sunt doar pentru vizitatorii cu dizabilități vizuale, cât și pentru vizitatorii tipici.

Persoanele cu dizabilități vizuale prezintă oportunități reduse de accesare a activităților socio-culturale, atât ca urmare a unor factori personali, cât și a unor factori ce țin de context și oportunități de participare la aceste tipuri de activități. Screven (1986) și Shackley (1999) citați de Packer, Ballantyne (2005) sugerează că experiența muzeală trebuie să fie plăcută și considerată semnificativă de către vizitatorii cu dizabilități vizuale. Această experiență începe încă de la intrare, de la organizarea spațiului, localizare spațială, dar și temporală. Lipsa acestor informații determină confuzie și limitează capacitatea de orientare, iar o organizarea adecvată a spațiului facilitează înțelegerea, orientarea și nivelul de satisfacție privind vizita realizată. Formarea cunoștințelor spațiale implică internalizarea conceptelor și relațiilor spațiale, iar explorarea și învățarea unui spațiu necesită o serie de senzații și percepții care sunt organizate pentru a apucea recunoaște și reactualiza paternuri și scheme, caracteristici comune. Resurse precum etichetele Braille, ghidurile audio, atelierelor de lucru și vizitele ghidate facilitează accesul persoanelor cu dizabilități vizuale la artă, iar eforturile muzeelor de a realiza aceste resurse denotă interesul acestora pentru a-și extinde serviciile și a oferi experiențe semnificative tuturor membrilor comunității, persoane cu și fără dizabilități (vom Lehn, 2010).

În cadrul vizitelor, persoanele cu dizabilități vizuale pot interacționa cu ceilalți vizitatori și să utilizeze resursele tactile, tehnologice și umane oferite de către muzee pentru a atribui semnificații exponatelor și obiectelor de artă (vom Lehn, 2010). Într-un studiu realizat de vom Lehn în 2010, de observare și analiză a comportamentelor și modalităților de accesare în cadrul muzeelor de către persoanele văzătoare și persoanele nevăzătoare, rezultatele arată că simpla prezență a resurselor tactile, obiectelor tangibile și a ghizilor nu este suficientă pentru a asigura incluziunea socială, aceasta fiind mai degrabă realizată practic, și anume acțiuni practice prin care reușesc să interpreteze resursele disponibile pentru a construi semnificații. Aceste acțiuni fac referire la privirea colecțiilor, acțiunile tactile la nivelul

suprafețelor obiectelor, descrieri verbale ale obiectelor și caracteristicilor acestora.

Muzeele sunt "*spații ale privirii*" (Hetherington, 2000) dar acțiunile care pot fi întreprinse pentru a facilita accesul persoanelor nevăzătoare sunt:

- Vizite ale muzeului cu ghid (persoanele cu dizabilități vizuale pot explora tactil exponatele, diagrame tactile sau alte obiecte)
- Expoziții tactile (de exemplu expoziții care sunt accesibile persoanelor cu dizabilități vizuale prin atingere sau explorare tactilă),
- Materiale tactile (de exemplu hărți tactile, cărți sau diagrame tactile care oferă informații suplimentare vizitatorului cu dizabilități vizuale dându-i astfel oportunitatea de a primi tactil informația)..
- Descrieri verbale/audio, de exemplu mijloace care oferă informații mărinde astfel accesibilitatea persoanelor cu dizabilități vizuale, cum este *tehnica narativă*.
- Informații disponibile în Braille sau în caractere mărite, lupe, accesul persoanelor ghid sau al câinilor utilitari, etc.(Axel & Levent, 2003; McGinnis, 1999; Ginley, 2013).
- Programe educaționale, grupuri de lucru și alte activități similare pentru elevi, studenți și adulți cu dizabilități vizuale (Axel & Levent, 2003; Ginley, 2013).

O barieră semnificativă a accesului la cultură și muzee o constituie oportunitățile educaționale limitate (Weisen, 2008). Cadrele didactice pot contribui la experiențe semnificative de învățare precum și la experiențe sociale pozitive pentru elevii lor, incluzând și persoanele cu dizabilități, încurajându-i să participe la diferite activități în diferite spații și medii și să își dezvolte astfel o multitudine de abilități precum și o atitudine pozitivă față de muzee (Pearson & Aloysious, 1994). Nevoia muzeelor de a se adresa și de a-și dezvolta un public nou precum și nevoia de a construi relații durabile cu vizitatorii lor, le-au condus spre o investigație a modului de acces și a identificării diferitelor bariere ale accesibilității. Așa cum afirma Weisen (2008), barierele accesibilității constituie o "*realitate multidimensională*" sau în alte cuvinte există diferite tipuri de accesibilitate precum cea fizică, senzorială, intelectuală, emoțională/atitudinală, financiară, culturală, digitală, etc. (Dodd, Sandell, 1998; Weisen, 2008). Învățarea muzeală a fost conceptualizată ca fiind mai mult construcția unei semnificații și nu doar achiziția informației (Rounds 1999; Silverman 1999 apud Packer, Ballantyne (2005), subliniind importanța interacțiunii sociale. În susținerea acestei idei, Silverman (1999) citat de Packer, Ballantyne (2005) identifică cinci aspecte de referință prin care vizitatorii construiesc semnificații prin dialogurile cu ceilalți: determinarea obiectului sau imaginii,

exprimarea opiniei și a judecății de valoare, descrierea obiectului / imaginii / exponatei, exprimarea anumitor cunoștințe și raportarea experienței personale.

Falk și colab. (1985) consideră că sunt trei perspective care pot fi utilizate în studiul comportamentelor vizitatorilor. Acestea se referă la perspectiva colecției, a exponatelor prin care se susține ideea că acesta este factorul dominant în motivarea vizitatorilor și poate fi obiectul modificărilor și controlului prin nivel de participare, conținut, atractivitate și intensitatea luminii. A doua perspectivă este cea a vizitatorilor, care vin la muzeu cu un program și cunoștințe pe care le dețin deja, iar perspectiva contextului reprezintă o abordare holistică care cuprinde factorii de mediu și influențele sociale și psihologice. Factorii sociali care influențează experiența sunt aspectele de identificare culturală, continuitatea temei și a povestirii, conversații și construirea povestirii, interacțiunea socială. Factorii cognitivi care influențează experiența sunt crearea unei activități structurate, implicare și participare, reflecție personală, crearea unui tot semnificativ și asigurarea autenticității. Doering și colab. (1999) citat de Packer (2008) au dezvoltat un model al experiențelor satisfăcătoare pe care persoanele le găsesc în cadrul vizitelor în muzee. Aceste experiențe au fost clasificate în patru categorii:

- Experiențele obiectuale care se focusează pe aspectele exterioare vizitatorului și anume obiectele expodate, obiectele rare și valoroase, estetica obiectelor și a exponatelor.
- Experiențele cognitive care se focusează pe aspectele interpretative și intelectuale ale experienței, incluzând obținerea informațiilor și dezvoltarea înțelegerii.
- Experiențele introspective care vizează emoții și experiențe precum reflecția, conexiunea, asocierea, proiectarea.
- Experiențele sociale care includ interacțiunile cu prietenii, familia, alți vizitatori și personalul muzeal (Packer, 2008).

Pentru a înțelege semnificația experiențelor vizitatorilor, este necesară abordarea a patru niveluri, și anume activitățile recreaționale se realizează într-un cadru cu caracteristici particulare, pentru a experiența anumite consecințe ce determină anumite beneficii, printre care și starea de bine care este operaționalizată în șase elemente: autonomie, dezvoltarea personală, control asupra mediului, scopuri în viață, relații pozitive și auto-acceptare (Ryff and Keyes 1995, apud Packer, 2008). Falk și Dierking (2000) au dezvoltat un model contextual al învățării care evidențiază factorii care identifică motivul vizitării muzeelor de către persoane (motivație, așteptări), modalitatea de realizare a vizitelor (individual sau în grup, organizat sau spontan), precum și finalitatea vizitei (învățare, curiozitate, reactualizare).

Modelul include patru dimensiuni ale vizitei la un muzeu (contextul personal, contextul socio-cultural, contextul fizic și contextul temporal) (Kirchberg, Tröndle, 2012). Contextul personal combină toate predispozițiile coo-economice individuale și așteptările cu care vizitatorul vine la muzeu, contextul socio-cultural reprezintă influențele culturale care influențează experiențele, precum și condițiile social existente, contextul fizic este o combinație a spațiului fizic al muzeului și a exponatelor, iar contextul temporal se referă la durata vizitei (Kirchberg, Tröndle, 2012).

Dezvoltarea muzeelor incluzive, bazate pe principiile promovate de modelul social al dizabilității, prin respectarea egalizării de șanse și al accesului la informații reprezintă o prioritate pentru marile muzee ale lumii. Implementarea acestor principii nu de puține ori se realizează cu dificultate, fiind menționate aici:

- alegerile limitate, limitarea accesibilității la obiecte ale muzeului (de exemplu expozițiile tactile temporare sau puținele obiecte care sunt accesibile atingerii, etc.),
- lipsa cunoștințelor de către angajații muzeului în domeniul dizabilității,
- dificultățile de a decide în mod spontan vizitarea unui muzeu, și/sau dificultățile sau lipsa de acces la informație ori lipsa publicității.
- considerarea persoanelor cu dizabilități vizuale ca o populație omogenă, realizând o generalizare la nivelul inițativelor și abilităților acestora, fără a încerca o diferențiere a experiențelor, nevoilor, intereselor, deprinderilor fiecărei persoane.
- lipsa publicității și a promovării serviciilor și programelor oferite de către muzee.

Analiza video, analiza cadrelor de referință și investigarea experiențelor pot fi metode de cercetare semnificative, utilizate în explicitarea comportamentelor persoanelor, a experiențelor trăite și a interpretărilor propuse în momentul vizitării muzeelor (vom Lehn 2010), astfel fiind identificate posibile bariere ale trăirii experiențelor muzeale ca urmare a perspectivelor diferite și interpretărilor variate, a informațiilor perceptuale diferite, a acțiunilor variate ale corpului. Joy și Sherry (2003) citați de vom Lehn (2010) au descris experiența corporală a operelor de artă, prin identificarea modului în care mișcările corporale contribuie la emergența experienței artistice în muzee. Analiza interacțiunilor persoanelor cu dizabilități vizuale în momentul accesului la exponatele muzeelor, pune accentul pe mișcările corpului, iar împreună cu descrierile ghizilor, se co-creează o experiență determinată de specificul interacțiunilor realizate.

Legislația, bunele practici și auditul încurajează înțelegerea distală a spațiului muzeului accesibil. Subiectivitatea vizitatorului este construită prin

acțiunea la distanță, prin forme definite ale cunoașterii (Hetherington, 2015). Strategiile și obiectivele care trebuie implementate în facilitarea accesului și tărirea unei experiențe muzeale constă în crearea de experiențe pozitive și semnificative, implementarea activităților de petrecere a timpului liber în contextul educațional, organizarea de vizite și activități extracurriculare, formarea cadrelor didactice privind organizarea vizitelor, dar și conștientizarea valorii educaționale și sociale, dezvoltarea ofertei muzeelor, a expozițiilor și colecțiilor permanente.

Bibliografie

- Axel, S. E., & Levent, S. N. (Eds.) (2003). *Art beyond sight. A resource guide to art. Creativity and visual impairment*. New York: AFB Press
- Black, G. (2005). *The engaging museum. Developing museums for visitor involvement*. London - N.Y.: Routledge.
- Candlin, F. (2006). The dubious inheritance of touch: Art history and museum access. *Journal of Visual Culture*, 5(2), 137-154.
- Dodd, J. and Sandell, R. (1998). *Building Bridges. Guidance for museums and galleries on developing new audiences*. London: Museum & Galleries Commission.
- Falk, J. H., and L. D. Dierking. 2000. *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Falk, J.H., Koran, J.J., Dierking, L.D. and Dreblow, L. (1985), "Predicting visitor behaviour", *Curator*, Vol. 28, pp. 249-57.
- Ginley, B. (2013) Museums: A whole new world for visually impaired people. *Disability Studies Quarterly*, 33 (3), Retrieved, 10th, July, 2017 from <http://dsq-sds.org/article/view/3761/3276>
- Goulding, C. (2000). The museum environment and the visitor experience. *European Journal of marketing*, 34(3/4), 261-278.
- Hetherington, K. (2015). Accountability and disposal: visual impairment and the museum. *Museum and society*, 1(2), 104-115.
- Hooper-Greenhill, E. (1999a). Education, communication and interpretation: Towards a critical pedagogy in museums. In E. Hooper-Greenhill (Ed.) *The educational role of the museum* (pp. 3-27). London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museum and education. Purpose, pedagogy, performance*. London - N.Y.: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.) (1999). *The educational role of the museum*. London: Routledge.
- Kanari, H., & Argyropoulos, V. (2014). Museum educational programmes for children with visual disabilities. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 6 (3), 13 - 26.
- Kef, S. (1999). *Outlook on relations. Personal networks and psychosocial characteristics of visually impaired adolescents*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Kirchberg, V., & Tröndle, M. (2012). Experiencing exhibitions: A review of studies on visitor experiences in museums. *Curator: the museum journal*, 55(4), 435-452.
- McGinnis, R. (1999). The disabling society. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp. 278-287). London: Routledge.
- Moussouri, T. (2007). Implications of the social model of disability for visitor research. *Visitors Studies*, 10 (1), 90-106.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan.

- Packer, J. (2008). Beyond learning: Exploring visitors' perceptions of the value and benefits of museum experiences. *Curator: The Museum Journal*, 51(1), 33-54.
- Packer, J., Ballantyne, R. (2002). Motivational factors and the visitor experience: A comparison of three sites. *Curator: The Museum Journal*, 45(3), 183-198.
- Packer, J., Ballantyne, R. (2005). Solitary vs. shared: Exploring the social dimension of museum learning *Curator: The Museum Journal*, 8 (2), 177-192
- Pearson, A., Aloysious, C. (1994). *The big foot. Museums and children with learning difficulties*. London: Trustees of the British Museum. British Museum Press.
- Vergo, P. (1989) (Ed.). *New museology*. London: Reaktion Books
- Vom Lehn, D. (2010). Discovering 'Experience-ables': Socially including visually impaired people in art museums. *Journal of Marketing Management*, 26(7-8), 749-769.
- Weisen, M. (2008). How accessible are museums today? In H. J. Chatterjee (Ed.) *Touch in museums. Policy and practice in object handling* (pp. 243-252). Oxford-New York: BERG.

Muzeul pentru toți

*Asist. Cercet. Dr. Marian PĂDURE
Departamentul de Psihopedagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca*

Introducere

Abordarea privind accesibilitatea și egalitatea, are ca reper mijlocul anilor 1950-1960, atunci când Curtea Supremă din Statele Unite, într-un proces cu nuanțe rasiale, a decis faptul că educația separată nu reprezintă egalitate, fapt ce a condus mai târziu la o legislație a drepturilor civile privind drepturile egale ale tuturor cetățenilor. Înlăturarea acestor bariere a reprezentat un imbold care a condus în anii 70 la o mișcare privind drepturile persoanelor cu dizabilități, care se va reflecta într-o legislație adecvată la acel moment. De fapt abordarea privind accesul persoanelor cu dizabilității în clădiri începuse prin anii 1950, sub sintagma de design fără bariere (Steinfeld și Maisel, 2012). Astfel, au început demersurile pentru reorganizarea modului în care este proiectată arhitectura urbană, mișcare care s-a extins la nivel mondial iar demersurile au fost recompensate și prin asumarea principiilor privind accesibilitatea în diverse acte legislative, dar și în Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități.

Termeni ca: design fără bariere, design accesibil, design inclusiv, design pentru toți și design universal au conotații și abordări teoretice, practice și culturale, uneori, diferite, (Iwarsson și Stahl, 2003), dar în final converg spre același concept și anume de a facilita accesul persoanelor cu dizabilități la mediul urban și informațional (Preiser și Smith, 2011).

Deși foarte mult vehiculată astăzi, dar uneori puțin înțeleasă, paradigma designului universal a fost utilizată la început în 1985 și aborda prezentarea unui design care să fie utilizabil de câți mai mulți utilizatori. Cele șapte principii ale Designului Universal (utilizare echitabilă, flexibilitate în utilizare, utilizare simplă și intuitivă, informație perceptibilă, toleranță la erori, efort fizic scăzut, mărime și spațiu pentru a fi abordat și utilizat) dezvoltate în anii 1997 de Centrul pentru Design Universal (projects.ncsu.edu/design/cud/) a articulat un proces prin care să definească și să evalueze utilitatea elementelor de design. Există abordări puțin diferite, după cum menționam și anterior, ale principiilor universale de accesibile, cum ar fi Design pentru toți și design inclusiv, termeni folosiți în mod special în spațiul European. Trebuie menționat faptul că cele două abordări sunt construite și pe modelul Designului Universal, dar nu trebuie

să ignorăm faptul că toate principiile indiferent de denumire converg și subliniază importanța incluziunii sociale.

Principiile Designului Universal sunt astăzi folosite și implementate la scară largă în arhitectură, promovarea incluziunii și accesibilități, dar stau și la baza unor noi paradigme bazate pe abordări neurocognitive privind educația. Utilizarea tot mai mult a tehnologiilor în educația a permis cercetărilor să identifice modele și soluții adecvate pentru accesibilizarea curriculumului persoanelor cu nevoi speciale. Bazat pe modelul designului universal, Centrul pentru utilizarea tehnologiilor speciale (Center for Applied Special Technology - CAST - www.cast.org), a elaborat modelul Designului universal pentru învățare (Universal Design for learning) și a modelului universal pentru instruire (Rose și Meyer, 2002).

Paradigma Designului Universal (Preiser și Smith, 2011) își găsește eficiența și utilitatea în noile modele educaționale, de afaceri și industrie (ex. utilizarea unor standarde de calitate și accesibilitate), dar și în construirea politicilor și creșterii gradului de incluziune socială.

Pentru a sublinia încă de la început nevoia de dezvoltare și creștere a gradului de acces la cultură, spații muzeografice, în mod special a persoanelor cu dizabilități, reamintim faptul că articolul 22 și 27 din Declarația Universală a Drepturilor Omului, statuează faptul că toți trebuie să avem acces la cultură și/sau statele semnatare ale Declarației trebuie să găsească soluții legislative pentru implementarea diversității și creșterii gradului de acces la cultură. În Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități (CDPD) se subliniază, în preambul, importanța accesibilizării mediului fizic, social, economic, cultural, sanitar și educațional, dar și a mediului de informare și comunicare, pentru a da posibilitatea persoanelor cu dizabilități să se bucure pe deplin de toate drepturile și libertățile fundamentale ale omului. Astfel CDPD dedică un articol (30) special pentru "*Participarea la viața culturală, activități recreative, timp liber și sport*" persoanelor cu dizabilități. Accesibilitatea, nu este un moft, ci reprezintă un demers ce atrage după sine o creștere a gradului de incluziune socială, economică și culturală a persoanelor cu dizabilități. Totodată, accesibilitatea poate fi privită ca un factor direct implicat în creșterea calității vieții, reprezentând un factor important în inovare și dezvoltare.

Rolul muzeului în educație

Pe lângă educația formală, abordările moderne, bazate pe tehnologii, dar și pe volumul informațional actual, încurajează tot mai mult utilizarea educației informale. Aceasta se poate realiza prin diverse activități, în medii și spații adecvate, oferind posibilitatea înțelegerii, dezvoltării gândirii critice,

abordarea din mai multe perspective a subiectelor din modelele școlare etc. În muzeu vizitatorul își poate dezvolta imaginația prin jocul de rol și descoperirea în atelierile atractive.

Scopul tradițional al muzeelor este de a dobândi, conserva, comunica și expune piesele și conținutul colecțiilor lor sau domeniul cunoașterii în care se specializează (Chinchilla, 2002, citat de Ruiz și colab., 2011).

Muzeul este un mediu adecvat pentru consolidarea informațiilor din mediul școlar, pentru informare, dezvoltare, aplicare și cercetare. De foarte multe ori accesul la spațiul muzeografic devine o problemă reală pentru potențialii vizitatori cu nevoi speciale. Fie că vorbim de accesul la informație și la exponate, fie că vorbim de accesul la spațiul muzeografic, ambele sunt factori determinanți în rezolvarea problemelor de incluziune socială. De foarte multe ori accesibilitatea este confundată doar cu prezența lifturilor, rampelor sau scărilor accesibile, și sunt excluse sau ignorate elementele de design informațional de interior și online.

În general, barierele sunt datorate imposibilități de mișcare, de timp și spațiu, de acces, de comunicare, de percepție și exprimare, și tocmai aceste bariere își găsesc rezolvarea în ceea ce numim în termeni generali accesibilitate. Totodată, la nivel de simț comun, majoritatea, asociem simbolul persoanei în fotoliu rulant cu conceptul de accesibilitate (Treharne, 2013), nimic greșit, fiind un simbol ce se referă la acces neîngrădit pentru utilizatorii de fotoliu rulant, dar confuzia vine din termenul de accesibilitate. Trebuie să includem faptul că gradul de accesibilitate a unui spațiu sau produs se adresează tuturor categoriile de dizabilități: vizuale, cognitive, auditive, cu dificultăți de învățare și după cum vom vedea, accesibilitatea reprezintă un demers general, derivat dinspre dizabilitate cu influențe directe și pozitive la nivel general, pentru toate categoriile, generațiile și situațiile.

Conform normativelor în vigoare (NP051, 2012) accesibilitatea se adresează unei vaste categorii de persoane, cum ar fi: persoane în fotoliu rulant; persoane care utilizează bastonul alb; persoane care utilizează cârje sub axiale / antebraț; persoane care se deplasează cu cadrul; persoanelor cu copil în cărucior; copiilor cu dificultăți de mers, utilizând cadru; copiilor; copiilor mici care învață să meargă; persoanelor în vârstă; femeilor însărcinate și persoanelor care transportă obiecte voluminoase.

Muzeele contemporane sunt instituții dinamice care comunică, educă societatea, precum și sprijină dezvoltarea personală și interpersonală. Muzeele au început să dezvolte programe educaționale pentru grupuri și domenii (Karadeniz, 2010): muzee de jucării, muzee ale copiilor, muzee de artă pentru copii, muzee de educație, muzee școlare, muzee pentru copii și centre de știință, tehnologie și descoperire. Astfel, muzeele devin medii

incluzive, unde învățarea pe tot parcursul vieții este încurajată. Spre deosebire de muzeele tradiționale, muzeele centrate pe vizitatori sunt locuri unde vizitatorii pot să facă alegeri libere și activitățile și expozițiile pot fi concepute pentru a stimula creativitatea. În cazul copiilor, jocul susține dezvoltarea emoțională, fizică și cognitivă, de asemenea, le îmbogățește cunoașterea despre lume. Greenhill (1999, citat de Karadeniz, 2010) subliniază faptul că locurile de învățare interactivă, a expozițiilor de inovare, a atelierelor de creație și activitățile centrate pe copii reprezintă a posibilitate de învățare directă și este o soluție eficientă pentru țările în curs de dezvoltare. Procesul de învățare într-un muzeu este mai distractiv și mai ușor decât învățarea în context formal, favorizând cunoașterea în domenii ca istoria, știința, tehnologia, arta, viața de zi cu zi, medicina, ingineria și mediul.

Muzeele și-au schimbat abordarea față de vizitatori și funcția lor socială de predare și păstrare a cunoștințelor și a patrimoniului, însă această transformare nu a fost suficient de rapidă pentru a ține pasul cu schimbările cerute de mediul extern. Un muzeu este cel mai probabil unul dintre cele mai clare exemple de mediu care necesită o abordare universală de proiectare (Ruiz și colab., 2011).

În ceea ce privește accesibilitatea spațiilor muzeografice pentru persoane cu diferite dizabilități reprezintă o problemă actuală, care implică atât aspecte atât de natură a mediului, dar și financiare. Un mediu expozițional, care nu ține cont de valorile universale și de particularitățile tuturor vizitatorilor, pe cât posibil, este un mediu restrictiv.

Accesibilitatea spațiului muzeografic - principii și recomandări

În accepțiune generală, pentru un cadru didactic care dorește să viziteze un muzeu împreună cu clasa în care sunt integrați elevii cu diferite cerințe speciale, fie datorate unei dizabilități sau tulburări specifice, este recomandat mai întâi stabilirea unui plan de deplasare. Această planificare trebuie să cuprindă elemente care țin gradul de accesibilitate a traseului până la muzeu, dar și facilitățile pe care muzeul le pune la dispoziție pentru vizitatorii cu nevoi speciale. Un traseu inaccesibil, care să evidențieze lipsa rampelor de acces, marcajelor stradale tactile și vizuale, sunt aspecte independente de muzeu, dar care pot să ridice probleme în deplasarea grupului spre muzeu. Totodată acestea pot fi evitate prin schimbarea modului de transport, care să fie accesibil astfel tuturor elevilor. Mediul fizic este principalul obstacol care poate sta la baza catalogării unui muzeu ca fiind inaccesibil. Identificarea clădirii muzeului (indicatoare stradale, marcaje tactile, simboluri sugestive) și a facilităților oferite (rampă de acces,

toaletă accesibilă, birou de informații cu informații accesibile și spațiu accesibil, identificarea caselor de bilete și a spațiilor destinate publicului, ghidarea facilă în interiorul muzeului utilizând o hartă tactilă, covor tactil, dispozitive electronice de localizare etc.) sunt reper esențial pentru viitoarele vizite individuale ale persoanelor cu dizabilități, deoarece acestea vor putea sta la baza unei noi vizite a persoanei cu dizabilități în mod individual.

La toate aspectele legate de mediului fizic trebuie să luăm în considerare și accesibilitatea informațiilor și accesul la exponate. O deplasare independentă în interiorul muzeului, trebuie să fie însoțită de materiale accesibile cum ar fi: hărți tactile și vizuale adecvate – pentru vizitatorii dizabilități vizuale; ghiduri audio și video accesibilizate pentru nevăzători și cu dizabilități auditive; broșură în formate standarde accesibile – Braille, format mărit și format accesibil persoanelor cu dificultăți de citire și învățare; echipamente speciale ca cititoare de coduri de bare, lupe electronice; exponate cu informații lizibile și ușor de lecturat etc.

Accesul la exponate reprezintă a o problema constantă pentru persoanele cu dizabilități. Datorită unicității exponatelor, dar și a strategiilor de securitate, în multe cazuri, vizitatorii cu dizabilități nu pot avea acces la acestea pentru explorare tactil-kinestezică sau vizuală. Dacă în cazul persoanelor utilizatoare de fotoliu rulant se ridică problema accesului fizic, în cazul persoanelor cu deficiențe vizuale sunt consemnate dificultăți privind accesul la exponate și la informațiile care le însoțesc. În ceea ce îi privește pe utilizatorii cu dizabilități auditive aceștia pot avea dificultăți în ceea ce privește înțelegerea anumitor termeni, mesajele auditive din ghidurile media sau mesajul ghidului turistic. Totodată dificultăți de înțelegere a informațiilor muzeografice pot să apară și în cazul vizitatorilor cu dizabilități cognitive și tulburări specifice de învățare. Iar aceste situații uneori sunt acompaniate și de lipsa informațiilor descriptive în ghiduri, care să conducă la o mai bună înțelegere a exponatelor de către persoanele nevăzătoare în mod special.

Majoritatea informațiilor din ghidurile de vizitare ale muzeelor cuprind informații generale despre exponate, cum ar fi localizarea istorică, denumirea și modul de confecționare sau apariție etc. Foarte puține din informațiile oferite vizitatorilor cuprind date descriptive cu scopul de a permite structurarea la nivel cognitiv a unei imagini. Ghidul audio, care în prezent este o reproducere a textelor de pe panouri, este un alt element prin care personalul muzeului ar putea implica mai activ vizitatori. Turul ar putea include descrieri vizuale ale imaginilor și obiectelor, ceea ce ar îmbunătăți accesibilitatea muzeului pentru vizitatorii cu dizabilități vizuale, care pot fi construite ca o modalitate alternativă, cum sunt de pildă selecția limbilor străine (Ruiz și colab., 2011). De exemplu punctele fixe de informare,

care se regăesc pe parcursul vizitei muzeografice și care însoțește exponatele dintr-o anumită încăpere, rareori sunt concepute pentru a fi accesibile vizitatorilor cu fotoliu rulant.

În anumite situații muzeele folosesc machete tactile în copie fidelă prin respectarea scalei, materiale și etichete tipărite în Braille, format mărit, grafice color simplificate, ghiduri audio cu descriere suplimentară, documentare video cu subtitrare și/sau interpret în limbaj mimico-gestual. Multe dintre imagini ar putea fi mai bine identificate în subtitrări. În unele locuri, lipsa de identificare a informațiilor - de exemplu, fotograf, artist, nume, subiect, locație, dată și sursă - fac ca imaginile să fie doar niște ilustrații problematice ale unor narațiuni. Multe muzee folosesc ca soluție de accesibilizare pentru vizitatorii cu surditate ghiduri video, pe suporturi portabile, care oferă o alternativă preînregistrată a ghidului video al muzeului cu informații în interpretare mimico-gestuală (Ruiz și colab., 2011).

Să nu excludem din ecuația unui expoziții accesibile ghidul muzeografic uman, care reprezintă o resursă foarte importantă. Întotdeauna au existat ghiduri umane în muzee, aceștia fiind o punte între vizitator și cunoștințele ascunse în exponatele muzeografice, ce nu sunt accesibile fără un ajutor adecvat și explicații personalizate. Aceștia sunt experți în conținutul și povestirea pieselor expuse, în context istoric, social sau uman. Totodată ei dau viață și vigoare muzeului și chiar îi distrează pe vizitatori, făcându-le turul muzeografic mai atractiv și bineînțeles, educațional, având în vedere că ei sunt capabili să răspundă oricăror situații, întrebări, tip de audiență sau urgențe. Datorită numărului mare de vizitatori și a exigențelor acestora, a complexității acestora, a informațiilor diverse, a competențelor sociale și de limbă pe care ar trebui să le posede ghizii umani, muzeele trebuie să dezvolte resurse educaționale pentru a completa serviciile ghidului tradițional (Ruiz și colab., 2011).

Dar, pentru evitarea multora dintre eventualele problemele care pot apărea în vizitarea unui spațiu muzeografic este importantă planificarea și informarea. La toate acestea, accesibilitatea spațiului fizic și informațional al exponatelor, se adaugă accesibilitatea pagini web, care permite vizitatorilor o bază de informare suplimentară.

Noile tehnologii au obișnuit vizitatorii cu un stil personalizat, unde este de așteptat o interacțiune furnizată într-un ritm rapid. Muzeele trebuie să-și adapteze interfețele pentru a se conforma acestei realități. Prin aportul mijloacelor audiovizuale sub formă de panouri de informare, acestea oferă și o sursă mai de interactivitate muzeografică, ce pot să îmbogățească spațiul expozițional. În foarte multe situații comportamentul vizitatorilor s-a schimbat și acum evită ghidul uman și căile predefinite din spațiul muzeografic. Mulți vizitatori preferă să fie liberi să exploreze muzeul în mod

independent și apreciază posibilitățile pe care le poate avea de a explora descoperirile științifice - arheologice, biologice, tehnologice sau orice alt domeniu. (după Ruiz și colab., 2011).

O soluție complementară care ar putea să completeze multe din metodele prin care poate fi accesibilizat spațiul muzeografic constă și în utilizarea codurilor QR.

Codul QR sau *răspuns rapid* reprezintă o metodă care permite integrarea unui volum mare de informații într-un spațiu îngust foarte mic. Creșterea interesului pentru această modalitate, este dat de faptul că această matrice cu pătrățele negre și spații albe, poate stoca un maxim de 7.089 caractere numerice și 4.296 de caractere alfanumerice (Wikipedia).

În ultimii ani, utilizarea codurilor QR s-a extins treptat și a fost transferat și în sfera vieții culturale și a muzeelor. Pe lângă oferirea de informații suplimentare și experiență multimedia pentru vizitatori, codul QR poate afișa în timpul prezentărilor video, date, imagini, audio sau o combinație de materiale, facilitând astfel și îmbogățind comunicarea dintre exponatele muzeului și vizitatori. Pentru decodarea codului este nevoie de un dispozitiv mobil digital, o aplicație de scanare a codurilor QR și o conexiune la Internet.

Cu costuri minime și cu o facilitate accesibilă, codul QR poate să cuprindă legături către un text, informații digitale; adrese de internet, mesaje scurte pentru telefon, cărți electronice expediate; legături către fișiere care pot fi descărcate; numere de telefon etc.. Realizarea codurilor de tip QR nu este una complicată acestea pot fi realizate în mod gratuit (ex. www.ro.qr-code-generator.com, www.generatorqr.ro) în spațiul online, ulterior tipărite și așezate în dreptul exponatelor, ușilor, spațiilor muzeografice sau generale, pentru care dorim să asociem diferite informații.

Pentru a furniza informații extinse despre exponate în muzee prin coduri QR și dispozitive mobile, sistemul este necesar pentru a crea o bază de date electronică care să conțină informații detaliate despre exponatele din muzeu, conectate și cu site-ul web al muzeului, care va oferi acces la acesta.

Implementarea sistemului de utilizare a codurilor QR în muzeu presupune în primul rând realizarea unui baze de date cu toate exponatele și reconstrucții grafice, care să cuprindă și descrierile necesare pentru persoanele cu diferite dizabilități dar și înregistrarea detaliată a exponatelor, ordonarea clară a exponatelor în muzeu, poziționarea codurilor în poziții similare la fiecare exponat să poată fi reperate de către vizitatorii cu dizabilități.

Studiile au arătat că folosirea telefoanelor mobile și a tabletelor în muzee de către vizitatori mărește durata media a timpului de vizitare de 4-5 ori (Chivarov și colab., 2013). Toate acestea definesc nu doar actualitatea, dar tehnologie avansată în domeniul muzeelor și galeriilor le permite

vizitatorilor o experiență îndelungată și accesibilă în muzeu. Prin utilizarea dispozitivele mobile în cadrul muzeelor, acestea pot servi drept ghiduri și surse de informare și însoțire a vizitatorului pe parcursul vizitei. Acest lucru nu numai că sporește interesul pentru tematica muzeografică, dar, de asemenea, crește gradul de conștientizare și înțelegere. Ea creează o oportunitate de a furniza informații suplimentare despre obiectele din muzeele expunerilor diferite, utilizând scurtă comunicare științifică. Aceasta este o modalitate foarte bună de a îmbunătăți experiența vizitatorilor, permițând comunicarea între vizitator și educație la toate nivelurile (Chivarov și colab., 2013).

Trebuie să menționăm și faptul că utilizarea codului QR poate fi utilizată în orice spațiu sau domeniu, ca metodă complementară în vederea creșterii gradului de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități.

Ruiz, Pajares, Utray și Moreno (2011) propun pentru eficiența accesibilității spațiului muzeografic un Ghid multimedia pentru toți (Multimedia Guides for All - MGA), oferind recomandări care să definească un dispozitiv portabil, unic, și interactiv care sprijină și orientează vizitatorii printr-un muzeu, prin transmiterea de informații în formate diferite (text, imagini, video, audio etc.), adaptate la condițiile senzoriale și cognitive ale vizitatorilor.

Acest dispozitiv, deși în fază de prototip și utilizat la o scară restrânsă, se bazează pe un design accesibil și adaptat vizitatorului, prin integrarea unor meniuri sau parametri care să permită configurarea informațiilor în mai multe limbi și multiple resurse de accesibilitate audiovizuală. Resursele sunt adaptate preferințelor și intereselor vizitatorului, oferind posibilitatea de a obține mai multe informații despre fiecare exponat.

În cazul vizitatorilor care nu au acces la coloana sonoră, resursele disponibile ar trebui să fie subtitrate,acompaniate de o fereastră unde se interpretează în limbaj mimico-gestual. Subtitrările, se recomandă să fie plasate în partea de jos a ecranului, care va fi permanentă și poate fi ascunsă de utilizator. Această casetă poate fi, de asemenea, ascunsă automat în cazul în care nu este afișat niciun conținut cu subtitrare. Datorită dimensiunii reduse a dispozitivelor, este rezonabil ca un videoclip în limbajul semnelor să fie furnizat ca un element separat de aspectul celuilalt conținut. Iar pentru vizitatorii care nu au acces la imagini, sunt furnizate descrieri audio, navigație audio, posibilitatea de a mări informația și modifica de contrast. Un astfel de dispozitiv ar trebui să fie configurat astfel încât, indiferent de starea fizică și senzorială a persoanei, acesta să poată fi utilizat în orice moment. Modelul ia în considerare utilizarea standardele internaționale ISO, W3C, WCAG privind accesibilitatea pentru utilizatori cu diferite dizabilități (după Ruiz și colab., 2011).

Spații muzeografice accesibile în România

La nivel național sunt prezente câteva locații muzeografice care sunt, mai mult sau mai puțin accesibil persoanelor cu dizabilități, în special pe organizate pentru vizitatorii cu deficiențe vizuale. Aceste inițiative s-au bazat pe proiecte de creștere a incluziunii social-culturale a tinerilor cu dizabilități și facilitarea accesului acestora la patrimoniul muzeografic.

Vom enumera în continuare lista instituțiilor de cultură care oferă acces dedicat la exponate persoanelor cu dizabilități:

- Muzeul de Istorie Națională și Arheologie din Constanța - facilitează accesul persoanelor cu deficiențe de vedere la patrimoniul istoric și arheologic al Dobrogei. În cadrul muzeului vizitatorii se pot deplasa utilizând covoarele tactile și pot explora replici și modele tactile, ghiduri de expoziție și au acces la o infrastructură media specifică iar ghidurile expozițiilor muzeelor se pot descărca online www.arheotact.ro
- Muzeul Etnografic al Transilvaniei din Cluj-Napoca - este primul muzeu din România care a dezvoltat o secțiune permanentă pentru persoanele cu dizabilități vizuale în anul 2009. Expoziția tactilă „Atinge și înțelege – mesajul tactil al obiectelor țărănești tradiționale” oferă o experiență de un tip aparte tuturor vizitatorilor, prin faptul că pot atinge și manipulat toate exponatele prezente. Expoziția este dotată cu covoare tactile pentru orientare, iar informațiile din dreptul exponatelor sunt în format accesibil cu scris mărit și în Braille. Toate acestea sunt însoțite de desene tactile. www.muzeul-etnografic.ro
- Muzeul Național de Artă al României din București - oferă acces la expoziții pentru vizitatori în fotoliu rulant, cu dizabilitate vizuală și de auz. Îndrumați de un specialist al muzeului, vizitatorii pot explora diferite lucrări din galerie, cu ajutorul unor aplicații multimedia și de realitate augmentată, al unor replici tactile și mostre textile, precum și al „bibliotecii de sunete” și al „bibliotecii olfactive” www.mnar.arts.ro.
- Muzeul Național de Istorie Naturală Grigore Antipa din București - începând cu anul 2012 a fost demarat proiectul Muzeul Tuturor, care își propune să faciliteze accesul persoanelor cu dizabilități la patrimoniul cultural. Muzeul are dispuse covoare tactile pentru deplasarea în siguranță a nevăzătorilor în spațiul muzeografic. Totodată vizitatorii cu dizabilități au acces la basoreliefuri ce prezintă dioramele din expoziția permanentă, cu explicații în format Braille; vizite în colecții pentru persoanele

cu dizabilități de auz; ateliere de artă plastică inspirate din istoria naturală pentru persoanele cu dizabilități locomotorii; audiții de sunete din natură pentru persoanele cu dizabilități de vedere; muzeografi în limbajul mimico-gestual pentru organizarea de ghidaje în expoziție. www.antipa.ro

- Planetariul din Baia Mare - oferă acces vizitatorilor cu dizabilități vizuale la expoziția "Cerul în mâinile tale", ce promovează patrimoniul cultural imaterial, legat de tradițiile populare românești despre aștri și constelații. Tuturor vizitatorilor este permis să exploreze imaginarul social și cultural despre cer și "podoabele sale" într-o formă inovativă, tactilă și auditivă. Totodată vizitatorii cu dizabilități vizuale, și nu numai pot utiliza și aplicația "Planetariu pentru nevăzători" este un ghid audio, ce oferă o călătorie virtuală printre constelațiile românești tradiționale sau pe o planisferă tipărită cu constelațiile românești tradiționale. www.planetariubm.ro

Concluzii

Muzeele fac parte din noua societate bazată pe cunoaștere. Soluțiile pentru muzee trebuie să fie în directă legătură cu această situație și să profite de noile tehnologii informatice. În această evoluție, nu trebuie să se repete greșelile din trecut sau să se evite abordarea unor probleme majore cum ar fi accesibilitatea universală.

„Discriminare pe criterii de dizabilitate” înseamnă orice diferențiere, excludere sau restricție pe criterii de dizabilitate, care are ca scop sau efect diminuarea sau prejudicierea recunoașterii, beneficiului sau exercitării în condiții de egalitate cu ceilalți a tuturor drepturilor și libertăților fundamentale ale omului în domeniul politic, economic, social, cultural, civil sau în orice alt domeniu.

Muzeul este un depozitar de informație și cunoaștere, care, în mecanismul de adaptare ar trebui să ia în considerare factori cum ar fi tipul de public, resursele disponibile și cel mai important: utilizarea noilor mijloace tehnologice.

Trebuie să subliniem faptul că accesibilitatea are un caracter universal. Un mediu accesibil reprezintă un beneficiu pentru noi toți, nu doar pentru persoanele cu dizabilități. Un nivel ridicat de accesibilitate a mediului social-cultural-educational conduce la creșterea calității vieții și capitalului social și economic, prin faptul că accesibilitatea nu reprezintă o barieră în calea inovării.

Bibliografie

- Chinchilla, M. (2002). *El Papel De Los Museos En La Conservación Y Difusión Del Patrimonio Histórico*. Sociedad Estatal España Nuevo Milenio.
- Chivarov, N., Ivanova, V., Radev, D. și Buzov, I.(2013). *Interactive Presentation of the Exhibits in the Museums Using Mobile Digital Technologies* în 15th Workshop on International Stability, Technology, and Culture, The International Federation of Automatic Control, June 6-8, 2013. Prishtina, Kosovo. DOI: 10.3182/20130606-3-XK-4037.00014
- Iwarsson, S. și Stahl, A. (2003). Accessibility, usability and universal design – Positioning and definition of concepts describing person-environment relationships, în *Disability and Rehabilitation*, vol. 25, no. 2, pp. 57-66. DOI: 10.1080/0963828021000007969 online la: www.goo.gl/M32nD6
- Karadeniz, C. (2010). Children’s museums and necessity for children’s museums in Turkey, în *Procedia Social and Behavioral Sciences* nr. 2, pp. 600-608. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.070
- Națiunile Unite (2001). *Convenția privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități*. Disponibil online la <http://goo.gl/KnoGgP>
- Normativ privind accesibilizarea spațiului urban (2012). *Normativ privind adaptarea clădirilor civile și spațiului urban la nevoile individuale ale persoanelor cu handicap*, Ministerul dezvoltării regionale și administrației publice. Disponibil online la www.goo.gl/7ceyFk
- Preiser, W. și Smith, K. (2011). *Universal Design Handbook, second edition*. Editura Mc Graw Hill: New York.
- Rose, D., și Meyer, A.(2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Ruiz, B., Pajares, J.L., Utray, F., și Moreno, L. (2011). Design for All in multimedia guides for museums, în *Computers in Human Behavior*, nr. 27 (2011), pp. 1408–1415. DOI:10.1016/j.chb.2010.07.044
- Steinfeld, E. și Maisel, J. (2012). *Universal Design, Creating Inclusive Environments*. Editura John Wiley & Sons, INC.: Hoboken, New Jersey.
- Treharne, A. (2013). *What does this symbol actually mean?* TED ED Lessons Worth Sharing. Prezentare video, disponibil online la www.goo.gl/0GU0S3

Argumente privind o etapizare diferită a proiectelor educaționale din statul român modern (1918-1989)

Lect. univ. dr. Casian POPA

Departamentul de Didactica Disciplinelor Socio-Umane
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai,

Una dintre componentele cele mai importante ale articulării în cadrul statelor moderne a unei legături dintre acesta și comunitatea de cetățeni a fost educația, dar mai ales componenta instituționalizată a acesteia, învățământul. Ernest Gellner a subliniat rolul implicării și a intervenției hotărâte a statului în promovarea unei legături emoționale dintre guvernanți și guvernați prin intermediul culturii, educației și a instituțiilor de învățământ³. Nici România nu poate fi considerată excepție de la această regulă a manifestării autorității statului, mai ales după momentul întregirii din 1918. Din acest moment, educația instituționalizată va fi una dintre pârgھیile politice și, în consecință, o miză extrem de importantă pentru toate partidele sau mișcărilor politice care au guvernat statul român pe durata întregului secol al XX-lea.

În acest sens, rememorez câteva momente-cheie legate de acest subiect de reflecție. În cadrul cursurilor sale de pedagogie, de la Universitatea din Iași, profesorul Ștefan Bârsănescu făcea începând cu 1934 câteva considerații față de legătura dintre politica educație și politică⁴. Citat de către C-tin Cucuș⁵, Bârsănescu remarcă faptul că valorile unei epoci sunt reflectate în idealurile educative ale acesteia: *"dacă vrei să afli idealul educativ al unei epoci, trebuie să întrebi ce valoare supremă apreciază acea epocă, încrezându-se în faptul că «această viață are preț prin ceea ce creăm în domeniul culturii»"*. Aceste valori educaționale trebuie stabilite astfel încât să inspire o societate întreagă, dar să se și adreseze unor oameni concreți, motivându-i înspre acele aspirații declarate în legislație⁶. Dacă aceste finalități, consideră autorul, nu contribuie

³ E. Gellner, *Națiuni și naționalism. Noi perspective asupra trecutului*, ed. Antet, Oradea, 1997, pp. 19 - 34 și E. Gellner, *Naționalism*, ed. Librom Antet SRL, București, 2001, cap. VII "Mariajul statului și culturii", pp. 53 - 60. Vezi și Michel Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari, 1981; Giulio Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, Torino, 1997; Gabriele Turi, *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, ed. Laterza; Simonetta Soldani, G. Turi (coords.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol I-II, Il Mulino, Bologna, 1993.

⁴ Vezi și Șt. Bârsănescu, *Politica culturii în România contemporană. Studiu de pedagogie*, Tipografia Alexandru A. Țerek, Iași, 1937; *Idem*, ediția a II-a, Polirom, Iași, 2003.

⁵ C-tin Cucuș, *Pedagogie*, Polirom, Iași, 1996, pp. 46 - 47.

⁶ *Ibidem*, p. 46.

la „insertia” individului în societate, dar și invers, dacă nu implică responsabilități ale societății față de individ, aceste idealuri educaționale sunt irealizabile, nefezabile și sortite eșecului⁷. Iată de ce, reformele pretind această abordare prin care apropie individul de societate și invers, într-un proces de reaşezare a unor valori, într-un sens mai democratic. Desigur, ecouri ale acestor bătălii ale secolului XX din câmpul educației rămân și astăzi extrem de vii, însă mizele s-au modificat.

Când ne referim la proiectele legislative din învățământ, astăzi ne gândim mai ales în termeni extrem de uzurpați, precum cel de „reformă”, adică de modificări de substanță aduse unui întreg sistem educațional⁸. Se consideră ca reformele din educație sunt reacția guvernământului în termeni de politici publice, în scopul depășirii unor crize sistemice diagnosticate și evidente dintr-o societate. Reformele din educație presupun nu doar o viziune coerentă asupra problemelor semnalate și care trebuie abordate, ci și o concepție filosofică cu privire la societate, dar și o paradigmă prin prisma căreia se operaționalizează un sistem de principii menite să articuleze diferitele soluții aplicate problemelor identificate⁹. De obicei, o politică de reformă a educației este necesară în momentul în care survin blocaje evidente, vizibile în termeni de fracturi sistemice între societate și sistemul educațional. Acest lucru se datorează, de obicei unor modificări fundamentale în interiorul unei societăți care generează noi „mize sociale”¹⁰. În acest context sunt favorizate noi paradigme socio-pedagogice, iar articularea acestor schimbări se realizează printr-o legislație cu pretenții reformatoare. Aceste reforme ale educației au ca miză schimbarea cât mai completă (uneori radicală) atât a structurilor, instituțiilor, cadrului de organizare a sistemului de învățământ în funcție de finalitățile exprimate ca priorități¹¹. În funcție de amploarea legislativă angrenată se consideră a fi reforme de reconstrucție – care vizează modificarea radicală a structurilor și implicit a procedurilor după care funcționează sistemul de învățământ, sau reforme de evoluție – ce operează doar modificări punctuale ori inovații cu caracter limitat, în scopul impulsiei mecanismelor autoreglatoare ale sistemului¹².

⁷ *Ibidem, loc. cit.*

⁸ Gh. Bunescu (coord.), G. Albu, Em. Stan, F. Stanciu, C. Stănescu-Ulrich, Studiu introductiv „Mize sociale, tradiții și inovații în legislația învățământului românesc”, în *Antologia legilor învățământului din România*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2004, pp. 5 - 23;

⁹ *Ibidem*, p. 18.

¹⁰ Denizia Gal, *Educația și mizele ei sociale*, ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2002.

¹¹ Gh. Bunescu și colab., *op. cit.*, p. 6.

¹² *Ibidem*, p. 6.

Din punct de vedere istoric, Gh. Bunescu și colaboratorii consideră că există două tipuri de reforme: cele **tradiționale** și cele **moderne - contemporane**¹³. Primele reforme, tradiționale, s-au înlăptuit în ultimele decenii ale secolului al XIX-lea și în prima jumătate a secolului al XX-lea, includ, în opinia autorilor atât reforme spontane, neplanificate sistemic, cât și reforme parțiale, care vizează un anumit nivel de învățământ și sunt datorate unei reacții la schimbările care au loc în societate, cu contribuția unor personalități. În ceea ce privește reformele moderne contemporane care sunt puse în practică începând cu a doua jumătate a secolului al XX-lea au drept caracteristici reformele planificate, holiste, și instituționalizate, cu aportul unui corp de specialiști. Aceste reforme vizează simultan toate nivelele și treptele de învățământ. Astăzi, în spațiul european (după mai bine de un secol) constatăm o stopare a apetenței către mari reforme sistemice pe spații culturale vaste (precum procesul Bologna), însă criteriile justificative ale acestor reforme operate până de curând au favorizat mai ales funcționalitățile reformelor, și mai puțin valorile. Termenii frecvent uzitați au fost: **reforme de recuperare, reforme de sincronizare și reforme de avans**.

Se poate observa faptul că reformele din prima jumătate a secolului al XX-lea au acționat pe rând, la nivelul învățământului primar și la nivelul învățământului secundar. Pe de altă parte, fenomenul reformist din a II-a jumătate a secolului al XX-lea reliefează amploarea și caracter universal al acestuia, în perioada 1950 - 1970, în majoritatea statelor lumii s-au făcut reforme care au avut strategii comune de schimbări cel puțin la nivelul unui ciclu complet de învățământ¹⁴.

Reperete cronologice pentru legislația secolului al XX-lea le-am stabilit pornind de la *Legea asupra învețământului primar și normal - primar* din 1896 (zisă legea P. Poni) și *Legea Educației și Învoățământului nr. 28 din 21 decembrie 1978*, emisă în timpul regimului Ceaușescu, și care și-a făcut simțit efectul mult după anul 1989. Deși unele dintre efecte și-au făcut simțită prezența până în anul 1997, am decis să fixez ca punct terminus anul 1989, datorită faptului că marchează o altă ruptură fundamentală, reorientarea către un regim democratic.

Perioada cuprinsă între 1896 - 1989 a fost subîmpărțită, la rândul ei în câteva etape, datorită nevoii de a limpezi principalele tendințe ideologice care își fac simțite în cadrul legislației învățământului. De aceea, această etapizare propusă în ceea ce privește legislația învățământului trebuie privită cu multă permisivitate și mai puțin rigid, dat fiind că efectele

¹³ *Ibidem*, p. 7.

¹⁴ *Ibidem*, p. 7.

legislative ale unor legi dintr-o anumită etapă transcend această jalonare operată de subsemnatul.

Interpretarea mea nu se va plia pe abordările anterioare care privilegiază dezbaterile de tip pedagogic, ci favorizează o abordare a mizelor educației din perspectiva politicului. Un instrument util, din păcate până la un punct, a fost lucrarea *Antologia legilor învățământului din România*¹⁵, care, deși reunește relativ majoritatea legilor învățământului și educației din România (scăparea cea mai notorie o constituie *Decretul – Lege pentru organizarea și funcționarea învățământului secundar teoretic*, publicat în Monitorul Oficial din noiembrie 1939) nu își propune să creioneze contextul perioadei în care s-a emis fiecare lege a învățământului¹⁶. De altfel, majoritatea bibliografiei în legătură cu acest subiect nu discută mizele legislației educaționale, favorizând abordări de factură pedagogică¹⁷. Alte lucrări care pot emite pretenții de istorii ale învățământului și educației se opresc la anul 1945¹⁸. Cele scrise după anul 1945 sunt mai degrabă însumări pozitiviste, fie tributare unei comenzi ideologice¹⁹. De-abia în ultimii ani, la nivelul literaturii au început să apară abordări critice cu privire la educație și învățământ, relativ puține la număr, care însă pot fi considerate repere pentru acest subiect²⁰. Desigur, sunt doar câteva titluri care au marcat cercetarea, enumerarea ne-având absolut deloc pretenții exhaustive.

¹⁵ Institutul de Științe ale Educației, *Antologia legilor învățământului din România*, București, 2004.

¹⁶ Este util modelul cărții coordonate de Angelo Malinverno, *La scuola in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Moretti (1860- 2004)*, Edizioni Unicopli, Milano, 2006 sau cel a volumului lui Adolfo Scotto di Luzio, *La scuola dell' italiani*, Il Mulino, 2007.

¹⁷ C. Bârzea., *Reforme de învățământ contemporane. Tendințe și semnificații*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976. Gh. Bunescu, „Valorile și reformele învățământului românesc”, în *Revista de Pedagogie*, 1-2/1993; Gh. Bunescu, „Haretismul și reforma învățământului românesc din perspectiva contemporană a sociologiei educației”, în *Revista de Pedagogie*, 7 – 12, 1978. G. Cristea, *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.

¹⁸ A. Manolache, Gh. Pârnuță (coord.), *Istoria învățământului din România, vol II (1821-1918)*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București 1993; I. Livezeanu, *Cultură și naționalism în România Mare 1918 – 1930*, Humanitas, București, 1998; I. Albușescu, *Istoria gândirii și practicii pedagogice românești*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005; Fl. Diac, *O istorie a învățământului românesc modern, Vol I, secolul XVII-1944*, Oscar Print, București, 2004.

¹⁹ De ex. lucrarea scoasă sub egida Ministerul Învățământului din România, Comisia pentru istoria învățământului din România, *Istoria învățământului din România. Compendiu*, (sub redacția C-tin C. Giurescu, Igor Ivanov, N. Mihăileanu, Dinu Moroianu, Ilie Popescu-Teiușan, Ion Stanciu, Dumitru Toderici), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.

²⁰ E. Stănciulescu, *Teorii sociologice ale educației*, Polirom, Iași, 1996; M. L. Murgescu, *Între „bunul creștin” și „bravul român”*. Rolul școlii primare în construirea identității naționale românești (1831 – 1878), Editura A'92, Iași, 1999; D. Gal, *Educația și mizele ei sociale*, Dacia, Cluj-Napoca, 2002.

Așadar, aceasta este propunerea noastră privind etapizarea secolului al XX-lea în legătură cu proiectele legislative și de reformă educațională, care diferă flagrant de etapizările cronologice "clasice" cu care se operează și astăzi.

Etapizarea legislației învățământului din perioada 1896 - 1989:

A. Perioada 1896 - 1924 - debutează cu legislația liberală inițiată de Petru Poni și Spiru Haret scăpând de sub tentația simplelor reglementări și codificări mimetice din educație, ca urmare a procesului de racordare la realitatea europeană occidentală și se încheie după reorganizarea României ca urmare a Unirii din 1918, când vechea legislație începe să fie înlocuită cu una nouă, care reflectă aspirațiile tânărului stat național unitar român.

B. Perioada 1924 - 1939 - este cuprinsă între emiterea *Legii pentru învățământul primar al statului* (*școale de copii, școale primare, școale și cursuri de adulți, școlile și clasele speciale pentru copii debili și anormali educabili*) și *învățământul normal - primar din 26 iulie 1924* și se încheie odată cu inițierea legislației de către regimul autoritar al lui Carol al II-lea.

C. Perioada 1939 - 1948 - poartă amprenta tentativelor legislative autoritariste ale lui Carol al II-lea și apoi ale lui Ion Antonescu, emise în circumstanțe interne și externe dificile. Etapa se va încheia în anul 1948, când autoritățile comuniste au modificat radical viziunea asupra învățământului inițiind legislația comunistă a învățământului.

D. Perioada 1948 - 1968 - este marcată de emiterea de către autoritățile comuniste a *Decretului pentru reforma învățământului nr. 175/nr. 1383 din 2 august 1948* (publicat în Monitorul Oficial nr. 177 din 3 august 1948), care poartă amprenta modelului sovietic. Această perioadă se încheie odată cu promovarea legislației învățământului din 1968 emisă de către regimul lui Ceaușescu.

E. Perioada 1968 - 1989 - este cuprinsă între emiterea *Legii privind învățământul în Republica Socialistă România* din 13 mai 1968 și se încheie în 1989. Un moment marcant îl constituie *Legea educației și învățământului nr. 28 din 21 decembrie 1978* care impune aservirea brutală a învățământului și educației comandamentelor regimului Ceaușescu, modificându-se încă o dată parametrii de funcționare a sistemului prin elementele specifice național-comunismului.

La modul extrem de simplist s-ar putea considera că problemele învățământului din secolul XX, mai ales pentru prima jumătate a acestuia, au oscilat între „dihotomiile” clasicism - modernitate, conservatorism -

liberalism, individualism – colectivism, și democrație – totalitarism²¹. Totuși această contextualizare nu ar fi limpede fără a face o incursiune în legislația care a generat dezvoltările din secolul al XX-lea.

Sfârșitul secolului al XIX-lea va marca o cotitură culturală care va influența legislația educației, creându-se premisele fundamentale pentru consecințele majore care vor urma în perioada interbelică. Se consideră că perioadă interbelică, în care a emers elita culturală a României, cunoscută și sub numele de „generația '22” este o consecință firească a reformelor fundamentale împlinite mai ales de către Partidul Național Liberal aripa tânără. Legislația promovată de către liberali de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, coincide în mare măsură cu activitatea și activismul omului politic liberal Spiru Haret, în calitate de Ministru al Instrucțiunii Publice. Promovarea acestei legislații care a modificat fundamental spațiul cultural, economic și social al unui stat care se străduia să recupereze decalajul imens care-l despărțea față de statele occidentale a fost posibilă și datorită mutațiilor de pe scena politică și culturală a României. Așadar, schimbarea de generație a elitei culturale a coincis și cu modificări de generație în viața politică românească²². Ne-am dori ca acest fenomen să nu fie o excepție ci un fenomen de evoluție normală și pentru o societate „excepțională” precum cea din perioada actuală.

Această abordare nu doar că ar putea fi considerată ca fiind un instrument mai facil pentru cercetătorii fenomenului educației dar poate clarifica mult mai limpede defazarea aparentă între politic și reformele ori proiectele structurale educaționale din statul român modern. Față de vechile abordări tributare strict unei cronologii istorice rigide care nu ține cont de particularitățile reformelor din educație această etapizare prezintă avantajul de a fi studiate în cadrul conturat de către viața politică însă centrată tocmai pe dinamica mizelor educației.

Bibliografie:

- A. Malinverno, *La scuola in Italia. Dalla lege Casati alla riforma Moretti (1860- 2004)*, Edizioni Unicopli, Milano, 2006 sau cel a volumului lui Adolfo Scotto di Luzio, *La scuola dell'italiani*, Il Mulino, 2007.
- A. Manolache, Gh. Pârnuță (coord.), *Istoria învățământului din România, vol II (1821-1918)*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București 1993;
- C. Bârzea., *Reforme de învățământ contemporane. Tendințe și semnificații*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976;
- C-tin Cucos, *Pedagogie*, Polirom, Iași, 1996;
- D. Gal, *Educația și mizele ei sociale*, Dacia, Cluj-Napoca, 2002.

²¹ Gh. Bunescu și colab., *op. cit.*, p. 18.

²² vezi pe larg în L. Nastasă, *Generație și schimbare în istoriografia română. Sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX*, Presa Universitară Clujeană, Cluj, 1999, pp. 12 - 24.

- E. Gellner, *Naționalism*, ed. Librom Antet SRL, București, 2001;
- E. Gellner, *Națiuni și naționalism. Noi perspective asupra trecutului*, ed. Antet, Oradea, 1997.
- E. Stănculescu, *Teorii sociologice ale educației*, Polirom, Iași, 1996;
- Fl. Diac, *O istorie a învățământului românesc modern, Vol I, secolul XVII-1944*, Oscar Print, București, 2004.
- G. Cristea, *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994;
- G. Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, Torino, 1997;
- G. Turi, *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, ed. Laterza, 2002.
- Gh. Bunescu (coord.), G. Albu, Em. Stan, F. Stanciu, C. Stănescu-Ulrich, *Studiu introductiv „Mize sociale, tradiții și inovații în legislația învățământului românesc”*, în *Antologia legilor învățământului din România*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2004, pp. 5 - 23;
- Gh. Bunescu, „Haretismul și reforma învățământului românesc din perspectiva contemporană a sociologiei educației”, în *Revista de Pedagogie*, 7 - 12, 1978;
- Gh. Bunescu, „Valorile și reformele învățământului românesc”, în *Revista de Pedagogie*, 1-2/1993;
- I. Albulescu, *Istoria gândirii și practicii pedagogice românești*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005;
- I. Livezeanu, *Cultură și naționalism în România Mare 1918 - 1930*, Humanitas, București, 1998; Institutul de Științe ale Educației, *Antologia legilor învățământului din România*, București, 2004.
- Istoria învățământului din România. Compendiu*, (sub redacția C-tin C. Giurescu, Igor Ivanov, N. Mihăileanu, Dinu Moroianu, Ilie Popescu-Teiușan, Ion Stanciu, Dumitru Toderici), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
- M. L. Murgescu, *Între „bunul creștin” și „bravul român”*. Rolul școlii primare în construirea identității naționale românești (1831 - 1878), Editura A'92, Iași, 1999;
- M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari, 1981;
- S. Soldani, G. Turi (coords.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol I-II, Il Mulino, Bologna, 1993;
- Șt. Bărsănescu, *Politica culturii în România contemporană. Studiu de pedagogie*, Tipografia Alexandru A. Țerek, Iași, 1937; *Idem*, ediția a II-a, Polirom, Iași, 2003;

Raportul dintre dezvoltare socială și educație: curente politico-sociale reflectate în managementul sistemului educațional românesc

Lector universitar asociat Dr. Viorel SÎRCA

Departamentul de Psihopedagogie Specială

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Universitatea „Babeș-Bolyai”

Facultatea de Drept - Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”

Văzute la nivel european ca domenii esențiale în reducerea sărăciei și dezvoltarea societății, educația și formarea sunt elemente de referință în analizele care urmăresc efectele diferitelor direcții ale managementului educațional asupra dezvoltării sociale. Orientarea curriculară, școlară și profesională sunt văzute ca obligații ale statului, fiind susținute din fonduri publice, în toate statele lumii. Comparativ cu alte țări europene, România alocă, din fonduri publice, un buget redus pentru educația școlară, are mai puțini tineri cuprinși în învățământul superior și o rată mai mică de participare a adulților în programe de educație continuă (lifelong learning). Studiul de față analizează aceste probleme prin prisma curentelor politico-sociale care au marcat managementul educațional din lume și din țara noastră și oferă o perspectivă macrosocială privind evoluția sistemului educațional și orientarea socio-profesională din România ultimilor ani.

capital educațional, capital uman, dezvoltare socială, educație, orientări curriculare.

Introducere

Curentele teoretice privind efectele educației (fiind vizată cu precădere cea formală) asupra dezvoltării sociale pot fi clasificate astfel: perspectiva liberală (funcționalism tehnologic), perspectiva „comunitariană” (asociată teoriei „a treia cale”) și cea critică, ancorată în teoriile marxiste și weberiene. Primele două curente au stimulat elaborarea unor viziuni și politici de dezvoltare prin educație, pe când punctul de vedere critic este mai puțin optimist în ceea ce privește potențialul reformativ al educației, subliniind mai ales caracterul nerealist, lipsit de complexitate analitică al tuturor încercărilor de a spori bunăstarea și a democratiza societatea prin mecanismele școlii convenționale (Voicu, 2004; Hatos, 2006b; Stoenescu, 2010).

Privind eficiența educației formale, atât școlare, cât și cea permanentă (a adulților), se poate observa orientarea conform căreia școala este legitimată în mod expres să susțină procesul de orientare și consiliere, urmând ca apoi să intervină serviciile de orientare pentru adulți, dar în lume aceste structuri de orientare sunt deseori insuficient de pregătite pentru provocările

societale, economice și politice, dublate de schimbări de ordin demografic, cultural, de contracțiile de pe piața muncii și presiunile financiare ale statelor (Carluer, 2009; Hatos, 2006a, 2010). Cu atât mai mult se pune problema politicilor educaționale, care trebuie armonizate nu doar politic, ci și economic și cultural-global în lumina provocărilor contemporane din toate domeniile vieții sociale.

În UE, orientarea școlară și profesională este văzută ca un mijloc explicit în prevenirea și soluționarea dezechilibrelor de pe piața muncii. România are încă multe de recuperat în aria managementului educațional și adaptării la noi provocări: nevoia unor măsuri legislative armonizate comunitar, schimbări în modalitățile de îndeplinire a acordurilor cadru cu UE, realizarea previziunilor pe termen lung de către specialiști, realitățile sociale mereu în schimbare etc. Ignorarea problemelor care apar are deja multiple efecte, de multe ori critice, mai ales din punctul de vedere al formării cetățeniei active, responsabile.

Viziuni teoretice privind raportul educație - dezvoltare socială

Învățământul, factor de producție: teza Denison. Încercând în anii '60 ai secolului trecut să găsească, pentru SUA, factorii eficienți ai creșterii economice, economiștii americani au analizat relația dintre inovarea tehnologică și creșterea economică, subliniind gama largă de variante existente în configurarea acestui raport. Cel care a găsit o cale de mijloc a fost Denison în lucrarea sa *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us* (Denison, 1962 citat de Stoenescu, 2010), prin analiza corelațională dintre creșterea economică, schimbarea tehnologică și îmbunătățirea calității forței de muncă concluzionând că schimbarea tehnologică și implicit creșterea economică nu sunt asigurate prin simpla achiziționare de echipamente mai performante, ci numai în condițiile creșterii calității forței de muncă, deci, ale creșterii cheltuielilor pentru educație, făcând trimitere la modelul japonez de după cel de-al doilea război mondial (investițiile în educație au condus la creșteri accentuate ale produsului intern brut, educația devenind astfel unul dintre cele mai rentabile sectoare economice). O serie de analize ulterioare au resubliniat valoarea nivelului de educație pentru dezvoltarea economiilor naționale. Astfel, odată cu teza lui Denison (1962 citat de Stoenescu, 2010), apare o schimbare a imaginii care domina viziunea clasică din economie, și anume că *schimbarea calității forței de muncă este un factor esențial al creșterii economice*. Abordarea menționată (iar de aici derivă și *teoriile capitalului uman*) leagă analiza economică de orientarea sistemului educațional. Mai târziu va fi

analizată și relația dintre știință, învățământ și producție din punct de vedere economic (Maunouri, 1972 citat de Stoescu, 2010).

Ceea ce unește în mod fundamental cele trei subsisteme - producția, învățământul și cercetarea - este „procesul de *inovare, formare și circulație a cunoștințelor*, realizat parțial de fiecare dintre cele trei subsisteme, dar eficientizat maximal numai prin racordarea fiecăruia dintre subsisteme la cerințele celuilalt și ale societății în ansamblu. Nici unul dintre cele trei domenii nu are exclusivitatea în legătură cu vreunul dintre cele trei procese. Ca urmare, doar dinamica lor integrată poate asigura funcționarea eficientă a societății și potențarea lor reciprocă prin folosirea adecvată, fără pierderi majore, a tuturor resurselor” (după Stiglitz, 1999 citat de Carlier, 2009, p. 12).

În tabelul de mai jos se poate vedea care era situația României în anul 2007 privind personalul din activitatea de cercetare-dezvoltare și cheltuielile alocate cercetării, unde ponderea din PIB alocată acestor domenii era foarte redusă: pentru cercetare era alocat doar 0,52% din PIB (cu un număr de cercetători de 18.808 de persoane), ceea ce indică șanse minime de dezvoltare socială pe termen mediu și lung.

Tabel 1. Personalul și cheltuielile în activitatea de cercetare-dezvoltare, țări europene (2007)

Țara	Număr persoane - echivalent normă întreagă	Din care: cercetători	Cheltuieli cu cercetarea-dezvoltarea, % în Produsul Intern Brut
Austria	53252	31676	2,54
Belgia	57963	36318	1,90
Bulgaria	16940	11203	0,48
Republica Cehă	49192	27878	1,54
Cipru	1244	799	0,45
Croația	10124	6129	0,81
Danemarca	46897	30174	2,56
Finlanda	56243	39000	3,47
Franța	372326	215755	2,04
Germania	506450	290853	2,54
Islanda	2982	2208	2,70
Italia	208376	93000	1,18
Norvegia	34086	24769	1,64
Polonia	75309	61395	0,57
Regatul Unit	349360	254599	1,82
România	28977	18808	0,52
Slovenia	10369	6250	1,45
Spania	201108	122624	1,27
Ungaria	25954	17391	0,96

(adaptat după INS, 2010, p. 708 - selecție)

În perioada 2007-2016, covârșitor datorită programelor europene (în special cele POSDRU), în situația s-a îmbunătățit, deși sincopile financiare, lipsa specialiștilor în astfel de proiecte, corupția, lipsa de predictibilitate a numeroaselor metodologii și viziunea discutabilă pe termen lung a unora dintre aceste programe au redus mult rata de absorbție a fondurilor alocate cercetării, iar politicile guvernamentale în această direcție ridică și acum mari probleme, ceea ce foarte probabil va accentua fenomenul *brain drain*.

Sintetizând paradigma *tehnofuncționalistă*, se conturează limpede ideea că oferta unui sistem educativ dezvoltat solid e un efect al imperativelor funcționale ale producției industriale: i) dezvoltarea resurselor umane; ii) selecția și alocarea justă a acestor resurse; iii) realizarea coeziunii sociale prin transmiterea către noile generații a valorilor centrale ale respectivei societăți.²³ (Hatos, 2006b)

Rolul educației în contextul mai larg definit la prin Agenda de la Lisabona în 2000 (European Commission - Directorate General of Education and Culture, 2008) este explicit cel de a susține o dezvoltare durabilă, prin dezvoltarea capitalului uman, iar politicile de acces la educație sunt menite, pe de o parte, să reducă excluziunea socială și sărăcia, iar pe de alta, să conducă la dezvoltarea socială durabilă la nivelul statelor membre²⁴.

La nivel teoretico-analitic, tratarea rolului școlii și educației în general în programele de dezvoltare trebuie să facă distincție dintre efectele individuale și cele sociale ale acestora. În același timp, reflecția asupra acestei teme variază în funcție de obiectivele – economice sau de altă natură – de dezvoltare al politicilor educaționale. Oricum, beneficiile individuale ale educației sunt greu de contestat. Datele statistice mondiale arată că,

²³ Industrializarea masivă și rapidă din țările comuniste a adus după sine, în mod oarecum paradoxal, o perspectivă similară cu privire la gestiunea resurselor umane în perioada “revoluției tehnico-științifice” din cadrul economiei planificate: școala trebuia să producă agenții care să susțină infrastructura economică în continuă diversificare și creștere, prin conținuturi și programe unice de școlarizare, odată cu anularea formelor alternative de educație și printr-o strategie de controlare a evoluției demografice care să contribuie la o planificare dirijată în termeni economici și de capital uman (Hatos, 2006b).

²⁴ *Programul Educație și Formare 2010* a reluat în Europa direcția oferită de Agenda Lisabona, fiind reflectat generic în promovarea învățării pe tot parcursul vieții ca viziune unificatoare și cadru de organizare, abordare care urma să se reglementeze la nivelul statelor semnatare până în anul 2010 (European Commission - Directorate General of Education and Culture, 2008).

indiferent de regiune sau de grad de dezvoltare, fiecare an în plus de școlarizare aduce un plus de venituri care depășește mărimea investiției realizate (Psacharopoulos și Patrinos, 2002 citat de Hatos, 2006b).

Din acest punct de vedere, datele statistice comparative pe țări europene (tabel 2) ilustrează bugetul modest alocat de România din cheltuielile publice pentru educație, precum și rata destul de mică a cuprinderii absolvenților în învățământul superior, comparativ cu celelalte state UE:

Tabel 2. Populația școlară în cheltuielile publice pentru educație, în 2008-2009

Țara	Rata brută de cuprindere școlară (%)			Elevi ce revin la un cadru didactic (număr)		Cheltuieli publice cu învățământul, % din Venitul Național Brut
	Învățământ primar	Învățământ secundar	Învățământ superior	Învățământ primar	Învățământ secundar	
Austria	100	100	55	12	11	5,5
Belgia	103	108	63	11	...	6,0
Bulgaria	101	89	51	16	11	4,3
Cipru	103	98	43	15	10	7,3
Elveția	103	96	49	13	...	4,9
Estonia	100	99	64	12	9	5,4
Finlanda	97	110	94	14	10	5,0
Franța	110	113	55	19	12	...
Germania	105	102	...	13	13	...
Irlanda	105	115	58	16	...	5,8
Olanda	107	121	61	...	13	...
Regatul Unit	106	99	57	18	14	5,5
România	97	94	55	16	12	3,6
Slovenia	97	97	87	17	9	5,3
Spania	107	120	71	12	11	4,5
Ungaria	99	97	65	10	10	...

(INS, 2010, p. 707 – selecție)

Teoria capitalului uman. Școala capitalului uman din economie (Becker, 1964 citat de Voicu, 2004) a urmărit ideea că investiția în școală este o investiție profitabilă, ea producând atât beneficii individuale cât și sociale. Capitalul uman constă în acele abilități ale indivizilor, care sunt caracteristice acestora și rămân aceleași în orice mediu social, putând fi valorificate pe piața muncii în schimbul unor resurse economice de orice tip. Practic, capitalul uman este format din capital educațional (abilități dobândite de indivizi în procesul de instruire școlară, dar și în afara acestuia) și capital biologic (abilități fizice ale indivizilor, sintetizate cel mai adesea prin starea de sănătate). La nivel macrosocial capitalul uman este estimat prin agregarea

stocurilor individuale de capital uman. (Voicu, 2004). Conceptul de capital uman a fost propus de economiști, reprezentând „estimarea abilității unei persoane de a produce venituri prin muncă” (după Di Bartolo, 1999 citat de Voicu, 2004, p. 137). În ultimele decenii, analizele asupra capitalului uman au început să îl definească mai ales ca și „capital educațional”. *Capitalul educațional* se prezintă în două forme distincte: pe de o parte sunt abilitățile dobândite în urma participării la sistemele educaționale formale, cunoștințe atestate prin diplome; pe de altă parte sunt orice alte cunoștințe și abilități dobândite în cursul vieții, prin eforturi proprii sau prin contacte cu experți în diverse domenii finalizate cu câștiguri de cunoaștere în urma asimilării informațiilor primite prin interacțiunea cu aceștia (Carluer, 2009; Voicu, 2004).

Măsurarea simplă a participării școlare este „mai puțin satisfăcătoare decât testarea directă a abilităților, dar poate fi dificil să fie testate toate abilitățile relevante” (după OECD, 1998, p. 15 citat de Voicu, 2004)²⁵. În afară de măsurarea participării școlare și testarea directă a abilităților și cunoștințelor, există și un al treilea mod de a măsura capitalul uman educațional, anume *estimarea valorii de piață, monetare a capitalului uman*. (Voicu, 2004; Yelland, 2010).

Interesul deosebit pentru *investirea în capital uman* se regăsește și în sprijinul susținut al OECD în facilitarea creșterii economice prin programe de *dezvoltare a capitalului educațional* (Yelland, 2010). Deși aceste acțiuni au fost foarte bine primite de către cei care susțineau ideea că problemele de dezvoltare ale societăților pot fi rezolvate prin intervenții la nivelul educației, o serie de studii mai recente care au combinat modele economice au mai moderat entuziasmul inițial. Printre factorii principali ai creșterii economice au fost menționați productivitatea muncii sau politicile economice (Easterly și Levine, 2001 citat de Hatos, 2006), eficiența guvernamentală (Olson, 1998 citat de Hatos, 2006b) sau capitalul social (Putnam, 1993 citat de Hatos, 2006b). Confuzia dintre semnificația calificării profesionale, diploma și competențele profesionale efective poartă denumirea de *credentiaлизм* iar societatea care se bazează exclusiv pe diplome

²⁵ O variantă de rezolvare a situației este folosirea unei măsuri indirecte, precum stocul de capital educațional formal al părinților (exprimat de exemplu prin numărul total sau mediu de ani de școală absolviți de părinți). O metodă alternativă este *International Adult Literacy Survey - IALS* (OECD, 1998 citat de Voicu, 2004), în care adulții sunt evaluați pe trei scale de cultură generală. OECD a construit mai recent o variantă mai complexă prin includerea și altor domenii ale vieții sociale alături de cele trei sugerate de IALS, indicând cu mai mare precizie capitalul educațional, numită abordarea „abilităților vieții” - *life skills' approach* (OECD, 1998 citat de Voicu, 2004).

oficiale pentru a plasa persoane în poziții ocupaționale a fost denumită „societatea acreditărilor” (Collins, 1979 citat de Hatos, 2006) iar de acestea profită, până la urmă, tot cei cu statut socio-economic ridicat.

Comunitarianismul. În versiunea „cele de-a treia căi”, dezvoltarea socială trebuie să se bazeze în mare măsură pe acțiunea autonomă a cetățenilor. Pentru aceasta, ei trebuie înzestrați cu resurse atitudinale și competențe pentru rezolvarea dilemelor sociale prin acțiune colectivă. Persoana care deține astfel de caracteristici, prin care este aptă să fie un „agent al schimbării” este un „cetățean activ”. Dar locul școlii în promovarea cetățeniei active este discutabil. Competențele cetățenești, precum și atitudinile active din punct de vedere social și politic sunt corelate cu durata carierei școlare însă analizele pe serii temporale (Nie, Junn și Stehlik-Barry, 1996 citat de Hatos, 2010) arată că factorul important este școlarizarea relativă – nivelul de instrucție raportat la cel al celorlalți concetățeni – și nu durata absolută a școlarității. Cei mai instruiți sunt și cei mai activi, astfel că școala pare încă odată un mecanism de producere a inegalității, de data aceasta prin generarea unei elite educate de cetățeni activi (Hatos, 2010).

Punctul de vedere comunitarian este rezultatul compromisurilor politice și filosofice aduse de capitalismul recent, principiile sale fiind împărtășite în mare parte atât de social-democrații contemporani cât și de neo-liberali. La baza viziunii despre societate și a politicilor sociale comunitariene stau concepte precum: *societate civilă, capital social, coeziune socială, incluziune socială, participare*. „A treia cale” subliniază importanța colectivităților, dependența bunăstării individuale de relația cu comunitatea, transferată asociațiilor și rețelelor. Atât argumentele teoretice cât și profilul neutru politic al acestei viziuni au făcut ca discursul comunitarian să stea la baza politicilor sociale adoptate în Uniunea Europeană în domeniul educației (Hatos, 2010).

Școala nu trebuie să fie doar un context neutru de familiarizare cu discursul civic ci chiar locul de practicare a ideologiilor inclusive, democratice și participative. Nu numai infrastructura fizică ar trebui să beneficieze de pe urma acestei contribuții a școlii, dar și capitalul social al comunităților (Coleman, 1988).

Proiectele de dezvoltare constituie, pe de altă parte, o miză pentru școală însăși, pentru elevi și cadre didactice deopotrivă. Pe de o parte, activitățile de dezvoltare organizate de școală sunt o foarte bună formulă de educație non-formală sau informală, cea mai eficientă cale de însușire a deprinderilor civice. Pe de altă parte, orice școală are interesul de a avea vecinătăți cu cât mai puține probleme. Un beneficiu indirect al participării intensive a școlii

la dezvoltarea comunităților este transparența sporită a instituțiilor educaționale în relațiile cu părinții și cetățenii din vecinătate.

Odată identificate palierele critice ale coeziunii sociale, se pot contura țintele politicilor educaționale cu efect asupra dezvoltării sociale:

- a) educația ca mijloc al sporirii coeziunii sociale la nivel macro-structural;
- b) educația ca mijloc de promovare a incluziunii sociale a individului prin două componente: promovarea unei atitudini active față de provocările mediului, față de problemele colectivității și față de propriile drame, respectiv susținerea competențelor economice și sociale ale individului în vederea unei capacități sporite de integrare pe piața muncii;
- c) școala ca instituție de acțiune concretă de dezvoltare (Hatos, 2006b; Voicu, 2004).

Sistemul educațional și orientarea socio-profesională

Toate curente expuse în secțiunea anterioară susțin, mai mult sau mai puțin explicit, faptul că *educația* (și formarea) sunt considerate domenii capitale pentru reducerea sărăciei și dezvoltarea socială, ceea ce se observă de altfel și în agendele educaționale europene (Stoica, 2006).

Dezbaterile contemporane privind educația și mai apoi legate de orientarea vocațională se concentrează pe conceptul de *eficiență*, inclusiv în termeni de dezvoltare (socială, a capitalului uman etc.). Temele curente dezvoltate în literatura de specialitate sunt: i) Structura sistemelor educaționale (cele organizate ierarhic sau după modelul rețelei); ii) Curriculumul (developmentalist, umanist, social meliorist, bazat pe eficiența socială); iii) Calitatea învățării (reflectedă în indici de calitate agreați european și internațional, după metodologii moderne) (Amundson, 2003; Gilbert, 2010; Moore, 2006).

Din punct de vedere al principiilor după care se ghidează teoria și practica în domeniul educației contemporane, se pune tot mai mult accent pe unele valori promovate de *paradigma postmodernității*, care se reflectă în noi perspective și soluții, venite pe linia continuității și ajustării paradigmei modernității, precum și prin noi direcții și proiecte educaționale. Adoptarea unor contururi postmoderniste în sfera educației vine ca un răspuns la necesitatea adaptării școlii la schimbările și problematica lumii contemporane, dintre care globalizarea și dispersia normelor instituite în mod clasic, tradițional, joacă un rol central. *Abordarea constructivistă* a cunoașterii și învățării, care vine pe această linie postmodernă, pune accent

pe individ și valorile sale, pe modul subiectiv al cunoașterii individuale, pe dezvoltarea personalității în context social autentic, pe construcția proprie a cunoașterii prin acordarea de către indivizii particulari a unor sensuri și semnificații variate, conform interpretării și argumentării proprii a experiențelor cognitive.

Organizarea sistemelor de învățământ s-a adaptat transformărilor de la nivel global. Există astăzi trei mari principii după care se ghidează obiectivele de bază ale noilor politici educaționale: A. *Managerialismul* vizează guvernarea și conducerea instituțiilor de învățământ și reflectă trecerea la principii de conducere similare celor din mediul economic concurențial ("eficiență educațională" și procesul de evaluare a acesteia). B. *Marchetizarea* reprezintă o schimbare de viziune privind activitatea educațională, ea devenind, mai degrabă decât "bun public", un serviciu tranzacționat pe piață. (tendința de *privatizare*). C. *Vocaționalismul* înseamnă încercarea de a asigura funcția "tehnică" a educației prin renunțarea la conținuturile și obiectivele academice ale educației și concentrarea pe transmiterea cunoștințelor "utile" pe piața muncii (după Hatos, 2010, p. 630).

Față de aceste tendințe principiale, în țara noastră "valul de expansiune a învățământului superior din ultimele două decenii, împreună cu marea neo-liberală din aceeași perioadă, cu restricțiile ei bugetare, a adus universităților presiuni economice din partea statului, care a renunțat la idealul învățământului superior universitar de stat ... Masificarea învățământului superior a produs, pe de altă parte, și alterarea dinamicii interne a organizațiilor în care se desfășoară educația superioară. Primul val de expansiune postbelică a accesului la ciclul terțiar a dus, de pildă, la tensiuni între diversele generații de cadre didactice, situație care, în opinia unor sociologi - un exemplu este Pierre Bourdieu - a provocat, printre altele, revoltele studențești din 1968 din Franța ... Asemenea tensiuni se manifestă în zilele noastre și în învățământul terțiar din România" (după Hatos, 2010, p. 631). Analize pertinente ale mediului universitar postcomunist a fost realizată de numeroși specialiști contemporani (Dahrendorf, 2010). De asemenea, literatura de specialitate pune în discuție și modul în care universitățile vestice cu tradiție reușesc să facă față provocărilor și tendințelor globale (Gilbert, 2010; Nilsson și Nilsson, 2004).

Curriculumul constituie o sursă a controverselor dintre diferite grupări interesate ca obiectele de predare din școala publică să promoveze și să servească propriilor scopuri. Au fost identificate patru tipuri dominante de curriculum: curriculumul developmentalist, curriculumul umanist, curriculumul social meliorist, curriculumul centrat pe eficiența socială,

acestea reflectând marile orientări din cadrul sistemelor de educație. (Kliebard, 1960²⁶ citat în Gilbert, 2010; Scott, 2006).

Una din prioritățile reformei învățământului românesc, accelerată în ultimii 10 ani, a fost *reforma curriculară* care este în prezent un subiect central, devenit și o tematică predilectă în științele educației. Programul reformei curriculare se dorește un demers coerent în politicile educaționale naționale, conceput și aplicat în cadrul valorilor, tendințelor-cadru și practicilor europene curente²⁷. Această nouă accepțiune a Curriculum-ului Național conduce la dezvoltarea unui tip nou de cultură curriculară caracterizată prin: procesul educativ școlar urmărește obiective clare de formare a competențelor și aptitudinilor; școala centrată pe profesor devine o școală centrată pe elev prin promovarea metodelor interactive de învățare, pe cultivarea aptitudinilor creative ale elevilor și crearea unor situații de învățare variate (profesorul devine un agent responsabilizat, iar între acesta și elevi funcționează interactivitatea, performanțele elevilor dând măsura eficienței acțiunilor didactice); o viziune inter și transdisciplinară privind elaborarea curriculum-ului școlar; abordarea curriculum-ului în corelație cu problematica evaluării performanțelor școlare și a formării inițiale și continue a personalului didactic (Hatos, 2010).

Caracterul modern și inovativ al Curriculum-ului Național se reflectă în obiective fixe: plasarea învățării în centrul demersurilor educaționale; orientarea învățării spre capacități și competențe; utilizarea metodelor interactive; adaptarea conținuturilor învățării la interesele, aptitudinile elevului, la problemele și cerințele vieții sociale; responsabilizarea agenților implicați în actul educativ etc. (Ivan și Salomia, 2006).

Data fiind importanța acestui domeniu pentru economie și buna funcționare socială, *orientarea școlară și profesională* este în general văzută ca o sarcină a statului, fiind susținută din fonduri publice. Problema care se pune este cum trebuie organizată această activitate și ce măsuri trebuie luate pentru îmbunătățirea și eficientizarea activității. Rapoartele *Biroului Internațional al Muncii* (BIM, 2004 citat de Ivan și Salomia, 2006) descriu patru tipuri de sisteme de orientare școlară și profesională: sisteme în care ea se desfășoară prin servicii specializate (publice sau private); sisteme în care orientarea școlară și realizează în școală, iar orientarea profesională înafara

²⁶ În cartea sa *Bătălia pentru curriculumul american (1893 – 1958)*.

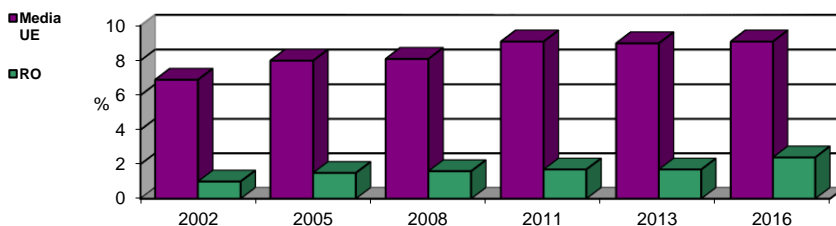
²⁷ În România, politicile educaționale actuale se concentrează prioritar pe: dezvoltarea învățământului preuniversitar; modernizarea învățământului superior; compatibilizarea nivelurilor naționale de calificare cu cele europene. Racordarea a priorităților naționale la cele europene sunt creionate în *Strategia Postaderare 2007-2013* (Ministerul Educației și Cercetării, ianuarie 2007 citat de Hatos, 2010) și *Planul Național de Dezvoltare 2007-2013* (Guvernul României, decembrie 2005 citat de Hatos, 2010).

școlii, prin serviciile de plasare a forței de muncă; sisteme în care orientarea se realizează în cadrul procesului de învățământ prin conținutul programelor și al manualelor și prin intermediul altor activități educative; sisteme unde orientarea se desfășoară în școală, sub formă de consultații pentru elevi și părinți.

În general, în ultimele trei decenii a crescut tendința de dezvoltare a viziunii conform căreia școala are responsabilități majore în procesul de orientare și consiliere, iar după finalizarea studiilor obligatorii, intervin serviciile de orientare pentru adulți (oficiile de plasare a forței de muncă). Însă în majoritatea statelor se remarcă o insuficiență a acestor structuri de orientare pentru absolvenții școlilor (Hatos, 2010; Sava, 2007). În comunitatea europeană, orientarea școlară și profesională este abordată ca o măsură activă în scopul de a preveni și a soluționa dezechilibrele de pe piața muncii. În atingerea acestui obiectiv, tradus în diverse procese de orientare, participă o gamă variată de parteneri sociali: ofertanții locurilor de muncă, beneficiarii potențiali sau efectivi și statul prin instituțiile sale.

Odată cu integrarea țării noastre în UE, s-au făcut eforturi de adaptare la cerințele comunitare, fiind impulsionate și ratele participării la diverse de educație pentru adulți, însă decalajele față de statele vestice s-au păstrat. Deși statisticile privind participarea la educația permanentă din ultimii 10 ani nu corespunde politicilor stabilite și scenariilor de dezvoltare, strategiile naționale cu privire la educația adulților au conturat obiective ambițioase, centrate pe dezvoltarea capitalului uman prin formarea școlară și profesională continuă și corelarea acesteia cu dezvoltarea socială. Astfel, principalul obiectiv al *Planului Național de Dezvoltare* din 2007 era reducerea rapidă a disparităților înregistrate între România și Statele membre UE în dezvoltarea socioeconomică, trei dintre cele șase priorități strategice ale planului vizând „măsuri și intervenții specifice sistemului românesc de educație, formare și ocupare: a) creșterea competitivității economice și dezvoltarea unei economii bazate pe cunoaștere; b) dezvoltarea resurselor umane; c) promovarea ocupării și incluziunii sociale” (după Stoica, 2009, p. 127).

Cu toate acestea, după aproape 10 ani de la stabilirea acestui plan, în context european România ocupă o poziție net defavorabilă la toate capitolele educației: formală, continuă, inovare și cercetare. Parțial, performanțele scăzute ale țării noastre pot fi puse pe seama contextului politico-economic, aflat mereu în ultimele două decenii sub semnul schimbării, tranziției, adaptării dureroase la economia de piață. În graficul 1 se poate urmări, pe o perioadă de 12 ani (2002-2016), evoluția gradului de participare la activități de învățare permanentă a populației de 25-64 de ani, comparând România cu media UE (date ale barometrului Eurostat, 2017):



Grafic 1. Evoluția gradului de participare la activități de învățare continuă a populației între 25-64 de ani (procente)
(adaptat după Eurostat, 2017)²⁸

Trendul pentru România este unul crescător, însă în comparație cu media UE, adulții români sunt foarte slab implicați în activități de educație continuă și formare profesională:

Deși odată cu aderarea la UE, România a accesat programe europene cu profil *lifelong learning*, însă gradul de participare a adulților la educația permanentă rămâne modest în raport cu media UE. În acest fel sunt slab promovați, la nivel de politici macrosociale, factorii care favorizează dezvoltarea socială (mobilitate profesională, inovație, adaptabilitate reală pe piața muncii), ceea ce face ca politicile de inserție socio-profesională să nu își poată atinge obiectivele standard asumate de diversele guverne de la noi în ultimii ani (mai ales odată cu integrarea europeană).

Concluzii

În final, redau o sinteză a problemelor cu care se confruntă România la capitolul managementului educațional în sens larg (incluzând aici și orientarea școlară și profesională), prin selecția unor concluzii reieșite din studiile mai relevante din domeniu (Hatos, 2006b, 2010; Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, 2008; Popescu, 2004; Stoica, 2009):

- a) Învățământul românesc are încă un accentuat caracter teoretic, impunându-se adaptarea curriculei școlare la nevoile sociale contemporane.
- b) Adaptarea sistemului de învățământ la realitățile pieței muncii se realizează cu mare dificultate.
- c) O parte din forța de muncă este supracalificată față de ofertele existente pe piața muncii din România, și mai mult, aceste calificări se referă la domenii de activitate care nu sunt solicitate pe piața muncii.

²⁸ Reprezintă ultima bază de date centralizată pentru anul 2016 privind indicatorii macroeconomici pe termen lung și pe termen scurt la nivelul UE.

- d) Pe de altă parte, se înregistrează o nevoie de specialiști în domenii de vârf, care preferă să lucreze în state dezvoltate (în special specialiști în anumite ramuri din medicină, IT, cercetători în domenii științifice și tehnice).
- e) De multe ori, informarea și consilierea, cu precădere în școlile și liceele din mediul rural este defectuoasă, lacunară, aportul părinților în orientarea copiilor fiind încă unul semnificativ, și de multe ori discordant cu vocația acestora, fiind mai degrabă axat pe valorile, motivațiile și interesele părinților.
- f) Încă nu funcționează la modul generalizat, un sistem funcțional de promovare și stimulare a valorilor și competențelor profesionale.
- g) Se manifestă destul de accentuat, la nivelul populației, o mentalitate care valorizează dependența de stat, în defavoarea celei a competitivității libere, a participării active și a preocupării permanente de adaptare la nevoile în schimbare ale pieței muncii.
- h) Lipsa de sincronizare între nivelul de pregătire, piața calificărilor și cea a locurilor de muncă oferite are consecință menținerea unei rate a șomajului destul de ridicată.

Încheiem secțiunea cu o viziune integrativă, care circumscrie *caracterul pluridisciplinar al abordării educației*, al teoriilor și politicilor denumite generic „științele educației”. Există patru dimensiuni de integrare, care acoperă temele de interes ale domeniului: managementul educațional, teoria curriculumului, teoria instruirii și teoria evaluării, care conturează specificul inter-profesional complex al educației formale și orientării socio-profesionale (Chiș, 2009).

Aceasta este desigur un deziderat, un principiu, însă a face rabat la oricare dintre dimensiunile indicate înseamnă pierdere, atât în calitatea capitalului educațional (uman) cât și în șansele de dezvoltare socială pe termen lung ale oricărui stat (Dahrendorf, 2000; Hatos, 2006a).

Bibliografie

- Amundson, N. (2003). *Active engagement: Enhancing the career counselling process* (second ed.). Richmond, B.C.: Ergon Communications.
- Carluer, F. (2009). *Management et économie du savoir*. Paris: Ellipses.
- Chiș, V. (2009). Dezvoltări în pedagogia contemporană. În M. Ionescu și V. Chiș (coord.), *Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației* (197-213). Cluj-Napoca: Ed. Eikon.
- Dahrendorf, R. (2000). *Universities after communism*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- European Commission - Directorate General of Education and Culture (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training—Indicators and Benchmarks*. consultat în 3 aprilie 2017, online la ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html

- Eurostat (2017). Statistics 2016 - education database. consultat în 23 mai 2017, online la http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database
- Gilbert, R. (2010). Curriculum Reform. In P. Peterson, E. Baker, și B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (5th ed.) (510-513). New York: Elsevier Ltd.
- Hatos, A. (2006a). Between globalisation and localism: recognition of difference in the higher education social science curriculum in Romania. În S. Jacobs (coord.), *Pedagogies of Teaching 'Race' and Ethnicity in Higher Education. British and European Experiences* (160-179). University of Birmingham: The Higher Education Academy. consultat în 2 aprilie 2017, online la http://www.c-sap.bham.ac.uk/resources/publications/monographs/pedagogies_race/Chapter6
- Hatos, A. (2006b). *Sociologia educației*. Iași: Ed. Polirom.
- Hatos, A. (2010). Educație. În L. Vlăsceanu (coord.), *Sociologie* (596-644). Iași: Ed. Polirom.
- Institutul Național de Statistică (2010). *Anuarul Statistic al României 2010*. consultat în 26 mai 2017, online la <http://www.insse.ro/cms/files%5Cpublicatii%5CRomania%20in%20cifre%202010.pdf>
- Ivan, D., și Salomia, O. M. (2006). *Buletin informativ - "Dimensiunea europeană a educației"*. București: Ministerul Educației și Cercetării. consultat în 28 aprilie 2017, online la <http://www.edu.ro/index.php/articles/10913>
- Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2008). *Raport asupra sistemului național de învățământ*. consultat în 29 aprilie 2017, online la <http://www.edu.ro/index.php/articles/329178>
- Moore, A. (Ed.). (2006). *Schooling, Society and Curriculum*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nilsson, J. O., și Nilsson, K. (2004). Old Universities in New Environments. New Technology and Internationalisation Processes in Higher Education. *Lund Studies in Sociology*, II. Lund: Dept. of Sociology, Lund University.
- Popescu, L. (2004). *Politicile sociale est-europene între paternalism de stat și responsabilitate individuală*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Sava, S. (2007). Educația adulților - identitate, problematică. În R. Paloș, S. Sava, și D. Ungureanu (coord.), *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice* (15-66). Iași: Ed. Polirom.
- Scott, D. (2006). Six curriculum discourses. Contestation and edification. În A. Moore (Ed.), *Schooling, Society and Curriculum* (31-42). London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Stoenescu, C. (2010). Noua economie imaterială și managementul cunoașterii. *Sfera politicii*, 145. consultat în 30 martie 2017, online la <http://www.sferapoliticii.ro/sfera/145/art08-stoenescu.html>
- Stoica, L. (2009). Accesul la educația continuă. *Calitatea vieții*, XX (1-2), 122-129.
- Voicu, B. (2004). Capitalul uman: componente, niveluri, structuri. România în context European. *Calitatea vieții*, XV (1-2), 138-157.
- Yelland, R. (2010). The Role of the OECD in the Development of Higher Education in a Globalized World. In P. Peterson, E. Baker, și B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.) (584-589). New York: Elsevier Ltd.

Managementul activităților instructiv-educative - Icebreakers în procesul didactic

Daniela ONOFREI
Școala Gimnazială Baciu

Societatea contemporană impune cadrelor didactice noi schimbări în ceea ce privește procesul didactic tradițional. Dacă înainte contextul educațional sugera detașarea factorului emoțional de cel cognitiv, acum se urmărește dezvoltarea competențelor emoționale și sociale în vederea asimilării și dezvoltării factorului cognitiv. În consecință, cadrul didactic preia rolul de a proiecta activități care duc la creșterea motivației și la dezvoltarea personală a educabililor. Alinierea la noile tendințe și direcții de focusare implică adoptarea unor metode și strategii adesea utilizate în alte sfere ale educației. Un exemplu dezvoltat în acest articol este utilizarea „spărgătorilor de gheață”- icebreakers. Aceștia reprezintă activități care pot fi ușor introduse în procesul de predare-învățare desfășurat într-un cadru instituționalizat, și care pot fi adaptate în funcție de particularitățile grupurilor de elevi.

educație formală, educație nonformală, icebreaker, dezvoltare personală

Domeniul educației, în sensul ei larg, este influențat direct de schimbările politice și modificările efectuate asupra teoriilor și metodologiilor legate de educație în școli. Aceste modificări au generat o serie de mijloace sau procedee prin care informațiile să fie transmise elevilor într-o manieră accesibilă dar interesantă, facilitând astfel procesul de învățare.

Educația se manifestă ca o activitate anticipativă, focusată pe creionarea omului contemporan pentru o societate a viitorului, și își stabilește un ideal în dezvoltarea unor capacități ale individului de a face față cerințelor actuale și modificărilor viitoare. Altfel spus, educația secolului XXI urmărește formarea unor capacități adaptative ale educabililor, pornind de la tendințele și direcțiile de evoluție ale societății.

Procesul de învățare se desfășoară datorită interacțiunii și relației dintre cadrul didactic și elevi, proces distribuit tuturor membrilor participanți la această acțiune de instruire. De asemenea, un element important în optimizarea procesului de predare-învățare constă în conștientizarea și diferențierea între activitatea de predare *per se*, ca o viziune limitată de cei trei factori constituenți profesor-text-informație, și activitatea de a-i învăța pe elevi cum să învețe, procedeu caracterizat de o viziune centrată pe predare/învățare socio-culturală.

Ce înseamnă a învăța și cum se poate îmbunătăți procesul de învățare depinde, în general, de formularea corectă a scopurilor și a valorilor agentului care provoacă procesul de învățare. În consecință, cadrul didactic

are ca sarcină principală crearea condițiilor optime în care se desfășoară acest proces de învățare, sarcină ce necesită atitudine, intenție și personalitate corespunzătoare, și o relație adecvată cu educabilii. De asemenea, sunt necesare aptitudini și tehnici organizaționale specifice.(adaptat după Scrivener, 2011, p.54)

În prezent, problema legată de lipsa de interes a elevilor în ceea ce privește materia sau subiectul reprezintă factori perturbatori pentru dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice. Această situație determină cadrele didactice să identifice metode moderne, care să pară atractive subiecților, metode distractive, contextualizate, astfel încât să faciliteze acest proces de acumulare de noi cunoștințe.

Învățarea nu a fost întotdeauna un proces atât de complex precum este în prezent. Învățarea primitivă era concentrată pe lucruri esențiale precum supraviețuirea într-o lume naturală, și nu pe prospecție și viziuni de viitor, însă dezvoltarea capacităților personale este o caracteristică a învățării moderne care a dus la nevoia identificării abilităților necesare pentru viitor (Eby, F., Arrowood, C.F., 1940, p.6) În plus, dacă în trecut centrul de interes era supraviețuirea individuală, în completare fiind și teoria darwiniană a supraviețuirii celui mai puternic, azi putem vorbi de o accentuare a tendinței de socializare, acceptare și tolerare. Noile abordări ale procesului de învățare provin de la o perspectivă amplă de a combina modalități de învățare mai complexe decât cele bazate pe stimul-răspuns.

Luând în considerare faptul că, în ultimele decenii, tehnologia a avansat foarte mult, chiar a devenit parte esențială a vieții cotidiene, fiind utilizată zilnic, indiferent de vârstă, se poate observa că educația și valorile induse în cadrul acestui proces joacă un rol important în crearea societății de mâine.

Totuși, predarea-învățarea este, în zilele noastre, facilitată de introducerea dispozitivelor digitale în acest proces. În consecință, cadrul didactic implicat în acest demers trebuie să își stabilească și definească cu precizie obiectivele actului educațional deoarece lucrul cu resurse multimedia este amenințat de avalanșa de informații ce pot perturba receptarea corectă, adecvată a conținuturilor predate.

Însă învățarea nu trebuie să se rezume doar la stabilirea adecvată a unor obiective. Se consideră că, în societatea contemporană, este nevoie de înțelegerea rolului învățării informale sau incedentale, acumulată prin metode sociale. Dat fiind faptul că prezentul oferă circumstanțe informaționale volatile, educabilii se orientează spre modalități informale de a își organiza acumularea de cunoștințe (Marsick, V.J. și Watkins, K.E., 1990, p.87-114). Așadar, instituțiile de învățământ sunt obligate să se sincronizeze cu elementele care influențează fiecare generație de educabili. În consecință,

fenomenul de pedagogie inovativă s-a răspândit tot mai mult prin metodele de predare și învățare utilizate în cadrul educației formale.

Această pedagogie inovativă se manifestă și la nivelul actorilor procesului instructiv-educativ, fiind necesare și esențiale, printre alte calități ale unui bun cadru didactic, adaptabilitatea și flexibilitatea. În acest sens, datorită schimbărilor care se petrec pe toate nivelurile vieții cotidiene, și profesorii sunt nevoiți să schimbe modul de predare, și, totodată, și instrumentele utilizate în procesul de predare-învățare. Tot mai multe cadre didactice optează pentru utilizarea unor metode moderne de training, opțiuni alese în scopul creșterii calității educației și a facilitării procesului de învățare.

În ceea ce privește procesul de predare - învățare, se utilizează tot mai des metode considerate a fi cele mai noi inovații pedagogice, care urmăresc dezvoltarea personalității elevului. Acestea intră din ce în ce mai mult în practica educațională, în diferite grade de aprofundare sau în combinație cu unele dintre metodele tradiționale.

Unul dintre aspectele dificile ale implementării acestor metode și tehnici inovative este reprezentat de combinarea adecvată și armonizarea cu metodele așa-numite tradiționale, întrucât avantajele și dezavantajele lor sunt complementare. Metodele moderne pun accent deosebit pe dezvoltarea individului în interiorul grupului. Ele contribuie la acoperirea întregii sfere de interes a educabilului, acesta fiind resursa și creatorul de resurse pentru anii viitori.

„Educația nu se mai poate reduce la instruirea de tip școlar (formal) și instituțiile de învățământ ar pierde dacă s-ar izola de contextul cultural-educativ sau dacă nu s-ar angaja în lupta pentru impunerea valorilor purtătoare de viitor” (Văideanu, G., 1998).

În ciuda faptului că învățarea este un proces individual, tendința este de a învăța în grupuri sau comunități. Se evidențiază tot mai des ideea că transferul de cunoștințe între indivizi crește performanța acumulării și ulterior utilizării informațiilor. De aceea, se materializează tot mai des ideea de a combina forme diferite de educație; educația formală, efectuată într-un cadru instituționalizat, organizată, planificată cu scopuri și obiective, reglementată prin acte normative capătă noi nuanțe datorită educației nonformale, preluând de la aceasta din urmă independență, diferențiere în materie de obiective și factori sociali, valorificarea influențelor formative și informative.

O metodă provenită din educația nonformală, dar care este foarte folosită și în educația formală este utilizarea de *icebreakers*. *Icebreaker* este termenul folosit pentru a descrie acea activitate cu caracter ludic menită a introduce o altă activitate (de cunoaștere, de învățare, de recapitulare).

Jocurile de tip *icebreaker* reprezintă o manieră eficientă de a combina și organiza metodele și mijloacele avute la dispoziție în cadrul procesului didactic în vederea atingerii obiectivelor propuse. În acest caz, procesul de învățare se produce prin experiență practică, participanții la această activitate fiind implicați în mod direct și activ. De asemenea, faptul că participanții contribuie la desfășurarea activității prin propriile competențe deja existente constituie o șansă egală, accesibilă tuturor educabililor, de a învăța unii de la alții.

Luând în considerare faptul că tendințele contemporane pun mare accent pe dezvoltarea personală, utilizarea de *icebreakers* în procesul didactic contribuie la dezvoltarea culturii generale a participanților prin promovarea interrelaționării, toleranței, a descoperirii și chiar a exploatării capacităților și aptitudinilor personale. Acest tip de activități încurajează participanții să vorbească unul cu celălalt, să împărtășească informații despre ei înșiși. Acestea pot fi simple, de cunoaștere limitată sau care implică minime activități motorii, sau pot fi complexe, care implică o cunoaștere mai profundă atât personală cât și a grupului. Indiferent de gradul de complexitate, *icebreakers* trebuie să fie distractivi, interesanți, executați într-o manieră ludică, dar să fie relevanți în procesul didactic.

Deși inițial au fost utilizați exclusiv în educația non-formală, variații ale acestora au fost adesea întâlnite și în cadrul educației instituționalizate. În ambele cazuri, reușita acestor metode introduse în procedeul didactic depinde de explicarea adecvată a jocului/metodei. În consecință, *icebreakers*, pentru a fi eficient utilizați, necesită anumite reguli prestabilite precum:

- alegerea adecvată a activității în funcție de particularitățile grupului,
- management corect și realist al timpului alocat activității,
- instrucțiuni simple și clare, explicate coerent în funcție de specificul grupului,
- monitorizarea continuă a participanților la activitate,
- evitarea adoptării unor acțiuni care îi pot face pe unii participanți să se simtă inconfortabil,
- evitarea persuasiunii excesive sau forțarea educabililor să participe.

Printre principalele beneficii ale utilizării acestor activități, în procesul de predare-învățare, sunt:

- dezvoltarea abilităților personale
- dezvoltarea abilităților de socializare și interrelaționare (prin faptul că își împărtășesc interese și hobby-uri, elevii ajung să se

cunoască mai bine și astfel să își formeze o atmosferă propice interrelaționării)

- optimizarea productivității (prin faptul că elevii se cunosc sau se descoperă, se ajunge la optimizarea productivității deoarece facilitează procesul muncă pe grupe sau în perechi)
- vitalizarea și revitalizarea educabililor (prin faptul că li se propune o abordare nouă, diferită asupra unor subiecte considerate neinteresante)
- recapitularea unor cunoștințe asimilate anterior, fără a părea redundant.

Toate aceste activități sau jocuri cuprinse în sfera termenului de *icebreaker* pot fi adaptate în funcție de nevoile grupului de elevi, în funcție de necesitatea acestora în demersul didactic sau în funcție de disponibilitate în ceea ce privește timpul sau spațiul alocat activităților, materialele necesare acestora și particularitățile grupului de elevi. Printre cele mai utilizate activități sunt următoarele:

Prezentare simplă - participanții trebuie, pe rând, să se prezinte, să spună ceva ce le place și să facă un semn distinctiv, care îi caracterizează. Variații ale acestei activități sunt „Bună, numele meu este..... și sunt.....”, Interviu, Întrebă-mă, Ceva unic (name your uniqueness).

Găsește 10 lucruri comune - participanții trebuie să comunice între ei și să descopere zece lucruri pe care le au în comun cu alți participanți la activitate.

O minciună și două lucruri adevărate (two truths and a lie) - activitate care implică o bună cunoaștere de sine și multă creativitate. Participanții trebuie să spună trei lucruri despre ei, două lucruri adevărate și unul fals. Ceilalți trebuie să ghicească/ să voteze lucrul fals.

Alphaball - este un joc care implică activitate fizică, și în care se folosește o minge (de tenis sau similiară). Participanții stau în cerc, unul dintre ei spune un cuvânt care începe cu litera *a*, apoi dă mingea altui participant care va spune un cuvânt care începe cu litera *b*, și se continuă astfel până se termină alfabetul. Cuvintele pot fi alese din categorii diferite, în funcție de tematica predată.

Insula fantastică (fantasy island) - participanții sunt invitați să își imagineze ca sunt singuri pe insula lor. Fiecare trebuie să spună cât mai repede ce are în dreapta lui, pe acea insulă.

Continuă povestea (add to the story) - fiecare participant trebuie să contribuie cu câte un cuvânt/propoziție la ceea ce s-a spus până la el/ea.

Hârtia igienică (the toilet paper game) - pentru acest joc este necesar un sul de hârtie igienică. Participanții sunt rugați să își ia niște hârtie igienică.

După ce toți participanții au luat hârtie, fiecare trebuie să spună câte un lucru despre sine în funcție de câte pătrate de hârtie a luat.

Fii tu (be it!)- participanții trebuie să se plimbe prin cameră, iar când li se spune un obiect, aceștia trebuie să încerce să îi facă forma din corpurile lor.

Would you rather...? – participanții la această activitate trebuie să facă întrebări după modelul: ai mânca viermi sau gândaci? Fiecare trebuie să își argumenteze opțiunea.

Pozitiv, negativ, prostesc – cadrul didactic scrie o propoziție pe tablă, și apoi aruncă o minge către un participant la activitate. Acesta trebuie să alcătuiască o propoziție negativă în legătură cu tema propusă. Ulterior, următorul care primește mingea trebuie să spună un lucru exagerat legat de subiect. Jocul continuă până când toți participanții au spus ceva despre subiectul propus.

Concluzii

Luând în considerare direcțiile actuale ale educației, și ale procesului de predare-învățare în particular, se poate observa că utilizarea unei game variate de strategii didactice, îmbinată cu metodele tradiționale de predare, contribuie la eficientizarea demersului educativ.

În ceea ce privește facilitarea procesului de învățare și a creșterii calitative a educației, societatea contemporană pune foarte mare accent pe dezvoltarea personală a educabilului, a abilităților și competențelor acestuia. De aceea, pentru a oferi o educație eficientă, adecvată cerințelor actuale, cadrul didactic trebuie să adopte o serie de procedee didactice din sfera acelor activități care prezintă interes pentru elevul acestor vremuri.

În ciuda faptului că se urmărește delimitarea formelor de educație (formală, nonformală și informală), acestea devin complementare când vine vorba de activitățile constitutive ale procesului didactic. Un exemplu concludent îl constituie jocurile de tip *icebreakers*, activități care se pliază pe noile cerințe educaționale întrucât explorează, în principiu, cunoașterea de sine și cunoașterea celorlalți prin socializare și comunicare activă. Acestea pot fi folosite atât în cadrul educației nonformale, cât și în cadrul educației efectuate într-un mod formal, instituționalizat. Mai mult, este recomandată utilizarea acestora în scop recreativ, revitalizator, dar mai ales în vederea optimizării productivității elevilor.

Bibliografie

Eby, F., Arrowood, C.F. (1994). *The History and Philosophy of Education Ancient and Medieval*. New York: Prentice-Hall

- Hart, L.B. (2007). *Compendium of Icebreakers Volume 2*. Massachusetts: HRD Press, Inc.
- Hite, J. Jr. (1999). *Learning in Chaos, Improving Human Performance in Today's Fast-Changing Volatile Organizations*. Houston: Gulf Publishing Company
- Marsick, V.J. and Watkins, K.E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. New York: Routledge
- Peace Corps. (2004). *NonFormal Education Manual*. Washington DC: Peace Corps Center for Field Assistance and Applied Research
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching, The Essential Guide to English Language Teaching, Third Edition*. Oxford: Macmillan Education
- https://insight.typepad.co.uk/40_icebreakers_for_small_groups.pdf
- Văideanu, G. (1998). *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politica

Particularități ale managementului conflictelor în contextul instituțiilor educaționale

Daniela MERA

Colegiul de Industrie Alimentară „Elena Doamna”, Galați

Activitatea unei organizații sau a unei instituții educaționale poate fi înrâurită în latură negativă, ca urmare a unor situații conflictuale, care se pot avea la bază cauze multiple. Ca urmare a cauzelor generatoare, conflictele se clasifică astfel: de perspectivă, de idei, de contradicții ireversibile cu privire la rezolvarea unor probleme; de capacitate de pricepere în realizarea unor sarcini între catedre distincte; de ezitate în asumarea unor responsabilități, de interpretare eronată a comunicării între membrii procesului educativ; de forță, fundamentate pe dorința de a atinge cu orice preț țelul de a conduce; de profit; de repartizare a fondurilor. În afară de cunoștințe de ordin managerial, în vederea soluționării conflictelor, managerii trebuie să aibă următoarele capacități: calitatea de a discerne, deșteptăciune, capacitatea de a distinge între aparență și esență, promptitudine, experimentare, dibăcie. În situația în care apare o stare conflictuală, pentru rezolvarea acesteia, managerul ar trebui să aibă în vedere următoarele:reperarea situației conflictuale, uzitarea capacităților interne ale organizației, administrarea conflictelor, așa încât acestea să nu înrăurească în sensul compromiterii eficienței. Conflictele se constituie într-un dat general-valabil al existenței insului, ele putând fi pozitive, pe de o parte, și negative, pe de altă parte, având efect distrugător asupra persoanelor implicate.

conflict, pozitive, negative, management, soluționare

Activitatea unei organizații sau a unei instituții educaționale poate fi înrâurită în latură negativă, ca urmare a unor situații conflictuale, care se pot avea la bază cauze multiple.

Conflictul se poate ivi ca o consecință a raporturilor interumane activate pe parcursul procesului educațional sau al activităților conexe ale acestuia, evoluând treptat de la faza germinativă la cea profundă, când, prin apariția sa, produce situații stresante, dezechilibre de ordin funcțional cu consecințe negative, iar în unele situații, cu urmări inimaginabile asupra mediului școlar.

De cele mai multe ori, părțile angajate în conflict se deosebesc prin interese distincte, recurgând constant la acțiuni ostile în vederea atingerii obiectivului dorit.

Cauzele conflictelor

Pe lângă o varietate de cauze care generează apariția și menținerea conflictelor, un rol important în acest sens îl are aspectul emoțional al

părților angajate în conflict, fapt ce reflectă nivelul cultural organizațional și carențe educaționale elementare.

Ca urmare a cauzelor generatoare, conflictele se clasifică astfel:

- **de perspectivă, de idei, de contradicții ireversibile** cu privire la rezolvarea unor probleme. Acest tip de conflicte sunt intense și de durată și cu capacități de autosusținere;
- **de capacitate de pricepere** în realizarea unor sarcini între catedre distincte, categorii, posturi insuficient delimitate sau între membrii procesului instructiv-educativ;
- **de ezitate în asumarea unor responsabilități**, profitându-se astfel de cadrul organizațional proiectat eronat.
- **de interpretare eronată a comunicării** între membrii procesului instructiv-educativ, compartimente, catedre, sau între angajați;
- **de forță**, fundamentate pe dorința acerbă a unora de a-și atinge cu orice preț țelul de a conduce;
- **de profit** pentru cei angajați în procesul instructiv-educativ;
- **de repartizare** a fondurilor, cu prilejul salariului de merit, recompenselor de 2%.

Managementul conflictelor

Conflictele sunt aproape imposibil de eliminat, însă descoperirea, observarea și anihilarea acestora este posibilă, iar acest lucru trebuie să se constituie într-un deziderat fundamental pentru compartimentul managerial, fundamentându-se sub aspect fenomenologic sub denumirea de managementul conflictelor.

Managementul conflictelor se constituie într-un proces complex de determinare a circumstanțelor conflictuale posibile sau activate, de evitare sau rezolvare a acestora, dar, totodată se constituie într-un procedeu complex managerial de imaginare a unor măsuri de potrivire, micșorare sau anihilare a pericolului izbucnirii situației conflictuale. Acest fapt conduce la intensificarea unității, a capacității integratoare a organizației educative, la sporirea eficienței activității acesteia.

În vederea managerierii conflictelor este fundamental să se utilizeze viziuni și instrumente manageriale tipice, care să favorizeze dezvoltarea unor organizații instructiv-educativ cu pericol conflictual redus. În afară de aceste cunoștințe de ordin managerial, în vederea soluționării conflictelor, managerii trebuie să aibă următoarele capacități:

- calitatea de a discerne;
- deșteptăciune;
- capacitatea de a distinge între aparență și esență;

- promptitudine;
- experimentare;
- dibăcie.

Pentru ca situațiile conflictuale să fie manageriate în mod eficient, profesorul nu trebuie doar să-și însușească cunoștințele cu privire la varietatea conflictelor ce pot apărea, ci, în plus, trebuie să conștientizeze care sunt trebuințele unei persoane aflate în situație conflictuală, întrucât doar în acest mod va putea propune o soluție pozitivă pentru situația dată. Nevoile unei persoane aflate în conflict sunt variate:

- a) *Vocea*. Oamenii aflați în centrul unui conflict resimt acut nevoia de a se face auziți, de a conta pentru cei cu care interacționează. Deseori, aceștia din urmă sunt cei cu care intră în conflict, iar, alteori pot fi inși care, din perspectiva participanților se definesc prin prestigiu și autoritate. În consecință, ca urmare a rolului fundamental al cadrului didactic, acela de mediator, este de dorit ca toți elevii să se simtă, ascultați și importanți în aceeași măsură.
- b) *Justiție echitabilă*. Cadrul didactic trebuie să manifeste atenție sporită eventualelor greșeli la nivel evaluativ și la subiectivitatea care rezidă din modul de abordare a situației concrete.
- c) *Sentimentul vindicativ*. Profesorul trebuie să admită că o soluție echitabilă poate să nu mulțumească elevii participanți la situația conflictuală, disputa creând posibilitatea plătirii unor polițe restante.
- d) *Validarea*. Dat fiind că situația conflictuală, odată creată favorizează o stare de confuzie și ambiguitate ambelor părți implicate, acestea vor căuta ca mediatorul să valideze simțămintele proprii și opiniile vehiculate.
- e) *Impactul*. Cadrul didactic trebuie să conștientizeze că impactul reprezintă un element semnificativ în vederea soluționării stărilor conflictuale.
- f) *Securitatea*. Într-o stare de conflict, oamenii pot avea impresia că sunt bulversați, ezitanți, terifiați, din această cauză siguranța și protecția sunt deziderate fundamentale în situația dată.

Profesorul trebuie să favorizeze intensificarea acestei particularități (siguranța resimțită ca urmare a implicării în soluționarea stării conflictuale), pentru ca rolul acestuia să genereze schimbări pozitive părților implicate la starea de fapt (fie ei profesori, elevi sau părinți).

Înșușindu-și aceste elemente fundamentale, cadrul didactic va avea o viziune generală în ceea ce privește maniera de a acționa în vederea curgerii în latură pozitivă a conflictului declanșat, pe care îl mediază sau la care ia parte. Bineînțeles că demersul este de lungă durată și extrem de laborios.

Rezolvarea conflictelor

În situația în care apare o stare conflictuală, pentru rezolvarea acesteia, managerul ar trebui să aibă în vedere următoarele:

- **reperarea situației conflictuale**, precizându-se cauzele, specificul și termenii raportului conflictual creat, dar și miza țintită;
- **uzitarea capacităților interne** ale organizației instructiv-educative într-un mod activ și integrativ cu scopul anihilării stării conflictuale incipiente;
- **administrarea conflictelor**, așa încât acestea să nu înrăurească în sensul compromiterii eficienței, imaginii publice (externe), integrității unității școlare;

Din multitudinea de soluții valabile ce pot fi uzitate de manageri cu scopul anihilării conflictelor, în raport cu starea conflictuală reperată, managerul poate opta pentru una dintre următoarele abordări valabile:

- **concesia**, care se traduce printr-o perspectivă conjuncturală specifică de potrivire, cu impresia frustrării resimțită de părțile implicate în conflict și a rivalității perpetue.
- **acordul**, care înseamnă acceptarea de către ambele părți a unor posibile rezolvări a conflictelor iscate;
- **uzitarea autorității valabile în plan ierarhic** în raport cu părțile aflate în conflict, până la anihilarea acestuia;
- **abdicarea uneia din părți** ca urmare a discuțiilor ferme purtate cu ambele părți implicate, efectuate de o a treia persoană;
- **negociația** părților implicate în conflict, chiar sub atenta observare a unui mediator, în vederea risipirii disonanțelor;

Erorile cele mai des vehiculate în procesul complex al negocierii sunt următoarele:

- insuficiența timpului destinat planificării;
- culegerea unui volum de informații redus;
- absența unei perspective elastice;

Cadrelor didactice abordează astăzi, de cele mai multe ori, o perspectivă negativă asupra elevilor, considerând că, în raport cu generațiile trecute, cele care se manifestă astăzi în plan școlar au o inteligență redusă. În realitate, specialistul James Flynn a constatat, ca urmare a unor teste aplicate pe

parcursul a 30 de ani, care au vizat *cântărirea* inteligenței elevilor din 35 de țări, că aceasta nu se diminuase, ci, mai mult, sporise. S-a constatat fără putință de tăgadă că elevii de astăzi au un coeficient mai mare de inteligență decât elevii de odinioară. În consecință, deși mai dotați din punct de vedere intelectual, elevii de astăzi nu sunt motivați în adevăratul sens al cuvântului și, totodată, nu sunt puși în valoare cu întreg potențialul lor. Întrebările evidențiate au un unic răspuns: *principiul flexibilității*. O școală modernă eficientă ar trebui să țină cont de concepte precum: adaptare, prefacere, dinamică. Flexibilitatea devine astfel cheia succesului de care se poate servi profesorul modern.

- nepotrivirea în ceea ce privește idealul și misiunea instituției;
- lipsa atitudinii empatică și interpunerea atitudinii egocentrice;

Principiul empatiei se traduce nu doar în al cunoaște pe celălalt, ci și în a-i împlini o nevoie.

Lumea trebuie privită prin ochii celui alt pentru a-l putea înțelege în mod real. Ceea ce pentru profesor înseamnă simplitate și firesc, pentru elev poate ridica o multitudine de semne de întrebare. Dacă cadrul didactic eșuează în demersul de a vedea lumea, așa cum este ea percepută de elevul său, distanța dintre profesor și elev sporește, iar principiul încrederii nu este îndeplinit.

- ✓ riposta lipsită de discernământ la revendicările părții adverse;
- ✓ oferirea pripită a unor concesii;
- ✓ impaciență în vederea contractării unui acord etc.
- **soluționarea stării conflictuale printr-o abordare integratoare**, care înseamnă reperarea unui scop valabil pentru ambele părți, idealul reconcilierii concretizându-se prin avansarea dezideratului comun.

Devlin (2007) afirma un lucru fundamental, citându-l pe John F. Kennedy: „Când este scris în limba chineză cuvântul *criză* este compus din două caractere: unul reprezintă pericolul și celălalt reprezintă oportunitatea”.

Astfel, ca urmare a dezvoltării perpetue a societății contemporane, organizațiile instructiv-educative sunt puse deseori în situația de a gestiona stări de criză. Asemenea fenomene se manifestă în mod variat, în zone felurite, cu intensități diferite. Totuși, elementul specific tuturor este următorul: instituția în care situația de criză este general-valabilă trebuie să creeze contextul prielnic activării unui management pozitiv, altfel consecințele acestui fapt pot fi drastice, traducându-se inclusiv prin falimentul unității școlare respective.

Conflictele se constituie într-un dat general-valabil al existenței insului, ele putând fi pozitive, pe de o parte, și negative, pe de altă parte, având efect

distrugetur asupra persoanelor implicate. Rolul fundamental al cadrului didactic rezidă în a favoriza un management al conflictelor eficient.

Bibliografie

- Devlin, E. S., (2007). *Crisis Management Planning and Execution*, New York, Auerbach Publications
- Gherguț, A. (2007). *Management general și strategic în educație - Ghid practic*. Iași: Editura Polirom
- Pânișoară, I. O. (2009) *Profesorul de succes – 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Editura Polirom
- Țoca, I. (2008). *Managementul organizațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică

Managementul conflictelor

Anca-Georgeta BANYAI CIOBANU
Școala Gimnazială Panticeu, Cluj

Idealul multor profesori este să coordoneze o clasă care să funcționeze lin, fără asperități, iar între elevi să domnească pacea și armonia, toate obiectivele organizaționale să fie atinse la nivel maxim și toată lumea mulțumită. Acest ideal își are originea într-o ideologie care ia în considerare un singur tip de raționalitate ce guvernează funcționarea unei societăți iar orice opinie contrară este considerată ca irațională, trebuind a fi combătută prin toate mijloacele. Este de la sine înțeles că în cazul apariției conflictului, rezolvarea se impune în virtutea faptului că cei implicați trebuie să lucreze împreună, iar relația dintre ei este important să fie una bună. În cazul în care una dintre părți nu dorește să colaboreze și nici nu poate fi convinsă, atunci aplanarea conflictului nu poate avea loc.

conflict, personalități, surse, tipuri, negocieri

O societate fără conflicte ar fi o societate perfectă, utopică. Însă în viața cotidiană, conflictele sunt omniprezente, bineînțeles de magnitudini și de tipuri diferite, unele dintre ele având și rol reglator și aducând beneficii părților implicate.

În definiția clasică, conflictul reprezintă o opoziție deschisă, o luptă între indivizi, grupuri, clase sociale, partide, comunități, state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale etc., divergente sau incompatibile, cu efecte distructive asupra interacțiunii sociale. În „Dicționarul de Psihologie” de N. Sillamy(1996), conflictul este definit ca „luptă de tendințe, de interese; situație în care se găsește un individ supus unor forțe vectorial opuse și de puteri aproape egale”.

Există numeroase clasificări ale conflictelor, în funcție de diverse criterii, dintre care amintim cele mai importante: localizarea (conflicte intrapersonale/intrapsihice și extrapersonale/sociale), vizibilitatea (manifeste și nemanifeste), natura (biologice, psihologice, socioculturale), părțile implicate (endogene-exogene, simetrice-asimetrice), scopul (centrate pe problemă sau pe structură), nivelul (disconfort, incident, neînțelegere, tensiune, criză) etc.

Conflictele pot avea mai multe cauze, ca de exemplu incompatibilitatea dintre persoane, dintre credințele lor, multitudinea nevoilor care se cer a fi satisfăcute și, care, poate la un anumit moment nu sunt concordante cu ale celorlalți, comunicarea absentă sau defectuoasă, comportamentele neadecvate, agresivitatea, conflictul de norme, competențe sociale dezvoltate nesatisfăcător.

Rezultatele conflictelor intrapsihice pot fi: constructive (se instalează o armonizare a vieții personale, în sensul că persoana își formează noi atitudini, noi trăiri, își dezvoltă conștiința de sine, învață să se autoaprecieze adecvat, devine mai coerentă, mai stabilă în comportamente, decizii etc.) și distructive (personalitate dizarmonică – apar sentimente de deprecieri în ceea ce privește propria persoană, de neîncredere în forțele proprii, eficiența la locul de muncă scade, relațiile interpersonale se depreciază, tulburări nevrotice).

Conflictul educațional constituie un „ingredient” al vieții școlare, dar și cotidiene și este un proces cu care ne confruntăm, în calitate de profesori, în fiecare zi. Într-o comunitate școlară, fie că este mare sau mai mică, conflictul este inevitabil, existând situații în care nu-l putem ocoli. În cele mai multe cazuri, însă, dacă este controlat, acesta se află în postura de a îmbunătăți simțitor implicarea elevilor, motivația pentru învățare. Nu trebuie să pierdem totuși din vedere faptul că un conflict poate degenera în forme mai agresive, așa cum sunt violența verbală și cea fizică.

Personalități în conflicte

Tipul de personalitate influențează felul în care comunicăm și relaționăm cu ceilalți. Dar această influență este semnificativă pentru conflict doar în măsura în care ea se înscrie în anumite tipare. Bineînțeles că relaționăm altfel cu introvertiții (cei centrați pe sine) decât cu extrovertiții (cei centrați pe lumea exterioară). Într-un fel vom avea o relație cu un coleric sau un melancolic, tipurile de temperament instabile emoțional, și în alt fel cu un sangvinic sau un flegmatic, tipurile stabile.

Pentru a identifica și controla situația este necesar să identificăm persoanele dificile. Brinkman și Kischner citați de Stoica-Constantin (2004) au descris 10 tipuri de persoane dificile:

- *Tancul* - este agresiv, confruntativ, dă mereu vina pe altcineva și nu reușește să se stăpânească;
- *Perfidul* - atacă ascuns, folosind comentarii răutăcioase și umor sarcastic;
- *Grenada* - explodează zgomotos în legătură cu situații demult încheiate, care nu mai au legătură cu cele prezente. Pornește atacul folosind elemente prezente, apoi divaghează;
- *Atoateștiutorul* - nu tolerează discuțiile în contradictoriu și corectările. Ceilalți sunt vinovați pentru orice merge rău;
- *Atoateștiutorul închipuit* - pentru a câștiga atenția și respectul oamenilor, face des exagerări și afirmații pe care nu le-a verificat. Știe

suficient despre un subiect pentru a face față unei conversații, apoi elaborează pe marginea celor cunoscute;

- *Serviabilul* – vor să le facă pe plac celorlalți și fac deseori promisiuni sau își asumă angajamente pe care nu vor reuși să le respecte. Deși nu se simt responsabili de nerespectarea promisiunilor, suferă când consecințele sunt negative. Așadar, vor oferi scuze și explicații. Vor să trăiască în armonie, dar au tendința de a repeta comportamentul, în ciuda scuzelor și a noilor promisiuni că nu se va mai întâmpla;
- *Nehotărâitul* – este obsedat de posibilele consecințe negative ale fiecărei decizii, așa că amână la infinit sperând că va primi ca prin minune o idee mai bună;
- *Taciturnul* – are o atitudine pasivă și poate fi de două feluri: taciturnul concentrat pe sarcină (convins că nu poate să-i determine pe ceilalți să fie la fel de atenți ca el, se retrage și refuză să mai facă ceva) și taciturnul centrat pe persoană (se retrage în tăcere atunci când armonia cu ceilalți este pusă în pericol);
- *Negativistul* - este perfecționistul care vrea să îndeplinească sarcina fără erori și, în tentativa lui de a elimina posibilele erori și slăbiciuni ale celorlalți, precum și toate celelalte aspecte negative din jur, diminuează speranța acestora și distruge motivația colaboratorilor;
- *Jeluitorul* - se plânge constant de diferite aspecte și situații din viața lui, dar nu are nici cea mai vagă idee ce ar trebui să schimbe. Nu includem aici persoanele care se plâng pentru a descărca stresul, ci cele care au dezvoltat un mod de a fi din asta, cel care se văicărește constant fără a căuta sau a accepta soluții.

Etapele conflictului

În relația conflictuală fiecare parte își percepe scopul ca fiind cel drept, în relație clar antagonică cu cel al persoanei cu care se află în conflict. Până la rezolvarea conflictului situația trece prin câteva faze de creștere și descreștere a intensității:

1. Debutul – faza în care un conflict iese din starea de latență și devine manifest prin simple neînțelegeri. Pot apărea divergențe minore care necontrolate la timp pot degenera în conflicte reale.
2. Confruntarea – faza în care tensiunea interacțiunii este crescută. Acest moment este foarte important deoarece apare nevoia unei soluții raționale. Modul de gestionare a acestei etape își va pune amprenta asupra evoluției conflictului. Creșterea, escaladarea conflictului sau rezolvarea lui se hotărăște în această etapă.

3. Creșterea - are loc atunci când părțile își intensifică acțiunile de urmărire a scopurilor lor. Creșterea poate fi văzută în forme diferite, însă de obicei implică anumite acțiuni ostile îndreptate către o altă parte. În această etapă se ajunge la escaladarea agresivității argumentelor, indivizii tind să înlocuiască acțiunile raționale cu acțiuni iraționale, chair violente.
4. Polarizarea - are loc atunci când toate aspectele relațiilor dintre părți încep să se destrame. Dacă se ajunge în această etapă înseamnă că acel conflict este distructiv, contactul dintre părți descrește, iar comunicarea devine încordată. De obicei această situație este însoțită și de creșterea numărului de rezultate problematice.
5. Lărgirea - este o fază în care părțile încep să-și găsească suport în aliați și protectori, conducând la creșterea numărului de părți implicate în rezultatele conflictului.
6. Antrenarea - În ultimele stagii ale conflictelor, părțile sunt deseori prinse în cursul acțiunii generând o continuare sau intensificare a conflictului, fără nici o șansă de retragere onorabilă sau sigură. Frica de a pierde influența și poziția, neacceptarea admiterii unei greșeli costisitoare, și dorința de revanșă sau recuperare a pierderilor, toate acestea contribuie la continuarea implicării în conflict în ciuda pierderilor uriașe.
7. Descreșterea - Are loc atunci când părțile, uneori cu ajutorul unei terțe părți intermediare, acționează într-un mod prin care indică că au de gând să înceteze cu comportamentul advers, fie unilateral fie condiționat.
8. Rezolvarea - este etapa în care părțile ajung să reducă, să rezolve sau să termine conflictul. Se obține o situație de calm și cooperare. Rezolvarea prin crearea unui echilibru instabil nu este o soluție constructivă, acesta, la cel mai mic semn de tensiune va reacționa distructiv asupra părților, putând genera un nou conflict.

Surse și tipuri de conflicte în instituția de învățământ

La nivelul unui grup, cauzele conflictului sunt legate de o serie de aspecte ale vieții de grup: statutul individual al membrilor săi, sarcinile ce trebuie îndeplinite, interacțiunile dintre membrii grupului, contextul extern în care funcționează grupul, stadiul de dezvoltare a grupului etc.

1. Sursele conflictului în clasă

1.1 Surse legate de satisfacerea statutului individual

- Stil de conducere neadecvat;
- Roluri neechilibrate între membrii grupului;

- Lipsa încurajării privind dezvoltarea personală a membrilor grupului;
- Comportamentele în grup.

Urmărirea acestor aspecte permite identificarea din timp a unui potențial conflict. De exemplu, comportamentele orientate cu predilecție spre sine semnaleză un grad ridicat de insatisfacție a statutului individual și se manifestă prin: blocaje ale propunerilor, deturnarea atenției de la domeniile de incompetență, refuzul de a contribui, monopolul discuțiilor, victimizarea, atacurile etc.

1.2. *Surse legate de îndeplinirea sarcinilor*

- a) Mărimea grupului;
- b) Compoziția grupului;
- c) Obiectivele neclare sau neîmpărțășite,
- d) Proceduri inexistente, ineficiente sau neadecvate sarcinii;
- e) Insuficiența sau neregularitatea proceselor de reflecție și/ sau de analiză a activității
- f) Resurse deficitare sau limitate etc.

1.3. *Surse legate de interacțiuni între membrii grupului*

- a) Neechilibrarea rolurilor în grup;
- b) Numărul mare de interacțiuni;
- c) Compoziția eterogenă a grupului din punct de vedere cultural;
- d) Comportamentele de evitare a confruntării;
- e) Blocarea exprimării libere a opiniei,
- f) Atmosfera de neîncredere;
- g) Cooperare slabă, perpetuarea stării de tensiune;
- h) Deficiențe de comunicare etc.

1.4. *Surse legate de contextul extern al grupului*

- a) Calitatea scăzută a comunicării între subgrupuri;
- b) Lipsa sprijinului școlii față de activitatea grupului.

2. Tipuri de conflicte

2.1. *Conflicte între elevi*

În ceea ce privește aplanarea conflictului între elevi, profesorul trebuie să îl utilizeze constructiv, în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite. Cauzele conflictului se datorează:

- a) Atmosferei competitive. Elevii au fost obișnuiți să lucreze individual pe bază de competiție, lipsindu-le deprinderea de a munci în grup, încrederea în colegi și profesori. Ei nu doresc decât victoria asupra celorlalți și dacă nu o obțin își pierd stima de sine. Competiția apare în toate momentele, chiar în cele în care ea este neproductivă.

- b) Atmosferei de intoleranță. În clasă se formează "bisericuțe", iar lipsa sprijinului între colegi duce de multe ori la singurătate și izolare. Apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncrederea și lipsa prieteniei.
- c) Comunicare slabă. Aceasta reprezintă solul cel mai fertil pentru conflict. Cele mai multe conflicte pot fi atribuite neînțelegerii sau percepției greșite a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și acțiunilor celorlalți. Elevii nu știu să-și exprime în mod pozitiv nevoile și dorințele, sau le este frică să facă asta.
- d) Exprimarea nepotrivită a emoțiilor. Orice conflict are o componentă afectivă. Conflictele se pot accentua atunci când elevii au sentimente deplasate, nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile și sunt lipsiți de autocontrol.

2.2. *Conflictele profesor-elevi*

Acest gen de conflict se datorează în mare parte prăpastiei dintre generații, sistemului de valori la care se raportează fiecare dintre părți. Situațiile conflictuale pot fi împărțite în:

- a) Presiuni din partea colegilor: presiunea exercitată de colegi poate juca un rol pozitiv (prin interacțiunile pe care le presupune ajută la socializarea rapidă și adecvată a elevilor), dar poate juca la fel de bine și un rol negativ (generând revoltă împotriva regulilor clasei, a profesorului, a școlii în general, revoltă care va strânge adepti). Atunci când grupul de prieteni are tendința de a încuraja comportamente indezirabile, profesorul se va strădui să creeze oportunități celor asociați la acest grup, să cunoască și să interacționeze cu elevi care au atitudini mai productive. Pentru a nu mai fi luați în derâdere pentru străduința lor, de a obține rezultate școlare bune, uneori se recomandă ca elevii să fie puși să demonstreze ceea ce au învățat în cadrul unor întrevederi particulare cu profesorul, și nu în fața unor asemenea "prieteni".
- b) Absența succesului academic: elevii care obțin de regulă rezultate mediocre la învățătură trăiesc sentimentul insuccesului, al neputinței (care, la limită, poate deveni neputință învățată) de a se încadra în ritmul impus de colegi și sfârșesc prin a-și pierde interesul pentru învățare și pentru valorile școlii. Conștientizarea unei situații de acest tip, la care se adaugă deplasarea interesului către domenii care îi permit să obțină și el succese (unele aflate la limita legalității) constituie un mediu favorabil pentru izbucnirea conflictelor în sala de clasă. Pentru rezolvarea acestei probleme, profesorul trebuie să dispună de informații corecte cu privire la nivelul elevilor și să ia în considerare toate cauzele care pot duce la lipsa/refuzul motivației.

Profesorul trebuie să fixeze un nivel standard de succes, pe care să-l discute cu elevul în cauză, stabilind împreună cu acesta nivelul pe care își propun să-l atingă. Profesorul trebuie să fie calm și să susțină efortul celor în cauză.

- c) Hrana și somnul: un mediu familial ostil și care neglijează nevoia de hrană și de somn (nevoia de odihnă în genere) a elevului, devine premisa unor posibile stări conflictuale, din cauza unei munci intelectuale de slabă calitate și a unei dispoziții ușor iritabile. În acest caz, este obligatorie o intervenție a dirigintelui clasei, respectiv a psihologului școlar, care vor lua legătura cu familia.
- d) Plictiseala: deoarece nivelul stimulilor din mediul școlar diferă semnificativ de acela din mediul extrașcolar, (unde clipurile, reclamele, filmele horror, muzica heavy etc. creează deprinderi pentru intensități, dinamici, culori de neatinse). Ca atare, mediul școlar pare cenușiu, anost, în ultimă instanță plicticos. Gradul de plictiseală este accentuat și de lipsa de legătură dintre o bună parte din conținuturile predate la clasă și interesele reale ale elevilor, la care se adaugă un învățământ pasiv și absența unui material auxiliar adecvat. Plictiseala este una dintre cauzele majore ale problemelor minore de comportament. O modalitate de îndepărtare a acesteia este abordarea progresivă a activităților, prin crearea varietății și provocarea elevilor pentru a ieși din rutina școlară.
- e) Nevoia de recunoaștere socială, mai ales din partea colegilor. Unii elevi simt nevoia unor întăriri periodice care să le ateste ascendența pe care o dețin printre cei de aceeași vârstă. Acest lucru se poate realiza cel mai ușor provocând autoritatea profesorului; dacă provocarea nu este acceptată, prin contaminare, orice elev va crede că poate sfida autoritatea profesorului, iar clasa va fi scăpată de sub control. Manifestarea constă în vorbitul în timpul orelor, fără permisiunea profesorului. Pentru a remedia acest comportament, profesorul trebuie să stabilească în mod explicit coordonatele comportamentului elevilor în timpul predării (ex.: interdicția de a interveni verbal fără anunțarea prealabilă prin ridicarea mâinii și fără a fi primit permisiunea profesorului în acest sens). Dacă problema persistă, profesorul trebuie să apeleze mai energic la simțul responsabilității individuale, utilizând, după caz, consecințele pozitive și negative ale comportamentului – cele negative se referă la „timpul datorat” și la intervale de eliminare.
- f) Izolarea socială - unii elevi, care se integrează mai greu, de obicei sunt marginalizați, ceea ce le provoacă un mimetism exagerat în raport cu comportamentul grupului. În dorința de a fi asemănători celorlalți

membri ai grupului, vor exagera, provocând dificultăți de control profesorului. Elevii fără prieteni se află într-un cerc vicios: neavând prieteni, nu-și pot dezvolta deprinderile sociale cerute de o asemenea relație, neavând deprinderile sociale necesare, nu își pot face prieteni ș.a.m.d. Pentru a determina spargerea acestui cerc vicios, profesorii, de obicei, le creează oportunități să participe la activități de învățare care presupun cooperare, reciprocitate, soluționarea conflictelor pe cale amiabilă. Atunci când sunt respinși de colegi din cauza stângăciilor lor de relaționare socială (aroganță, comportament jignitor etc.), le oferă consilierea de care au nevoie pentru a-și îmbunătăți comportamentul în viitor.

- g) Comportamentul impulsiv - este caracteristic acelor elevi care par incapabili să anticipeze consecințele actelor lor. Lipsiți de o socializare adecvată, incapabili să-și reprime pornirea de a provoca, acești elevi pot constitui o problemă dificilă pentru profesor. Ei sunt incapabili să asculte discursul profesorului și refuză să îndeplinească indicațiile verbale ale acestuia. Pentru reglarea acestei situații, mai întâi, se stabilește o regulă generală cu privire la modul în care discursul profesorului trebuie urmărit de către elevi, care trebuie să includă și consecințele pozitive și negative. Este util ca profesorul să aprecieze efortul elevilor de a-și păstra atenția și de a urmări indicațiile pe parcursul orei.
- h) Ignorarea regulilor - ceea ce nu presupune neapărat ignorarea lor cu bună știință. Instituirea unui sistem de reguli cere timp și, oricum, întotdeauna va funcționa un sistem formal (mai strict) și unul real (mai lejer). Regulile existente (cele care funcționează de fapt) se instituie de multe ori prin presiunile pe care elevii le fac asupra profesorului, pentru a vedea în ce măsură acesta este dispus să se abată de la sistemul formal. Acest comportament se manifestă prin întârzierea la ore și absenteism. În aceste situații, profesorul va adopta sisteme de evaluare care acordă puncte pentru participarea la oră și efortul depus de elevi. Lecția va debuta imediat după începutul orei, iar elevii trebuie să fie înștiințați asupra măsurilor ce vor fi luate când întârzierea devine un obicei.
- i) Conflicte între sistemele opuse de reguli - apar atunci când un elev posedă seturi opuse de reguli, deoarece unul poate permite ceea ce altul interzice. De obicei, un elev posedă un set de reguli pentru școală, unul pentru acasă și unul pentru grupul de prieteni din care face parte. Invariabil, setul de reguli mai lejer este cel de acasă. Ciocnirea dintre aceste ierarhii diferite poate genera comportamente

deviante, dacă profesorul nu observă la timp acest lucru și nu ia măsurile adecvate.

- j) Transferul afectiv - un comportament nepotrivit în clasă poate fi acceptabil acasă sau cu prietenii. Pe lângă transferul de comportamente, elevii pot opera și un transfer afectiv. Astfel, antipatia resimțită față de tatăl său de pildă, poate acționa prin transfer asupra profesorului și prin intermediul acestuia, asupra școlii în general. Factorii proprii mediului familial care induc un comportament perturbator în sala de clasă pot fi:
- regulile tatălui sunt prea lejere, prea stricte sau lipsite de coerență;
 - divorțul, sau separarea părinților;
 - supravegherea pe care mama o exercită este în cel mai bun caz corectă, dar poate fi și total inadecvată;
 - părinții manifestă indiferență, uneori chiar ostilitate față de copii;
 - membrii familiei sunt angrenați în medii socio-profesionale diferite și au prea puține lucruri în comun;
 - părinții nu vorbesc despre copii și despre problemele lor;
 - relațiile soț-soție sunt lipsite de căldură, ori nu sunt relații de egalitate;
 - dezaprobările părinților sunt mult mai numeroase decât încurajările;
 - mamele nu sunt fericite în mediul în care trăiesc;
 - când copiii greșesc, sunt pedepsiți; în aceste perioade autocontrolul este mai dificil;
 - pentru a-și masca dezinteresul, părinții preferă să creadă că influența hotărâtoare asupra copiilor lor o au colegii/prietenii;
 - timpul liber al părinților este lipsit de semnificații pozitive.
- k) Anxietatea- poate genera comportamente inadecvate ca o formă de apărare împotriva unor elemente ale mediului educațional: examinări, vorbitul în fața clasei, a fi judecat în fața colegilor etc, motiv pentru care elevul nu ridică mâna. O soluție ar fi ca profesorul să stabilească un interval al lecției în care elevii urmează să-și anunțe răspunsul prin ridicarea mâinii și intervale în care nu este cazul s-o facă. După stabilirea acestor distincții, profesorul ignoră pe cei care răspund fără să se anunțe în prealabil și îi solicită pe cei care ridică mâna.
- l) Modul de manifestare al profesorului - de multe ori poate crea probleme de disciplină, în loc să le rezolve. Iată câteva atitudini

- inadecvate: - de asuprire a elevilor, plecând de la premisa că ordinea este alfa și omega în educație; - de ignorare disprețuitoare a elevilor;
- de evaluare a elevilor în termeni constant negativi și depreciativi.

Pentru a evita apariția acestui tip de conflict, profesorul nu trebuie să-și utilizeze puterea în mod discreționar, cu scopul de a evidenția lipsa de putere a elevilor. Autoritatea profesorului trebuie să se manifeste constructiv prin crearea unui mediu propice învățării, prin menținerea ordinii și prin evidențierea a ceea ce este mai bun din elevi. În schimb, autoritarismul solicită implicit supunere oarbă și conformismul din partea elevilor. Deși pare eficient, autoritarismul rezolvă problemele doar pe termen scurt și doar superficial, întrucât conflictul cu elevii și ostilitatea acestora se vor menține. De aceea, trebuie gândită și realizată exercitarea autorității dar fără a cădea în autoritarism. Pentru aceasta :

- Trebuie stabilite reguli cu ajutorul clasei
- Trebuie prezentată lista de reguli clasei și explicată rațiunea fiecărei reguli
- Stabilirea de comun acord a consecințelor pentru încălcarea regulilor
- Regulile trebuie respectate fără excepții
- Trebuie să existe și sancțiuni mai puțin grave pentru a putea fi aplicate când există circumstanțe atenuante

Orice rezolvare a conflictelor implică o mai bună comunicare cu elevii. Cu cât comunicarea este mai bună și mai completă, cu atât crearea unui climat de siguranță fizică și psihică va fi mai probabilă iar conflictele vor fi mai ușor de rezolvat.

2.3 Conflictul profesor-părinte

Principalele cauze ale acestor conflicte sunt:

- Comunicarea defectuoasă din cauza neînțelegerilor sau numărului mic de contacte pe parcursul unui an școlar.
- Conflictul de valori și lupta pentru putere - părinții au prejudecăți bazate pe experiențele lor anterioare sau nu le este clar care este rolul profesorilor în viața copiilor.

Îmbunătățirea relațiilor cu părinții prin diminuarea posibilităților apariției unor conflicte ireconciliabile presupune :

- Informarea periodică, în scris sau verbală a părinților în legătură cu realizarea obiectivelor educaționale, cu relieful progreselor înregistrate de copilul lor.
- Creșterea numărului de contacte în care solicitați părinților sugestii și opinii pe care arătați că le primiți cu plăcere.
- Acomodarea cu ideile diferite ale părinților despre desfășurarea procesului de învățământ și explicarea, pe înțelesul lor, a demersului educațional care a generat diferențele de opinii.

2.4 Conflictul între profesori

Conflictele dintre profesori pot fi de natură personală sau profesională. Conflictele dintre profesori sunt determinate, mai ales, de lupta pentru obținerea unor avantaje (obținerea gradației, de exemplu), lupta pentru obținerea unor funcții de conducere (șef de catedră sau de comisie metodică, membru în consiliul de administrație, director adjunct, director, inspector) sau pentru afirmare (obținerea de premii de către elevii lor care participă la diverse concursuri școlare, obținerea gradului didactic I sau II etc.), lipsa spațiilor adecvate (a laboratoarelor), a materialelor didactice.

Îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți profesori presupune între altele :

- Îmbunătățirea comunicării, creșterea cooperării și toleranță față de ideile diferite ale altor persoane.
- Oferirea de soluții concrete profesorilor în privința modului în care se lucrează cu unii elevi dificili.

Foarte delicate sunt conflictele unor profesori cu conducerea școlii în general sau cu directorul școlii în special. Pentru evitarea și/sau rezolvarea rapidă a unor astfel de conflicte, este bine ca fiecare parte să adopte un comportament proactiv, prin care se caută îmbunătățirea relațiilor interpersonale, dar și a celor organizaționale.

Strategii de rezolvare a conflictului în clasă

Atunci când se referă la strategiile de rezolvare a conflictelor, unii specialiști (Steers,1988) accentuează în special aspectele care nu trebuie adoptate în raportarea la un conflict, acestea fiind mai degrabă *strategii ineficiente* de rezolvare a conflictelor:

1. nonacțiunea (există persoane care consideră că un conflict se stinge de la sine, în timp; fals, deoarece timpul nu face decât să ducă la acumularea de tensiuni);
2. traiectoriile administrative care vizează puține acțiuni (se utilizează exprimări de genul: „o am în studiu...”);
3. tendința de a observa riscurile procedurilor de rezolvare a conflictelor (oferă falsa imagine că persoanele sunt deschise rezolvării problemei, ceea ce nu este adevărat);
4. secretizarea conflictului (pe principiul „ceea ce nu se știe nu rănește”);
5. culpabilizarea” persoanei (se încearcă discreditarea respectivei persoane, izolarea, stigmatizarea sa, considerându-se că astfel problema va fi rezolvată). Pentru

evitarea acestor aspecte, cadrul didactic trebuie să propună elevilor modalități noi de rezolvare a conflictelor.

Raportarea la o situație conflictuală se poate face prin:

- a) *abandon* (persoana se retrage fizic sau emoțional din conflict, considerând că nu are nimic de spus);
- b) *reprimare* (refuzul de a lua la cunoștință de existența unui conflict);
- c) *compromis* (fiecare dintre părțile aflate în conflict realizează că va câștiga ceva, dar va pierde altceva, ceea ce pare echitabil);
- d) *strategia câștig-câștig* (este specifică tehnicilor de negociere și accentuează avantajele ce decurg din descoperirea celor mai bune soluții).
- e) *Strategia câștig - pierdere* (persoanele recurg la această strategie când percep situația ca fiind „*fie...fie...*”; este utilă în situația în care una dintre părți dispune de puține resurse pentru atingerea obiectivului);
- f) *Strategia pierdere - pierdere* (considerată echitabilă, fiind o formă de compromis).

Negocierea

Una dintre strategiile colectiv agreeate de cercetătorii în domeniu reprezintă **negocierea**. Tehnicile pot fi:

- audierea fără aport emoțional - necesitatea obiectivității față de tot ceea ce se prezintă (nonimplicarea);
- audierea conținutului - concentrarea pe ceea ce se spune și nu asupra modului în care se prezintă;
- concentrarea discuției pe conținut - nu e bine să se abordeze comportamentul unui individ, ci mai ales procesul.

Totodată, cadrul didactic ar trebui să-și pună câteva întrebări interesante legate de problematica unui conflict. Aceste chestiuni ar fi bine să fie puse în limbaj interior:

- Ce câștig personal și ce câștigă clasa evitând conflictul?
- Care sunt costurile personale și cele de grup în cazul evitării conflictului?
- Ce urmări de durată ar avea una sau alta dintre cele două alternative?

- Cum ar arăta imaginea de durată a relațiilor interpersonale la nivelul grupului clasă?

Răspunsurile obținute la toate aceste întrebări pot să contureze o eventuală strategie de negociere.

1. Pregătirea negocierii.

Primul pas îl reprezintă stabilirea următoarelor elemente ale negocierii: poziția inițială în care sunt expuse pretențiile maxime, punctul de ruptură dincolo de care nu suntem dispuși să cedăm. Apoi, vor fi vizate trei zone majore de interes:

- a) obiectivele proprii, stabilite cât mai precis și mai realist, nu numai pe baza constrângerilor imediate, ci și pe termen mediu;
- b) punctele tari și slăbiciunile,
- c) minimumul acceptabil și marja de acțiune, precum și compromisul considerat ca optim,
- d) resursele, argumentele și mijloacele de presiune ce pot fi utilizate
- e) interesele specifice (ce se poate pierde sau câștiga)
- f) argumentele, resursele și mijloacele de presiune de care dispunem
- g) tacticile ce pot fi folosite și capcanele de evitat
- h) gestiunea timpului
- i) argumentele și atitudinile utilizabile în construirea sinergiei.

2. **Deschiderea negocierii** are de obicei o importanță crucială pentru că, opinia despre un interlocutor se formează în mai puțin de trei minute de la debutul comunicării. Ca urmare, se recomandă:

- începerea în mod realist a ascultării și a evaluării celor auzite
- punerea de multe întrebări și explorarea situației
- manifestarea auctului de vedere, fără a încerca a distruge partenerii de
- intențiile pozitive vor fi dominante față de cele negative.

3. **Desfășurarea propriu-zisă a negocierii** reprezintă cea mai importantă parte a negocierii, în care se încearcă micșorarea faliei care separă părțile. Trebuie să se urmărească în mod consecvent negocierea unui pachet întreg de obiective, iar propunerile făcute să fie condiționate și niciodată concesiile unilaterale.

4. **Încheierea negocierii** este, firesc, ultima etapă care se face prin evaluarea a ceea ce se poate obține prin concesiile condiționate, rezumarea acordului și stabilirea poziției finale. Odată obținut un acord și luate niște decizii

comune, ele vor trebui aplicate ca atare, fără distorsiuni sau interpretări suplimentare. De aceea este imperios necesar ca pașii necesari aplicării deciziilor comune să fie foarte clar și concret stabiliți.

Principalele stiluri de negociere (neidentificate în stare pură, dar cu dominante semnificative pentru fiecare dintre acestea) prezentate de Hassan Souni în lucrarea "Manipularea în negocieri" publicată la Editura Antet, București în 1998, sunt următoarele:

1. Negociatorul cooperant: presupune respectarea unui anumit număr de reguli cum sunt: transparența, loialitatea față de partener, respectul pentru obiectivele sale, voința de a ajunge la un aranjament pozitiv. În planul eficienței este un generator de stări pozitive pe termen scurt, mediu și lung.
2. Negociatorul afectiv: acționează și negociază potrivit sentimentelor și emoțiilor sale de moment. Departe de a fi pragmatic în negocierile sale, acționează potrivit afectivității situaționale, și gradului de intensitate a relației cu partenerul. Reacția sa se bazează pe dorință, pe subiectivitate, pe prietenie și pe respingere. Maniera ideală de combatere este pătrunderea în universul său afectiv.
3. Negociatorul conflictual este o persoană care acordă prioritate forței și nu diplomației, folosește șantajul sau amenințarea, renunță cu ușurință la dialog și abuzează de raportul de forțe. Strategic, pentru a face față unui conflictual trebuie să fii mai "conflictual" decât el, sau să îl aduci pe un teren "afectiv" sau "cooperant".
4. Negociatorul demagog apare în absența unor mijloace intelectuale, a unor tactici și strategii, mulți negociatori se refugiază în spatele minciunilor, manipulării, simulărilor și duplicității. Modalitatea de a contracara o asemenea manifestare managerială este utilizarea celorlalte tipuri de negociere.

Ca urmare a dezvoltării multiple a celor patru stiluri de negociere în condiții de criză educațională, pot apărea următoarele tipuri de negociere:

- a) cooperant-cooperant;
- b) cooperant-afectiv;
- c) cooperant-conflictual;
- d) cooperant-demagogic;
- e) afectiv-cooperant;
- f) afectiv-afectiv;
- g) afectivconflictual;
- h) afectiv-demagogic;
- i) conflictual-cooperant;
- j) conflictual-afectiv;
- k) conflictual-conflictual;

- l) conflictual-demagogic;
- m) demagogic-cooperant;
- n) demagogic-afectiv;
- o) demagogic-conflictual;
- p) demagogic-demagogic.

Cunoașterea formelor și a genurilor de negociere este o sarcină de maximă importanță pentru cadrul didactic, din perspectiva formării sale manageriale. La nivelul formării cadrului didactic, dezvoltarea și exersarea unor strategii de negociere este un obiectiv de primă importanță al managementului clasei de elevi.

Bibliografie

- Cristea S., (2003). *Managementul organizației școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Iucu R. (2006). *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași.
- Niculescu, R. (1994). *Să fii un bun manager*, Editura Port, Tulcea.
- Sillamy, N. (1996). *Dicționar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic : București.
- Souni, H. (1998). *Manipularea în negocieri*, Editura Antet, București.
- Stoica-Constantin , A. (2004) *Conflictul interpersonal – prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*, Ed. Polirom,Iași.
- Ulrich, C. (2000). *Managementul clasei de elevi – învățarea prin cooperare*, Editura Corint, București.

Management și bune practici educaționale în contextul provocărilor lumii contemporane

Prof. Ramona DIACONU
Colegiul Național „Carol I” Craiova

În această lucrare abordez conceptele de management instituțional cu particularizări în segmentul educațional. Voi menționa funcțiile managementului educațional și mă voi focaliza pe managementul clasei. Deasemenea voi prezenta managementul conflictelor cu menționarea strategiilor manageriale de soluționare a conflictelor.

*management instituțional și educațional, managementul clasei,
strategii preventive și rezolutive*

Managementul educațional

Etimologic, managementul echivalează cu a ține în mână și a stăpâni, a conduce cu mână forte, ceea ce implică ideea controlului acțiunii și orientarea sau direcționarea ei. Cuvântul management împrumutat din limba engleză sub forma verbului *to manage* înseamnă a administra, a conduce. S-a derivat apoi în limba engleză *manager* și *management*, ceea ce înseamnă conducător sau conducere. În limba engleză verbul *to manage*, cu substantivul derivat *management* a avut initial sensul de a mânui, "a struni caii". Cu timpul, verbul *to manage* a trecut din sfera sportivă a strunirii cailor în domeniul artei operative și al științei militare. În ultimele decenii, acest termen a fost foarte des utilizat în activitățile economice, iar astăzi este folosit în toate domeniile – educație, sănătate, sport etc. – cu semnificația de conducere eficientă, rațională, modernă.

Dincolo de terminologie, problema fundamentală rămâne cea a esenței managementului. Managementul este în același timp și un ansamblu de discipline teoretice, principii, metode specifice (știința), metode și tehnici care privesc conducerea, gestiunea, administrarea și organizarea instituțiilor (tehnica), cât și arta de a-i face pe oameni să lucreze productiv și eficient, de a comunica, de a asculta fie în calitate lor de membri ai organizațiilor sau instituțiilor, fie în calitate de clienți, beneficiari, furnizori, acționari etc. (artă). Dar managementul astăzi este conceput și practicat și ca organizare a schimbării și inovării, a eficienței și chiar a calității și excelenței.

Managementul desemnează știința, arta și tehnica de a planifica, a conduce, a organiza, a controla elementele unui sistem, ale unui domeniu de activitate specific. Termenul a fost utilizat la început în economie, iar apoi s-a extins în toate domeniile de activitate și s-a dovedit a fi eficient prin

dezvoltarea caracteristicilor specifice (ex. Managementul resurselor umane, al priorităților, al stresului etc.). Dar acestea își au la rândul lor manifestări particulare în fiecare domeniu (militar, medical, educațional etc.). Managementul educațional este știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități potrivit unor finalități solicitate de societate și acceptate de individ. Acesta poate fi analizat în sens acțional, operațional, practic, tactic, procesual, teoretic, global, general, strategic, științific.

Managementul educațional presupune o abordare interdisciplinară, care studiază evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative. Conducerea managerială implică și accente pe idei, pe abordare sistematică, pe schimbare, pe strategie, pe inovare. Managementul educațional reprezintă o metodologie de abordare globală, optimă, strategică a activității de educație, ansamblul de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ (în ansamblu sau la nivelul elementelor componente). Managementul educațional are obiective clare și ierarhizate, principii de eficiență și calitate, funcții specifice, elemente strategice, afirmarea creativității în soluționarea situațiilor, abordare interdisciplinară și sistematică, cercetări fundamentale. Se diferențiază de managementul general prin raportare specifică la finalitățile educației, la conținut, la activitățile centrate pe informare, comunicare și participare prin strategii educaționale specifice la comportamentele actorilor implicați (bazate pe motivație, responsabilitate, cooperare, logică, afectivitate). Managementul educațional implică stăpânirea teoriei, metodologiei, a principiilor, o anumită mentalitate, o manieră proprie, o artă de dirijare, antrenare a resurselor.

Managementul sistemului și al instituțiilor de învățământ cuprinde: formularea clară a finalităților, proiectarea rețelei instituționale, elaborarea conținuturilor învățării, asigurarea cadrului legislativ-normativ, formarea inițială și pe parcurs a personalului de conducere și instruire, stabilirea unor tehnici de evaluare care să permită reglarea pe parcurs a sistemului și procesului de învățământ și optimizarea rezultatelor. Originea conceptului de management educațional nu are, la o primă analiză, legătură directă cu domeniul pedagogic, însă noțiunea de management educațional provine din științele socio-umane înrudite cu pedagogia, dar individualizate prin obiectul lor de studiu: economie, sociologie, psihologie, politologie.

Funcțiile managementului educațional

Funcțiile managementului educațional, ca și a celui general se concretizează în activitățile de planificare, organizare, coordonare,

antrenare, control și evaluare. Aceste funcții sunt îndeplinite având în vedere particularitățile nivelului de învățământ (preșcolar, liceal etc), nivelului ierarhic (inspectorat, minister), tipului de instituție etc. Managerul educațional atât la nivelul instituției școlare, cât și la nivelul clasei de elevi desfășoară o activitate de clarificare, de argumentare și convingere, de motivare, formulează aprecieri, aprobă sau critică, stabilește moduri de acțiuni practice. O funcție ce se realizează specific în managementul educațional este cea de planificare și organizare a sistemului de învățământ. Această funcție implică valorificarea tuturor resurselor pedagogice: - umane (cadre didactice, personal administrativ, elevi, părinți etc.), - materiale (spațiul, timpul, baza didactico-materială), - financiare (buget central, local, contribuțiile comunității educative), - informaționale (planuri, programe de învățământ, îndrumări metodice, materiale curriculare).

Etapele în realizarea acestei funcții sunt: definirea obiectivelor generale, stabilirea strategiei de acțiune principală, implementarea acțiunilor concrete, evaluarea rezultatelor, definitivarea deciziei. Planificarea educațională se realizează și la nivelul unității de învățământ și la nivelul realizării concrete a procesului instructiv-educativ.

Astfel realizarea acestei funcții implică o reflecție asupra acțiunii educaționale, o schemă generală de proiectare, o metodologie generală etc. Planificarea are scop prospectiv care vizează planificarea strategică, inovatoare și scop ameliorativ care vizează planificarea tactică și operațională. O a doua funcție specifică a managementului educațional este aceea de orientare metodologică a procesului de învățământ care presupune atât acțiuni de informare, de evaluare, cât și de comunicare.

Această orientare metodologică a procesului de învățământ trebuie să țină seama de caracterul planificat, analitic, activ, permanent, global-integrator, adaptabil, simultan, deschis, în sistem de conexiune inversă. Funcția de reglare și autoreglare a sistemului de învățământ și a procesului de învățământ implică activități de perfecționare a cadrelor didactice: - cu caracter periodic - cursuri de specialitate (metodică, pedagogie, sociologia educației, psihologia educației), de management pedagogic (pentru inspectori, directori, profesori metodiști, consilieri, cercetători), instruirii, consfătuiri anuale cu responsabilii de comisii metodice, catedre, profesori, bibliotecari etc., consilii ale cadrelor didactice, simpozioane, consfătuiri tematice; - cu caracter permanent - studiu individual, activități educative deschise, interasistențe, dezbateri tematice, îndrumări metodice.

Managementul clasei

Managementul clasei de elevi reprezintă un domeniu de cercetare în științele educației, care studiază atât perspectivele de abordare ale clasei de elevi (didactică și psihosocială), cât și structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, socială, normativă, operațională și creativă), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situații de microcriză educațională (indisciplină, violență, nonimplicare, etc.) și a evitării consecințelor negative ale acestora, prin exercițiul microdeciziilor educaționale.

Conceptul de management este la fel de bine aplicabil și clasei de elevi, cu atât mai mult cu cât, managementul este o caracteristică a oricărei activități organizate, care tinde către eficiența maximă. Clasa de elevi are atributele unei activități organizate, a unei activități care nu suportă eșecurile. În sistemul organizațional al clasei, rolul cadrului didactic este de conducător al majorității activităților instructiv - educative. În această postură, comportamentele fundamentale ale cadrului didactic (planifică, organizează, conduce, coordonează, îndrumă, controlează, etc.) sunt de natură managerială; profesorului îi revine responsabilitatea de a armoniza dorințele clasei, așteptările părinților cu cerințele școlii, societății; această misiune dificilă cere, însă, din partea cadrelor didactice abilități manageriale.

Managementul clasei de elevi este un domeniu de cercetare în științele educației care studiază perspectivele de abordare a clasei de elevi și structurile dimensionale ale acesteia, în scopul asigurării conduitelor corespunzătoare pentru desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare. Managementul clasei nu se confundă cu didactica specialității care te învață cum să predai o anumită disciplină de învățământ. Cei mai mulți membri ai societății consideră că a fi profesor înseamnă „să știi carte, cât mai multă carte”. Dacă aprofunzi acest aspect, constăți că „a ști carte” este o condiție esențială pentru profesor, dar nu suficientă, deoarece profesorul este specialist în domeniu, dar și pedagog care stăpânește bine științele educației. Specialiștii în educație au demonstrat că în procesul învățării se creează o serie de relații între elevi, care pot influența pozitiv sau negativ învățarea.

Gilbert Leroy (1974) apreciază că mediul în care se dezvoltă copilul influențează evoluția acestuia, iar comportamentul său depinde în mare măsură de natura relațiilor cu partenerii. În școală, mediul acesteia are influențe asupra dezvoltării elevilor, iar comportamentul lor rezultă în mare măsură calitatea relațiilor dintre elevii școlii și ai clasei.

Dacă se iau în considerare rolurile managerului clasei în procesul de formare, cadrul didactic este figura centrală pentru elevi. Această poziție nu

se primește de undeva, ci se câștigă. Există profesori cu pregătire științifică și pedagogică incompletă, care nu sunt considerați ca elemente reprezentative pentru elevi. Influența educativă exercitată de manager asupra clasei de elevi este determinată de modul în care acesta își îndeplinește rolurile manageriale.

Acestea sunt:

- *Planificarea*: Profesorul planifică întreaga activitate de formare și educare a elevilor în funcție de idealul educațional prevăzut în Legea învățământului, de obiectivele urmărite și de particularitățile grupului clasei.
- *Organizarea*: Întreaga activitate a clasei de elevi este organizată de profesor, cu consultarea membrilor grupului și cu delegarea responsabilităților în rândul elevilor. Participarea la organizarea muncii a elevilor clasei conduce la o atitudine pozitivă a acestora față de obiectivele urmărite și îi motivează pentru îndeplinirea lor. Comunicarea cu elevii este esențială. Ea trebuie înțeleasă ca proces ce se desfășoară de la profesor la elev, de la elev la profesor și între elevi. Relațiile dintre emițător și receptor sunt deschise, sincere, nestresante, pentru ca mesajul să fie bine perceput și liber acceptat. Calitatea comunicării influențează climatul din interiorul grupului, care, la rândul lui, influențează procesul învățării.
- *Conducerea*: În calitate de manager al clasei, profesorul conduce activitatea de formare și educare a elevilor. Durkheim citat de Iucu (2006) folosește pentru denumirea acestei activități termenul de „dirijare”, în sensul că profesorul este dirijor, dar orchestra care interpretează cântecul este clasa de elevi.
- *Coordonarea*: Coordonarea activității clasei presupune asigurarea legăturilor dintre obiectivele clasei și cele ale membrilor grupului, coerența acestora și repartizarea sarcinilor în funcție de tipul de lucru, evitarea consumului inutil de timp sau a pierderilor.
- *Îndrumarea*: Profesorul este principalul îndrumător al elevilor în procesul învățării. Pentru aceasta, profesorul trebuie să-și cunoască bine elevii și să-i îndrume în funcție de problemele fiecăruia, deoarece îndrumările cu caracter general, „bune pentru toți”, sunt destul de rare. În funcție de îndrumările primite, elevul își formează comportamente care îl ajută sau nu să se integreze în activitatea de învățare.
- *Motivarea*: Unul din rolurile principale ale profesorului ca manager al clasei este motivarea elevilor pentru învățare, încât aceasta să nu fie doar o obligație, ci o dorință care vine din interiorul fiecăruia. În

domeniul educației, insistă pe necesitatea manifestării unor comportamente nu doar pe aspectele coercitive.

- *Consilierea*: Consilierea elevilor se manifestă pe diferite planuri în afara celui care vizează învățarea. Astfel, profesorul este pregătit să ofere consiliere în domenii ca orientarea școlară și profesională, cunoașterea personală și a grupului, orientare centrală, aprecierea valorilor, a conduitelor etc.
- *Controlul*: Controlul este necesar în orice activitate și indiferent de vârsta și experiența celor controlați. Profesorul controlează dacă se îndeplinesc sarcinile didactice și cum se realizează ele, nivelurile de performanță la care se îndeplinesc obiectivele stabilite etc. Controlul urmărește să regleze activitatea din timpul desfășurării ei.
- *Evaluarea*: Evaluarea se realizează după parcurgerea unor etape mai mici sau mai mari și cu folosirea unor instrumente specifice. Evaluarea se desfășoară în trei etape distincte: măsurarea, analiza rezultatelor și măsuri ameliorative. Instrumentele de evaluare se construiesc în funcție de obiectivele urmărite. Dacă instrumentele de evaluare au fost întocmite și aplicate corect, avem informații clare, obținute pe baze științifice, care să stea la baza deciziilor cele mai potrivite privind dezvoltarea clasei de elevi. În sistemul de învățământ, rolurile profesorului se exercită direct asupra elevilor. Între cei doi actori nu se interpune altceva.

Managementul conflictelor

Tot mai mulți specialiști consideră că managementul conflictului trebuie așezat pe aceeași treaptă de importanță cu celelalte funcții ale managementului, această convingere fiind bazată pe rezultatul unui studiu efectuat de Asociația Americană de Management care relevă faptul că managerii de pe palierul top și middle își consumă aproximativ 24 % din timpul lor de lucru pentru soluționarea unor stări conflictuale. Alte studii evidențiază un consum de numai 20 %, în timp ce alte lucrări de specialitate avansează procente de până la 50 % din timpul de lucru.

Cauzele conflictului

Identificarea cauzelor conflictelor reprezintă o condiție esențială a soluționării cu succes a situațiilor conflictuale și a reducerii, pe cât posibil a consecințelor negative. Sam Deep și Lyle Sussman (1990) au identificat din multitudinea surselor conflictelor câteva dintre cauzele esențiale ale acestora:

- puncte de vedere diferite asupra obiectivelor prioritare: existența unor scopuri sau obiective diferite conduce în mod frecvent la conflicte de interese sau de priorități chiar atunci când se urmărește realizarea acelorași scopuri organizaționale; practica managerială demonstrează faptul că orice organizație cu obiective bine stabilite nu presupune ca toți membrii săi să aibă sisteme identice de valori, scopuri ori filosofii; deși toți membrii organizației conștientizează și sunt de acord cu obiectivele acesteia, fiind motivați în mod corespunzător și în egală măsură, scopurile individuale precum și rolurile pe care se așteaptă să le aibă sau pe care le-au stabilit pentru ei înșiși vor fi mereu oarecum divergente; chiar și în situația când obiectivele avute în vedere sunt împărtășite de un grup de oameni fiecare dintre aceștia le va accepta în mod diferit; de asemenea, persoane sau grupuri pot intra în conflict cu organizația, sau între ele, dacă obiectivele sunt confuze sau contradictorii;
- puncte de vedere diferite în legătură cu metodele folosite pentru realizarea obiectivelor: persoanele sau grupurile pot avea obiective comune dar păreri diferite în ceea ce privește modul de realizare a acestora;
- diferențe în modul de percepere sau în sistemul de valori; majoritatea conflictelor rezultă din modul diferit în care oamenii văd realitatea;
- lipsa de comunicare sau comunicarea defectuoasă; oferirea unor informații insuficiente, trunchiate, precum și lipsa de comunicare poate constitui o sursă de conflict; în astfel de situații singura cale de soluționare a conflictului o reprezintă cooperarea în scopul determinării celei mai acceptabile soluții și pentru descoperirea cauzelor reale ale conflictelor; schimbul de informații permite fiecărei părți să aibă acces la cunoștințele și modul de gândire al celeilalte, neîncrederea, confuzia și neînțelegerea mesajelor generate de transmiterea defectuoasă a informațiilor de la manager la subordonați sau invers poate conduce la un conflict structurat; folosirea unui limbaj prea specializat poate duce la interpretări sugestive ce au același rezultat;
- diferențe de putere, statut și cultură: în cazul unei dependențe unilaterale și nu reciproce, în legătură cu puterea, crește potențialul de conflict, o altă cauză de conflict o constituie șansele mai mari pe care le au unele persoane sau grupuri de a avea un statut social considerat de alții mai onorabil; de asemenea, când două sau mai multe culturi foarte diferite se dezvoltă într-o organizație, impactul dintre convingeri și valori poate genera conflict deschis;

- lupta pentru supremație: apare atunci când un individ încearcă să depășească sau să eclipseze un alt individ;
- invadarea teritoriului: nu se limitează la spațiul fizic, ci la toate celelalte resurse pentru care oamenii sunt în competiție (spații, dotări, investiții, resurse umane, recompense); disputa teritorială sau invadarea teritoriului reprezintă o cauză de conflict deoarece anumite bunuri sunt finite prin natura lor și ceea ce este beneficiu pentru o persoană reprezintă pierdere pentru alta; corectitudinea acestei competiții trebuie să constituie o atenție permanentă a managerului;
- ambiguitatea: scopurile și obiectivele ambigue, lipsa de claritate în transmiterea deciziilor sau prezentarea deformată a realității sunt surse de conflict;
- natura activităților și interdependența sarcinilor: pot constitui surse de conflict în situația în care membrii grupului sau grupurile sunt reciproc dependente pentru îndeplinirea propriilor obiective ceea ce necesită interacțiunea părților astfel încât acestea să-și poată coordona interesele;
- schimbarea mediului extern al organizației: noile tehnologii, creșterea competiției sau schimbarea valorilor sociale pot constitui cauze majore de conflict;
- agresivitatea și încăpățânarea: se referă la faptul că unii dintre membrii diferitelor grupuri se manifestă în permanență ca și cum ar fi în căutarea unor adversari.

Strategii ale managementelor conflictelor

Strategiile manageriale de soluționare a conflictelor au în vedere două dimensiuni principale: perseverența fiecărei părți implicate în conflict în impunerea punctului de vedere propriu sau a propriilor interese; cât de cooperantă sau necooperantă este fiecare parte aflată în conflict în satisfacerea nevoilor sau intereselor celeilalte părți. De asemenea, trebuie reținut faptul că nici una dintre strategiile managementului conflictelor prezentate nu este superioară în sine, fiecare având rolul său în raport cu situația episodului conflictual.

Pentru manageri este important să cunoască spectrul posibilităților de a trata și a stăpâni conflictele organizaționale. Cunoscând esența și cauzele, amploarea și intensitatea conflictelor ei pot să identifice și să adopte cele mai adecvate strategii de soluționare a conflictelor organizaționale, ca de exemplu: *strategia orientată spre ocolire (evitare)*. Este caracterizată prin faptul că, deși părțile aflate în conflict recunosc existența acestuia, ele nu doresc să

se confrunte abordând subiectul ca pe o situație ce trebuie evitată cu orice preț.

Acest tip de management este caracterizat de capacitatea redusă a părților aflate în conflict de a-și impune propriile interese și prin cooperarea redusă a oponentilor, ceea ce duce inevitabil la un grad sporit de frustrare pentru părțile implicate. Această strategie este caracteristică persoanelor care nu riscă să fie puse în situația de a face față unui conflict manifest, pentru faptul că rezolvarea conflictelor presupune anumite deprinderi pe care nu toate persoanele le posedă. Eficiența acestei strategii este limitată, mai mult decât atât, dacă nu se iau măsuri pentru aplanarea conflictului, există posibilitatea ca acesta să izbucnească din nou.

Prin urmare, principalul dezavantaj al acestei strategii este acela că ignoră condițiile care generează conflictele; *strategia orientată spre acomodare (adaptare)*. Este acea strategie de soluționare a conflictelor în care părțile nu acționează în direcția impunerii punctului de vedere propriu, ci pentru satisfacerea nevoilor celorlalți, determinând managerii să devină cooperanți sacrificându-și propriile interese, mai ales atunci când armonia și stabilitatea sunt valori foarte importante. O asemenea strategie poate fi adoptată pentru a obține sau a construi credit social sau când situația este scăpată de sub control. De asemenea, este un mod de abordare a conflictului preferat pentru a demonstra bunul-simț, atunci când agresivitatea celeilalte părți ar presupune un comportament neacceptabil, implicând menținerea relațiilor interpersonale cu orice scop, fără a ține cont de obiectivele personale ale părților. Renunțarea, mulțumirea și evitarea conflictului sunt privite ca modalități de protejare a relațiilor dintre părți, acestea supraevaluând valoarea menținerii relațiilor interpersonale și subevaluând importanța atingerii obiectivelor personale.

Această strategie poate reduce conflictului resimțit și poate fi uneori eficace pe termen scurt, mai ales în cazurile când scopurile propuse nu sunt foarte importante sau când oponentul este mult prea puternic și puțin dispus să cedeze. Pe termen lung însă, acest tip de strategie poate să limiteze creativitatea și să stopeze apariția de noi idei și soluții pentru rezolvarea conflictelor; *strategia orientată spre competitivă*. Acest tip de strategie tinde să maximizeze impunerea interesului sau a punctului de vedere propriu și să minimizeze cooperarea.

În condițiile unui astfel de tip de management al conflictelor devine evident faptul că părțile sunt necooperante și hotărâte să reanalizeze propriile interese în dauna celui alt grup. În acest mod vom avea tendința să încadrăm conflictul într-o strategie de "câștig-pierdere", "câștigător-necâștigător" sau "câștigător-învingător" ceea ce poate avea numeroase consecințe negative iar dacă părțile care se conformează dovedesc forțe

egale, se ajunge la un punct mort și nu se ia nicio decizie. Într-o asemenea strategie prioritatea absolută este acordată obiectivelor sau procedurilor proprii, deoarece părțile aflate în conflict acționează numai în direcția atingerii propriilor scopuri apelând pentru aceasta, frecvent la structurile de autoritate.

Această strategie, orientată spre competiție, poate fi aplicată mai ales în situațiile în care se dispune de multă putere, când există siguranța realității faptelor sau când situația este de tipul "câștig-pierdere"; *strategia orientată spre compromise*. Are în vedere, de regulă, o negociere în cadrul căreia se adoptă o poziție care conduce la un câștig redus și o pierdere limitată, atât în ceea ce privește relațiile interpersonale, cât și obiectivele. Strategia de compromis are ca obiectiv identificarea unei soluții reciproc avantajoase care să satisfacă parțial ambele părți aflate în conflict.

Cu alte cuvinte, în această situație ambele părți adoptă o poziție "câștig minim-pierdere minimă" rezultând că părțile vor avea interese nesatisfăcute în aceeași proporție. Literatura de specialitate consideră că acest tip de strategie este pretabilă pentru realizarea temporară a unui echilibru, mai ales în cazul conflictelor rezultate din insuficiența resurselor însă mai puțin folositoare în rezolvarea conflictelor generate de asimetria puterii, atunci când partea mai slabă are mult mai puține de oferit părții mai tari; *strategia orientată spre colaborare*. Reprezintă acel mod de abordare a conflictelor care maximizează atât impunerea interesului sau a punctului de vedere propriu cât și cooperarea sau satisfacerea nevoilor celorlalți pentru obținerea unui acord integrativ sau pentru găsirea unor soluții integratoare care să satisfacă interesele tuturor părților implicate în conflict, încercând combinarea opiniilor contrarii sau câștigarea adeziunii tuturor părților aflate în conflict în vederea realizării unui consens general sau a atingerii scopurilor în mod pașnic.

Acest mod de abordare a conflictelor are în vedere faptul că indivizii nu acționează numai în interes personal, ci și în interesul părții opuse, fiecare parte implicată utilizând metode corespunzătoare de management pentru a rezolva situația. Acest tip de strategie solicită ambele părți să adopte o soluție de tip "câștig-câștig", care poate aduce părțile într-o situație mai bună, mai ales datorită valorilor împărțite în comun.

Pentru a fi capabili să adoptăm cu succes o astfel de soluție tip "câștig-câștig" sau strategie de tip "câștigător-câștigător" trebuie să avem în vedere următoarele principii: - în orice conflict trebuie să existe o soluție reciproc acceptabilă, ceea ce înseamnă că se pot obține obiective diferite, convenabile ambelor părți; - diferențele de opinie pot și trebuie să existe, deoarece conduc la noi puncte de vedere și pot stimula creativitatea; trebuie luate în considerare opiniile celorlalți și redusă, pe cât posibil, interferența

diferențelor de statut ierarhic pentru a nu degenera în strategii de tip “câștigător-necâștigător”; - trebuie să avem încredere în partenerul de conflict, pentru că atitudinea de încredere atrage după sine încredere; - cooperarea este preferată competiției, iar diferențele de opinii sunt o parte importantă a cooperării; numai managerul incompetent și lipsit de încredere se va simți tot timpul în competiție; deși competiția stimulează performanța, ceea ce se impune prioritar este interdependența, deoarece foarte puține sarcini, activități sau obiective pot fi îndeplinite fără cooperare. Deși strategia de colaborare presupune energie, timp și creativitate are avantaje evidente care conduc la îmbunătățirea eficienței și eficacității organizaționale.

Concluzii

Conflictul reprezintă opoziția deschisă, lupta dintre indivizi sau grupuri sociale divergente sau incompatibile cu efecte distructive asupra interacțiunii sociale.

Acesta este o parte destul de importantă a vieții noastre care, după cum menționează numeroși specialiști în domeniul resurselor umane, se manifestă inevitabil, prin urmare fiind greu de imaginat un individ sau o organizație care să nu fi fost implicată niciodată într-un anumit tip de conflict.

Un conflict minor, cu posibilități de rezolvare eficiente și imediate, care sunt însă tergiversate sau aplicate incorect poate degenera, în majoritatea cazurilor, într-un conflict major, soluționarea acestuia implicând abordarea unor alte perspective și cheltuieli suplimentare de resurse.

Managementul conflictului cuprinde o categorie de strategii preventive și rezolutive, de organizare a mediului competițional, prin care se structurează interacțiuni și se coordonează dependența și o altă categorie de strategii, prin care conflictul este legitimat și controlat, prin confruntare, negociere, minimalizare, arbitraj sau ignorare.

Bibliografie

- Cândea, D., Cândea, R. (1996). *Comunicarea managerială, concepte, deprinderi, strategie*, București Editura Expert.
- Deep, S.&Sussmen, L. (1990). *Să acționăm inteligent.Psihologie managerială*.Ed.Polimark.
- Iosifescu, S. (2000). *Elemente de management, strategie și proiectare*, Ed Corint.
- Iucu, R. (2006). *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Iași: Ed Polirom.
- Joita, E. (2000). *Management educațional*, Iași: Ed Polirom.
- Leroy, G. (1974). *Dialogul în educație*, EDP, București.
- Manolescu, A. (2001). *Managementul resurselor umane*, București, Editura Economică.
- Mateescu, E. (1995). *Elemente de management școlar*, Iasi: Ed.Spiru Haret.
- Tudorica, R. (2007). *Managementul educatiei in context European*, București:Ed. Meronia.

Principii, dimensiuni și strategii de management al clasei

Adela-Nicoleta SÎMBOTIN

Școala Gimnazială Așchileu Mare, Cluj

Atunci când vorbim despre managementul clasei de elevi, ne referim la abilitatea profesorului de a organiza și de a planifica toate activitățile clasei. Dintre principii amintim: îmbunătățirea condițiilor învățării; prevenirea stresului profesorilor și elevilor; creșterea timpului petrecut în sarcina de învățare și diminuarea timpului destinat controlului comportamentelor disruptive; implicarea elevilor în activități care să le solicite participarea activă. Se consideră că pentru un cât mai bun management al clasei este necesar să ținem cont de dimensiunile lui. În această privință, dimensiuni se consideră a fi: dimensiunea ergonomică, dimensiunea psihologică, dimensiunea socială, dimensiunea normativă, dimensiunea operațională și cea inovatoare. Investigațiile moderne oferă spre selecție cadrelor didactice o serie de strategii de intervenție dintre care cele mai reprezentative sunt: strategia de dominare, negocierea, fraternizarea, strategia bazată pe ritual și rutina, terapia ocupațională și strategia de susținere morală. În concluzie, managementului clasei de elevi trebuie să i se acorde o importanță deosebită. Unul din factorii determinanți ai managementului clasei de elevi vizează formarea cadrelor didactice.

managementul clasei, principii, dimensiuni și strategii

Atunci când vorbim despre managementul clasei de elevi, ne referim la abilitatea profesorului de a organiza și de a planifica toate activitățile clasei, în așa fel ca acestea să aducă o atmosferă favorabilă învățării. Prin managementul clasei urmărim să prevenim comportamentele disruptive și urmărim, de asemenea, să rezolvăm problemele de comportament ce au apărut. Ca obiectiv final al acestui management avem în vedere formarea la elevi a unor abilități de autoreglare prin autocontrol al comportamentului. În această privință vom ține cont de faptul că într-o primă etapă controlul comportamentului este extern, realizându-se prin intermediul părinților, al profesilor, al colegilor, iar abia în a doua etapă controlul comportamentului se face prin interiorizarea regulilor și a unor modele, astfel încât el va deveni autonom.

Principiile de management al clasei

Dintre principiile de management al clasei amintim: îmbunătățirea condițiilor învățării; prevenirea stresului profesorilor și elevilor; creșterea timpului petrecut în sarcina de învățare și diminuarea timpului destinat

controlului comportamentelor disruptive; implicarea elevilor în activități care să le solicite participarea activă (Băban, 2001).

Investigațiile care au fost realizate pe domeniul managementului clasei de elevi au atins în ultimul timp și anumite subiecte care au fost considerate până în prezent elemente conexe procesului instructiv-educativ.

Dimensiunile managementului clasei

Se consideră că pentru un cât mai bun management al clasei este necesar să ținem cont de dimensiunile managementului. În această privință, dimensiuni se consideră a fi: dimensiunea ergonomică, dimensiunea psihologică, dimensiunea socială, dimensiunea normativă, dimensiunea operațională și cea inovatoare.

Dimensiunea ergonomică se referă la felul în care este dispus mobilierul din clasă, la vizibilitate, adică poziționarea elevilor în bănci și aranjarea estetică a sălii de clasă. Aceste lucruri nu pot fi considerate ca fiind secundare sau lipsite de importanță pentru succesul activității la catedră a cadrului didactic. În sistemul de învățământ românesc banca a fost introdusă în jurul anului 1830, și folosită în continuare, până în prezent. Atributele moderne ale mobilierului salii de clasă sunt, în conformitate cu David Ulrich: simplitatea, funcționalitatea, durabilitatea, instrucționalitatea și modularitatea. Ca o paranteză, Dave Ulrich este profesorul Rensis Likert de la Școala Ross din Business, Universitatea din Michigan și partener la The RBL Group, o firmă de consultanță orientată spre a ajuta organizațiile și liderii să aducă valoare. El studiază modul în care organizațiile își construiesc capacitățile de conducere, de viteză, de învățare, de responsabilitate și de talent prin mobilizarea resurselor umane. El a ajutat la generarea de baze de date premiate care să evalueze alinierea dintre strategii, capacități organizaționale, practici de resurse umane, competențe în resurse umane și rezultate ale clienților și investitorilor. Dave a publicat peste 200 de articole și cărți de carte și peste 25 de cărți. A editat Managementul resurselor umane 1990-1999, a fost prezentat în colegiul editorial al celor patru jurnale, în consiliul de administrație al lui Herman Miller și al consiliului de administrație al Universității din Virginia de Sud și este membru al Academiei Naționale de Resurse Umane.

Revenind la cele prezentate, putem spune că specialiștii în ergonomie școlară sunt preocupați de realizarea unui mobilier al salii de clasă după standarde speciale, care poate să ofere elevului atât autonomia funcțională cât și posibilitatea de organizare a activității educaționale pe grupuri de elevi. O idee importantă cu privire la ergonomia spațiului de învățământ este cea a modularității mobilierului școlar, astfel încât, acesta să poată fi

organizat și reorganizat, compus și descompus, în funcție de sarcina didactică fundamentală și de stilul educațional al cadrului didactic. De exemplu, o dispunere a mobilierului în maniera tradițională, favorizează mai ales expunerea cadrului didactic și atitudinea pasivă a elevilor și se pretează la activități educationale de tip predare-învățare, prelegere. O dispunere a mobilierului pe sistem semicerc sau chiar oval, schimbă accentul interpersonal al relației educaționale, favorizând și încurajând interacțiunile permanente și activismul elevilor. Vizibilitatea este o constantă ergonomică, apropiată de igiena școlară și presupune adaptarea spațiului școlar al clasei, inclusiv al mobilierului la necesitățile somato-fiziologice și de sănătate ale elevilor. Dacă ținem cont de acești parametri fizici, biologici și medicali, care sunt într-o strânsă dependență și cu parametri de tip social și instrucțional, cadrul didactic va putea lua cele mai bune decizii rezultate din combinațiile de alternative posibile.

Dimensiunea psihologică (Bursuc, Popescu, 2007)²⁹ are ca elemente centrale cunoașterea, respectarea și exploatarea particularităților individuale ale elevilor, iar ca substrat integrator este capacitatea de muncă a elevilor în clasă, concept utilizat în toate studiile de psihologia muncii și în studiile de randament profesional. Ca mod de concretizare a capacității de muncă a elevilor în legătură directă cu managementul clasei de elevi amintim: capacitatea de învățare și trăsăturile de personalitate. Capacitatea de învățare se formează trecând prin stadiul dezvoltării psihologice a copiilor; concepția despre învățare și asimilare (amintim aici ca „Învățarea cooperativă este o metodă didactică bazată pe organizarea, funcție de obiective operaționale bine stabilite, a unei munci colective fondate pe complementaritate, orientată spre asigurarea aspectului social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale ale elevilor.”- Ionescu M., 2003); analiza logico-cognitivă a conținutului de învățat (socio-moral). Elementul primordial al capacității de învățare îl reprezintă determinarea stării de pregătire a elevilor asimilat ca 'nivel de dezvoltare psihoeducațională care face posibilă abordarea cu succes a unor obiective sau sarcini de învățare.

Resursele învățării pot fi exploatate în plan managerial de cadrul didactic, care prin cunoașterea și distribuția rațională a sarcinilor de învățare (intelectuale sau social-valorice), în mod echilibrat pe obiective și genuri de activități, pe diferite perioade ale zilei și ale anului școlar, le poate converti într-o condiție decisivă a eficientizării activității cu clasa de elevi.

²⁹ Managementul clasei, Ghid pentru profesori și învățători. Consultat în 05.05.2017, on line la <http://scldr.ro/wp-content/uploads/2013/10/MANAGEMENTUL-CLASEI-1.pdf>

Problema voinței este foarte importantă în cadrul educației morale. Elevii înțeleg de obicei fundamentul bun al regulilor stabilite de părinții și educatorii lor și acceptă principiile morale dar, dacă voința lor nu este suficient de puternică, la un prim obstacol va apărea abandonul.

Dimensiunea socială ține cont de structura, sintalitatea și problematica leader-ilor (Ghiviriga, 1975). Clasa ca grup social are ca și caracteristici: întinderea clasei (marimea); interacțiunea membrilor clasei, vizate fiind interacțiunile directe; scopurile atât cele pe termen scurt cât și cele pe termen lung; structura grupului; compoziția și organizarea. Definitoriu din punctul de vedere al acesteia este gradul de omogenitate sau de eterogenitate a clasei. Ea satisface cel mai bine câteva dintre motivele fundamentale ale conduitei umane: nevoia de afiliere, nevoia de participare, nevoia de protecție, nevoia de securitate. Acest grup se perpetuează de-a lungul câtorva ani și are o imensă influență asupra membrilor săi, alcatuind „creuzetul” în care se conturează personalitatea. Clasa de elevi este un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevii) și dintr-un animator (profesorul), ale căror raporturi sunt reglementate oficial de tipul sarcinii și de normele de funcționare (Neculau, 1983). Clasa de elevi este, în primul rând, un grup formal, constituit pe baza unor reglementări școlare, în funcție de anumite reguli și prin distribuirea unor roluri diferite educatorilor și educaților. Clasa de elevi este un grup mic prin numărul de membri (25-30 elevi), iar prin natura scopurilor este un grup educațional. În raport cu alte tipuri de grup, clasa școlară este un grup de formare, de modelare a unor capacități și trăsături de personalitate, de învățare a unor comportamente, de însușire a cunoștințelor și abilităților necesare. Clasa de elevi este și un grup primar. Ca atare, ea posedă toate caracteristicile generale ale acestuia.

Dimensiunea normativă ține cont că acest univers școlar este o reflectare în miniatură a problematicii unei societăți. Normele sunt ansambluri de reguli care reglează desfășurarea unei activități educaționale, de exemplu judecăți de valoare cu privire la comportamentele integrate și la comportamentele deviate – pozitiv și negativ. Normele explicite sunt sistemul de referință al organizației grupale, ele preexistând apartenenței la grup a elevilor. Aplicarea acestor norme se face în mod uniform și unitar pentru toți elevii și, indiferent de caracterul imuabil al acestora, cadrul didactic trebuie să depună eforturi pentru a realiza trecerea lor progresivă de la caracterul impus, coercitiv la cel acceptat, interiorizat. Normele implicite sunt ansambluri de reguli produse de viața în comun a grupului-regulamentul clasei. În urma analizei tuturor acestor variabile se poate desprinde concluzia certă că rolul de manager al cadrului didactic în situații care solicită un asemenea tip de intervenție poate fi elementul de care depinde echilibrul și sănătatea grupului clasă.

Dimensiunea operațională (Ionescu, 2003), Managementul clasei, un pas mai departe în învățarea prin cooperare, Revista electronică Didactic.ro³⁰ asigură succesul în acțiunile cadrului didactic printr-o raportare la normele școlare în general. Constituirea culturii normative implicite este legată și de percepția membrilor grupului față de normele școlare explicite menționate în regulamentele școlare. O situație particulară o reprezintă poziția divergentă a culturii profesionale față de cultura elevilor. Aceștia din urmă dezvoltă în plan operațional o serie de strategii de rezistență, 'de supraviețuire' în clasă, cele mai importante fiind axate pe o idee valoroasă a sociologiei educației: în general, într-o relație educațională există o tentativă a cadrului didactic de a observa anumite încălcări normative, care vor putea reconsidera total răspunsul elevilor față de anumite intervenții sau atitudini ale cadrelor didactice. Ceea ce se poate spune despre norme și reguli în general este faptul că au funcții majore cum ar fi: reglarea comportamentului de atenuare a potențialelor surse de conflict; susținerea unui schimb de recompense care motivează părțile contractante ale normei să rămână într-o relație, într-o legătură.

Dimensiunea inovatoare presupune cunoștințe de management al schimbării, este însăși esența dezvoltării unei organizații. Schimbarea în educație este o necesitate. Pentru noi reducerea rezistenței la schimbare se poate face prin implicarea copiilor în planificarea schimbării, găsirea surselor de disconfort pentru cei care au temeri, pregătirea momentului schimbării prin discuții cu cei implicați în acest proces, sprijinirea și încurajarea celor implicați în procesul schimbării prin participarea efectivă la acesta. Jean Thomas este cel care lansează conceptul educație în schimbare și definește inovația ca: "Acea schimbare în domeniul structurilor și practicilor învățământului care are drept scop ameliorarea sistemului".

Mă opresc așadar la două definiții date educației, una aparținând lui Sorin Cristea (1996) care spune că: „Educația este o activitate umană complexă (intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică, formală, nonformală, informală), cu funcție psihosocială de formare-dezvoltare permanentă a personalității, proiectată și realizată prin corelația structurală subiect-obiect, orientată în sensul autoeducației”, și cea de-a doua, după dicționarul de pedagogie, ediția 1979: „Educația este un ansamblu de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate, în vederea transmiterii și formării, la noile generații, a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de

³⁰ ISSN 1844-4679 Mai 2011, consultat în 02.05.2017 on line la <http://www.didactic.ro/revista-electronica/revista-electronica-didactic-ro-issn-aa844-4679-mai-2-aaaa>

oameni până în acel moment” (Manolache, 1979). Așa cum se vede, educația presupune schimbare, iar schimbarea nu poate exista fără educație.

Strategii de intervenție ale cadrului didactic

Instrumentarul tradițional de intervenție recomandă în asemenea cazuri focalizarea pe varierea eficientă a raportului recompensă / sancțiune, ca forme motivaționale posesoare de resurse educaționale nelimitate. Pedepsa este măsura luată împotriva cuiva pentru încălcarea unor norme sau legi. Introducerea pedepsei din punct de vedere pedagogic este utilă întrucât distanțarea față de norma explicită solicită o anumită atitudine din partea cadrului didactic. În măiestria cu care acesta face apel la această metodă, cadrul didactic trebuie să țină cont de câteva constatări de ordin psihopedagogic: pedeapsa aplicată de un profesor care în mod obișnuit impune o anumită distanță socio-afectivă între el și elevi, va înregistra efecte minore, posibil negative; nu același lucru se va observa în urma aplicării pedepsei de către un profesor cald, implicat și atașat din punct de vedere socioafectiv, metodă care se poate finaliza cu efecte pozitive imediate dar și cu o constanță corectivă benefică pentru o perioadă mai lungă de timp. Investigațiile moderne oferă spre selecție cadrelor didactice o serie de strategii de intervenție dintre care cele mai reprezentative sunt: strategia de dominare, negocierea, fraternizarea, strategia bazată pe ritual și rutina, terapia ocupațională și strategia de susținere morală (Dulamă, 2002).

Strategia de dominare se regăsește în susținerea teoretică și se face prin structuri relaționale asimetrice și comportamente profesionale de prestigiu și de autoritate.

Negocierea este o formă de întâlnire dintre două părți, în scopul realizării unei înțelegeri.

Fraternizarea are în vedere neputința de dominare a cadrului didactic, convertită într-o formă de 'alint pedagogic'; observându-și neputința de intervenție, cadrul didactic se aliază cu elevii, dând naștere unui univers interacțional foarte ciudat.

Strategia bazată pe ritual și rutină creează așa-numitul 'profesor predictibil, care-și fundamentează intervențiile pe standardizare și uniformizare.

Terapia ocupațională sporește dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mișcarea ca forma supremă de tratament și intervenție în situații de abatere liniară, dar și grave.

Strategia de susținere morală pune pe prim plan funcția moralizatoare a discuției directe asociind reușita școlară a elevului cu reușita sa socială.

Cele șase tehnici anterior menționate se folosesc în funcție de caracteristicile situației de intervenție (situații de criză normativă).

Agentul schimbării este însuși cadrul didactic. El nu constituie pentru demersurile inovatoare o amenințare, cu atât mai mult cu cât eventualele reproșuri externe care i s-ar putea aduce cadrului didactic, ar face apel la tradiționalism și nu ar fi întemeiate.

În concluzie, managementului clasei de elevi trebuie să i se acorde o importanță deosebită. Unul din factorii determinanți ai managementului clasei de elevi vizează formarea cadrelor didactice (Iucu, 2000). Randamentul unui cadru didactic într-o clasă depinde de cunoștințele sale, de abilitățile dobândite, de motivațiile sale și de anumite trăsături de personalitate.

Bibliografie

- Băban, A. (2001). Consiliere educațională, Cluj Napoca, Editura Dacia , 2001;
- Cristea, S. (1996). Pedagogie generală – managementul educației”, București, Editura Didactică și Pedagogică R.A., p. 49;
- Dulamă, E. M. (2002). Modele, strategii și tehnici didactice activizante, Editura Clusium, Cluj-Napoca;
- Ghiviriga, L. (1975). Relația profesor-elevi în perspectiva lecției moderne, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1975;
- Ionescu, M. (2003). Managementul clasei, un pas mai departe în învățarea prin cooperare, București, Editura Humanitas;
- Iucu, R. (2000). Managementul clasei de elevi, Iași, Editura Polirom;
- Manolache, A. (1979) (coordonator). “Dicționar de pedagogie”, București, Editura Didactică și Pedagogică, p. 141
- *** <http://scldr.ro/wp-content/uploads/2013/10/MANAGEMENTUL-CLASEI-1.pdf>;
- *** <http://www.didactic.ro/revista-electronica/revista-electronica-didactic-ro-issn-aa844-4679-mai-2-aaaa>.

Managementul eficient în cadrul clasei

Daniela MERA

Colegiul de Industrie Alimentară „Elena Doamna”, Galați

În literatura specialitate, când se face trimitere la un management eficient, se evidențiază importanța regulilor celor 4 C în practica și conduita oricărui manager: considerația, coerența, curajul, claritatea. Un lucru la care rareori se meditează de către profesori este acela că pe parcursul orei de curs, aceștia trebuie să se manifeste din postura unor veritabili conducători. Se poate afirma fără a se considera că este o eroare ceea ce se susține că profesorul modern de succes nu trebuie să fie doar un manager al clasei, viziune ce a condus la apariția unei discipline pedagogice noi – managementul clasei, ci trebuie să aibă funcția de lider de onoare al clasei, cu tot ceea ce implică acest statut. Un profesor trebuie să poată oferi elevilor săi o varietate de tipuri de sprijin semnificativ: informațional, instrumental, evaluativ, emoțional. Activitatea pedagogică actuală impune o profesionalizare a demersului instructiv-educativ în sensul dezvoltării performanței manageriale în armonie cu realitățile curente valabile în sala de curs.

sprijin, lider, manager, performanță, coerență

În literatura specifică, când se face trimitere la un management eficient, se evidențiază importanța regulilor celor 4 C în practica și conduita oricărui manager. În armonie cu aceste reguli semnificative, particularitățile specifice oricărui management eficient sunt: considerația, coerența, curajul, claritatea.

- Considerația – rezidă în a oferi atenție indivizilor aflați în subordine, ascultare și considerație – salutarea tuturor membrilor participanți, destinarea unui timp necesar acestora cu scopul de a-i întâmpina și, totodată, pentru a-i asculta, respectarea vieții private a tuturor membrilor participanți și observarea atentă a intereselor lor, evitarea unor atitudini disprețuitoare ca urmare a unor activități cu un conținut valoric scăzut, punerea în lumină a propunerilor și ideilor oferite de cei aflați în subordine. De altfel, ideile cele mai bune se dovedesc a fi cele care parvin din partea celor aflați în contact nemijlocit cu realitatea.
- Coerența - ține de următoarele aspecte semnificative: coerența între cuvânt și lucrare – un profesor nu poate aborda problematica unor prefaceri posibile fără să acționeze în direcția dorită. Iată câteva situații ambigue ce se pot crea în raport cu elevii: a pretinde respectarea programului școlar, dar a începe orele cu zece minute întârziere; a susține că este fundamental ca fiecare să aibă dreptul de a greși, însă a pedepsi la prima eroare

comisă, ca urmare a unei inițiative avute, umițând că doar cei ca nu își asumă răspunderea unei inițiative oarecare nu greșesc.

- Curajul – alături de inteligență, se constituie într-o calitate importantă pentru orice cadru didactic autentic. Pentru un profesor, a avea curaj înseamnă a răspunde pentru deciziile luate; or, a decide este un lucru greu, întrucât nu înseamnă a preciza ce este de dorit, ci ce nu este de dorit, a arăta ce funcționează și ce nu funcționează, a cântări pozitiv sau negativ prestația elevilor. Din acest unghi, termenii echivalenți curajului sunt ambiția, stăruința, tenacitatea, întrucât o decizie odată luată necesită un consum energetic foarte mare și un efort susținut pentru a putea fi materializată.
- Claritatea – înseamnă informarea eficientă a elevilor și abordarea unei atitudini transparente în raporturile dintre elevi și profesori.

Un lucru la care rareori se meditează de către profesori este acela că pe parcursul orei de curs, aceștia trebuie să se manifeste din postura unor veritabili conducători. Profesorul este, în cele mai multe situații în postura de manager, însă, uneori, este necesar ca el să fie văzut de către cursanți ca un lider. Drucker stabilește cu precizie nota distinctivă a conceptelor: manager și lider: „Leadership-ul face ceea ce trebuie, managementul face lucrurile cum trebuie”. Dacă liderul are capacitatea de a stimula, managerul are capacitatea de a coordona; dacă liderii respectă principiul empatiei și se implică în latură emoțională, managerii se raportează la semeni în mod distant, orientați îndeosebi spre rolul de suprafață pe care îl au; dacă liderii au capacitatea de a persuadea, înrâurind masele și stârnind convingeri, managerii utilizează ca instrument fundamental controlul în vederea parcurgerii drumului spre succes.

În literatura specifică, se evidențiază trei mituri semnificative despre lideri, mituri general valabile și în raport cu funcția de conducător al grupului de elevi pe care profesorul o are. De asemenea, se poate afirma fără a se considera că este o eroare ceea ce se susține că profesorul modern de succes nu trebuie să fie doar un manager al clasei, viziune ce a condus la apariția unei discipline pedagogice noi – managementul clasei, ci trebuie să aibă funcția de lider de onoare al clasei, cu tot ceea ce implică acest statut.

Un prim mit vehiculat este acela că, pentru a deveni un lider de excepție, este suficient să ai un coeficient de inteligență sporit. Acest lucru nu este în consonanță cu realitatea. În consecință, în profesia pedagogică, dar și în ipostaza leadership-ului, vocația este un aspect fundamental. În plus, se poate repera un mit didactic semnificativ: s-a format, de-a lungul timpului, credința că un bun profesor se formează doar prin însușirea unor cunoștințe specifice, ceea ce este eronat. Autorii în discuție semnaleză faptul că în

vederea atingerii țelului profesional, acela de a fi un profesor prestigios, este necesar nu doar să-ți însușești cunoștințele specifice disciplinei predate, ci și să dezvolți inteligența emoțională și socială.

Un al doilea mit oglindește faptul că starea liderului n-ar fi semnificative, deși, în realitate, acesta poate crea un climat motivator în clasă, o ambianță pozitivă și atractivă pentru elev. Pe de altă parte, profesorul este, în postura de lider al clasei, capabil să imagineze un mediu de lucru descurajant, dezangajant și dezagreabil pentru elevi. Starea generală a cadrului didactic înrăurește starea generală a clasei, în ciuda faptului că profesorul se poate angaja în a-și îndeplini sarcinile corespunzător. Starea dispozițională pozitivă sau negativă influențează decisiv evoluția și dinamica clasei de elevi.

Al treilea mit semnificativ evidențiază faptul că liderii se află constant sub semnul presiunii create ca urmare a stresului puterii resimțit. Forța didactică pe care o capătă profesorul prin postura în care se află este stresantă pentru unii dintre aceștia. În clasă, deseori fără a fi conștientizată, se dă zilnic o luptă în vederea deținerii puterii între profesor și elev. De cele mai multe ori, ca urmare a unei astfel de lupte, cadrul didactic se vede în ipostaza celui care trebuie să soluționeze probleme disciplinare. Aceste aspecte se întregesc cu ceea ce literatura de specialitate denumește *sindromul sacrificiului*. Acest sindrom este generat de stresul resimțit ca urmare a activării propriei puteri și autorități, afirmându-se în latură negativă, așa cum se semnalează mai jos:

- Profesorul muncește mai intens, dar rezultatele nu sunt cele scontate;
- Se întoarce acasă de la serviciu după ore istovitoare de muncă și pleacă să lucreze mult mai devreme;
- Se simte istovit, chiar și după ce a petrecut multe ore de odihnă;
- Are dificultăți să adoarmă, având un somn agitat și trezindu-se pe parcursul nopții;
- Rezervă din ce în ce mai puține momente lucrurilor care îi fac plăcere;
- Toate gândurile îi sunt canalizate înspre problemele de ordin școlar și își face griji în privința găsirii unor soluții reale pentru situația acaparatoare;
- Are impresia că situația pe care o are de înfruntat este copleșitoare și nu este dispus să abordeze o viziune nouă, provocatoare, ca urmare a unei epuizări resimțite constant.

Bineînțeles că aceste manifestări nu trebuie să fie neapărat atât de intense. Totuși, profesia în discuție este extrem de postulantă sub raport

emoțional, astfel existând posibilitatea ca pentru profesorii neinițiați sau pentru cei rutinați să apară acest sindrom al sacrificiului. Prin urmare, se întrevede un element distinct, acela de a considera profesia un sacrificiu al propriei persoane, lucru care are valoare demotivantă reală: profesorul nu-și mai face meseria cu bucurie, întrucât nu o mai vede ca pe ceva liber ales, ci o asimilează unui lanț acaparant.

Principiul conducerii clasei poate face trimitere, la o primă analiză, la elemente paradoxale; acest lucru se petrece, întrucât ființa umană devine obiectul activității pedagogice, și, în consecință, realitatea devine fluctuantă, variată și, deseori, interpretabilă.

Dedicarea celei mai mare părți din timpul cadrului didactic unor elevi *problemă* se traduce, de fapt, prin aceea că se acordă o atenție sporită, nu performanței bune, ci performanței slabe. Astfel, prin atenția oferită de către cadrul didactic, comportamentele nefaste se intensifică.

La polul celălalt, se presupune că într-o clasă se regăsește un elev cu o conduită indisciplinată. Cadrul didactic poate ajunge la capătul puterilor, ca urmare a faptului că abordările gândite nu au avut rezultatele scontate. Pedepsele nu au avut vreun efect asupra lui. În această situație, simplul fapt de a-i conferi elevului dreptul de a fi responsabil cu disciplina în clasă, schimbă total situația.

Un profesor trebuie să poată oferi elevilor săi o varietate de tipuri de sprijin semnificativă:

- Sprijin informațional – este poate elementul cel mai des vehiculat în abordarea didactică de la noi. Profesorul devine o resursă informațională valoroasă pentru elevii săi, în sensul că abordează cele mai noi informații din domeniu, făcându-le ușor de înțeles și extem de captivante pentru publicul țintă-vizat;
- Sprijin instrumental – transmiterea informației este necesară, dar nu suficientă; elevilor nu trebuie să li se spună doar că trebuie să învețe, ci și cum să o facă. Un cadru didactic veritabil va ajuta elevii să folosească eficient strategii de gândire specifice disciplinei predate.
- Sprijinul evaluativ – profesorul trebuie să transmită elevului într-o manieră eficientă un feedback plin de substanță, prin care cântărește prestația elevului sub raport calitativ și cantitativ deopotrivă. Demersul nu trebuie să fie unul inhibitor pentru elevi, avându-se în vedere de către cadrul didactic scoaterea la iveală, nu a neștiinței educabilului, ci a științei acestuia. Evaluarea devine uneori, în mod nefiresc, un act pedepsitor.

- Sprijin emoțional – trebuie avut în vedere faptul că raportul profesor-elev este unul, în esență, uman, ce se traduce prin interrelaționare, înrâurire și determinare reciprocă. Sprijinul de ordin emoțional rezidă în a oferi înțelegere și suport, ceea ce face ca nivelul încrederii în profesor să sporească. Gradul de încredere odată sporit, are consecințe pozitive: o implicare vădibilă, capacitate la efort susținut și, totodată, un mediu prielnic învățării. În lucrarea intitulată *Educația – Iubire, edificare, desăvârșire*, Constantin Cuceș (2008) afirma: „Să educi cu adevărat înseamnă să trezești în cel de lângă tine acele resurse care-l pot împlini și ridica, înseamnă să-l conduci pe celălalt spre descoperirea de sine, dându-i un imbold în perspectiva unei evoluții firești, pe măsura felului său de a fi, nu dorecționat de către tine, ci de ceea ce descoperă el că i se potrivește, nu oferindu-i adevărul de-a gata, ci indicându-i direcția posibilă pentru a-l găsi"

Cadrul didactic va repera modul specific de a conduce clasa, armonizând elementele aflate în contradicție ce se regăsesc în mediul școlar.

Activitatea didactică se traduce printr-un proces constant de obținere și păstrare a unor rezultate mulțumitoare. În consecință, este necesar ca profesorul să gândească un întreg sistem managerial valabil pentru a accede la performanță. Pentru a îmbunătăți rezultatele școlare ale educabililor, profesorul trebuie să aibă în vedere următoarele etape semnificative:

1. Stabilirea unor obiective în consonanță cu realitatea curentă. În cele mai multe situații, profesorul, dornic să obțină performanțe școlare de invidiat, intră în sala de curs, având așteptări ce nu sunt realiste. Consecința neconștientizării sau ignorării realității școlare este drastică: retragerea cadrului didactic într-un veritabil turn de fildeș, devine o barieră în calea accederii spre succes.
2. Anticiparea rezultatelor. Profesorul ar trebui să aibă capacitate anticipatoare, imaginând cu precizie reacțiile posibile ale cursanților, ca urmare a activității derulate.
3. Optimizarea perpetuă. Acesta este un ideal fundamental atât pentru activitatea zilnică a profesorului, cât și în vederea îmbogățirii informației transmise.

Activitatea pedagogică actuală impune o profesionalizare a demersului instructiv-educativ în sensul dezvoltării performanței manageriale în armonie cu realitățile curente valabile în sala de curs.

Bibliografie

- Cucoș C., (2008). Educația - Iubirea, edificare, desăvârșire, Iași: Polirom
- Devlin, E. S., (2007). Crisis Management Planning and Execution, New York, Auerbach Publications
- Gherguț, A. (2007). Management general și strategic în educație - Ghid practic. Iași: Editura Polirom
- McKee, A., Boyatzis, R. E., Johnston, F., (2008), Becoming a Resonant Leader, Boston, Harvard Business School Press,
- Pânișoară, I. O. (2009) Profesorul de succes - 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Editura Polirom
- Zlate, M., (2004). Leadership și management, Iași: Polirom

PARTEA 2

Modele de bune practici educaționale

Tulburările de limbaj- abordare cu implicații în plan educațional

*Conf. univ. dr. Carolina BODEA-HAȚEGAN
Departamentul de Psihopedagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca*

Tulburările de limbaj reprezintă o categorie însemnată de tulburări frecvent întâlnite în spațiul educațional al școlii românești, având în vedere dinamica socială din țara noastră. În aceste condiții, prin acest material se urmărește informarea cadrelor didactice din învățământul de masa cu privire la specificul acestei categorii diagnostice, reperele în identificarea timpurie și direcțiile educaționale care pot fi implementate, cu scop didactico-terapeutic în sala de clasă.

tulburări de limbaj, nivelul expresiv al limbajului, nivelul receptiv al limbajului, tulburări mixte de limbaj, prevenția și intervenția timpurie în tulburările de limbaj

1. Introducere

Tulburările de limbaj și comunicare reprezintă o categorie largă de manifestări simptomatologice ce pot fi comun întâlnite în sferă educațională, nu doar terapeutică. Educatorul, învățătorul, profesorul de diferite specialități didactice ar trebui pregătit să recunoască și să ofere recomandări corecte în raport cu această problemă. De asemenea, cadrele didactice ar trebui să poată să își ajusteze actul didactic, educațional și în funcție de specificul acestor tulburări. În aceste condiții, prin acest material se urmărește sensibilizarea, atenționarea cadrelor didactice în raport cu problematica tulburărilor de limbaj și comunicare, prin oferirea de informații pertinente cu privire la: definirea tulburărilor de limbaj și comunicare; delimitarea principalelor categorii diagnostice; identificarea reperelor normative; identificarea de posibile soluții educaționale remediale modalități și strategii educaționale menite să faciliteze identificarea de timpuriu, precum și de intervenție timpurie în tablourile patologice din sfera limbajului și comunicării.

2. Tulburările de limbaj și comunicare. Delimitări conceptuale

DSM-5 reorganizează perspectiva asupra limbajului și comunicării, oferind tulburărilor de comunicare o pondere semnificativă având în vedere cupola sub care se delimitează întreg tabloul tulburărilor de limbaj și comunicare, respectiv cupola tulburărilor neurodevelopmentale (tulburări

care apar în perioada de dezvoltare, cu precădere în perioada miciei copilării, până la intrarea în clasa I, care au implicații negative în plan personal, școlar, social și profesional), alături de:

- dificultățile specifice de învățare,
- tulburările din spectrul autist,
- deficitul de atenție și hiperactivitate,
- dizabilitatea motorie,
- dizabilitatea intelectuală,
- alte dizabilități neurodevelopmentale.

De reținut!

Având în vedere faptul că tulburările de limbaj și comunicare sunt plasate în categoria tulburărilor neurodevelopmentale alături de tulburările mai sus menționate, se subliniază baza lor de manifestare comună. Prin urmare, cadrele didactice care se confruntă în sala de clasă cu copii cu tulburări de limbaj și comunicare nu trebuie să fie surprinși dacă multe dintre cazuri prezintă și tulburări motorii, tulburări de comportament, tulburări atenționale și tulburări în achiziția conținuturilor curriculare.

Diversitatea de manifestare a tulburărilor de limbaj și comunicare este una crescută, având în vedere tipologiile delimitate în domeniu, amintim însă doar încadrarea realizată prin DSM-5, aceasta fiind una rezumativă și integratoare, în același timp. Astfel, potrivit DSM-5 tulburările de limbaj și comunicare sunt divizate în următoarele subcategorii:

- » tulburări de limbaj (speech disorders) (această categorie se referă la tulburările limbajului oral și scris, la nivel receptiv și expresiv);
- » tulburarea sunetelor vorbirii/fonemelor (speech sound disorders) (această categorie se referă la tulburările sunetelor vorbirii, fonemelor, incluzând componenta motorie și senzorial perceptivă a acestor tulburări);
- » tulburarea de fluență cu manifestare la copil (bâlbâiala) (childhood-onset fluency disorder - stuttering) (categoria include tulburările de ritm și fluență, referindu-se cu specificitate la bâlbâială ca cea mai frecvent întâlnită tulburare de ritm și fluență);
- » tulburarea de comunicare socială (pragmatică) (social pragmatic communication disorder) (această categorie diagnostică include dificultățile în utilizarea abilităților de comunicare cu scop social pentru exprimarea salutului, obținerea/solicitarea /oferirea de informații, în acord cu specificul contextului social);

- » alte tulburări nespecificate de limbaj (prin această categorie se lasă deschisă posibilitatea identificării cazurilor atipice de manifestare a tulburărilor de limbaj și comunicare, cazuri care nu pot fi incluse în niciuna dintre categoriile mai sus menționate).

De reținut!

Cadrul didactic poate întâlni oricare dintre aceste tulburări în sala de grupă sau clasă, mai ales la vârsta preșcolară, când diferențele dintre copilul cu tulburări de limbaj și comunicare și cel care nu prezintă patologii în această sferă nu sunt atât de vizibile și alarmante, funcționând principiul ritmurilor de creștere și dezvoltare diferite, individuale. Asumarea acestui principiu nu exclude însă posibilitatea diagnosticării de timpuriu sau chiar a prevenției posibilelor tulburări de limbaj și comunicare, ceea ce face ca responsabilitatea educatorului, în special, să fie una crucială, la vârsta preșcolară.

Rezumativ, pot fi delimitate trei categorii mari de tulburări de limbaj și comunicare (Carrow-Woolfolk, Lynch, 1982; Paul, 2007, ASHA, 2017):

1. tulburările limbajului receptiv;
2. tulburările limbajului expresiv;
3. tulburările mixte de limbaj.

Delimitarea caracteristicilor specifice fiecărui tablou în parte se realizează în condițiile în care tulburarea de limbaj este una specifică, iar nu una non-specifică. Dihotomia tulburare de limbaj specifică vs. tulburare de limbaj non-specifică este abordată în accepțiunea lui Paul (2007 apud Bodea Hațegan 2015). Astfel, printr-o tulburare specifică de limbaj se înțelege acea tulburare de limbaj care nu are cauze sindromice, care nu este secundară unui tablou de dizabilitate, în timp ce printr-o tulburare non-specifică de limbaj se înțelege acea tulburare de limbaj care este secundară unei forme de dizabilitate, a unui sindrom.

Având în vedere deschiderea materialului spre școala de masă, tablourile tulburărilor de limbaj mai jos descrise nu includ manifestările care decurg în structurarea limbajului și comunicării din forme de dizabilitate sau sindroame specifice.

În continuare vor fi delimitate tablourile de manifestare în contextul celor trei forme de tulburări de limbaj.

2.1 Tulburările limbajului receptiv

În această categorie pot fi incluse manifestări de tipul:

- abilități mnezice de lucru limitate;

- atenția auditivă fluctuantă, copilul este ușor distras de stimulii auditivi din jur;
- înțelegerea limitată a instrucțiunilor în sala de clasă, mai ales atunci când comenzile sunt multiple și ele implică necesitatea secvențierii materialului auditiv perceput;
- receptarea cu dificultate a mesajului transmis (pare că nu aude ceea ce îi este transmis, uneori manifestând comportamental starea de confuzie);
- dificultăți în ordonarea secvențelor auditive receptate, a informațiilor audiate ceea ce face ca și reactualizarea să fie afectată;
- abilități scăzute de discriminare auditivă, ceea ce face ca tranșele sonore asemănătoare din punct de vedere acustic să fie cu ușurință încurcate (paronime, propoziții cu contururi intonaționale diferite), cu implicații în planul înțelegerii mesajului audiat;
- sensul figurat al cuvintelor, ironia, sarcasmul le receptează cu dificultate;
- învață cu dificultate cuvintele noi sau orice activitate nouă;
- dificultăți în oferirea de răspunsuri pertinente contextului comunicațional;
- dificultăți de relaționare cu colegii întrucât copilul pare că nu înțelege ceea ce i se spune și că se implică în mod selectiv în sarcinile propuse.

Toate aceste manifestări simptomatologice sunt de identificat atât la nivelul limbajului oral, cât și la nivelul limbajului scris-citit. Tulburările limbajului receptiv, mai ales la vârsta ante și preșcolară pot fi puse în evidență cu mai mare dificultate, ceea ce poate atrage situații de intervenție de specialitate tardivă.

2.2 Tulburările limbajului expresiv

Spre deosebire de tulburările limbajului receptiv, cele situate în plan expresiv sunt mult mai evidente și, în același timp, mai greu de tolerat în sala de clasă sau grupă atât de cadrul didactic de la clasă, dar mai ales de copiii care sancționează vehement orice abatere de la norma clasei/grupeii.

Dintre manifestările simptomatologice specifice acestui tablou enumerăm:

- debutul limbajului este întârziat, primele cuvinte apar frecvent după vârsta de 2 ani;
- dificultăți în articularea sunetelor vorbirii, fiind frecvente omisiunile, substituirile, precum și distorsiunile sunetelor izolate;
- dificultăți în coarticularea sunetelor la nivel de silabă și cuvânt;

- dificultăți în redarea cuvintelor complexe fonologic și de lungimi silabice mai mari, fiind frecvente metatezele silabelor (inversează silabele la nivelul cuvântului, de ex. în loc de „locomotivă” pronunță „molocotivă”);
- dificultăți în decodarea literelor, cuvintelor propozițiilor și sau textelor;
- asocierea cu dificultăți a grafemului cu fonemul corespunzător;
- dificultăți în pronunția cuvintelor mai puțin familiare;
- utilizarea preponderent a cuvintelor cu conținuturi semantice concrete;
- utilizarea unor structuri generice de tipul „chestia aceasta”; „lucrul acesta” în locul specificării acurate a denumirii obiectului țintă;
- utilizează structuri stereotipe;
- volumul vocabularului activ este unui redus;
- în contexte emoționale dificile tulburările articulatorii sunt mai evidente;
- componenta gramaticală a limbajului, morfo-sintactică poate fi afectată;
- utilizează preponderent propoziții scurte, simple;
- adecvarea mesajului contextului conversațional în raport cu principalii parametrii pragmatici (loc, timp, persoană) poate fi alterată;
- ritmul vorbirii poate fi afectat, precum și ritmul decodificărilor de la nivelul limbajului scris;
- scrie cu dificultate după dictare;
- nivelul inteligibilității vorbirii copilului poate fi apreciat per ansamblu ca fiind mai redus în raport cu norma clasei sau a grupei;
- abilitățile comunicaționale ale copilului sunt mai limitate decât nevoile sale efective de comunicare, ceea ce determină apariția tulburărilor de comportament și a sentimentului de frustrare.

2.3 Tulburările mixte de limbaj

Tulburările mixte de limbaj presupun asocierea simptomatologiei specifice tabloului tulburărilor receptive de limbaj, cu cele expresive. Acest tablou mixt este forma de manifestare cea mai frecvent întâlnită la nivelul populației infantile. Gradul de afectare a celor două niveluri ale limbajului poate fi diferit, ceea ce conferă caracterul primar tulburării. Astfel pot fi

delimitate tablouri de tulburări mixte de limbaj, unde afectarea poate fi preponderent expresivă sau preponderent receptivă.

Tablourile mixte de tulburări de limbaj se pot manifesta atât în sfera limbajului oral, cât și în sfera limbajului scris, prin limitarea nivelului de comprehensiune verbală și sau în citit și abilități limitate de exprimare a mesajului dorit.

3. Implicații educaționale ale tablourilor de tulburări de limbaj

Tulburările de limbaj fie cele cu manifestare preponderent în plan receptiv, cele cu manifestare preponderentă în plan expresiv, fie cele cu manifestare mixtă, receptiv și expresiv presupun majore implicații la următoarele niveluri (Carrow-Woolfolk, Lynch, 1982; Paul, 2007):

- **în plan social** - limitează interacțiunile cu cei din jur, în sala de clasă/grupă acești copii sunt evitați, marginalizați, ridiculizați de colegii lor deoarece tulburarea de limbaj atrage după sine afectarea funcției primare a limbajului, anume a funcției de comunicare socială. Numărul celor care le sunt prieteni de joacă este unul foarte redus, uneori chiar nu au nici măcar un singur coleg cu care să împărtășească jucării și cu care să fie angrenat în activități diadice. În relația cu adultul se simt, de asemenea, stingheri, neînțeleși și manifestă tendința de autoizolare. Jocul solitar este specific acestor copii, ceea ce accentuează neintegrarea la nivelul grupului.
- **în plan emoțional** - o altă importantă funcție a limbajului este și cea de reglare a comportamentului. Tulburările de limbaj presupun afectarea și acestei funcții, ceea ce conduce la apariția stărilor de neliniște, agitație psihomotorie, dezorientare, agresivitate și frustrare. Toate aceste stări sunt date de faptul că abilitățile copilului de înțelegere și comunicare sunt limitate, acesta neputându-și exprima nevoile și neînțelegând în mod corect și adecvat ceea ce i se transmite.
- **în plan cognitiv** - limbajul fiind un sistem de semne convenționale asigură prin funcția de simbolizare și abstractizare antrenarea abilităților cognitive. Operațiunile cognitive de bază, cele de analiză, sinteză, comparare, generalizare sunt puse în lucru la nivelul oricărei secvențe de comunicare **atâta timp cât principiul fundamental al comunicării presupune selecția de materiale opozabile din plan paradigmatic și combinarea lor prin contrast în plan sintagmatic (Coșeriu, 1999; Dragoș, 2000)**. În condițiile în care apar tulburări de limbaj, funcția cognitivă poate fi și ea perturbată.

De reținut!

Detalierea celor două tipuri de raporturi care marchează procesualitatea limbajului (Munteanu, 2005).

- de opoziție (paradigmatice) - raporturi în absența, corelative, de disjuncție logică (ex. Copilașul este delicat. Structură în care raporturile de disjuncție logică presupun posibilă excludere a cuvântului „copilandrul”);
- de combinare (sintagmatice) - raporturi în prezența, conjuncție logică (ex.: „Mărul poate fi și de culoare roșie și de culoare galbenă”).

- ✓ **în planul reușitei școlare** - copiii cu tulburări de limbaj oral sau scris au mai puține șanse de reușită școlară. Succesul școlar este atins cu dificultate și semnificative eforturi din partea aparținătorilor și/sau terapeuților. Pentru a înregistra reușită școlară factorii de predicție sunt ceilalți mai sus menționați, adică factorii sociali, factorii emoționali și factorii cognitivi. Atâta timp cât la aceste niveluri pot fi înregistrate deficite, toate aceste deficite se pot răsfrânge asupra reușitei și succesului școlar.

4. Repere în dezvoltarea limbajului - implicații la nivel educațional

Implicațiile tulburărilor de limbaj și comunicare în sala de clasă, în grupa de preșcolari sunt majore. Prin urmare, considerăm că delimitarea unor stadii, repere cu valoare prag pentru dezvoltarea limbajului și asumarea acestora de către educatori, învățători și cadrele didactice de diferite specialități curriculare ar putea contribui la depistarea corectă a copiilor cu risc de a dezvolta tulburări de limbaj, precum și la diagnosticarea celor care pot fi încadrați într-o anumită categorie patologică. Depistarea și diagnosticarea corectă de timpuriu asigură dezvoltarea unor abilități funcționale de comunicare într-un timp scurt și cu reduse implicații negative în sfera dezvoltării și a reușitei școlare (Anca, 2005).

De reținut!

În abordarea tulburărilor de limbaj, în practica educațională, se perpetuează un model contraproductiv, anume acela că vârsta optimă la care ar trebui să se intervină este cea de 5 ani. Acest reper cronologic este unul de tip pragmatic, mai degrabă, decât unul bazat pe dovezi științifice. Pragmatismul obligă oamenii din sistem, terapeuți ai limbajului să lucreze cu un număr foarte mare de copii,

întrucât numărul terapeuților din sistem este unul foarte redus. În aceste condiții, pentru a putea fi oferite șanse tuturor copiilor se lucrează cu copiii care urmează să meargă la școală (copii din grupa mare), cu copiii din clasa 0 și copiii din clasa I. Prin urmare, direcțiile de abordare preventive și promovatoare a intervenției timpurii, direcții a căror eficiență a fost dovedită științific, sunt date la o parte, pentru a materializa nevoia pragmatică de a oferi șanse unui număr cât mai mare de copii, într-un sistem care încearcă să plătească, în acest sens, costuri minime.

În cele ce urmează prezentăm schematizat câteva repere extrem de valoroase în dezvoltarea atât a laturii receptive a limbajului, cât și a laturii expresive. Aceste repere sunt sumarizate atât din practica efectivă precum și pe baza datelor din literatura de specialitate și a scalelor de dezvoltare aflate în uzul specialiștilor în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare (Paul, 2007; Hațegan, 2010; Bodea Hațegan, 2015; 2016; Bodea Hațegan, Talaș, 2014; Rowland, 2004, a,b; Anca, Bodea Hațegan, 2012).

4.1 Repere de la nivelul receptiv al limbajului ca posibile semne pentru indicarea unei tulburări de limbaj sunt:

- vârsta de 15 luni - la această vârstă copilul nu se uită la lucrurile sau obiectele indicate atunci când sunt denumite;
- vârsta de 18 luni - la această vârstă copilul nu urmează instrucțiuni simple, de genul „Ridică o mână!” și nu înțelege 150-200 de cuvinte;
- vârsta de 24 luni - copilul nu indică imaginea corespunzătoare sau partea din corp corespunzătoare etichetei lingvistice date;
- vârsta de 30 luni - copilul nu răspunde verbal sau comportamental unei aserțiuni;
- vârsta de 36 luni - copilul nu execută comenzi din două indicații (ex. „Du-te la ușă și apoi deschide-o”), nu înțelege cuvintele care indică acțiunea (verbele) și nu diferențiază morfemele de plural;
- vârsta de 48 luni - copilul nu execută trei comenzi secvențiate, nu reține în memoria de lucru structuri alcătuite din 9-11 silabe, nu identifică cel puțin 4 culori de bază.
- vârsta de 60 luni - poate recepta o poveste specifică vârstei și rămâne țintit în sarcini cel puțin 20 minute.
- vârsta de 72 luni - se implică în activitățile școlare și demonstrează abilități fine de discriminare fonologică (ex. indică primul sunet dintr-un cuvânt).
- vârsta de 84 luni - asociază foneme și grafeme, înțelege sensul cuvintelor și a propozițiilor scurte lecturate, decodificate.

4.2 Repere de la nivelul expresiv al limbajului ca posibile semne pentru indicarea unei tulburări de limbaj sunt:

- vârsta de 15 luni - nu utilizează cel puțin trei cuvinte pe care să le poată articula corect;
- vârsta de 18 luni - nu spune „Mama,” „Tata” sau alte nume;
- vârsta de 24 luni - nu folosește minim 25 cuvinte;
- vârsta de 30 luni - nu folosește structuri de cel puțin 2 cuvinte, inclusiv structuri care includ un substantiv și un verb;
- vârsta de 36 luni - nu are cel puțin 200 de cuvinte la nivelul vocabularului activ, nu structurează propoziții, are dificultăți în pronunția cuvintelor, repetă stereotip întrebările celor din jur, nu pune el întrebări;
- vârsta de 48 luni - folosește adesea cuvintele în mod deficitar, nu pronunță corect sunetele (pronunția sunetului „r” se consideră ca manifestând tulburări doar după vârsta de 4 ani și jumătate).
- vârsta de 60 luni - se exprimă în propoziții unde componenta gramaticală este bine marcată (realizează acorduri între părțile de vorbire de la nivelul propoziției).
- vârsta de 72 luni - realizează semne pre-grafice și este interesat de litere, începe să asocieze grafemele cu fonemele corespunzătoare.
- vârsta de 84 luni - asociază foneme și grafeme, decodifică cuvinte și propoziții scurte, citește.

De reținut!

Observăm că reperele indicate sunt specifice în intervalul 1-7 ani de viață, interval deosebit de valoros pentru achiziția limbajului, un interval de vârstă mică întrucât toată literatura internațională contemporană subliniază rolul decisiv al prevenției și intervenției timpurii în abordarea riscului de a dezvolta o tulburare de limbaj sau chiar în abordarea tulburării de limbaj.

Perspectiva pe care o propunem este aceea unei relații structurate pe un continuum între tulburările limbajului oral și tulburările limbajului scris/citit.

5. Direcții de abordare a tulburărilor de limbaj în plan educațional-curricular

În această subdiviziune a articolului încercăm să stabilim câteva direcții, modalități prin care educatorul, învățătorul, profesorul de diferite specialități de la clasă poate facilita înțelegerea și exprimarea verbală a copilului cu tulburări de limbaj, aflat într-o grupă/clasă de elevi cu

dezvoltare tipică, în vederea facilitării integrării acestuia atât sub aspect pedagogic, curricular, cât și sub aspect social. Este evident că aceste modalități, strategii pot să fie multiplicare și identificate, având în vedere particularitățile de vârstă și dezvoltare a copiilor cu care se lucrează.

5.1 Strategii și modalități de facilitare a înțelegerii verbale

- Comunicați/Verbalizați mult cu copiii explicându-le fiecare activitate în detaliu.
- Utilizați tehnica facilitării, ceea ce înseamnă formularea de 2-3 propoziții care au țintă comună, modalitatea de exprimare să fie diferită (ex.: Pentru a facilita înțelegerea cuvântului „roșu” puteți formula propoziții de tipul „Pixul roșu îl vreau. Dă-mi te rog pixul de pe masă. Roșu este pixul pe care îl vreau”).
- Utilizați poveștile și citirea cu voce tare pentru a facilita dezvoltarea atenției verbale.
- Introduceți cuvinte noi și subliniați-le conținutul semantic asociindu-le cu imaginile sau obiectele corespunzătoare concrete (ex. „Pilotul poartă pe cap o cască de protecție. Vezi, aceasta este cască.” Apoi, indicați mai multe imagini cu diferite modele de căști.).
- Propuneți sarcini pentru creșterea abilităților de memorie verbală și secvențiere (ex.: după ce ați citit o poveste solicitați copiii să ordoneze imaginile care descriu diferitele secvențe din poveste în ordinea corespunzătoare).
- Utilizați jocuri și strategii de interacțiune în perechi, jocuri în care rolurile se schimbă, receptorul devine generatorul de structuri verbale, ceea ce facilitează atât dezvoltarea abilităților de înțelegere verbală, cât și a celor de exprimare verbală.

5.2 Strategii și modalități de facilitare a exprimării verbale

- Utilizați jocurile de rol pentru antrenarea abilităților de comunicare în context conversațional.
- Considerați fiecare secvență verbală sau non-verbală inițiată de copil și oferiți-i feedback pozitiv, în vederea intensificării comportamentului dezirabil.
- Încurajați copilul să se exprime atât verbal cât și non-verbal.
- Creșteți intervalul de timp alocat copilului pentru a răspunde la întrebările date.
- Oferiți modele articulatorii corecte copiilor (ex.: dacă copilul pronunță un cuvânt greșit, nu treceți cu vederea pronunția deficitară, oferiți-i modelul articulator corect și cereți-i să îl reproducă. Este important să repete cât mai corect după model și să facilitezi această

pronunție corectă mai întâi pronunțând cuvântul pe silabe, apoi legând silabele. Nu uitați să insistați asupra pronunției globale a cuvântului în final).

- Implicați copilul în activități de povestire liberă, limbajul trebuie să devină funcțional (chiar dacă folosiți imagini, texte, povești ca pretext de inițiere a povestirii sau conversației).
- Diversificați secvențele de învățare și alternați învățarea formală cu cea non-formală (se urmărește antrenarea abilităților de comunicare în contexte cât mai naturale).

Concluzii

Tulburările de limbaj și comunicare din perioada preșcolară se extind în perioada școlară, iar faptul că educatorul, învățătorul, cadrul didactic de diferite specialități are toate șansele să se întâlnească cu astfel de tablouri patologice reprezintă realitatea școlii contemporane. Contextul incluziv, dar mai ales faptul că utilizarea limbajului în context se realizează din ce în ce mai sărac, sub imperiul tehnologizării, accentuează și mai mult această situație patologică. În aceste condiții, considerăm că familiarizarea cadrelor didactice cu acest domeniu poate fi o bună premisă, în vederea identificării de timpuriu a copiilor cu risc de a dezvolta tulburări de limbaj, în vederea includerii acestora în programe de prevenție și intervenție timpurie, în așa fel încât consecințele manifestărilor simptomatologice să nu interfereze cu nevoile comunicaționale ale copiilor, cu integrarea socială și reușita lor școlară.

Bibliografie

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anca, M. (2005). *Logopedie. Lecții*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Anca, M., Bodea Hațegan, C. (coord.) (2012). *Scala integrată de dezvoltare*, traducere și adaptare în limba română, Switzerland: Cochlear AG Press.
- ASHA, (2017). *Preschool Language Disorders*, retrieved from <http://www.asha.org/public/speech/disorders/Preschool-Language-Disorders/>, 16.05.2017.
- Bodea Hațegan, C.; Talaș, D. (2014, c). Traducere și adaptare în limba română a scalei Auditory Developmental Scale:0-6 Years (Scala de Dezvoltare Auditivă, de la 0-6 ani), <http://www.auditoryverbaltraining.com/Aud%20Dvlpmtl%20Scale%20Romanian%200version%20SCALA%20DE%20DEZVOLTARE%20AUDITIV.pdf>.
- Bodea Hațegan, C. (2015). Tulburările de limbaj și comunicare, în Roșan, A. (coord.) (2015). *Psihopedagogie specială. Modele de Evaluare și intervenție*, Editura Polirom, Iași p. 212-243.
- Bodea Hațegan, C. (2016). *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj- Structuri deschise*, București: Editura Trei.

- Carrow-Woolfolk, E., Lynch, J. I. (1982). *An Integrative Approach to Language Disorders in Children*, New-York: Grune and Stratton.
- Coșeriu, E (1999). *Introducere în lingvistică*, Cluj-Napoca: Editura Echinocțiu.
- Dragoș, E. (2000). *Introducere în pragmatică*, Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
- Hațegan, C. (2010). *Evidențierea complexității producțiilor verbale prin stabilirea lungimii medii a enunțului*, în Anca, M. (2010). *Psihopedagogia specială între practică și cercetare*, vol. III, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Munteanu, E. (2005). *Introducere în lingvistică*, Iași: Editura Polirom.
- Paul, R. (2007). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment and Intervention*, 3rd Edition, St. Louis: Mosby-Year Book.
- Rowland, C. (2004, a). *Communication Matrix*. Portland, OR: Design to Learn Products.
- Rowland, C. (2004, b). *Communication Matrix, Especially for Parents*. Portland, OR: Design to Learn Products.

Aspecte ale formării profesionale – competențe specifice în contextul dizabilității vizuale

Lector univ. dr. Cristina BĂLAȘ-BACONSCHI

Dr. Ioana-Letiția ȘERBAN

*Departamentul de Psihopedagogie Specială
Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Universitatea Babeș-Bolyai*

Formarea profesională a cadrelor didactice constituie o provocare în contextul societății românești contemporane în care există o luptă continuă de supraviețuire din punct de vedere educațional și cultural. Provocarea este și mai mare atunci când restrângem tipologia educabililor la cei cu dizabilități, respectiv atunci când ne îndreptăm atenția spre învățământul special și special integrat. Sistemul incluziv presupune pe lângă practicile educaționale individualizate sau intervenții psihopedagogice personalizate și dezvoltarea competențelor culturale ale profesorilor, respectiv ale persoanelor care intră în contact cu viața școlară a acestor copii. Parteneriatele sociale și educaționale încheiate la inițiativa profesorilor cu diferite instituții culturale contribuie la ilustrarea valorii practice a cunoștințelor învățate în școală și introduce copiii cu și fără dizabilități o lume a artei și culturii la care pot să aibă cu toții acces. Lucrarea de față prezintă rezultatele proiectului european Erasmus + Bridging the Gap between Museums and Individuals with Visual Impairments – BaGMIVI – punctând avantajele unei colaborări între muzee și școli speciale pentru persoane cu dizabilități vizuale, subliniind valoarea culturală pentru profesori ca aspect al formării lor continue și analizează printr-un chestionar de nevoi disponibilitatea acestora de a fructifica instituțiile de cultură în dezvoltarea educațională a elevilor lor. Sunt analizate, în acest context, răspunsurile oferite de cadrele didactice, profesori psihopedagogi care lucrează cu elevi cu dizabilități vizuale în cadrul unor interviuri semi-structurate cu privire la vizitele organizate în muzee pentru aceștia, la facilitățile existente, la barierele întâlnite și la ceea ce ar trebui realizat pentru îmbunătățirea accesului.

Dizabilitate vizuală, proiect BaGMIVI, profesori psihopedagogi, formare profesională

Introducere

Departamentul de Psihopedagogie Specială al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca face parte din consorțiul din cadrul proiectului Erasmus+ *Bridging the gap between museums and individuals with visual impairments* – BaGMIVI – coordonat de Universitatea din Tesalia, Volos, Grecia. Acest proiect vizează dezvoltarea și asigurarea accesibilității persoanelor cu dizabilitate vizuală la viața culturală, viața comunității, viața socială, alături și împreună cu persoanele fără dizabilitate.

Proiectul BaGMIVI se desfășoară în perioada 2014-2017, iar consorțiul este alcătuit din următorii membri: Universitatea din Tesalia, Volos – Grecia (coordonator), Universitatea din Sofia KLIMENT OHRIDSKI – Bulgaria, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca – România, Universitatea Eotvos Lorand din Budapesta – Ungaria.

Fiecare dintre aceste universități colaborează cu parteneri naționali în scopul creării unei rețele de suport și dezvoltare privind implementarea proiectului. Partenerii sunt reprezentați de muzee și galerii de artă, precum și de asociații pentru nevăzători și școli de profil din cadrul fiecărei țări.

Muzeele participante în proiect sunt: Nicholas and Dolly Goulandris Foundation Museum of Cycladic Arts (Grecia), City Gallery Szekesfehervar (Ungaria), Muzeul Etnografic al Transilvaniei (Romania) și Galeria de artă Rakursi (Bulgaria). Obiectivul acestei rețele de suport este de a consolida relațiile dintre universitățile partenere și de a valorifica expertiza acestora prin parteneriatele cu muzeele și galeriile de artă care oferă servicii accesibilizate pentru vizitatori, cu asociațiile care reprezintă beneficiarii direcți, fiind implicate Asociația pentru Educarea Copiilor cu Dizabilitate Vizuală (Bulgaria), Asociația Nevăzătorilor din România (filiala Cluj) și cu instituții speciale de învățământ preuniversitar pentru elevi cu dizabilități vizuale (Grecia, Ungaria, Bulgaria, România).

Diseminarea rezultatelor proiectului, precum și a activităților și produselor acestuia sunt realizate de către două organisme europene cu rol în oferirea serviciilor pentru persoanele cu dizabilități vizuale: ICEVI-Europe (International Council for Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment, Europe) și de EBU (European Blind Union).

Scopul central al proiectului presupune facilitarea accesului la cultură și creșterea calității vieții prin încurajarea participării la viața culturală și socială, asigurând totodată dreptul persoanelor cu dizabilitate vizuală la viața comunității.

Dintre obiectivele vizate prin implementarea proiectului amintim:

- Crearea oportunităților de învățare, a celor culturale și a celor sociale pentru persoanele cu dizabilități vizuale, precum și formarea abilităților de self- advocacy privind drepturile lor în calitate de vizitatori ai muzeelor, respectiv cerințele și standardele unui muzeu incluziv.
- Promovarea colaborării dintre muzee, asociații pentru nevăzători și școli pentru persoane cu dizabilități vizuale.

Competențele culturale ale profesorilor și rolul educațional al muzeelor

*Proiectul Erasmus+ "Bridging the Gap between Museums and Individuals with Visual Impairments" și-a propus să susțină rolul educațional și social al muzeelor cu impact asupra accesibilității culturale a persoanelor cu dizabilități vizuale. Muzeele sunt apreciate în secolul XXI ca spații cu un vast rol social și educațional multidimensional (Black, 2005; Hooper-Greenhill, 2007, 1999; Sandell, 2002, 2007). În ultimele decenii muzeele și-au redefinit relația cu vizitatorii lor (Black, 2005; Vergo, 2006) aceasta fiind descrisă în definiția dată muzeelor de către Consiliul Internațional al Muzeelor³¹: *Un muzeu este o instituție permanentă, non-profit aflată în serviciul societății și al dezvoltării acesteia, deschisă publicului, care achiziționează, conservă, cercetează, comunică și expune moștenirea tangibilă și intangibilă a umanității și a mediului acesteia în scopul educației, studiului și delectării.**

Recunoașterea unui public eterogen împreună cu realizarea faptului că muzeele s-au adresat o lungă perioadă de timp doar anumitor grupuri sociale (Merriman, 1999), au determinat muzeele să își redefinească relația cu publicul și să reconsidere rolul lor educațional și social, astfel încât să interacționeze cu diferite categorii de persoane și să vină în întâmpinarea schimbărilor sociale contemporane. În acest cadru, investigarea nevoilor, percepțiilor și sugestiilor persoanelor cu dizabilități vizuale a reprezentat un prim pas în abordarea unor aspecte importante din proiectul BaGMIVI.

Pentru a crea conexiuni reale între societate și muzee este de o importanță vitală să luăm în considerare relația dintre educație și muzee având în vedere că o barieră semnificativă a accesului la cultură și muzee o constituie oportunitățile educaționale limitate (Weisen, 2008). În acest sens, rolul profesorilor devine elocvent deoarece ei organizează programul cultural extra curricular – inclusiv vizite la muzee – pentru copiii cu cerințe speciale, cu dizabilități sau care provin din diferite medii (Kanari, 2014; Vemi & Kanari, 2008).

Dezvoltarea competențelor culturale ale profesorilor reprezintă un proces dinamic și complex care necesită auto-evaluare continuă, precum și o ascensiune constantă a propriilor cunoștințe culturale. Acest tip de dezvoltare profesională evoluează în timp, începând cu înțelegerea culturii proprii, continuând prin interacțiuni cu persoane din culturi diferite și atingând nivelul erudiției (ASHA, 2013).

Profesorii au un rol important în dobândirea unor experiențe semnificative de învățare și a unor experiențe sociale pozitive pentru elevii lor, incluzându-i aici și pe cei cu dizabilități, încurajându-i să ia parte la o

³¹ <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>

serie de activități în diferite spații și să își dezvolte astfel o multitudine de abilități precum și o atitudine pozitivă față de muzee (Pearson & Aloysious, 1994).

Vizitele organizate de profesori pentru elevii lor la muzee pot îmbogăți și sprijini viața școlară. Acest tip de activități extra curriculare oferă modele de aplicare a cunoștințelor teoretice în contexte practice variate vizând anumite obiective de învățare (Kanari, 2014; Rosenberg, Schroder & Wheelock, 2003). De asemenea, experiența profesorilor privind practicile incluzive din învățământul special sau de masă poate oferi informații valoroase echipei muzeului îmbogățind astfel bunele lor practici (Shepherd, 2009) și contribuind la dezvoltarea competențelor culturale ale personalului din muzee.

Colaborarea dintre muzee și școli aduce beneficii multiple pentru copiii cu dizabilități, incluzându-i aici și pe cei cu dizabilități vizuale: o pregătire mai bună și din timp a personalului muzeelor în domeniul dizabilităților, al accesibilității, al drepturilor persoanelor cu dizabilități sau al culturii acestora. Așa cum afirma Castellano C. în *Art Beyond Sight*³²: "*Personalul din muzee, împreună cu profesorii din școli pot să creeze o atmosferă plină de oportunități pentru elevii nevăzători luând contact cu adulți nevăzători activi și competenți, învățând atitudini pozitive despre dizabilitatea vizuală și încurajând independența și participarea integrală a elevilor nevăzători*". Autoarea subliniază parteneriatele dintre școli și muzee, dar și pregătirea vizitelor de către profesori.

Muzeele au privilegiul de a crea oportunități de învățare invitând elevi cu și fără dizabilități să experimenteze arta și istoria printr-o gamă variată de practici incluzive. Astfel, proiectele în care participă elevi cu dizabilități vizuale și elevi văzători (Hayhoe, 2013), arată modul în care, după accesibilizare, muzeele reușesc să joace un rol important într-o multitudine de direcții printre care și incluziunea socială.

În acest cadru conceptual, unul dintre principalele obiective ale proiectului BaGMIVI este de a contura și de a promova parteneriate strategice între muzee și școli.

În acest scop, unul dintre domeniile pe care s-a desfășurat cercetarea din cadrul proiectului a fost reprezentat de interviuarea profesorilor psihopedagogi, participanții fiind un număr de 50 de profesori care lucrau în școlile speciale pentru elevi cu dizabilități vizuale partenere în proiectul BaGMIVI din patru țări: Grecia, Bulgaria, România și Ungaria. Din partea română au participat un număr de 6 profesori psihopedagogi din școlile speciale pentru elevi cu dizabilități vizuale, cărora li s-au

³² <http://www.artbeyondsight.org/handbook/az-museum-school.shtml>

aplicat interviuri semi-structurate organizate pe baza unui ghid de interviu axat pe o serie de probleme de bază.

Acestea au fost următoarele:

- a) Experiențele și percepția asupra muzeelor (tipul de muzeu vizitat, măsura în care a existat o procedură de alegere a acestuia, măsura în care au fost realizate aranjamente speciale în vederea organizării vizitei)
- b) Problemele legate de acces (facilități sau obstacole, modalitatea de relaționare cu personalul muzeelor, gradul de satisfacție față de acesta)
- c) Rolul muzeelor în educație și în facilitarea interacțiunii sociale (măsura în care vizitele la muzee pot să contribuie la educația elevilor cu dizabilități vizuale și la interacțiunea cu personalul muzeelor, cu alți vizitatori)
- d) Sugestii

Întrebările propuse pentru interviurile semi-structurate au fost organizate în jurul acestor axe. Cu toate acestea, tipul de interviu oferă cercetătorilor flexibilitate în privința unor eventuale întrebări și clarificări ulterioare și, în același timp, oferă celor intervievați opțiunea exprimării opiniilor sau descrierii experiențelor (Cohen & Manion, 1994). Au fost propuse două ghiduri de interviu. În cazul interviurilor semi-structurate cu profesorii psihopedagogi, primul ghid se referea la profesorii elevilor cu dizabilități vizuale care au avut experiențe legate de vizitele școlare la muzee, iar cel de al doilea se referea la profesorii care nu au avut acest tip de experiențe (în acest caz, interviul axându-se pe motivele pentru care astfel de experiențe nu s-au materializat).

În urma aplicării chestionarelor participanților profesori psihopedagogi, mai mult de jumătate au afirmat că au avut experiența vizitelor școlare în muzee cu elevii lor cu dizabilități vizuale. Majoritatea profesorilor psihopedagogi care au beneficiat de astfel de experiențe au declarat că au vizitat muzeele, realizând un tur ghidat (special sau general) sau după un program educațional. Conform răspunsurilor date de profesorii psihopedagogi care au beneficiat de vizite școlare în muzee, *factorii principali care au facilitat accesul elevilor cu dizabilități vizuale în muzee* au fost următorii: prevederile legate de accesibilitate, atitudinea pozitivă a personalului muzeelor, programele educaționale și vizitele ghidate și sprijinul din partea altor persoane (profesori și însoțitori).

Una dintre principalele facilități menționate de către participanți a fost *explorarea tactilă* a exponatelor, a replicilor, a altor obiecte din muzeu sau din sectoare speciale ale unor muzee. În afara vizitelor ghidate și a programelor educaționale, un factor facilitator important îl constituie *descrierile verbale*,

după cum menționează o parte a profesorilor participanți. *Ghidurile audio* au fost și ele considerate, de unii participanți, printre elementele facilitatoare, la fel și *informația în Braille*. Au fost și referiri la rolul luminii în spațiul muzeal sau al altor factori facilitatori pentru *orientare* în muzee.

Un factor important amintit de către profesorii psihopedagogi, factor care facilitează accesul elevilor cu dizabilități vizuale în muzee este *atitudinea personalului din cadrul muzeelor*. Atitudinile pozitive, alături de abilitățile de comunicare, sprijinul și descrierile detaliate au avut un puternic impact asupra accesului elevilor cu dizabilități vizuale în muzee. Profesorii psihopedagogi au specificat, de asemenea, rolul semnificativ al *programelor educaționale*, conținutului acestora și al altor activități incluse în programele educaționale, alături de explicațiile, descrierile sau accesul pe cale tactilă. Au fost referiri și la alte modalități de acces, prin folosirea altor simțuri, ca de exemplu, mirosul sau auzul (muzee cu instrumente) sau referiri la expozițiile interactive. Profesorii psihopedagogi au subliniat și rolul pe care ei înșiși îl joacă sau rolul altor persoane, de exemplu, cel al însoțitorilor, în privința accesului la muzee.

În ceea ce privește factorii care au putut să îngreuneze accesul elevilor cu dizabilități vizuale în muzee, profesorii psihopedagogi s-au referit la *restricțiile accesului prin intermediul simțului tactil*. Profesorii au făcut referire la această barieră și la faptul că exponatele muzeelor erau sub sticlă. Mai mult, profesorii au menționat faptul că în unele muzee numărul obiectelor disponibile accesului era destul de limitat. În afara barierelor senzoriale, profesorii au semnalat existența unor bariere legate de *accesul fizic*, în special pentru copiii cu dizabilități vizuale care folosesc scaunul cu roțile și care nu pot să ajungă cu ușurință la exponate. Au fost semnalate și unele dificultăți de comunicare determinate de unele probleme de accesibilitate datorate unor *neînțelegeri ale informațiilor* în cadrul muzeelor. Unii profesori au semnalat și o serie de dificultăți întâmpinate în cadrul programelor educaționale adaptate sau a vizitelor ghidate, cum ar fi *durata prea mare a acestora din urmă, informațiile complicate și un mediu prea aglomerat și prea zgomotos*.

Sugestiile pe care profesorii psihopedagogi le-au propus pentru îmbunătățirea accesului copiilor cu dizabilități vizuale în muzee sunt sintetizate în următorul tabel.

În ceea ce îi privește pe profesorii psihopedagogi care nu au avut experiențe de vizitare a muzeelor cu elevii lor cu dizabilități vizuale, se pare că principalele cauze pentru care s-a întâmplat acest lucru au fost legate de probleme privind responsabilitățile administrative în școlile lor, ceea ce înseamnă că vizitele școlare nu ar face parte din îndatoririle lor. Alte motive invocate au fost legate de cerințele educaționale speciale ale elevilor

(dizabilități multiple) și lipsa programelor educaționale adecvate pentru elevii cu dizabilități vizuale și multiple, vârsta copiilor, absența accesului sau obiectele de studiu care, în opinia profesorilor, nu prevăd vizite în muzee.

Tabelul 1: Sugestii ale profesorilor psihopedagogi pentru îmbunătățirea accesului la muzee pentru elevii cu dizabilități vizuale

Dispozitive pentru accesibilizare/facilități	<p>Accesul tactil Descrierile verbale Informația în Braille Materiale scrise cu caractere mărite Contrast puternic Site-uri accesibilizate Ghiduri audio/vizite/descrieri Spații speciale pentru persoane cu dizabilități vizuale Sisteme de iluminat Facilități de orientare Infrastructură/aranjamente</p>
Training-ul personalului/atitudinile	<p>Training-ul personalului muzeelor cu privire la persoanele cu dizabilități vizuale Personal de sprijin special Activități axate pe dezvoltarea accesibilității</p>
Programele educaționale	<p>Programe educaționale adaptate Folosirea diverselor simțuri Grupuri mici/ Abordare individuală</p>

Chiar dacă interviurile semi-structurate nu au avut în conținutul lor întrebări cu privire la necesitatea dezvoltării competențelor culturale ale profesorilor psihopedagogi, acest aspect constituie cu siguranță unul central. Lărgirea orizontului cultural al profesorilor va avea un impact categoric asupra abilității acestora de a organiza activități educaționale în afara spațiului școlar, activități extrem de benefice pentru elevi, cu atât mai mult pentru cei cu dizabilități vizuale, cărora le este restricționat accesul în cadrul multor manifestări culturale sau educative.

Concluzii

Rolul profesorilor psihopedagogi în expunerea elevilor cu dizabilități vizuale la informațiile culturale oferite de muzee a fost clar evidențiat în urma chestionarelor aplicate. O contribuție remarcabilă în privința accesului la cultură și a dezvoltării cunoștințelor despre tradiție, istorie și artă rămâne cu siguranță dezvoltarea personală a profesorilor acestor elevi. O parte dintre barierele descrise de către profesorii psihopedagogi în calea vizitelor

la muzee au fost soluționate de către personalul muzeului (accesibilizare, mulaje, exponate tactile, ghiduri audio, cărți tactile) cu sprijin din partea Departamentului de Psihopedagogie Specială al Universității Babeș-Bolyai. Alte tipuri de bariere ar putea fi înlăturate prin adaptarea programelor școlare, prin includerea vizitelor culturale în cadrul programelor educaționale și prin continua dezvoltare a competențelor culturale ale profesorilor.

Bibliografie

- ASHA Board of Ethics. (2013). *Cultural and linguistic competence* [Issues in ethics]. www.asha.org/Practice/ethics/.
- Black, G. (2005). *The Engaging Museum: Developing Museums for Visitor Involvement*. London and New York: Routledge.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London-New York: Routledge
- Hayhoe, S. (2013) *Expanding Our Vision of Museum Education and Perception: An Analysis of Three Case Studies of Independent Blind Arts Learners*. Harvard Educational Review: April 2013, Vol. 83, No.1, pp. 67-86.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London and New York: Routledge.
- Merriman, N. (1999). *Making Early Histories in Museums*, Leicester University Press.
- Riquelme, L. (2013). Cultural competence for everyone: A shift in perspectives. *Perspectives on Gerontology*, 18(2), 42-49.
- Sandell, R. (2002). *Museums, Society, Inequality*, London and New York: Routledge.
- Sandell, R. (2007). *Museums, prejudice and the Reframing of Difference*, London and New York: Routledge.
- Vemi & Kanari, (2008). School teachers and museum education: A key factor in expanding the inclusive character of museums. <http://hdl.handle.net/11615/34449>
- Vergo, P. (2006). *New Museology*, London: reaction Books Ltd.
- *** Weissen, M. (2008). *How Accessible are Museums Today?* In *Touch in Museums*, 243-53, Oxford & New York: Berg
- *** <http://icom.museum/>
- *** <http://www.artbeyondsight.org/handbook/az-museum-school.shtml>
- *** <http://www.bagmivi.eu/>
- *** https://asttlr.files.wordpress.com/2017/03/06_hategan.pdf

Aprecierea progresului în învățare și sentimentul că știi

*Prof. psihopedagog dr. Anca MAIER
Școala Gimnazială Specială CRDEII
Liceul Teoretic "Lucian Blaga" Cluj-Napoca*

De-a lungul timpului, înțelegerea mecanismelor activității de învățare a constituit o preocupare de bază a cercetătorilor din domenii precum psihologia, psihopedagogia, pedagogia, sociologia, antropologia, etc. Creșterea economică, volumul tot mai mare de informații și viteza cu care acestea se schimbă, necesită o regândire a învățării, ce trebuie să pună bazele învățării pe durata întregii vieți. Dincolo de o învățare a conceptelor, învățarea școlară trebuie să devină tot mai mult o învățare a instrumentelor de prelucrare și accesare la nivel superior a informației. Abilitățile de monitorizare a demersului de învățare se dezvoltă în timp, într-un ritm lent, fiind destul de sărace în copilărie, însă există numeroase dovezi de cercetare care susțin posibilitatea antrenării și dezvoltării prin exercițiu a acestor tipuri de metacogniții (Feuerstein, 2002, apud Glava, 2009).

metacogniție, procese metacognitive, monitorizare metacognitivă

Natura proceselor metacognitive de monitorizare a fost studiată cu un interes crescut, cei mai mulți cercetători concentrându-se pe acuratețea metacognitivă, pe relația dintre metacogniție și performanța viitoare a memoriei. Există o mulțime de informații ce confirmă acuratețea unor astfel de judecăți, pe o varietate de sarcini.

Monitorizarea metacognitivă se adresează unor domenii variate, dar cele mai multe experimente s-au concentrat pe sarcini de învățare verbală, cercetătorii colectând o apreciere subiectivă asupra acurateții memoriei, o predicție asupra performanței viitoare sau o apreciere a dificultății itemilor, ce se adaugă la sarcina de memorie în sine.

În timpul studiului, aprecierea progresului în învățare are un rol important în alocarea timpului de studiu. Se alocă un timp de studiu mai scăzut informațiilor considerate ca ușor de reprodus la un test ulterior de memorie (Mazzoni, Cornoldi & Marchitelli, 1990). Acuratețea cu care apreciem progresul în învățare este critică pentru eficiența studiului liber, în ritm propriu. Dacă, de exemplu, acuratețea este scăzută, ar putea fi alocat un timp de studiu crescut itemilor bine învățați, în comparație cu cei insuficient învățați, rezultând astfel o învățare înceată și de aici eventuale performanțe scăzute ale memoriei.

Studiile efectuate au arătat că elevii cu o acuratețe mai crescută a monitorizării învățării au și o performanță mai crescută la test, și că experții alocă un timp de studiu mai mare itemilor dificili în comparație cu cei ușori, spre deosebire de novici.

Datorită rolului pe care monitorizarea metacognitivă îl joacă în învățare și memorie, Nelson și Dunlosky (1991, apud Nelson, 1994) au încercat să identifice condițiile în care judecățile asupra învățării sunt cele mai eficiente. Astfel ei vorbesc despre efectul întârzierii estimărilor asupra cunoașterii temei (delayed JOL effect), care stipulează faptul că atunci când ancorele utilizate pentru JOL (judge of learning) sunt formate dintr-un singur cuvânt stimulant, acuratețea JOL în prezicerea reproducerii este mai mare dacă estimările nu sunt făcute imediat după învățare, ci după o scurtă pauză. Tot ei au încercat să investigheze dacă efectul întârzierii JOL e la fel de puternic, indiferent de ancorele utilizate și au ajuns la concluzia că atunci când ancora este un singur cuvânt stimulant, efectul întârzierii JOL este extrem de robust, însă atunci când ancora este o pereche de cuvinte stimulant-răspuns, efectul întârzierii JOL este neglijabil. Astfel, mergând mai departe cu concluzia, putem spune că pentru a obține o acuratețe mai mare în prezicerea reproducerii, oamenii ar trebui să-și monitorizeze învățarea astfel: să facă JOL la scurt timp după studiu și nu imediat după acesta, și să folosească ca ancore doar un cuvânt stimulant.

Sentimentul că știi este o apreciere pe care subiectul o face cu privire la abilitatea lui de a recunoaște sau reproduce anumite informații ce nu sunt accesibile în momentul în care această judecată este făcută. Cea mai cunoscută situație experimentală pentru investigarea FOK (feeling of knowing) e cea a lui Hart (1965), numită și paradigma RJR (reproducere - judecata - recunoaștere). Această paradigmă implică trei pași:

- a) subiecții primesc mai întâi o listă de întrebări, cerându-li-se să reproducă răspunsurile la acestea
- b) pentru acei itemi care nu au fost corect reproduși, subiecților li se cere să aprecieze probabilitatea recunoașterii răspunsului (subiecții sunt întrebați dacă simt că știu răspunsul și dacă consideră că vor fi capabili să îl recunoască)
- c) aceste estimări sunt urmate de un test de recunoaștere (cu răspunsuri multiple), pentru a măsura acuratețea evaluării FOK.

Prin această paradigmă, Hart a arătat că subiecții care nu au reușit să reproducă răspunsurile, au fost capabili să prezică succesul sau eșecul recunoașterii lor la un test ulterior. Rezultatele acestui studiu, arată de asemenea, că experiența FOK operează la intensități diferite, de la judecăți puternic afirmative, la judecăți puternic negative.

Alte cercetări din domeniul FOK sugerează depășirea definiției originale a sentimentului că știi, ca fenomen ce operează doar după eșecul reactualizării. Această perspectivă modificată lansează ideea sentimentului că știi ca stadiu rapid, preactualizator, în care individul judecă expectanțele lui asupra reactualizării unei bucăți de informație (Reder, 1987). FOK este

un stadiu ce apare frecvent, dar devine salient doar în acele instanțe în care succesul reactualizării nu apare.

Într-un experiment al său, Reder (1987) ilustrează conceptualizarea FOK ca un proces rapid, anterior reactualizării. În acest experiment a fost utilizată paradigma jocului-concurs în care subiecților li se adresau întrebări cu grade diferite de dificultate și în funcție de condiția în care se aflau, aceștia răspundeau imediat la ele sau estimau dacă știu sau nu răspunsul. La fel ca într-un joc-concurs, importanța vitezei răspunsului a fost accentuată în instrucțiuni; dacă subiecții estimau că știu răspunsul era de așteptat ca ei să demonstreze aceste cunoștințe, determinându-se astfel acuratețea FOK. Spre deosebire de paradigma clasică RJR, estimările FOK se făceau înaintea încercării de reproducere a răspunsului. Subiecții în situația de estimare au răspuns cu mai mult de 25% mai rapid decât cei în situația de răspuns, însă timpul total de decizie, respectiv timpul de estimare a FOK, plus timpul de răspuns, a fost egal cu timpul total în situația de răspuns. Aceste rezultate sugerează că stadiul sentimentului cunoașterii răspunsului apare automat în situația de răspuns și necesită aproximativ aceeași cantitate de timp ca și în condiția de judecată forțată.

Un model simplu și elegant ce explică atât baza judecăților FOK, cât și acuratețea lor este modelul accesării amprentelor memoriei. Acest model, susținut pentru prima dată de Hart (1965), asumă faptul că judecățile FOK monitorizează direct disponibilitatea țintei solicitate în memorie. Judecățile FOK sunt văzute ca fiind rezultatul unui modul specializat de monitorizare a memoriei ce poate inspecta direct amprentele stocate în memorie și determină dacă amprenta țintei există sau nu. Astfel, ori de câte ori i se cere unei persoane să reproducă o țintă, modulul de monitorizare este activat pentru a se asigura că ținta este stocată în memorie, înainte de a încerca reactualizarea ei. Cu o astfel de monitorizare se poate salva timp și efort, căutând în memorie o țintă care nu există.

Koriat (1994) compară acest model de monitorizare și reactualizare cu organizarea informației într-un sistem computerizat; această analogie conține ingredientele principale ale modelului accesării amprentelor. Mai întâi, acest model postulează un mecanism pentru detectarea prezenței unui item fără a-l reactualiza, mecanism ce permite persoanei să aleagă decizia "nu știu" într-un alt mod decât prin eșuarea reactualizării țintei. În al doilea rând, procesul de a răspunde la o întrebare este conceput ca având două stadii: persoana se asigură că ținta solicitată este stocată și doar apoi încearcă să o reproducă, astfel că în timp ce un FOK pozitiv poate conduce la un proces de căutare, un FOK negativ îl descurajează. În final, deoarece FOK e un proces independent de reactualizare a țintei, o disociație poate apărea între rezultatele celor două procese. Această disociație este prevalentă în

memoria umană failibilă. Ne putem gândi, de exemplu, la ceea ce se întâmplă când reactualizarea este greșit direcționată de răspunsuri plauzibile, dar incorecte, ce interferează cu accesarea țintei corecte. Disocierea dintre reactualizare și monitorizare implică faptul că procesul de monitorizare continuă în ciuda ancorelor greșite ce ne vin în minte.

Nelson (1994) a identificat șase tipuri de explicații frecvente pentru această teorie, și anume:

- explicația intensității subliminale arată că dacă gradul de asociere între stimuli și răspuns este la nivel intermediar, subiectul nu poate reactualiza imediat răspunsul, dar crede că-l știe;
- explicația pe baza asociațiilor proactive-retroactive sugerează că intensitatea asociațiilor proactive de la întrebare la răspuns poate fi diferită de cea a asociațiilor retroactive de la răspuns la întrebare; FOK se bazează doar pe asociațiile proactive, iar performanța memoriei pe amândouă;
- eșecul reactualizării apare asociat cu FOK pozitiv când subiecții au doar reproduceri parțiale ale etichetei pentru stimulul țintă;
- când subiectul are acces la alte informații relevante pentru țintă, dar nu la etichetă în sine;
- când subiectul reactualizează referenți greșiți;
- și de asemenea când ținta este un item multidimensional, chiar dacă subiectul nu poate reactualiza suficiente dimensiuni pentru a reproduce răspunsul corect, FOK este puternic.

Sentimentul că știi poate fi afectat de numeroase variabile, familiaritatea ancorelor, familiaritatea domeniului, informațiile contextuale sau normative, toate influențează rata FOK. Ea poate fi afectată de elemente episodice cum ar fi reamintirea contextului în care răspunsul ar fi putut fi achiziționat și chiar de elemente sociale, cum ar fi estimarea probabilității ca răspunsul să fie cunoscut de persoane cu care subiectul interacționează de obicei.

Familiaritatea ancorelor sugerează faptul că familiaritatea termenilor în care este formulată întrebarea poate fi utilizată în prezicerea performanțelor viitoare. S-a arătat deja că, anterior reactualizării, o formă rapidă de FOK poate apărea, și poate fi utilizată pentru a decide dacă va avea loc căutarea în memorie. Această decizie pare să fie relaționată cu impresia de familiaritate și apare în stadiul preliminar al procesării informației, în care o verificare extensivă a relației dintre variate elemente de informație nu este posibilă.

Pe măsură ce familiaritatea crește, crește și sentimentul cunoașterii răspunsului. Reder (1987) raporta următoarea disociație între FOK și acuratețe: subiecții credeau că ar putea răspunde la întrebări bazându-se

doar pe termenii în care întrebările au fost amorsate, însă astfel de credințe nu au fost susținute de creșteri în rată de reproducere. S-a încercat să demonstreze această teorie utilizând probleme aritmetice nefamiliare pentru a verifica asociațiile dintre întrebarea problemei și răspuns. Astfel, au variat numărul de expuneri ale subiectului la aceste probleme, rata de expunere la o problemă fiind cuprinsă între 1 și 20. Problemele au fost prezentate individual, pe un calculator, subiecții trebuind să decidă rapid dacă reactualizează direct răspunsul sau calculează răspunsul. Subiecții au fost încurajați să selecteze reactualizarea directă atunci când răspunsul era cunoscut. În timpul ultimului proces de expunere au fost introduse noi probleme, care însă păreau vechi datorită faptului că ele constau din elemente ale vechilor probleme rearanjate în noi combinații. De exemplu, unui subiect testat de 20 de ori cu "18 + 23" i se cere apoi să judece "18 x 23". Dacă FOK este bazat pe familiaritatea termenilor în care întrebarea este formulată, problemele noi pot crea subiectului un puternic FOK.

Connor, Balota și Neeley (1992) lansează ipoteza familiarității temei; ei argumentează că atât accesibilitatea estimată, cât și performanța la sarcini de decizie lexicală sunt influențate de familiaritatea subiectului cu o temă particulară. Subiectul decide că tema pare familiară dacă termenii în care este formulată întrebarea se potrivesc cu informația bine învățată. Judecățile metacognitive asupra accesibilității reflectă faptul că subiecții își evaluează nivelul de expertiză într-un domeniu dat; timpul de răspuns la sarcina de decizie lexicală este afectat atunci când itemii fac parte din categorii care îi sunt subiectului familiare. Ordinea de prezentare a judecăților FOK și a sarcinii de decizie lexicală nu este critică pentru că relația dintre ele să apară, deoarece corelația dintre cele două sarcini este cauzată de un al treilea factor, familiaritatea temei.

Relația dintre sentimentul că știi și familiaritatea temei a fost studiată și de Reder (1987). Subiecții își ierarhizau propriul nivel de expertiză în patru domenii: cinematografie, sport, geografie și istoria SUA. Întrebările au fost manipulate astfel încât un număr diferit de cuvinte din întrebare era asociat cu tema, urmărindu-se gradul în care termenii asociați cu topica influențează sentimentul cunoașterii răspunsului, viteza cu care sunt făcute aceste judecăți, precum și interacțiunea FOK cu expertiza auto-evaluată. Reder (1987) a ajuns la concluzia că subiecții încearcă să răspundă la mai multe întrebări din domeniul în care se simt experți, acest lucru afectând și rata FOK.

Conform modelului accesibilității propus de Koriat (1994), ancorele pentru sentimentul că știi sunt date de procesul de reactualizare în sine. Ori de câte ori căutăm în memorie o țintă solicitată, ne vin în minte o mulțime de informații (ancore) legate de aceasta, cum ar fi: fragmente ale țintei,

atribute semantice, informații episodice cu privire la țintă, precum și o varietate de activări emantate de alte surse. Astfel de ancore adesea nu sunt suficient articulate pentru a susține o inferență analitică, totuși ele pot acționa în masă pentru a crește sentimentul subiectiv că ținta este acolo și merită să o căutăm.

Potrivit acestui model, sentimentul că știi este bazat pe inferența non-analitică, ce ia în considerare accesibilitatea generală a informației parțiale cu privire la țintă fără a ține cont de sursa ei; atât ancorele corecte, cât și cele incorecte contribuind în egală măsură la creșterea sentimentului cunoașterii temei. Acest model e susținut de studiile lui Koriat (1994). În unul din experimentele realizate subiecții memorau grupuri de patru litere fără sens, de exemplu, TLBN. După fiecare prezentare, subiecții parcurgeau timp de 18 secunde o sarcină distractorie, cerându-li-se apoi să reproducă ținta sau cât mai multe litere din ea. În final, ei făceau estimări FOK asupra probabilității de a identifica ținta dintre mai mulți distractori la un test ulterior de recunoaștere. Rezultatele obținute relevă următorul pattern: judecățile asupra sentimentului că știi cresc sistematic și semnificativ în funcție de cantitatea de informație parțial corect accesată. Însă același pattern se observă și în cazul informației parțial incorect accesată. De asemenea, probabilitatea recunoașterii țintei corecte crește odată cu cantitatea de informație corect reactualizată, dar scade pe măsură ce informația incorectă crește. Deci, informația parțial corectă contribuie la sentimentul că știi, iar cea incorectă la iluzia cunoașterii țintei. În concluzie, judecățile asupra sentimentului că știi monitorizează accesibilitatea la informația parțială, indiferent de corectitudinea ei, iar acuratețea derivă din faptul că cele mai multe informații care ne vin în minte sunt corecte.

Dacă ne limităm la definiția inițială a sentimentului că știi, și anume credința că informațiile nereproductibile în acest moment vor fi ulterior disponibile, utilitatea lui este redusă; el ar avea doar o funcție auto-protectivă sau ar permite eventual indivizilor să-și corecteze lipsurile din memorie. Considerat însă ca un stadiu pre-reactualizator, sentimentul cunoașterii îndeplinește ambele funcții ale sistemului metamemoriei, și anume cea de monitorizare și cea de control.

Când unei persoane i se prezintă o întrebare, ea utilizează o euristică bazată pe ancorele ce-i vin în minte sau amorsată de termenii în care este formulată întrebarea pentru a determina rapid dacă este justificată căutarea în memorie. Sentimentul cunoașterii răspunsului acționează rapid și cu efort minim, deși nu necesită inspecția atentă a amprentelor memoriei, fiind un proces automat, de monitorizare. Atunci când individul ia decizia de căutare în memorie, centrul de interes devine modul în care căutarea în memorie se

desfășoară. Sentimentul că știi are impact asupra căutării în memorie în două moduri, afectând alegerea strategiilor și durata căutării (Reder, 1987).

Bibliografie

- Borkowski, J. (1992) Metacognitive Theory: A Framework for Teaching Literacy, Writing, and Math Skills, *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4),
- Brown, A.L., (1987), Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms, in Weinert, F., Kluwe, R., *Metacognition, motivation, and understanding*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ
- Connor, L. T., Balota, D. A., & Neely, J. H. (1992). On the relation between feeling of knowing and lexical decision: Persistent subthreshold activation or topic familiarity?, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 18
- Coutinho, S. (2008). Self-Efficacy, Metacognition and Performance, *North American Journal of Psychology*, 10 (1)
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring - A new area of Cognitive - Development Inquiry, *American Psychologist*, 34 (10), 906-911
- Garrett, A., Mazzocco, M., Baker, L. (2006). Development of the Metacognitive Skills of Prediction and Evaluation in Children With or Without Math Disability, *Learning Disabilities Research & Practice*, 21 (2), 77-88
- Glava, A. (2009) Metacogniția și optimizarea învățării - Aplicații în învățământul superior, Casa Cluj-Napoca: Cărții de Știință
- Hart, J. T. (1965). Memory and the feeling-of-knowing experience, *Journal of Educational Psychology*, 56, 208 - 216
- Koriat, A. (1994). Memory's knowledge of its own knowledge: the accessibility account of the feeling of knowing. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura, *Metacognition: Knowing about knowing*, the MIT Press, Cambridge
- Mazzoni, G., Cornoldi, C. & Marchitelli, G. (1990), *Do memorability ratings affect study time allocation?*, *Memory & Cognition*, 18
- Nelson, T. O., Narens, L. (1994), Why Investigate Metacognition?, in J. Metcalfe & A. Shimamura, "*Metacognition: Knowing of Knowing*", Cambridge: MIT Press
- Nelson, T.O. (1993), Judgments of learning and the allocation of study time, *Journal of Experimental Psychology, General*, 122
- Reder, L.M. (1987). Strategy selection in question answering. *Cognitive Psychology*, 19

Implicații psihopedagogice ale activităților de mentorat

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

În această lucrare mă voi concentra asupra conceptului de mentor, tipurilor de mentorat, rolului mentorului și al procesului de mentorat ca o relație în dezvoltare și consolidare care se produce între un mentor (care este mai experimentat, nu neapărat mai în vârstă, dar cu siguranță mai competent) și persoana care este mentorată. Voi sublinia detalii cu privire la oferirea suportului emoțional, consilierea, predarea, stabilirea de obiective adecvate, înțelegerea importanței comunicării eficiente. Un alt aspect abordat va fi mentoratul natural - față de mentoratul planificat, ținând cont de faptul că mentoratul este o realitate între profesie și artă, mentoratul fiind mai mult decât transferul de cunoștințe, deoarece este vorba despre proiectarea și implementarea unor soluții inventive pentru a rămâne relevanți.

mentorat, tipuri de mentorat, profilul mentorului, dezvoltare personală.

Introducere

În literatura de specialitate, mentoratul este văzut ca un proces a cărui esență constă în transmiterea abilităților și informațiilor de la persoane cu experiență către debutanți (Jucovy 2002, Allen, Eby, Lenz 2006, Kamm-Larew & Lamkin 2008, Block & Florczak 2017). Mentorii de succes trebuie să fie formatori, cadre didactice, antrenori, modele și protectori până la un anumit punct în timpul relațiilor lor cu novicii, să ofere oportunități pentru dezvoltarea altora, prin identificarea situațiilor și evenimentelor care contribuie cu cunoștințe și experiențe la viața novicilor (Crocker, C. și Harris, S, 2002). Mentoratul mai este definit ca fiind o relație dinamică între o persoană care dorește să învețe și alta dornică s-o ajute și s-o ghideze. Conform lui Ragins și Kram, (2007), mentoratul implică o dimensiune ocupațională - orientată spre progresul în carieră și una a dezvoltării funcțiilor psiho-sociale - prin oferirea de consiliere și legarea unei prietenii cu persoana mentorată.

Mentoratul trebuie privit ca un proces interactiv, unu-la-unu, de ghidare a dezvoltării învățării, bazat pe premisa implicării active a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statuturilor. Se sugerează că mentoratul este un efort comprehensiv direcționat spre a ajuta persoana implicată să-și dezvolte atitudinile și comportamentele de auto-relaționare și contabilitate în interiorul unui mediu bine definit. Mentoratul poate fi definit și ca o experiență relațională prin care o persoană este împuternicită

să ajute, să înlesnească procesul de creștere, dezvoltare și transformare a altei persoane. Mentoratul este o forță producătoare de schimbări, care îi ajută pe oameni să își dezvolte potențialul; poate reduce posibilitatea falimentului conducerii, poate asigura atât de necesara responsabilitate și responsabilizare.

După cum observăm, nu există o definiție universală a metoratalui și aceasta deoarece definiția depinde foarte mult de „de ce”, „unde” și „pentru cine” este aplicată. Totuși, din definițiile de mai sus putem extrage câteva caracteristici fundamentale ale oricărei relații de mentorat. Astfel mentoratul implică o relație de unu-la-unu între două sau mai multe persoane, dintre care una este mai matură (mentorul), dar nu neapărat mai în vârstă decât cealaltă; implică o situație de criză sau o perioadă de tranziție în cunoaștere, în munca sau în modul de gândire al persoanei care caută ajutor. O relație de mentorat se dezvoltă de-a lungul unei perioade de timp, perioada în care nevoile persoanei mentorate și natura relației tind să se schimbe. Mentorul trebuie să fie conștient de aceste schimbări și să varieze gradul și tipul de atenție, ajutor, sfat, informație și încurajare pe care le oferă. De asemenea, mentoratul se desfășoară pe o perioadă determinată, având ca scop atingerea unor obiective prestabilite, obiective atât ale mentorului, cât mai ales ale persoanei mentorate, vizând dezvoltarea, schimbarea acesteia din urmă. Mentoratul nu este transmitere de cunoștințe, dar poate implica într-o oarecare măsură acest lucru. Este axat pe aplicarea unor cunoștințe, realizarea unor corelații și oferirea de sprijin, suport, pe încurajarea căutării de noi experiențe, activități oferite în mod voluntar și necondiționat de către mentor. (Crașovan, 2005)

Tipuri de mentorat

Conceptul de mentorat a evoluat în timp în funcție de context și cultură, trecând de la mentoratul natural la cel planificat. La nivel organizațional s-au impus și și-au demonstrat eficiența și alte tipuri de mentorat, în funcție de varietatea dimensiunilor structurale ale relației, de durată și intensitatea acesteia, de natura activității, de locație și supervizare, cum ar fi (Saito și Blyth, 1992, Crașovan, 2005):

- *Mentoratul tradițional sau clasic* (clasic or traditional mentoring) aduce în prim plan o relație, de relativă lungă durată, între un bătrân înțelept - o persoană cu experiență și un tânăr naiv dar ambițios, luat de către bătrân sub aripa sa protectoare. În acest context cunosc cazuri în care adulți surzi care au reușit să depășească frustrările de a fi diferit, încurajează copii și tineri

cu dizabilități auditive de a-și pune în valoare adevăratul lor potențial.

- *Mentoratul între egali* (peer mentoring) se stabilește între persoane aflate la un nivel relativ egal, care au multiple oportunități de a interacționa și de a-și urmări unul altuia performanțele; relația dintre cei doi permite schimbarea rolurilor, cel care s-a dovedit expertul în ceea ce privește anumite deprinderi poate deveni novicele în raport cu alte deprinderi.
- *Sistemul amical de mentorat* (buddy sistem) dă posibilitatea noului angajat de a fi informat de cineva cu responsabilități cotidiene similare. O astfel de interacțiune poate suplimenta trainingul formal și programele de orientare, accelerează creșterea productivității noilor veniți și intensifică sentimentul apartenenței la organizația respectivă.
- *Mentoratul în echipă* (team mentoring) și *mentoratul în grup* (group mentoring) presupun mai mult de două persoane, dând angajatului posibilitatea de a lucra cu mai mulți mentori, fiecare din ei oferind asistență în arii specifice de competență, sau mentorului oportunitatea de a lucra cu un grup de tineri. Printre beneficiile relației de grup se numără interacțiunea cu mai mulți mentori în același timp, posibilitatea de a fi mentor, cât și protejat, schimb de idei și feed-back din partea grupului, precum și experimentarea dinamicii de grup.
- *Mentorul consultant* (consultant mentors) este preferat atunci când nu există în organizație o persoană cu o anumită experiență sau set de deprinderi, dar se cere echilibrat cu mentoratul oferit în interiorul organizației
- *Mentoratul răsturnat* (reverse mentoring) presupune valorizarea experienței și „înțelepciunii” tinerilor angajați.
- *Mentoratul virtual sau on-line* (telementoring) nu implică întotdeauna o relație „față în față”, ci mai degrabă una mediată de calculator (folosind email-ul, chat-ul, video-conferința) ce se poate desfășura în orice moment și în orice loc.

Andrew Miller în cartea *Mentoring Students & Young People: A Handbook of Effective Practice* (2002) detaliază următoarele tipuri de mentorat: business mentoring (mentoratul în afaceri), community mentoring (mentoratul în comunitate, intergenerational programmes (programele de

mentorat intergenerațional), minority ethnic mentoring (mentoratul minorităților etnice), mentoring for students at risk of exclusion (mentoratul elevilor cu risc de excludere), peer mentoring (mentoratul colegilor), telementoring (mentoratul la distanță) și higher education students mentoring (mentoratul studenților din învățământul superior).

Foster și McLeod (2004) în *The Role of Mentoring Relationships in the Career Development of Successful Deaf Persons* descriu importanța mentorului începând cu intervenția timpurie, implicarea comunității surzilor în responsabilizare și conștientizare precum și impactul pe care îl are un mentor surd în viața și cariera novicilor cu dizabilități auditive.

Profilul mentorului

Mentor (Μέντωρ / Méntōr) este etimologic un cuvânt grecesc reprezentând numele celui care a fost desemnat de Regele Ulise al Ithacăi să aibă grijă de fiul său Thelemacus, cât timp el era plecat la război. Aceasta este accepțiunea cea mai veche a termenului mentor și ea s-a păstrat în mare parte și azi. Prezint în continuare alte câteva definiții ale termenului:

- Mentorul este o persoană care ne ghidează de-a lungul călătoriei vieții noastre... întruchipează speranțele noastre, ne luminează cărarea, ne ajută să decodificăm și să interpretăm semnele întâlnite în drum, ne previn asupra pericolelor ce ar putea să apară și punctează plăceri neașteptate de-a lungul drumului (Daloz, 1986).
- Mentorii sunt sfătuitoari, oameni cu experiență în carieră, care doresc să-și împărtășească cunoștințele; sunt suporteri care dau încurajări emoționale și morale; sunt tutori care dau feed-back specific asupra performanței unei persoane; sunt sponsori, surse de informație și ajutor în obținerea unor facilități; sunt modele de identitate, tipul de persoană care ar trebui să fie în domeniul academic (Zelditch, 1990)

Aceste definiții clarifică trei caracteristici de bază ale mentorului. Prima se referă la caracterul mentorului, care trebuie să cuprindă înțelepciune, grijă și dedicare în formarea noii generații. A doua caracteristică se leagă de cuvântul încredere. Un mentor își câștigă respectul și încrederea prin calitatea și transparența vieții sale. Cea de-a treia caracteristică se referă la termenul de antrenor, de antrenor-jucător, adică acel antrenor care demonstrează el însuși modul de joc, cele mai bune mișcări, modul de atac cel mai bun.

Rolul de model al mentorului nu trebuie înțeles în sensul copierii sau imitării, ci în acela de facilitator al învățării în sensul dobândirii independenței, dezvoltării anumitor abilități și înțelegerii tuturor variabilelor specifice activității persoanei mentorate.

Competențele mentorilor conform lui Andrew Miller și Peter Storey (2006, 2013) de la Institute for Community Development and Learning, University of Middlesex (UK) sunt: 1. Învățarea pe tot parcursul vieții 2. Înțelegerea rolului de mentor 3. Înțelegerea etapelor din relația de mentorat 4. Adaptabilitate 5. Înțelegerea valorilor individuale 6. Înțelegerea diversității 7. Înțelegerea limitelor și a confidențialității 8. Inteligență emoțională 9. Folosirea tehnologiei moderne 10. Raporturi constructive 11. Managementul relației 12. Planificarea acțiunilor și stabilirea obiectivelor 13. Capacități de rezolvare a problemelor și de coping la blocaje 14. Coordonarea întâlnirilor de mentorat 15. Folosirea tehnologiilor pentru mentoratul on-line 16. Abilitate de a nara povestiri 17. Ascultarea (poate fi considerată o parte a empatiei) 18. Management al informației 19. Comunicare non-verbală 20. Abilități de adresare a întrebărilor adecvate și de recenzie 21. Consiliere 22. Acordare și acceptare a feedbackului 23. Respectarea distanței profesionale 24. Recunoașterea achizițiilor sau a atingerii obiectivelor stabilite 25. Planificarea unui final pozitiv 26. Evaluare 27. Înțelegerea aspectelor legate de carieră în domeniul vocațional 28. Competențe de advocacy 29. Competențe de networking 30. Competențe de coaching 31. Competențe didactice (predare și tutoriat)

Mentoratul în educație

În literatura de specialitate din diferite țări, există numeroase interpretări ale procesului de mentorat în educație. Conform lui Renton (2009) mentoratul este un proces complex care implică orientarea și sprijinirea unui profesor debutant sau student care își dorește să devină profesor. Un profesor mentor coordonează și îndrumă un alt profesor fără experiență în rezolvarea problemelor de predare-învățare-evaluare, oferă sprijin profesional și ghidează formarea noului profesor prin reflecție, colaborare și evaluare. Profesorii debutanți sunt consiliați și îndrumați pentru dezvoltarea lor profesională de profesori mentori. Graham Donaldson (2010) afirma următoarele: "Mentoratul este esențial pentru dezvoltarea profesională în toate etapele din cariera unui profesor și toți profesorii ar trebui să se vadă pe ei însuși ca mentori nu doar de către studenți și cadrele didactice recent calificate. Abilitățile necesare ar trebui să fie dezvoltate și actualizate, prin formarea inițială a profesorilor, inducție și formare continuă. Aceste abilități în mentorat sunt folosite pentru a sprijini dezvoltarea colegilor, precum și pentru a ajuta profesorii să ofere tuturor tinerilor un suport personal de înaltă calitate, ca parte a curriculumului pentru excelență."

Un mentor, conform lui Stănescu (2016) trebuie să aibă cunoștințele, calitățile personale și aptitudinile necesare pentru a răspunde nevoilor cadrelor didactice debutante și de a crea o relație colegială care să stimuleze în mod pozitiv participării la program. Mentorul ideal este o persoană cu următoarele caracteristici:

- a) competență și experiență profesională (privit de elevi și colegi ca un profesor remarcabil, bine pregătit profesional, bun manager al clasei, se simte confortabil în funcția de profesor, este conectat cu profesori din alte școli și alte țări, cunoaște politicile și procedurile din domeniul educației, colaborează bine cu elevii, părinții și colegii, are disponibilitate și deschidere pentru învățarea de-a lungul întregii vieți);
- b) atitudinea și caracterul (model pentru alte cadre didactice, dedicat profesiei didactice, disponibilitate pentru a face schimb de informații și de idei cu colegii, flexibil, deschis la minte, umor, optimism și gândire pozitivă);
- c) abilități de comunicare de ordin superior (este capabil să elaboreze strategii eficiente de instruire și evaluare, să comunice eficient prin conversație euristică, vorbire clară și eficientă, să ofere feedback prin în mod pozitiv și productiv, să ofere încurajare emoțională și morală, să utilizeze e-mail și alte mijloace moderne de comunicare modernă în mod eficient, să dovedească entuziasm, pasiune pentru predare, discreție și confidențialitate);
- d) abilități interpersonale (este capabil să dovedească empatie, modestie, să fie ușor abordabil, să comunice ușor cu cei din jur, să mențină o relație profesională de încredere, să manifeste atenție față de problemele politice, de discriminare, multiculturalitate și diversitate, să inspire o atmosferă de calm și siguranță);
- e) abilități de planificare și cercetare (este capabil să identifice și să definească nevoile și resursele, să colecteze informații, să elaboreze și să implementeze proiecte, să dezvolte strategii).
- f) abilități digitale pentru integrarea mijloacelor moderne de predare în procesul instructiv-educativ.

Mentorul eficient dezvoltă relații pozitive, are abilități de a socializa și de a construi canale eficiente de comunicare pentru a oferi ajutor și feedback rapid. Mentoratul aduce beneficii atât pentru profesori începători cât și

pentru profesorii cu experiență. Profesorii mentori contribuie la îmbunătățirea activității de predare a debutanților/ stagiariilor și implicit își îmbunătățesc propria competență profesională. Prin stagii de practică, profesorii debutanți intră în contact și se confruntă cu situații reale de interacțiune cu clasa de elevi. Ajutorul profesorului mentor este esențial pentru debutanți deoarece experiențele pozitive pot afecta decizia acestora de a intra în sistemul de educație ca profesori definitivi. Suportul emoțional și feedback-ul pozitiv oferit de mentor contribuie la îmbunătățirea practicilor predare și la stimularea dorinței de a deveni un bun profesor.

Avantajele activității de mentorat pentru profesorul mentor:

- învățare continuă prin schimbul de informații, tehnici de predare și planuri de lecție și oferirea de feedback;
- practica reflexivă ca o oportunitate de aprofundare și reînnoire a actului de predare-învățare-evaluare prin reflecții proprii asupra activității sale;
- abilitare a profesorilor cu experiență și implicit creșterea "stimei de sine" și a satisfacției profesionale.

Este important ca fiecare mentor să adopte învățarea organizațională ca un mijloc de îmbunătățire a activității de mentorat la școală și de îmbunătățire a eficienței școlare, contribuind astfel la propria sa dezvoltare personală și profesională ca mentor și la dezvoltarea comunității profesionale a profesorilor care învață (Loyfer, 2011).

Mentorii au nevoie de instruire pentru ca programele de mentorat să fie eficiente. Studiile efectuate de Diane Kyle, Gayle Moore, și Judy Sanders (1999) arată că potențialii mentori trebuie să participe la dezvoltarea profesională pentru a afla mai multe despre procesul de mentorat și ceea ce se așteaptă de la ei înainte de a-și asuma sarcinile lor și au nevoie de sprijin și oportunitatea de a discuta idei, probleme și soluții cu alți profesori mentori.

În contextul educației persoanelor cu dizabilități, mentorii trebuie să înțeleagă aspectele legate de dizabilități, să înțeleagă particularitățile psiho-individuale ale mentoraților și să își dezvolte strategii eficiente de comunicare. O particularitate esențială este oportunitatea de a implica ca mentori persoane adulte cu dizabilități (exemplele cele mai multe sunt de persoane cu dizabilitate auditivă sau vizuală conform lui Watkins, S.; Pittman, P.; Walden, B. 1998) în procesul de intervenție timpurie a copiilor cu dizabilități senzoriale și de formare a cadrelor didactice pentru a lucra cu acești copii.

Luând în considerare importanța educației persoanelor cu dizabilități, consider că mentoratul eficient poate crește calitatea vieții acestor persoane atât de unice. După cum menționau și Foster S. & McLeod J. (2004) și Kamm-Larew, D. & Lamkin, M. (2008) este deosebit de important ca să se ofere suport informațional și emoțional, precum și consultanță specifică dizabilității în contextul unei comunicări deschise și constructive.

Bibliografie

- Allen T. D., Eby L. T., Lenz E. (2006). The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. *Personnel Psychology*, 59(1).
- Block, M. & Florczak, K.L. (2017) *Mentoring-An evolving Relationship in Sage Nursing science Quaterly*, Vol.30, Issue 2., Sage Publications.
- Crașovan, M. (2005) Mentoratul la distanță-posibilități și limite în *Revista de informatică socială nr.4*, Universitatea de Vest, Timișoara.
- Crașovan, M. (2005) Rolul mentorului în activitatea cadrului didactic debutant în M.Ionescu (coord.) *Preocupări actuale în științele educației*, Vol.1, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
- Crașovan, M.(2011) *Mentoratul-Modalitatea de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice-rezultat teză de doctorat*, UBB, Cluj-Napoca.
- Crocker, C.; Harris S. (2002) - Facilitating Growth of Administrative Practitioners as Mentors, în *Journal of Research for Educational Leaders*, vol 1, nr. 2.
- Foster, S.; McLeod J. (2004) - The Role of Mentoring Relationships in the Career Development of Successful Deaf Persons, în *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*; Autumn 2004; 9, 4; ProQuest Health and Medical Complete, pg. 442-458.
- Graham, D. (2010) Viitorul predării în Scoția, *Guvernul scoțian*, pag 98.
- Jucovy, L. (2002) - *Measuring the Quality of Mentor-Youth Relationships: A Tool for Mentoring Programs*. Northwest Regional Educational Laboratory: Portland.
- Kamm-Larew, D. & Lamkin, M. (2008) *Survey of Leadership Programs: values Characteristics of leadership within the Deaf Community in JADARA vol 42/1*.
- Kyle, D., Moore, G. & Sanders, J. (1999) The role of the mentor teacher: Insights, challenges, and implications, *Peabody Journal of Education*, 74(3-4), 109-122.
- Loyfer, P.H. (2011) *Eficiența mentoratului în domeniile educației sociale*, rezumat teză de doctorat, UBB, Cluj-Napoca.
- Miller, A. & Storey, P. (2013) *Mentoring: trAining maTerials and Resources - Competencias del Tutor eficiente*, disponibil online la: https://issuu.com/age_formacion/docs/competencias_tutores (consultat în 18.05.2017)
- Miller, A. (2002) - *Mentoring students and young people: A handbook of effective practice*, London: Kogan Page.
- Ragins,B.R., Kram, K.E., (2007) *The roots and meaning of mentoring in The handbook of mentoring at work*, Publisher: Sage.
- Renton, J.(2009) *Coaching and Mentoring: What They Are and How to Make the Most of Them*, New York: Bloomberg Press.
- Saito R.N., & Blyth D.A. (1992) - *Understanding Mentoring Relationships*. Search Institute: Minneapolis, MN.
- Stănescu, V. (2016) *Metode de dezvoltare profesională: mentorat și coaching în ITech-experiențe didactice*, Institutul de științe ale Educației, București.

Watkins, S.; Pittman, P.; Walden, B. (1998) - The Deaf Mentor Experimental Project for Young Children who are Deaf and their Families, in American Annals of the Deaf; Mar 1998; 143, 1; Health Module pp. 29-34.

Competențele necesare unui cadru didactic pentru predarea științelor în învățământul preșcolar

Diana ANGHEL

Grădinița cu P.P. „Albinuța”, Cluj-Napoca

Subsistemele de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice în diverse medii și organizații naționale și internaționale, articulează reconsiderarea problematicii profesiei didactice, în condițiile instruirii moderne și interactive în defavoarea celor tradiționale (Bocoș, 2013). În opinia noastră, direcțiile de evoluție ale acestor transformări sunt, în primul rând, o rezultantă a abordării metodei investigației. Profilul de competențe profesionale necesar pentru predarea domeniului Științe ar putea limita rolul important pe care îl joacă educația în domeniul științelor (Diffily, D., 2001; Owens, C. 1999). Studiile din literatura de specialitate arată că educatoarele asociază învățarea cu capacitățile copiilor de a memora fapte, fără ca preșcolarul să își exerseze operațiile gândirii (Armga și colab., 2002). În mod special, au consemnat prezența unor stereotipuri legate de importanța stimulării preșcolarilor privind curiozitatea pentru tehnologie și oamenii de știință (Moseley și Norris, 1999).

formare continuă, educatoare, management, proiectare, evaluare

Ca punct de plecare în reflecții pedagogice și didactice la domeniul Știință din curriculum-ul pentru învățământul preșcolar, este indispensabilă adoptarea unei poziții epistemologice, care să clarifice raportul celui care învață cu obiectul cunoașterii și să răspundă la întrebarea: *Cum își construiesc preșcolarii abilitățile de explorare a domeniului Știință?* Firește că, răspunsurile la o astfel de întrebare sunt multiple, însă admitem că există corelații pozitive între lumea științei și interesul ridicat al copiilor în acest domeniu. De aceea, educatoarele ar trebui să faciliteze această legătură (Hadzigeorgiou, Y. 2001). Doar câteva studii din literatura de specialitate anglo-saxonă au reușit să evalueze impactul pe care îl ocupă practicile educaționale de la domeniul Știință în activitățile cu preșcolarii.

Cercetarea noastră se încadrează în paradigma socio-constructivistă și interactivă pentru că este preocupată de modul în care competențele educatoarelor ar putea influența interacțiunile copiilor în procesul de construire a cunoștințelor științifice prin intermediul activităților desfășurate la grupă și materialele didactice utilizate la domeniul Știință. Design-urile constructiviste pun accentul pe activizarea preșcolarilor, iar educatoarei i se atribuie un rol de mediator al învățării și are responsabilitatea de a stimula curiozitatea naturală a copiilor preșcolari pentru învățarea științelor și de a-i ajuta cum să învețe.

Noile programe din domeniul educației, elaborate de către OECD PISA 2015 și publicate în Monitorul Oficial al României, nr. 379 din iunie 2013, urmăresc adoptarea unei culturi curriculare privind alfabetizarea științifică a indivizilor în domeniul Științelor și Tehnologiei, precum și implementarea unor metode de învățare bazate pe investigații științifice. Potrivit programului, o persoană alfabetizată științific are disponibilitatea de a se angaja într-un discurs rațional despre știință și tehnologie, care solicită competențe pentru³³:

1. Explicarea științifică a problemelor:
 - Recunoașterea, oferirea de explicații și evaluarea acestora pentru o gamă de fenomene naturale și tehnologice.
2. Evaluarea și proiectarea investigației științifice:
 - Descrierea și evaluarea investigațiilor științifice și propunerea de modalități de abordare științifică a întrebărilor.
3. Interpretarea științifică a datelor și a dovezilor:
 - Analizarea și evaluarea datelor, a aserțiunilor și a argumentelor într-o varietate de reprezentări și formularea concluziilor științifice adecvate.

Astfel, actualitatea cercetării este condiționată de un șir de contradicții care sunt caracteristice pentru teoria și practica predării domeniului Științe în învățământul preșcolar care se stabilesc între atribuția educatoarei de a crea un climat favorabil învățării investigațiilor științifice și proiectarea unor activități focalizate pe rezolvarea de probleme cu incidență în viața reală, între promovarea învățării prin experiment și inovare, precum și rolul educației timpurii a copilului pentru a-i ajuta să își atingă potențialul maxim, între documentele educaționale recente care reglementează dezvoltarea și creșterea calității sistemului de formare continuă și inițială a personalului didactic din învățământul preșcolar și extinderea tematicilor către educație outdoor, cercetarea educațională, profesorul reflexiv etc. Așadar, abordarea predării integrate a conținuturilor la domeniul Știință crează un mediu favorabil și necesar pentru formarea competenței de cunoaștere științifică în context interdisciplinar care devine o prioritate educațională a mileniului III.

Stabilirea căilor de soluționare a contradicțiilor formulate a determinat **problema cercetării care constă** în insuficiența dezvoltare a unui sistem metodologic complex de dezvoltare la preșcolari a unor atitudini specifice omului de știință: curiozitate epistemică, deschidere spre nou etc., folosind instrumente specifice activităților prin abordarea IBSE (engl. *Inquiry based Science Education*, Anghel, D., 2013), și a necesității dezvoltării acestei strategii luând în calcul obiectivul principal al procesului educațional

³³ <http://www.rocnee.eu/index73.htm>

contemporan – formarea unei personalități social-active, apte să se realizeze în condițiile noi ale vieții.

În scopul aprofundării cunoștințelor educatoarelor și dezvoltarea abilităților științifice la preșcolari, Harlen (1997) a concluzionat în urma interviurilor administrate că, puține educatoare sunt familiarizate cu noțiuni de bază despre procesele biologice, chimice și fizice. Totodată, a demonstrat că, majoritatea educatoarelor au prezentat un background îndoielnic privind aplicarea metodelor expositiv-exploratorii. Caracteristicile activităților desfășurate la domeniul Știință au limitat înțelegerea de către preșcolari a noțiunilor și proceselor științifice din cadrul experimentelor, deoarece au prezentat un nivel crescut al confidențialității privind practicile de predare și competențele dobândite anterior la domeniul Știință. Aceste observații au inclus:

- Evitarea utilizării de către educatoare a metodelor exploratorii;
- Abordarea unor teme care nu prezintă dificultăți de aplicabilitate la grupă;
- Accentul pe sarcini de tip creion-hârtie, în defavoarea celor ce implică convorbiri tematice sau formularea de întrebări și răspunsuri în cadrul subtemelor.

Indiferent de profilul practicilor didactice, educatoarele ar trebui să permită participarea activă a copiilor preșcolari în învățarea științelor de timpuriu, prin organizarea unor centre de interes și punându-le la dispoziție diverse materiale didactice curriculare.

În privința mijloacelor didactice utilizate, a materialelor didactice și a echipamentelor științifice, educatoarea acordă sprijin și solidarizează cu nevoile de învățare ale fiecărui copil preșcolar (Levitt, K. E., 2001).

Cercetătorii Diffily, D. (2001), Kupetz, B. și Twiest, M. (2000), Owens, C. (1999) consideră că interesul scăzut și motivația pentru învățarea științelor sunt factori influențabili. Autorii au subliniat importanța utilizării de către educatoare a unor materiale didactice activizante (de exemplu: truse educaționale, materiale reciclabile pentru experimente). Mai mult, au argumentat importanța lor în sprijinirea și îndrumarea cognitivă și metacognitivă a copiilor preșcolari (Humphryes, 2000; Watters și Diezmann, 1998).

Analizând unele aspecte de natură constructivistă (Stoof, A., R. L, Van Merriënboer, J. J. G. și Bastians, T. J., 2002) consideră că manifestarea calitativă a competenței este direct influențată și dependentă de context. Prin urmare, autorii menționați susțin că, contextul în sine influențează calitatea manifestării unei competențe și experiențele subiective ale indivizilor sunt determinate de contextul respectiv. Mai mult, Stoof et al. (2002) argumentează importanța definirii competenței sub îndrumarea unei echipe

de experți în care membrii ei pot avea reprezentări și opinii diferite asupra conceptului. De aceea, punctele de vedere contradictorii în construirea definițiilor competenței sunt influențate de expertiza și experiența anterioară a autorilor, pe baza unor convingeri apriorice (Weinert, F. E., 2001).

Dintre *conceptele cheie* prezentate în Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCSIS, 2013) am selectat definițiile următoarelor concepte:

- *Competența* este capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională sau personală în condiții de eficacitate și eficiență” (p. 8). Competența este detaliată din perspectiva responsabilității și autonomiei, în mode asemănător Cadrului European al Calificărilor (sursa: <http://www.bologna.ro>).
- *Cunoștințele*, ca rezultat al asimilării unor informații prin învățare, reprezintă „ansamblu de fapte, principii, teorii și practici legate de un anumit domeniu de muncă sau de studiu” (p.8). Precum în Cadrul European al Calificărilor, cunoștințele sunt considerate ca fiind teoretice și/sau factice.
- *Abilitatea* este capacitatea de a aplica și de a utiliza cunoștințe pentru a îndeplini sarcini și a rezolva probleme. Abilitatea include anumite „structuri operatorii, de la deprindere până la capacități de interpretare și rezolvare de probleme” (p.8).

În acest ordin competențele sunt clasificate în două categorii: competențe profesionale, competențe transversale. *Competența profesională* reprezintă „ansamblul unitar și dinamic al cunoștințelor și abilităților ”. Conform acestui ordin, abilitățile trebuie descrise în grile prin descriptorii: aplicare (1), transfer și rezolvare de probleme (2), reflecție critică și constructivistă (3), creativitate și inovare (4).

Competențele transversale sunt capacitățile care transcend un anumit domeniu sau program de studii, având o natură transdisciplinară. Ele constau în abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă, în limba maternă, abilități de utilizare a tehnologiei informației și a comunicării- TIC, abilități de rezolvare de probleme și de luare a deciziilor, abilități de recunoaștere și de respect a diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale etc. (p. 9).

Pentru profesia de educatoare, printre altele, standardul ocupațional menționează următoarea descriere:

„Educatorea instruieste și educă prin joc, sprijină și promovează dezvoltarea copiilor de vârstă preșcolară, urmărind obiective cognitive și de limbaj, psihomotorii, de educare a afectivității, ale educației estetice și ale educației pentru societate. Menirea educatoarei este de a facilita fiecărui copil să-și urmeze drumul său personal de evoluție, oferindu-i suport pentru integrarea în viața socială și activitatea școlară.” (sursa: [www.edu.ro/competențele educatoarei](http://www.edu.ro/competențele_educatoarei))

În contextul acestui act normativ, *competența profesională* a cadrului didactic derivă din rolurile pe care acesta le îndeplinește în cadrul parteneriatelor școlare, și care, exercitată în mod corespunzător, determină obținerea unor rezultate cu marea majoritate a preșcolarilor.

În scopul aprofundării competențelor educatoarelor de proiectare a unor activități bazate pe investigații la domeniul Științe am implementat un curs de formare intitulat „ABC-ul Științei”. Prin intermediul acestui curs, educatoarele vor parcurge o pregătire teoretică privind metodele de accelerare a cunoștințelor preșcolarilor la Matematică și Științe, iar la partea practică se vor familiariza cu cele 22 de experimente. Experimentele sunt organizate în jurul a 9 teme: Aerul, Apa, Lumina, Electricitatea, Magnetismul, Chimia, Minerale și roci, Dezastre naturale. Întregul conținut teoretic și practic este însoțit de un ghid (Anexa), intitulat: „ABC-ul Științei: Accelerarea dezvoltării cognitive la preșcolari prin metode multiple. Aplicații la domeniul Științe”.

Obiective urmărite:

- Familiarizarea educatoarelor cu conținutul cursului de formare „ABC-ul Științei” și a practicilor de implementare în grupă a metodei învățării prin investigație (IBSE);
- Cunoașterea unor instrumente de evaluare și monitorizare a rezultatelor la disciplina Cunoașterea mediului;
- Înțelegerea unor fenomene științifice (dizolvare, colorare, combinare, separare, ardere, fierbere, evaporare, solidificare, plutire, etc.) și metode științifice utilizate în studiul acestora;
- Reflecții personale a educatoarelor cu privire la rolul pe care îl dețin metodele de accelerare cognitivă în stimularea curiozității preșcolarilor privind investigarea mediului înconjurător;
- Conceperea, desfășurarea, adecvarea experimentelor utilizate pentru predarea coerentă a conceptelor și proceselor științifice elementare din domeniul chimiei, fizicii și biologiei în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale preșcolarilor.

Ipozeza: În urma participării la cursul de formare privind modelul de curriculum „ABC-ul Științei”, educatoarele își vor dezvolta competența de a

utiliza eficient metode de accelerare a dezvoltării cognitive în cadrul experimentelor și investigațiilor desfășurate la domeniul experiențial Științe.

V.I. Implementarea cursului de formare „ABC-ul Științei”

V.D. Nivelul de competență privind utilizarea metodelor de accelerare cognitivă

În cadrul acestei cercetări am utilizat două categorii de date: cantitative, obținute prin intermediul unei anchete sociologice și calitative obținute în cadrul focus grupului realizate cu 260 de subiecți.

Investigația întreprinsă în vederea testării ipotezei anterior menționate se întemeiază pe utilizarea cercetării-acțiune, combinată cu o serie de alte metode dintre amintim:

- *Metoda observației;*
- *Analiza documentelor curriculare și a altor documente școlare;*
- *Metode de măsurare calitativă a datelor cercetării: metoda focus grupului, ancheta sociologică și interviul semistructurat;*
- *Metode de organizare, prezentare și prelucrare matematico-statistică a datelor cercetării. În urma obținerii chestionarelor complete, s-a recurs la interpretarea datelor, cu ajutorul programului SPSS versiunea 13.0. În prelucrarea statistică a datelor, s-au utilizat statisticile descriptive, testul t (de exemplu: vârsta, mediul de proveniență, vechimea în muncă, nivelul de studii)*
- *Metoda testului pedagogic*

Experimentul psihopedagogic a constituit principala metodă experimentală utilizată în acest studiu. Testarea ipotezei generale a presupus organizarea și desfășurarea experimentului de tip cercetare-acțiune, derulat în anul școlar 2013-2014 perioada februarie-aprilie, semestrul al II-lea, având un eșantion de 260 de educatoare. Cercetarea s-a bazat pe utilizarea a două eșantioane corelate: experimental și de control, corespunzătoare designului intersubiecti (Bocoș, M., 2003).

Eșantionul a fost alcătuit din 260 de educatoare din municipiul Cluj-Napoca și a fost ales pe baza unei randomizări simple și lansării unui apel prin email și site-uri de socializare, în scopul selectării unor voluntari, doritori de a se implica în studiul nostru.

În acest studiu, 73 de participanți au fost incluși în programul intervenție angajați în cadrul grădinițelor de stat și cele particulare, iar 187 de participanți în grupul de control. Grupul de control a constat în principal din studenți de la secția Pedagogia învățământului primar și preșcolar și elevii Liceului Pedagogic. Eșantionul de cadre didactice implicate direct în experiment a fost selectat cu respectarea reprezentativității și cu îndeplinirea criteriului în ceea ce privește:

- Participarea educatoarelor care își desfășoară activitățile instructiv-

- educative în grădinițele de stat și particulare;
- Cunoașterea și utilizarea sistematică a unor metode multiple în cadrul derulării Activităților Matematice și Cunoașterea mediului.
- Disponibilitatea participanților de a participa la cursul de formare continuă „ABC-ul Științei” .
- Disponibilitatea educatoarelor de a completa chestionarul studiului.

Rezultate

Prin intermediul etapei experimentale s-a urmărit implementarea a unui program de intervenție formativă destinat educatoarelor. În acest sens, intervenția realizată la nivelul grupului de educatoare s-a axat pe optimizarea competenței de adecvare a instrumentelor și strategiilor de orientare a procesului educațional de la domeniul Științe. În acord cu obiectivele stabilite, prezentăm în continuare rezultatele desprinse din parcurgerea experimentului psihopedagogic:

Tabel 1. Distribuția educatoarelor după caracteristicile variabilelor demografice

Variabile demografice	Categorie	Tipul examinării		Total
		Intervenție	Fără intervenție	
		(73)	(187)	(260)
Mediul	Rural	22	60	82
Vârsta	Urban	51	127	178
	Sub 25 de ani	10	44	54
	Între 25-40 de ani	50	121	171
	Peste 50 de ani	13	22	35
Vechimea în muncă	0-20 de ani	4	15	60
	25-35 de ani	52	129	181
	35-40 de ani	17	43	19
Experiența profesională	>Definitivat	2	13	33
	Gradul 2	56	140	189
	Gradul 1	15	23	38
Instituția de angajare	G. de stat	38	124	162
	G. particulare	35	63	98
Educație	Studii medii	10	24	34
	S. scurtă D.	34	42	76
	S. licență	22	92	114
	S. masterale	7	29	36

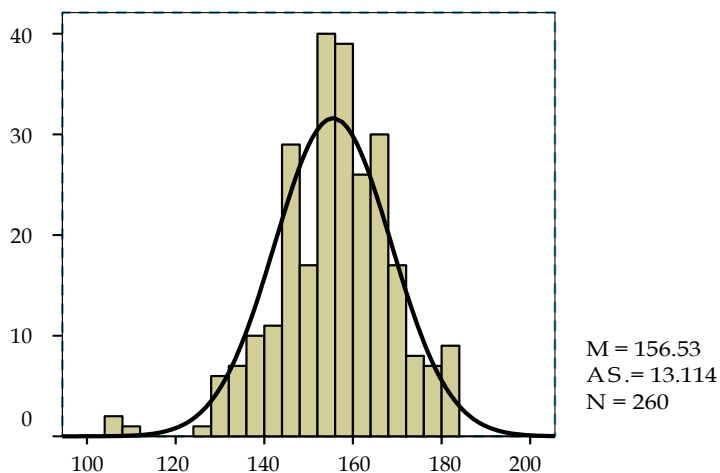
Rezultatele participanților privind itemii scalei au fost examinate conform variabilelor studiului (mediul de proveniență, vârsta, vechimea în muncă, experiența profesională, instituția de angajare și nivelul de studii absolvit). Rezultatele ne indică că grupele de vârstă au determinat atitudini

pozitive față de eficiența metodelor de accelerare a dezvoltării cognitive la preșcolari (Tabelul 1) și apreciere pozitivă a studiului din două medii diferite de proveniență: rural și urban.

Figura 1 și Tabelul 2 reprezintă statistica descriptivă a rezultatelor chestionarului și rata răspunsurilor măsurată pe o scală Likert, de la 1 la 4. Răspunsurile respondenților la scala de atitudini au fost punctate de la 1 („deloc”) la 4 („foarte des”). Luându-se în considerare media răspunsurilor, s-a constatat că răspunsul global la întrebări a fost unul pozitiv, adică nici unul dintre răspunsuri nu s-a încadrat în categoria „deloc”. Majoritatea răspunsurilor au fost evaluate de participanți cu: „nu se aplică”, „frecvent” și „foarte des”. Cele mai multe dintre răspunsurile pe scală au fost ≥ 3.5 , cu media totală (156.53) și deviația standard a 13,11, ceea ce înseamnă că răspunsurile la această parte a studiului (scala de atitudini) a scăzut la un nivel de acord calculat între (3.50-4.49). Aceste statistici indică faptul că respondenții au o atitudine pozitivă față de eficiența metodelor de accelerare în practica predării Științelor în învățământul preșcolar.

Tabelul 2, ne arată că participanții au manifestat un acord puternic privind metodele de accelerare cognitivă și că implicarea lor personală în cadrul unor cursuri de formare continuă ar fi îmbunătățit practicile de predare a Științelor și competența profesională. După ce au parcurs cursul de formare „ABC-ul Științei”, participanții au manifestat dorința de a învăța mai multe despre activitățile de predare a științelor prin investigație și competențe de interpretare științifică a datelor și dovezilor, în cadrul experimentelor propuse. Participanții au convenit că ghidul de predare a științelor a crescut nivelul de competență privind utilizarea metodelor de accelerare cognitivă, atunci când lucrau ca o echipă și că acest lucru ar fi un bun indicator privind dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor.

Modul cum este privită problematica formării profesionale centrată pe activități de predare a științelor de către cadrele didactice, elevii cu licee profesionale în domeniu și studenți, joacă un rol semnificativ în educația științifică a preșcolarilor și exersarea operațiilor gândirii.



Scorul total la scala de atitudini

Figura 1. Reprezentarea grafică a rezultatelor chestionarului

Tabel 2: Statistica descriptivă a atitudinilor măsurate (media, AS și Rang)

Întreb.		M	A. S.	Rang
Î.13	Ați avut ocazia să participați la activități de dezvoltare profesională...?	4.63	.677	1
Î.16	Credeți că metoda IBSE joacă un rol important în dezvoltarea personalității preșcolari?	4.63	.677	1
Î.14	Cât de încrezători sunteți în posibilitatea dumneavoastră în următoarele domenii?	4.52	.778	3
Î.17	În opinia dumneavoastră, ce fel de comportamente pot dobândi preșcolarii atunci când utilizați metoda IBSE ?	4.48	.788	4
Î.11	Care este nivelul cel mai înalt de educație formală în care ați studiat categoria de activitate „Matematică”?	4.43	.925	5
Î.11	Care este nivelul cel mai înalt de educație formală în care ați studiat categoria de activitate „Matematică”?	4.43	.925	5
Î.12	La ce nivel ați studiat domeniile specificate mai jos după ce ați terminat învățământul o învățământul obligatoriu?	4.42	.832	6
Î.10	Care este nivelul cel mai înalt de educație formală în care ați studiat categoria de activitate „Cunoașterea mediului”?	4.41	.783	7.5
Î.18	Cât de des utilizați următoarele contexte și modalități de predare a domeniului Științe?	4.41	.868	7.5
Î.20	Cât de des încurajați preșcolarii cu care lucrați să se implice în desfășurarea următoarelor activități la domeniul Științe?	4.35	.903	9.5
Î.22	Care din următoarele caracteristici esențiale ale metodei IBSE considerați că exprimă cel mai bine abordarea pe care o aveți dvs. în ...?	4.35	.864	9.5

Î.25	Cât de frecvent recurgeți la următoarele modalități de evaluare a copiilor în cadrul activităților de la domeniul Științe?	4.32	.807	11
Î.23	Care este părerea dvs. în legătură cu următoarele afirmații cu privire la...?	4.29	.861	12
Î.26.	Cât de frecvent recompensați următoarele comportamente ale preșcolarilor din timpul activităților zilnice?	4.28	.930	13
Î.24	Care din următoarele instrumente de evaluare credeți că evaluează cel mai bine comportamentele viitoare ale preșcolarilor la domeniul Științe?	4.26	.869	14
Î.27	Cât de frecvent reflectați la metodele de accelerare cognitivă pe care ar trebui să le utilizați în desfășurarea activităților la domeniului Științe?	4.25	.956	15
Î.29	Cât fel de resurse materiale dispune grădinița în care lucrați? Vă rugăm să apreciați pe o scară de la 1 („deloc”) la 4 („foarte des”) .	4.19	.910	16
Î.9	Care este grupa de vârstă a preșcolarilor dvs. în ultimii cinci ani și care va fi cea de anul viitor?	4.14	1.065	17
Î.30	Cât de frecvent consultați următoarele resurse pentru a vă informa înainte de programarea activităților de la D.Ș.?	4.12	.880	18
Î.7	În ce grupă de vârstă vă înscrieți?	4.11	.911	19
Î.31	Care este opinia dvs. cu privire la subsistemul de pregătire și de perfecționare a cadrelor didactice...?	4.06	1.099	20.5
Î.6	Cum caracterizați unitatea în care vă desfășurați activitatea de predare. Vă rugăm să...?	4.06	1.067	20.5
Î. 34.	Care din următoarele trasee posibile de formare continuă a cadrelor didactice vi de pare cel mai potrivit pentru ...?	4.00	1.000	22
Î.5	Care este intervalul în care puteți încadra vârsta preșcolarilor din grădiniță?	3.99	.930	23
Î.8	Ce funcție ocupați în prezent din cadrul unității în care vă desfășurați ...?	3.95	1.031	24
Î.37	Vă rugăm să menționați domeniile curriculare în care considerați că modelul curriculumare IBSE a avut impact.	3.93	.990	25
Î.35.	Cum considerați că ar putea fi îmbunătățit sistemul de formare continuă..?	3.91	.992	26
Î.4	Câți preșcolari învață în grădinița dumnevoastră?	3.79	1.067	27
Î.32	Pe parcursul formării dvs. care au fost principalele obstacole care au afectat calitatea?	3.75	1.091	28
Î.15	Ce fel de discipline/teme/domenii ați predat în acest an școlar?	3.71	1.297	29
Î.36	Ați acumulat, în cadrul programului de formare continuă, cunoștințe și abilități...?	3.70	1.429	30
Î.2	Care este vechimea dvs. din învățământ?	3.67	1.306	31

Î.38	Prezentați 3 trăsături pozitive ale metodei investigației ce ar putea influența dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor.	3.62	1.323	32
Î.3	Care este experiență profesională ...?	3.57	1.306	33
Î.1	Care este ultimul nivel de studiu absolvit?	3.44	1.119	34
Î.39	Prezentați 3 caracteristici pe care le considerați negative cu privire la procesul de predare al domeniului Științe?	3.42	1.397	35
Î.41	Ce fel de strategii didactice utilizați pentru predarea științelor?	3.35	1.245	
Î.40.	Cum apreciați activitatea de predare a științelor prin metode de acc. cog.?	3.30	1.186	
Î.2	Ce fel de specializare ați dobândit în prezent?	3.23	1.220	
Î.42	Menționați cinci aspecte cu privire la feedbackul obținut în urma predării Științelor prin metode de accelerare cognitivă.	2.48	1.440	
Scorul total de atitudini		156.53	13.1146	

Educatorele au considerat că ghidul de predare a Științelor a jucat un rol important în activitatea de predare comparativ cu alte surse utilizate anterior formării profesionale în diverse medii și organizații naționale și internaționale. Participanții au indicat credința personală vizavi de eficiența cursurilor de formare și totodată sporirea calității manifestării competenței de predare a Științelor. Cadrele didactice au considerat importantă creșterea competenței profesionale în predarea științelor prin *metoda IBSE*, care ar avea contribuții semnificative privind accelerarea dezvoltării cognitive la preșcolari, alături de celelalte metode. Mai mult au argumentat că în vederea îmbunătățirii practicilor de predare este nevoie de *optimizare curriculară* prin proiecte educaționale menite să stimuleze curiozitatea și interesul preșcolarilor pentru științe.

Preocuparea chestionarului privind nivelul cel mai înalt de educație formală în care au studiat participanții categoriile de activități: „Cunoașterea mediului” și „Activități matematice”, răspunsurile lor ne-au indicat că *experiența profesională* joacă un rol important în dobândirea competențelor de predare a Științelor prin diverse subsisteme de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice. Participanții au argumentat rolul strict pe care îl au grădinițele în furnizarea unor materiale didactice și echipamente pentru realizarea unor experimente la domeniul Științe. Aceștia au raportat că utilizează surse provenite din ghiduri, metodici și site-uri educaționale, în vederea proiectării activităților instructiv-educative.

Tabelul 3 reprezintă procentul de răspunsuri la diferiți itemi ai chestionarului. Procentajul înalt este definit de competențele de predare a Științelor prin metoda investigației și acest indicator a fost utilizat sau practicat în cadrul cursului de formare, cu scopul de a asigura o mai bună

pregătire pentru profesia didactică. Răspunsurile participanților, ne-au indicat următoarele atitudini. Participanții au raportat că metoda investigației ar *dezvolta atitudini pozitive ale preșcolarilor față de științe* (51.9 % din totalul de 135 de respondenți). Aceste păreri au fost urmate de convingerea: „sporește înțelegerea informațiilor oferite preșcolarilor cu privire la unele procese științifice, tehnologice sau fenomene naturale” (28.5 %). Educatoarele au considerat că organizarea unor *experimente* distractive ar facilita învățarea științelor prin *metoda investigației* (81.5 %) și totodată, constituie o metodă eficientă de a formula întrebări cu privire la obiecte, organisme și procese din mediul înconjurător (81,9%). Mai mult de jumătate dintre participanți au indicat că științele ar putea fi predate în cadrul unor *activități de tip outdoor și prin organizarea unor excursii și vizite la muzee de știință sau fabrici, ateliere, instituții unde își desfășoară omul unele meserii* (49.6%).

Respondenții au considerat că proiectele tematice contribuie la accelerarea dezvoltării cognitive la preșcolari, în mare măsură (57.3%). *Utilizarea de instrumente și echipamente simple*, a fost un alt aspect important menționat de respondenți (20.4 %). Așadar din aceste răspunsuri reiese că atunci când metodele de accelerare sunt însoțite de instrumente și echipamente simple, pentru a colecta date care nu pot fi obținute cu ajutorul simțurilor pot spori rezultatele investigațiilor derulate de către cadrele didactice.

Tabel 3. Statistica descriptivă a unor itemi din cadrul chestionarului

Nr.	Întrebări și răspunsuri alternative	N	%
Î.16	Credeți că metoda IBSE joacă un rol important în dezvoltarea personalității la preșcolari?		
	✓ Asigură o pregătire profesională a viitorilor oameni de știință și ingineri	26	10.0
	✓ Sporește înțelegerea informațiilor oferite preșcolarilor cu privire la unele procese științifice, tehnologice sau fenomene naturale	74	28.5
	✓ Formarea unor cetățeni cu gândire inovatoare	21	8.1
	✓ Dezvoltarea unor atitudini pozitive față de Științe	135	51.9
	✓ Dezvoltarea de capacități, achiziții și abilități în procesul de predare a Științelor	4	1.5
Î. 17	În opinia dumneavoastră, ce fel de comportamente pot dobândi preșcolarii atunci când utilizați metoda IBSE?		
	✓ Să cunoască și să înțeleagă ideile importante promovate de domeniul Științe (fapte, concepte, legi și teorii)	74	28.5
	✓ Să înțeleagă că oamenii de știință prezintă cercetările pe care le realizează într-un mod care oferă și altora posibilitatea de a repeta cercetările respective.	21	8.1

✓	Să fie capabili de a formula întrebări cu privire la obiecte, organisme și procese din mediul înconjurător.	135	81.9
✓	Să fie capabili de a utiliza instrumente și echipamente simple, cum ar fi: lupe, termometre și rigle, fără a recurge doar la materiale.	4	1.5
✓	Să cunoască și să înțeleagă câteva procese științifice importante din mediul apropiat.	12	4.6
✓	Să fie capabili să comunice rezultatele investițiilor pe care le realizează și să ofere explicații.	14	5.4
✓	Să înțeleagă că investigațiile științifice presupun formularea unei întrebări și a unui răspuns corespunzător și caute sursa (de exemplu: enciclopedii, atlase etc.)	22	8.5
✓	Să adopte atitudini și sentimente pozitive față de studierea științelor prin experimente distractive.	212	81.5
✓	Să fie interesați de aflarea unor informații despre procesele științifice.	33	12.7
✓	Să fie în măsură să planifice și să realizeze o investigație științifică simplă cu ajutor sau prin cooperare)	29	11.2
Î. 18	Cât de des utilizați următoarele contexte și modalități de predare a domeniului Științe?		
✓	Jocul fără reguli	25	9.6
✓	Jocul de explorare	53	20.4
✓	Jocul didactic	10	3.8
✓	Predarea științelor prin metoda povestirii	33	12.7
✓	Utilizarea metodei studiul de caz pentru predarea științelor	96	36.9
✓	Învățarea prin cooperare în grupe mici	8	3.1
✓	Investigarea diverselor materiale didactice (enciclopedii, atlase, cărți cu invenții etc.)	27	10.4
✓	Derularea predării științelor în cadrul unor activități de tip outdoor	149	57.3
✓	Organizarea de excursii și/sau vizite cu preșcolarii la muzee de știință sau a unor fabrici, ateliere, instituții unde își desfășoară omul unele meserii.	129	49.6
✓	Integrarea domeniului Științe cu alte domenii experiențiale.	29	11.2
Î. 21	Care dintre activitățile de predare a domeniului Științe considerați ca fiind cel mai probabil a contribui la accelerarea dezvoltării cognitive la preșcolari?		
✓	Să observe fenomenele naturale cum ar fi vremea sau creșterea plantelor și să descrie ce au observat	25	9.6
✓	Să formuleze întrebări despre obiecte, fenomene și procese studiate la Cunoașterea mediului	33	12.7
✓	Să realizeze investigații științifice simple sau dezvoltate, proiecte tematice	149	57.3

✓	Să utilizeze instrumente și echipamente simple, pentru a obține date care nu pot fi obținute cu ajutorul simțurilor	53	20.4
✓	Să comunice rezultatele investigațiilor individuale sau în echipă și să ofere explicații și concluzii în cadrul activității	25	9.6
Î. 22	Care din următoarele caracteristici esențiale ale metodei IBSE considerați că exprimă cel mai bine abordarea pe care o aveți dvs. în cadrul activităților de la domeniul Științe?		
✓	ÎNTREABĂ: Preșcolarii formulează o întrebare despre conținutul științific al activității	53	20.4
✓	INVESTIGHEAZĂ: Copilul acordă prioritate dovezilor	149	57.3
✓	CONSTRUIEȘTE: Copiii analizează dovezile/ datele colectate	33	12.7
✓	REFLECTEAZĂ: Copiii formulează explicația bazată pe datele analizate	8	31.7
✓	EXPLICĂ: Copiii fac legătura între explicații și cunoștințe științifice.	27	10.4
✓	APLICĂ : Copiii comunică și argumentează explicațiile în contexte noi	96	36.9
Î. 23	Care este părerea dumneavoastră în legătură cu următoarele enunțuri privind rolul educatoarei în stimularea abilităților de investigare la domeniul Științe?		
✓	Educatoarele au rolul de a demonstra preșcolarilor modalitatea corectă de rezolvare a sarcinilor	19	7.3
✓	Educatoarele ar trebui să ofere copiilor suficient timp pentru ca aceștia să găsească propriile lor soluții la probleme întâmpinate	211	81.2
✓	Educatoarele ar trebui să susțină/sprijine preșcolarii în realizarea unor activități de investigare la domeniul Științe	11	4.2
✓	Educatoarele ar trebui să permită copiilor să găsească singuri soluții în cadrul activităților de investigare	21	1.8

O altă temă a chestionarului a vizat itemi privind sistemul de formare inițială. Unii participanți au ezitat să răspundă vizavi de programele de perfecționare didactică, fie pentru că încă nu au avut ocazia să participe (în cazul elevilor liceului pedagogic), fie preferau să aibă accesul la practica educațională (în cazul studenților). Educatoarele cu experiență peste 40 de ani, au considerat că: „Sistemul vechi în care ne-am format generații întregi de cadre didactice, a dat sistemului educatori mult mai bine pregătiți decât cei care au la bază studii universitare, dar cu practică aproape zero. Au doar cunoștințe teoretice pe care toți știu să le implementeze.” Alte opinii s-au direcționat spre: „O regândire a programelor de formare continuă care să contribuie la modernizarea

sistemului de învățământ”; „Un accent mai mare pe practica pedagogică în vederea ameliorării relației teorie-practică.”; „Completarea pregătirii cadrelor didactice din liceele cu profil pedagogic (educatori-învățători) cu o pregătire superioară (al doilea stadiu), cu diferențierea încadrării, ca urmare a acestei pregătiri.”; „Implicarea mai multor profesioniști (pedagogi, furnizori de formare), în vederea perfecționării didactice”.

Ultima temă a chestionarului a vizat în mod direct, interesul nostru pentru implementarea cursului de predare a Științelor prin investigație (IBSE). Am fost interesați de domeniile curriculare în care modelul curricular IBSE ar avea impact educațional și totodată de, ocazia cadrelor didactice de a participa la cursuri de formare, în vederea dobândirii unor competențe de realizare a investigațiilor științifice la domeniul Științe din învățământul preșcolar. Majoritatea răspunsurilor participanților selectați în mod randomizat au indicat că modelul curricular IBSE ar avea impact semnificativ în rândul educatoarelor, grădinițelor și preșcolarilor. Luând itemii pe rând, respondenții au raportat că modelul IBSE ar *stimula curiozitatea preșcolarilor pentru învățarea științelor* (63.1%), *îmbunătățirea managementului grădiniței* (78.2%) și *creșterea performanței profesionale* (cunoștințe, atitudini) în rândul educatoarelor (57.2%).

Concluzii

Implementarea cursului de formare „ABC-ul Științeli”, a metodelor de accelerare cognitivă și experimentele propuse în cadrul intervenției contribuie în mod hotărâtor la îmbunătățirea competențelor de predare a Științelor. Într-un studiu viitor, ne propunem să extindem cele 22 experimente din cadrul cursului, prin integrarea interdisciplinară a domeniului Științe cu celelalte domenii curriculare.

Bibliografie

- Anghel, D. (2013). How flowers drink water: An introduction to Scientific Inquiry in early Childhood Classrooms. In v. Chiș și I. Albușescu (Ed.), *Proceedings of the International Conference in Education, Reflection and Development*, UK: Lady Stephenson Library, ISBN-13:978-1-4438-7052-8, 185-195, Cambridge Scholars Publishing.
- Bocoș, M., (2013), *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Iași: Editura Polirom.
- Diffily, D. (2001). *Real-world reading and writing through project-based learning*. Retrieved April 10, 2005, from ERIC FullText, 11, 390-401, Consultat în 4 iunie 2014, din <http://eric.ed.gov> (ED453520).
- Hadzigeorgiou, Y. (2001), *The role of wonder and „romance” in early childhood science education*. International Journal of Early Education, 9, 63-69.
- Humphries, J. (2000). Exploring nature with children. *Young Children*, 55 (2), 16-20.
- Moseley, C., și Norris, D. (1999). *Preservice teachers' views of scientists: Science and Children*, 37(1), 50-53.

OECD (1997), *Prêts pour l'avenir – comment mesurer les compétences transdisciplinaires*. Editura OECD, Paris

Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J. G., & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1, 345-365.

*** www.edu.ro/competențele – MEN – Cadru național de Evaluare a Competențelor cadrelor Didactice, Accesat la 12 dec 2015

*** <http://www.rocnee.eu/index73.htm> – OECD /PISA– Programul Internațional OECD pentru Evaluarea Elevilor , Accesat în 3 Noiembrie 2015

Influențele învățării mediate asupra abilităților verbale ale elevilor

*Prof. consilier școlar Mădălina Carmen BADEA
CJRAE / Colegiul Tehnic "Independența" Sibiu*

Reuven Feuerstein este de părere că oamenii sunt deschiși spre schimbare, sunt modificabili dacă au parte de interacțiuni favorizante care se realizează prin învățarea mediată. Învățarea mediată poate ajuta o persoană să-și dezvolte adecvat procesele cognitive care determină o achiziție eficientă a cunoștințelor. Pornind de la aspectele teoretice esențiale legate de învățare mediată și de teoria lui Feuerstein am realizat un studiu care a avut ca scop determinarea influențelor pe care le poate avea învățarea mediată asupra abilităților verbale ale elevilor. În acest sens am utilizat la două clase instrumentele Organizarea Punctelor, Imagini și Percepție Analitică din cadrul programului de Îmbogățire Instrumentală Feuerstein nivelul I pentru a vedea dacă acestea produc modificări pozitive în sistemul cognitiv al elevilor. Înainte și după intervenția propriu-zisă elevii au fost testați cu Testul de Aptitudine Verbală din cadrul Cognitrom Assesment System – CAS. Pentru verificarea rezultatelor obținute de elevi la Testul de Aptitudine Verbală și mediile obținute la Limba română am folosit două programe de analiză și prelucrare statistică SPSS 15.0. și Statistica 7.0. În baza analizei efectuate, a validității procedurilor aplicate și rezultatelor obținute se poate afirma că există o strânsă legătură între îmbunătățirea abilităților verbale și rezultatele mai bune la disciplina Limba română.

învățare mediată, abilități verbale, modificabilitate cognitivă

Învățarea mediată presupune ca mediul înconjurător să fie mediat copilului de către o persoană adultă, competentă, empatică prin selecția acelor factori reprezentativi care dau naștere unor conduite specifice ale organismului și prin descrierea acestora într-o formă inteligibilă, în vederea utilizării lor în diferite contexte de viață. Învățarea mediată permite unei persoane să-și dezvolte eficient procesele cognitive și astfel să devină o persoană cu un stil autonom și independent în învățare. În cadrul acestui tip de învățare adultul, mediatorul reprezintă acea persoană competentă care recunoaște trebuințele, interesele și capacitățile copilului, și care selectează acei stimuli specifici care vor fi descriși educabilului astfel încât acesta să-i înțeleagă și să-i asimileze în vederea utilizării lor în viitor. Mediatorul are rolul de a planifica, de a selecta, sau structura modul în care o persoană interacționează cu mediul intern și extern. Această acțiune cauzală reciprocă duce la formarea unei predispuneri către forma de învățare considerată premisa necesară evoluției și funcționării funcțiilor cognitive, într-o astfel de interacțiune, învățarea devenind benevolă și volițională (Mara, 2007).

Conform teoriei experienței mediate, a modificabilității cognitive, dezvoltată de psihologul de origine română Reuven Feuerstein, există o învățare directă și una mediată între care există o strânsă legătură. "Relația dintre învățarea mediată și modalitatea directă de învățare poate fi formulată astfel: cu cât unui copil i s-au oferit mai multe experiențe de învățare mediată

și cu cât procesul de mediere a fost mai eficient, cu atât capacitatea acestuia de a beneficia de pe urma relației directe cu stimulii și a se transforma ca urmare a acesteia este mai mare” (Feuerstein, Rand, Hoffman, Miller, 1980). Conform acestei teorii procesul de învățare mediată începe încă din primii ani de viață ai copilului, realizându-se nonverbal. O dată cu trecerea timpului, prin învățare mediată copilul poate să aibă acces la o serie de experiențe nepercepute direct dar care pot deveni accesibile prin mediere. Aceste cunoștințe vor depăși scopul imediat, copilul putând astfel să le utilizeze și în alte contexte sau în cadrul unor experiențe de viață noi. Interacțiunea dintre educator și educabil, orientată spre realizarea medierii cât mai eficiente presupune formarea componentelor cognitive implicate în rezolvarea unei sarcini cognitive. Astfel, prin mediere are loc o activare a funcțiilor cognitive (Mara, 2009).

Acest studiu a avut ca scop determinarea influențelor pe care le poate avea învățarea mediată asupra abilităților verbale ale elevilor. Lotul investigat a fost alcătuit din 52 elevi de clasa a IX-a / a X-a din cadrul unui liceu cu profil tehnic și s-a desfășurat pe parcursul anilor școlari 2014-2015, 2015-2016. S-au aplicat la clasă instrumentele Organizarea Punctelor, Imagini și Percepție Analitică din cadrul Programului de Îmbogățire Instrumentală Feuerstein nivelul I, înainte și după intervenția propriu-zisă elevii au fost testați cu Testul de Aptitudine Verbală din cadrul Cognitrom Assessment System – CAS (Cognitrom, 2003). Acest test măsoară abilitățile verbale și include toate palierele necesare pentru evaluarea acestora, respectiv: Testul de vocabular, Testul de sintaxă și Testul de înțelegere a textelor scrise (Cognitrom, 2003). Pentru studiu am analizat și mediile anuale la limba română din cei doi ani școlari. Rezultatele obținute la testarea elevilor cu Testul de Aptitudine Verbală din cadrul CAS și mediile elevilor la Limba Română din cei doi ani școlari sunt prezentate în Anexa 1. Toate activitățile desfășurate s-au realizat cu acordul elevilor, părinților acestora și a conducerii unității de învățământ.

Ipoteza pe care am dorit să o testăm a fost următoarea:

HS1: Ne așteptăm să existe o asociere pozitivă semnificativă între rezultatele obținute de elevi la Testul de Aptitudine Verbală și mediile obținute la Limba română, anticipând în acest sens că, odată cu îmbunătățirea abilităților verbale se vor înregistra și rezultate mai bune la disciplina Limba română.

Pentru a putea verifica această ipoteză am folosit două programe de analiză și prelucrare statistică SPSS 15.0. și Statistica 7.0., calculând indicatorii de start, frecvențele de apariție, coeficientul de corelație și Testul T de comparație pentru eșantioane perechi pentru dimensiunile instrumentelor folosite în cercetare.

Pentru a putea verifica această ipoteza am calculat în primă fază indicatorii de start și frecvențele de apariție a rezultatelor, pentru ca apoi să putem calcula valoarea coeficientului de corelație.

Tabelul nr. 1. Indicatori de start pentru rezultatele la Testul de Aptitudine Verbală

Aptitudine verbala test		
N	Valid	52,000
	Medie	2,192
	Mediana	2,000
	Mod	2,000
	Abatere standard	,930
	Skewness	,208
	Kurtosis	-,886
	Minim	1,000
	Maxim	4,000

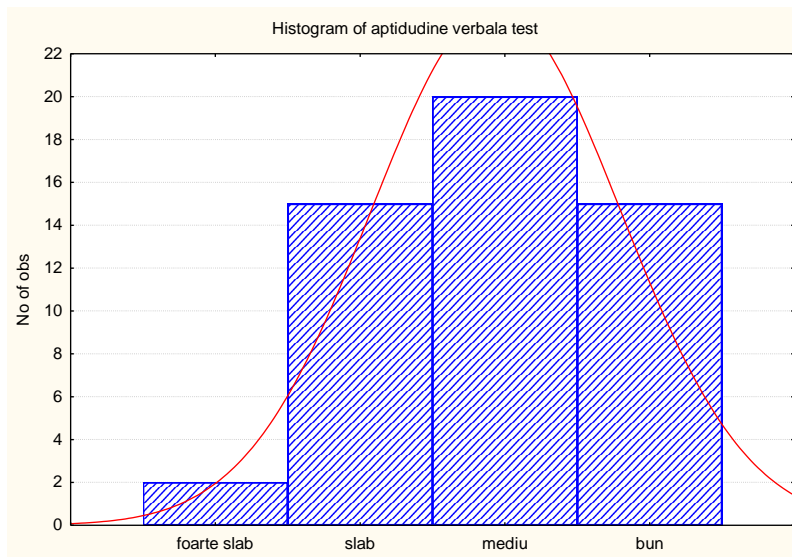


Figura nr. 1. Histograma pentru rezultatele subiecților la Testul de Aptitudine Verbală

Media pentru această dimensiune este egală cu 2,19, mai mare decât mediana și modul egale cu 2. Din relația celor trei indicatori statistici de start rezultă o asimetrie pozitivă, cu o concentrare a scorurilor în partea dreaptă a distribuției.

Coeficientul de variație Pearson ne oferă informații legate de gradul de omogenitate sau împrăștiere a distribuției de date. Valoarea acestuia este egală cu 42,46%, ceea ce semnifică o distribuție a datelor eterogenă.

Valoarea coeficientului de asimetrie Skewness este egală cu 0,208, adică curba este asimetrică pozitiv, iar valoarea coeficientului de boltire Kurtosis este egală cu -0,886, ceea ce înseamnă că datele nu sunt centrate în jurul mediei, grupul este eterogen, curba este platicurtică.

Tabelul nr. 2. Frecvențe de apariție pentru rezultatele la Testul de Aptitudine Verbală

Aptitudine verbala test					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	foarte slab	14	26,9	26,9	26,9
	slab	18	34,6	34,6	61,5
	mediu	16	30,8	30,8	92,3
	bun	4	7,7	7,7	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

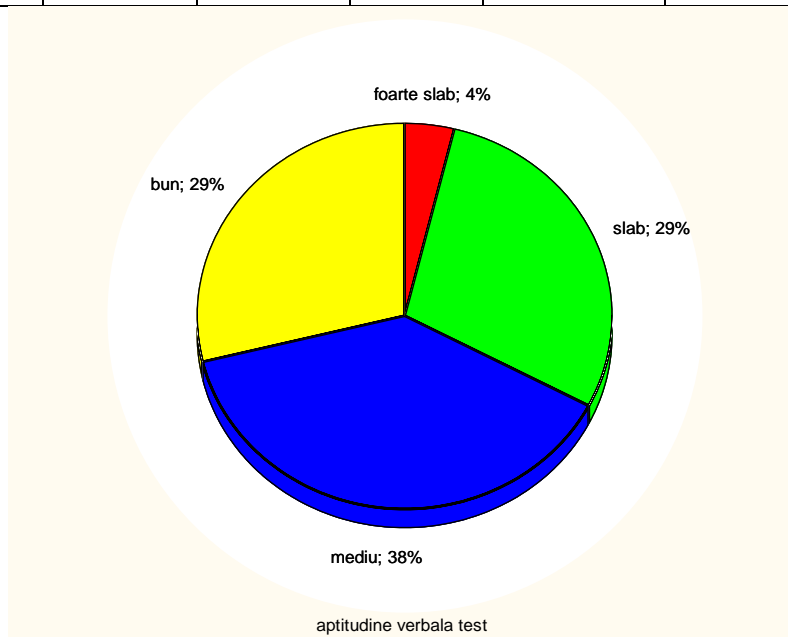


Figura nr. 2. Diagramă de structură pentru rezultatele subiecților la Testul de Aptitudine Verbală

În urma analizei tabelului de frecvențe și a diagramei de structură se constată că apare un procent de 30,8% de elevi care au obținut rezultate medii la Testul de Aptitudine Verbală.

Tabelul nr. 3. Indicatori de start pentru rezultatele la Limba română

Limba romana cls. a X-a		
N	Valid	52,000
	Medie	7,221
	Mediana	7,000
	Mod	7,000
	Abatere standard	1,457
	Skewness	,309
	Kurtosis	-,759
	Minim	5,000
	Maxim	10,000

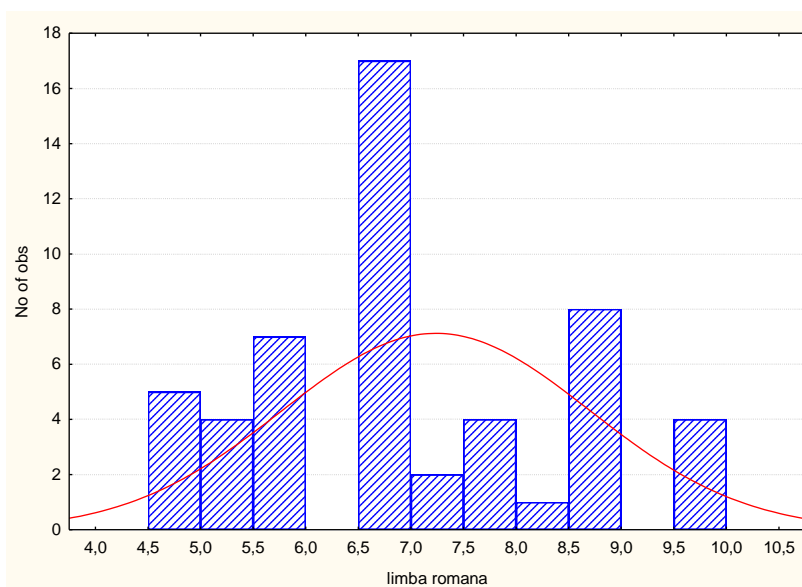


Figura nr. 3. Histograma pentru rezultatele subiecților la Limba română

Media pentru această dimensiune este egală cu 7,21, mai mare decât mediana și modul egale cu 7. Din relația celor trei indicatori statistici de start rezultă o asimetrie pozitivă, cu o concentrare a scorurilor în partea dreaptă a distribuției.

Coeficientul de variație Pearson ne oferă informații legate de gradul de omogenitate sau împrăștiere a distribuției de date. Valoarea acestuia este egală cu 20,08%, ceea ce semnifică o distribuție a datelor relative omogenă.

Valoarea coeficientului de asimetrie Skewness este egală cu 0,309, adică curba este asimetrică pozitiv, iar valoarea coeficientului de boltire Kurtosis este egală cu -0,759, ceea ce înseamnă că datele nu sunt centrate în jurul mediei, grupul este eterogen, curba este platicurtică.

Tabelul nr. 4. Frecvențe de apariție pentru rezultatele la Limba română

Limba romana cls. a X-a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5,00	5	9,6	9,6	9,6
	5,50	4	7,7	7,7	17,3
	6,00	7	13,5	13,5	30,8
	7,00	17	32,7	32,7	63,5
	7,50	2	3,8	3,8	67,3
	8,00	4	7,7	7,7	75,0
	8,50	1	1,9	1,9	76,9
	9,00	8	15,4	15,4	92,3
	10,00	4	7,7	7,7	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

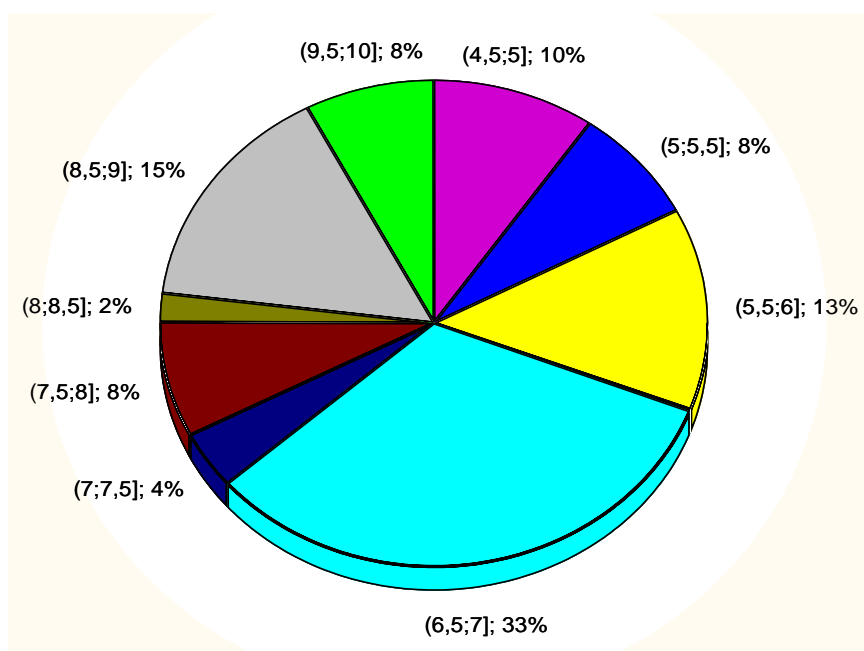


Figura nr. 4. Diagramă de structură pentru rezultatele subiecților la Limba română

În urma analizei tabelului de frecvențe și a diagramei de structură se constată că apare un procent de 32,7% de elevi care au obținut media 7 la Limba română.

Deoarece ambele variabile analizate mai sus sunt eterogene, vom calcula coeficientul de corelație neparametric Spearman. Rezultatele sunt următoarele:

Tabelul nr. 5. Calculul coeficientului de corelație Spearman

			Aptitudine verbală test	Limba romana cls. a X-a
Spearman's rho	Aptitudine verbală test	Correlation Coefficient	1,000	,465**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	52	52
	Limba romana cls. a X-a	Correlation Coefficient	,465**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	52	52

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

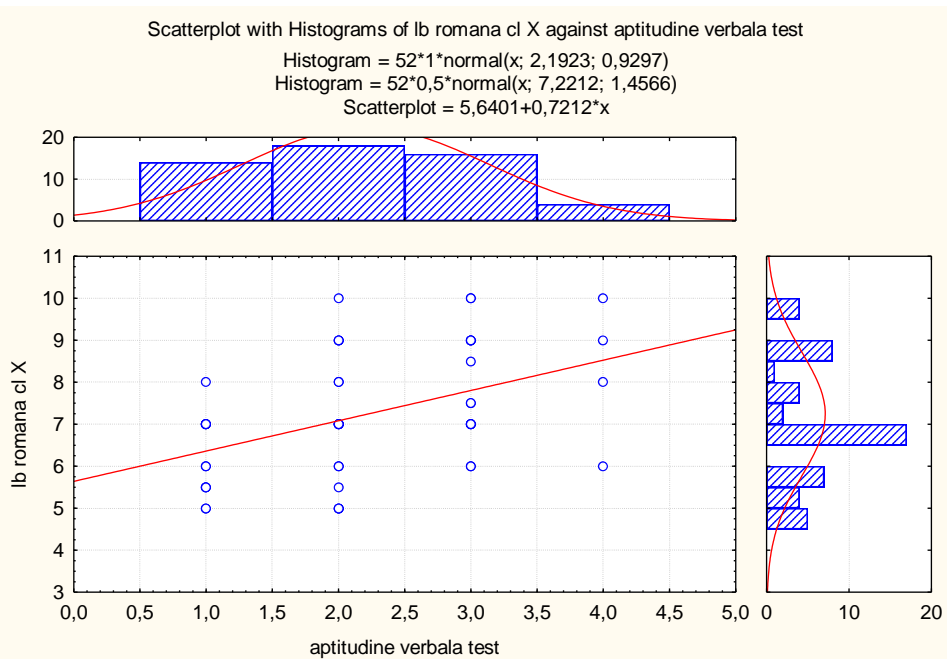


Figura. nr. 4. Diagrama nor de puncte pentru dimensiunile aptitudine verbală și mediile la limba română

Există o relație pozitivă semnificativă între abilitățile verbale și media rezultatelor subiecților la limba română. ($r = 0,46$, $p < 0,01$). Adică, cu cât

abilitățile verbale sunt mai mari cu atât și mediile la limba română sunt mai mari.

În diagrama Scatter, răspândirea punctelor este relativ îngustă, ceea ce indică o corelație mare.

Linia este de la colțul stânga sus până în dreapta jos, ceea ce indică o corelație pozitivă.

A fost examinată diagrama Scatter pentru relația dintre „aptitudine verbală” și „mediile la limba română”. Nu există nici o dovadă privind o relație curbilinie sau asupra influenței avute de rezultatele atipice.

În urma acestor rezultate se confirmă ipoteza specifică prin care ne așteptam să existe o asociere pozitivă semnificativă între rezultatele obținute de elevi la Testul de Aptitudine Verbală și mediile obținute la Limba română, anticipând în acest sens că, odată cu îmbunătățirea abilităților verbale se vor înregistra și rezultate mai bune la disciplina Limba română.

Este de subliniat caracterul limitat al cercetării de față, care necesită o extindere ulterioară prin luarea în calcul a mai multor variabile care s-ar putea asocia în influențarea rezultatului. De cele mai multe ori, între cauză și efect intervin o multitudine de variabile moderatoare, cauzalitatea unui fenomen fiind în final multifactorială. Cu toate acestea, în baza analizei efectuate, a validității procedurilor aplicate și rezultatelor obținute se poate afirma că există o strânsă legătură între îmbunătățirea abilităților verbale și rezultatele mai bune la disciplina Limba română.

Bibliografie

Cognitrom (2003), *Aptitudinea verbală*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Cognitrom (2003), *Bateria de teste de aptitudini cognitive. Manual de utilizare*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., Miller, R., (1980), *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, Baltimore University Park Press.

Mara, D., (2007), *Teoria învățării mediate*, Revista Transilvania, numărul 2

Mara, D., (2009), *Învățarea mediată. Abordări teoretice și practice*, în Popescu, R., coord., *Problematika învățare-evaluare – abordări, studii, cercetări*, Editura Psihomedica.

Anexa 1

Tabel nominal cu rezultatele elevilor la învățatură în anii școlari 2014 – 2015 (clasa a IX-a) și 2015 – 2016 (clasa a X-a) și la Testul de Aptitudine Verbală din cadrul platformei CAS

Inițiala numelui și prenumelui	Sex	Media cls. a IX-a	Limba română	Media cls. a X-a	Limba română	Aptitudine verbală / Test (nivel)*	Aptitudine verbală / Retest (nivel)*
A.R.	masculin	6.37	5	6.09	5	1	2
A.V.	masculin	6.03	5	6.27	5.5	1	2
B.G.	masculin	5.73	5	5.88	6	1	2
B.I.	masculin	6.03	5	6.37	5	1	2
B.R.	masculin	6.38	5	7.13	7	1	2
B.A.	masculin	5.66	5	5.93	5	2	3
C.M.	masculin	6.82	5	6.67	5	2	3
C.I.	feminin	8.44	8.5	9.12	9	3	4
C.L.	masculin	8.2	8.5	8.38	9	2	3
C.A.	masculin	8.05	6.5	8.98	7	1	2
C.AL.	feminin	8.58	7	9.05	9	3	3
C.AD.	feminin	8.84	9.5	8.94	10	4	4
C.V.	masculin	7.8	8	8.02	7	1	2
C.AN.	feminin	8.52	7.5	8.77	9	3	4
D.D	feminin	8.88	8.5	9.02	10	3	3
D.M.	masculin	6.4	5	6.2	5.5	1	2
D.A.	masculin	7.48	7	7.62	7	3	3
D.E.	feminin	7.02	7	7.24	8	2	2
D.MI.	feminin	8.11	7	8.22	9	2	4
E.A.	feminin	7.9	8.5	7.9	9	2	3
G.I.	masculin	5.98	5	6.1	5.5	2	3
G.M.	masculin	6.41	5	6.5	6	1	1
G.D.	masculin	8.29	8	8.12	8	4	4
G.N.	masculin	8.06	6.5	7.96	6	3	3
I.I.	feminin	8.74	9	8.77	10	3	4
K.C.	masculin	6.14	5	6.25	6	2	3
L.I.	masculin	6.93	6.5	7.12	7	1	2
L.A.	masculin	9.12	8	8.44	8.5	3	3
L.R.	feminin	7.83	7.5	7.42	7.5	3	4
M.A.	masculin	7.35	5.5	7.1	7	2	3
M.M.	masculin	6.7	6	6.42	6	3	3
M.C.	masculin	6.77	5.5	6.92	7	2	3
M.A.	feminin	7.1	6.5	7.37	7	1	3
M.C.	masculin	8.09	9	7.86	9	3	4
M.CR.	masculin	7.87	6	8.23	8	2	3
N.E.	masculin	7.53	7	7.33	7	3	4
N.N.	masculin	8.5	8	8.63	8	1	3
N.B.	masculin	6.98	6	7.1	7	2	4
O.A.	masculin	6.55	5	6.81	7	3	3
O.I.	masculin	6.3	5	6.23	5.5	1	2
P.G.	masculin	6.95	6	7.15	7	3	3
P.P.	masculin	8.59	7	8.28	7.5	3	4
P.PE.	masculin	6.51	5	6.63	7	2	2
P.F.	masculin	6.07	5	6.35	7	2	2

P.M.	feminin	8.88	9	9.25	10	2	4
P.E.	masculin	6.33	5	6.13	6	2	3
P.MA.	feminin	5.9	5	6.25	5	2	2
R.F.	masculin	6.53	5	7.12	6	4	4
R.D.	masculin	5.83	6.5	6.27	7	1	1
T.C.	masculin	7.91	7	8.25	7	3	4
U.M.	feminin	9.06	9	8.94	9	4	4
Z.F.	masculin	7.25	5.5	7.81	7	2	2

*Legendă: 1 – nivel foarte slab, 2 – nivel slab, 3 – nivel mediu, 4 – nivel bun, 5 – nivel foarte bun

Metode și strategii didactice în procesul de învățământ. Învățarea prin cooperare.

Rebeca Mihaela BIRTA
Grădinița cu program prelungi Turea

Obiectivul central al activității în grădiniță trebuie să fie stimularea dezvoltării copiilor prin modalități care să asigure bazele unei personalități independente și creatoare ținând seama de particularitățile individuale și de ritmurile proprii ale fiecărui copil. În ajutorul atingerii acestui obiectiv se aplică metode și strategii diverse raportate la conținuturile curriculare, cât mai adecvate caracteristicilor grupei de preșcolari cu care se lucrează. Sub aspectul performanțelor propriu-zise, metodele de învățare prin cooperare sunt mult mai stimulatoare decât cele de competiție. Dar cel mai mult sunt apreciate situațiile de cooperare pentru efectele lor socializante, de promovare a relațiilor sociale și a valorilor societății democratice. Scopul principal al învățării prin cooperare este familiarizarea copiilor cu relațiile de muncă ce presupun împărțirea și distribuirea sarcinilor, solidarizarea membrilor grupului în jurul atingerii obiectivelor de interes comun, renunțarea la interesele personale în favoarea intereselor de grup, dezvoltarea unor trăsături de personalitate cu caracter prosocial. Recurgând la învățarea prin cooperare, copiii mai puțin capabili sunt încurajați să lucreze împreună cu cei mai capabili. Adoptând ideile, strategiile acestora, ei pot realiza mai mult decât ar face-o individual, grupul dovedindu-se mai capabil decât oricare dintre indivizii care îl compun, să găsească soluția unei probleme cu un grad de dificultate ridicat. Sub diverse forme de organizare: grupuri, echipe, perechi, circular, colectiv, învățarea prin cooperare îi ajută pe copii să învețe să fie mai prietenoși, mai sociabili, mai comunicativi și mai toleranți față de ceilalți. Ei se află la vârsta când egocentrismul se manifestă puternic. Atenuarea se poate face tocmai prin învățare prin cooperare, realizată fie prin contacte interpersonale ale copiilor cu adulții sau cu cei de aceeași vârstă în contexte situaționale sau organizate. Este foarte indicat ca jocurile copiilor din grădiniță să presupună cooperare. Strategiile de învățare prin cooperare oferă copiilor nevoia de a lucra împreună, într-un climat colegial de înțelegere și de sprijin reciproc. Grupul dă posibilitatea testării ideilor, revizuirii opiniilor și dezvoltării inteligenței interpersonale. Munca în echipă are efecte semnificative asupra personalității copiilor, prezența partenerilor de interacțiune constituind un stimulent intelectual și un declanșator al schimbului de informații. A coopera înseamnă pentru copii să stabilească ușor contacte interpersonale, să se acomodeze rapid noilor situații, să-și sincronizeze eforturile cu ale celorlalți în vederea îndeplinirii sarcinilor, să participe la desfășurarea activităților (informații, opinii, aprecieri), să-i respecte pe ceilalți, să-și inhibe anumite comportamente agresive, să tolereze, să convingă, să respecte opiniile celorlalți. Aceste comportamente pot fi însușite de către copii, deoarece preșcolarul (cu precădere cel mare) este stimulat de o serie de trebuințe psihosociale: nevoia de acceptare și apreciere a lui de către grup, de participare și integrare, de sociabilitate, de intercunoaștere și comunicativitate. Astfel, dacă educatoarea recurge la învățarea prin cooperare, care presupune observare, implicare și participare directă, copiii își vor însuși aceste comportamente, cu atât mai mult în cazul în care ele vor fi întărite de educatoare. Prin aplicarea metodelor de învățare prin cooperare preșcolarii sunt plasați în situații de învățare diverse ca formă de organizare, ca elemente de conținut abordate, ca tipuri de cunoștințe dobândite, ca procese psihice solicitate etc. După forma de organizare a activității, preșcolarii pot fi implicați în: situații de învățare individuală, în care fiecare copil rezolvă singur o sarcină de lucru identică cu a colegilor sau diferită, simultan cu colegii; situații de învățare în grup (grupală), în care membrii unui grup colaborează pentru realizarea aceleiași teme sau pot avea sarcini diferite în interiorul grupului; situații de învățare frontală, în care profesorul lucrează simultan cu întreaga grupă și toți preșcolarii realizează aceeași sarcină de lucru. Folosirea metodelor interactive de grup în activitatea cu preșcolarii mi-a permis să experimentez, să caut noi variante pentru a spori eficiența activității instructiv-educative din grădiniță, prin directă implicare a școlarului mic și mobilizarea efortului său cognitiv. Adevărata învățare este aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi. Lucrul în echipă a oferit copiilor

posibilitatea de a-și împărtăși părerile, experiența, ideile, strategiile personale de lucru, informațiile, iar timpul de soluționare a problemelor a fost de cele mai multe ori mai scurt. Așadar, metodele interactive determină solicitarea mecanismelor gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității. Ele sunt totodată mijloace prin care se formează și se dezvoltă priceperile, deprinderile și capacitățile copiilor, de a folosi roadele cunoașterii transformând exteriorul în facilități interioare, formându-și caracterul și dezvoltându-și personalitatea. Creșterea nivelului de pregătire al preșcolariilor prin folosirea metodelor de învățare în grupuri mici demonstrează utilitatea lor atât în activitățile de cunoașterea mediului, cât și la celelalte discipline.

Metode de învățare prin cooperare, exemple de metode interactive, preșcolari, grădiniță, cadru didactic, conținuturi curriculare.

„Nevoile și cerințele copiilor „actori” pe scena educațională pretind cadrelor didactice o schimbare radicală a modului de abordare a activității didactice. Deci, regândirea educației formale se impune și ne obligă să schimbăm relația cu copiii și între copii, promovând sprijinul reciproc și dialogul constructiv, prin noi strategii folosite în activitatea didactică. Noul, necunoscutul, căutarea de idei prin metodele interactive conferă activității „mister didactic”, se constituie ca „o aventură a cunoașterii” în care copilul e participant activ pentru că el întâlnește probleme, situații complexe pentru mintea lui de copil, dar în grup, prin analize, dezbateri, descoperă răspunsurile la toate întrebările, rezolvă sarcini de învățare, se simte responsabil și mulțumit în finalul activității.

Calea de învățare pe care o parcurge copilul este determinată de metoda folosită. Această „cale” devine cel mai spectaculos exercițiu de interacțiune dintre mințile copiilor și ne bucură când observăm progrese de la o perioadă la alta. Prin **metodele interactive de grup**, copiii își exersează capacitatea de a selecta, combina, învața lucruri de care vor avea nevoie în viața de școlar și de adult. Efortul copiilor trebuie să fie unul intelectual, de exersare a proceselor psihice și de cunoaștere, de abordare a altor demersuri intelectuale interdisciplinare, diferite de cele clasice, prin studiul mediului concret și prin corelațiile elaborate interactiv.” (Dumitrache, G. 2011, p.48)

Învățământul preșcolar, fiind într-un continuu proces de transformare, acordă libertate cadrului didactic de a organiza activitățile didactice de a educa copiii viitoarei generații, oglindindu-și în această muncă creativitatea și tactul pedagogic. Educatoarea trebuie să fie un partener al copilului cu care să pornească în descoperirea mediului înconjurător, scopul final al acestui *traseu* fiind pregătirea copilului de a conștientiza rolul și locul pe care îl ocupă în această lume minunată.

Curriculumul pentru învățământul preșcolar este astfel conceput pentru a oferi libertatea educatoarelor de a-și alege tipul de activități, metode și procedee în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor. Activitatea cu copiii trebuie desfășurată într-o atmosferă destinsă

unde copiii să se manifeste spontan, să gândească și să acționeze în funcție de situație.

Prin metodele de învățare prin cooperare copilul intră în lumea necunoscutului, începe o aventură a descoperirii de noi cunoștințe, deprinderi, el fiind participant activ. Copilul se descoperă cu adevărat în universal copilăriei, în cadrul colectivului de copii. În lumea minunată a copilăriei există comunicare interumană, prietenie, cooperare. Acționând alături de ceilalți din grup, începe să rezolve sarcini și să se simtă că este o persoană importantă, capabilă să ia decizii pentru bunul mers al activității de grup. În grupul de copii fiecare trebuie să știe să descopere, compare, clasifice cunoștințele dobândite.

Efortul copiilor este unul intelectual, prin care se exersează procesele psihice, cognitive. Metodele de învățare prin cooperare îl motivează pe copil, îi oferă o încărcătură afectivă deosebită. Dacă nu mai îndeplinim doar rolul de transmițător de informații și copilul rolul de receptor, ci facem din copil un adevărat explorator atunci, întreaga muncă cu copiii va da rezultatele așteptate. În funcție de metodele folosite de educatoare în demersul didactic poate fi stabilit și rolul copilului în activitate. Educatoarea în alegerea metodelor de lucru trebuie să țină seama de particularitățile de vârstă și dezvoltare ale copiilor, de nivelul grupei, de conținutul ce trebuie abordat. Împletirea cu măiestrie a metodelor tradiționale cu cele de învățare prin cooperare promovează desfășurarea unui învățământ activ care solicită o participare activă și din partea copiilor la desfășurarea activităților. Motivația alegerii temei învățării prin cooperare pentru lucrarea de față este dată de importanța dezvoltării abilităților sociale în rândul preșcolarilor prin intermediul învățării prin cooperare.

Educația realizată în decursul celor patru ani ai învățământului preprimar este esențială pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor, atât din punct de vedere fizic, cât și psihic și reprezintă premisa definitorie a pregătirii viitorilor școlari pentru următoarea etapă educațională a lor, și anume învățământul primar, deoarece în decursul acestei perioade se fundamentează competențele sociale necesare pentru integrarea socială, pentru procesul de socializare, de inițiere și menținere a unor relații.

Dezvoltarea abilităților sociale și învățarea prin cooperare au reprezentat și reprezintă un subiect de interes de mai mulți ani, motiv pentru care există numeroase studii sau cercetări în domeniu, care analizează aceste aspecte.

Învățarea reprezintă un proces evolutiv, de esență informativ-formativă, constând în dobândirea (însușirea, stocarea, prelucrarea și valorizarea internă) de către ființa umană - într-o manieră activă, explorativă - a experienței de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică

a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului. Învățarea în grupuri mici este o metodă de predare și învățare în care preșcolarii lucrează împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici, pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a explora o temă nouă sau a lansa idei noi, combinații noi sau chiar inovații autentice.

O posibilă definiție a învățării ar fi următoarea: „*Învățarea prin cooperare, în accepțiunea noastră, este termenul generic oferit pentru setul de metode și tehnici ce detaliază diferitele modalități de lucru cu grupurile mici de elevi. Munca într-un grup de învățare cooperant înseamnă asumarea de către toți membrii grupului a unui scop comun și conștientizarea faptului ca reușită este posibilă fie tuturor, fie niciunui dintre participanți.*” (Berge, C., 2004, p.96)

Pornind de la această definiție putem spune că, învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia grupe mici lucrează împreună pentru a atinge un țel comun. Premisa învățării prin cooperare este aceea conform căreia, subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual. Învățarea prin cooperare determină dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici. Ea solicită toleranță față de modurile diferite de gândire și simțire, valorizând nevoia elevilor de a lucra împreună, într-un climat prietenos, de susținere reciprocă.

Deși a apărut sub diverse denumiri (învățare prin cooperare, învățare colectivă, învățare comunitară, învățare reciprocă, învățare în echipă, studiu de grup, studiu circular), învățarea colaborativă presupune cooperarea (munca alături de cineva), colaborarea, adică participarea activă la realizarea unei acțiuni, bazată pe schimbul de propuneri, idei.

Învățarea în grupuri mici presupune organizarea unor activități colective în care preșcolarii lucrează împreună în mod convergent pentru a atinge scopuri comune. Activitatea didactică pe grupe este fondată pe complementaritate deoarece preșcolarii învață nu unii alături de ceilalți, ci unii în relație și împreună cu alții. Învățarea în grupuri mici dezvoltă respectul pentru diversitate, capacitatea de empatie, abilitățile sociale.

Fiecare copil simte nevoia apartenenței la o comunitate (familie, grupă, școală), să fie apreciat și respectat în cadrul acesteia, să fie folositor altora. O grupă care funcționează ca o comunitate optimă pentru învățare presupune ca preșcolarii: să se simtă respectați, valorizați, înțeleși, să aibă încredere unii în ceilalți, să aibă grijă unii de ceilalți și să primească sprijin când au nevoie, să respecte un cod de reguli propriu comunității lor, să aibă nevoi, scopuri și valori comune, să decidă împreună. (Hermina, I., 2005, p. 187)

Un aspect important al muncii în grup este organizarea atmosferei de învățare. Pentru evitarea problemelor ce pot apărea în timpul comunicării, se vor stabili împreună cu preșcolarii reguli de lucru în grup, monitorizându-se respectarea acestora. Rezultatele activității vor fi analizate împreună cu preșcolarii, încurajând evaluarea reciprocă și autoevaluarea. În grupuri mici, preșcolarii se pot afirma și își pot dezvolta abilitățile, învață să comunice eficient, să rezolve conflictele. Pentru a crea un mediu adecvat pentru învățarea în grupuri mici, este necesară respectarea a trei condiții:

1. Preșcolarii trebuie să se simtă siguri, dar provocați;
2. Grupurile trebuie să fie mai mici pentru ca fiecare să aibă posibilitatea să contribuie;
3. Sarcina grupului trebuie să fie definită clar.

Există însă trei tipuri generale de grupuri (Cristea, D., 2000, p.278):

- grupuri de învățare informale;
- grupuri de învățare formale;
- studiu în echipă (adaptat după Johnson, D., Johnson, R, și Smith R. T., 1991):

Rolurile educatoarei în cadrul învățării prin cooperare se redimensionează și capătă noi valențe, depășind optica tradițională prin care ea era doar un furnizor de informații. În organizarea învățării prin cooperare ea devine un coparticipant, alături de copil la activitățile desfășurate. Dimensiunile procesului de învățământ (predarea-învățarea-evaluarea) capătă, în cazul strategiilor de lucru în echipă, valențe formative și formatoare, încurajând progresul individual și colectiv, personal și social.

Lumea se află într-o continuă schimbare, iar grădinița și școala trebuie să se schimbe și ele. Într-un mediu educațional dezirabil, atât copiii cât și cadrele didactice își doresc ca activitățile să fie plăcute, învățarea să fie utilă, cunoștințele interesante, iar activitățile să fie organizate folosind un evantai metodologic bogat și distractiv. Așa cum afirma **G. Berger**, „cei mai buni discipoli ai unui profesor nu sunt cei care repetă lecțiile după el, ci cei cărora le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniștea, le-a dezvoltat forțele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor.” (Berger, G.,1973, p.32)

Considerându-și rolul său de *facilitator* al cunoașterii, scopul cadrului didactic postmodernist este să-și învețe preșcolarii *cum să gândească*, nu ce să gândească. Important este nu doar a-i antrena pe aceștia în formularea de răspunsuri la întrebările și problemele enunțate, ci mai mult, de a-i ajuta să descopere *căile de a pune întrebări și de a critica problemele*. Astfel, educația trebuie să fie cea care să-l determine pe individ să fie într-o continuă stare problematizantă, o stare în care permanent să-și pună întrebări și să caute răspunsuri.

Educatorul bun cunoaște și apreciază/valorifică punctele de vedere ale elevilor. Opiniile acestora reprezintă niște „ferestre” deschise spre propriile lor raționamente, ilustrative pentru felul cum gândesc și înțeleg lumea. Acordându-le șansa de a-și exprima părerile, profesorul stimulează încrederea în propriile forțe ale copiilor. El este acea persoană care dăruiește cu iubire din cunoașterea sa, cântărind cât, ce și cum trebuie porționată aceasta, astfel încât sufletul celui aflat în formare s-o primească ca pe ceva firesc, de care are nevoie pentru propria-i desăvârșire.

Metodele de învățământ, ca modalități practice de desfășurare a activității comune, în spirit de cooperare a învățământului cu preșcolari - nu se limitează numai la procesul instruirii, ci servesc la realizarea obiectivelor educației, vizând dezvoltarea capacităților intelectuale, a motivelor învățării, educarea sentimentelor sociale, formarea trăsăturilor de personalitate. Datorită complexității situației de învățare, metodele de învățământ nu se pot folosi în mod izolat, ele structurându-se în complexe de metode, mijloace și tehnici în raport de situația de învățare, pe care o servesc. Epoca modernă, caracterizată prin dezvoltarea în ritm rapid a științei și tehnicii, impune o nouă orientare în formarea omului capabil să se adapteze ușor și rapid la mutațiile frecvente cu care se confruntă. Astfel se modifică și concepția privind locul și rolul copilului în procesul de instruire și educare. Se pune accent pe activitatea personală, copilul devenind agent principal. Noua metodologie pune accent pe metodele care măresc potențialul intelectual al copilului, prin angajarea lui la un efort personal în actul instruirii și educării. În noua concepție, educatorul are menirea de a ajuta preșcolarii să găsească ei înșiși calea de parcurs în vederea redescoperirii unor adevăruri demonstrate, cunoscute.

Un mijloc de creare a unui mediu propice gândirii este introducerea metodelor de învățare în grupuri mici între metodele de predare. Vigotski, așa cum scrie Costa (1992), a arătat că dezvoltarea intelectuală este atât produsul proceselor interne, cât și al celor externe, sociale. Metodele interactive de grup determină și stimulează munca colaborativă desfășurată de cei implicați în activitate, în cadrul căreia, toți „vin” (participă) cu ceva și nimeni nu „pleacă” cu nimic. Profitul este atât al grupului (soluționarea problemei, găsirea variantei optime), cât și al fiecărui individ în parte (rezultatele obținute, efectele apărute în planurile cognitiv, emoțional-afectiv, comportamental; o învățare nouă). Experiențele de învățare în grup sunt marcate de dialog reflexiv, de stimularea atitudinii metacognitive (crearea de moduri alternative de gândire, oferind o bază rațională pentru negocierea interpersonală a sensurilor, o cale de a ajunge la înțelegerea reciprocă), de crearea a unor jurnale reflexive și de stimulare a gândirii critice.

Specific metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Metodele interactive de grup, folosite în învățarea în grupuri mici, sunt strategii educaționale a căror eficiență este tot mai mult recunoscută, pot fi utilizate la majoritatea obiectelor de învățământ și presupun: stimularea cooperării și colaborării preșcolarilor care, împreună cu profesorul și sub supravegherea acestuia se angajează în soluționarea unor sarcini cu rolul de a învăța și, nu în ultimul rând, focalizarea activității pe rezolvarea de probleme cu incidență în viața reală.

Strategiile moderne pun accentul pe contactul direct cu problemele vieții, ale muncii practice, sunt concrete, cultivă spiritul aplicativ, experimental, încurajează inițiativa, creativitatea, stimulează efortul de autocontrol și ajutorul reciproc. Creșterea nivelului de pregătire al preșcolarilor prin folosirea metodelor de învățare în grupuri mici demonstrează utilitatea lor atât în activitățile matematice, cât și la celelalte discipline.

Spre exemplu, în procesul de predare - învățare a cunoștințelor despre realitatea înconjurătoare, metodele trebuie astfel combinate încât să constituie strategii de învățare, instrumente de muncă ale preșcolarului în procesul de cunoaștere de noi cunoștințe, de formare de priceperi și deprinderi. Dacă se decide să schimbăm mediul educațional la grupele cu care lucrăm pentru eficientizarea învățării este bine să obișnuim treptat preșcolarii să lucreze individual și în perechi, apoi să organizăm situații de învățare prin cooperare în grupuri mici. („Imbrișcă H, p35)

În lucrările de specialitate se susține că utilizarea metodelor active în procesul didactic oferă mai multe *avantaje*, precum (Oprea, C. L, p. 190)

- Transformă preșcolarul din obiect în subiect al învățării;
- Facilitează dezvoltarea motivației pentru învățare, a abilităților de comunicare și de colaborare;
- Permite angajarea intensă a tuturor forțelor psihice ale persoanei în cunoaștere;
- Favorizează dezvoltarea gândirii critice și a gândirii creative;
- Măresc potențialul intelectual al preșcolarilor prin angajarea lor la un efort personal în actul învățării;
- Asigură o eficiență formativă maximă în timpul învățării;
- Permite autoevaluarea propriei activități;
- Asigură preșcolarului condiții optime de a se afirma atât individual, cât și în echipă.

- Grupul dă un sentiment de încredere, de siguranță și antrenare reciprocă a membrilor ce duce la dispariția fricii de eșec și curajul de a-și asuma riscul;
- Se reduce la minim fenomenul blocajului emoțional al creativității;
- Dezvoltă și diversifică deprinderile, priceperile și capacitățile sociale ale copiilor;
- Timpul de soluționare a problemelor este de cele mai multe ori mai scurt în cazul lucrului în grup decât atunci când se încearcă găsirea rezolvărilor pe cont propriu;

Dezvoltă inteligențele multiple, capacități specifice **inteligenței verbale / lingvistice** (ce implică sensibilitatea de a vorbi și de a scrie; include abilitatea de a folosi efectiv limba pentru a se exprima retoric, poetic și pentru a-și aminti informațiile), **inteligenței logico-matematice** (ce constă în capacitatea de a analiza și realiza logic problemele, de a realiza operații matematice și de a investiga științifice sarcinile), **inteligenței spațiale** (care se referă la capacitatea de a recunoaște și folosi patternurile spațiului; capacitatea de a crea reprezentări nu doar vizuale), **inteligenței interpersonale** (capacitatea de a înțelege intențiile, motivațiile, dorințele celorlalți, creând oportunități în munca colectivă), **inteligenței intrapersonale** (capacitatea de autoapreciere, autoînțelegere corelată cu propriile motivații, sentimente, temeri), **inteligenței muzicale** (capacitatea de a înțelege cel mai bine lumea prin ritmuri și melodii), **inteligenței naturaliste** (care face individul capabil să recunoască, să clasifice și să inspire din mediul înconjurător), **inteligenței corporale / kinestezice** (ce presupune coordonarea dintre suflet și trup), **inteligenței experiențiale** (capacitatea de a pune întrebări profunde despre existența umană) (Gardner, H., 1993)

În condițiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios și o strădanie competitivă. În rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obținerea soluției corecte e facilitată de emiterea de ipoteze multiple și variate. Există o dinamică intergrupală cu influențe favorabile în planul personalității, iar subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual. (Breban, Gongea, E., Ruiu, G., Fulga, M., 2002, p.140)

Metoda „Schimbă perechea!”

Definiție: *Schimbă perechea este o metodă de predare-învățare interactivă de grup care constă în rezolvarea sarcinii de lucru în pereche.*

Obiectiv: Stimularea comunicării și rezolvarea de probleme prin lucrul în pereche.

Material: simboluri, fluturași, cifre, litere pentru constituirea perechilor.

Descrierea metodei:

Etapele:

1. *Organizarea colectivului de copii* - se împarte colectivul de copii în două grupe egale care se așează îndouă cercuri concentrice pe scaune, împărțirea realizându-se prin diferite modalități:

- a) Se dau două feluri de simboluri (flori și steluțe, mingi și stegulețeetc.) câte unul pentru fiecare grup. Simbolurile fie se extrag dintr-un bol, fie se împart de către un copil sau de educatoare - un grup florile se așază în interior, ceilalți-stegulețele în exterior).
- b) Se numără din doi în doi și copiii cu numărul unu se așază încercul din interior, cei cu numărul doi în cercul din exterior sau invers.
- c) Cei din grupele mari pot primi litere mari și mici și se așază copiii cu litere mici în interior, ceilalți în exterior formând perechea inițială. Exemplu: A-a, B-b, C-c etc., așezați față în față.
- d) Dacă numărul copiilor este impar educatoarea face pereche cu copilul respectiv.

2. *Comunicarea sarcinii didactice/problemei/cazului*

3. *Activitatea în perechi*

- Copiii lucrează în perechi, formând perechea inițială.
- La un semnal *schimbă perechea*, copiii din cercul exterior se mută spre dreapta pe scaunul următor, în sensul acelor de ceasornic.
- Copiii din cercul interior rămân permanent pe loc.
- Perechile se schimbă mereu când se dă o nouă sarcină de învățare, până se termină și până se ajunge la partenerul de la început- perechea inițială.

4. *Prezentarea rezultatelor*

- Copiii revin în cerc, semicerc.
- Se analizează ideile perechilor.
- Educatoarea reține concluziile într-o schemă pe o foaie pe flipchartsau în portofoliu, în jurnal etc.

Verbe utilizate pentru desfășurarea activității prin această metodă: aspune, a privi, a relata, a povesti, a imita, a prezenta, a identifica, a ghici.

Familiarizarea cu metoda

Joc de simulare: „Ghicește ce facem?”

- Copiii sunt așezați în pereche formând două cercuri: unul interior altulexterior.
- Sarcina de învățare: Să formeze pereche cu fiecare coleg din grupă simulând acțiuni de igienă a corpului.
- Copiii în pereche simulează acțiuni de îngrijire a părului.
- La semnalul „schimbă perechea”, copiii din cercul exterior se deplasează spre dreapta, formând pereche nouă și simulează acțiuni de igienă pentru altă parte a corpului - gura, de exemplu.
- Jocul continuă până se epuizează sarcinile de învățare și/sau copiii ajung la perechea inițială.
- La final, educatoarea înregistrează acțiunile de igienă simulate și denumite de fiecare pereche.
- Se precizează că jocul „schimbă perechea” va fi reluat și în alte activități.

Beneficiile metodei

- Strategie nouă de predare, de învățare în grup, de realizare modernă a obiectivelor curriculum-ului.
- Stimulează învățarea în perechi activizând întregul grup.
- Permite copiilor să lucreze în pereche cu fiecare coleg din grupă.
- Dezvoltă inteligențele multiple.
- Stimulează cooperarea și ajutorul reciproc.
- Educă toleranța și înțelegerea față de opinia celuilalt.
- Dezvoltă gândirea și operațiile ei, limbajul, atenția.

Metoda cubului

Definiție: Strategie de predare-învățare, descoperită în 1980, urmărește un algoritm ce vizează descrierea, comparația, asocierea, analizarea, aplicarea, argumentarea atunci când se dorește exploatarea unui subiect nou sau unul cunoscut pentru a fi îmbogățit cu noi cunoștințe sau a unei situații potrivite din mai multe perspective.

Etapele:

- Se formează grupuri de 4-5 copii.
- Fiecare copil din grup interpretează un rol în funcție de sarcina îndeplinită, grupul fiind format pe principiul respectării sau exersării inteligențelor multiple.

Inteligența kinestezică- Copilul1-Rostogolici. Rostogolește cubul.

Inteligența verbal lingvistică- Copilul 2- Istețul. Descrie imaginea sau sarcina de pe un simbol și formulează întrebarea.

Inteligența interpersonală - Copilul 3- Știe tot. Reține sarcina prezentată de colegul lui pentru a o reaminti colegilor de grup în cazul în care aceștia o uită sau doresc să confrunte răspunsul cu întrebarea.

Inteligența logico-matematică - Copilul 4. Cronometrul Măsoară timpul și întrerupe activitatea. Se folosește de clepsidră, alte mijloace neconvenționale sau de cronometru.

Inteligența intrapersonală - Copilul 5. Umoristul. Încurajează grupul, fiind optimist, binedispus, cu simțul umorului.

Copiii rezolvă sarcina individual într-un timp dat. Prezintă pe rând răspunsul formulat. Toți copiii din grup analizează răspunsul, fac comentarii, pot solicita reformularea întrebării pentru a fi siguri că sarcina este corect rezolvată. Au loc comentarii care conduc la selectarea sau reformularea răspunsului corect prin combinarea ideilor individuale. Dacă strategia este aplicată în mai multe grupuri simultan este nevoie de câte un adult ca moderator sau numai pentru a monitoriza activitatea și a rezolva problemele egrupului.

Exemple de jocuri: cubul întrebărilor, cubul anotimpurilor, cubul toamnei, cubul muntelui, cubul florilor, cubul prieteniei, cubul personajelor, cubul meu, cubul grupei, cubul grădiniței etc.

Activitatea de grup se poate încheia sub mai multe forme:

1. Conceperea unui eseu având ca scop înregistrările răspunsurilor pe flipchart.
2. Transpunerea ideilor într-un desen colectiv cu tema investigată.
3. Prezentarea celor mai frumoase rezolvări și motivarea alegerii lor.
4. Propunerea unui nou cub cu o altă denumire, formularea sarcinilor pe fețele cuburilor și rezolvarea lor.

Metoda „Mai multe capete împreună”

Definiție: *Tehnica de rezolvare a unei situații-problemă individual și în grupuri mici, fiind o variantă a problematizării.*

Obiective: să găsească soluții individuale la problemă și să coopereze în cadrul grupului pentru formularea răspunsului final, altfel spus - stimularea comunicării și rezolvarea de probleme prin lucrul în pereche.

Descrierea metodei:

1. Comunicarea sarcinii de lucru: Se constituie grupuri de câte patru copii. Pentru formarea grupurilor se folosește tehnica numărării

(se numără până la patru), iar copiii memorează numerele proprii. Un copil din fiecare grupă, va alege un plic de pe masa educatoarei care conține situația-problemă (o întrebare). Acestea vor fi citite de către educatoarele pentru fiecare grup. Situația problemă va fi soluționată mai întâi individual.

2. Activitatea individuală: Fiecare copil va rezolva individual situația problemă prezentată de educatoare.
3. Activitatea în grupuri: După rezolvarea situației individual de către fiecare copil, aceștia prezintă rezolvările în grupul din care fac parte, apoi copiii discută și selectează soluția corectă pentru fiecare grup.
4. Activitatea frontală: Educatoarea spune un număr (de exemplu 2), iar toți copiii care poartă acest număr de la toate grupurile vor prezenta varianta corectă a răspunsului grupului său.

Pentru economisirea timpului situațiile-problemă pot fi identificate de către copii, atunci când acestea sunt prezentate printr-un desen. Dacă un grup întâmpină greutăți în rezolvarea situației-problemă, educatoarea se va implica în calitate de partener, fără a apela la autoritatea de dascăl. Această tehnică se poate utiliza în mai multe etape ale lecției (în reactualizarea cunoștințelor, sau în consolidarea lor). Tehnica poate fi folosită și în combinații cu alte strategii în diferite momente ale zilei.

Ce fac copiii?

- caută soluția problemei - individual;
- comunică și alege răspunsul final;
- răspund la solicitările educatoarei.

Ce face educatoarea?

- citește situația - problemă pentru fiecare grup;
- monitorizează activitatea grupurilor.

Avantajele tehnicii: copiii învață să rezolve singuri situațiile - problemă și această tehnică contribuie la învățarea prin cooperare.

Metoda Mozaic (Temple, C., Jeannie, L., Steele, K., Meredith, S., 2002)

Structurile mozaic cooperative (de exemplu, Aronson, 1980; Johnson, Johnson & Holubec, 1990; Kagan, 1990) se caracterizează prin faptul că, într-un grup cooperativ, fiecare dintre colegi devine expert în anumite aspecte ale subiectului studiat. De exemplu, dacă un grup cooperativ studiază subiectul „Toamna”, unul dintre membri poate deveni expert în „fenomene meteorologice specifice anotimpului toamna”, altul - expert în „fructe de toamnă”, iar al treilea - expert în „legume de toamnă”. După dobândirea cunoștințelor „de expert” în domeniul atribuit, fiecare dintre colegi, pe rând,

îi învață pe ceilalți. Scopul grupului cooperativ este ca fiecare membru să stăpânească toate aspectele subiectului general.

Înainte de prezentarea și predarea în fața grupului cooperativ, elevii se adună în grupurile expert, compuse din indivizi din diferite grupuri cooperative, care au primit același subdomeniu (de exemplu, doi elevi din grupuri diferite care studiază „fructe de toamnă” se vor întâlni ca parteneri-experti în subdomeniul lor). Împreună, partenerii-experti studiază subdomeniul și discută metode eficiente de a preda informațiile cele mai importante la întoarcerea fiecăruia în grupul sau cooperativ. După ce predarea și verificarea se desfășoară în grupurile cooperative, se evaluează cunoașterea individuală a subiectului (de exemplu, elevii răspund la întrebări adresate întregii clase sau desenează individual „hărți ale conceptelor”). Schema procesului mozaic este următoarea:

Grupurile cooperative se întâlnesc și fiecare membru primește altceva de studiat (distribuire a materialelor) - Grupurile expert cuprind copiii, care au același subdomeniu citesc și se pregătesc împreună (învățare și pregătire) - Grupurile cooperative se reîntâlnesc și membrii prezintă pe rând subdomeniul în fața grupului (predare și verificare). Nivelul cunoștințelor se evaluează prin discuții finale cu toată grupa.

Mozaicul de bază

Pasul 1: Se formează grupurile cooperative și li se dă materialul de lucru

În cadrul fiecărui grup cooperativ, membrilor li se va da un alt material pe care să-l studieze și să-l prezinte celorlalți (de exemplu, nr.1 primește imagini cu fenomene ale anotimpului toamna, nr.2 – imagini sau jetoane cu fructe de toamnă etc.).

Pasul 2: Grupurile de experți studiază și își pregătesc prezentările

Grupurile de experți se formează din copiii care au de pregătit același material (toți cei cu sarcina 1, cei cu sarcina 2 etc.). Experții citesc și studiază materialul împreună în grupurile lor, elaborează strategii eficiente de predare a materialului și modalități de a verifica înțelegerea materialului de către colegii din grupul cooperativ.

Pasul 3: Elevii se întorc în grupurile cooperative pentru a preda și a verifica

Fiecare copil se întoarce în grupul său cooperativ. Fiecare membru al acestui grup își va prezenta pe rând materialul în fața celorlalți. Scopul echipei este ca toți membrii să învețe tot materialul prezentat.

Pasul 4: Răspunderea individuală și de grup

Grupurile sunt responsabile de însușirea întregului material de către toți membrii. Copiilor li se poate cere să demonstreze că au învățat în mai multe feluri (de exemplu, printr-un test, prin răspunsuri orale la întrebări, printr-o prezentare a materialului predat de colegi).

Metoda „Pălăriile gânditoare” (Galeria educațională Anul I, Luna Noiembrie Nr. 1 2010 *Metode de predare*)

I. Prezentarea metodei

Este o tehnică interactivă, de stimulare a creativității participanților care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Sunt 6 *pălării gânditoare*, fiecare având câte o culoare: alb, roșu, galben, verde, albastru și negru. Membrii grupului își aleg pălăriile și vor interpreta astfel rolul precis, așa cum consideră mai bine. Rolurile se pot inversa, participanții sunt liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolul pe care îl joacă. Culoarea pălăriei este cea care definește rolul. *Pălăria albă*: • Oferă o privire obiectivă asupra informațiilor; • Este neutră; • Este concentrată pe fapte obiective și imagini clare; • Stă sub semnul gândirii obiective; *Pălăria roșie*: • Dă frâu liber imaginației și sentimentelor; • Oferă o perspectivă emoțională asupra evenimentelor; • Roșu poate însemna și supărarea sau furia; • Descătușează stările afective; *Pălăria neagră*: • Exprimă prudența, grija, avertismentul, judecata; • Oferă o perspectivă întunecoasă, tristă, sumbră asupra situației în discuție; • Este perspectiva gândirii negative, pesimiste; *Pălăria galbenă*: • Oferă o perspectivă pozitivă și constructivă asupra situației;

Culoarea galbenă simbolizează lumina soarelui, strălucirea, optimismul; • Este gândirea optimistă, constructivă pe un fundament logic; *Pălăria verde*: • Exprimă ideile noi, stimulând gândirea creativă; • Este verdele proaspăt al ierbii, al vegetației, al abundenței; • Este simbolul fertilității, al producției de idei noi, inovatoare; *Pălăria albastră*: • Exprimă controlul procesului de gândire; • Albastru este culoarea cerului care este deasupra tuturor, atotvăzător; • Supraveghează și dirijează bunul mers al activității; • Este preocuparea de a controla și de a organiza;

Participanții trebuie să cunoască foarte bine semnificația fiecărei culori și să-și reprezinte fiecare pălărie, gândind din perspectiva ei. Nu pălăria în sine contează, ci ceea ce semnifică ea, ceea ce induce culoarea fiecăreia.

Metoda „Predicțiile în perechi”

Aceasta poate fi folosită la diverse categorii de activitate. De exemplu: la activitatea de educarea limbajului, se va citi pe fragmente povestirea „Ciuboșelele Ogarului”, de Călin Gruia. Copiii vor fi întrebați dacă știu povestirea, dacă estecineva care cunoaște conținutul povestirii, îi cerem să se abțină de la această etapă. Copiii vorfi așezați perechi, fiecare copil având o foaie de hârtie și un creion, dacă știu să scrie; dacă nu, vor răspunde oral. Copiii vor primi cuvinte – cheie care se referă la personaje, la

locul unde se petrece acțiunea și la acțiunea propriu - zisă. După ce vor auzi cuvintele, copiii vor discuta în perechi și vor încerca să-și imagineze împreună despre ce va fi vorba, în povestirea ce va urma a fi citită. După ce au discutat timp de cinci minute, ei își vor prezenta predicțiile. Această activitate predictivă poate fi făcută o singură dată, la început, sau poate fi repetată în decursul lecturii, permițând copiilor să-și modifice predicțiile pe măsură ce află conținutul. Pentru copii este mai ușor să facă predicții pe parcursul desfășurării narațiunii, deci se va aplica procedeul cu această situație.

Metoda „Gândiți - lucrați în perechi - comunicați”

Spunem copiilor că va urma o activitate în care li se va cere să discute și să rezolve o anumită problemă. Aceasta trebuie să fie ceva interesant, ceva care să le trezească curiozitatea. De exemplu: „De ce își cântă cucul numele?”, „Să vorbim despre gemeni”, (...despre perechi, ...despre vârstă, ...despre sentimente, ...despre cosmos, ...despre dinozauri, ...despre cutremure, ...despre vulcani, etc.).

Timp de câteva minute, copiii se vor gândi individual la temă, apoi vor găsi un partener cu care să-și discute ideile. Aceasta este o strategie de învățare prin cooperare simplă și rapidă, care poate fi folosită la orice categorie de activitate.

Metoda „Rezumați - lucrați în perechi - comunicați”

Această activitate este o extensie a celei precedente și poate fi folosită după lectura unui text, după ascultarea unei prezentări sau după discutarea unei teme.

Metoda „Formulați - comunicați - ascultați - creați”

Această tehnică (Johnson/Bartlett, 1990) este o activitate în care partenerii formulează întâi răspunsuri individuale, apoi le comunică partenerului, îl ascultă pe acesta și, în final, creează împreună cu partenerul un răspuns, ca urmare a discuțiilor. Este o metodă foarte des folosită, având numeroase utilizări, determinându-i pe copii să facă un efort de gândire. Și munca în perechi este o strategie frecvent utilizată în centrele: Alfabetizare, Știință, Artă și Construcții.

Deseori un copil construiește blocurile unui cartier, în timp ce perechea lui de joc adaugă elemente care să întregască construcția planificată. Frecvent, educatoarea propune ca sarcină, identificarea și gruparea personajelor pozitive și a celor negative dintr-o poveste, munca realizându-se în perechi. Un copil repovestește perechii sale de joc momentele mai importante, celălalt alege și arată imagini sugestive în ordinea desfășurării

evenimentelor, împreună alcătuiesc un colaj, apoi discută fiecare personaj, stabilind care sunt „bune” și care sunt „rele”.

Pentru dezvoltarea sentimentului de prietenie este foarte indicat jocul „Ghemul”. Grupul de copii este așezat în cerc, pe covor. Ei primesc un ghem de sfoară (lână) pe care îl

rostogolesc de la unul la altul în direcții diferite. Fiecare ține de bucata de fir astfel încât, pecovor să apară un desen inedit. Dacă firul se rupe, li se spune copiilor că există și prietenii care se pot rupe, și, deși se poate face un nod, reparându-se ruptura, acel nod va exista, se va vedea tot timpul. Când ghemul s-a terminat începe strângerea lui în ordine inversă. Pe măsură ce se strânge, fiecare îl numește pe colegul căruia îi înmânează ghemul.

Încurajând discuțiile scurte între preșcolari, concentrate pe o sarcină (deci pe un scop), aceste tehnici de învățare îi obișnuiesc pe copii cu relația de colaborare. Pe măsură ce copiii ajung să lucreze în echipe, pentru a rezolva sarcini mai complexe, aceste structuri pot fi folosite pentru a facilita interacțiunea în cadrul grupului. Să nu uităm că unul din scopurile învățării prin cooperare este familiarizarea copiilor cu relațiile de muncă ce presupun împărțirea și distribuirea sarcinilor, solidarizarea membrilor grupului în jurul atingeriiobiectivelor de interes comun, renunțarea la interesele personale în favoarea intereselor de grup, dezvoltarea unor trăsături de personalitate cu caracter prosocial.

În consecință, dinamismul timpului istoric actual impune învățarea de tip inovator având drept caracteristici esențiale: caracterul anticipativ și participativ. Trebuie să-i învățăm pe preșcolari să învețe, să-i abilităm cu diferite tehnici de învățare eficientă, pregătindu-i în același timp pentru autoînvățare și educație permanentă.

Pentru a măsura eficiența strategiilor de învățare prin cooperare amutilizat analiza SWOT:

Tabel 1. Analiza SWOT pentru aplicarea metodei de învățare prin cooperare

Puncte tari	Puncte slabe
<ul style="list-style-type: none"> - stimulează munca colaborativă; - se bazează pe generarea de idei noi; - combină idei, se completează reciproc; - permite informarea din surse diferite; - formează și dezvoltă capacități sociale, autoevaluative și cognitive: imaginație,creativitate, investigație; - asigură interrelaționare pozitivă prin comunicare, negociere, conflict constructiv; - dezvoltă abilități de comunicare; - abordarea este interdisciplinară; 	<ul style="list-style-type: none"> - posibile opoziții de scopuri și obișnuințe ale membrilor grupului; - dificultăți de comunicare și de coordonare; - unii copii pot domina grupul; - productivitatea unor copii poate scădea uneori, atunci când sunt obligați să colaboreze cu alți copii.

- stimulează atitudini metacognitive;
- utilizează conștient mecanisme de gândire logică și critică.

Oportunități	Amenințări
<ul style="list-style-type: none"> - promovează competențele reale; - toți participanții pot oferi alternative valoroase de soluționare a problemei; - se pot exprima propriile nemulțumiri, dar și expectațiile, dorințele și satisfacțiile; - soluționarea problemei este atât profitul grupului cât și al fiecărui individ; - grupul dă posibilitatea testării ideilor. 	<ul style="list-style-type: none"> - dependența excesivă de ceilalți; - evitarea propriilor responsabilități; - unii muncesc și pentru alții; - impunerea unor idei, soluții.

Făcând o comparație între nivelul la care s-au situat aceștia înainte de desfășurarea experimentului psihopedagogic și etapa postexperimentală, activitățile în care am folosit metode de învățare prin cooperare și-au dovedit eficiența, precum: metoda *Schimbă perechea*, metoda *Cubului*, metoda *Mai multe capete împreună*.

Ele au satisfăcut nevoia de învățare a copiilor, aceștia au lucrat mai eficient, au asimilat mai ușor noile cunoștințe, au cooperat mai mult și au fost mai comunicativi. În aceste activități, toți copiii au fost implicați, chiar și cei mai timizi. Consider că metodele tradiționale nu pot fi excluse în totalitate, ci trebuie îmbinate astfel încât să-i ajute pe copii să gândească eficient, critic, creativ și constructiv. Eficiența strategiilor de învățare prin cooperare pot fi ușor observate din analiza Swot realizată întrucât Punctele tari predomină iar punctele slabe pot fi compensate printr-o distribuție echilibrată a sarcinilor în cadrul grupelor., astfel încât atât elevii buni cât și ceilalți să fie implicați în egală măsură în rezolvarea sarcinilor.

Bibliografie

- Berce, C. (2004), *Învățarea prin cooperare*, Revista Științe ale Educației, nr.1, Ed.Univ. de vest Timișoara, ISSN, 1454-7678, p.91-97;
- Breban, S., Gongea, E., Ruiu, G., Fulga, M. (2002), *Metode interactive de grup – Ghid metodic, 60 de metode și 200 aplicații practice pentru învățământul preșcolar*, Editura Arves, București;
- Costa, P.T., Jr. & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources;
- Ghid pentru proiecte tematice abordate în manieră integrată a activităților din grădiniță* (2005), Editura Humanitas, București;
- Imbrișca, H. (28 Decembrie 2011) Responsabil editor: Ioana Magdas, *Metode de învățare în grupuri mici în activitățile de cunoaștere a mediului din grădiniță*, Vol 2, Romanian Journal of Education; p.31-55,

- Johnson, D. & Johnson, R. (1998). *Cooperative learning and social interdependence theory: Cooperative learning*.www.co-operation.org/pages/SIT.html
- Oprea, Crenguța-L.(2009), *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Temple, C., Jeannie, L., Steele, K., Meredith, S. (2002), *Învățarea prin colaborare*, Editura Didactica Pro, Chișinău;
- *** Galeria educațională Anul I, Luna Noiembrie Nr. 1 2010 *Metode de predare*, Editura ProDidact, Bacău;
- *** *Revista Învățământul Preșcolar*-Nr.1-2/2009, Ministerul Educației,Cercetării și Inovării;
- *** *Revista Învățământului Preșcolar* 1 -2/2012, Ministerul Educației,Cercetării și Inovării;

Scurtă prezentare a tiparului românesc de la Sibiu până la 1830

Dr. Sebastian Dumitru CÂRSTEA
Liceul Tehnologic de Construcții și Arhitectură „Carol I” Sibiu

În general, tiparul românesc evoluează sinuos, ritmul intensiv fiind observabil îndeosebi în Transilvania, unde impactul existenței mai multor grupări etnice și aspirații culturale, făceau posibil acest fenomen cultural complex. Tiparul transilvănean, cu centrul la Sibiu, nu constituia nimic altceva decât "o consecință firească a rolului cultural îndeplinit de acest oraș în evul mediu", cercetătorii concluzionând că o motivație în plus pentru acest aspect fiind și influențele directe ale Reformei, fapt care va determina și va iniția, ireversibil impunerea limbii române în detrimentul celei slavone.

Toate părerile sunt de acord asupra faptului că trebuie să considerăm catehismul luteran, tipărit în anul 1544, drept cea mai veche tipăritură în limba română. Chiar dacă nu avem un exemplar există mărturii contemporane care au păstrat amintirea catehismului, și, ceea ce ne interesează pe noi locul și autorul acestei tipărituri. Acest lucru a fost posibil deoarece, la Sibiu, încă din prima jumătate a secolului al XVI-lea, funcționa o tipografie, care imprima cărți cu litere latine, în limbile latină și germană, dar și cărți slavone și românești cu caractere chirilice. Tipografia, întemeiată în 1528, de Theobaldus Gryffius din Reutlingen, a dat primele tipărituri și anume *Gramatica latină* a lui Thomas Gemmarius (1529) și *Tratat despre ciună*, în limba germană, scris de medicul Sebastian Pauschner (1530), din care nu se mai păstrează nici un exemplar.

Însă, potrivit unor cercetări ulterioare, un text care însoțește un calendar, din care aflăm numele tipografilor care l-au editat, și anume Luka Trapoldner și preotul Valentinus Corvinus, precum și data elaborării lui, 5 ianuarie 1525. Astfel data primei atestări, adică 1528, a tipografiei sibiene este stabilită fără să se mai lase loc de dubii. Descoperirea este cu atât mai valoroasă, cu cât se bazează chiar pe o tipăritură. Filip Moldoveanul sau Pictor, cum se semnează el însuși, este atestat la Sibiu între 1520-1544 ca tălani și "scriitor" la Magistrat. Către el a fost remisă, potrivit unui document din 16 iulie 1544, o sumă de bani pentru tipărirea catehismului românesc.

Evident că procurarea matritelor chirilice trebuie pusă în legătură cu propaganda săsească de convertire la Reformă, motiv pentru care catehismul nu a rămas singurul produs românesc al tiparului de la Sibiu. Puțin mai târziu editarea de cărți chirilice a devenit o afacere comercială rentabilă pentru sibieni, mai ales că biserica evanghelică renunțase se pare la planul de convertire a românii ardeleni. Mai mult, între anii 1573-1574, orașul

Sibiu a înființat o moară de hârtie și concomitent a pus în funcțiune și tipografia, reîncepându-se astfel editarea și de cărți românești, desigur cu caractere chirilice.

Desigur, nu trebuie uitat că tipărirea în limba română în secolul al XVI-lea a unor cărți de cult cu vădit caracter prozelit, prin materialul circumscris teologiei reformate, nu era altceva decât o încercare de atragere a românilor la reforma religioasă, dar dincolo de aspectul doctrinar trebuie remarcat cel cultural anume, începutul tiparului în limba română. Tocmai de aceea diaconul Coresi insista asupra acestei din urmă aspect "dacă văzui că mai toate limbile au cuvântul lui Dumnezeu în limba lor numai noi românii n-avem", demarând alături de mulți alții tipografi, și ucenici de-ai acestora, procesul greu de devenire a tiparului în limba română. Era un preambul a ceea ce avea să fie inserat, cu oarecare relevanță, în predoslovie mitropolitului Simion Ștefan din Noul Testament tipărit la Alba Iulia în 1648 "să luați aminte că rumânii nu grăescu în toate țările întrun chip....noi dereptu aceia ne-am silit, de încât am putut, să izvodim așa cum să înțeleagă toți". Cu alte cuvinte mitropolitul ardelean era convins de necesitatea unei limbi române unitare, fapt care a dat de se înțeleagă că o unitate culturală poate precede, dar poate și pregăti, unitatea politică. Ierahul din cetatea Unirii a înțeles că tiparul românesc poate constitui un fundament aparte în dezvoltarea identității noastre, cartea putând participa de fapt la înfăptuirea tuturor marilor acte din istoria poporului român, deoarece aceasta alături de artizanii ei se poate contopi, de câte ori este nevoie, cu istoria timpului în care a fost realizată.

Într-adevăr, nu se poate concepe o cercetare profundă a apariției și răspândirii primelor traduceri în limba română fără să cunoaștem dezvoltarea tiparului de la noi, cu începuturile, pentru studiul nostru, prin tipografia de la Sibiu. Pe lângă obișnuitele cărți bisericești și școlare, având ca substat diferite mișcări revendicative, încep să apară și tipărituri cu un evident caracter politic, social și economic. Astfel s-a înregistrat o avalanșă de foi volante, tratând printre altele aspecte privind situația iobagilor răsculați, respectiv reglementări privind statutul acestora. De asemenea, pot fi amintite traduceri din litera universală, cărți de istorie, apariția primelor creații literare și științifice originale (la Sibiu apar versurile datorate lui Vasile Aaron, în anul 1806, precum și alte lucrări a altor autori precum Ioan Puariu Molnar, Moise Fulea, Moise Bota, Vasilie Popp, I. Eliade Rădulescu), dar și manualele școlare. Acestea din urmă se înscriu în acțiunea conștientă a intelectualilor români de instruire a a poporului român obligat să lupte cu arama cunoașterii pentru câștigarea drepturilor sale naționale.

De pildă, între 1544 și 1830, perioada cărții românești vechi, în tipografiile sibiene s-au tipărit 244 cărți și foi volante în limba română. S-au

înregistrat și scoaterea unor ediții succesive, dar a intrat în circulație pe calea tiparului și primele cărți populare, s-au tipărit în premieră manuale, lucrări originale și traduceri, astfel s-a adus o contribuție deosebită la dezvoltarea culturii românești. Evident că stadiul cercetărilor a îmbogățit cifra indicată pentru perioada istorică subsumată prezentei analize.

Astfel, la Sibiu, în această perioadă au apărut următoarele manuale școlare: *Grammatică românească* 1797, a lui Radu Tempea, BRV, II, 612; *Vocabular nemțesc și românesc* 1822, a lui Ioan Piuariu Molnar, BRV, III, 1159; *ABC sau Bucavna* 1783, BRV, II, 458; *Bucoavnă* 1797, BRV, II, 697 1828; *Bucoavnă* 1788, BRV, II, 519, 1811; *Bucoavnă cu slove românești și latinești* 1820, a lui Moise Fulea, BRV, III, 1072; *Bucoavnă* 1826, BRV, III, 1268, *Bucoavnă* 1828 ed. III, BRV, III, 1358; *Aritmetică* 1789, BRV, IV, 221; *Feliul a tuturor slovelor românești în Tip. P. Barth* 1791; *Ca și carte de școală consemnăm un Method-pentru trebuința dascălilor*, având ca autor pe Dimitrie Eustatievici. Lucrarea a fost imprimată cel mai târziu în 1790; *Extract din cartea Metodului pentru trebuința dascălilor* 1792, apare în cadrul listei de cărți atașate la finalul Calendarului pe anul 1793; *Scurt izvod pentru scrisori* 1792, a lui Dimitrie Eustatievici BRV, II, 555; *Bucoavnă* 1795, BRV, II, 584; 1797, BRV, II, 607; 1808, BRV, II, 732; 1818, BRV, III, 973; *Bucoavnă cu slove românești și latinești* 1820, a lui Moise Fulea, BRV, III, 1071, *Bucoavnă*, 1821, 1826, BRV, III, 1268 1828, ed. III, BRV, III, 1358 1830, BRV, III, 1473; *Bucoavnă pentru învățătura pruncilor* 1803, BRV, IV, 283; *Învățăături către dascălilor dascălii normalicești* 1809, BRV, III, 762; *Bucoavnă de normă* 1815, a lui Moise Fulea, BRV, III, 876 și 1818, BRV, III, 973; *Abecedar cu litere latine* 1820, a lui Moise Bota; *Vocabular nemțesc și românesc* 1822, a lui Ion Molnar, BRV, III, 1159; *Gramatica românească* 1828, a lui Eliad I. Rădulescu, BRV, III, 1366; *Caligrafie* 1829, a lui Pleșoianu Gr., BRV, III, 1428; *Gramatica românească* 1829, a lui Pleșoianu Gr., BRV, III, 1428; *Abecedar francezo-român* 1829, a lui Pleșoianu Gr, BRV, III, 1426; *Dialoguri francezo-române* 1830, a lui Pleșoianu Gr, BRV, III, 1494; *Gramatica franțuzească*, a lui Furnier M, traducere de G. Pleșoianu 1830, BRV, III, 1482.

Manuale școlare tipărite la Sibiu nu au făcut nimic altceva decât să deschidă o nouă perspectivă acelor care doreau nu doar să învețe, ci și să schimbe mentalități, să formeze caractere și să modeleze personalități ale vieții intelectuale românești și transilvănene.

Însă pe lângă obișnuitele manuale școlare, încep să apară și tipărituri cu un evident caracter bisericesc, politic, social și economic. De pildă, între 1544 și 1830, perioada cărții românești vechi, în tipografiile sibiene s-au tipărit 244 cărți și foi volante în limba română. S-au înregistrat și scoaterea unor ediții succesive, dar a intrat în circulație pe calea tiparului și primele cărți populare, s-au tipărit în premieră manuale, lucrări originale și traduceri, astfel s-a adus o contribuție deosebită la dezvoltarea culturii românești.

Evident că stadiul cercetărilor a îmbogățit cifra indicată pentru perioada istorică subsumată prezentei analize.

1. Cărți de cult: *Evangheliarul slavo-român 1551-1553*, imprimat de Filip Moldoveanu este cel mai vechi text tipărit al Noului Testament în limba română, aflat astăzi la Sant Petersburg; *Ceaslovețu* 1696, BRV, I, (101); *Alegere din toată Psaltirea* 1796, BRV, II, 597; *Acatistul Născătoarei* 1797, BRV, II, 605; *Liturghii* 1807, BRV, IV, 315; *Ceaslov* 1790, BRV, II, 534, 1791-1794, BRV, IV, 244, 1805, BRV, II, 679, 1807, BRV, II, 716, 1809, BRV, III, 759, 1811, 1816, BRV, III, 804, 1822, BRV, III, 1154-1825 și 1829-1830 BRV, III, 1481 și BRV, IV, 484; *Psaltire* 1791, BRV, II, 546-1799, BRV, II, 623-1801, BRV, II, 641, 1804, BRV, II, 672, 1805, BRV, II, 686, 1806, BRV, II, 704, 1811, BRV, III, 698, *Psaltirea proorocului și împăratului David* 1812, BRV, IV, 362, 1817 și 1825-1826, BRV, III, 1288-1827; *Psaltire ante 1791*; *Acathist* 1801, a lui Clain, BRV, II, 663; *Acathistul și Paraclisul sf. Cruci* 1802, BRV, II, 643; *Catavasier* 1803, BRV, II, 659, 1812, BRV, III, 804, 1817, BRV, III, 935; *Penticostar* 1805, BRV, II, 685; *Evanghelie* 1806, BRV, II, 699; *Slujba Sf. Nifon* 1806, BRV, II, 706; *Acatist* 1803, BRV, IV, 282; 1807, BRV, II, 711; *Acatistul Prea Sfintei Născătoare de Dumnezeu*, 1819 alte ediții 1821, BRV, III, 1110-1829, BRV, III, 1407; *Rugăciune în vremuri de foamete și război* 1805, BRV, IV, 304; *Patima și moartea Domnului* 1808, ed. II, V. Aaron, BRV, II, 732; *Octoih mic* 1808, BRV, II, 745-1826, BRV, III, 1285 dar și o ediție din 1830; *Catavasier grecesc și românesc* 1808, BRV, IV, 321 și 1817, BRV, III, 935; *Liturghie* 1809, BRV, 764 și 1814, BRV, III, 853, respectiv 1827, BRV, III, 1315 și *Molitvelnic ante 1809*; *Acatist* 1810, BRV, III, 775, apoi 1821, BRV, III, 1110, respectiv 1829, BRV, III, 1407 și 1830; *Acatist*, 1819.

2. Literatură teologică: *Preoția sau Îndreptarea preoților* 1789, BRV, II, 529; *Desvoallele și tâlcuitele Evanghelii* 1790, BRV, II, 536; *Sinopsis adecă Coprindere în scurt a Bibliei* 1791, BRV, II, 543; *Mâna lui Damaschin* 1793, BRV, II, 565; *Învățătura theologhiciască* 1820, BRV, III, 1075

3. Istorie, filosofie, beletristică: *Istoriia a Alexandrului celui Mare din Machedoniia, și a lui Darie din Persida Împăraților*, Sibiu, 1794, BRV, II, 577; *Pilde filosofești* 1795, BRV, II, 590; *Viața și pildele lui Esop* 1795, BRV, II, 591-1807, BRV, IV, 317; *Metastasio Ahiefs la Schiro* 1797, traducere de Iordache Slătineanu, BRV, II, 611; *Odă la moartea Mariei Tereziei* 1781, BRV, II, 449; *Pustia dragoste* 1786, BRV, IV, 505; *Înștiințarea Societății filosofești din Ardeal*, 1795, BRV, II, 589; *Începuturile istoriei de obște* 1798, BRV, IV, 258; *Croce Bertoldo și Bertoldino* 1799, BRV, II, 618; *Legile firei sau Filosofia cea lucrătoare* 1800, a lui Clain, BRV, II, 625; *Barac, Aghir și Elena* 1801, BRV, II, 631 reeditată în 1830 Bărac Ion, BRV, III, 1471; *Istoria Syndipii Filosofului* 1802, BRV, II, 649; *Stihuri către Hagi Const. Popp* 1802, BRV, IV, 275; *Rânduiala despre neutralitate* 1803, Francisc II, BRV, IV, 287; *Versuri veselitoare la zioa numelui lui Ioan Bob* 1806, a lui Aaron Vasile, BRV, IV, 305, BRV, IV, 306; *Versuri veselitoare întru cinstea*

D. Samuil Vulcan 1807, BRV, II, 730; *Învățăături* 1807, BRV, IV, 318; *Piram și Tisbe* 1807, V. Aaron, BRV, II, 709, reeditată în 1830, BRV, III, 1471; *Cântare jalnică* 1808, a lui Aaron Vasilie; *Învățăături de multe științe* 1811, Polyzois Kontos, BRV, III, 791; *Vorbire în versuri*, a lui Vasilie Aaron 1815, BRV, III, 869; *Esopia* 1802, BRV, IV, 274; *Viața și pildelelui Esop*, 1897, BRV, IV, 317 1816, BRV, III, 924; *Leonat și Dorofata*, a lui Vasile Aaron, reeditată în 1830, ediția a II-a, BRV, III, 1468. A existat o primă ediție și în 1803, cu o prefață datată la 11 martie 1803; *Anul cel mănos* 1820, a lui V. Aron, BRV, III, 1072, reeditată în 1830, BRV, III, 1467; *Istoria lui Sofronim și a Haritei* 1821, a lui V. Aaron, BRV, III, 1109; *Cele dintîiu cunoștințe* 1828, a lui Grigorie Pleșoianu, BRV, III, 1371; *Marmontel. Aneta și Luben* 1829, trad. A lui Gr. Pleșoianu, BRV, III, 1427; *Predică la îngroparea Ep. Ioan și testamentul lui* 1830, a lui Pap Theodor, BRV, III, 1493; *Poezii alese*, 1830, a lui Văcărescu Ion, BRV, III, 1504; *Mărima românilor*, traducere de Șt. Căpățineanu, BRV, III, 1489; *Mitologie* 1830, a lui Stanciu Căpățineanu, BRV, III, 1479; *Biblioteca desfătătoare* 1830, traducere din franceză de S. Căpățineanu, BRV, III, 1478.

4. Cărți bisericești: *Catehism* 1544, tipărit la Sibiu prin contribuția nemijlocită alui Filip Moldoveanu, cu un text adus cel mai probabil din Moldova, unde a circulat în manuscris încă din 1532, când este amintită o traducere moldovenească a evangheliilor. BRV, I, (5); *Catechism catolic cu litere latine* 1709 BRV, I, 156; *Catechism*, 1774; *Catechism mic* 1789, BRV, II, 523 1797, BRV, IV, 255; *Alfavită suflotească* 1803, BRV, II, 656; *Proscomidia Sf. Liturghii* 1803, BRV, IV, 289; *Sinopsis a Bibliei* 1808, BRV, II, 752; *Pastorală*, Vasile Moga episcop 1811; *Cărticica năravurilor bune* 1819, trad. de Moise Fulea după J. Heinrich Campe, BRV III, 1035; *Catihismul mic* 1827, BRV, III, 1303; *Patima și moartea Domnului Iisus Christos* 1829, a lui Aaron Vasile ed. III, BRV, III, 1406

5. Administrație și diferite rânduieli: *Poruncă răsculaților români* 1784, urmată de *A doua, a treia și a patra poruncă a răsculaților* 1784 BRV, IV, 186, BRV, IV, 187, BRV, IV, 188, BRV, IV, 189; *Învățătură pentru recensământ* 1785 BRV, IV, 192; *Învățătură despre strămutare* 175, BRV, IV, 193; *Rânduială pentru reglementarea iobăgiei* 1785, BRV, IV, 194; *Ponturi pentru pedeapsa dezertorilor* 1785, BRV, IV, 195; *Rânduiala căsătoriilor* 1786, Iosif II împăratul Austriei, BRV, IV, 198; *Rânduiala divorțurilor* 1786, Iosif II, BRV, IV, 199; *Povățuire* 1786, BRV, II, 508; *Circulară pentru strângerea birurilor* 1787, BRV, IV, 207; *Decretemu cu diferite rânduieli* 1787, BRV, IV, 208; *Instrucții* 1787, Iosif II împăratul Austriei, BRV, IV, 217; *Patent al Guberniumului Ardealului privitor la chemarea și iertarea celor fugiți din Ardeal în Țara Românească și Moldova în termen de 1 an*, 1787; *Înștiinșare a Guberniumului Ardealului...privitoare la reamintirea dispozițiilor din "Tripartitum" despre cumpărările de pământ*, 1787; *Rescriptum*, 1787; *Înștiinșare poruncitoare* 1788, BRV, IV, 215; *Învățătură pentru evitanții*

1788, BRV, IV, 216; *Înștiințare* 1788, BRV, IV, 217; *Măsuri contra incendiilor* 1788, BRV, IV, 218; *Vestire pentru urmărirea a doi soldați hoți* 1788, BRV, IV, 220; *Circulară* 1789, BRV, IV, 227; *Înștiințare* 1789, BRV, IV, 228; *Vestire* 1789, BRV, IV, 232; *Protocol al nou născuților*, 1790-1792, 1790, BRV, IV, 235; *Ordin de pedepsire* 1795, Francisc II, BRV, IV, 249; *Iertarea dezertorilor* 1800, BRV, IV, 266; 1801, BRV, IV, 271; *Ordonanță despre cătănie* 1800, BRV, IV, 268; *Învățătură pentru facerea răvașelor* 1803, BRV, II, 661; *Proclamație* 1806, Francisc al II-lea, Împăratul Austriei, BRV, IV, 311; *Iertarea dezertorilor* 1806, Carol general al oastelor împărtești, BRV, IV, 310; *Orânduială* 1803, BRV, IV, 288; *Înștiințare cătanelor îmbătrânite*, a lui Mitrovschi 1804, BRV, IV, 295; *Ponturi pentru iertarea dezertorilor* 1805, BRV, IV, 303; *Orânduială despre batalioanele de graniță*, Francisc I Împăratul Austriei 1808, BRV, IV, 326; *Protocolum a morților* 1811, BRV, IV, 358; *Protocolum a botezaților* 1811, BRV, IV, 356; *Protocolum a căsătoriților* 1811, BRV, IV, 357; *Orânduială despre batalioanele de graniță* 1812, Francisc I Împăratul Austriei, BRV, IV, 752; *Ponturi pentru iertarea dezertorilor* 1814, BRV, IV, 389; *Apel* 1825, BRV, III, 1260

6. Organizare bisericească: *Norma, adecă Rânduiala Veniturilor patrarhirului* 1784, BRV, II, 476; *Formular* 1788, Ghedeon Nichitici episcop; *Decret de numire ca preot*, 1789; *Extractul cel hronologicesc a pruncilor*, 1789; *Poruncă pentru nevremelnica căsătorie și oprirea ei*, 1789; *Protocolul ordinelor Împăratului Iosif II din anii 1788-1789 privind biserica și preoții*, 1789; *Cele mai jos însemnate ne cuviințe să strică și deosebit se opresc*, 1790; *Pastorală*, Gherasim Adamovici, 1790; *Calendar* 1794, BRV, IV, 244 urmate și de alte ediții din 1797, 1802, 1803, 1820, 1794 (Literatura de specilitate a trecut cu vederea și edițiile de calendare sibiene. Această tipăritură a însumat 40 de ediții între 1792-1831, fiind cunoscute doar parțial prin edițiile din 1794, 1797, 1802, 1803, 1820 și 1830. Registrele tipografiei Bart pentru perioada 1797-1814, păstrate la Arhivele Statului Sibiu, menționează și calendarele pe anii 1800 și 1804-1801); *Apel pentru ajutorarea orașului Ems* 1803, BRV, IV, 285; *Decret de numire ca preot*, 1819; *Carte de hirotonire*, Vasile episcop, 1830; *Decret de hirotonire ca preot* 1830.

7. Probleme economice și agricole: *Învățătură împotriva călcezii oilor* 1787 BRV, IV, 209; *Dispoziție a Guberniumului Ardealului crăiesc cu privire la luarea dijmei*, 1787 și *Rânduială pentru spălătorii de aur*, 1787; *Cuprinderea meșteșugurilor* 1788, Doctoru Budelko, BRV, IV, 213; *Pravila cerșetorilor* 1788, Iosif II împăratul Austriei, BRV, IV, 214; *Vestire pentru importul lulelelor* 1788, BRV, IV, 219; *Rânduiala pădurilor Ardealului* 1789, BRV, IV, 229; *Rânduiala conscripției chirilor* 1789 BRV, IV, 230; *Învățătură a vindeca boala sfranțului* 1803, BRV, II, 663; *Ultuirea vărsatului* 1804, a lui N Neustadter, BRV, II, 669; *Învățătura celor ce dau porții* 1802, BRV, IV, 276; *Patens împărătesc monetar* 1802, 1802, 1802, BRV, IV, 277, 278, 279 și 1803, BRV, IV, 289; *Tarif vamal* 1802, BRV,

IV, 281; *Carte de tocmeala listurilor* 1803, Francisc II, BRV, IV, 286; *Pentru uluirea vîrsatului* 1805, BRV, IV, 302; *Povățuire cătră sporirea stupilor* 1808, ed. II, a lui Ioan Molnar, BRV, II, 748; *Îndemnuri pentru vindecarea boalelor* 1813, BRV, IV, 377; *Despre apele minerale* 1821, Vasile Popp, BRV, III, 1126; *Învățătură despre firea lăcustelor* 1828, BRV, III, 1373

Concluzii

Tipăriturile românești de la Sibiu au avut și rolul de a evidenția importanța limbii române, atât în cult, cât și în mediul de formare al viitoarelor generații. Din această perspectivă rolul tipografilor, gravurilor, editorilor și ai celor implicați în activitatea tipografică, indiferent de spațiul de manifestare, nu trebuie doar rememorată, ci revalorificată, apreciată constant la adevărata ei valoare.

Bibliografie

- Andriescu, B. (2013). *Carte românească veche în biblioteci din Ungaria*, în „Transilvania”, nr. 1, 2013, p.75;
- Bianu, I.; Hodoș, N.; Simionescu, D. (1903) *BRV, 1508-1830*, București, tom I, p. 22-23, 224-225
- Coresi (1998). *Țilcul Evangheliilor și Molitvelnicul*. Ediție critică de Vladimir Drâmba, p. 189-190;
- Dunăreanu E. și Popa, A. (1979) *Carte românească sibiană (1544-1918)*, Sibiu, p.6, 7, 8, 25, 27;
- Ghibu, O. (1975). *Din istoria literaturii didactice românești*, București, p.277;
- Goldenberg, S. (1960). *Moara de hârtie din Sibiu în secolul al XVI*, în „Studii”, XIII, nr. 1, p.113-118;
- Jako, Z. (1964). *Tipografia de la Sibiu și locul ei în istoria tiparului românesc din secolul al XVI-lea*, în „Anuarul Institutului de Istorie”, Cluj, VII, p. 98, 106.
- Jako, Z. (1977). *Philobibliion transilvan*, București: Editura Kriterion, p. 93;
- Păcurariu, M. (2015). *Filip Moldoveanu-primul tipograf român*, în "Cărturari sibieni de altădată", ediția întregită și adăugită, Sibiu: Editura Andreiana, p. 7;
- Popa, L. (2010). *Oameni și cărți în Sibiul de altădată. Tiografi și tiparnițe, bibliofili și biblioteci, librari și librării în măturii documentare*, Sibiu: Editura Schiller, p. 16;
- Râpa-Buicliu, D. (2000). *Carte românească veche. Studia bibliologica*, Galați: Editura Alma, p. 187;
- Râpa-Buicliu, D. (2000). *Bibliografia românească veche. Aditamenta. I 1536+1830*, Galați: Editura Alma, 2000, p.117;
- Teutsch, Fr. (1980) *Der älteste Hermannstädter Druck*, „Korespondenzblatt des Vereines für siebenbürgische Landeskunde”, III, p. 15-16;
- Tomescu, M. (1968). *Istoria cărții românești de la începuturi și până la 1918*, București, 1968, p. 5;
- Zaharia, A. (2012). *Tiparul transilvănean cu litere latine, 1525-1665*, în „Transilvania”, nr. 5-6, p.6;

Predarea prin metode moderne a derivării la clasa a cincea

Prof. Daniela DUMITRESCU

Învățământul modern aduce o nouă perspectivă asupra predării și a învățării. Văzute de didactica tradițională ca două componente distincte ale procesului de învățare, acestea, în învățământul modern, se suprapun până la identificare, căci predarea unei noțiuni presupune în aceeași măsură învățarea, însușirea ei, prin utilizarea la orele de comunicare a metodelor active. Marele avantaj al acestor instrumente practice de lucru este acela de a oferi profesorului răspunsuri imediate din partea elevilor, o informație despre felul în care aceștia au receptat, au înțeles și au asimilat o noțiune. Răspunsul apare în experiența practică a predării, transformată în mod activ într-o experiență de învățare.

În predarea noțiunilor de vocabular, este recomandată **utilizarea textului literar ca suport**, atât pentru accesibilizarea informației, cât și pentru continuitatea în plan comunicativ a dezbaterii, interviului literar, ori argumentării unui punct de vedere care să reflecte manifestarea practică a noțiunii teoretice însușite. Practic, se anulează compartimentarea disciplinei în „limbă” și „literatură”, sub acțiunea modelului comunicativ-funcțional (Pamfil, 2003). Trebuie corelat studiul limbii cu activitățile de lectură și comunicare pe baza textului. Astfel se atinge un dublu scop: acela de însușire de noi noțiuni și formarea competenței de comunicare. Este necesar ca elementele de limbă să fie plasate într-un context ficțional ales în conformitate cu obiectivul aferent noțiunii supuse studiului (Goia, 2002). Totodată, textele trebuie să fie atrăgătoare, deschise interpretării, astfel încât elevii să fie încurajați să comunice.

Este necesar să se pornească în procesul de predare a vocabularului cu aplicarea unui test inițial, deoarece rezultatele obținute cât și modul de abordare a fiecărui exercițiu au stat la baza alegerii metodelor de lucru la clasă, urmând totuși direcția principală, amintită deja: noțiunile de vocabular trebuie inserate în texte ficționale, în așa fel încât discuțiile pe baza acestuia să dezvolte capacități multiple, exprimare orală corectă, nuanțată, dar și să solidifice faptele lingvistice noi, toate contribuind intens la formarea gândirii și personalității copilului.

Metodele folosite sunt cele combinate, ale limbii și ale literaturii: **exercițiile** de identificare a noii noțiuni pot fi inserate în **metoda cubului**, după cum se va observa în continuare. Așadar, se pot folosi cele două tipuri de metode care, împreună formează un tot unitar și contribuie complex la dezvoltarea personalității elevului: **metode dinamice și metode creative**.

Având în vedere tendința actuală de a considera limba un sistem funcțional, nu abstract, didactica modernă a diversificat exercițiul, ca metodă didactică **dinamica**, atribuindu-i valențe inedite. În multiplele sale forme de manifestare, exercițiul contribuie la o bună desfășurare a actului didactic prin **caracterul său pragmatic și capacitate de sinteză**. În predarea noțiunilor de vocabular, **exercițiul didactic** își dovedește eficiența prin punerea în practică a teoriei, pe care o clarifică și o accesibilizează, facilitând procesul de învățare.

Metodele creative vin în completarea celor dinamice pentru fixarea noțiunilor, dar și pentru formarea competenței de comunicare și a gândirii critice. Deoarece este recomandat ca noțiunile de limbă să nu fie desprinse de textul ficțional, elevii care vor fi citit integral textul, trec la însușirea altor noțiuni, apelând și la metodele specifice literaturii, cum ar fi **cubul**, metodă prin excelență creativă și extrem de complexă. Urmând această combinație limbă-literatură, se ating mai multe obiective: elevii își însușesc noțiuni de vocabular și își dezvoltă gândirea critică și imaginația. Se realizează performanța însușirii aproape inconștiente a elementului nou, „adus” pe calea textului.

Adoptând metode moderne în predarea vocabularului, procesul didactic se dovedește mult mai eficient, elevii înregistrând un real progres în utilizarea practică a limbii române, competență de o importanță majoră în formarea lor ca viitori adulți.

Pentru începutul predării, **metodele dinamice** sunt cele mai potrivite, deoarece elementul nou este introdus într-un fragment de text care îl pune în evidență, fiind mai ușor de identificat.

Pentru elevii de clasa a V-a, subiectul derivării este unul necunoscut, de aceea nu ar trebui menționat termenul „derivare” la începutul orei, pentru a evita un „blocaj” psihologic. Este recomandată apelarea la un text literar studiat în clasa a IV-a și bine cunoscut de copii, de pildă „Neghiniță” de B. Delavrancea. Pentru mai mare siguranță, se poate da textul ca lectură particulară, înaintea predării noțiunilor de vocabular.

Se poate începe prin a întreba elevii dacă toți cunosc textul, dacă l-au îndrăgit pe omuleț și de ce (conversația introductivă având rolul de a pregăti cadrul propice însușirii de noi noțiuni, dar și de captare a atenției), după care am scris un fragment pe tablă. Este necesară o mică ajustare a textului, din necesitatea practică de a facilita identificarea în text a unor cuvinte derivate.

„Neghiniță rămase la sfat și încet, încet, păș, păș intră în urechea învățatului care căuta în stele. Acesta era îngândurat și nu asculta vorbele împăratului. La fel de gânditor părea și celălalt învățat. Nu se putea gândi decât la inelul împăratului. Neghiniță, cum află gândul tuturor, zbughi în urechea împăratului și îi șopti tot, din fir până în ață.”

Elevii citesc fragmentul și identifică niște cuvinte asemănătoare precum: gând, (a) gândi, gânditor, îngândurat. Prin metoda **conversației euristice**, a **întrebărilor frontale**, se poate dirija gândirea elevilor către **identificarea** cuvântului „cheie” de la care s-au format celelalte, acesta fiind „gând”. A identifica înseamnă a constata existența unui fapt lingvistic, iar evidențierea lui se face prin subliniere sau punere în schemă:

gând - a gândi
gânditor
îngândurat

În continuare elevii, prin sublinierea cuvântului „gând”, au constatat existența unor grupuri de sunete care s-au adăugat cuvântului în față și în spate, formând altele noi. Se pot da în continuare și alte cuvinte formate de la „gând”: gânditoare, îngândurată, gândire, regândire, gândit. Acest exercițiu se poate efectua individual, la final citindu-se răspunsurile. În efectuarea acestui exercițiu, se face apel la intuiția elevului vorbitor de limbă maternă. După completarea schemei, prin metoda clasică a expunerii îmbinată cu explicația, se subliniază dinamica vocabularului, arătând că acesta este într-o permanentă mișcare și transformare, îmbogățindu-se cu noi cuvinte. De la un singur cuvânt se pot forma alte câteva, doar adăugând sunete în fața și în spatele acestuia. Amintind exemplul anterior, se va observa că noile cuvinte sunt verbe, substantive și adjective.

Pentru fixare, se realizează o altă schemă plecând de la cuvântul „sfat” din text. Dacă numărul mare de elevi din clasă nu permite formarea de grupe, se recomandă lucrul în perechi. Câte doi, elevii formează cuvinte noi și le așează în schemă:

sfat - a sfătui
sfătuitoare
sfătuire
sfătuit
nesfătuit

Elevii observă că, de data aceasta, cuvântul inițial și-a modificat forma pentru a putea forma alte cuvinte. Sunetele ajutătoare în formarea de noi cuvinte sunt cele așezate în fața și în spatele formei care se repetă, rămânând neschimbată „sfăt”. Este recomandată sublinierea faptului lingvistic identificat ușor, pentru ca apoi să se detașeze elementele noi. În felul acesta, elevii vor descoperi prin efort propriu fenomenul derivării, ca mijloc de îmbogățire în cadrul vocabularului, prin care se obțin cuvinte noi, cu ajutorul unor grupuri de sunete, lipsite de sens : „ne-”, „în-”, „-tor”, „-ire”. Aceste sunete se numesc prefixe (cele așezate în față — prin asociere se poate aminti prefixul unui număr de telefon) și sufixe, cele atașate în spate. De asemenea,

se poate face precizarea că toate cuvintele care pleacă de la un cuvânt numit „de bază” sunt derivate și formează familia cuvântului respectiv.

Având în vedere tendința actuală de a considera limba un sistem funcțional, nu abstract, didactica modernă a diversificat exercițiul, ca metodă didactică, atribuindu-i valențe inedite. În multiplele sale forme de manifestare, exercițiul contribuie la o bună desfășurare a actului didactic prin **caracterul său pragmatic și capacitate de sinteză**. În predarea noțiunilor de vocabular, exercițiul didactic își dovedește eficiența prin punerea în practică a teoriei, pe care o clarifică și o accesibilizează, facilitând procesul de învățare.

Copilul fiind deja familiarizat cu textul, se trece la abordarea **metodelor creative**. Acestea vin în completarea celor dinamice pentru fixarea noțiunilor, dar și pentru formarea competenței de comunicare și a gândirii critice (Stochițoiu, 2005).

Deoarece este recomandat ca noțiunile de limbă să nu fie desprinse de textul ficțional, în continuare, cu ajutorul elevilor care vor fi citit integral textul, s-a trecut la însușirea altor noțiuni, apelând și la metodele specifice literaturii, cum ar fi **cubul**. În paralel cu analiza textului pe baza **activității frontale**, a urmat identificarea tipurilor de sufixe. La acest punct se ajunge prin realizarea caracterizării lui Neghiniță, un băiețel cu trăsături minuscule. De aici sufixele diminutivale. Prin **învățarea prin opoziție**, elevii își vor însuși, de asemenea, noțiunea de sufixe augmentative, tot printr-un **exercițiu ludic**, acela al imaginației unui uriaș în comparație cu personajul de față.

Urmând această combinație limbă-literatură, se ating mai multe obiective: elevii își însușesc noțiuni de vocabular și își dezvoltă gândirea critică și imaginația. Se realizează performanța însușirii aproape inconștiente a elementului nou, „adus” pe calea textului.

Pentru aceasta, se poate opta pentru metoda cubului, destul de complexă. Se pot împărți elevii în șase grupe, potrivit fețelor cubului.

Grupa I DESCRIE: Cine este și cum este personajul?

Este fiul de suflet al unui moșneag și al unei babe. Neghiniță este un om micuț și foarte curios. E poznaș, jucăuș, dar și foarte isteț. Are ochișori albaștri și picioarușe subțiri. Îi place să intre în urechile oamenilor ca să le citească gândurile. Se poate face nevăzut, ascunzându-se în diferite locuri.

În activitatea frontală, s-a pus accent pe cuvintele care micșorează obiectul, **prin asociere** cu statura personajului, **explicând** legătura dintre acestea. Ulterior s-a specificat numele acestor derivate, respectiv „diminutivale”, formate cu sufixe diminutivale: „-uț”(micuț), „-or”(ochișor), „-uș”(picioaruș). Elevii oferă și alte exemple, pornind de la

diferite obiecte: (băncuță, măsuță, gumiță, căsuță, etc.). Mai departe, se creează o nouă situație de învățare, cea a **învățării prin opoziție**. Elevilor li se cere să dea exemple de cuvinte derivate care măresc obiectele: căsoi, picioaroange, încercând totodată să descrie personajul, în condițiile în care acesta ar fi fost un uriaș. Ei se pot gândi la un nume potrivit, cum ar fi „Neghini”: „Acesta are picioaroange, este ochios, năsos și locuiește în căsoiul bătrânilor. Copiii au aflat că aceste cuvinte s-au format cu ajutorul sufixelor augmentative.

Grupa a II-a COMPARĂ: Cum este el față de un copil normal?

Elevii pot să compare personajul cu un copil de vârsta lor, având în vedere fizicul dar și comportamentul:

- fizicul: Este mititel, mult mai mic decât un copil obișnuit, este cât un bob de neghină, de aici numele lui și acesta diminutiv „Neghiniță”.
- comportamentul: Se poartă ca un copilaș normal care face farse și râde pe seama adulților. Este curios ca orice copil, care se întreabă ce este în capul celor mari. Totuși, are puteri deosebite, căci citește gândurile oamenilor și chiar îi poate face să creadă ceea ce le sugerează el. Ca orice copil, își dorește să aibă mamă și tată, alegându-i pe cei doi bătrânei, și se întristează când omul îl vinde în târg.

Grupa a III-a ANALIZEAZĂ : Care este atitudinea lui față de lume?

După ce au cunoscut bine personajul, elevii au trecut la interpretarea comportamentului, analizând raportul „omuleț-lumea adulților”. Le-au fost oferite niște coordonate, niște **întrebări-problemă**, care solicită gândirea: „De ce transmite împăratului gândurile supușilor?”

„De ce pune la cale detronarea împăratului?”, „De ce împăratul îl pedepsește pe Neghiniță?”; prin acestea, elevii sunt determinați să pătrundă latura ascunsă a personajului și să îl analizeze cu ochi critic.

Grupa a IV-a ASOCIAZĂ: La ce te face să te gândești, analizând destinul personajului?

Această întrebare este menită să le dezvolte imaginația, ei având libertate totală de gândire și de exprimare. Elevii **au făcut asocieri** cu un copil orfan, cu care viața nu a fost prea darnică. Din cauza asemănării cu un bob de neghină, Neghiniță devine o ciudățenie pentru toți și o sursă de haz. Totuși, la rândul său, încearcă să-și depășească acest complex, ieșind în

evidență prin capacitățile sale deosebite care, de altfel, îi vor aduce sfârșitul. El judecă lumea prin prisma acestui talent pe care îl are și o împarte în cei pe care îi ajută (oamenii de rând) și în cei de care râde (supușii, împăratul însuși).

Grupa a V-a APLICĂ : Ce i-ai transmite lui Neghiniță dacă ar fi în fața ta?

Această întrebare face apel la simțul moral, la educația elevilor, dar nu în ultimul rând la capacitățile afective ale acestora. Ei emit judecăți asupra comportamentului personajului, îi fac observații, îl atenționează asupra sfârșitului tragic dacă nu încetează să mai facă glume, îi dau sfaturi. Elevii ajung să-l îndrăgească și să le pese de el. Privind educația, ei au precizat faptul că omulețul nu are părinți care să îi observe comportamentul și de aceea nu știe să se poarte. Sfaturile date în locul acestora de către copii sunt de fapt sfaturi pentru ei, menite să le asigure integrarea în societate.

Grupa a VI-a ARGUMENTEAZĂ: Ce argumente ai aduce împăratului pentru a schimba sentința dată?

Elevii pot fi puși într-o altă situație de învățare, respectiv cea în care în care se transformă în avocații micuțului și fac tot posibilul să schimbe hotărârea împăratului. Aduc argumente legate de vârstă, origine, comportament specific unui copil. Spun că nu a avut intenția de a face rău împăratului, scopul detronării fiind unul nobil, acela de a ajuta sărmanii despre a căror soartă împăratul nu avea cunoștință.

Concluzie: Analizând problemele ridicate de textul literar, ei și-au însușit în același timp noțiunea de „derivare”, cu tot ceea ce implică aceasta, nefăcând abuz de teorie. Se dovedește astfel caracterul formativ și informativ al metodei folosite, puterea ei de transmitere pe o cale accesibilă a noului și de a-l transforma într-o experiență de învățare solidă și permanentă.

Pentru fixare, se poate apela și la **fișe de lucru** care conțin **exerciții** dintre cele mai diverse, cu **caracter dinamic**. La final, fiecare fișă poate să conțină și un exercițiu pentru **dezvoltarea creativității**, la rezolvarea căruia elevii trebuie să se folosească de restul exercițiilor de pe fișă. Aceste fișe se caracterizează în primul rând prin **diversitatea exercițiilor**, urmărind totodată o **gradație a dificultății**.

Fișa poate conține **exerciții de asociere**, în care elevii să reconstituie un cuvânt derivat, pe baza sufixelor scrise în stânga și a rădăcinii în dreapta, după care, acestea să fie scrise în tabel pentru o mai bună vizualizare și fixare.

Cuvintele gata derivate vin în ajutorul elevilor pentru a reuși să rezolve sarcinile de pe fișele următoare, mai dificile. Această **metodă dinamică**,

exercițiile, sunt completate de **metodele creative, compunerile**. Astfel, elevii pot cuprinde într-o compunere toate cuvintele derivate de pe foaie. Cuvintele pot fi în așa fel alese încât să se poată constitui o compunere narativă a cărui personaj poate fi un „căluț”:

A	căl-	1	re-
B	trist-	2	iș
C	drum-	3	ră-
D	-sună	4	-ios
E	preț-	5	-ețe
F	stejă-	6	ne-
G	-aminti	7	-atic
H	-sigur	8	-uț
I	tomn-	9	-uleț

Observații: Cuvinte derivate precum: căluț, tristețe, drumuleț, stejăriș, tomnatic etc., pot da naștere unor compuneri pline de sensibilitate. Rolul compunerii este acela de a dezvolta imaginația, creativitatea elevilor și de a fixa noțiunea de „derivare” prin asocierea cu un context. Compunerile urmăresc două coordonate: dezvoltarea creativității și nuanțarea limbajului.

Adoptând metode moderne în predarea vocabularului, procesul didactic se dovedește mult mai eficient, elevii înregistrând un real progres în utilizarea practică a limbii române, competență de o importanță majoră în formarea lor ca viitori adulți.

Bibliografie

- Goia, V (2002). Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu. Ed. Dacia.
- Pamfil, A. (2003). Limba și literatura în gimnaziu, Structuri didactice deschise. Ed. Paralela 45.
- Stochițoiu, A. (2005). Vocabularul limbii române actuale. Dinamica. Influența. Creativitate. Ed. All.

Creativitatea, factor esențial al didactii moderne

Alina Maria EFTEMIE

Școala Gimnazială Vulturești, Olt

Creativitatea constituie o aptitudine complexă, care conduce către imaginație, spirit inventiv și originalitate. Producerea de idei bazate pe un sistem plin de unicitate și perfecțiune reprezintă o altă viziune de a defini factorul creativ necesar pregătirii didactice. Nivelul creativității determină performanța și dezvoltă aptitudini intelectuale. Sistemul de educație românesc trebuie să se reflecte prin gradul de apreciere în ceea ce privește disponibilitatea naturală a copilului de a fi inventiv, de a cerceta variate soluționări impuse de situații date, iar conținutul informațional trebuie prezentat educabililor prin tehnici moderne și metode activ-participative, de implicare a elevilor în procesul instructiv-educativ. Corelarea de noțiuni cu experiențe de învățare anterioare este benefică, centrându-se pe înfăptuirea unor structuri generate de inovație, raționament și capacitate de adaptare la promovarea unor standarde înalte de performanță, care configurează în cele din urmă personalitatea școlărilor. Modul de a gândi creativ trebuie furnizat de dascăli prin îndrumare și făcând uz de valențe pedagogice prin intermediul cărora elevilor le sunt oferite aprecieri cu nuanță critică pentru a fi ajutați să se contureze constructiv. Un profesor înzestrat cu abilități creative reprezintă un model de gândire independentă în rândul elevilor, aceștia din urmă, devenind interesați de cercetare, de descoperire a unor idei inovatoare, cu grad ridicat de originalitate. Creativitatea vizează derularea secvențelor didactice cu accent pe perfecționarea metodelor de predare eficientă.

configurație, flexibilitate, originalitate, motivație

Creativitatea reprezintă un element deosebit de important în realizarea unor aprecieri distincte aplicate elevilor atât la nivelul instituției de învățământ cât și în cadrul climatului familial.

O primă definiție ce se atribuie acestui concept este următoarea: „aptitudine complexă, distinctă de inteligență și de funcționarea cognitivă și existentă în funcție de fluiditatea ideilor, de raționamentul inductiv, de anumite calități perceptive și de personalitate, ca și în funcție de inteligența divergentă, în măsura în care ea favorizează diversitatea soluțiilor și rezultatelor. Indivizii creativi dau dovadă de imaginație, de spirit inventiv și de originalitate.” (Negovan 2006, p. 141)

O altă viziune raportată la definirea creativității aparține lui Razik, potrivit căruia prin creativitate se poate înțelege „capacitatea individului de a produce idei originale, de a percepe relații noi și nebanuite sau de a ordona într-un sistem unic și perfecționat, factori care aparent nu sunt legați între ei.” (Dancsuly, Salade, 1972, p. 60)

Cu alte cuvinte se poate afirma că atitudinea creatoare reprezintă o însușire de care dispun toți oamenii, însă într-un mod distinct din punct de

vedere al cantității și totodată se specifică faptul că acest fenomen al creativității este cel ce generează o dezvoltare impresionantă în diverse arii de activitate și se reflectă printr-o multitudine de comportamente.

Făcând referire la măsura nivelului creativității în rândul indivizilor sunt cunoscute două aspecte fundamentale și anume: potențialul creator și performanța sau producția creatoare. Potențialul creator presupune totalitatea calităților din structura personalității, iar performanța creatoare este aceea care produce efectul creator al subiectului/ individului. Pentru a valorifica potențialul creator trebuie analizate aptitudinile intelectuale: fluență; flexibilitate și elaborarea inteligenței. (Dancsuly, Salade, 1972, p. 61).

Luând în considerare toate aceste elemente prin adaptarea lor la munca didactică desfășurată în cadrul procesului de învățământ este esențială afirmația că gândirea pedagogică însoțită de creativitate constituie o componentă de neînlocuit a activității creatoare, fiind redată prin următoarele trăsături specifice: receptivitate, asociativitate, flexibilitate, productivitate și nu în ultimul rând originalitate.

Pentru abordarea creativității în instituțiile de învățământ, trebuie să se pună accent pe aprecierea corespunzătoare a disponibilității naturale a copilului de a fi inventiv; să se încurajeze efortul elevului de a căuta soluții noi în cadrul variatelor situații întâmpinate; utilizarea unor metode activ-participative la nivelul unităților de conținut prezentate, în special a brainstorming-ului. Referitor la gândirea creativă și rezolvarea de probleme, trebuie precizat că întotdeauna se impune necesitatea utilizării informațiilor existente, a experiențelor anterioare în vederea combinării acestor experiențe și informații și a realizării transferului asupra unor structuri noi, care ulterior vor fi rezolvate ținând cont de noua lor configurație.

Educația trebuie să includă ca factor de bază promovarea atitudinii creatoare a elevilor. Făcând uz de imaginație și creativitate, copiii pot atinge standarde înalte de performanță atât în procesul instructiv-educativ, cât și în formarea personalității lor. Pentru ca elevii să poată gândi creativ, ei trebuie să fie îndrumați de cadre didactice, a căror gândire este creativă.

Acțiunea de a învăța elevii să gândească în mod creativ se bazează pe factori ca: „gândirea creativă și învățarea din proprie inițiativă trebuie încurajate prin laudă”; promovarea modului diferențiat de „abordare a problemelor” și în esență toată această circumstanță cu valențe pedagogice se rezumă la dobândirea în rândul elevilor a unei gândiri independente, nedeterminată de grup, toleranță față de situații noi, disponibilitatea de a observa și de a soluționa problemele survenite și conferirea de aprecieri critice cu nuanță constructivă. (Landau, 1979, p. 96).

Creativitatea unui cadru didactic se află în strânsă legătură cu potențialul său creator care implică anumite aptitudini sau calități

psihopedagogice impuse prin stabilitate și performanță în activitate. Un profesor înzestrat cu abilități creative este sursa adecvată de a identifica elevii care au repere similare, prin cântărirea potențialului creativ al elevilor la valoarea reală, fapt care se bazează în principal pe foarte multă atenție și concentrare asupra unor elemente de detaliu.

Potrivit descrierilor din literatura de specialitate, se poate contura un așa-zis „portret” al elevului creativ prin analiza minuțioasă a unor anumite caracteristici referitoare la comportament: „capacitate de pătrundere și prelucrare a materialului, posibilitatea restructurării personale și rapide a datelor, spirit independent și critic, preferință pentru complexitate, dispoziție de a-și asuma riscuri, relativă indiferență față de impresia pe care o produce profesorilor și colegilor, nesociabilitate, încredere în sine, nonconformism intelectual, un nivel superior de aspirații, interese variate, curiozitate și activism”. (Nicola, 2003, p. 222).

Potrivit lui Andrei Cosmovici, creativitatea se desfășoară în concordanță cu cinci niveluri clar stabilite și anume: creativitate expresivă, creativitate productivă, creativitate inventivă, creativitate inovatoare și creativitate emergentă, acest ultim prag fiind specific omului de geniu sau marilor personalități culturale ale întregii lumi. (Cosmovici, Iacob, 2005, p. 147-148).

Profesorul creativ oferă o puternică nuanță de gândire independentă în rândul elevilor, îi determină pe aceștia să fie interesați de cercetare, de descoperire a unor idei inovatoare, cu grad ridicat de originalitate.

Creativitatea vizează în mod direct derularea procesului de învățământ centrat pe perfecționarea metodelor de predare eficientă, pe utilizarea metodelor activ-participative la nivelul activităților didactice prin aplicarea respectivelor alternative moderne (mijloace tehnice, audio-vizuale, problematizarea, algoritmizarea, modelarea, instruirea programată), fără a înlătura, desigur, metodele clasice de desfășurare a lecțiilor, care trebuie valorificate prin îmbinarea sau asocierea lor cu tehnicile moderne menționate.

Stimularea creativității în rândul elevilor se poate realiza prin metode de rezolvare de probleme precum: Brainstorming-ul și brainstormingul în perechi; Metoda Brainwriting; Metoda „Phillips 6/6”; Masa rotundă- Cercul; Interviu în 3 etape (2-4 elevi); Explozia stelară (Starbursting)- (un punct de pornire sugestiv este reprezentat de întrebări de tipul : Ce? ,Cine? ,Unde? ,De ce?, Când?); Metoda studiului de caz; Metoda Frisco, această ultimă metodă propusă de echipa de cercetare “Four boys of Frisco” antrenează creativ elevii prin abordarea pe rând a următoarelor roluri: conservatorul, exuberantul, pesimistul și optimistul. Finalitatea metodei este ca elevii să identifice problemele de complexe și dificile, cărora să le ofere modalități de soluționare, caracterizate prin simplitate și eficiență.

Creativitatea, termen impus în literatura de specialitate de psihologul american Gordon Allport ("creativity") influențează progresul culturii și civilizației, iar din punct de vedere al conturării personalității, creativitatea se constituie ca un nucleu în care se regăsesc unite „motivația și orientarea specifică, imaginația constructivă și inteligența” (Paul Popescu- Neveanu apud Macavei, 2001, p. 201-202).

În concluzie, la nivelul dezvoltării creativității în rândul elevilor se află o serie de aspecte cu rol edificator în ceea ce privește transformarea acestor copii ca viitori oameni de bază ai societății, care au astfel oportunitatea de a dispune de o pregătire didactică și pedagogică în conformitate cu cerințele actuale impuse de structuri moderne, în care atitudinea creatoare și aplicarea valențelor acesteia ocupă un loc fundamental.

Bibliografie

- Cosmovici, A., Iacob, L. (2005). Psihologie școlară, Editura Polirom, Iași.
Dancsuly, A., Salade D. (1972). Educație și contemporaneitate, Editura Dacia, București.
Landau, E. (1979). Psihologia creativității, Editura Didactică și Pedagogică, București.
Macavei, E. (2001). Pedagogie- Teoria educației, Editura Aramis, București.
Negovan, V. (2006). Introducere în psihologia educației, Editura Universitară, București.
Nicola, I. (2003). Tratat de pedagogie școlară, Editura Aramis, București.

Dezvoltarea creativității la vârsta preșcolară

Violeta IUȘCA

Grădinița cu P.P. „Prichindelul isteț”, Turda

Jocurile și activitățile instructiv-educative desfășurate în grădiniță ar trebui să vizeze zonei proximei dezvoltări a copilului de vârstă preșcolară, inclusiv să aibă valențe formative și în direcția valorificării potențialului creator al educabililor. Prin urmare, cadrul didactic, ca principal autor al creării unor experiențe de învățare formative, dezirabile și pozitive, își aduce contribuția implicit și la dezvoltarea imaginației, a spiritului de observație, a atenției și a gustului estetic în rândul copiilor. În plus, activitățile didactice datorită caracterului ludic oferă preșcolarului posibilitatea de a-și satisface nevoia de activitate în mod plăcut, util și atractiv, favorizând o intensă exersare senzorio-motrică, a capacităților cognitive, afectivo-motivaționale și comportamentale, așadar o solicitare a inteligenței și a creativității copilului în proiectarea, efectuarea și evaluarea propriilor acțiuni întreprinse în vederea îndeplinirii sarcinilor de lucru date. Una din responsabilitățile cadrului didactic este de a găsi cele mai atractive mijloace în scopul mobilizării copiilor să gândească, să devină participanți activi la descoperirea valorilor necunoscute printr-un șir de raționamente și judecăți. Utilizarea unui material didactic diversificat, crearea unui cadru ambiental provocator, care să invite la descoperire și investigare vor contribui la activizarea intelectuală a preșcolarilor, în special a inteligenței creative și la formarea personalității lor. Prin formarea unor structuri cognitive la nivelul gândirii creatoare la nivelul copilului se realizează trecerea de la reprezentările fragmentare la cele integrale, care reprezintă fundamentul proceselor ulterioare de învățare. În această situație, rolul cadrului didactic este de a proiecta întreaga activitate educațională luând în considerare particularitățile de vârstă și cele individuale ale preșcolarilor, de a urmări progresul sau regresul formativ prin evaluarea sistematică a cunoștințelor copiilor, de a crea un cadru optim pentru stimularea gândirii creatoare a copiilor.

creativitate, vârsta preșcolară, activitate integrată.

Etimologia și definiția conceptului de creativitate

Din punct de vedere etimologic, termenul de creativitate desemnează procesul de zămislire a ceva nou. În prezent există o varietate de modalități prin care putem defini creativitatea, precum:

„A fi creativ înseamnă a vedea același lucru ca toată lumea, dar a te gândi la ceva diferit.” (după Roco, 2004, p. 17).

„Creativitatea reprezintă pentru lumea contemporană o provocare cu totul specială, un fenomen unic, cu caracter complex, interdisciplinar, multidimensional și multideterminat.” (după Bocoș, 2002, p.25)

Ca formațiune psihică, creativitatea se remarcă printr-o serie de modalități: originalitate, utilitate, eficiență, ingeniozitate, productivitate, noutate și valoare. Actul creator este însă un proces de elaborare prin

invenție sau descoperire, cu ajutorul imaginației creatoare, a unor idei, teorii sau produse noi, de mare valoare socială și aplicabile în diferite domenii de activitate. Creativitatea poate fi educată, dezvoltată și pusă în valoare, cu atât mai mult cu cât, ea reprezintă o sursă de putere și energie superioară tuturor celor existente până în prezent. Creativitatea reprezintă o sursă inepuizabilă ce se multiplică permanent: poate aborda orice problemă căreia îi poate găsi soluții inedite, are aplicabilitate în toate domeniile de activitate.

Termenul de creativitate este utilizat în relație cu trei aspecte. Creativitatea se evidențiază mai întâi în raport cu actul de creație, fenomen de extremă personalitate prin care se elaborează fie o operă de artă, fie o inovație tehnică, fie o nouă teoremă matematică. Rezultatul procesului creator se explică prin creativitatea unei persoane, printr-o capacitate complexă a omului, o structură caracteristică a psihicului ce face posibilă opera creatoare. În fine, creativitatea se mai apreciază, în mod obiectiv, prin produsul activității – mai mult sau mai puțin deosebit, original.

În literatura de specialitate se ilustrează patru stadii ale procesului creativ: pregătirea, incubația sau germinația, iluminarea și elaborarea. (Dulamă și Ilovan, 2010)

- a) **Pregătirea** reprezintă perioada în care subiectul își orientează viziunea spre sarcina creativă. Este faza inițială, când se adună informații, se fac observații, se delimitează, se schițează o ipoteză ori un punct general și implică următoarele subetape: sesizarea și formularea problemei în termeni clari, analiza datelor cunoscute ale problemei, studierea istoricului problemei și a tentativelor de rezolvare, enunțarea și testarea ipotezelor rezolutive. Dacă problema nu este rezolvată imediat, ea poate fi lăsată temporar la o parte, timp în care persoana se ocupă de altceva sau se relaxează pentru a se obține o distanțare de problemă.
- b) **Incubația** sau germinația reprezintă etapa de așteptare, o etapă pasivă și relaxantă, având reveniri neintenționate asupra problemei, care poate fi de scurtă sau lungă durată. Este etapa încercărilor „sterile”, ce se petrece în inconștient și poate dura minute, ore, zile, luni sau ani. Se produce o mai slabă integrare a matricilor, se reduce rigiditatea creată de limbaj și de sistemele logice, fapt ce permite producerea unor conexiuni și rezolvări neobișnuite.
- c) **Iluminarea** sau „inspirația” este o intuiție cognitivă care apare în câmpul conștiinței și reprezintă un moment crucial al procesului de creație științifică, tehnică și artistică. Este etapa în care procesul de creație atinge punctul culminant. Ideea creativității apare brusc, este momentul apariției spontane a soluției, ceea ce

pare obscur devine clar. Iluminarea provine din surse obscure ale conștiinței, în timp ce inspirația este rezultatul unei îndelungate perseverențe, urmată, în final, de un stimul accidental a cărui natură nu poate fi clar determinată. Iluminarea se produce în situații inedite, care nu par a avea vreo legătură cu problema respectivă, ea nu se produce întotdeauna brusc, puternic, global și spectaculos, ci se poate realiza treptat, creatorului venindu-i câte o idee care îi permite să progreseze puțin.

- d) *Verificarea* este stadiul final al procesului creativ, care desăvârșește procesul creator și presupune materializarea ideii într-un fapt explicit și evaluarea ei. Această etapă încununează întregul efort creator al copilului și dă mult așteptata satisfacție a certitudinii, a mulțumirii lucrului bine gândit și bine realizat. Este o fază analitică voluntară, care necesită perseverență și meticulozitate.

Potențialul creator al copilului de vârstă preșcolară

Copilul la naștere deține doar o anumită potențialitate creativă, evidențiată de o anumită flexibilitate, fluență și sensibilitate a scoarței cerebrale. Ulterior, în procesul educației și activității, al rezolvării unor probleme ridicate de viață, sporește potențialitatea menționată (flexibilitatea, fluența, sensibilitatea) în funcție de dezvoltarea și manifestarea factorilor intelectuali, aptitudinali, caracteriali și de mediu, dezvoltându-se alte niveluri ale creativității – cum sunt originalitatea și inventivitatea.

Copilul preșcolar este prin natura sa un creator datorită imensei sale curiozități, a freamăturii permanent pentru a cunoaște tot ceea ce se petrece în jurul său. Dacă acest potențial creativ nu este fructificat, pierderile ce se produc sunt mari, iar recuperările ulterioare sunt parțiale și adesea minime. În această etapă are loc constituirea imaginației creatoare care se exprimă viu prin tot ceea ce face copilul la grădiniță la toate activitățile. Pregătirea capacității de adaptare la schimbări trebuie să înceapă chiar cu perioada preșcolară.

Dezvoltarea potențialului creativ al copiilor prezintă importanță nu numai sub aspect pedagogic, ci și de ordin social. Preșcolaritatea este vârsta la care imaginația se exprimă prin muzică, prin desen ori prin construcție. Este perioada în care, în imaginația copilului se reflectă realitatea, fiindcă ea nu creează nimic care să nu fi fost dat, într-o formă sau alta, în experiență. Activitatea didactică trebuie înțeleasă ca un act de creație, de aceea, chiar atunci când copilul reproduce realitatea (în jocuri, în desen, în activități practice), reproducerea reprezintă o creație, o viziune proprie asupra

originalului. Imaginația reproductivă devine mai complexă, mai bogată, operează cu termeni și în împrejurări din ce în ce mai variate, atunci când volumul de cunoștințe al copilului este mai mare, ceea ce duce la instalarea unei ordini în imaginație. Imaginația creatoare este considerată de mulți autori ca fiind nucleul central al creativității. Creativitatea, spre deosebire de inteligență, este la copil un fenomen universal; nu există preșcolar care să nu deseneze, să nu fabuleze. (Rafailă, 2002)

În sistemul de învățământ, creativitatea se impune atenției educatorilor ca una dintre valorile formative esențiale, care ocupă un loc central în sistemul valorilor definitorii pentru însuși idealul educațional. Acest ideal educațional constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative. „Mintea copiilor este cea mai creativă, deoarece nu este supusă la presiuni și nici nu este ticsită, iar copiii își utilizează în mod instinctiv ambele emisfere cerebrale și acumulează în primii lor ani de viață un volum imens de informații și deprinderi, fără nici o instruire oficială.” (după Carter, 2004, p.23) Această dezvoltare rapidă poate să încetinească atunci când copiii ajung în sistemul educațional, care în general se concentrează asupra emisferei cerebrale stângi, care controlează limbajul, ordinea, secvențialitatea și logica.

Important este de reținut faptul că omul se naște cu potențialitatea de a deveni creativ, iar copiii sunt o sursă inepuizabilă de creativitate. Pregătirea pentru viitoarele demersuri creative, finalizate prin exprimări și produse noi, cu valoare socială, începe de la grădiniță. Un educator creativ, interesat de dezvoltarea potențialului creativ al preșcolarului, va avea în vedere în primul rând amenajarea spațiului într-un mod care să provoace creativitatea preșcolarilor, ceea ce constituie tematica următorului subcapitol.

Stimularea creativității copiilor de vârstă preșcolară

Spațiul educativ, în care copiii preșcolari sunt primiți, se mișcă și se joacă, trebuie să fie bine gândit și amenajat, astfel încât acesta să fie o sursă, din care copiii se inspiră și învață, un loc plăcut, frumos, în care se simt bine, în siguranță, un loc care le vorbește lor și tuturor celor care îl vizitează despre ce se întâmplă în locul numit GRĂDINIȚĂ. (Curriculum pentru învățământul preșcolar, 2009)

La vârsta preșcolară prezența unei imaginații bogate la copil obligă cadrele didactice să țină cont de acest aspect. Imaginația este miezul creativității, iar componente, precum: motivația, dorința de a crea, perseverența, efortul voluntar, se pot cultiva, mai puțin, în viața particulară. Stimularea creativității expresive în copilărie este deosebit de importantă

pentru cristalizarea capacităților creatoare, în special în domeniul artelor și nu numai. Prin urmare, ori de câte ori este posibil imaginația copilului trebuie să aibă câmp liber de desfășurare.

Crearea unui mediu ambiant bine organizat trebuie menținut pe tot parcursul zilei. Un mediu confortabil și primitiv din punct de vedere estetic îi ajută pe copii să se simtă bine, îi încurajează să exploreze, să aibă inițiative și să creeze. Educatoarea trebuie să furnizeze material pentru învățare, să mențină trează curiozitatea copilului și să stimuleze învățarea cooperantă. Mediul grupei trebuie să reflecte interesele și cultura copiilor. Produsele lor artistice sunt expuse într-o formă atractivă în toată clasa. Amenajarea spațiului sălii de grupă, în care copilul își petrece cea mai mare parte a zilei, se joacă, se odihnește, învață și muncește are o mare valoare emoțional-estetică. Materialele trebuie să fie ordonate și etichetate, iar copiii încurajați să aibă grijă, să păstreze curățenia clasei și să pună materialele la locul lor. Trăind într-un mediu în care jocurile, jucăriile, materialul didactic, mobilierul, decorurile au calități estetice, copiii învață să fie exigenți în aprecierea frumosului.

În interiorul grădiniței, copilul are nevoie atât de spații largi, cât și de spații restrânse, relativ izolate. Este necesară existența unor arii de activitate specializate, bine organizate și dotate cu material bogat și diversificat, pentru a fi cât mai atractive pentru copii. Spațiul clasei va fi organizat pe zone (sectoare, centre, arii de stimulare): „**Bibliotecă**”, „**Știință**” , „**Jocuri de masă**”, „**Jocuri de rol**”, „**Construcții**”, care să favorizeze dezvoltarea și simularea capacităților intelectuale ale preșcolarilor, sub îndrumarea directă a educatoarei – care are rol de ghid de sursă de informație.

Trebuie ținut cont ca în dotarea ariilor respective să existe jucării și alte materiale respectând nivelul de vârstă al copiilor. Astfel, la grupele mici, se recomandă jucării de format mai mare (păpuși, mașini, puzzle cu piese mari, lego) și în cantități suficiente, deoarece este bine cunoscută tendința copiilor mici de a acapara jucăriile și uneori chiar locul de joacă. Pentru evitarea conflictelor dintre ei, în perioada de socializare și familiarizare cu grădinița, copiii trebuie îndrumați și supravegheați în permanență. Pe parcurs ce aceștia înaintază în vârstă și deprinderile de comportare în colectivitate sunt însușite, dimensiunile jucăriilor se micșorează, însă nu trebuie pierdut din vedere faptul că ariile de joacă trebuie dotate corespunzător. Materialele vor fi ordonate, ținute în locuri fixe și la îndemâna copiilor, etichetate corespunzător vârstei.

Ariile de interes sunt zone din sala de grupă, ce corespund anumitor activități pentru care preșcolarii manifestă în mod tipic interes: cuburi, activitatea de roluri, cărți, jocuri de masă, exerciții senzoriale, activități-jocuri de cunoaștere, muzică, desen. Copiii au posibilitatea de a alege să participe

la activitățile din zona, care îi interesează în momentul respectiv. Educatoarea planifică și asigură activități adecvate în fiecare zonă, schimbându-le frecvent, pentru a realiza obiectivele programei ce se referă la obținerea anumitor modificări în capacitățile și interesele copiilor. Activitățile din fiecare zonă asigură copiilor multe posibilități de a învăța prin acțiune, de a învăța prin joc.

Sala de grupă trebuie să îndeplinească și un rol estetic. Deși este aglomerată cu jocuri, jucării și diverse materiale, ea trebuie să ofere o imagine globală simplă, plăcută și de siguranță pentru copil. Împodobirea sălii cu desenele și lucrările copiilor este mult mai eficientă decât pictarea pereților.

Concluzionând, putem spune că sala de grupă exprimă creativitatea, flexibilitatea și competența profesională a educatoarei. Recunoașterea valențelor formative ale mediului educațional este una din ideile deosebit de valoroase promovate de reforma învățământului preșcolar. În acest sens, într-un program educativ la vârstele timpurii este foarte important să acordăm o atenție deosebită amenajării spațiului.

În **Zona Bibliotecii** se vor desfășura multe activități din sfera limbajului sau vor fi inițiate activități de acest gen, pe grupuri mici, pentru a fi continuate mai târziu, în cadrul activităților comune. Este recomandat să se pună la dispoziția copilului materiale specifice, care să se constituie într-un mediu educativ și cultural, activ, stimulat: cărți, caiete și unelte de scris, ziare, reviste, imagini și jocuri cu imagini, discuri, dischete, casete audio și video și aparatura necesară pentru folosirea acestora: televizor, DVD-player, computer.

O cerință fundamentală este aceea de a deprinde copilul să utilizeze materialele puse la dispoziție, în așa fel încât ele însele să-i sugereze educatoarei contextele posibile de abordare pentru atingerea obiectivelor programei (cum să manevreze o carte sau un ziar, cum să folosească uneltele de scris pentru a comunica sau pentru a stoca informația, cum să utilizeze un aparat audio vizual pentru a-și satisface dorința de cunoaștere sau de relaxare). Limbajul și exersarea operațiilor intelectuale îi conferă copilului preșcolar autonomie și posibilitatea de a se mișca cu ușurință în mediul apropiat sau mai îndepărtat și de a experimenta evenimente și fenomene, care, mai târziu vor avea o semnificație aparte, sau alta de cunoaștere.

Zona Artei, poate fi dotată cu materiale diverse: acuarele, pensule, planșete, plastilină, creioane colorate, hârtie glasată, și diferite alte materiale utilizate în lucrările artistice, plastice și practice. Nu va lipsi nici panoul unde sunt expuse lucrările copiilor, astfel încât să poată fi privite, discutate, admirate, activități, care dezvoltă spiritul critic și autocritic al copiilor. În zona artei și imaginației, copiii vor putea realiza lucrări individuale și

colective cu materiale din natură și materiale refolosibile, vor putea face jucării, costume pe care le vor îmbrăca la carnaval. Tot în această zonă, copiii pot audia sau interpreta diferite cântece și jocuri muzicale cunoscute.

Zona Jocurilor de manipulare are în dotare Puzzle, Lego, Domino, jocuri cu imagini: Știi când..., Ce imagine urmează?, Numără și potrivește! și diverse fișe de muncă individuală. Manipulând piesele acestor jocuri, copiilor li se dezvoltă coordonarea oculo-motorie, capacitatea de discriminare vizuală. Ei dobândesc deprinderi de îmbinare, triere, așezare în ordine, clasificare, numărare, punere în corespondență, percepțiile de culoare, mărime, formă.

În **zona Construcțiilor** sunt pregătite diverse jocuri de construcții, cuburi diferit colorate, Mozaic, Vitocomb, Rotodisc, Lego și altele cu care copiii realizează diferite teme. Jocurile de construcții oferă posibilități multiple de dezvoltare a copiilor. În domeniul socio-emoțional, copiii exersează folosirea în comun a lucrurilor și cooperarea cu ceilalți, învață să planifice în grup pentru atingerea unui obiectiv comun, dobândesc aptitudini de negociere și se bucură împreună de lucrul realizat.

Zona Jocurilor de creație este una dintre cele mai îndrăgite de copii întrucât aici găsesc la îndemâna lor: Căsuța păpușii, Bucătăria păpușii, diferite truse și un bogat și variat material pentru jocurile de rol: De-a mama, De-a gospodina, De-a doctorul etc. Mobilierul, vesela, tacâmurile, aragazul sunt toate cu dimensiuni pe măsura lor, ceea ce face ca implicarea copiilor în roluri să atingă cote maxime. Aici se nasc diverse scenarii de joc în funcție de ceea ce îi interesează. Prin aceste jocuri, li se formează o serie de deprinderi sociale, de cooperare, de comunicare, de înțelegere a relațiilor sociale. Paravanul cu perdele și măștile așezate la îndemâna copiilor le stimulează dorința de a fi ei înșiși actori, dramatizând diferite fragmente din poveștile sau basmele îndrăgite.

Zona Științei este dotată cu materiale ilustrative din diferite domenii ale științei, albume, glob pământesc, atlase geografice, botanice, flori uscate sau presate, cântar, pahare de dimensiuni diferite unde copiii pot învăța să aprecieze diferența de greutate și de volum a diferitelor obiecte. Aici este locul unde copiii găsesc la dispoziția lor materiale pentru diferite experimente pe care le pot realiza singuri sau sub îndrumarea educatoarei. Cutii cu diferite semințe colecționate de copii, acvarii cu pești, colivii cu păsări, lupe, semințe puse la încolțit pentru observarea procesului de germinație, colecții de frunze, scoici, melci, pietre de diferite forme, mărimi, pene și multe altele facilitează apropierea copilului de cunoașterea lumii înconjurătoare, pe care o descoperă pas cu pas și îl ajută să o exploreze individual sau în grupul de copii cu care se joacă.

În **Zona Informaticii**, calculatoarele din dotarea grupei sau a grădiniței pot fi utilizate de către copii în cadrul activităților opționale unde au deprins destul de repede cunoștințele despre elementele componente și tehnica de utilizare a lor. O importanță deosebită în educarea preșcolărilor, care stăpânesc deja comenzile calculatorului, sunt programele educative, care îi ajută să-și verifice cunoștințele dobândite în cadrul activităților comune, într-o formă grafică atractivă deosebită. Televizorul, video-ul, DVD-ul sunt și ele de folos copiilor întrucât le pot furniza materiale informative, pe care educatoarea nu le poate aduce în fața copiilor pentru a le studia decât prin intermediul peliculei. (Curriculum pentru învățământul preșcolar, 2009)

Mijloace de dezvoltare a creativității copiilor de vârstă preșcolară

Școala contemporană, centrată pe elev, are un rol important în dezvoltarea uriașului potențial intelectual reprezentat de inteligență și creativitate, care pus în valoare va asigura progresul societății. În relația educabil – proces de învățământ, cunoașterea nivelului de dezvoltare intelectuală a fiecărui elev este esențială pentru folosirea unor metode adecvate care să permită individualizarea învățământului, astfel încât fiecare elev să-și dezvolte la maximum capacitățile și aptitudinile creatoare.

Preocuparea pentru dezvoltarea capacităților creatoare ale copiilor a fost și este o constantă a activității didactice, accentuată de grija de a le fi respectate ideile, de a da curs inițiativelor lor, de a le sădi în conștiință încrederea în propriile posibilități și respectul pentru ceea ce cred. Este necesară crearea unui climat de bună înțelegere și comunicare în vederea dezvoltării creativității și afirmării independenței în gândire și în acțiune a copiilor. (Cojocariu, 2003)

Jocurile și activitățile practice contribuie la dezvoltarea imaginației, a spiritului de observație, a atenției și a gustului estetic. Inovația artistică presupune o anumită libertate în a face jocuri de combinații și noi asocieri de imagini, de tehnici de lucru cu intenția de a exprima o idee, un sentiment, un adevăr, copilul trăind intens momentul creației artistice și echivalându-l cu o victorie personală. Imaginația lor combină, inventează, construiește, creează lucruri noi, răspunzând intereselor și nevoilor copilului de a acționa, ceea ce implică meditație, organizare, căutarea mijloacelor, a procedurilor de lucru, gândire și selecție.

Expresie a inspirației, a tehnicii și a măiestriei personale, activitățile practice cer efort fizic, mișcări precise, o bună coordonare oculo-motorie, cu alte cuvinte sincronizarea gândirii cu mișcările pentru a finaliza lucrarea. Ele oferă copilului oportunitatea să cunoască în mod direct însușirile materialelor cu care lucrează, să le denumească, să fixeze în memorie forma

și culoarea lor, să le cunoască funcționalitatea. În realizarea celor mai simple tehnici, din partea copilului sunt angajate gândirea, imaginația, reprezentările de formă, de mărime, de culoare, cu scopul executării unor mișcări precise.

Prin urmare, prin activitățile practice, copiii își îmbogățesc cunoștințele despre diferitele proprietăți ale materialelor cu care lucrează, își însușesc tehnica diferitelor unelte accesibile lor, capătă precizie în efectuarea operațiilor. În plus, aceste activități oferă preșcolarului posibilitatea de a-și satisface nevoia de activitate în mod plăcut, util și atractiv, favorizând o intensă exersare senzorio-motrică, precum și o solicitare a inteligenței și a creativității copilului în proiectarea, efectuarea și evaluarea propriilor lucrări.

Activitățile practice au rolul de a dezvolta spiritul de observație; prin intermediul acestor activități se dezvoltă facultatea mentală de asociație a copiilor, contribuind astfel la dezvoltarea intelectuală, îmbinând acțiunea musculară cu efortul cerebral. În acest mod copiii își dezvoltă imaginația, deoarece trebuie să vadă dinainte cum va arăta obiectul pe care se gândesc să-l realizeze. Este necesar să realizeze mintal o schiță a obiectului respectiv, iar mai apoi să-l confecționeze. În realizarea activităților practice se activează toate simțurile, toate organele și funcțiile spiritului inventiv al copilului. Copilul își solicită spiritul inventiv atunci când creează obiecte din propria imaginație sau reproduce un model real, dar și când inventează diverse mijloace de a ocoli dificultățile tehnice de care se lovește în realizarea unui obiect.

Cel mai important rol al activităților practice în dezvoltarea personalității copilului este dezvoltarea imaginației și a creativității. Procedeele tehnice și materialele folosite contribuie în mod implicit la dezvoltarea creativității copiilor. Cu cât varietatea materialelor este mai bogată, copiii trebuie să dea frâu imaginației pentru a realiza tema propusă. Prin diversitatea materialului folosit, a cromaticii, a posibilităților de îmbinare, combinare, bricolare se stimulează gândirea creativă și imaginația copiilor.

Tehnicile care contribuie cel mai mult la dezvoltarea creativității prin activitățile practice sunt cele folosite în lucrul cu materiale din natură. În cadrul acestor activități se folosește metoda brainstorming-ului, care este o metodă de dezvoltare a creativității în grup. Această metodă este foarte importantă și utilă în cadrul activităților practice. Educatoarea anunță tema, iar copiii sunt solicitați să formuleze idei despre cum se poate realiza tema propusă. Pentru a le da o mână de ajutor, educatoarea poate expune în fața copiilor, la începutul activității, modele de lucrări realizate cu tema respectivă, însă după aceea lucrările sunt luate, astfel copiii putând formula

modalități de realizare a temei. Copiii sunt lăsați să lucreze după propria imaginație, însă pe parcursul activității le pot fi sugerate unele tehnici de îmbinare a detaliilor. Este foarte important ca preșcolarii să comunice între ei, dezvoltându-se astfel spiritul de cooperare. Aceste activități sunt benefice pentru copiii timizi care au ocazia astfel să-și exteriorizeze sentimentele, să lucreze în echipă cu alți copii.

Rolul artei este important în dezvoltarea imaginației creatoare, mai ales la vârsta preșcolară. Opera de artă fiind un produs al activității creatoare a omului, influențează în mod direct posibilitățile creatoare ale copiilor. Cu cât este mai valoroasă și mai accesibilă, arta influențează mai puternic dezvoltarea posibilităților creatoare ale copilului. Prin urmare, educatoarea trebuie să îndrepte atenția copiilor spre ceea ce este frumos, să-i învețe să combine formele, să alătore culorile în așa fel încât să obțină efecte cât mai plăcute ochiului. Reușind să se afirme în cadrul activităților practice, copiii timizi și cei mai puțin activi capătă curaj și încredere în forțele proprii, ceea ce poate conduce la obținerea de rezultate pozitive și în cadrul altor activități.

În loc de concluzii - Rolul cadrului didactic în dezvoltarea creativității copiilor

Noile obiective ale pedagogiei moderne au ca deziderat practici educative de predare activizantă (de stimulare a practicării active) și de dezvoltare a potențialului creativ al elevului. Atitudinea creativă a preșcolarului este rezultatul atât al modului cum este el obișnuit a se raporta la sarcină cât și al stilului de predare al cadrului didactic. Stimularea creativității în grădiniță presupune crearea unui mediu favorabil, interactiv, incitator și dinamic. Învățarea prin cooperare asigură acest cadru prin întreținerea motivației interne, favorizând implicarea activă în sarcină și contribuția creativă a participanților.

În vederea stimulării creativității, cadrul didactic oferă posibilitatea preșcolarilor de a-și spune părerea într-o atmosferă relaxată, având o atitudine neautoritară, prietenoasă, flexibilă, pozitivă și receptivă apreciind ideile bune ale copiilor și neridiculizând eșecurile. El îngăduie (stimulează) elevului să-și manifeste curiozitatea, indecizia, interesul pentru schimbul de informații. Un climat de lucru fertil este generat de tratarea cu interes a fiecărei întrebări, de respectarea opiniilor și de întărirea convingerii educabililor că pot emite idei valoroase. Pentru a stimula activismul și creativitatea acestora, cadrul didactic însuși trebuie să fie o persoană creativă și să manifeste o atitudine pozitivă în acest sens, instruirea interactivă și creativă redimensionează rolurile și ipostazele educatorului.

Un cadru didactic creativ „știe cum să utilizeze întrebările”. Fiecare act creativ începe cu întrebări, dar acestea trebuie să fie deschise, să aibe sens și să nu sugereze răspunsuri. Întrebarea operațională provoacă conduita creatoare pentru că duce la explorare, dezvoltă curiozitatea și implicit învățarea creativă. Importantă în dezvoltarea creativă este stimularea efortului personal al copilului, stimularea tendinței acestuia de a aduce o contribuție, de a fi original, inventiv, creativ. Un profesor eficient permite educabilului să-și asume riscuri intelectuale, să speculeze, să facă asocieri originale, oferindu-i însă sprijin în situații de frustrare, eșec, nesiguranță, ambiguitate.

Întotdeauna un profesor cu o conduită creativă promovează învățarea autointenționată și o atmosferă neautoritară. El încurajează procesele gândirii creatoare și îi îndeamnă pe actorii învățării să lucreze suplimentar. Cu alte cuvinte, acest tip de profesor își îndeamnă educabilii să caute noi conexiuni între date, să-și imagineze, să facă asociații de diferite tipuri, să găsească soluții la probleme, să combine materialele și noțiunile în modele noi și neașteptate. De asemenea, el folosește, în cadrul conversației și dezbaterilor, întrebări deschise de tipul: De ce?, Cum?, În ce mod?, Ce se întâmplă dacă?, care conduc la atitudinea de explorare, dezvoltă curiozitatea epistemică, instaurează un climat socio-afectiv favorabil cooperării și stimulează, astfel, tendințele creative ale copiilor. (Cant, 2010)

Activitatea de predare-învățare devine creativă în măsura în care profesorul știe și reușește să medieze între educabil și lumea inconjurătoare. În acest context, el poate asigura copiilor o învățare creativă, care presupune: inițiativă proprie, muncă independentă, încredere în forțele proprii, reacție pozitivă la solicitările mediului. În ceea ce privește evaluarea, profesorul care are o conduită creativă recurge cu precădere la: instituirea unor perioade de neevaluare, amânarea evaluării în genul brainstorming-ului, schimbarea caracterului evaluării și încurajarea permanentă a celor mici.

În continuare voi prezenta o activitate integrată desfășurată în decursul prezentului an școlar, care se axează pe valorificarea potențialului creator al preșcolarilor.

Activitate integrată – „Descoperim misterele lumii acvatice”

Tema anuală de studiu: Cum este, a fost și va fi aici pe pământ?”

Tema săptămânii: „În lumea apelor”

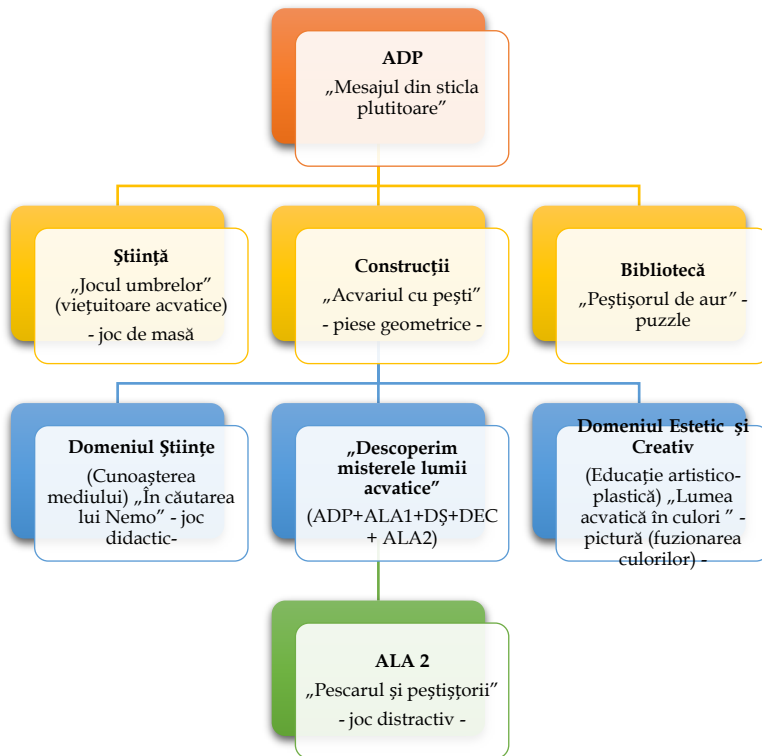
Tema activității: „Descoperim misterele lumii acvatice”

Tipul activității: Consolidare de cunoștințe și deprinderi estetico-plastice

Domeniile experiențiale: Științe + Estetic și Creativ

Categoriile de activități de învățare: ADP+ALA1+DȘ+DEC+ALA2

Forma de realizare: Activitate integrată



Scopurile activității: - Consolidarea cunoștințelor preșcolarilor referitoare lumea acvatică prin exersarea capacității de observare, analiză, sinteză, comparație și generalizare, precum și a deprinderilor estetico-plactice, prin exersarea tehnicii de lucru specifică picturii: fuzionarea culorilor.

Obiective operaționale - la sfârșitul activității, preșcolarii vor fi capabili:

- Să denumească cel puțin trei viețuitoare acvatice, valorificând cunoștințele anterioare;
- Să enumere cel puțin două caracteristici ale acestor viețuitoare acvatice, bazându-se pe materialul didactic furnizat;
- Să descrie mediul de viață al viețuitoarelor acvatice, ca urmare a participării active la jocul didactic propus;
- Să exemplifice hrana viețuitoarelor acvatice, valorificând informațiile furnizate de imagini;

- Să execute exercițiile de încălzire a mușchilor mici ai mâinii, după modelul educatoarei;
- Să utilizeze corect instrumentele de lucru, respectând indicațiile oferite de cadrul didactic;
- Să compună spațiul plastic în mod original, utilizând tehnica fuzionării culorilor, precum și o cromatică diversă pentru a realiza viețuitoarele acvatic;
- Să formuleze păreri personale în legătură cu lucrarea proprie și a colegilor prin raportare la criteriile prestabilite.

Sarcina didactică:

- Recunoașterea și denumirea corectă a viețuitoarelor mediului acvatic, descrierea acestora, sesizarea greșelilor.

Regulile jocului:

- Copilul indicat va da răspunsul la ghicitoare, prin urmare va alege un jeton, va denumi viețuitoarea reprezentată, o va descrie, precizând principalele trăsături pe care le are și o va așeza la locul potrivit;
- Copilul numit de educatoare va rezolva sarcina dată: aranjarea corectă a părților componente ale viețuitoarelor marine, acestea fiind amestecate. Dacă nu rezolvă corect sarcina, alt copil va veni să corecteze greșeala.
- Copilul numit de educatoare va rezolva sarcina dată: aranjarea viețuitoarelor acvatic în funcție de mărime. Dacă nu rezolvă corect sarcina, alt copil va veni să corecteze greșeala.
- Copilul numit de educatoare va rezolva sarcina dată: asocierea hranei la vietatea acvatică. Dacă nu rezolvă corect sarcina, alt copil va veni să corecteze greșeala.
- Va fi declarată câștigătoare echipa, care va rezolva corect și complet cele mai multe sarcini de lucru.

Elementele de joc: mișcarea, închiderea și deschiderea ochilor, surpriza, întrecerea, ghicirea, aplauzele.

Strategii didactice:

- **Metode și procedee didactice:** conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, turul galeriei.
- **Mijloace didactice:** tablă magnetică, imagini reprezentând mediul acvatic, jetoane reprezentând viețuitoare acvatic, foi de desen, acuarele, pensule, pahare, șervețele umede, șervețele uscate.

- **Forme de organizare a activității:** frontal, individual, pe echipe.

Durata: o zi

Bibliografie

Bojneag, M. (2007). *Educație plastică. Ghid metodic pentru învățământul preșcolar*. Petroșani: Editura Tehno-Art.

Chiș O., Glava A., Tătaru L., (2014). *Piramida cunoașterii. Repere metodice în aplicarea curriculum-ului preșcolar*. Pitești: Editura Diamant.

Scenariul zilei

Întâlnirea de dimineată

Activitatea a debutat cu întâlnirea de grup între copii și educatoare, prin intermediul *Salutului* de dimineată, ce a avut loc cu ajutorul următoarelor versuri: „În fiecare dimineată s-avem gândul bun pe față (copiii își sterg fața cu palmele),/Către soare să privim (măinile în formă de cerc, deasupra capului, privirea sus)/ Iubire să dăruim (măinile la piept, apoi în față)/ De gând rău să ne ferim (alungăm cu o mână)/ S-adunăm doar bucurie (aducem mâinile la piept)/ Și-n lume s-o răspândim (întindem mâinile în față)/ Și-atunci orice copil, în fiecare dimineată,/ Are gândul bun pe față (arătăm spre fiecare copil din grupă)./În semicerc ne-am așezat/Și frumos ne-am salutat./Să vedem cine-i prezent,/Poate avem copii absenți./Calendarul încântat, /Că va fi iar completat,/Cu nori, ploaie, vânt, furtună,/Dar, mai bine cu vreme bună.

Prezența s-a realizat cu ajutorul unei fetițe și a unui băiețel, fetița a numit fiecare băiețel prezent, iar băiatul a numit fetițele prezente, fiecare așezând pozele copiilor prezenți și a celor absenți pe panou. *Calendarul naturii* este indispensabil pentru a cultiva spiritul de observație al copiilor în legătură cu schimbările care au loc în mediul înconjurător și pentru a realiza orientarea în timp. S-a precizat anotimpul, luna, săptămâna, ziua și s-a stabilit cum este vremea afară.

Captarea atenției pentru activitățile de învățare

S-a realizat prin prezentarea mesajului din sticla plutitoare, prin intermediul căreia Ariel le solicită preșcolarii ajutorul în găsirea peștișorului Nemo, care s-a rătăcit de familia și prietenii lui. Pentru a-i motiva și a le recompensa efortul depus în demersul solicitat aceasta le-a pregătit ecusoane speciale ajutoarelor sale. Astfel, preșcolarii au extras dintr-

un bol un ecuson cu imaginea unui ecologist, a unui biolog marin și a unui explorator.

Anunțarea temei și a obiectivelor activității didactice

Se va transmite copiilor că vor fi participanții activității de cunoaștere a mediului și a jocului didactic cu același nume „În căutarea lui Nemo”, unde își vor consolida cunoștințele referitoare la viețuitoarele ce trăiesc în mediul acvatic, astfel încât la sfârșitul activității, preșcolarii vor fi capabili să recunoască toate viețuitoarele acvatice și să le diferențieze în funcție de propriile caracteristici.

Dirijarea învățării și obținerea performanței

Tranziția spre ariile de stimulare se va realiza astfel: *„Cel mai mult, aici la grădi./Noi am vrea să ne jucăm./Dar trebuie să și lucrăm./La centre ne-așezăm./Și de lucru ne apucăm.”*

ALA 1: Activități liber alese

Preșcolarii au ales centrele însemnate asemănător ecusoanelor primite în cadrul etapei de captare a atenției. La fiecare sector de activitate s-au intuit materialele și s-au prezentat sarcinile de lucru: La centrul de interes BIBLIOTECĂ copiii au potrivit piesele de puzzle și au descoperit imagini din povestea „Peștișorul fermecat”, pe care au expus-o, precizând momentele importante, respectând succesiunea lor cronologică. La centrul CONSTRUCȚII aceștia au construit un acvariu cu pești din piese geometrice. La centrul ȘTIINȚĂ, cei mici au trebuit să asocieze umbra cu viețuitoarea din mediul acvatic căreia îi corespunde. După îndeplinirea obiectivelor propuse la centre, copiii au vizitat ariile de stimulare. „Frumușel ne ridicăm / Centrele le vizităm”. La fiecare centru un reprezentant al copiilor care au realizat sarcinile la sectorul respectiv, a prezentat rezultatele obținute. S-a evaluat modul de lucru de la fiecare centru.

Tranziție: *„1, 2, 3, 4 Toți de grabă ne-adunăm/ 5, 6, 7, 8 În perechi noi ne grupăm./9, 10, 11, 12 Către baie ne-ndreptăm./13, 14, 15, 16 Mâinile ni le spălăm.”*

ADE: Domeniul Științe (Cunoașterea mediului - joc didactic)

La întoarcere, copiii s-au așezat în semicerc și a fost inițiat jocul didactic: „În căutarea lui Nemo. Preșcolarii au fost împărțiți în echipe, așa cum s-au grupat când au lucrat la centrele de interes.

În câmpul lor vizual, s-a aflat o tablă magnetică ce a conținut imaginea unei lumi subacvatice, iar pe o masă s-au aflat separate în două boluri acoperite fiecare bilețele cu sarcinile de lucru și jetoanele cu viețuitoarele acvatice.

„Ghicește și descoperă animalul acvatic”

În prima parte a jocului, preșcolarii au trebuit să ghicească despre ce viețuitoare acvatică este vorba în ghicitorile prezentate. Copilul numit din fiecare echipă a dat răspunsul corect la ghicitoare, apoi a selectat din bol jetonul cu imaginea viețuitoarei acvatice ghicite, o a denumit-o și a descris-o, precizând principalele sale caracteristici. Pentru fiecare răspuns corect, echipele au primit o piesă de puzzle. Odată cu finalizarea sarcinilor de la fiecare etapă a jocului propriu-zis, s-a trecut la un alt nivel, astfel încât am avansat de la un nivel la altul, am înaintat în labirintul creat pentru găsirea peștișorului Nemo. Prin urmare, am trecut la cel de-al doilea nivel, primul fiind parcurs deja de preșcolari prin găsirea răspunsurilor corecte la ghicitori.

Complicarea jocului

Varianta 1 - „Când regele mării s-a jucat/Dezastru în mare a creat./Fiindcă sunteți copii isteți/ Viețuitoarele marine vă roagă să le ajutați.”

Pentru complicarea jocului, educatoarea a cerut copiilor să închidă ochii, în timp ce ea a așezat pe tabla magnetică viețuitoarele acvatice cu părțile componente ale corpului amestecate. Prin urmare, copiii au fost puși în situația de a sesiza greșelile făcute de zeul mării, având ca sarcină reconstituirea corectă a corpului viețuitoarelor acvatice. Pentru fiecare răspuns corect echipele au primit o piesă de puzzle. S-a trecut, astfel, la următorul nivel, nivelul al treilea.

Varianta 2 - „Prădător și pradă, lanțul trofic îl creăm!”

Preșcolarii au avut de asociat hrana cu animalul acvatic ales. În primul rând însă, cei mici au avut ca sarcină de lucru aranjarea viețuitoarelor acvatice în funcție de mărime, pornind de la cel mai mare la cel mai mic, folosindu-se de jetoanele așezate pe tabla magnetică. La semnalul educatoarei, un membru al echipei a venit la masă, a ales din bol hrana potrivită pentru viețuitoarea acvatică, la care s-a gândit. Pentru fiecare răspuns corect, preșcolarii au primit o piesă de puzzle. Ca urmare a rezolvării corecte a sarcinii date, s-a trecut la cel de-al patrulea nivel.

Varianta 3 - „Găsește intrusul”

Educatoarea a cerut copiilor să închidă ochii, în timp ce ea a așezat pe tabla magnetică viețuitoare sălbatice, ce nu trăiesc în mediul acvatic. Prin

urmare, copiii au fost puși în situația de a găsi intrusul și de a-l elimina din joc. Pentru fiecare răspuns corect, cei mici au primit o piesă de puzzle. S-a trecut la ultimul nivel, care a constat în realizarea de prieteni pentru peștișorul Nemo, care a fost găsit.

Drept recompensă pentru sarcinile de lucru corect efectuate, educatoarea le-a pregătit o surpriză, care a constat în pictarea viețuitoarelor marine prin apelul la tehnica fuzionării.

ADE: Domeniul Estetic și Creativ (Educație artistico-plastică - pictură)

Li s-a amintit preșcolarilor în ce constă această tehnică de lucru, și anume ea se referă la combinarea sau întrepătrunderea culorilor, care se amestecă și rezultă o altă culoare. În primul rând a avut loc intuirea materialului didactic, ce a fost folosit în cadrul activității artistico-plactice propuse. Prin urmare, copiii au recunoscut foi de desen decupate sub formă de pește, broască țestoasă, caracatiță, meduză, căluț de mare, acuarele, pensule, pahare cu apă, servetele. Preșcolarii s-au apucat de lucru, activitatea desfășurându-se pe fond muzical. Lucrările au fost expuse la panoul expozițional, după care copiii au fost invitați să le analizeze în funcție de acuratețe, de terminarea lucrării și de respectarea cerințelor date. Cu ajutorul metodei „Turul galeriei”, copiii au observat toate lucrările, le-au analizat pentru a le aprecia în ceea ce privește corectitudinea aplicării tehnicii de lucru.

Asigurarea retenției și a transferului

Cu ajutorul pieselor de puzzle primite drept recompensă pentru sarcinile corect efectuate, s-a realizat imaginea unei lumi subacvatice. În continuare s-a desfășurat jocul distractiv: „Pescarul și peștișorii”, ale cărui reguli au fost următoarele: pescarul să prindă cât mai mulți peștișori, iar peștișorii vor trebui să se ferească de pescar, pentru a nu fi prinși. Când un peștișor este prins, pentru a se elibera va trebui să rostească o parolă, care desemnează numele unei viețuitoare acvatice, a cărei imagine este cuprinsă în puzzle-ul creat. Însă, aceeași parolă nu poate fi rostită de mai multe ori pe durata unei runde, ci o singură dată. Jocul s-a desfășurat astfel: copiii au stat pe suprafața de joc. Unul dintre ei, pescarul a fost pus în centrul jocului care a alergat după ceilalți, cel pe care l-a prins trebuie să rămână în locul și în poziția în care a fost prins, pescarul va alerga în continuare să îi prindă și pe alții, iar la întoarcere va aduna toți peștișorii, care se pot elibera în 2 modalități: fie sunt atinși de un jucător-peștișor care nu a fost prins încă, fie în momentul atingerii strigă o parolă: un cuvânt care se referă la viețuitoarele

acvatice din puzzle, precum: balenă, pisică de mare, rechin, delfin, peștele clovn, pește.

Încheierea activității. Aprecieri finale

În încheiere, s-au făcut aprecieri generale și individuale cu privire la gradul de participare a copiilor la activitate și la comportamentul acestora în timpul activității. Drept recompensă pentru purtarea exemplară pe parcursul întregii activități, preșcolarii au primit câte o sirenă și un triton pentru a exersa tehnica fuzionării și acasă.

Bibliografie

- Bocoș, M. (2002). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Bojneag, M. (2007). *Educație plastică. Ghid metodic pentru învățământul preșcolar*. Petroșani: Editura Tehno-Art.
- Cant, A., (2010). *Educația preșcolară privită cu alți ochi*. Cluj-Napoca: Risoprint.
- Carter, R. (2004). *Limbaj și creativitate: arta comunicării*. Londra: Editura Routledge;
- Chiș O., Glava A., Tătaru L., (2014). *Piramida cunoașterii. Repere metodice în aplicarea curriculum-ului preșcolar*. Pitești: Editura Diamant.
- Cojocariu, V., (2003). *Educație pentru schimbare și creativitate*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Dulamă, M.E., Ilovan, O.R., (2010). *Știință, creativitate și abilități practice*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Rafailă, E., (2002). *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București: Editura Aramis.
- Roco, M., (2004). *Creativitatea și inteligența emoțională*. Iași: Editura Polirom.
- ***Curriculum pentru învățământul preșcolar. (2009). București: Editura Didactica Publishing House.

Viața și activitatea canonistului Pr. Prof. Dr. LIVIU STAN

Sorin JOANTĂ

În anul 1910 în localitatea Socet de pe plaiurile hunedorene, la data de 11 iulie, a văzut lumina zilei pruncul *Liviu*, al doilea vlăstar al familiei preotului *Stan Ioan și Maria*. Tatăl, fost țăran mijlocaș având înclinație spre cele sfinte, urmează un curs pregătitor de un an pentru a devenii slujitor al altarului la cererea expresă făcută mitropolitului Ardealului de consătenii din Socet. Până la hirotonire, Ioan Stan fusese cântăreț bisericesc și învățător confesional, iar de când a devenit preot a rămas în același timp învățător în sat până la moarte (1933), fiind prețuit și exemplul de urmat pentru enoriași ca și tatăl său, fost păstor de suflete în aceeași comunitate.

În cadrul familiei primește primele noțiuni creștine despre viață de la părinți, urmând apoi cursurile școlii primare în Hunedoara (primele trei clase în limba maghiară la " *Călugării franciscani* ") și Deva (clasa a patra la școala primară română de stat nr. 1) între 1916- 1920. Având dragoste de carte, continuă ciclul primar cu încă 8 clase în cadrul liceului *Decebal* din Deva (1920-1922) și *Coriolan Brediceanu* din Lugoj (1922-1928), unde obține și bacalaureatul la 4 iulie 1928³⁴.

Având vocație pentru preoție și continuând în același timp tradiția familiei, dă examen pentru admitere la Facultatea de teologie ortodoxă de la Cernăuți, unde devine student ordinar din octombrie 1928.³⁵ Prin strădaniile depuse se remarcă drept un student serios, inteligent făcând cinste recomandărilor făcute de mitropolitul Ardealului Nicolae Bălan. Sub îndrumarea unor renumiți profesori ca Dr. Vasile Tarnavschi (Vechiul Testament, Limbi biblice semitice, Arheologie biblică, Istoria biblică a Vechiului Testament), Dr. Vasile Gheorghiu (Gramatica limbii grecești a Noului Testament și ermineutica biblică), Dr. Nicolae Cotos (Filozofie creștină și Istoria și filozofia religiei), Dr. Domițian Spânu (Istoria bisericească universală), Dr. Vasile Loichița (Istoria Bisericii Române), Dr. Simeon Reli (Istoria Bisericii Române), Dr. Silvestru Găină (Didactica generală, Elemente de psihologie pedagogică) promovează primii doi ani cu calificativul maxim *distincție*.³⁶ Urmează anii III și IV de studiu în timpul cărora frecventează alte cursuri ale profesorilor din primii ani completate de

³⁴ Potrivit *Certificatului de absolvire a cursului inferior de liceu și diploma de bacalaureat*

³⁵ Potrivit p. 1 din *caietul de cursuri al studentului ordinar Liviu Stan* (carnet de student), Facultatea de Teologie - Cernăuți.

³⁶ *Ibidem*, p 2.

Dr. Valerian Șesan (Drept roman și Drept bisericesc), Dr. D. Ieremia (Exerciții de Catehetică și Omiletică) pentru ca la 16 iunie 1932 să primească calificativul *distincție* în urma examenului sistematic - practic.³⁷

În aceeași lună a anului 1932, susținând teza cu titlul *Dogma trinitară la Sfântul Atanasie cel Mare*, primește titlul de licențiat în teologie al Universității din Cernăuți pentru a se bucura de drepturile și prerogativele acordate de lege.³⁸

În perioada anilor 1932-1934, în paralel cu anii III-IV de studiu de la Facultatea de Teologie, atras de științele juridice și dorind să își formeze un vocabular adecvat, pentru a-i putea pătrunde tainele și pentru că a înțeles necesitatea cunoașterii normelor și legilor civile pe lângă cele bisericești, a urmat și cursurile Facultății de Drept pe care însă nu le-a finalizat.

Reîntors în zona natală, proaspătul licențiat Liviu Stan, în baza rezultatelor obținute este remarcat în mod deosebit de mitropolitul vrednic de pomenire Nicolae Bălan și îndrumat să-și continue studiile în teologie, specialitatea Drept bisericesc. I se acordă binecuvântarea pentru a elabora o teză de doctorat cu titlul *Mirenii în Biserică*. În anul 1932 este trimis de mitropolitul Bălan pentru aprofundarea cunoștințelor de drept la Universitatea din Atena unde participă la cursuri ale Facultăților de Teologie și Drept până în 1934. Din 1934 până în 1935 se specializează la Universitatea din Varșovia în cadrul Facultăților de Drept, Teologie Ortodoxă și Litere³⁹, urmând apoi o perioadă de studii la Facultățile de Drept canonic și de Teologie ale Universității Gregoriene din Roma (1935- 1936). Perioada studiilor în străinătate o încheie cu audierea cursurilor și susținerea unor examene la Facultățile de Filozofie și Drept ale Universității din Munchen (1936-1937).⁴⁰ În aceste centre universitare de renume prin contactele și legăturile făcute cu teologi din alte țări înțelege rolul unității Bisericii și finalizează teza de doctorat. Calitatea avută la studiile din străinătate a fost aceea de bursier de stat și bursier al Mitropoliei din Sibiu la Universitățile respective.

În anul 1936 tânărul de numai 26 ani, **Liviu Stan** primește titlul de doctor în teologie pe baza lucrării monumentale *Mirenii în Biserică*, operă care așează pe baze noi, reale, colaborarea dintre elementul cleric și laic în cadrul Bisericii Ortodoxe.⁴¹

³⁷ *Ibidem*, p. 3.

³⁸ *Ibidem*, p. 4.

³⁹ Potrivit actelor de studiu de la Universitatea din Varșovia.

⁴⁰ Potrivit actelor de studiu de la Universitățile din Roma și Munchen.

⁴¹ Potrivit comunicării oficiale nr. 815/ 1938 a Universității din Cernăuți făcută Ministerului Educației Naționale - București.

După obținerea titlului de doctor în drept bisericesc se căsătorește la 5 mai 1937 cu tânăra Adriana Danciu, născută în 15 februarie 1909 la Cernăuți într-o familie de învățători. Tânăra soție îl însoțește pe teologul Liviu Stan în unele din plecările sale în străinătate.

Datorită încrederii acordate de mitropolitul Nicolae Bălan și culturii teologice acumulate, din anul 1937 Dr. Liviu Stan este hirotonit preot și devine duhovnic⁴² și profesor universitar al Academiei Teologice de la Sibiu, predând ca suplinitor Teologia Fundamentală, iar din 1 decembrie 1941 devine titularul catedrei de Drept bisericesc, continuând să suplinească până în 1943 și disciplina mai sus amintită.⁴³ În 1943 recunoscându-i-se prin lege (Legea 75/1943 publicată în M. Of. nr. 35/1943) Academiei Teologice din Sibiu drepturile unei Facultăți de teologie, a fost încadrat pe 25 iunie 1943 ca profesor agregat, iar prin Decretul regal 2092/1945 i s-au recunoscut drepturile de profesor titular începând de la 1 decembrie 1944. În timpul activității la Sibiu se nasc cei doi copii ai familiei Stan, Corneliu în 1938 și Ileana-Lăcrămioara în 1943.

În perioada cât a activat la Sibiu a făcut parte și din Adunarea eparhială, ocupând de asemenea și alte posturi de o importanță mai redusă. Activitatea la Facultatea de Teologie din Sibiu și-o încheie la 28 ianuarie 1949 când se transferă la Institutul Teologic de grad universitar din București în urma deciziei din 2 decembrie 1948. De la 29 ianuarie 1949 când este încadrat la Institutul Teologic din București a funcționat până la pensionare (30 septembrie 1972), rămânând și după această dată îndrumător științific și coordonator pentru doctorat la specialitatea Drept bisericesc și administrație.⁴⁴

În decursul anilor în care a activat ca și profesor coordonator științific pentru doctorat, în spiritul școlilor filozofice vechi, a îndrumat o întregă pleiadă de doctoranzi care continuând munca și tradiția magistrului lor au obținut rezultate remarcabile, afirmându-se ca eclesiologi și canoniști de marcă, apreciați atât în țară cât și în străinătate. Reputații doctori în Drept bisericesc ortodox din țara noastră, sunt ucenicii reputatului profesor Dr. Liviu Stan, și având exemplul maestrului au continuat munca începută în rezolvarea problemelor cu care se confruntă Biserica, prin elaborarea unor lucrări de specialitate deosebite.⁴⁵

⁴² Potrivit actelor oficiale doveditoare.

⁴³ Potrivit *Carnetului de muncă* și actelor oficiale emise de: Arhiepiscopia Ortodoxă Română de Alba-Iulia și Sibiu, Academia Teologică Sibiu, Ministerul Culturii Naționale și al Cultelor.

⁴⁴ Potrivit *Carnetului de muncă* și actelor oficiale emise de Ministerul Cultelor.

⁴⁵ Dintre ucenicii direcți remarcăm pe Arhid. Prof. Dr. Ioan N. Floca, Pr. Prof. Dr. Nicolae Dură, Pr. Prof. Dr. Dumitru Găină, Pr. Dr. Constantin Drăgușin, Pr. Dr. Marcel Ciucure,

În anul 1950 împreună cu alți mari dascăli ai Institutului Teologic Universitar din București primește din partea patriarhului Justinian distincția de *iconom stavrofor*.⁴⁶

În perioada în care a funcționat în învățământul teologic de la Sibiu și București, Pr. Prof. Dr. Liviu Stan a mai îndeplinit o serie de funcțiuni în organele reprezentative ale Bisericii Ortodoxe Române și în Aparatul Central al Statului. Astfel, din 8 octombrie 1940 până în 15 februarie 1941 a fost Director în Ministerul Cultelor, pentru ca apoi să-și întrerupă activitatea devenind în perioada războiului (toamna anului 1941- toamna anului 1944) duhovnic la spitalele militare din Sibiu. Din octombrie 1944 devine consilier al Primului Ministru pe probleme de culte și în același timp de la sfârșitul anului 1945 până la 1 aprilie 1950 ocupă postul de consilier tehnic la Ministerul Cultelor. Pentru o perioadă de două luni (august și septembrie) în anul 1946 a funcționat ca Secretar General delegat al Ministerului Cultelor iar de la 1 noiembrie 1950 ca referent tehnic de specialitate în Ministerul Cultelor.⁴⁷

"Pe lângă îndelungata și temeinica sa pregătire informativă în specialitate, agonisită în perioada studiilor sale din țară și străinătate, Pr. Prof. Liviu Stan, a dispus și de un prețios instrument de lucru și cercetare, anume cunoașterea perfectă a limbilor clasice și a mai multor limbi moderne (franceza, germana, italiana, greaca modernă, poloneza, sârba, ceha, bulgara și maghiara) care i-au înlesnit și i-au ușurat munca de informare științifică. Totodată, a întreținut o strânsă corespondență și legături cu colegii săi de specialitate din străinătate, fapt care i-a dat întotdeauna prilejul să fie bine informat asupra problemelor, preocupărilor și proiectelor canoniștilor ortodocși și asupra realizărilor lor mai importante."⁴⁸ De asemenea a fost delegat de Sfântul Sinod să participe ca membru în delegația Bisericii Ortodoxe Române la prima Conferință panortodoxă de la Rhodos din 1961 și la cea de-a patra de la Chambesy din 1968. Fiind membru în Comitetul Central al Consiliului Ecumenic al Bisericilor și membru a Comisiei pentru formație ecumenică, de asemenea a luat parte în 1968 la Adunarea generală de la Uppsala.

Pr. Constantin Pârveu, etc., care activează în învățământul teologic universitar din țară sau străinătate, precum și în administrația bisericească.

⁴⁶ Potrivit Deciziei nr. 115/1950 a Patriarhului Justinian emisă în baza hotărârii luate de Sinodul Permanent în ședința din 4 februarie 1950, privind distincțiile onorifice bisericești ce se acordă membrilor clerici ai corpului didactic de la Institutul Teologic din București.

⁴⁷ Potrivit actelor oficiale emise de Ministerul Cultelor din România.

⁴⁸ Redacția, *Necrolog pr. prof. dr. Liviu Stan*, în rev. "Biserica Ortodoxă Română", anul XIX (1973), nr. 3-5, p. 479.

Ca bun cunoscător al unor limbi străine și având strânse legături cu instituții de învățământ superior din străinătate, Pr. Prof. Dr. Liviu Stan a acceptat în mai multe rânduri invitațiile de a susține prelegeri și conferințe având ca temă probleme de drept bisericesc și ecumenism la universități din Italia, Grecia, Germania și Polonia. Multe din studiile apărute în țară au fost publicate și în periodicele bisericești sau ale centrelor Universitare din Europa cum ar fi: "*Theologia*" din Atena, "*Grigorios Palamas*" din Tesalonic, "*Kyrios*" din Berlin, "*Jurnal Moskovskoi Patriarhii*" al Patriarhiei Ruse. Având multe luări de cuvânt pertinente în cadrul adunărilor și întâlnirilor ecumenice sau panortodoxe, o parte din cuvântările și pozițiile sale au fost publicate în revistele Consiliului Ecumenic al Bisericilor cum sunt: "*Konzile und die okumenische Bewegung*" și "*Councils and the Ecumenical Movement*" din Geneva.

Pentru contribuția deosebită la soluționarea unor probleme canonice și poziția tranșantă și reală în legătură cu statutul laicilor în Biserică dar și pentru întreaga activitate în anul 1968 a primit titlul de "**Doctor honoris causa**" al Facultății de Teologie din Tesalonic.

După pensionarea din 1972, viața Pr. Prof. Dr. Liviu Stan a fost încercată de probleme medicale grave, pentru ca "la 1 aprilie 1973 după o scurtă dar grea suferință să se stingă din viață eminentul profesor de teologie, distinsul teolog, canonist și intelectual român de prestigiu. Încetarea sa din viață a produs o profundă durere familiei, rudelor, prietenilor și cunoscuților și a lăsat un mare gol în învățământul teologic superior."⁴⁹

"În ziua de duminică 1 aprilie, orele 15, sicriul cu corpul neînsuflăit al Pr. Prof. Dr. Liviu Stan a fost depus în biserica Sfânta Ecaterina, paraclisul Institutului Teologic din București, fiind vegheat în permanență până în ziua prohodirii sale de studenți teologi, timp în care biserica a fost cercetată de mulți din cei care l-au cunoscut, l-au apreciat sau căroră le-a fost dascăl. Marți 3 aprilie 1973, orele 12, a avut loc slujba prohodirii care a fost oficiată de P.S. Episcop Antonie Ploieșteanul, vicar patriarhal, rectorul Institutului Teologic din București, înconjurat de un ales sobor de preoți și diaconi.

Alături de familia îndurerată au mai participat: consilieri din cadrul Administrației Patriarhale și ai Arhiepiscopiei Bucureștilor, întregul corp profesoral al Institutului Teologic din București, studenți și doctoranzi în teologie, numeroși preoți din capitală, doi profesori delegați ai Institutului Teologic din Sibiu, prieteni, cunoscuți și foști elevi."⁵⁰

"Miercuri 4 aprilie, dimineața sicriul cu corpul neînsuflăit a fost depus în catedrala orașului Lugoj⁵¹ unde s-a oficiat și slujba parastasului de către

⁴⁹ *Ibidem*, p.478.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 479.

⁵¹ *Ibidem*, p. 480.

un sobor de ierarhi și preoți după care marele canonist ortodox dr. Liviu Stan a fost înmormântat în cimitirul ortodox din Lugoj.

În urma lui a rămas o operă deosebit de valoroasă, iar prin întreaga activitate s-a afirmat ca un teolog și canonist desăvârșit care a făcut cinste școlii teologice și Bisericii Ortodoxe Române pe care cu devotament a slujit-o.

Aspecte privind utilitatea metodei "Vorbirea cu sprijinul semnelor" (V.S.S.)

Profesor psihopedagog Elena-Georgeta LASLOU
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Orizont” Oradea

Educația modernă, prin diferitele sale posibilități materiale, trebuie să ofere intensificarea învățării pe toate planurile, iar profesorul trebuie să-și schimbe abordarea față de desfășurarea învățării și să utilizeze metode noi care să conducă la învățare. Vorbirea cu Sprijinul Semnelor (VSS) este o metodă de sprijinire a comunicării dezvoltată în Flandra din 1980 (Louis Smet, Martine, Nijs en Filip Loncke). VSS se adresează persoanelor (copii, adulți) cu deficiențe de comunicare, cu deficiențe mintale severe sau moderate care au atins cel puțin nivelul pre-simbolic și care au deprinderi motorii globale elementare. În Flandra, metoda a fost implementată cu succes, fiind considerată un limbaj convențional extraordinar pentru grupul țintă căruia i se adresează.

metoda Vorbirea cu Sprijinul Semnelor (VSS), copii cu deficiențe, limbaj, semne.

„Orice metodă pedagogică rezultă din întâlnirea mai multor factori și, din acest punct de vedere, educația va rămâne mereu o artă: arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale date de cărțile de metodologie.”

Gaston Mialaret

Drumul parcurs pentru atingerea obiectivelor educaționale constituie *metoda didactică*. 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 proceda care tinde să plaseze elevul în-tr-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată” (Iucu, 2001, p.142).

Metodologia evoluează în timp, ca răspuns la dinamica schimbărilor ce se desfășoară în cadrul procesului instructiv-educativ. Calitatea unei tehnologii se masoară în gradul de adaptare a acesteia la situațiile și exigențele noi, complexe ale învățământului contemporan.

A spune că o metodă este mai bună ca alta, fără a ține cont de contextul în care metoda respectivă este eficientă, constituie o afirmație lipsită de sens. “Metodele de învățământ sunt selectate în raport cu scopul și obiectivele activității didactice, conținutul lecției și particularitățile elevilor” (Gherguț, A., 2005, pag. 225).

Încadrarea unei metode într-o anumită clasă nu este definitivă, ci relativă. Astfel, o metodă tradițională poate evolua spre modernitate, în măsura în care secvențele procedurale care le compun îngăduie restructurări inedite sau când circumstanțele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi.

În unele metode moderne surprindem secvențe destul de tradiționale sau descoperim că variante ale acestei metode erau de mult cunoscute și aplicate.

O variantă de clasificare a metodelor educaționale se poate pronunța în jurul axei istorice: *metode clasice, tradiționale* (modelul clasic); *metode moderne* (modelul modern).

Metodele *tradiționale* au un lung istoric în instituția școlară și pot fi păstrate cu condiția reconsiderării și adaptării lor la exigențele învățământului modern.

Metode *moderne* au un caracter *activ, declanșând* angajarea elevilor în activitatea concretă sau mentală, stimulându-le motivația, capacitățile creatoare, cognitive etc.

Un criteriu de apreciere a eficienței metodelor îl reprezintă valențele formative ale acestora, impactul lor asupra dezvoltării personalității elevilor.

O cerință foarte importantă în activitatea desfășurată cu elevii care prezintă cerințe educative speciale, o reprezintă alegerea și utilizarea corectă a metodei adecvate. „Procesul de învățământ este totodată și un ansamblu de metode, de „căi” de instruire” (Cerghit, I., 1997, p. 11).

Și elevii cu deficiențe, trebuie astfel formați pentru a avea o viață activă și a participa, în măsura posibilităților lor, la diferite activități.

După cum se știe, învățarea este un act personal și cere participare personală, problema esențială de care depinde producerea învățării fiind problema implicării, a angajării celui care învață în actul învățării. De aceea, este firesc și normal ca profesorul care lucrează cu elevi care prezintă cerințe educative speciale să caute și să-și aleagă metode potrivite pentru a facilita înțelegerea de către elevi a ideilor exprimate și pentru a atrage interesul acestora față de o anumită activitate.

Educația modernă, prin diferitele sale posibilități materiale, trebuie să ofere intensificarea învățării pe toate planurile, iar profesorul trebuie să-și schimbe abordarea față de desfășurarea învățării și să utilizeze metode noi care să conducă la învățare.

Pe lângă faptul că introduce o nouă metodă de comunicare, Vorbirea cu Sprijinul Semnelor (V.S.S.) reprezintă o nouă abordare pedagogică orientată spre copil.

De ce consider eu că este utilă metoda V.S.S.? Lucrând cu elevi care prezintă deficiență mintală severă și profundă, mi-am dat seama cât este de greu să relaționezi cu această categorie de deficienți.

Cercetările arată că decalajul în apariția limbajului între copilul normal și cel cu deficiență mintală este de 3 – 6 ani, în funcție de gravitatea deficienței.

După Weber, în formele foarte severe (idioție), primul cuvânt apare la 54 luni și propoziția la 153 luni, în formele severe (imbecilitate) primul

cuvânt este rostit la 43 luni și propoziția la 93 luni, iar în formele ușoare (debilitate) la 34 luni, respectiv 89 luni. Pronunțarea primului cuvânt poate să aibă loc și sub forma unei ecolalii fiziologice, pe când pronunțarea propozițiilor presupune procese psihice și fiziologice mai complexe.

Copiii cu deficiență mintală severă ajung să-și însușească sistemul simbolic al acestuia în vederea comunicării, însă vorbirea este imperfectă, pronunția prezintă diferite tulburări, inteligibilitatea este redusă, vocabularul, se limitează la cuvintele uzuale, structura gramaticală nu este însușită, din cauza acestui fapt vorbirea este agramată. Acești copii își însușesc cu dificultate operațiile elementare, având puține cunoștințe despre lumea înconjurătoare.

Copiii cu deficiență mintală profundă nu-și însușesc limbajul decât în forme simple. Comunică mai mult prin sunete nearticulate sau cuvinte izolate articulate defectuos, reacționează la comenzi simple îndelung executate fără să le înțeleagă.

De cele mai multe ori, acești elevi nu sunt înțeleși de alții atunci când doresc să comunice ceva. Din această cauză apar stări de agresivitate, anxietate, izolare etc. Când acești elevi se pot face înțeleși printr-un gest, ei sunt mult mai fericiți și prezintă un mai mare interes în comunicare.

Iată din ce cauză, în astfel de situații este necesară „suplimentarea” semnelor verbale cu alte tipuri de limbaje sau sisteme de semne.

„Creat la începutul anilor 80 în Flandra, sistemul de comunicare „Vorbirea cu Sprijinul Semnelor” sau prescurtat VSS, și-a dovedit eficiența prin practicarea sa în diferite programe individuale sau de grup, desfășurate cu persoanele cu dificultăți severe în comunicare. VSS se bazează pe metoda flamandă „SMOG” (spreken met ondersteuning van gebaren). Este o metodă de sprijinire a comunicării dezvoltată în Flandra din 1980. Sunt folosite aproximativ 500 de semne, ușoare și folositoare. Semnele derivă din limbajul mimico-gestual al persoanelor cu deficiențe de auz, dar sunt diferite de acestea. Semnele VSS sunt ușor de recunoscut și de executat” (Martens, G., Vangheluwe H., Vercruyse, M., Baciu L., Drugas, I., Platon, A., 2009, p. 6).

VSS se adresează persoanelor cu deficiențe de comunicare, cu deficiențe mintale severe sau moderate care au atins cel puțin nivelul pre-simbolic și care au deprinderi motorii globale elementare.

Metoda este utilă deoarece:

- este un sistem de semne *standardizat și convențional*, oferind în același timp posibilitatea unei învățări individualizate a semnelor din vocabularul de semne.
- executarea semnelor nu necesită utilizarea unor obiecte externe, comunicarea realizându-se față în față, prin folosirea doar a propriului corp (brașe, mâini, expresii ale feței etc.).

- nu presupune investiții în echipamente special, după achiziționarea cursului fiind necesare doar întâlnirile pentru repetarea semnelor, precum și planificarea în echipă a planului de implementare a metodei în instituții.

Unii copii înțeleg ceea ce spun, dar limbajul lor este atât de limitat sau neclar încât noi nu îi înțelegem. Când acești copii pot folosi un gest în plus pentru a se face înțeleși se vor simți mult mai fericiți. Vor fi capabili să se facă înțeleși cu o jumătate de cuvânt și o jumătate de gest, iar oamenii vor putea să-i înțeleagă. Un copil care se simte înțeles prezintă un mai mare interes în comunicare. Experiența succesului este foarte importantă în dezvoltarea copilului.

Învățarea comunicării prin semne depinde în mare măsură de mediu, la fel ca și asimilarea limbajului vorbit. De aceea este foarte important ca toate persoanele care vin în contact cu copilul să comunice cu acesta în așa fel și de asemenea, să învețe VSS. Un copil care învață VSS trebuie să fie capabil să utilizeze metoda în orice moment : la masă, în excursie, în baie, la joacă etc. Trebuie să înțelegem copilul în orice moment, iar copilul trebuie să ne înțeleagă la rândul său.

Metoda este utilă și datorită faptului că impune executarea semnelor concomitent cu vorbirea. Pe de altă parte, un alt principiu este acela că în VSS sunt folosite semnele doar pentru cuvintele esențiale.

Comunicarea cu V.S.S. are loc în propoziții scurte, vorbindu-se rar și expresiv, cu un limbaj clar al trupului și un vocabular ușor, folosit în context și repetat. Utilizarea aceluiași cod de semne de către toate persoanele care interacționează cu copilul cu deficiențe mintale este un real sprijin pentru acesta ((Martens, G., Vangheluwe H., Vercruyse, M., Baci L., Drugas, I., Platon, A., 2009, p. 9).

Deși sub aspect temporal, proiectul VSS are o scurtă existență în România, efectele pozitive sunt vizibile în comportamentul copiilor educați cu această metodă, iar relaționarea cu persoanele de intervenție și familia, cunosc un semnificativ salt calitativ. Este adevărat că rezultatele nu apar peste noapte, V.S.S. nu este o metodă miraculoasă. Ea necesită timp fiind un proces îndelungat, dar care ajută aducându-și partea de contribuție în relaționarea cu acești elevi. De asemenea, munca în echipă este foarte importantă, toate persoanele care lucrează cu acești copii trebuind să se implice pentru ca semnele să poată fi învățate gradual, în funcție de necesitățile individuale ale subiecților și să fie repetate și consolidate. Chiar dacă efortul depus în acest sens, este mare, nu se poate compara cu fericierea pe care o putem dărua copilului. În acest fel, V.S.S. poate întrerupe cercul vicios din sistemul educațional și poate constitui o valoroasă metodă de

prevenție: copiii, adulții și personalul sunt mai mult implicați într-un dialog pedagogic pozitiv.

Bibliografie

Cerghit, I. (1997) Metode de învățământ, ediția a III-a, București, Editura Didactică și Pedagogică R.A.

Cucoș, C. (coord.) (1998) Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Iași: Polirom.

Gherguț, A., (2005), Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Iași, Editura Polirom

Ionescu, M. Radu I. (1995) Didactica modernă, Cluj-Napoca, Editura Dacia.

Iucu, R. (2001) Instruirea școlară, Iași, Editura Polirom.

Martens, G., Vangheluwe H., Vercruyssen, M., Baciu L., Drugas, I., Platon, A., (2009) Cartea semnelor. Manual pentru cursul de formare V.S.S., Editura Universității din Oradea.

Rolul jocului în dezvoltarea personalității copiilor cu CES

Prof. educator Mihaela-Dorina TRIPON

Prof. itinerant: Lehene Marinela

Școala Gimnazială Specială Transilvania Baci

În lucrarea prezentă vom aborda jocul de la delimitări conceptuale la clasificare, implicații ale jocului didactic, exemple de activități prin joc. Vom sublinia aspecte instructive și formative în cazul copiilor cu CES.

jocul didactic, competențe, evaluare

Una dintre cele mai importante forme de manifestare a copilului este jocul. Lucian Blaga spunea că "înțelepciunea și iubirea copilului este jocul". În mod obișnuit o asemenea activitate este considerată ca izvorâtă din nevoia de acțiune, de mișcare a copilului - o modalitate de a-și consuma energia - sau de a se distra; un fel plăcut de a utiliza timpul.

J.Piaget sublinia că funcția esențială a tuturor formelor de joc este aceea că "transformă realul printr-o asimilare mai mult sau mai puțin supusă la trebuințele eului". Jocul este considerat ca o activitate de asimilare care funcționează pentru ea însăși, neînsoțită de un efort de acomodare.

Jocul și, în special, jocul didactic are scop instructiv și formativ combinat cu elemente distractive, astfel că învățarea se realizează fără ca, de fapt, copilul să fie măcar conștient că este implicat într-un proces pedagogic. În general, copiii cu CES au aceleași nevoi de acțiune și de recreație ca și orice alți copii de aceeași vârstă. Pe lângă caracterul educativ, jocul are o latură socială foarte necesară, care ajută și la mai facilă integrare a acestor copii, jocul rămâne de asemenea, pentru copii cu CES forma permanentă a procesului de recuperare.

Jocurile se pot clasifica după obiectivele prioritare (ex. jocuri senzoriale, jocuri de observare, de dezvoltare a limbajului), după forma de exprimare (jocuri de orientare, conceptuale, ghicitori), după subiectul instruirii (jocuri matematice, muzicale, sportive, literare/lingvistice), după resursele folosite (jocuri materiale, orale, pe bază de întrebări, pe calculator), după regulile instituite (jocuri cu reguli tradiționale, cu reguli inventate, spontane, după competențele psihologice stimulate (jocuri de mișcare, de observație, de imaginație, de atenție, de memorie, de gândire, de limbaj, de creație).

Jocul, ca activitate, este constituit dintr-o paletă diversă de acțiuni și comportamente ludice, care se desfășoară de la vârsta copilăriei până la

bătrânețe, având un rol esențial în procesul de socializare a persoanei, în vederea integrării ei optime în societate.

Jocul implica două aspecte de bază: fizic (care vizează formarea abilităților de apucare și manevrare conducând astfel la formarea deprinderilor motrice) și relațional (atunci când copilul intră în interacțiune cu alte persoane).

Jocul didactic este un tip de activitate prin care cadrul didactic consolidează și verifică cunoștințele elevilor, îmbogățește sfera cunoașterii, antrenează creativitatea acestora, crescând interesul pentru conținuturile lecțiilor la diversele discipline predate. Folosirea jocului didactic face mai atractiv procesul de instruire a copiilor cu CES și le menține interesul pentru asimilarea de noi cunoștințe și competențe.

Prin joc, copiii cu CES își pot antrena capacitatea de a acționa creativ, pentru că prin strategiile jocului se manifestă istețimea, spontaneitatea, inventivitatea, atenția, curajul.

De asemenea se așteaptă să se dezvolte anumite competențe, ca de exemplu cooperarea în rezolvarea sarcinilor, lucrul în echipă, capacitatea de a-și exprima puncte de vedere proprii referitoare la o problemă, inițiativa, spiritul critic, participarea și implicarea personală, argumentarea sau înțelegerea unor concepte.

Competențele sunt o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului de care are nevoie fiecare individ pentru dezvoltarea personală, pentru incluziunea socială și pentru angajarea pe piața muncii.

Scopul educației este acela de a forma anumite deprinderi, strategii cognitive, atitudini și comportamente. Acestea se învață numai dacă îl punem pe elev să acționeze efectiv, atât în plan verbal, cât și în plan motric. Indiferent de vârstă, elevul are sentimentul demnității personale. Încercarea de a-l umili, mai ales în prezența colegilor, va avea un rezultat nedorit: copilul fie se retrage în sine, refuzând să mai comunice, fie reacționează violent. Rușinea și umilirea dezechilibrează personalitatea copilului, duc la apariția unor stări psihice negative ca nesiguranța, teama, apoi pierderea respectului și încrederii față de învățător. În cazuri extreme, elevul poate deveni chiar agresiv. Se întâmplă adesea ca elevul frustrat să fie și izolat în grupul de elevi, deoarece reactivitatea lui exagerată, din cauza frustrărilor repetate, se manifestă printr-un comportament inadaptat, elevul fiind văzut de colegi ca o persoană dificilă. De aceea jocul poate fi folosit pentru a diagnostica conflicte psihologice.

Formele de joc au de asemenea scopul să intercepteze tulburările de comportament ce pot fi declanșate de inhibarea instinctelor, necesară în societate.

Terapia prin joc are la bază un efect echilibrant. Datorită acestuia, copilul găsește în joc un răspuns pozitiv la încercările sale de a fi înțeles și o confirmare a sentimentului propriei valori. Jocul constituie un sprijin necesar în organizarea procesului didactic, având în vedere faptul că monotonia produsă de formele standard ale lecțiilor produce rapid plictiseala și deconectarea de la procesul educativ. Această demotivare are ca efect secundar scăderea dorinței de a învăța, a interesului și atenției elevilor.

Jocul ca modalitate de evaluare nu urmărește în principal evidențierea deficiențelor și a blocajelor copilului. Elementele de joc încorporate în procesul de evaluare pot motiva și stimula puternic acest proces în toate formele lui.

În relația sa cu adultul, copilul își dezvoltă conștiința despre *morală*, pornind de la conceptul recompensă – pedeapsă. În colectivitate, în cadrul jocurilor cu reguli impuse, se dezvoltă *spiritul de grup*, în care regulile trebuie respectate riguros.

În timpul jocului, copilul inventează și repetă anumite mișcări, fapt ce va contribui la dezvoltarea treptată a gândirii, memoriei și creativității.

Folosirea jocurilor didactice este prima treaptă în realizarea învățământului formativ, care urmărește să dezvolte activismul intelectual, deprinderile de muncă intelectuală, de conduită morală, de activitate fizică, urmărind ca toate aceste deprinderi active să se dezvolte prin valorificarea resurselor psihice și fizice proprii.

Jocul didactic este una dintre cele mai accesibile forme de activitate datorată originalității sale specifice. Acesta se folosește în diverse forme pentru a stimula elevii să rezolve o sarcină într-o manieră cât mai atractivă, știut fiind faptul că învățarea care implică jocul devine mai plăcută și reconfortantă. Este un important mijloc de educație care pune în valoare și antrenează capacitățile creatoare ale școlarului. Rolul și importanța jocului constă în faptul că el facilitează procesul de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor. Datorită caracterului său formativ jocul influențează dezvoltarea personalității copilului.

Fiecare joc didactic trebuie să aibă un scop educativ, să includă o componentă instructivă, să îmbine armonios elementele instructive cu elementele distractive, să valorifice cunoștințele și deprinderile deja achiziționate.

Caracteristica esențială a jocului didactic constă în crearea unor condiții favorabile pentru valorificarea achizițiilor și pentru exersarea priceperilor și deprinderilor sub forma unor activități plăcute și atractive.

În predarea matematicii, obiect cu un grad mare de abstractizare, se simte nevoia găsirii unor mijloace care să ușureze însușirea noțiunilor matematice. Mijlocul de învățare cel mai eficient este jocul. De exemplu

pentru formarea reprezentărilor despre formele geometrice se poate folosi jocul "Ce formă ai primit?" sau "Jocul figurilor geometrice". Pentru fixarea numerației se va folosi jocul "Ce numere lipsesc?" și poezia "Numărătoarea". Alte jocuri „ Calculăm și colorăm !”, „Cel mai bun matematician”, etc

Pentru fixarea literelor învățate se va folosi jocul "Stop" ,jocul "Litera". Prin joc evaluarea este mai eficientă și totodată antrenantă. Exemple de jocuri de evaluare: „Trenul literelor”, „Trenul silabelor”, „Jocul silabelor duble” etc.

Rebusul la clasele III și IV este un instrument de evaluare folosit pentru fixarea și etalarea cunoștințelor; prin răspunsuri corecte date la afirmații simple, vor descoperi un cuvânt „cheie”, esența cunoștințelor lor. Rebusul poate fi folosit la majoritatea obiectelor.

Jocul este o activitate prin care sunt adunate și interpretate informații despre starea, funcționarea sau evoluția viitoare a copilului cu CES.

Prin jocul didactic elevul își angajează întregul potențial psihic, își ascute observația, își cultivă inițiativa și inventivitatea, își dezvoltă spiritul de echipă și cooperare.

Exemple de activități prin joc:

1. DEZVOLTAREA PERCEPȚIILOR, IMAGINAȚIEI: desen, pictură, modelaj. Jocul se mai poate utiliza și în dezvoltarea memoriei și imaginației.
2. DEZVOLTAREA GÂNDIRII: rezolvarea unor situații mai complexe
3. DEZVOLTAREA IMAGINAȚIEI: sculptură în săpun, pictură realizată cu pastă de dinți, modelaj cu plastilină. Se mai poate utiliza și în: dezvoltarea gândirii, dezvoltarea atenției, dezvoltarea emoțională (se vor sculpta/modela trăiri emoționale).
4. DEZVOLTAREA MEMORIEI: origami gen bărcuță sau floare după modele realizate împreună cu terapeutul, găsirea perechii unei figuri, redarea îmbrăcămînții unui coleg. Se mai poate utiliza și în: dezvoltarea atenției
5. DEZVOLTAREA ATENȚIEI: găsirea de obiecte ascunse, telefonul fără fir
6. CUNOAȘTEREA EMOȚIILOR: desenarea de ferestre sau obiecte "recipiente" ale emoțiilor și discutarea acestora
7. MODELARE COMPORTAMENTALĂ: jocuri de rol

Jocul reprezintă pentru copii o modalitate de a-și exprima propriile capacități. Prin joc, copilul primește informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp.

În concluzie subliniem că mecanismele intime ale jocului sunt, în esență, mecanismele învățării. Palparea obiectelor, manipularea lor, deplasarea lor (chiar prin aruncare) înseamnă, în fond, elaborarea spațiului și timpului senzorial și, într-o măsură diferită, a timpului și spațiului mintal. Pe măsură ce jocul organizează și dezvoltă cogniția, el își pierde din ponderea elementelor stricte ale cunoașterii și devine o formă de relație obiectuală cu motivația lucidă și promovează învățarea.

Bibliografie

- Cerghit, I., Neașu, I., Pănișoară, I. O., Potolea, D. (2001). Prelegeri pedagogice, Iași: Ed. Polirom.
- Gherguț, A. (2005). Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație", Iași: Ed. Polirom.
- Gherguț, A. (2005). Sinteze de psihopedagogie specială" Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Iași: Ed. Polirom.
- Păunescu, C; Ene, L; Mânzat, B.; Popovici, D. V.; Ionesu, L.; Petrescu, M.; Niculcea, D. (2001) *Terapia educațională integrată*, Ed. Pro Humanitate

Activitate educațională integrată

Prof. învă. preșc. Eva Mariana LENARD
Grăd. cu P. N. „Lumea Piticilor” Structura 1, Dej

Această lucrare s-a focalizat asupra unui proiect didactic, ce admite sintetizarea și organizarea didactică a conținuturilor din mai multe domenii ale cunoașterii, demersul didactic să poată fi personalizat în funcție de posibilitățile fiecărui preșcolar. Este proiectat pentru o grupă combinată: Nivel I (3-5ani) + Nivel II (5-6 ani), activitățile având mijloace de realizare comune și obiective operaționale diferențiate. Activitatea integrată înglobează toate activitățile din programul unei zile. Scopul principal al realizării acestei activități didactice este verificarea pe nivele de vârstă a deprinderilor de exprimare orală și consolidarea unor abilități practice specifice nivelului de dezvoltare motrică referitoare la anotimpul primăvara, realizând un mozaic și un tablou de primăvară.

deprinderi de exprimare, creativitate verbală, mozaic de primăvară, tablou de primăvară, metoda Piramidei

În învățământul preșcolar noul curriculum prevede organizarea grupelor combinate, cuprinzând copii de niveluri diferite de vârstă și de dezvoltare. Activitatea instructiv-educativă asigură stimularea diferențiată a copilului în vederea dezvoltării sale pe plan intelectual, socio-afectiv și psihomotric, ținând cont de particularitățile de vârstă ale acestuia.

În vederea proiectării activităților la o grupă combinată se ia în calcul, în primul rând, nivelul de dezvoltare psihomotrică a copiilor din care este constituită grupa. După evaluarea inițială, fiecare educatoare, în funcție de vârsta copiilor care predomină la grupă, își face planificarea. Activitățile pot avea mijloace de realizare comune și obiective diferențiate pe nivele de vârstă.

Activitatea integrată din grupă combinată ne conduce la realizarea unui scenariu bine gândit pentru o zi. Această activitate presupune o împletire de obiective pe nivele de vârstă, astfel încât copiii de diferite vârste în același timp să fie motivați în activitatea de învățare.

Proiect de activitate integrată

Grupa: combinată (Nivel I + Nivel II)

Tema anuală de studiu: Când, cum și de ce se întâmplă?

Tema proiectului: „Surprizele primăverii”

Tema săptămânii: „Tablou de primăvară”

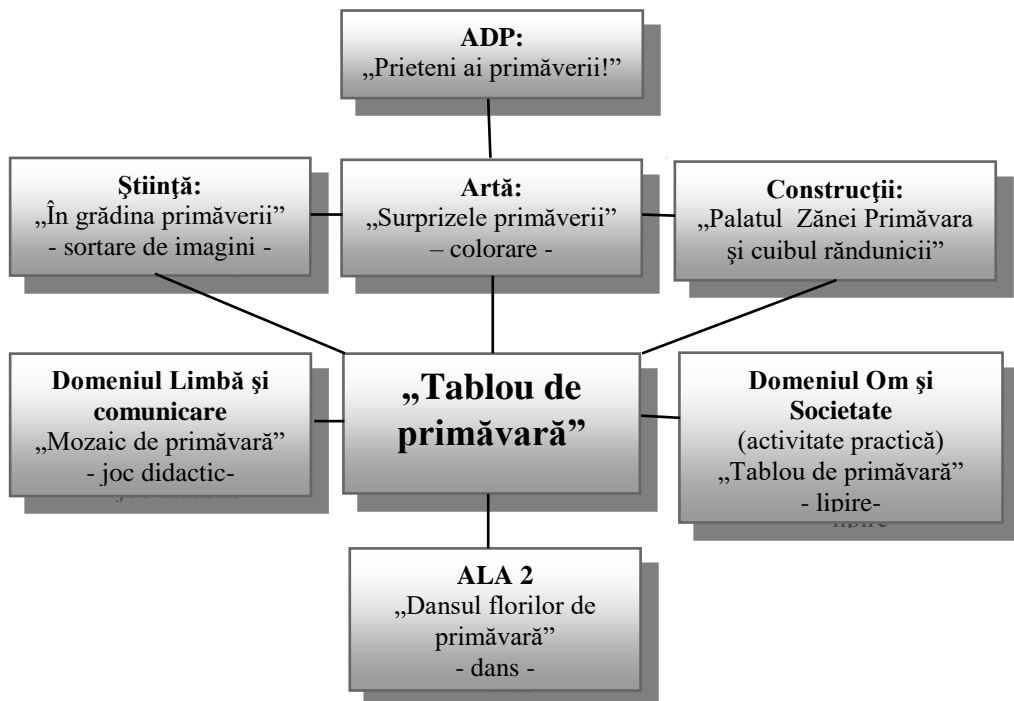
Tema activității: „Oaspetele primăverii în grupa noastră”

Tipul activității: Verificare și consolidare de cunoștințe, priceperi și deprinderi

Categoriile de activități de învățare: ADP + ALA1+DLC+DOS+ALA2

Forma de realizare: activitate integrată care înglobează toate activitățile din programul unei zile.

Scopul activității: verificarea deprinderilor de exprimare orală prin activizarea limbajului și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale, dezvoltarea creativității limbajului oral, valorificând cunoștințele referitoare la anotimpul primăvara; consolidarea unor abilități practice specifice nivelului de dezvoltare motrică.



OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

NIVEL I

DLC - Domeniul Limbă și comunicare:

- să denumească cel puțin trei aspecte specifice anotimpului primăvara: flori de primăvară (ghiocei, lalea, narcisă, zambilă), legume timpurii (ridiche, salata, ceapa verde), păsări călătoare (rândunica, barza) de pe jetoane;
- să formuleze cel puțin două propoziții din două, trei sau mai multe cuvinte, folosind imaginile;

- să formuleze cel puțin două enunțuri pe baza imaginilor de pe tabla magnetică;
- să stabilească corectitudinea sau incorectitudinea unor enunțuri, referitoare la primăvară;
- să precizeze cel puțin două aspecte specifice anotimpului primăvara: caracteristici, fenomene, flori, legume, păsări călătoare, activități de primăvară, cu ajutorul educatoarei.

DȘ - Domeniul Om și Societate - activitate practică:

- să execute corect exercițiile de încălzire a mâinilor;
- să enumere materialele de lucru puse la dispoziție;
- să urmărească demonstrația și explicațiile educatoarei privind realizarea lucrării;
- să realizeze *tabloul de primăvară*, respectând indicațiile și utilizând tehnici de lucru învățate (asamblare, lipire), având ca reper modelul educatoarei.

NIVEL II

DLC - Domeniul Limbă și comunicare:

- să denumească cel puțin cinci aspecte specifice anotimpului primăvara: flori de primăvară (ghioce, lelea, narcisă, zambilă), legume timpurii (ridiche, salata, ceapa verde), păsări călătoare (rândunica, barza) de pe jetoane;
- să despartă corect cuvintele în silabe, corelând numărul de silabe cu bătaia din plame;
- să formuleze cel puțin trei enunțuri pe baza imaginilor de pe tabloul magnetic;
- să stabilească corectitudinea sau incorectitudinea unor enunțuri, referitoare la primăvară;
- să formuleze cel puțin trei propoziții corecte din punct de vedere gramatical, pe baza imaginilor date;
- să ordoneze cuvintele pentru a forma o propoziție logică;
- să precizeze cel puțin cinci aspecte specifice anotimpului primăvara: caracteristici, fenomene, flori, legume, păsări călătoare, activități de primăvară, cu ajutorul educatoarei.

DȘ - Domeniul Om și Societate - activitate practică:

- să execute corect exercițiile de încălzire a mâinilor;
- să enumere materialele de lucru puse la dispoziție;

- să urmărească demonstrația și explicațiile educatoarei privind realizarea lucrării;
- să realizeze „tabloul de primăvară”, respectând indicațiile și utilizând tehnici de lucru învățate (asamblare, lipire), având ca reper modelul educatoarei.

STRATEGII DIDACTICE:

Metode și procedee didactice: conversația, explicația, demonstrația, observația, problematizarea, exercițiul, turul galeriei, metoda Piramidei.

Mijloace didactice: elementul surpriză: „Rândunica Fani”- (marionetă), săculeț, jetoane cu flori, legume, păsări, plic, jetoane de colorat cu flori de primăvară, legume timpurii, păsări călătoare și Zâna Primăvara, jetoane și abțibilduri cu rândunică, lelea și ridiche, semne de carton (față veselă, față tristă), cutie de lemn, coșulețe, tablă magnetică, magneți, tablă de lemn, patafix, farfurii de carton, hârtie colorată, pastă de lipit, recompense (abțibild cu flori de primăvară), calculator, CD muzică-„Primăvara” de Antonio Vivaldi, CD - muzică de primăvară pentru copii.

Forme de organizare a activității: frontal, individual, grupuri

Scenariul integrativ: joc didactic

Durata: o zi

Scenariul zilei

I. Moment organizatoric

În vederea bunei desfășurări a activităților de învățare au loc: aranjarea mobilierului, stabilirea liniștii și asigurarea unei atmosfere de lucru adecvate.

II. Activități de dezvoltare personală (ADP)

Întâlnirea de dimineață

Intrarea copiilor în grupă se face pe un fond muzical, „Primăvara” de Antonio Vivaldi.

Salutul: Copiii sunt salutați cu formula: „Bună dimineața, dragi copii!” Pentru salut se folosește „tehnica comunicării rotative”. Fiecare salut este însoțit de o strângere de mână.

Prezența: Invit copiii să se așeze în semicerc. Citesc catalogul grupei, iar ei răspund cu „Prezent/Prezentă”, după care numesc un copil care va întoarce fotografiile absențelor pe panou. Voi stabili împreună cu copiii câte fete și câți băieți sunt prezenți la grădiniță.

Calendarul naturii: Se specifică faptul că suntem în anotimpul primăvara, ziua, luna, anul, se face referire la anotimpul curent – primăvara, la starea vremii și la îmbrăcămintea adecvată temperaturii de afară, se schimbă plăcuțele.

Împărtășirea cu ceilalți: Anunț copiilor tema săptămânii „Tablou de primăvară”, solicitând să vorbească clar, corect. La schimbul de impresii, copiii vor discuta despre: „Ce floare de primăvară ai acasă?”, „Cine lucrează în grădină?” Propun copiilor, că în această zi de marți să fim și noi grădinari.

Activitatea de grup: se va realiza prin jocul „De-a grădinarii”

Noutatea zilei: Anunț copiii că au un oaspete în sala de grupă și discuția este întreruptă de un oaspete care își face apariția în grupă „Rândunica Fani” - Rândunica, foarte trist, pus pe gânduri. Copiii îl primesc în grupă și doresc să afle motivul supărării acestuia și ascultă relatarea povestirii. Această poveste îl spun clar, pe un ton adecvat, captând atenția copiilor.

Rândunica plângând le povestește copiilor, că prietenii lui au râs de el fiindcă nu cunoaște florile de primăvară, legumele timpurii, păsările călătoare. Îi roagă foarte frumos pe preșcolari și pe d-na educatoare să-l primească în această zi în grupă. Copiii îl primesc cu mult drag pe Rândunică alături de ei. El precizează că a adus un săculeț cu mai multe lucruri în el, ce a pregătit împreună cu Zâna Primăvara.

Tranziție:

Întâlnirea de dimineață se încheie cu cântecul „Vântul de primăvară”.

Activități liber alese (ALA1)

Prezintă copiilor un coșuleț adus de Rândunica, în care găsim jetoane cu lalea, ridiche și rândunică. Fiecare copil pe rând scoate din coșuleț un jeton și în funcția imaginii se formează cele trei grupe: al lalelelor, ridichelor, rândunecilor. Prezintă copiilor teme de interes și obiectivele propuse spre realizare. În acest sens, trecem pe la toate centrele de activitate deschise. Vor fi date explicațiile necesare realizării obiectivelor menționate și voi prezenta mijloacele de învățământ ce vor fi folosite.

Grupele constituite inițial își vor alege centrul la care vor să lucreze sau să se joace pentru început:

Știință: „În grădina primăverii” – sortare de imagini –

Sarcini de lucru: - să selecteze imaginile cu păsările călătoare, legumele timpurii și florile de primăvară;

Materiale folosite: jetoane cu flori, legume și păsări

Artă: „Surprizele primăverii”

Sarcini de lucru: - să coloreze jetonul ales (flori de primăvară/legume timpurii/păsări călătoare) cu culorile corespunzătoare;

Materiale folosite: creioane colorate, jetoane de colorat

Construcții: „Palatul Zănei Primăvara și cuibul rândunicii”

Sarcini de lucru:

- să selecteze materialele necesare realizării temei;
- să combine materialele puse la dispoziție pentru realizarea unei structuri complexe;
- să coopereze cu colegii în vederea realizării temei;
- să mânuiască piesele de construit în vederea obținerii unui obiect;
- să descrie obiectele create, motivând alegerea.

Materiale folosite: piese Lego, cuburi de lemn

Evaluarea activităților desfășurate pe centrele de interes: după îndeplinirea sarcinilor de la centrele de interes, formulez aprecieri globale și individuale privind implicarea copiilor și corectitudinea răspunsurilor date.

Tranziție: Trecerea la următoarea etapă, cea a activităților pe domenii experiențiale, se realizează prin jocul de mișcare „Rândunelele zboară în grădină”.

III. Captarea atenției pentru activitățile de învățare

Copiii se așază pe scăunele, în semicerc, și le adresez întrebări: „Care este floarea ta preferată? „Îți place ridichea?” Prezint copiilor săculețul adus de Rândunica Fani.

IV. Anunțarea temei și obiectivelor activității didactice

Astăzi, ne vom juca cu Rândunica Fani și vom realiza un „Mozaic de primăvară”, vom spune tot ce știm despre aspecte specifice anotimpului primăvara: caracteristici, fenomene, flori, legume, păsări călătoare, activități de primăvară și vom confecționa un „Tablou de primăvară” pentru el.

V. Dirijarea învățării și obținerea performanței

Introducerea în joc voi face prin stimularea interesului copiilor prin elementul surpriză „Rândunica Fani” și săculețul său plin cu surprize.

Varianta 1 - Rândunica le prezintă copiilor coșulețul cu jetoanele de primăvară alese de către ei la centrul „Știință”.

Explicarea și demonstrarea jocului.

Pentru a asigura o înțelegere clară a jocului, am să utilizez atât metoda explicației cât și cea a demonstrației. Cu ajutorul explicației am să subliniez clar regulile jocului și sarcina didactică pe care o au copii de îndeplinit:

- Nivel I+II: un copil va veni la coșulețul cu surprize, alege un jeton, denumește floarea/leguma/pasărea călătoare reprezentat pe jetonul respectiv și îl așează corespunzător pe tabla magnetică.
- Nivel II: un copil extrage din cosuleț un jeton, va recunoaște imaginea și desparte cuvântul în silabe corelând numărul de silabe cu bătaia din plame.

Jocul probă se realizează cu ajutorul unui copil.

Jocul propriu-zis. Toți copiii reproduc aceeași acțiune. Jocul continuă până când toți copiii participă la joc. Aprecierile se fac individuale în rezolvarea sarcinilor.

Varianta 2 - Rândunica prezintă imaginile expuse de către ei pe tabla magnetică „Surprizele primăverii”

Explicarea și demonstrarea jocului.

Cel mai atent copil va primi rolul de gazdă:

- Nivel I: - să formuleze cel puțin două propoziții din două, trei sau mai multe cuvinte, folosind imaginile;
- Nivel II: - să formuleze cel puțin trei propoziții corecte din punct de vedere gramatical, pe baza imaginilor date;

Jocul probă se realizează cu ajutorul unui copil.

Jocul propriu-zis. Toți copiii reproduc aceeași acțiune. Jocul continuă până când toți copiii participă la joc. Aprecierile se fac individuale în rezolvarea sarcinilor. Răspunsurile corecte vor fi aplaudate.

Varianta 3 - Jocul: „Adevărat-fals”

Explicarea și demonstrarea jocului:

Din săculețul Rândunicii prezint copiilor semnele de carton cu față veselă - față tristă, cu care vor răspunde la afirmațiile făcute:

„Barza se întoarce la noi în anotimpul iarna” (Fals),

„Zambila are un miros plăcut” (Adevărat), etc.

Nivel I: Fiecare copil va formula cel puțin două enunțuri pe baza imaginilor de pe tabloul magnetic.

Nivel II: Fiecare copil va formula cel puțin trei enunțuri pe baza imaginilor de pe tabloul magnetic.

Jocul probă se realizează cu ajutorul unui copil.

Jocul propriu-zis. Copiii continuă pe rând jocul. Jocul continuă până când toți copiii participă la joc. Aprecierile se fac individuale în rezolvarea sarcinilor.

Varianta 4 – Rândunica explică copiilor că următorul joc o să fie pe grupe, așa cum au fost formate înainte: grupa lalelelor, ridichelor, rândunelelor. (Nivel I+II)

Explicarea și demonstrarea jocului:

Fiecare copil din grupă are sarcina să grupeze jetoanele pe tabla magnetică în grupa florilor de primăvară (ghiocel, lealea, narcisă, zambilă), legumelor timpurii (ridiche, salata, ceapa verde) și păsărilor călătoare (rândunica, barza).

Jocul probă se realizează cu ajutorul unui copil.

Jocul propriu-zis. Copiii continuă pe rând jocul. Jocul continuă până când toți copiii participă la joc. Aprecierile se fac individuale în rezolvarea sarcinilor.

Mulțumește copiilor, că a învățat și el să denumescă florile de primăvară, legumele timpurii, păsările călătoare, dar nu știe nimic de mediul lor de viață, caracteristicile acestora.

Rândunica explică copiilor regulile jocului: Fiecare grupă trebuie să prezinte tot ce știe despre: florile de primăvară (grupa lalelelor), legumele timpurii (grupa ridichelor), păsările călătoare (grupa rândunelelor). Se alege putătorul de cuvânt al fiecărei grupe.

Jocul probă se realizează cu ajutorul unui copil.

Jocul propriu-zis. Grupele continuă pe rând jocul. Jocul continuă până când toate grupele participă la joc.

Nivel II: „Te rog ajută-mă să spun corect!”

Rândunica nu știe să formuleze corect propozițiile. Îi roagă pe preșcolari să-l ajut.

Explicarea și demonstrarea jocului:

Fiecare copil pe rând trebuie să ordoneze cuvintele spuse de Rândunică, pentru a forma o propoziție logică.

„Galbenă narcisa plăcut miroasă”

„Narcisa galbenă miroasă plăcut”

„Ghiocelul primăvară vestitor”

„Ghiocelul este vestitorul primăverii”, etc.

Jocul probă se realizează cu ajutorul unui copil.

Jocul propriu-zis. Copiii continuă pe rând jocul. Jocul continuă până când toți copiii participă la joc.

Aprecierile se fac individuale în rezolvarea sarcinilor. Răspunsurile corecte vor fi aplaudate.

Tranziție: Trecerea la activitatea practică se realizează prin jocul "De-a Statuiele".

Explicarea și demonstrarea jocului:

„Astăzi, sunteți rândunele, iar când eu aplaud vă opriți și deveniți o statuie până la următorul semnal”.

Se execută jocul probă pentru asigurarea înțelegerii sale, după care urmează jocul propriu-zis.

După jocul de mișcare copiii se așează la măsuțe.

Rândunica Fani este foarte curios, dacă știu să confecționeze un „Tablou de primăvară”. Copiii sunt de acord să realizăm împreună lucrarea pentru Rândunică.

Analiza lucrării-model:

Prezintă copiilor „Tabloul de primăvară” și îl analizăm împreună.

Explicarea și demonstrarea modului de lucru:

- Nivel I: prezintă tehnica de asamblare: asamblăm pe hârtia colorată formele decupate pentru lelea, narcisă, ridiche, rândunică, și soare.
- Nivel II: prezintă tehnica de asamblare: asamblăm pe hârtia colorată formele decupate pentru lelea, narcisă, ridiche, salată, ceapă verde, rândunică și soare.
- Nivel I+II: prezintă tehnica de lipire: întâi întindem lipiciul pe toată suprafața formei decupate, după care ne uităm foarte atenți la locul unde urmează a fi lipit.

Munca independentă:

Fiecare copil va primi o farfurie de carton cu formele decupate din hârtie colorată pentru asamblarea tabloului de primăvară, lipici, hârtie albă pentru lipire și hârtia colorată A4 pe care se realizează tema propusă.

Exerciții pentru încălzirea mușchilor mici ai mâinilor:

Înainte de a începe lucrul, copilul de serviciu anunță efectuarea exercițiilor pentru încălzirea mușchilor mici ai mâinilor: „Închidem și deschidem pumnii! Zboară păsărelele! Cântăm la pian! Plouă!”

Realizarea lucrării de către copii:

Urez spor la treabă copiilor. Atrag atenția asupra unei ținute corecte la masa de lucru.

Încep să lucreze - pe fundalul sonor „Primăvara” de A. Vivaldi, iar eu intervin și îi ajut pe cei care solicită sprijin.

Analiza lucrărilor:

După finalizarea temei propuse, copiii analizează lucrările cu ajutorul metodei turului galeriei. Rândunica este foarte încântat de cum au lucrat preșcolarii.

VI. Asigurarea retenției și a transferului

Jocul: „Piramida primăverii”

Prin Metoda Piramidei realizez sinteza finală despre anotimpul primăvara.

Explicarea și demonstrarea jocului:

Rândunica își aduce aminte că ce frumos au colorat preșcolarii jetoanele cu aspecte specifice anotimpului de primăvară. Îi roagă să-i aducă jetoanele și explică regulile jocului: fiecare copil lipește jetonul colorat de către el pe planșă, după cum urmează:

- pe primul rând (culoarea verde) se lipeșc cele patru flori de primăvară;
- pe rândul doi (culoarea maro) se lipeșc cele trei legume timpurii;
- pe rândul trei (culoarea albastră) se lipeșc cele două păsări călătoare;
- pe rândul patru (culoarea galbenă) se lipește Zâna primăvară.

Pe măsură ce copiii așează jetoanele potrivite, construiesc „Piramida primăverii”. Numesc câte un copil care să rezolve următoarele cerințe:

- Nivel I: - să precizeze cel puțin două aspecte specifice anotimpului primăvara: caracteristici, fenomene, flori, legume, păsări călătoare, activități de primăvară, cu ajutorul educatoarei.
- Nivel II: - să precizeze cel puțin 5 aspecte specifice anotimpului primăvara: caracteristici, fenomene, flori, legume, păsări călătoare, activități de primăvară, cu ajutorul educatoarei.

Jocul probă se realizează cu ajutorul unui copil.

Jocul propriu-zis. Copiii continuă pe rând jocul. Jocul continuă până când toți copiii participă la joc.

Aprecierile se fac individuale în rezolvarea sarcinilor. Răspunsurile corecte vor fi aplaudate.

VII. Încheierea activității. Aprecieri finale

La finalul activității, voi formula aprecieri colective și individuale cu privire la prestația și implicarea copiilor în activitate. Rândunica se declară foarte mulțumit de activitatea copiilor, le împarte recompense (abțibilduri cu flori de primăvară) și le propune ca împreună să realizeze „**Dansul florilor de primăvară**” (ALA2), unde se vor desfășura dansuri alese de copii, apelând la experiența anterioară a copiilor.

Concluzii

Ca urmare a activității desfășurate pe parcursul zilei, am constatat un plus de lejeritate și mai multă coerență în procesul de predare-învățare-evaluare, preșcolarii fiind puși în situație să sintetizeze, să asocieze, să compare și să descopere singuri. Copiii au colaborat în grupuri, asumându-și roluri, care au condus la valorificarea calităților și abilităților lor personale.

Această activitate a determinat eliberarea de formalism în comunicare și a conferit o libertate mai mare de expresie copiilor. Diversitatea și complexitatea răspunsurilor pe nivelele de vârstă au sprijinit verificarea deprinderilor de exprimare orală prin activizarea limbajului și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale, dezvoltarea creativității limbajului oral, valorificând cunoștințele referitoare la anotimpul primăvara.

Vechimea scrisului în Limba Română

Bogdan Mărcășan

Lucrarea de față își propune o prezentare laconică a principalelor documente, opinii ale cercetătorilor cu privire la începuturile scrierii în limba română. Se vizează spre analiză perioada cuprinsă între Evul Mediu timpuriu și sec. al XVI-lea. Vor fi întreprinse cercetări asupra slavonismului cultural și a modului în care se justifică apariția unor texte în limba română înaintea anului 1521 prin prisma cercetărilor lingvistice și a curentelor culturale, dar și a contextului socio-istoric.

literatura și limba slavonă, grafism , alfabet chirilic, alfabet latin

Literatura slavonă și scrisul slavon la români corespund perioadei orânduirii feudale. Ulterior acestei destrămări ele se diluează. În sec al X-lea ar fi începuturile scrisului slavon pe teritoriul țării noastre. Limba slavă folosită în scris în țările române poate fi denumită slavo-română. Latinitatea limbii române este mărturisită de toți cercetătorii și călătorii străini prin țările române. Limba slavă nu era limba maternă a clasei stăpânitoare. Limba slavă a fost la români o limbă literară, o limbă de cultură, învățată doar la curtea voievodală, în rândurile păturilor orășenești, a boierimii mari, în Biserică. Limba slavă are la temelie limba slavă bisericească a lui Chiril și Metodie, influențe ale limbilor slave vii și ale limbii române, având caracter compozit. Slavii dacici au fost asimilați de români până în sec. al XII-lea, pierzându-și limba. Literatura religioasă, actele cancelariilor domnești, istoriografiile, tot ceea ce ținea de cârmuire era redactat în limba slavonă. Cele mai vechi manuscrise religioase în limba slavă provin din sec. XII-XIV. Ideologiile politice și religioase medievale erau răspândite prin literatura slavo-română. În sec. XIV-XVI cultura slavonă era unitară. A existat un slavonism cultural la români, dar limba slavonă era o limbă străină, de clasă (Panaitescu, 1965, p.14-18).

Limba slavonă a păstrat un caracter de clasă în ceea ce privește actele de cancelarie, istoriografia, cărțile bisericești, cu toate că manuscrisele slavo-române pătrundeau în rândul maselor populare prin intermediul orășenilor și sătenilor învățați. În contextul orânduirii feudale vorbim despre caracterul de clasă al limbii slavone. Cei mai mulți cititori erau boieri și clerici. Poporul avea propria sa literatură orală. Preoții și scribii știau slavona, precum și negustorii pentru legăturile comerciale și cele cu cancelariile domnești. Autoritatea central domnească trebuia apărată împotriva tentativelor restauratoare ale boierimii mici. Centralitatea statului era întărită prin răspândirea scrisului în limba slavonă. Radu cel Mare a scos bisericile de sub ascultarea stăpânilor de moșii, de pe domeniile feudale și le-a pus sub

ascultarea unor episcopi, controlați de el (Panaitescu, 1965, p.26). Limba slavonă e limba clasei stăpânitoare. Cu Mihai Viteazul începe istoriografia în limba română.

Cele mai vechi scrieri românești care ne-au parvenit sunt din sec. al XVI-lea. Scrisoarea lui Neacșu din 1521 este cea mai veche scriere românească cunoscută. Neacșu era o persoană particulară din Câmpulung, care scria lui Johannes Benker pentru a-l informa despre oștile turcești de la Dunăre. De la sfârșitul sec. al XV-lea avem dovezi din care ar rezulta posibile corespondențe purtate între municipalitatea Sibiului și boierii din Țara Românească. E vorba despre legăturile comerciale întreținute între cele două provincii. S-ar putea ca în comunicarea particulară dintre negustori să se fi scris în limba română. Documentul care există precizează că unui preot român s-a dat suma de un florin spre a scrie o epistolă în „aceeași limbă”. Boierul Dragomir Udriște, muntean de neam se adresa brașovenilor prin „bunilor”, dovadă că se scria românește. E clar faptul că nu scrisoarea lui Neacșu ar fi primul document în care se scria românește, dar e singurul păstrat (Gheție, Mareș, 1985, p.123-124).

Apostolul și Evangheliarul din 1532 sau Catehismul luteran din 1544 sunt alte scrieri românești care s-au pierdut. Nu putem trece cu vederea Evangheliarul slavo-român de la Sibiu din 1551-1553. Multă vreme s-a considerat că textele rotacizate, *Psaltirea Șcheiană* și *Psaltirea Voronețeană* au fost scrise înainte de 1500, dar cercetările filologice au arătat faptul că ele sunt scrise după 1550. Majoritatea cercetătorilor care s-au aplecat asupra scrierilor românești consideră că s-a făcut uz de această practică și înainte de anul 1500, dar pentru nevoi particulare. Unul dintre acești cercetători este Al. Rosetti, care mărturisește continuitatea scrisului românesc încă din cele mai vechi timpuri, în scopuri private (Gheție, 1974, p.9-10).

În anul 1846 apare la Praga un document în care editorul menționează faptul că valahii din Dacia ar fi tradus liturghia slavă de rit grec în limba vorbită de ei. Asupra acestei note a editorului s-au aplecat mai mulți lingviști și filologi ajungându-se la părerea că liturghia s-a tradus în limba română prin sec. al XVII-lea, o dată cu naționalizarea cultului, în Moldova prin inițiativele lui Dosoftei, iar în Țara Românească prin cele ale lui Antim Ivireanu. Andrei Șaguna dar și N. Bălășescu au considerat că textul praghez face referire la epoca lui Inochentiu al IV-lea (1243-1258), prin urmare vechimea scrisului în limba română fiind considerabilă, de prin 1100. Părerea lui Șaguna a fost ușor demontată din lipsă de argumente, precizarea din textul praghez fiind a editorului (Gheție, Mareș, 1985, p.117-118). Au mai existat și alte documente la care se făcea referire cu privire la vechimea scrisului în limba română. Unul dintre aceste documente este *Povestirea pe înțeleș despre scriere* a lui Constantin Kostenetșki, recunoscut de slaviști ca un

bun cunoscător al limbii române. P.P. Panaitescu a tradus eronat o sintagma din carte precizând „se ortografiază corect” în loc de „se zice corect”, pentru a susține vechimea scrisului în limba română. Acest document datează din 1418. Nu putem trece cu vederea afirmația lui Dimitrie Cantemir din *Descrierea Moldovei*, privitoare la înlocuirea alfabetului latin cu cel chirilic în vremea episcopului moldovean Teoctist, ca o reacție la propaganda catolică. I. Gheție consideră nerelevant textul din *Descrierea Moldovei*, întrucât precizează doar o reacție anticatolică, nu și faptul că ar fi existat cărți scrise în limba românilor, pentru aceia care îmbrățișau credința catolică. Cărțile puteau fi latine (Gheție, Mares, 1985, p.118-119). Perioada incriminată ar fi după Sinodul de la Constantinopol, 1450. Important rămâne și documentul din 16 sept. 1496 prin care Ștefan cel Mare jura credință regelui Cazimir la Polonia. Acest document a fost redactat în două exemplare, un exemplar în slavonă care s-a înmănat regelui și o copie latină, cu o notă din care rezultă că ar fi fost tradus după versiunea română. I. Bogdan consideră această adăugire, o notă a copistului care nu cunoștea faptul că în cancelariile domnești se scria în slavonă.

De-a lungul timpului au fost întreprinse o serie de cercetări privind data la care s-a scris românește folosindu-se alfabetul chirilic. I. Bogdan a propus o ipoteză recunoscută de majoritatea cercetătorilor în domeniu. Potrivit acesteia alfabetul chirilic ar fi fost împrumutat de români de la bulgari după sec. al XIII-lea, început de sec. XIV. El a realizat o serie de cercetări privind slovele care apar în alfabetul chirilic românesc și cel slavon. Se pare că scrisul românesc și cel slavon ar fi mers în paralel, neputându-se separa unul de celălalt. I. Bogdan a analizat corespondentul slavon al lui „ă” și „î” ajungând la concluzia că acest mod de utilizare a vocalelor în alfabetul chirilic aparține sfârșitului de sec. XIII. Alfabetul chirilic a fost preluat de la bulgari după denazalizarea lui. Toate aceste ipoteze emise de I. Bogdan susțin existența unei tradiții grafice care s-ar fi perpetuat după 1250. Înainte de această dată ar fi existat posibilitatea de a se fi scris românește cu caractere chirilice. În documentele slavone, cuvintele românești erau redată prin slove ale alfabetului chirilic preluat după denazalizarea iusului sau a corespondentului românesc „ă / î” (Gheție, 1974, p.18-19).

O altă problemă o ridică slova care redă africata *ge* din română. Această slovă se regăsește frecvent în textele românești de după 1500, dar și în documetele slavo-române cuprinse între anii 1450-1480. Această slovă care nu face parte din alfabetul chirilic asemănătoare cu un U patrat cu coamă, potrivit unor cercetători ar fi fost prealută de la sârbi sau chiar special creată de români spre a putea reda africata din viul grai. Asemenea ipoteze se susțin doar dacă avem de-a face cu o tradiție literară românească. Însă despre acest lucru putem vorbi abia din sec. al XVI-lea. Până atunci erau încercări

sporadice care au dus la concluzia că este nevoie de un semn grafic, care să redea un sunet al limbii române. În limba slavă erau și alte semne grafice care puteau reda africata *ge* din română, dar acestea se regăsesc doar în documentele slave și slavo-române. De obicei scribii români foloseau noua slovă ce nu se regăsește în alfabetul chirilic. Ceilalți scribi de la cancelariile domnești aveau alte naționalități, obișnuiți fiind cu alfabetul chirilic pentru redarea sunetelor limbii slave (Gheție, 1974, p.18-19).

De asemenea, nu putem neglija alternanța *f/h* sau *e/i* deoarece ele susțin ideea unei tradiții literare, care ar arăta că s-a scris în românește în mod constant. Importante sunt documentele originale, dar și documentele copiate, deoarece ele arată împletirea dintre pronunțarea contemporană și tradiția literară. În multe documente din Moldova apare alternanța *e/i* în exemple precum *șetrarul/șitrarul* (Gibănescu apud Gheție 1974, p.15).

Importantă e modalitatea în care s-a fixat această tradiție literară românească, într-o perioadă de clară dominație a limbii slavone. Limba slavonă era limba oficială a Bisericii și a cancelariilor domnești. Nu puteai învăța limba slavă dacă nu cunoșteai limba română. Limba română a reprezentat un instrument de învățare a limbii slavone, dovadă și traducerea textelor slavone în românește. Acesta este argumentul unei tradiții literare românești care reclamă reguli ortografice precise în baza cărora se poate opera. Așadar în școli se învăța și scrierea în limba română. A doua jumătate a secolului al XVI-lea ar reprezenta hotarul care separă scrierea în limba română de scrierea slavă.

Foarte importante sunt grafiile care atestă originea latină a limbii române și faptul că traducătorii unor texte aveau ca referință etimoanele latinești. Sunt o serie de paralele etimologice care arată că în zona Banatului, Hunedoarei, se studia latina, dovadă că forma latinizată a cuvântului rumân apare prima dată aici. Cuvântul român se găsește consemnat pentru prima dată în *Palia de la Orăștie*, din anul 1582, tradusă în timpul lui Pavel Tordași, episcop român de religie calvină. Tot din această zonă avem un fragment al *Cărții de cântece*, care ar data din a doua jumătate a sec. al XVI-lea, scris cu litere latine și ortografie maghiară. Traducerea acestui text s-a făcut după o carte de cântece maghiară, în epoca în care propaganda calvină se intensificase. Autorul acestei traduceri se raporta la etimoanele latinești ale cuvintelor românești (Gheție, 1974, p.24-26).

Flavio Biondi un istoric al sec. al XV-lea pomenea valahii de la Dunăre într-un document din 1483, spunând despre ei că vorbesc o latină țărănească și puțin gramaticală. Aceștia ar face frecvent vizite la Roma, îmbrățișând religia catolică. E vorba despre românii din părțile Banatului și Hunedoarei, deoarece în Țara Românească propaganda catolică nu avea mulți prozeliți. Într-un document din 1366, regele Ludovic I spunea despre cei înnoilați că

trebuie să îmbrățișeze credința catolică. Doar astfel puteau nobilii și cnezii obține domenii. La fel procedează în 1428 regele Sigismund ordonând izgonirea preoților schismatici și amintindu-le nobililor și cnezilor români să-și boteze copiii în credința catolică. Ioan Corvinul a înnobilit mulți viteji care s-au remarcat în acțiunile antiotomane. Toți aceștia învățau în școli unde se preda limba latină, cunoscând etimoanele latinești ale cuvintelor românești (Gheție, 1974, p.21-23). Conștiința latinității era manifestată în scris, continuitatea între sec. al XIV-lea, respectiv al XV-lea fiind evidentă deoarece protestantismul a câștigat aderenți din rândurile românilor catolici din Banat și Hunedoara. Limba română era scrisă cu litere latine în aceste zone, dar și cu ortografie maghiară. În celelalte zone documentele calvine apăreau cu caractere chirilice (Gheție, 1974, p.28-29).

O altă problemă este legată de scrierile rotacizante, caracterizate de trecerea lui „n” la „r”. Există patru monumente de limbă care prezintă rotacismul, recunoscute de cercetători sub denumirea de texte rotacizante. E vorba de *Codicele Voronețean*, *Psaltirea Scheiană*, *Psaltirea Voronețeană* și *Psaltirea Hurmuzachi*. O serie de alte documente de prin sec. al XVI-lea cuprind rotacismul: *Codex Sturdzanus*, *Glosele Bogdan*, *Manuscrisul de la Ieud*, *Pravila ritorului Lucaci*, etc., dar nu se regăsesc sub denumirea generică de texte rotacizante. Primul dintre ele a fost descoperit de un profesor din Huși, la Voroneț, reprezentând un fragment de *Apostol* în grai rotacizant. E vorba despre *Codicele Voronețean*. Textele rotacizante sunt considerate cele mai vechi texte literare românești. Trebuie stabilită epoca și locul alcăturii lor, precum și contextul istorico-cultural. Singura posibilitate de datare a lor e cea lingvistică, dar și examenul filigranologic. Important este și curentul cultural-religios care a dus la traducerea în românește a textelor cărților sfinte. Unii cercetători au fost adepți ai teoriilor luterane, husite, protestante sau a unor curente naționale. Din păcate nu se afirmă la unison dacă datează din sec. al XV-lea sau al XVI-lea, dacă au fost scrise în Maramureș, Crișana, nordul Transilvaniei sau Banat. E greu de spus dacă aceste texte pot fi atribuite Reformei. De asemenea, nu știm dacă textul *Psaltirii Hurmuzachi* este copie sau original. Dificilă rămâne de stabilit și relația dintre aceste psaltiri și cea a lui Coresi, precum și dintre *Codicele Voronețean* și *Apostolul diaconului* (Gheție, 1974, p.43-47). Tipăriturile coresiene au fost considerate cele mai vechi monumente de limbă românească, până la descoperirea textelor rotacizante. Mulți au considerat că în *Psaltirea* și *Apostolul* lui Coresi, respectiv în textele rotacizante cu excepția *Psaltirii Hurmuzachi* s-ar reproduce aceleași versiuni românești ale cărților sfinte. Coresi, potrivit cercetătorilor, reproducea în alt grai conținutul documentelor rotacizate. Aceasta ar fi dus la o mentenanță a limbii noastre literare, prin vehicularea manuscriselor maramureșene, identificate cu textele rotacizante până în

sudul Ardealului. Rotacismul se diluase, iar Ardealul de Nord și Maramureșul dădeau limba noastră literară, după Iorga. E posibil ca textele rotacizante: *Codicele Voronețean*, *Psaltirea Voronețeană și Șcheiană*, precum și *Apostolul* și *Psaltirea* lui Coresi să derive dintr-o traducere marumureșeană rotacizată. Examenul filigranologic atestă faptul că manuscrisele textelor rotacizante și tipăriturile lui Coresi sunt contemporane. Cert e că nu dispunem de originalele traducerilor, ci doar de copii. S-ar fi putut ca traducerea originală să fi fost nerotacizantă. A. Rosseti se pronunța pentru diferențe dialectale și nu arhaico-lingvistice între tipăriturile lui Coresi și textele rotacizante (Gheție, Mareș, 1994, p.223-234). Traducerile lui Coresi sunt greu de plasat în epocă spre a vedea stadiul atins de evoluția dialectală a limbii române, din pricina faptului că nu posedăm edițiile științifice ale tuturor scrierilor lui Coresi. Totuși în baza unor particularități lingvistice, fonetice, morfologice și lexicale se pot localiza, respectiv preciza paternitatea și filiația textelor. Limba lui Coresi are o anumită particularitate. Fenomene de tip muntean se regăsesc alături de cele nordice, din Banat, Transilvania, de la nord de Mureș, Târnave și Moldova. Oricum elementele muntenești sunt majoritare. Cu siguranță că diaconul Coresi a adaptat o serie de manuscrise nordice normelor literare muntenești, dar a avut unele scăpări de termeni nemuntenești (Gheție, Mareș, 1994, p.302-303).

Reținem, așadar, că în perioada slavonismului cultural s-a adoptat alfabetul chirilic, dar scrierea și cititul în limba latină cu alfabet latin nu le-au rămas străine românilor din Evul mediu timpuriu până în sec. al XVI-lea, deoarece multe cuvinte utilizate în scris erau de origine latină, alături de cele slave sau grecești prilejuite de slavonismul cultural. Fără această ipoteză e greu de înțeles succesul propagandei catolice, mai ales în părțile Banatului și Hunedoarei. Preoții cunoșteau limba latină și scriau cu alfabet latin, având, probabil, cărți de cult și înainte de sec. al X-lea, când pătrunde liturghia de rit slav. În perioada slavonismului cultural limba latină era utilizată în corespondența cancelariilor domnești cu cancelariile străine. Începând cu sec. al XVII-lea limba română va înlocui treptat limba slavonă (Gheție, Mareș, 1985, p.127-131).

Deși prima scriere cu alfabet chirilic în limba română o avem din 1521, iar cu alfabet latin după 1571, *Cartea de cântece* și rugăciunea *Tatăl nostru*, practica scrisului în limba română e mult mai veche. Toate încercările de a atribui o vechime mai mare de sec. XVI-lea textelor rotacizate au fost sortite eșecului din pricina examenului filigranologic și a descifrării criptogramei *Psaltirii Șcheiene*. Examinarea tradiției grafice a textelor poate oferi o oarecare lumină asupra vechimii scrisului în limba română.

Bibliografie

- Gheție, I., Mareș, Al. (1985). *Originile scrisului în limba română*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Gheție, I (1974). *Începuturile scrisului în limba română*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Gheție, I., Mareș, Al. (1994). *Diaconul Coresi și izbânda scrisului în limba română*, București: Editura Minerva.
- Panaitescu, P.P.(1965). *Începuturile și biruința scrisului în limba română*, , București: Editura Academiei Republicii Populare Române.

Managementul activităților instructiv-educative din cadrul disciplinei opționale de educație ecologică

*Prof. Daniela MARCU
Școala Gimnazială Panticeu, jud. Cluj*

Motto:

*Eu sunt un copil , tu ții în mâinile tale destinul meu,
învață-mă te rog frumos, acele lucruri pe care trebuie
să le cunosc, să pot fii o binecuvântare pentru această lume.*

Disciplinele opționale reprezintă o formă de materializare a curriculumului la decizia școlii, și reprezintă curriculum elaborat în școală. Opționalele sunt discipline pe care școala le propune spre studiu elevilor în funcție de necesitățile comunității, ele au apărut din necesitatea și din dorința adaptării programelor școlare la particularitățile comunității locale.

Disciplina opțională „Educație ecologică” constituie un element valoros al curriculumului la decizia școlii, prin diversele conținuturi, cu un înalt grad de aplicabilitate și utilitate, care răspund intereselor de cunoaștere ale elevilor, prin modalitățile de abordare a acestora, prin utilizarea unor strategii didactice interactive, prin promovarea unor valori care țin de școala comunitară cerută de societate.

Educația ecologică nu este doar o formă de educație, un instrument în rezolvarea problemelor de mediu sau în gestionarea resurselor naturale. Este un proces de o dimensiune esențială în recunoașterea valorilor mediului înconjurător și definirea conceptelor privind mediul având ca scop îmbunătățirea calității vieții. Acest tip de educație urmărește inducerea, în special în instituțiile de învățământ, a dinamicii sociale cu privire la educație (cunoștințe, deprinderi, motivații, valori), care să stimuleze dezvoltarea personală, abordarea colaborativă și critică, dar și asumarea responsabilităților cu privire la deciziile luate pentru menținerea calității mediului și a sănătății oamenilor.

Așa cum ne ocupăm de educația intelectuală, de cea morală și estetică, de dezvoltarea aptitudinilor și sentimentelor, de educarea voinței, trebuie să ne ocupăm și de educația ecologică, prin care să-i învățăm pe copii, de ce și cum trebuie protejată natura. Copiii sunt publicul cel mai important deoarece ei sunt consumatorii de mâine ai resurselor naturii.

Trezindu-le elevilor interesul față de natură, putem aprinde o scânteie a sentimentului de stimă față de sine și nu trebuie să ne facem griji dacă nu putem face totul. Aprinderea unei scântei este un început bun. Să nu uităm niciodată - **copii educați azi sunt responsabili de mâine!** Educația ecologică

este o formă a educației care printr-un sistem de acțiuni specifice asigură formarea unei conștiințe ecologice.



Conduita ecologică, comportamentul ecologic sau etica ecologică este felul cum conștiința ecologică, formată prin educație ecologică, determină acțiuni și atitudini etice ale ființei cugetătoare față de viață și față de mediul în care trăiește.

Grija față de mediu este componenta esențială a dezvoltării morale, sociale, culturale și spirituale. Copiii trebuie să se familiarizeze de la cea mai fragedă vârstă cu aceasta. De aceea, noi dascălii putem să ne aduce contribuția în formarea acestora ca mici ecologiști, spre exemplu prin ținerea orelor în mijlocul naturii, în aer liber, pentru a stimula spiritul de creație al copiilor.

Este extrem de important ca problemele de mediu să fie transmise cât mai interesant, mai accesibil, să se desfășoare ca o sărbătoare, copiii să simtă că au contribuit cu adevărat la protecția mediului care ne înconjură. De exemplu, lecțiile predate în aer liber sunt mult mai interesante, oferă elevilor posibilitatea de a cunoaște direct elementele despre care învață.

Educarea copiilor în spiritul protecției și conservării mediului, al atitudinii de respect și valorificare a tot ceea ce oferă mediul în mod natural este o datorie permanentă și a noastră, a cadrelor didactice. Copilul trăiește intens minunata stare de freamăt lăuntric în permanentă armonie cu mediul înconjurător. El trebuie atras în diferite forme de activitate prin care să nu fie forțat să se adapteze unei realități străine lor, ci să-i facilităm asimilarea treptată a realității. Astfel, copilăria-simbolul bucuriei și al primăverii vieții, al zborului uman dă startul pentru acea sublimă competiție a omului cu el însuși în propria sa devenire și afirmare.

În cadrul activităților școlare din cadrul disciplinei opționale de *Educație ecologică și de protecția mediului*, am încercat, prin fapte și trăiri autentice, să-i ajut pe copii să ocrotească natura. Scopul planului de acțiune a fost colectarea deșeurilor reciclabile și valorificarea lor în activitățile copiilor, de creare a unor obiecte din materiale reciclabile, de realizare a unui acvariu cu peștișori în laborator, crearea unor afișe, participarea la concursuri, plantarea și îngrijirea unor plante, confecționarea unor căsuțe pentru păsări și multe altele.



Dar cel mai important obiectiv propus este acela de a-i sensibiliza pe copii și de a-i stimula să devină participanți activi la curățarea mediului de

deșeuri refolosibile, apoi creatori de frumos, practic și util (exemplu - realizarea din materiale reciclabile a unor obiecte decorative).

Fiind preocupată de educația ecologică în școală, am căutat să selectez și să desfășor activitățile cele mai accesibile - prin formă și conținut, care să-i conducă pe elevi spre educarea dragostei lor față de natură, a dorinței de a contribui la păstrarea frumosului, la educarea capacității de a ocroti și respecta natura. Am utilizat cu deosebită eficiență observări asupra mediului, identificarea unor specii de plante și animale, jocuri distractive, legende despre animale și flori, plimbări, drumeții, vizite și discuții libere. Toate acestea au fost mijloace prețioase de a-i educa pe copii pentru cunoașterea mediului înconjurător, prezentându-le relația dintre plante, animale, om. Am încercat să le dezvolt creativitatea și am planificat activități care să corespundă interesului de formare educativă și optim concepute pentru acoperirea problematicilor educației ecologice în școală.



În vederea educării deprinderilor de atitudine ecologică față de mediul înconjurător am fost preocupată de următoarele aspecte: păstrarea curățeniei în curtea școlii, în grădini, păduri; menținerea integrității arborilor și florilor; cunoașterea unor specii de plante; amenajarea și întreținerea spațiilor verzi; participarea practică la protejarea naturii.

Plimbările și drumețiile noastre au constituit un bun prilej pentru educarea dragostei față de mediul înconjurător, oferind copiilor contactul direct cu natura, oferind un tablou cadru vegetal și animal, copiii având posibilitatea de a observa nemijlocit interacțiunea și interdependența dintre populații în diverse anotimpuri.



Pădurea din apropierea școlii a constituit obiectul mai multor activități din cadrul orelor opționalului de educație ecologică și protecția mediului, ce mi-a dat ocazia de a răspunde curiozității neobosite a copiilor. Am desfășurat mai multe ieșiri în pădure, ieșiri care au condus la îmbogățirea cu noi semnificații a noțiunii de pădure, la îmbogățirea vocabularului copiilor cu termeni din domeniul ecologic, au contribuit la cunoașterea faunei și a florei pădurii, a relației dintre om și mediu și în special, a efectelor pozitive și negative pe care le are impactul activităților omului asupra pădurii.

Urmărind educarea atitudinii ecologice față de mediul înconjurător, cu prilejul acestor ieșiri în natură am atras atenția copiilor asupra unor aspecte de distrugere a mediului: copaci tăiați, cu tulpina scrijelită, resturi menajere, iarbă arsă, deșeuri de hârtie, sticle sparte și ambalaje de plastic aruncate la întâmplare. Pentru a nu proceda astfel și a întări comportamentele pozitive, de fiecare dată am ținut cont să lasăm totul curat în urma noastră. Au înțeles că fiecare dintre noi trebuie să devină prieten al naturii, un susținător al vieții pe Pământ.

Am încercat să îmbogățesc experiența copiilor în contact cu frumusețile naturii, să-i sensibilizez față de acestea, să le sădesc în conștiință dorința de a le păstra intacte. Realizarea unor astfel de obiective la diverse nivele de înțelegere poate crea un comportament **civilizat și responsabil**.

Când copilul începe să fie atras de locuitorii colțului viu, când sare în ajutor „celor care nu cuvântă”, oferind, de pildă, păsărelelor hrană pe pervazul ferestrei, adăpost pentru ele, sau când îl vom vedea grăbindu-se să așeze o floare ruptă într-un vas cu apă, vom putea spune că munca noastră nu a fost zadarnică. Numai cunoscând bine natura, tot ceea ce este viu și-l înconjoară, copilul va înțelege importanța acesteia în viața sa, va ști cum să o ocrotească și să o îngrijească.



Concluzie

Curriculum-ul la decizia școlii reprezintă o soluție de adaptare a ofertei școlare generale la particularitățile și aspirațiile elevilor din unitățile de învățământ, astfel prin elaborarea unei oferte de curriculum școlar ca disciplină opțională, un cadru didactic trebuie să urmărească să completeze personalitatea, cultura și să dezvolte competențele copiilor venind în sprijinul lor atunci când aceștia manifestă înclinații vădite pentru anumite domenii.

Școala reprezintă unul dintre factorii importanți ai educației care, cu influențele specifice acționează asupra personalității elevului, realizând o complexă activitate educativă care, poate sprijini formarea și dezvoltarea personalității elevului prin acumulare de informații și prin încurajarea de a descoperi și de a cerceta, astfel încât elevii își pot forma o conștiință de sine și o personalitate.

Prin intermediul disciplinei opționale de - Educație ecologică, putem pregăti copilul de astăzi, de la cea mai fragedă vârstă, pentru momentul în care va fi cetățean al unei Europe fără granițe, dar cu reglementări stricte în domeniul protecției mediului.

Bibliografie

- Barna A., Pop I., Moldovan A., (1998) „Predarea biologiei în învățământul gimnazial”, București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A.;
- Bennet, B., (2007) „Curriculum la decizia școlii: ghid pentru profesori”, București: Editura Atelier Didactic;
- Roșu, E., (2008) „Educație ecologică și de protecția mediului”, Oradea: Editura Brevis.

Ambianță și sentiment. Succesiunea anotimpurilor în lirica pastelurilor

Prof. Maria Domnica MEDAN
Gr. Șc. „Someș” Dej

Pastelul este specia genului liric în versuri în care autorul descrie un peisaj din natură față de care își exprimă sentimentele în mod direct. Pastelul ca specie lirică a fost impus în literatura română de către Vasile Alecsandri prin creațiile publicate în anii 1868-1869, și apoi în volumul din 1875, intitulat „*Pasteluri și legende*”.

Originile termenului de pastel trebuie căutate în sfera artei picturii, unde pastelul înseamnă un tablou ce reprezintă un colț din natură. Deși s-a impus ca specie literară aparte, pastelul a preluat de la poezia descriptivă acea viziune de ansamblu asupra anotimpurilor văzute în desfășurarea lor ciclică, ce le oferă un inedit perpetuu și relaționarea dintre simțirea eului liric și peisajul descris. Ceea ce conferă strălucire pastelului este coloritul în perfectă simetrie cu natura descrisă și complementaritatea sentiment-descriere ce-i este specifică.

Prin compoziție și conținut, pastelurile s-au impus ca un punct de referință esențial în contextul istoriei literaturii române. Pentru poetul Vasile Alecsandri ele reprezintă culmea creației sale lirice. Sub spectrul spiritului alecsandrian vor sta toate încercările ulterioare de versificare în stilul pastelurilor. Astfel, un poet creator de tablouri din natură își dovedește originalitatea numai în măsura în care impune ceva inedit față de ceea ce era specific promotorului pastelurilor.

Limbajul metaforic specific poeziilor în general, constituie o modalitate de excepție pentru a introduce în universul cunoașterii elevului realitățile existenței. Timpul și spațiul sunt cele două mari dimensiuni esențiale, iar imagistica liricii încearcă să le surprindă fie în valorile eterne, fie în cele concret prezente. În pasteluri, anotimpurile în succesiunea lor constituie un principal motiv de inspirație. Fiind creații care descriu peisaje din natură, pastelurile surprind, în mod logic, această ciclicitate a anotimpurilor, revelând modul în care fiecare din ele interferează cu natura și îi determină tendințele.

Primăvara este anotimpul intrării victorioase în existență. „*A trecut iarna geroasă, / Câmpul iată-l înverzit / Rândunica cea voioasă / La noi iarăși a*

sosit".⁵² Această suită de imagini cromatice vizuale pun în evidență tabloul primăvărativ caracterizat de exuberanță și culoare.

Dinamica renașterilor aduce cu sine participarea generală la sărbătoarea primăverii. De la rîndunica vestitoare, la poetul ce se exprimă entuziasmat („*Salutare primăvară! Timp frumos, bine-ai venit!*”⁵³), întreaga suflare exultă. „*Turturelele se-ngîănă, / Mii de fluturi vezi zburînd / Și pe harnica albină / Din flori miere adunînd. / Cîntă cucu-n dumbrăvioară...*”⁵⁴ Acum eul liric devine o componentă a naturii, integrîndu-se ritmurilor ei firești.

Exuberanța din poezia *Primăvara* face loc în *Oaspeții primăverii* unui spirit contemplativ, eul liric detașându-se, într-o fază inițială, de entuziasmul general, intuind dramatismul agoniei iernii și tendințele înstăpînitoare ale primăverii. „*E cocostârcul tainic în lume călător, / Al primăverii dulce iubit prevestitor*”⁵⁵

Împletirea de imagini auditive și vizuale denotă participarea tuturor făpturilor la bucuria dominației regelui lumină – soarele. „*El vine, se înalță, în cercuri line zboară / Și, rapide ca gândul, la cuibu-i se coboară, / Iar copilașii veseli, cu pieptul dezgolit, / Aleargă, sar în cale-i și-i zic: Bine-ai sosit!*”⁵⁶ Fundalul entuziasmului general e însăși natura reînviată. Împodobit cu haină nouă, cadrul devine spațiu de concert, în care se armonizează o diversitate de triluri și glasuri. „*Iarăși e concert copii, ...*”; „*Cucul, / Va cînta din flaut...*”; „*... va doini din nai / Multe doine, mierla*”; se vor auzi „*voci de gaită...*”; „*O să bată tica – tac / Tactul ghionoaia*”; „*Și de va putea veni / Vîntul, și el va doini...*”⁵⁷

Odată instaurată primăvara, întreaga făptură se aliniază unui ritm firesc de activitate, însuși omul adevîndu-și munca sa momentului. „*Muncitorii pe-a lor prispe dreg uneltele de muncă ... / În grădini, în câmp, pe dealuri, prin poieni și prin vîi / Ard movili buruienoașe, scoțînd fumuri cenușii*”⁵⁸ Cromatismul atinge culmi exorbitante, contactul razelor vîi cu diversitatea coloristică a vegetației denotînd un tablou mirific de

⁵² Vasile Alecsandri, *Primăvara*, pe http://www.versuri-si-creatii.ro/poezii/p/poezii-pentru-copii-anotimpuri-poezii-6zutznu/primavara-de-vasile-alecsandri-6zucznu.html#WgREU2h_nIU (09.11.17, 2.09 PM)

⁵³ Vasile Alecsandri, *Primăvara* ...

⁵⁴ Vasile Alecsandri, *Primăvara* ...

⁵⁵ Vasile Alecsandri, *Oaspeții primăverii*, în volumul *Doine, Pasteluri, Lăcrimioare*, București, Ed. Erc Press, 2009, p. 295.

⁵⁶ Vasile Alecsandri, *Oaspeții primăverii*...

⁵⁷ George Coșbuc, *Concertul primăverii*, în volumul *Balade și idile. Fire de tort*, București, Curtea Veche Publishing, 2010, pp. 319-320.

⁵⁸ Vasile Alecsandri, *Dimineața*, în volumul *Doine, Pasteluri, Lăcrimioare*, București, Ed. Erc Press, 2009, p. 298.

primăvară. „Un soare dulce ... se-nalță de trei suliți pe cereasca, mândră scară / Și cu raze vii sărută june flori de primăvară, / Dediței și viorele, brebenei și toporași...”⁵⁹

Desăvârșită în lumină, culoare și trăire, primăvara este asociată realităților paradisiace, ea fiind înveșmântată metaforic „în mătăsuri lungi de vânt”, asemenea unei crăieșe împodobite, dobândind valențe de artist creator, ca una care pe sine se înveșmântează. „Primăvară, din ce rai / Nevisat de pământeni, / Vii cu mândrul tău alai / Peste crânguri și poieni? / Pogorâtă pe pământ / În mătăsuri lungi de vânt / Ieși în urmă pe câmpii / Galben vii / De păpădii...”⁶⁰ Primăvara prevestește căldura copleșitoare a verii. Aceasta nu se lasă mult așteptată, ci se instaurează ca o continuatoare a vivacității primăverii. „Ca o pasăre măiastră, / Ea va bate la fereastră. / Eu deschid. Ea intră-n casă / Tărcată și pepenoasă”⁶¹

Exaltarea naivă, și în același timp plină de avânt, a primăverii face loc tainelor ascunse de adâncul nedescifrat al codrului înverzit, aflat acum în plină vară. Acesta, în ansamblul său, este animat de o vie mișcare, mascată însă de verdeța densă. Taina codrului se destăinuie în imaginea mirifică a unui luminiș, acesta fiind o implementare a spațiului deschis în interiorul codrului. Aici apare manifestarea întregii exuberanțe a ființelor ce se integrează contextului. „La mijloc de codru des, / Toate păsările ies, / Din huceag de aluniiș, / La voiosul luminiș”⁶²

Metafora *adâncului* exprimă ansamblul realităților ce s-au oglindit în cristalul apei și care se păstrează asemeni unei comori ascunse, tainice, nedestăinuite, cunoscute doar de însuși miezul adâncului. „Luminiș de lângă baltă / Care-n trestia înaltă, / Legănându-se din unde / În adâncu-i se pătrunde / Și de lună și de soare / Și de păsări călătoare, / Și de lună și de stele / Și de zbor de rândunele”⁶³

Dacă la Vasile Alecsandri se poate face o distincție destul de evidentă între descrierea însăși și sentimentele destăinuite, la Mihai Eminescu sentimentul îmbracă descrierea, aceasta din urmă manifestând atât imaginile pe care le conține, cât și sentimentele, complementaritate aproape perfectă și indisolubilă.

⁵⁹ Vasile Alecsandri, *Dimineața...*

⁶⁰ George Topârceanu, *Rapsodii de primăvară*, în volumul *Balade vesele și triste*, București-Chișinău, Ed. Litera, p. 10.

⁶¹ Nichita Stănescu, *Vara*, pe http://www.versuri-si-creatii.ro/poezii/s/nichita-stanescu-8zudttd/vara-6zucpuh.html#.WgSsEGh_nIU (09.11.17, 9.29 PM)

⁶² Mihai Eminescu, *La mijloc de codru...*, în volumul *Versuri lirice*, București, Ed. Muzeul Literaturii Române, 1999, p. 707.

⁶³ Mihai Eminescu, *La mijloc de codru...*

Descriind o noapte de vară petrecută în pădure, Eminescu prezintă o stare de liniște și beatitudine. Dar, liniștea codrului nu înseamnă nemișcare, ci poartă amprenta armonizării sunetelor pârâului cu freamătul frunzelor, cu mirosul ce „*veneă adormitor*” și cu imaginea lunii care „*bate drept în față*”, toate găsindu-și drept fundal „*un bucium care cântă tainic cu dulceață*”.⁶⁴ Această liniște dobândește valențele feericului, în care spiritul își găsește împlinirea, parcă într-o lumină a irealului („*un rai de basme văd printre pleoape*”⁶⁵), pădurea arătându-se ca spațiu al preînchipuirii paradisiace.

În spectrul oniricului se realizează împăcarea omului cu natura, cea care, prin multitudinea de glasuri („*Pe frunze uscate sau din naltul ierbii*”⁶⁶) anunță spiritului întreaga armonie și mișcare a ființelor necuvântătoare înspre armonia inițială cu omul („*Părea c-aud venind în cete cerbii*”⁶⁷).

Un complex de imagini vizuale și auditive prezintă retragerea omului spre vatră odată cu lăsarea serii: „*Turmele s-aud mugind, / Și flăcăii vin pe luncă / Hăulind*”; „*Vin cântând în stoluri fete*”; „*Zgomotoși copiii vin*”⁶⁸.

Dacă la Mihai Eminescu aproape fiecare vers, fiecare idee prezintă și un sentiment aferent, la George Coșbuc abia o suită de versuri prezintă un tablou ce conține un aspect clar, concis al unei imagini. Deci, Eminescu se arată a fi mai profund.

Odată cu căderea nopții, când toată făptura doarme, când chiar și neobositele păsări cântătoare își impun tăcerea, singurul care animă mirificul atmosferei este susurul neconținut al izvoarelor. „*Somnoroase păsărele / Pe la cuiburi se adună, / Se ascund în rămurele / Noapte bună! / Doar izvoarele suspină / Pe când codrul negru tace, / Dorm și florile-n grădină / Dormi în pace!*”⁶⁹

Senzațiile atmosferei de vară nu sunt la nesfârșit întreținute de (aparent) neconținutul concert dat de maestrul ciripitului și ai trilurilor. Tipătul inițial al unei călătoare înaripate, urmat succint, și apoi tot mai des, de al altora ca ea, transmite din copac în copac o veste de groază: un vânt dinspre miazănoapte se apropie înspăimântător și rece, mișcând totul în cale. Astfel, trilurile ce se uneau înainte într-un concert îmbietor, exprimă acum agitația iminentei plecări...

⁶⁴ Mihai Eminescu, *Fiind băiet păduri cutreieram*, în volumul *Versuri lirice*, București, Ed. Muzeul Literaturii Române, 1999, p. 494.

⁶⁵ Mihai Eminescu, *Fiind băiet păduri cutreieram...*

⁶⁶ Mihai Eminescu, *Fiind băiet păduri cutreieram...*

⁶⁷ Mihai Eminescu, *Fiind băiet păduri cutreieram...*

⁶⁸ George Coșbuc, *Noapte de vară*, în volumul *Balade și idile. Fire de tort*, București, Curtea Veche Publishing, 2010, p. 37.

⁶⁹ Mihai Eminescu, *Somnoroase păsărele*, în volumul *Versuri lirice*, București, Ed. Muzeul Literaturii Române, 1999, p. 700.

Din acest moment întreaga natură va începe să trăiască spaima apropiatei toamne, iar caracteristicile anotimpului sunt admirabil redate prin intermediul metaforei, al miniaturalului: „*Val de brumă argintie / Mi-a împodobit grădina, / Tufelor de lămâiță / Li se uscă rădăcina*”.⁷⁰

Contemplarea consecințelor pe care vălul de brumă le-a impus naturii s-a răsfrânt și în sufletul eului liric; sentimentele acestuia se întrepătrund sub două aspecte: de regret pentru venirea toamnei, comparat cu regretul pentru trecerea anilor vieții sale: „*Plânge-un pui de ciocârlie / Sus, pe cumpăna fântâniei / Îl ascult și simt cum geme / Cum o lacrimă-mi învie; / Ni s-aseamănă povestea...*”⁷¹

La Eminescu toamna devine o stare de suflet, între sentimentele codrului și a eului liric nedeseemnându-se o deosebire netă, astfel că, prin întrepătrunderea ariei de simțământ codru-poet, pastelului eminescian i se conferă apogeul de creație. „*Și mă lasă pustiit / Veștejit și amorțit / Și cu doru-mi singurel, / De mă-ngân numai cu el*”.⁷²

Peregrinarea solilor toamnei în lungul și-n altul pământului a avut o amplă înrâurire asupra esteticului naturii; un set complex de imagini vizuale, auditive și cromatice se constituie într-o comparație amplă între timpul frumos ce a trecut și vremea mohorâtă ce s-a instaurat. Toamna s-a impus, dominația ei este totală, ceea ce duce la antropomorfizarea regnului vegetal și al lumii găzelor care intră în panică. Prin prisma creației lirice a lui Topârceanu se evidențiază faptul că „*accentul cade pe culorile toamnei, deci nu pe imaginea picturală a anotimpului, ci pe conturarea universului mic al ierburilor și al micilor făpturi, evocate cu umor și duioșie. Acestora poetul le atribuie preocupări, nevoi și manifestări de conduită specifice existenței omenești*”.⁷³ Toamna este surprinsă descriptiv în potențele ei și în impactul asupra naturii. „*Peste dealuri zgribulite, / Peste țarini zdrențuite / A venit așa deodată, / Toamna cea întunecată; / Lungă, slabă și zăludă, / Botezând natura udă...*”⁷⁴

Regretul venirii toamnei este metamorfozat în sarcasm în poezia *Balada unui greier mic*, compasiunea poetului pentru mica făptură surprinsă nepregătită de *cumplita* și inevitabila vreme rece, primind note profunde de ironie. „- *Cri - cri - cri, / Toamnă gri, / Nu credeam c-o să mai vii*

⁷⁰ Octavian Goga, *Toamna*, pe http://www.versuri-si-creatii.ro/poezii/g/octavian-goga-8zudthu/toamna-6uzccn.html#.WgS2_Wh_nIU (09.11.17, 10.15 PM)

⁷¹ Octavian Goga, *Toamna...*

⁷² Mihai Eminescu, *Ce te legeni...*, în volumul *Versuri lirice*, București, Ed. Muzeul Literaturii Române, 1999, p. 706.

⁷³ Vistian Goia, *Literatura pentru copii și tineret*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 2003, p. 35.

⁷⁴ George Topârceanu, *Balada unui greier mic*, în volumul *Balade vesele și triste*, București-Chișinău, Ed. Litera, p. 42.

/ Înainte de Crăciun, / Că puteam și eu s-adun / O grăunță cât de mică, /
Ca să nu cer împrumut / La vecina mea furnică, / Fiindcă nu-mi dă niciodată /
Și apoi umple lumea toată / Că m-am dus și i-am cerut...".⁷⁵ Dacă la alți poeți
toamna sugerează sentimente de tristețe, de singurătate și melancolie, în
lirica lui Topârceanu aceasta provoacă, pe plan afectiv, un sentiment tonic,
de bună dispoziție, de amuzament și de jovialitate, atât de plăcut
cititorului.

Prezența toamnei este ilustrată într-un cadru de sobrietate în care
toată făptura (om, animal, natură) pribegește pe fundalul glasului de
rugăciune al buciului spre locuri de iernat. Acum solii iernii se
manifestă din ce în ce mai pregnant, *iarna* însăși începând să coboare de
pe vârfurile munților: „Și văzduhul s-a-nnorat, / Ninge sus la munte, / Trec pe
vale, la iernat, / Turmele mărunte”.⁷⁶

Anotimpul rece își cunoaște debutul în poezia *Iarna pe uliță* a lui
George Coșbuc, unde într-o atmosferă veritabilă de vrajă, primii fulgi își
fac apariția în claritatea lirică a celor dintâi versuri: „A-nceput de ieri să
cadă / Câte-un fulg, acum a stat, / Norii s-au mai răzbunat / Spre apus, dar
stau grămadă / Peste sat”.⁷⁷ Imaginile vizuale și cromatice materializează
„reconcilierea” naturii liniștite cu stratul de zăpadă care tocmai s-a depus
și care determină vivacitatea copiilor, cei care „... cu multe sănii / De pe coastă
vin țipând, / Și se-mping și sar râzând; / Prin zăpadă fac mătăanii, / Vrând –
nevrând”.⁷⁸

Așadar, iarna, în mod excepțional, apare sub perspectiva beatitudinii;
deși această stare e frecvent dominată de astrul solar, lipsa acestuia este
compensată de lipsa intemperiilor: „Nu e soare, dar e bine, / Și pe râu e numai
fum...”.⁷⁹

Anotimpul geros apare acum în toată splendoarea și deplinătatea lui.
Iarna nu mai este, în poezia lui Nicolae Labiș, *cumplită*, precum la Vasile
Alecsandri, ci devine *doamna iarnă*, ale cărei manifestări geroase se
constituie în aspecte firești, chiar plăcute, în contextul strălucirii înghețate
a câmpului, contemplată pe geamul aburit de căldura sobei. „Doamna Iarnă-
n goană trece / În calești de vijelii” ... „Prin odăi miroase-a pâine, / A fum cald și
amărui”.⁸⁰

⁷⁵ George Topârceanu, *Balada unui greier mic*, p. 43.

⁷⁶ Ștefan Octavian Iosif, *Cântec*, pe <http://www.universulcopiilor.wgz.ro/universul-copiilor/poezii/poezii-despre-toamna/cantec-de-st-o-iosif>

⁷⁷ George Coșbuc, *Iarna pe uliță*, în volumul *Balade și idile. Fire de tort*, București, Curtea Veche Publishing, 2010, p. 241.

⁷⁸ George Coșbuc, *Iarna pe uliță*...

⁷⁹ George Coșbuc, *Iarna pe uliță*...

⁸⁰ Nicolae Labiș, *Iarna*, în volumul *Moartea căprioarei*, București, Ed. Minerva, 2009, p. 368.

Revenind la Alecsandri, în pastelurile lui iarna își descleștează colții și se manifestă în aspectele ei sumbre. Iarna e *cumplită*. Atunci vin *nori grozavi, plini de geruri* sau prevestitori de *aprigă furtună*. Starea poetului e caracterizată de o permanentă expectativă. Gerul e un personaj aspru și sălbatic, lunca neagră e o mireasă moartă, iarna e o babă cu șapte cojoace, iar bradul e o ființă vorbitoare. În poeziile care au ca temă iarna, imaginația se îngrozește de putința unei ninsori totale, care se suprapune sensului unui sfârșit de lume.⁸¹

Poezia *Viscolul* a lui Vasile Alecsandri este expresia celei mai crunte și geroase manifestări a iernii, aspecte ce se polarizează în sens contrar simțămintelor eului poetic alecsandrin, întrucât acesta este reprezentantul prin excelență al dominației solare, al exuberanței verii.

În poeziile sale e oglindit și *Sfârșitul iernii*; debutul poetic este asimilat unei geneze generale, iar pământul întreg este supus procesului primordial de creație: „*Câmpia scoate aburi; pe umedul pământ / Se-ntind cărări uscate de-al primăverii vânt*”.⁸²

Renașterea naturii coincide cu renașterea sufletească a întregii făpturi. Lumina soarelui care încălzește și reînvie natura își găsește un corespondent în spiritul fiecărei ființe, și astfel întreaga creație se manifestă într-un amplu proces de revenire la viață. „*Lumina e mai caldă și-n inimă pătrunde; / Prin râpi adânci zăpada de soare se ascunde*”.⁸³

Imaginile auditive („*pârâiele umflate curg iute șopotind*”), vizuale („*și mugurii pe creangă se văd îmbobocind*”), cromatice („*un fir de iarbă verde, o rază încălzitoare*”) și exuberanța (*O, Doamne! Iat-un flutur ce prin văzduh se pierde!*)⁸⁴ surprind momentele de tranziție de la amorțita iarnă la entuziasmul vivace al primăverii.

Privite în ansamblul și diversitatea lor, pastelurile aliniază toate cele patru anotimpuri; acestea, contemplate în ordinea lor ancestrală, își văd arborate bivalent și deopotrivă, atât aspectele strălucite și sumbre, cât și implicațiile sentimentale, cu valențe subiectiv pozitive și negative emise prin prisma viziunii proprii fiecărui autor, dovedindu-și astfel valoarea literară și locul deplin consacrat în literatură, ceea ce minunat a argumentat Titu Maiorescu spunând că „*pastelurile sunt un șir de poezii, cele mai multe lirice, de regulă descrieri, câteva idile, toate însuflețite de o simțire așa de curată*”.⁸⁵

⁸¹ George Călinescu, *Istoria Literaturii Române*, București, Ed. Semne, 2003, pp. 269-270.

⁸² Vasile Alecsandri, *Sfârșitul iernei*, în volumul *Doine, Pasteluri, Lăcrimioare*, București, Ed. Erc Press, 2009, p. 294.

⁸³ Vasile Alecsandri, *Sfârșitul iernei*...

⁸⁴ Vasile Alecsandri, *Sfârșitul iernei*...

⁸⁵ Apud Vistian Goia, *Literatura pentru copii și tineret*, p. 30.

Rolul metodelor de învățare prin cooperare în dezvoltarea inteligențelor multiple

Adriana RĂDULESCU

Școala Gimnazială Baci, Structura Suceagu

Lucrarea de față subliniază importanța deținută de metodele cooperative în provocarea procesului de învățare la clasă, contribuind semnificativ la dezvoltarea diferitelor tipuri de inteligență ale elevilor.

metode de învățare prin cooperare, inteligențe multiple

Inteligența este un subiect de cercetare fascinant și îndelung dezbătut din domeniul psihologiei, fiind studiată încă din cele mai vechi timpuri.

Etimologic, termenul de inteligență, provine din latinescul *intelligere*, care înseamnă a relaționa, a organiza sau de la *interlegere*, care presupune stabilirea de relații între oameni.

Opiniile adresate conceptului de inteligență au fost foarte controversate, variind de la acceptarea și sublinierea rolului ei în cunoaștere, până la diminuarea semnificației sale.

Pinter (1923) privește inteligența ca fiind: „aptitudinea individului de a se adapta adecvat la situațiile relative noi din viață”, iar în concepția lui René Descartes, inteligența era definită ca fiind: „ mijlocul de a achiziționa o știință perfectă privitoare la o infinitate de lucruri”. Prin această definiție, se intuiește noțiunea de inteligență ca fiind o aptitudine generală și un sistem complex de operații. Inteligența văzută ca un sistem complex de operații are în vedere operații și aptitudini, precum: deducția și generalizarea, rezolvarea corectă și cu ușurință a unor probleme cu grad crescut de dificultate, consecințele și anticiparea deznodământului, adaptabilitatea eficientă la situații noi. Conform acestor păreri, inteligența are o constantă, și anume abilitatea ființei umane de a se confrunța și adapta cu ușurință situațiilor noi ce se ivesc în viață.

De-a lungul timpului, diverși psihologi și pedagogi au încercat să explice potențialul de învățare al elevilor. Aceste studii s-au axat în special pe studierea conceptului de inteligență, noțiune apreciată în domeniul psihologiei ca fiind o aptitudine generală.

Jean Piaget (1945) abordează inteligența prin sisteme simbolice, ce presupun capacitatea ființei umane de a folosi simboluri (symbol system approach) în soluționarea problemelor, în crearea de produse culturale. “Capacitatea umană de a utiliza simboluri este cheie în evoluție, dând naștere la limbaj, știință, artă, toate exploatând facultățile simbolice umane

fundamentale în cele mai înalte performanțe creative umane ” (Gardner, 1993). În acești termeni ai ” procesării informațiilor simbolice ca legi generale ale cunoașterii umane ”, li s-au atribuit oamenilor inteligențe multiple care corespundeau sistemelor simbolice prezentate în lume. Astfel, fiecare inteligență este declanșată de anumite tipuri de informații simbolice.

Howard Gardner, revoluționează concepțiile asupra inteligenței prin lucrarea sa intitulată *Frames of Mind* din 1993, descriind competența umană a fi un ansamblu de: capacități, aptitudini mentale, talente, numindu-le inteligențe. Teoria Inteligențelor Multiple se diferențiază de viziunile psihometrice tradiționale, noțiunea de inteligență fiind determinată de potențialul de a răspunde chestionarelor din teste de inteligență. Concepția Inteligențelor Multiple este orientată spre originea biologică a oricărei predilecții de soluționarea problemelor. Aportul nou al teoriei sale asupra inteligenței îl constituie legătura directă pe care o face între perspectiva biologică și cea antropologică.

Gardner propune 8 tipologii de inteligențe:

1. Inteligența lingvistică
2. Inteligența logico-matematică
3. Inteligența muzicală
4. Inteligența corporal-kinestezică
5. Inteligența interpersonală
6. Inteligența intrapersonală
7. Inteligența spațială
8. Inteligența naturalistă

Datorită importanței deținute de metodele cooperative în provocarea procesului de învățare la clasă, ele contribuie semnificativ la dezvoltarea diferitelor tipuri de inteligență ale elevilor.

Johnson (1994) definește cooperarea astfel: „a lucra împreună pentru a îndeplini scopuri comune. În cadrul situațiilor de cooperare, indivizii caută rezultate care sunt benefice pentru ei și pentru toți ceilalți membri ai grupului”. Analizând definiția de mai sus, putem spune că o activitate în care se lucrează cooperant are următoarele caracteristici: desfășurare în comun a activității, deziune conștientă a persoanelor la scopul activității lor colective, acțiune unitară nu doar în folos personal, ci și în cel al grupului.

Încercând o sinteză a însușirilor cooperării având ca sprijin definițiile de mai sus, se poate spune că o cooperare eficientă presupune: existența unui scop comun, acțiunea unitară a participanților, încredere și suport între membri, grijă pentru reușită personală, dar și a celorlalți membri.

Cercetările din ultimele decenii referitoare la aranjarea grupului ca ambianță de învățare, remarcă eficacitatea crescută a grupurilor de elevi ce realizează o sarcină de învățare comună. Climatul sălii de clasă are un mare

impact asupra percepțiilor pe care le au elevii și cadrele didactice, înfățișează cauzele pentru care ei acționează sau nu împreună.

Învățarea în grupuri mici reprezintă o alternativă utilizată tot mai frecvent, datorită faptului că instruirea frontală îngreșează opțiunile instrucționale. În cadrul organizării clasei de elevi în grupuri mici, răspunderea oricărui elev în raport cu grupul crește considerabil. Spre exemplu, în loc să reprezinte a 28-a parte dintr-o clasă de 28 de elevi, el reprezintă un sfert dintr-un grup de patru elevi. Astfel, nu mai trebuie să aștepte ca ceilalți 27 de elevi să își expună punctele de vedere înaintea sa. Pentru o funcționare mai bună a grupului, cadrul didactic trebuie să distribuie membrilor rolurile ce trebuie exercitate.

Dilema centrală, referitoare la organizare grupurilor de elevi, o ilustrează balansul dintre ordine și varietatea umană. Adesea, munca în echipe de patru elevi este inițiată pentru ca elevii : să efectueze învățarea în cadrul aceluși grup, să se implice în activități ce implică luare de decizii, să se documenteze, să analizeze oarecare probleme. Profesorul este cel care trebuie să decidă organizarea clasei, structura grupurilor, dirijarea și evaluarea activității în grup și metodele ce vor fi utilizate. Responsabilitățile cadrului didactic variază de la instructor la asistent și consultant. Scopul profesorului este de a structura în așa fel sarcina elevului, încât acesta să asimileze nu doar cunoștințe și competențe de învățare, ci trebuie plasat în ipostaza de a beneficia de reușita muncii prestate de acesta. Existența reușitei în activitatea elevului reprezintă o bază în sistematizarea activității. Una din regulile privitoare la evaluarea muncii în grup este de a valorifica orice prilej pentru a aprofunda comprehensiunea diverselor ipostaze abordate și a crește nivelul de cooperare.

Conform lui Johnson și Johnson (1995) , cinci elemente stau la baza metodelor instrucționale de definire a unui grup, acestea fiind:

- Interdependența pozitivă: membrii unui grup necesită să acționeze împreună în direcția atingerii obiectivului propus, între aceștia existând o relație de interdependență bazată pe susținere, colaborare, coordonare, instrucțiuni sau explicații.
- Responsabilitatea individuală: fiecare membru al grupului este răspunzător de contribuțiile proprii aduse obiectivului propus, performanța lor raportându-se la un anumit standard.
- Interacțiunea promotorie: fiecare elev este dispus în așa manieră, încât să poată interacționa direct, fiind față în față cu membrii grupului.
- Analiza activității de grup: grupul de elevi meditează asupra cooperării lor și stabilesc modalități de ameliorarea a acestei activități.

- Dezvoltarea deprinderilor interpersonale: sunt indispensabile pentru o bună funcționare a grupului; de asemenea pe lângă acestea este importantă și capacitarea de prezentare a unui feedback constructiv.

Pe lângă metodele de definire a unui grup, într-o bună cooperare sunt necesare și utilizarea unor metode eficiente de învățare prin cooperare. În acest sens, Slavin (2000) a formulat un model de împărțire a metodelor de învățare prin cooperare ce se diviza în două categorii:

- a) Metode de studiu în grup: prin lucrul laolaltă, elevii se ajută reciproc pentru a stăpâni un bagaj de deprinderi sau informații
- b) Metode de învățare activă: descrie un sistem de metode referitoare la mobilizarea și implicarea activă a elevilor în executarea de proiecte, cum ar fi: planșe, rapoarte scrise pe un subiect anume, experimente.

Așadar, în cadrul unui grup, elevii au nevoie să dețină capacități de relaționare cu ceilalți membri ai grupului și totodată să fie puși de către profesori în contexte ce necesită folosirea metodelor de învățare prin cooperare.

Învățarea prin intermediul cooperării oferă posibilitatea: de generarea a mai multor idei și soluții din partea elevilor, de acordare a unui timp mai lung de studiu asupra subiectului (spre deosebire de învățarea competitivă), de schimb de cunoștințe de la o ipostază la alta. Lecția de predare- învățare se transformă într-o aventură a cunoașterii în care elevul participă activ, după propriile puteri, întâmpinând probleme și situații dificile, analizându-le și descoperind soluții admisibile.

Învățarea cooperativă este o metodă didactică bazată pe organizarea în funcție de obiective operaționale bine stabilite, a unei munci colective fondate pe complementaritate, orientată spre aspectului social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale ale copiilor. (Ionescu M., Bocoș M., 2001)

Elementele învățării prin cooperare sunt reprezentate de:

- *Interdependența pozitivă* - pentru a finaliza sarcina primită și a avea un succes atins, este necesară implicarea și depunerea de efort a fiecărui membru al grupului, astfel se creează o relație de interdependență, elevii fiind puși în situația de a se baza unii pe alții.
- *Interacțiunea directă* - încurajează discutarea interactivă a informațiilor, în asemenea manieră, încât fiecare membru al grupului susține succesul celorlalți în completarea sarcinilor

prin cooperare, iar elevii devin parteneri în învățare. Interacțiune ce are loc între elevi îi ajută pe aceștia să se susțină, să încurajeze, să aprecieze și să se stimuleze reciproc.

- *Responsabilitatea individual* - în cadrul unui grup se poate comunica performanța fiecărui elev în parte. Elevii trebuie să fie conștienți de faptul că învățarea prin cooperare nu reprezintă o modalitate prin care munca este depusă doar de unii, ci de toți membrii grupului, fiecare fiind responsabil pentru munca sa.
- *Deprinderi interpersonale și de grup* - pentru participarea elevilor în grupuri de învățare prin cooperare este necesară utilizarea unor deprinderi sociale absolut necesare, abilități care trebuie predate direct, printre care se numără: clădirea încrederii, comunicarea, capacitatea de a conduce, luarea de decizii, comunicarea și abilități de management al situațiilor de conflict.
- *Procesarea în grup* - este esențial să se discute funcționalitatea grupului pentru ca relațiile din cadrul lui să se mențină eficient și pentru a aduce îmbunătățiri și schimbări. Cadrul didactic poate favoriza procesarea în cadrul grupului prin sarcini, precum: enumerarea de acțiuni ale membrilor care au condus la succesul grupului, enumerarea de acțiuni viitoare ce ar putea spori reușita grupului în activități viitoare.
- *Rolurile elevilor* - fiecare elev, în cadrul grupului, joacă un rol ce poate fi orientat spre sarcina de lucru sau spre menținerea grupului sau spre ambele. Este necesară schimbarea rolurilor la fiecare activitate în parte, deoarece se urmărește îndeplinirea tuturor acestora simultan. Rolurile pe care le pot juca elevii sunt:
 - a) *Verificatorul*: are scopul de a se asigura că toți membrii au înțeles sarcina de lucru;
 - b) *Cititorul*: este persoana care citește materialele scrise pentru grup;
 - c) *Iscoada*: caută informațiile necesare la alte grupuri sau, ocazional, la profesor;
 - d) *Cronometrul*: se asigură că grupul se încadrează în limita de timp impusă;
 - e) *Ascultătorul activ*: repetă sau re-formulează ceea ce au spus alții;

- f) *Interogatorul*: extrage ideile de la fiecare membru al grupului;
- g) *Rezumatorul*: rezumă ideile discutate în asemenea manieră, încât să aibă sens;
- h) *Încurajatorul*: susține și felicită fiecare membru al grupului;
- i) *Responsabilul cu materialele*: distribuie și adună materialele necesare;

Rolul cadrului didactic presupune structurarea aceste interdependențe pozitive dintre elevi, stabilind scopuri comune (învață și vezi să învețe toți cei din grup), de a oferi recompense comune, de a asigura resurse comune (o coală de hârtie pentru întregul grup) și de a specifica rolurile distribuite fiecărui membru al grupului. Profesorul trebuie să monitorizeze, în permanență, învățarea elevilor și să le ofere feedback, atât lor, cât și întregii clase despre modul în care aceștia lucrează.

Rolul metodelor de învățare prin cooperare este acela de a oferi posibilitatea elevilor de a se implica în situații concrete de învățare, în maniera în care priceperile și deprinderile să fie dobândite la un nivel din punct de vedere calitativ.

Datorită importanței deținute de metodele cooperative în provocarea procesului de învățare la clasă, ele contribuie semnificativ la dezvoltarea diferitelor tipuri de inteligență ale elevilor. În conceperea activității didactice, formularea sarcinilor de învățare prin cooperare asociate diferitelor tipuri de inteligență ale elevilor, ocupă un loc primordial în toate cele trei etape de realizare a activității: etapa de proiectarea, etapa de desfășurare și etapa de evaluare a activității didactice. În acest sens, în etapa de proiectare a activității, cadrul didactic trebuie să aleagă metodele pe care le va utiliza în cadrul procesului de învățare, în așa manieră încât să permită formularea de sarcini de învățare cooperativă care să implice dezvoltarea și antrenarea diferitelor tipuri de inteligență deținute de către elevi. În etapa de desfășurare a activității didactice, sarcinile concepute în raport cu diferitele tipuri de inteligență se concretizează în cadrul metodelor cooperative utilizate. În etapa de evaluare, profesorul împreună cu elevii face aprecieri cu privire la utilitatea metodelor de învățare prin cooperare aplicate în cadrul activității.

Literatura de specialitate atestă faptul că procesul de învățare oferă rezultate mai bune în condițiile în care se desfășoară prin intermediul cooperării, datorită faptului că elevii își promovează reciproc succesul prin schimbul de informații ce are loc și prin influența reciprocă ce are loc între membrii grupului.

În continuare, se pot propune următoarele metode moderne de învățare prin cooperare:

Metoda Fierăstrău

Metoda Fierăstrău (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978) presupune mai multe etape, cum ar fi:

- a) *Comunicarea sarcinii de lucru*: elevii se împart în grupuri de câte patru, fiecare va fi specializat într-o anumită secțiune a lecției și anume, numărul 1 va fi specializat în Rădăcina, numărul doi în Tulpina, numărul 3 în Frunza, numărul 4 în Fructul. Timpul pe care îl au la dispoziție este de cinci minute.
- b) *Timpul de lucru pentru activitatea individuală*: elevii au sarcina de a citi din manual textul. Pregătirea acesta poate avea loc acasă sau în perechi în cadrul clasei, această hotărâre fiind la latitudinea profesorului.
- c) *Activitatea în "perechile de practică"*: fiecare elev din grupul I se va asocia în pereche cu elevul din grupul II care are aceeași sarcină de lucru. Se poartă o discuție între cei doi coechipieri, pe baza a două întrebări: Ce este important la acest mediu? Cum poate fi organizat conținutul încât retenția membrilor grupului să aibă loc ușor? La terminarea activității, fiecare elev va împărtăși coechipierului un aspect ce a fost clarificat datorită muncii împreună. Timpul pus la dispoziție este de cinci minute.
- d) *Activitatea în grupuri*: fiecare elev revine în grupul lui, având sarcina de a prezenta colegilor conținutul ce a fost studiat. La terminarea activității de predare, va fi împărtășit de către fiecare membru al grupului câte un aspect referitor la conținutul prezentat asupra căruia ar mai dori să reflecteze. Acest reflecții pot fi exprimate sub forma: Atunci când tu ai explicat, m-ai ajutat să înțeleg... Acțiunea aceasta oferă elevilor sprijin în analiza învățării.
- e) *Evaluarea muncii individuale a elevilor*: tehnica Fierăstrău oferă o serie de avantaje elevilor, cum ar fi: oferirea posibilității de a schimba idei și materiale, de a asculta, de a organiza, de a conceptualiza și reconceptualiza, de a adresa întrebări cheie pentru clarificarea anumitor situații problematice și posibilitatea de a preda altora informațiile învățate.

Metoda Unul stă, trei circulă

Metoda Unul stă, trei circulă (Baloche, 1998) contribuie la dezvoltarea la elevi a capacității de analiză a ideilor, a abilității de a învăța să adapteze conținutul, să îl restructureze și de a prezenta altora rezultatele grupului propriu. Tehnica acesta presupune mai multe etape, cum ar fi:

- a) *Comunicarea sarcinii de lucru*: Elevii se împart în grupuri de câte patru, fiecare elev reprezintă un număr de la unu la patru. Timpul alocat rezolvării sarcinii este de 5 minute.
- b) *Activitate în grupele „casă”*
- c) *Schimbarea grupurilor*: La semnalul profesorului, toți elevii care sunt numărul unu vor vizita grupul cu numărul doi, elevii ce au numărul doi vor vizita grupul cu numărul trei, elevii cu numărul trei vor vizita grupul cu numărul patru. De fiecare dată va rămâne „acasă” un elev din fiecare grup pentru a le explica „oaspeților” rezultatele obținute ale grupului său. Această acțiune va dura aproximativ cinci minute, după care, la semnalul profesorului, fiecare elev va reveni „acasă” .
- d) *Discuții în grupurile „ casă”*: La nivelul fiecărui grup au loc activitățile:
 - Acel elev care a rămas „acasă” raportează coechipierilor săi remarcile aduse de către „oaspeți” .
 - Elevii care au fost în vizită, prezintă pe rând cele învățate de la celelate grupuri, accentuând similaritățile și diferențierile raportate la propriul rezultat.
 - Elevii reorganizează rezultatul în urma informațiilor noi primite.

Metoda *Unul stă, trei circulă* oferă o serie de avantaje, precum: oferirea oportunității tuturor elevilor de a fi responsabili în colectarea de informații de la alții, de a le comunica altora; de a compara și analiza detalii.

Concluzionând, utilizarea metodelor cooperative oferă o serie de beneficii procesului de învățare prin faptul că acestea au rolul de a utiliza lucrul în grupuri de elevi pentru maximizarea performanțelor școlare, în această manieră oferă profesorului o cale de implicare a sarcinilor asociate diverselor tipuri de inteligență.

Bibliografie

- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- Baloche, L. (1998), „The cooperative classroom: Empowering learning”, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. IEE.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: Theory of multiple intelligences*. London: Fontana Press
- Gardner, H. (1999). *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences*. New Horizons. New York: Basic Books
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1994). *Leading the cooperative school* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l enfant*, Neuchatel (Delachaux & Niestle).
- Pinter, R. (1923) *Intelligence Testing: Methods and Results*. New York: Henry Holt and Co.

Dezvoltarea creativității elevilor

Liliana Susana SAVA

Liceul Teoretic „Lucian Blaga” Cluj-Napoca

Scopul acestei lucrări este de a prezenta câteva dintre metodele folosite, teme propuse, care să-i motiveze pe elevi în studiul științelor exacte dezvoltându-le creativitatea. Am prezentat importanța dezvoltării creativității la elevi, a spiritului critic și de echipă prin activități care se desfășoară în afara orelor de curs: participarea lor la cercul de științe, la activități desfășurate în afara școlii: drumeții, documentarea pe diverse teme la instituțiile și persoane abilitate, realizarea de produse finale ale muncii lor și prezentarea acestora în fața colegilor, la concursurile de profil, în revista școlii. Abordarea transdisciplinară a temelor propuse, îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne și cu tehnologia multimedia duc la dezvoltarea unor capacități intelectuale și practice care să-i facă pe elevi dornici să dobândească noi cunoștințe, să cerceteze, să inoveze, să-i pregatească pentru viitor.

creativitate, științe ale naturii, elevi, motivație

Am încredere în Școala Românească de azi, chiar dacă diferă de cea de ieri și cu siguranță este total diferită de cea care va urma. Chiar dacă se află în plin proces de modernizare, restructurare și reorganizare, principalul ei rol a fost și rămâne acela de a-i ajuta pe tineri să reușească în viață.

Reușita în viață poate fi privită din multe puncte de vedere: pentru elev de multe ori reușita înseamnă obținerea de performanțe imediate, rezultate școlare bune, găsirea unui loc de muncă bine plătit, uneori prin depunerea unui efort cât mai mic; pentru părinți găsirea unui drum în viață astfel încât copilul să fie fericit, iar uneori dorința de a-și împlini visele nerealizate prin intermediul copilului; iar pentru profesor reușita elevilor în viață este condiționată de reușita școlară, formarea deprinderilor de care au nevoie pentru a-și alege în cunoștință de cauză drumul mai departe, care apoi din punctul nostru de vedere le deschide elevilor orizonturile cunoașterii și dorința de a realiza mai mult. Pe aceste principii se bazează elementele fundamentale ale motivației învățării.

Profesorul trebuie să se adapteze continuu la cerințele educaționale astfel încât să dea șansa cât mai multor elevi să se dezvolte armonios, să devină persoane capabile să ia decizii corecte, să ofere alternative, să nu se rezume doar la a preda tema aleasă, ci a motiva elevii pentru a-și descoperii pasiunile.

Activitatea creatoare este una dintre formele fundamentale ale activității omului. Creativitatea presupune imaginație, dar nu se reduce la procesele imaginative; implică inteligență, dar nu orice persoană inteligentă este și creatoare; presupune motivație și voință, dar nu poate fi explicată doar prin aceste aspecte.

În învățământul activ și interactiv, elevul gândește și învață să gândească, grație unor strategii de instruire activă și interactivă coerente, flexibile și eficiente. În aplicarea acestor strategii, în vederea găsirii unor soluții adecvate pentru a-i ajuta pe elevi să își exerseze gândirea activă, creativă, critică și complexă este util ca noi, profesorii să ne punem întrebări referitoare la propriul demers pedagogic.

Potențialul creativ al elevilor poate fi pus în evidență prin folosirea corelată a mai multor metode și nu prin folosirea exclusivă a uneia dintre ele. Astfel, se impune căutarea și găsirea unor elemente de modernizare ale lecției, propunerea unor activități complementare în care se desfășoară transferul de informații și dialogul profesor elev.

Deoarece în ultima vreme se observă o lipsă de motivație a elevilor în studiul științelor exacte, am sperat să găsesc idei, modalități prin care să-i fac pe copii să îndrăgească științele naturii, în special disciplina chimie, să-i facă curioși, interesați de a afla lucruri noi în aceste domenii.

Unele dintre aceste modalități îl reprezintă cercul de științe, opționalele propuse, excursiile tematice realizate, care se adresează elevilor din clasele a 7 - 12, dornici să descopere mai mult din domeniul chimiei, sau să perfecționeze și să completeze cunoștințele pe care le-au acumulat.

Axat pe două componente importante - activitate-experiment efectuată în laboratorul de chimie al școlii și documentarea științifică a elevilor în vederea întocmirii referatelor, activitatea desfășurată în cadrul cercului este benefică atât pentru elevi, dar și pentru instituția de învățământ. Caracterul voluntary asigură participarea activă a elevilor la desfășurarea lor, completarea cunoștințelor și dezvoltarea personalității.

Între activitățile de la clasă și cele din cadrul cercului există o strânsă interdependență una sprijinindu-se pe cealaltă, cultivând astfel spiritul de cercetare, pasiunea pentru descoperire, deprinderile de muncă independentă și în echipă, dragostea pentru științe. Activitățile desfășurate converg către formarea personalității elevilor, sub cele două aspecte importante, științific și educativ.

Abordarea transdisciplinara a unor teme propuse, teme de interes pentru elevii noștri și pentru societate în general, utilizarea metodelor traditionale, precum și metode moderne de gândire critică care îmbinate cu tehnologia multimedia duc la accentuarea studiului individual al elevilor, dezvoltarea gândirii analitice, structurate și de profunzime, formarea abilităților de utilizare a tehnologiei moderne, dezvoltarea comunicării și a spiritului de echipă.

Realizarea temelor propuse, îi pune pe elevi în situația de a căuta, a analiza, sintetiza, prelucra informațiile din diferite surse, redactarea lor solicitându-le totodată talentul literar care apare în primul rând în forța

expresivă a lucrărilor, dezvoltându-le gândirea critică și totodată creativitatea.

Elevii prezintă aceste teme, discută conținutul lor, își exprima liber opiniile, învață multe lucruri noi, exersându-și limbajul și creativitatea.

Toate aceste strategii interactive, aplicate la teme de larg interes au ca scop: creșterea motivației pentru studiul științelor; acumularea de cunoștințe din domeniul științelor (fizica, chimie, geografie, biologie); modelarea aptitudinilor și deprinderile elevilor; stimulează inițiativa, creativitatea spiritul de cercetare, spiritul de echipă; formarea personalității creatoare și active a elevilor sub două aspecte: - științific și educativ.

Printre obiectivele propuse se numără:

- Adâncirea și completarea cunoștințelor din domeniul științelor naturii;
- Dezvoltarea spiritului de observație și investigare;
- Formarea unei gândiri creatoare;
- Dezvoltarea unei atitudini sănătoase față de mediu și viață;
- Dezvoltarea personalității elevului;
- Trezirea interesului pentru experiment și cercetare;
- Alegerea unei cariere în acest domeniu.

Temele au fost alese corespunzător nivelului de cunoștințe al elevilor, fiind diferite de la o clasă la alta și în concordanță cu interesele lor. Acestea au fost alese după ce s-a realizat o analiză de nevoi, prin discuțiile cu elevii, pornind de la cunoștințele pe care ei le au și ținând cont de competențele care trebuie dezvoltate pe parcursul orelor.

Astfel, la elevii din clasele a 7, 8 care sunt în primii ani de studiu al chimiei, accentul s-a pus pe recunoașterea și utilizarea corespunzătoare a ustensilelor de laborator, conștientizarea importanței studiului științelor exacte, importanța chimiei în viața de zi cu zi, păstrarea unui mediu curat și sănătos, alegerea unui stil de viață sănătos.

Practic, s-a realizat analiza probelor de apă colectate din diverse surse, prezentarea zonelor din care a fost colectată, importanța apei pentru organismul uman și importanța gestionării durabile a resursei de apă. O altă temă de interes a fost „Pământul, prietenul meu, astfel ei au vizionat filme documentare pe această temă, au întocmit referate, rebusuri și prezentări, au scris poezii și lucrări. Un exemplu ar fi:

„Dacă Pământul ar fi o persoană” – elevă cls.a-VII-a

„Dacă Pământul ar fi o persoana,

I-aș dărui o coroană

La câte a facut pentru noi

A facut un efort cat doi.

Dacă Pământul ar fi un filfizon,

I-aș dărui un nou strat de ozon”

Pentru elevii de liceu temele sunt complexe, în concordanță cu interesele lor. Ținând cont că unii dintre ei fac parte din clasa de științe și vor urma după liceu o carieră în acest domeniu, temele au fost alese astfel încât să-i ajute pe viitor.

Astfel, teme ca: „Ce sunt antocianii?, Antociani versus indicatori de pH sintetic”, tratate plecând de la varza roșie, sinteza în laborator a indicatorului conținut în aceasta și compararea indicatorului obținut cu cel sintetic, beneficiile legumelor și fructelor colorate asupra organismului, au stârnit interesul elevilor.

La fel au fost tratate și teme ca: Importanța plantelor medicinale, Importanța pH-ului în organismul uman, Genetica, algoritmul tuturor ființelor vii, Analizele medicale - de la antic la contemporan, Calitatea produselor alimentare.

Pentru elaborarea acestor teme, elevii s-au documentat științific, au discutat cu persoane din diverse domenii: medici, asistenți, protecția consumatorului, au aplicat chestionare, au făcut poze, au interpretat informațiile. Am spicuit din ceea ce au scris elevii: „...Astfel, se pot observa importanța analizelor de-a lungul istoriei. Acestea au evoluat împreună cu medicina însăși, fiind una dintre metodele de diagnosticare cele mai eficiente până în prezent. Așa că, nu uitați să vă faceți analizele cât mai frecvent, pentru a vă putea preveni astfel boli grave.”, sau “Ce ne rezervă viitorul și cum ar putea aceste celule stem să schimbe modul în care sunt tratați pacienții?” - elevi cls XI-a;

“.....Varza roșie conține pigmenți din clasa antocianilor care îi conferă culoarea roșie. Aceștia îi schimbă culoarea în funcție de pH-ul mediului; astfel, în soluții puternic acide culoarea este roșie, în mediu neutru este roșu-violet, iar în mediu puternic bazic este verde-gălbui. Spre deosebire de indicatorii de sinteză, indicatorii naturali (în cazul de față antocianii) sunt mai ieftini și mai ușor de obținut. De asemenea, sunt mult mai versatili, putând fi utilizați la variate valori ale pH-ului, în timp ce indicatorii sintetici se utilizează de obicei pe domenii restrânse de pH...” - elevi cls. a-IX-a.

Pentru elevii claselor terminale activitățile se desfășoară mai mult pe informarea cu privire la facultățile de profil, accentul se pune pe pregătirea examenelor finale. Astfel prin vizite la facultățile de medicină, farmacie, chimie, biologie, etc., discuții cu studenții de la aceste facultăți și cu cei care profesază în aceste domenii, elevii au șansa să descopere plusurile și minusurile profesiilor pe care doresc să le urmeze.

Abordând disciplinele științele naturii într-un mod integrat, atractiv și original, sub formă de proiecte tematice, experimente, lecții în natură, campanii de sensibilizare a comunității, ateliere de creație, jocuri, ghicitori,

rebusuri, grafice, tabele, diagrame, elevii se vor afla în ipostaza unor mici cercetători care filtrează critic și creativ aspectele realității investigate, rezolvă situații-problemă, emit judecăți de valoare. Activitățile de învățare favorizează utilizarea metodelor activ-participative și a mijloacelor multimedia.

În concluzie, prin joc, prin mijloace simple, accesibile elevilor, punându-și în valoare înclinațiile spre alte discipline: limba română, limba engleză, informatică, biologie, fizică, elevii îndrăgesc chimia care nu este doar o colecție de fapte și date. „Chimia este un mod de gândire și presupune formarea elevilor pentru activitatea lor viitoare, dezvoltarea unor capacități intelectuale și practice care să-i facă dornici să dobândească noi cunoștințe, să cerceteze, să inoveze”.

Bibliografie

- Bocoș M.(2002). Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca,
- Bocoș M.(2003). Cercetarea pedagogică - suporturi teoretice și metodologice, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca,
- Miron I.(2000). Demersuri creative în predare și învățare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca,

Gestionarea comportamentelor problematice ale elevilor

Oana-Maria STAN

Școala Gimnazială Baci, Structura Suceagu, Cluj

Această lucrare se referă la gestionarea comportamentelor problematice ale elevilor. Chiar din anii 60 s-au întreprins o mulțime de studii în ceea ce privește clasa de elevi. S-a constatat că unul dintre aspectele dificile ale predării este gestionarea elevilor cu comportamente problematice. În sprijinul profesorilor s-au scris și aplicat câteva tehnici în gestionarea situațiilor de criză. Unul dintre ele este Modelul Carter. Acest model încurajează manifestarea profesorilor în mod pozitiv. Scopul este de a-i învăța pe profesori să fie calmi, dar și energici cu elevii. Modelul Fred Jones se referă la pierderea timpului din cauza comportamentului perturbator al elevilor. O mare parte a timpului pierdut poate fi evitată prin utilizarea sistematică a limbajului trupului. Un alt model este cel al disciplinei diferențiate, care utilizează patru stadii ale consecințelor purtării inacceptabile a elevilor: reamintirea, avertismentul, contabilizarea abaterilor și trimiterea la cancelarie. Modelul Glasser recomandă terapia realității ca mijloc de a institui disciplina, fiind actul orientării elevului către realitate, pe când modelul Kounin se concentrează pe disciplina preventivă. Un alt model asemănător este Modelul consecințelor logice presupunând dezvoltarea autodisciplinei elevului. Ultimul model, medierea colegilor, vizează intervenția unui factor care nu este implicat în conflict.

comportament problematic, management, tehnici

„Există o multitudine de definiții ale ”managementului”. Cuvântul management se suprapune ca sferă explicativă și de definiție următoarelor concepte: supraveghere, conducere, organizare, administrare, direcțiune, control etc.

Din perspectiva educațională, termenul de management apare în primul rând în ipostaza de management educațional, cuprinzând elemente strategice ce acționează în sistemele nonformal și informal. O altă formulare este managementul școlar care se raportează la conducerea activităților școlare din punct de vedere instituțional.

Elevii sunt foarte interesați de ceea ce li se întâmplă la școală, iar reacțiile și percepțiile lor asupra experienței școlare sunt semnificative. Începând din anii 60 s-au întreprins o serie de studii asupra diverselor aspecte ale clasei de elevi, în urma cărora s-au desprins câteva dominante ale conceptului de management al clasei:

- factorii determinanți sunt: recrutarea cadrelor didactice, formarea acestora, structura familială a colectivului de elevi;
- structura dimensională a conceptului cuprinde dimensiunile: ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, operațională și creativă;

- nivelul interacțional al managementului clasei este dependent de eficiența micro-deciziilor educaționale;
- timpul reprezintă în economia managementului atât o resursă cât și o restricție;
- începutul de an școlar reprezintă un exemplu elocvent al priceperii manageriale al cadrelor didactice;
- climatul educațional al clasei reprezintă o preocupare constantă a managementului clasei;
- consecințele unui management defectuos sunt: lipsa de motivare a clasei, oboseala, deprecierea climatului educațional, atitudine de ignorare, agresivitatea și violența;⁸⁶

Unul dintre aspectele dificile ale predării este gestionarea elevilor cu comportamente problematice. Gestionarea comportamentului vizează schimbarea comportamentului. Acest proces implică realizarea de adaptări pentru persoana cu comportament provocator și pentru a face schimbări în mediul în care se produce comportamentul problematic. Schimbarea comportamentului nu se referă doar la schimbarea comportamentului elevului, ci și la schimbarea comportamentului adulților și al altor elevi în mediul înconjurător. Este important să se identifice și să se definească comportamentele care trebuie schimbate, precum și noile comportamente mai adecvate care trebuie învățate.

Orice profesor experimentat va ști că o disciplină bună nu se întâmplă dintr-o dată. Gestionarea comportamentului elevilor este o abilitate învățată, iar controlul în clasă va începe înainte ca studenții să intre chiar în sala de clasă. Gestionarea comportamentului elevilor nu este o sarcină ușoară. Fiecare profesor își va dezvolta forma proprie de disciplină. Amintiți-vă că elevii trebuie să se simtă apreciați și bineveniți. Ei trebuie să știe că aveți un interes cinstit în fiecare dintre ei, nu numai ca o clasă, ci și ca indivizi.

Comportamentul studentului poate fi o provocare și poate necesita mult timp și atenție din partea unui profesor. Toți elevii, indiferent dacă au dizabilități sau care se dezvoltă în mod obișnuit, trebuie să fie trași la răspundere față de același cod școlar.

Dovezile sunt incontestabile. Sondajele absolvenților școlilor și colegiilor indică faptul că cea mai importantă zonă de îngrijorare a noilor profesori este sentimentul lor de inadecvare în gestionarea sălilor de clasă. În ciuda experiențelor clinice, a practicilor, a învățării elevilor și a altor observații din sala de clasă, această problemă persistă de zeci de ani. Nu există un elixir magic care să confere abilități în acest domeniu de responsabilitate profesională. Vrem doar să fie acolo.

⁸⁶ <https://www.slideshare.net/mickysima/managementul-clasei>, pag 1

Managementul și gestionarea cursului de conduită a elevilor sunt abilități pe care cadrele didactice le dobândesc și care se înalță în timp. Aceste abilități aproape niciodată nu sunt eficiente decât după un minim de câțiva ani de experiență didactică. Pentru a fi sigur, predarea eficientă necesită o abilitate considerabilă în gestionarea nenumăratelor sarcini și situații care apar în clasă în fiecare zi. Competențele precum managementul eficient al clasei sunt esențiale pentru predare și necesită "bun simț", consistență, un comportament adesea subevaluat al profesorilor, un sentiment de corectitudine și curaj. Aceste abilități necesită, de asemenea, ca profesorii să înțeleagă în mai multe moduri nivelurile psihologice și de dezvoltare ale studenților lor. Abilitățile asociate cu gestionarea eficientă a clasei sunt dobândite numai prin practică, feedback și dorința de a învăța din greșeli. Din păcate, acest lucru este adesea mai ușor de zis decât de făcut. Desigur, o parte a acestei probleme este că nu există nici un mod practic pentru ca elevii din învățământ să-și "practice" abilitățile lor înnăscute, în afara faptului că merg într-un cadru de clasă. Curba de învățare este abruptă, într-adevăr.

Meseria de învățător sau de profesor urmărește obiective deosebite: pregătirea copiilor și adolescenților din punct de vedere academic, dar și pregătirea lor pentru viață. Schimbările continue care apar în mediul social, particularitățile curriculumului, diferențele individuale între copii, fac ca această muncă să fie una provocatoare și solicitantă în același timp. A face managementul clasei înseamnă a utiliza un set de instrumente de gestionare a relațiilor dintre profesori și elevi pe de o parte, și dintre elevi pe de altă parte. Acest set de instrumente este oferit profesorilor și învățătorilor pentru a le facilita munca și pentru a-i ajuta să construiască un mediu de muncă sănătos. Utilizarea acestor instrumente la clasă urmărește două scopuri egale ca importanță: Un prim scop este de a asigura reducerea stresului pe care îl presupune munca în școală, prin gestionarea eficientă a problemelor de disciplină și a relației cu elevii. Un al doilea scop este de a proteja sănătatea emoțională a copiilor și a le asigura dezvoltarea armonioasă. Acest aspect este deosebit de important deoarece problemele emoționale determină problemele de comportament; cele mai multe dintre comportamentele violente și situațiile de indisciplină cu care ne confruntăm în mediul școlar se datorează acestor probleme emoționale.

Tehnici în gestionarea situațiilor de criză

"Inerența unor factori care determină comportamente indezirabile la elevi impune prezența unui mecanism managerial în doi timpi: prevenirea (ca proces continuu) și soluționarea pe diverse căi a conflictului care n-a

putut fi prevenit. Acest mecanism se numește disciplină și nu implică neapărat (și nu de fiecare dată) pedeapsa. În educație există aproape o axiomă care susține că este mult mai ușor să previi un conflict decât să-l dezamorsezi ulterior. De aceea se acordă o mare atenție tehnicilor de prevenire a situațiilor conflictuale în sala de clasă.”⁸⁷ Kenneth Moore sistematizează mai multe astfel de tehnici pe care le redăm în continuare:

Modelul Canter

Marlene și Lee Canter sfătuiesc profesorii să se manifeste pozitiv. Un profesor pozitiv este acela care comunică elevilor clar și ferm nevoile și cerințele sale, care răspunde elevilor astfel încât să maximizeze acordul cu ei și care nu încalcă în nici un fel interesele cele mai înalte ale acestora. Scopul este de a-i ajuta pe profesori să-și asume responsabilitățile în sala de clasă și de a-i învăța să fie calmi, dar și energici cu elevii. Elevii care respectă regulile primesc semnale pozitive: recompense morale, dar și materiale, anumite privilegii, iar cei care nu respectă regulile primesc semnale negative. Profesorii pozitivi fac promisiuni, nu recurg la amenințări, nu amenință pentru a întări regulile, ci dau curs nerespectării lor, ei sunt consecvenți și acționează coerent.

Disciplina pozitivă presupune:

- " a formula și a transmite așteptări în raport cu comportamentul elevului
- persistența în așteptări și dorințe de genul: "Vreau ca tu să,,...și „Îmi place asta,, (În acest caz, centrarea mesajului pe eul profesorului nu interferează cu respectul de sine al elevului); nu sunt acceptabile mesaje de genul: "Tu nu ești bun, de ce n-ai face mai degrabă...", deoarece interferează cu respectul de sine al elevului
- utilizarea unei voci clare, ferme, calme și a contactului din priviri
- utilizarea unor gesturi care să sprijine afirmațiile verbale
- a influența comportamentul elevului fără amenințări sau strigăte
- a practica tehnica repetării (a repeta calm mesajul ori de câte ori elevul vrea să se certe) mai degrabă decât să se ajungă la confruntare”⁸⁸

Profesorul pozitiv este mai eficient decât unul ostil; ostilitatea și slăbiciunea profesorului

⁸⁷ <https://www.slideshare.net/MihaiBordea/managementul-clasei-53799640>, pag. 118

⁸⁸ <https://www.slideshare.net/MihaiBordea/managementul-clasei-53799640>, pag 120

produc confuzie și traume psihologice în rândul elevilor. Climatul pozitiv, perceput ca un climat sigur și eficient este asigurat cel mai bine de utilizarea disciplinei pozitive. Aceasta cuprinde cinci pași:

- recunoaște și îndepărtează blocajele
- exersează utilizarea stilurilor pozitive de răspuns
- fixează limitele
- învață să respecte limitele
- implementarea unui sistem de aserțiuni pozitive

Modelul Fred Jones

Fred Jones spune că aproximativ 50% din timpul destinat lecției este pierdut datorită comportamentului perturbator al elevilor și al lipsei de concentrare în raport cu temele aflate în lucru, că o mare parte a timpului pierdut poate fi evitată prin utilizarea sistematică a limbajului trupului, a sistemului de stimulente și a unui ajutor individual eficient, că eficiența limbajului trupului presupune stoparea comportamentului indezirabil fără ca profesorul să piardă timpul: contact din priviri, expresie facială, poziție etc., că sistemul de stimulente motivează elevii în desfășurarea activităților solicitate, îi menține pe aceștia concentrați asupra lecției și îi determină să aibă un comportament adecvat, că elevii sunt motivați să rezolve temele în sala de clasă dacă profesorul se deplasează rapid de la unul la altul și furnizează ajutor eficient în rezolvarea temei, că folosește sisteme de întărire.

Există un număr de lucruri pe care profesorul ar trebui să le facă pentru a controla o clasă în mod eficient, acestea includ:

- "aranjarea sălii de clasă în așa fel încât să faciliteze învățarea și mișcarea;
- la începutul semestrului discută cu părinții pentru a le câștiga sprijinul;
- este conștient de natura situațiilor conflictuale din sala de clasă, atunci când acestea există, pentru a putea răspunde în mod adecvat și prompt;
- regulile generale cuprind tipurile de comportamente așteptate de către profesor din partea elevilor, aceste reguli trebuie să fie simple și clare, să fie afișate și să nu depășească un număr considerabil acceptabil;
- regulile operaționale descriu momentele sensibile din desfășurarea unei lecții: ce materiale urmează să fie utilizate (de pildă, hârtie, creioane etc.), ce trebuie făcut pentru a realiza o activitate, când se ascultă creioanele, când se bea apă și se merge la toaletă, când elevul se poate deplasa în sala de clasă, când și cu cine este potrivit să vorbești,

cum să ajuți să cum să ceri ajutor, cum și când să faci curățenie, când se ia pauză etc.;

- de ce sunt necesare regulile; regulile trebuie justificate, iar elevii vor să știe și cât anume se pot abate de la reguli (dacă profesorul nu enunță reguli clare, elevii vor testa limitele toleranței sale- acesta este un comportament general uman)
- regulile trebuie transmise cu aceeași grijă ca oricare element al unei lecții.”⁸⁹

Modelul disciplinei diferențiate (The honor level system)

Autorul american a elaborat un sistem consistent de disciplină, adecvat unor elevi aflați în stadii diferite și care, în același timp, îi încurajează pe toți; în conformitate cu acesta, există patru asemenea stadii ale evoluției individului din punctul de vedere al disciplinei:

- stadiul puterii: elevii aflați în acest stadiu au un comportament tipic recalcitrant, solicită foarte multă atenție din partea profesorului. Acest stadiu se sprijină pe dezechilibrul puterii dintre copil și adult.
- stadiul puterii și al recompensei: elevii care se situează în stadiul al doilea sunt mai ușor de controlat. Aceștia au o morală individualistă, ei pot fi foarte centrați pe sine, elevii din acest stadiu se comportă cum trebuie fie pentru că primesc anumite recompense, fie pentru că nu le place ceea ce li se întâmplă atunci când nu fac ceea ce li se cere. Cei mai mulți copii depășesc acest stadiu la vârsta de 8-9 ani.
- stadiul relațiilor interpersonale: acești elevi studiază de obicei în gimnaziu și liceu; aceștia au început să-ți dezvolte sentimentul disciplinei de sine, le pasă ce cred ceilalți despre ei și vor ca profesorul să-i placă.
- stadiul ordinii sociale: acești elevi, ajunși în acest stadiu, ajung foarte rar să aibă probleme, ei au sentimentul a ceea ce este corect și a ceea ce este greșit, a ceea ce este acceptabil, respectiv inacceptabil. Sistemul disciplinei diferențiate utilizează patru stadii ale consecințelor purtării inacceptabile a elevilor: reamintirea, avertismentul, contabilizarea abaterilor și trimiterea la cancelarie.

⁸⁹ <https://www.slideshare.net/MihaiBordea/managementul-clasei-53799640>, pag 124

Modelul Glasser

Acest model recomandă terapia realității ca mijloc de a institui disciplina, fiind actul orientării elevului către realitate, adică al sprijinirii în procesul devenirii ca individ responsabil, capabil de a-și satisface nevoile în lumea reală. Autorul crede că elevii sunt ființe raționale care își pot controla comportamentul, dacă doresc. Este de urmat faptul că aceștia trebuie sprijiniți în ceea ce fac bine, decât să fie lăsați să facă alegeri proaste, adică elevii trebuie orientați pentru a deveni responsabili și capabili să-și satisfacă interesele în lumea reală.

Modelul Kounin

Acest model se concentrează pe disciplina preventivă, adică utilizarea unor tehnici și strategii care să prevină apariția problemelor de comportament. Acestea sunt:

- efectul de undă- apare atunci când profesorul corectează comportamentul greșit al unui elev, iar acest lucru influențează în mod pozitiv comportamentul celorlalți elevi .
- atenția distributivă- desemnează capacitatea profesorului de a observa tot ceea ce se întâmplă în sala de clasă.
- controlul simultan- presupune implicarea în două sau mai multe evenimente în același timp; de exemplu, profesorul poate corecta lucrarea unui elev, adresând în același timp un cuvânt de încurajare elevilor care lucrează în alt punct al sălii.
- tranzițiile- comportamentul elevului este influențat de eficiența tranzițiilor de la un moment la altul al lecției; eșecul în a capta atenție elevilor, indicațiile confuze, explicațiile lungi și plicticoase, insistența pe detalii și nu pe punctele cheie, toate acestea contribuie la apariția problemelor de comportament.
- concentrarea elevilor- abilitatea de a menține atenția elevilor centrată pe problemele lecției este esențială în menținerea eficienței lor, înregistrându-se și o reducere a problemelor de comportament.
- menținerea interesului și a implicării- se referă la faptul că atunci când elevii experimentează sațietatea sau plictiseala, apar alte tipuri de comportament.

Modelul modificărilor de comportament

Pentru Louis Cohen și Lawrence Manion tehnicile modificărilor de comportament cuprind trei componente:

- specificarea comportamentului indezirabil care urmează să fie minimizat sau înlăturat, ca și a comportamentului dezirabil care îi va lua locul;
- identificarea recompenselor și a întăririlor care susțin comportamentul nedorit, ca să poată fi evitate;
- identificarea recompenselor și întăririlor care vor contribui la sporirea frecvenței comportamentului dezirabil;
- evitarea sistematică a primului tip de întărire și recompense simultan cu aplicarea acelor întăririi și recompense semnificative pentru comportamentul dezirabil; pe întreaga durată a acestui proces se înregistrează cu grijă schimbările de comportament.

Modelul consecințelor logice

Modelul de față presupune dezvoltarea autodisciplinii elevului, subliniind faptul că elevii trebuie să fie învățați că sunt responsabili de modul în care se comportă. Sunt dezvoltate patru principii care structurează un posibil răspuns al profesorului la problemele de comportament:

- principiul saturării- forțarea elevului să-și continue comportamentul inadecvat până la saturație
- principiul anulării- anularea unor recompense datorită comportamentului inadecvat al elevului
- principiul alternativei incompatibile- presupune recompensarea unui comportament incompatibil al elevului tot cu un comportament incompatibil din partea profesorului
- principiul întăririi negative- profesorul poate crea o situație inacceptabilă pentru ele, situație care ar putea înceta doar prin modificarea comportamentului acestuia.

Medierea colegilor

Este un procedeu care reprezintă procesul de rezolvare a disputelor și conflictelor prin intervenția unui factor de mediere, care nu este implicat în conflict.

Există câteva tehnici la care profesorul poate apela în cazul unor greșeli de comportament:

- contactul din priviri

- contactul prin intermediul gesturilor
- deplasarea către elevul neastâmpărat
- alte mijloace nonverbale
- invitație la răspuns.

În concluzie, există metode diferite de a trata problemele disciplinare, în majoritatea situațiilor depinde de disciplina cu care sunt aplicate de profesor.

Bibliografie

- Bordea, M. *Managementul clasei*. Consultat la 14 mai 2017, online la <https://www.slideshare.net/MihaiBordea/managementul-clasei-53799640>
- Sima, M. *Managementul clasei*. Consultat la 14 mai 2017, online la <https://www.slideshare.net/mickysima/managementul-clasei>
- Dix, P., *Pupil behavior management tips*. Consultat la 21 mai 2017, online la <https://www.theguardian.com/society/joepublic/2010/feb/09/pupil-behaviour-management-tips>
- Bursuc, B., Popescu, A. *Managementul clasei*. Consultat la 21 mai 2017, online la <http://scldr.ro/wp-content/uploads/2013/10/MANAGEMENTUL-CLASEI-1.pdf>

Managementul conflictelor

Paula Ramona STECOZA

Școala Gimnazială Așchileu Mare, Cluj

Managerii fiecărei organizații își doresc funcționarea fără evenimente care ar putea perturba bunul mers al instituției pe care o administrează. Ei au în vedere înțelegerea și armonia între angajați precum și realizarea tuturor obiectivelor la un nivel maxim. Un astfel de ideal își are rădăcinile într-o ideologie care ia în calcul doar un singur tip de raționalitate care guvernează funcționarea unei societăți; orice opinie contrară este considerată ca fiind fără sens și trebuie combătută prin toate mijloacele. Atunci când persoanele analizează și descoperă sursele unui conflict sunt capabile să conceapă și să dezvolte o metodă de a face față conflictului.

conflict, metodă, obiective, relații interpersonale.

În definiția clasică conflictul reprezintă o opoziție deschisă, o luptă între indivizi, grupuri, clase sociale, partide, comunități, state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale etc.⁹⁰ Capacitatea de a aborda conflictele în mod constructiv contribuie pe de o parte la sănătatea individuală a persoanei, pe de altă parte, pe termen lung și aplicată la scară planetară are efecte asupra sănătății umane în întregul ei.

Conflictele - în accepțiunea modernă - există atunci când două părți (persoane sau organizații) aflate în interdependență sunt aparent incompatibile din cauza percepției diferite a scopurilor, valorilor, a resurselor sau a nevoilor. Această perspectivă bazată pe interdependența părților relevă și necesitatea controlului asupra tipului de interacțiune psihosocială a părților.

În multe organizații se practică managementul bazat pe următoarele principii:

- conflictul poate fi evitat;
- conflictul este generat de frustrări ale celor implicați;
- conflictul determină reacții neobișnuite ale persoanelor implicate;
- conflictul duce la polarizarea senzorială, afectivă și psihomotorie.

Studiile de specialitate arată că apariția conflictului este normală și așteptată; rămâne doar problema abordării sale, ca factor generator de probleme sau ca factor evolutiv.

Conflictul apare ca urmare a tendinței uneia din părțile implicate, persoană sau grup de persoane, de a-și impune punctul de vedere, sau

⁹⁰ <http://www.umfcv.ro/ccop-despre-conflicte-in-general>

interesele proprii. Acest comportament determină apariția frustrărilor în grupul de oponenți. În forma sa clasică, implică atitudini și comportamente antagonice.

Câteva din efectele constructive sunt:

- conflictul este energizant; chiar dacă nu toate acțiunile pe care le determină sunt utile, conflictul „trezește” lumea, o pune în mișcare;
- un conflict structural sau strategic necesită căutarea unei soluții în vederea realizării sarcinii;
- conflictul este o formă de comunicare, în rezolvarea căruia sunt implicate variate canale de comunicare;
- conflictul poate fi „supapa” de eliminare a tensiunilor acumulate;
- conflictul poate fi o experiență educativă; participanții devin mai responsabili, mai înțelegători față de problemele oponenților lor.

Tipuri de conflict în mediul școlar:

1. Conflicturile între elevi

Utilizarea productivă a conflictului sau rezolvarea creatoare a acestuia reprezintă un demers esențial al managementului procesului de învățământ.

Profesorul se confruntă în fiecare zi cu un număr foarte mare de conflicte. El trebuie să fie un pacificator care utilizează constructiv conflictul în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite.

2. Conflicturile între profesori și elevi

Pentru a evita apariția acestui tip de conflict, profesorul nu trebuie să-și utilizeze puterea cu scopul de a evidenția lipsa de putere a elevilor ci trebuie să stabilească reguli împreună cu elevii, să decidă împreună consecințele nerespectării lor și să nu facă nici un rabat de la respectarea acestora. Orice rezolvare a conflictelor implică o mai bună comunicare cu elevii. Cu cât comunicarea este mai bună și mai completă, cu atât crearea unui climat de siguranță fizică și psihică va fi mai probabilă, iar conflictele vor fi mai ușor de rezolvat.

3. Conflicturile între profesori și părinți

Principalele cauze ale acestui conflict sunt: comunicarea defectuoasă, conflictul de valori și lupta pentru putere. Diminuarea posibilităților apariției unor conflicte presupune informarea periodică a părinților cu

privire la realizarea obiectivelor educaționale și progresul elevilor, acomodarea cu ideile diferite ale părinților despre desfășurarea procesului de învățământ și explicarea, pe înțelesul lor, a demersului educațional care a generat diferențele de opinie.

4. Conflictele între profesori

Acestea pot fi de natură personală sau profesională. Pentru evitarea și/sau rezolvarea rapidă a unor astfel de conflicte, este bine ca fiecare parte să adopte un comportament proactiv, prin care se caută îmbunătățirea relațiilor interpersonale, dar și cele organizaționale.

Metode de abordare a conflictelor

Există mai multe metode de abordare a conflictelor interpersonale, în funcție de situație:

- Eliminarea unuia sau mai multor participanți;
- Eludarea conflictului, pretinderea că nu există;
- Acceptarea compromisului, pentru calmarea spiritelor;
- Intervenția unei a treia părți, pentru a găsi căile de eliminare a surselor de conflict.
- Confruntarea (rezolvarea problemei) s-a dovedit a fi cea mai eficientă metodă de soluționare, dacă se finalizează cu concluzii acceptate de ambele părți.

Etapele conflictului

Indiferent de nivelul sau sursa care îl generează, conflictul reprezintă o succesiune de etape.

- Etapa I: Conflictul este în stare latentă; nici o parte implicată nu îl percepe, dar el există datorită diferențelor dintre structurile organizatorice, sau dintre opiniile, personalitățile indivizilor.
- Etapa a II-a: Conflictul este perceput de cel puțin una din părțile implicate; opoziții devin conștienți (cognitiv și afectiv) de diferențele dintre ei; stările emoționale pot lua forma furiei, frustrării, urii, anxietății, durerii.
- Etapa a III-a: Conflictul trece din sfera cognitivă/afectivă în cea acțională; el este recunoscut deschis, iar părțile implicate aleg între a-l aborda pentru eliminarea cauzei, ori a-l escalada, acționând brutal, atât verbal, cât și fizic. Acțiunile care urmăresc rezolvarea conflictului implică ambele părți; ele vor aborda strategii specifice rezolvării

problemelor organizației, bazate atât pe nevoile, cât și pe preocupările fiecăreia dintre părți pentru a face față situației create. Dacă cele două părți găsesc *scopul comun* care le guvernează acțiunile, atunci este foarte probabilă abordarea constructivă, cu scopul rezolvării conflictului.

- Etapa a IV-a: Se înregistrează efectele conflictului: confruntarea ia sfârșit, prin soluționare sau prin reprimare; se stabilesc noi condiții care duc fie la colaborare eficientă, fie la un nou conflict care poate fi mai violent decât primul.

Conflictul în viziunea lui Daniel Sapiro este asociat cu un arbore. Fiecare parte a lui reprezintă o parte componentă a conflictului.⁹¹

- *solul* - mediul social în care izbucnește conflictul (familia, colectivul, școala);
- *rădăcina* - cauzele multiple ale conflictului;
- *tulpina* - părțile implicate în conflict;
- *scorbura* - problema clară definită a conflictului;
- *florile* - emoțiile proprii pozitive și negative a celor implicați în conflict;
- *frunzele* - acțiunile concrete a celor implicați în conflict;
- *fructul* - soluția rezolvării conflictului;

În concluzie, oamenii adoptă strategii diferite pentru rezolvarea conflictelor. Aceste strategii se învață de obicei în copilărie și par să funcționeze automat la un nivel „preconștient”. Facem ceea ce pare natural în astfel de situații, dar de fapt aplicăm o strategie personală învățată și, deoarece a fost învățată, o putem oricând schimba învățând metode noi și mai eficiente de a rezolva un conflict. Modul în care acționăm într-un conflict este afectat de importanța obiectivelor noastre personale și de cât de importantă este considerată relația respectivă.

Așadar, conflictul este o componentă naturală a existenței cotidiene în general și a realității școlare în special. În intervențiile lor în situațiile de „microcriză educațională” (indisciplină, violență, nonimplicare, comunicare blocată etc.), cadrele didactice sunt puse în situația de a demonstra abilități și strategii de management educațional, ținând cont de faptul că nu educă numai de la catedră sau în clasă, ci prin fiecare contact relațional cu copiii.

Bibliografie

Iosifescu, Ș.; Petrescu, P.; Pop, L.; Păunescu, M; Gittins, C.; Gittins, A.; James, K.; Kemp, T.; Petcu, C. (2007). Dezvoltarea leadership-ului, curs PROMEP, Curs adaptat și completat

⁹¹ <https://www.scribd.com/document/354186543/ARBORELE-LUI-DANIEL-SAPIRO-DESPRE-CONFLICT-docx>

în cadrul Proiectului Profesioniști în Managementul Educațional Preuniversitar de
EchipaPROMEP Cluj

Dragomir, M. (2007). Directorul din învățământul preuniversitar. Cluj-Napoca: Editura
Eurodidact

Beța, M. (2006) Managementul crizelor organizaționale. Cluj-Napoca: Facultatea de Științe
Politice, Administrative și ale Comunicării, Universitatea Babeș-Bolyai,
<http://www.rtsa.ro/files/TRAS-16-2006-1Beta.pdf>

Cristea, S. (2003). Managementul organizației școlare. București: Editura Didactică și
Pedagogică

Metode interactive în procesul educativ religios

Prof. Flori Daniela ȘTEFĂNESCU
Colegiul Național „Frații Buzești”, Craiova

Educația religioasă și catehizarea presupun o introducere a subiectului în marile taine ale existenței, facilitând întâlnirea și înțelegerea religiei și tradiției creștine. Experiența religioasă îl face pe om să înțeleagă și să acționeze mai bine, îl invită la reflecție, îl luminează în interior. Se dorește astăzi în școală, punerea în practică a unor strategii activ-participative, care au un caracter dinamic, prin care procesul de predare și învățare se realizează prin cooperare, interdependență și independență. Se urmărește astfel dezvoltarea spiritului activ și critic al elevilor. Fiecare metodă pe care o aplicăm în anumite secvențe de lecție poate fi considerată activă în măsura în care pune în mișcare operațiile gândirii și sufletul, dacă motivează elevul pentru studiu și îmbogățește astfel bagajul său de cunoștințe. Metoda în sine este eficientă dacă este adaptată obiectivelor, conținuturilor, achizițiilor în timp ale elevilor, particularităților individuale și de vârstă specifice ale acestora. Profesorul de religie, poate îmbina metodele tradiționale cu cele specifice disciplinei (cântarea religioasă, rugăciunea, lectura, interpretarea textului biblic, lectura explicativă, exercițiul moral, îndrumarea teoretică și practică), acordând o atenție deosebită metodelor activ-participative, centrate pe elev. Metodele interactive pot fi aplicate cu succes la orele de religie: Brainstorming-ul, Conversația euristică, explozia solară, Scrierea liberă, Metoda „ciorchinelui”, Tehnica „cvintetului”, Teoria inteligențelor multiple, Cubul.

Educația religioasă creștină este o acțiune specific umană, care se desfășoară conștient de către un educator, conform unui plan și unei metode bine precizate. Ea este susținută de iubire, de încredere, de libertate și de harul lui Dumnezeu și are drept scop realizarea caracterului religios-moral cu desăvârșirea lui în personalitatea creștină.

Studierea religiei are ca scop formarea de caractere, de oameni doritori de a face bine. A fi bun creștin înseamnă a fi un practicant al celor învățate și un răspânditor al învățaturii drept-credincioase. Cel căruia îi revine demna și frumoasa îndatorire de a forma elevii ca oameni integri și bineînțeleși buni creștini, este profesorul de religie.

Educația religioasă și catehizarea presupun o introducere a subiectului în marile taine ale existenței, facilitând întâlnirea și înțelegerea religiei și tradiției creștine. Experiența religioasă îl face pe om să înțeleagă și să acționeze mai bine, îl invită la reflecție, îl luminează în interior.

Se dorește astăzi în școală, punerea în practică a unor strategii activ-participative, care au un caracter dinamic, prin care procesul de predare și învățare se realizează prin cooperare, interdependență și independență. Se urmărește astfel dezvoltarea spiritului activ și critic al elevilor.

Proiectarea lecției instruirii religioase se face ținând cont că sentimentele și judecățile religioase se formează și capătă o coloratură specifică în funcție de etapele psihogenetice de dezvoltare ale omului.

Fiecare metodă pe care o aplicăm în anumite secvențe de lecție poate fi considerată activă în măsura în care pune în mișcare operațiile gândirii și sufletul, dacă motivează elevul pentru studiu și îmbogățește astfel bagajul său de cunoștințe. Metoda în sine este eficientă dacă este adaptată obiectivelor, conținuturilor, achizițiilor în timp ale elevilor, particularităților individuale și de vârstă specifice ale acestora. Profesorul de religie, poate îmbina metodele tradiționale cu cele specifice disciplinei (cântarea religioasă, rugăciunea, lectura, interpretarea textului biblic, lectura explicativă, exercițiul moral, îndrumarea teoretică și practică), acordând o atenție deosebită metodelor activ- participative, centrate pe elev. Metodele interactive pot fi aplicate cu succes la orele de religie.

Brainstorming-ul – metoda asaltului de idei. În momentul producerii ideilor se acceptă orice idee fără să se critice sau fără să se dea o judecată de valoare asupra ei. Selectarea propriu-zisă se face după un anumit timp, când toate ideile se compară și se alege cele mai bune dintre ele. Această metodă, de exemplu, se poate aplica la lecția „Dumnezeu Proniatorul” (profesorul poate lansa întrebarea *Cum are Dumnezeu grijă de fapăturile Sale și în special de om?*) sau pentru lecția „Respectul față de lumea creată” (unde elevilor li se poate adresa întrebarea *Cum se pot implica tinerii în protejarea naturii, ca dar al lui Dumnezeu pentru om?*). La aceste întrebări elevii pot veni cu ideile lor care vor fi notate pe tablă și la final vor fi selecta cele mai bune. Această acțiune, totuși, nu trebuie să dureze foarte mult, maxim 10 minute.

Utilizarea la religie a acestei metode presupune o atenție deosebită din partea profesorului, astfel încât „asaltul de idei” să nu conducă la promovarea unor enunțuri contrare învățaturii de credință, care să producă unele confuzii sau incertitudini în sufletul elevilor (Opriș, 2006).

Conversația euristică este o metodă dialogală, de incitare a elevilor și de aflare a adevărului prin întrebări oportune, aceștia făcând conexiuni în universul lor de cunoștințe. Această metodă soliciță elevilor inteligența productivă, spontaneitatea și curiozitatea, lăsând elevilor mai multă libertatea de căutare. Descoperind singuri răspunsuri la întrebările pe care le au, cunoștințele asimilate se transformă în convingeri ceea ce înseamnă un obiectiv esențial atins la orele de religie.

O metodă foarte asemănătoare cu aceasta, este **explozia solară**. Pornind de la un punct central, se nasc întrebări, la care elevii răspund verbal, iar la rândul lor aceste întrebări nasc alte întrebări.

Scrierea liberă este o metodă pe care profesorul o poate utiliza la ora de religie „în vederea formării capacității elevilor de a reflecta și de a învăța prin

exprimarea în scris a gândurilor/ideilor pe care le au despre o anumită temă” (Oprîș, 2006). Prin utilizarea acestei metode, scrierea devine un mijloc de dezvoltare a gândirii, a spiritualității. Apoi vor citi în fața colegilor ideile notate, fiecare având ocazia de a se îmbogăți din vistieria spirituală a colegilor.

Metoda „ciorchinului” poate fi utilizată individual sau în grup în scopul stimulării gândirii libere:

1. scrierea unui cuvânt –cheie în la mijlocul tablei sau al foii de hîrtie;
2. identificarea și scrierea altor sintagme/cuvinte legate de cuvântul-nucleu;
3. identificarea și realizarea conexiunilor dintre cuvinte/sintagme, prin linii sau săgeți;
4. prezentarea și discutarea „ciorchinului” - un *ciorchine semidirijat*.

„Ciorchinele” poate fi utilizat cu succes la lecția „Sărbătorile creștine”, elevii fiind solicitați să noteze, timp de un minut, toate sărbătorile care le vin în minte. Între cuvântul-cheie și exemplele de sărbători profesorul va scrie corespunzător: *praznice împărătești* (cu dată fixă și cu dată schimbătoare), *sărbători în cinstea Maicii Domnului, sărbători în cinstea sfinților, sărbători în cinstea Sfintei Cruci*.

Tehnica „cvintetului”

„Cvintetul” este o poezie cu cinci versuri, cu ajutorul căreia se sintetizează și condensează informațiile, incluzându-se și reflecții ale elevilor, care pot lucra individual, în perechi sau în grup.

Alcătuirea unui „cvintet” favorizează reflecția personală și colectivă rapidă, esențializarea cunoștințelor, înțelegerea lor profundă, manifestarea creativității etc. Cele cinci versuri au următoarea structură:

1. cuvântul/sintagma cheie a conținutului (de obicei un substantiv);
2. două cuvinte care prezintă o descriere a cuvântului cheie (adjective);
3. trei cuvinte care exprimă acțiuni legate de cuvântul sau de sintagma cheie (verbe la gerunziu, de obicei);
4. sintagmă din patru cuvinte care exprimă sentimentele și atitudinile elevului față de conceptul/sintagma cheie;
5. un cuvânt ce exprimă esența problemei (Oprîș, 2006).

Spre exemplu, pentru tema „*Slujire și misiune – acasă*” se poate realiza următorul cvintet: „*Copiii/cumini, încântători/cinstind, ascultând, ajutând/nu uită de părinți/recunoscători*”, iar pentru lecția „*Nașterea*”

Domnului” cvintetului: „Crăciunul/frumos, plăcut/Să ne bucurăm împreună/Sărbătoare”.

În proiectarea activităților se pot crea modele alternative de învățare activă centrate pe diferite tipuri de inteligență, asigurând o diferențiere a instruirii pentru fiecare elev.

Teoria inteligențelor multiple

Studiile au arătat că fiecare persoană posedă cele opt inteligențe (lingvistică, logico-matematică, muzical-ritmică, spațială, naturală, kinestezică, interpersonală, intrapersonală - după Gardner). Gândim, învățăm și creăm în moduri diferite. Dezvoltarea potențialului nostru depinde de ceea ce învățăm cu inteligența noastră specifică.

Aplicarea acestei teorii presupune lucrul pe grupe, în funcție de tratarea diferențiată a fiecărui elev, în parte, iar în prealabil o testare a elevilor pentru identificarea inteligenței sau a inteligențelor dominante ale personalității lor. O astfel de activitate, în jurul sărbătorilor pascale, ar putea arăta astfel: o primă grupă (alcătuită din elevi dotați cu inteligență lingvistică și muzicală) va alcătui o poezie de patru versuri cu tema „Învierea Domnului” și o va adapta la troparul Învierii; a doua grupă (elevi cu inteligență logico-matematică) va alcătui un rebus care să aibă pe verticală cuvântul „Învierea” și va formula propoziții cu cuvintele de pe orizontală; cea de-a treia grupă (elevii cu inteligență vizuală/spațială) va concepe și va realiza felicitări de Paști adresate familiei și prietenilor, iar ultima grupă (cei cu inteligența corporal-kinestezică) va realiza un scurt eseu cu titlul „Învierea lui Hristos - învierea noastră”.

Cubul - metoda presupune explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și interogatoare a unei teme.

Etape:

- Realizarea unui cub pe ale cărui fețe sunt scrise cuvintele: descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează.
- Anunțarea temei, subiectului pus în discuție.

Împărțirea clasei în 6 grupe, fiecare dintre ele examinând tema din perspectiva cerinței de pe una dintre fețele cubului. Am aplicat această metodă la lecția *În Grădina Ghetsimani - de la textul biblic la poezia religioasă a lui Vasile Voiculescu la clasa a XI-a* în etapa:

Comunicării noilor cunoștințe

- în această secvență de lecție vom lucra pe grupe și vom aplica metoda cubului.
- se împarte clasa în șase grupe de elevi (4/5 elevi în fiecare grupă).

Sarcini de lucru în aplicarea metodei cubului:

Interacțiunea pe fețele cubului	Sarcina de lucru pe care o propun
Describe!	Cum arată?
Compară!	Cu cine/ce seamănă și de cine/ce diferă?
Asociază!	La ce te face să te gândești?
Aplică!	Cum poate fi folosit?
Analizează!	Din ce este făcut? Ce conține? Ce presupune?
Argumentează pro sau contra.	Este bun sau rău? Dorit sau nedorit? De ce?

Fiecare grupă va avea de realizat o sarcină de lucru.

Grupa I :

DESCRIE

- Descrie momentul care prilejuiește rugăciunea lui Iisus și precizează cum apare el descris în Sfânta Scriptură.
- Prezintă elementele cadrului natural.

Grupa II:

COMPARĂ

- Compară imaginea Mântuitorului în Grădina Ghetsimani pornind de la cele două perspective: evanghelică și literară.
- Compară primele trei strofe cu ultima. Pe ce cade accentul în primele trei strofe? Dar în ultima?

Grupa III:

ANALIZEAZĂ

- Analizează textele biblice în care este prezentată Rugăciunea din Grădina Ghetsimani și stabilește:
 - cum sunt evidențiate cele două firi ale Mântuitorului.
 - care a fost rolul asumării morții Mântuitorului.
 - exemple de fapte din care să reiasă suferința mântuitoare.

Sau o altă cerință

Analizează nivelurile de expresivitate a limbii:

- Nivelul morfosintactic
 - o verbe la timpul imperfect
 - o expresivitatea adjectivului
 - o conjuncția adversativă dar
- Nivelul lexico-semantic
 - o prezența unor regionalisme/expresii populare
 - o perechi de antonime
 - o sens denotativ/ sensuri conotative

- Nivelul stilistic
 - o figure de stil(epitetul, metafora-simbol, oximoronul)

Grupa IV:

ASOCIAZĂ

Asociază suferința Mântuitorului Iisus Hristos cu starea naturii așa cum apare în poezie. Ce observații poți face? sau

Asociază următoarele structuri cu valoarea lor stilistică (figura de stil) și cu semnificațiile pe care le sugerează:

- sudori de sânge
- chipu-i alb ca varul
- amarnica-i strigare
- grozava cupă
- sete uriașă
- infama băătură
- sub veninul groaznic simțea că e dulceată...
- se frământau măslinii

Grupa V:

APLICĂ

Timpul verbal predominant în acest text liric este imperfectul, iar valoarea lui durativă poate avea ca semnificație faptul că suferința lui Iisus își găsește continuarea în suferința oricărui om care alege calea mai bună, dar mai grea. Descrie o situație specific umană în care să fie evident acest lucru.

Grupa VI:

ARGUMENTEAZĂ

Deseori suntem abordați pe stradă sau în mijloacele de transport de oameni care vorbesc de o apocalipsă anunțată de existența suferinței. Argumentează în 5-10 rânduri că suferința nu înseamnă lipsa lui Dumnezeu în viață și că poate avea efect tămăduitor. Dați și câteva exemple de personaje biblice aflate în această situație de suferință, dar cu efecte tămăduitoare.

Lucrarea finală poate fi desfășurată pe tablă.

Gama metodelor interactive este diversă. Depinde de măiestria profesorului aplicarea eficientă a acestora la clasă. Să nu uităm că profesorul este un manager, conduce, îndrumă, motivează, urmărește activitatea independentă a elevilor, pentru ca aceștia să se implice activ în procesul de predare-învățare.

Vizitele și excursiile la biserici și mănăstiri oferă elevilor, nu numai momente de relaxare, ci și posibilitatea dobândirii sau aprofundării cunoștințelor religioase.

Manifestările cultural-religioase antrenează un număr foarte mare de elevi, incluzând serbările școlare, concursurile, conferințele religioase, întâlniri cu mari duhovnici, vizionările de filme cu subiect religios, expozițiile de icoane și alte obiecte de artă religioasă.

Bibliografie

- Biblia sau Sfânta Scriptură.* (1988). București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
- Cucoș, C. (1999). *Educația religioasă – repere teoretice și metodice*, Iași: Editura Polirom.
- Idem, (2002). *Pedagogie (ediția a doua, revizuită și îmbogățită)*, Iași: Editura Polirom.
- Oprîș, D., Oprîș M. (2006). *Metode active de predare-învățare. Modele și aplicații la religie*. Iași: Editura Sf. Mina.
- Plămădeală, A. Mitropolit. (1999). *Biserica în mers*, vol II. Sibiu: Tiparul Tipografiei Eparhiale.
- Roșca, Al. (1972). *Creativitatea*. București: Ed. Enciclopedică Română.
- Șebu, S., Oprîș, M., Oprîș, D. (2000). *Metodica predării religiei*. Alba Iulia: Editura Reîntregirea

Gestionarea conflictelor la clasa pregătitoare

*Prof. înv. primar Cristina TRIF
Școala Gimnazială Aschileu Mare, Cluj*

Problema conflictelor este una reală în ceea ce privește elevii din învățământul primar, aceasta ducând la perturbarea activității școlare și implicit la inadaptarea elevilor în cadrul școlar. Cauzele acestui fenomen sunt multiple, identificarea acestora fiind absolut necesare pentru combaterea și diminuarea lui. Stabilirea relațiilor interpersonale în clasa de elevi, existența unei comunicări reale între aceștia crește eficiența actului școlar. Elevii cu probleme de adaptare la mediul școlar și în realizarea unor raporturi de comunicare normale cu colegii de clasă, este necesar să fie ajutați și sprijiniți în depășirea acestora. De aici reiese necesitatea stabilirii unor metode de gestionare a conflictelor, a utilizării unor strategii care să crească gradul de participare al elevului la „viața” clasei, să-l motiveze și mobilizeze în relaționarea cu colegii. Utilizarea în programul de activități zilnice a unor modalități relaxante, care să le facă plăcere copiilor și care să-i determine direct sau indirect să interacționeze cu alți copii, să devină empatici, este utilă în eliberarea tensiunilor interioare, depășirea timidității, dobândirea încrederii în forțele proprii, etc.

conflict, reguli, activități, motivarea elevilor

În cadrul problemelor de relaționare între elevi se observă perturbări legate de imaginea de sine, în legătură cu aprecierea altora, autoaprecierea, percepția celuilalt, succesiunea eșecurilor și succeselor, etc.

Există elevi retrași care stabilesc legături mai greu, ei fiind atrași într-un timp mai îndelungat în grup.

Unii copii sunt motivați de succese, căpătând încredere în ei, alții care suferă eșecuri, devin retrași, necomunicativi.

Copiii sunt foarte influențați de ceilalți, un exemplu negativ este urmat imediat, fiind destul de greu de controlat, mai ales dacă și acel elev este receptiv la lucrurile negative.

Sunt elevi care nu cooperează în cadrul sarcinilor de grup, nu comunică verbal decât foarte greu, nu stabilesc relații de prietenie în cadrul colectivului.

În timpul pauzelor nu se joacă cu ceilalți copii, sau cel mult cu un copil. Preferințele pentru anumiți copii apar exprimate clar la toți elevii, acest lucru fiind inevitabil.

Există patru aspecte privitoare la procesul conflictului: în primul rând este vorba despre condițiile anterioare, respectiv insuficientele resurse pentru realizarea unei anumite sarcini poate duce la un conflict în cadrul unei clase de elevi; în al doilea rând este vorba despre stările afective cum sunt stresul, tensiunea, ostilitatea, anxietatea, care ne determină să

reacționăm conflictual mai repede decât în anumite situații; apoi vorbim despre stările și stilurile cognitive ale indivizilor, sesizând diferența dintre un stil adaptativ și unul inovativ: „comportamentul conflictual” completează tabloul perspectivelor de abordare în cadrul conflictului, aici fiind vorba de mai mulți factori implicați, cum ar fi situația, elevii, tipul de relație existentă între elevi.

În clasa pregătitoare, aceasta realizând trecerea de la grădiniță la școală, sunt necesare anumite reguli care să asigure buna desfășurare a activității școlare. Dacă aceste reguli sunt impuse de la început, bineînțeles nu agresiv ci cu tact, elevii vor înțelege că acestea sunt bune pentru ei și îi ajută.

Este bună continuarea afișării regulilor clasei prin imagini, dar și scrise și formularea lor afirmativă, cum ar fi păstrarea curățeniei în școală și clasă, păstrarea unei atmosfere pozitive în timpul orelor, cu precizarea răspunsurilor în propoziție când sunt întrebați, colaborarea între elevi și evitarea conflictelor, a violenței, respectarea și promovarea adevărului, respectului față de colegi și profesori, prezența la școală la orele precizate, deoarece nu toți elevii știu să citească, etc. Este recomandată realizarea unui tabel expus pe perete cu numele elevilor și două coloane, una cu comportamentul pozitiv marcat prin buline roșii și una cu comportamentul negativ marcat prin puncte negre. Se explică elevilor consecințele bulinelor la sfârșit de săptămână sau lună aceștia fiind motivați de anumite recompense să se comporte bine.

În cadrul triadei pedeapsă- laudă- ignoranță cea mai eficientă ar fi lauda, aceasta dându-i elevului încredere în sine, stimulându-l și motivându-l, ignoranța fiind cea mai dăunătoare. Și aceasta dă roade în unele cazuri prin faptul că nu se dă importanță unui fapt negativ, se ignoră și atunci nu se întărește, determinându-l în timp să dispară.

Pedepsele ar trebui evitate pe cât posibil, dar nu există reguli în ceea ce privește corectarea unui anumit comportament, deoarece copiii reacționează diferit la pedepse în funcție de personalitatea lor, temperament, educația primită în familie, etc.

Sunt momente în cadrul activității educative când alte metode nu au funcționat și se utilizează pedepsele, dar este necesar să se respecte condițiile de aplicare a acestora, în nici un caz pedepse fizice, dar nici cele care lezează personalitatea elevului. Mai bine să se încerce metodele pozitive, repausul din activitate, cum ar fi de exemplu retragerea elevului din activitate, bineînțeles pe o perioadă scurtă sau schimbarea rutinei, etc.

Un conflict foarte des întâlnit în mediul școlar este legat de respectarea autorității șefului clasei. Pentru ca elevii să recunoască și să respecte această poziție este necesar în primul rând alegerea acestuia în mod democratic,

aceasta însemnând faptul că-l vor respecta în primul rând pentru că ei l-au ales, dar sunt necesare explicații și din partea cadrului didactic legate de acest lucru, respectiv oferirea de informații despre prestația acestuia. Aceasta pentru ca elevii să-și formeze o părere corectă despre atribuțiile șefului de clasă, dar și despre faptul că acesta ține legătura cu cadrul didactic și nu numai, fiind un fel de intermediar între cadrele didactice și elevi pe de o parte, dar și între elevii altor clase și clasa sa. Ar fi bine să li se explice elevilor faptul că trebuie să-i acorde șefului clasei șansa de a dovedi că are scopuri comune cu ei, reușita, succesul în cadrul unor activități ajutându-l în câștigarea respectului și stimei din partea colegilor.

Motivarea elevilor reprezintă o sursă de atenuare și evitare a conflictelor.

Iată câteva activități educative motivante utilizabile în relația cu elevii, în scopul evitării:

- conflictelor interpersonale
- conflictelor intragrupale
- conflictelor intergrupale
- conflictelor grup-individ

Foarte utile sunt pentru evitarea celor patru forme ale conflictelor jocurile de rol, prin atribuirea unor roluri elevilor și necesitatea interacțiunii și colaborării dintre aceștia, în imitarea și transpunerea unor scene de viață, cum ar fi „La bibliotecă”, „La cumpărături”, „O zi de naștere”. Tot în acest spirit sunt deosebit de eficiente dramatizările unor texte sau scene prin interpretarea de către elevi a unor roluri în funcție de personajul imitat, aceștia trebuind să găsească replicile potrivite în funcție de partenerul de scenă, dar să și improvizeze în redarea firului scenei reprezentate. Limbajul verbal și nonverbal sunt prezente în cadrul acestor activități, comunicarea dintre elevi fiind inevitabilă. Se pot dramatiza texte din manualele școlare, cum ar fi „Fata babei și fata moșneagului” de Ion Creangă, „Alice și iepurașul Alb” de L. Carroll, sau pot fi povești alese de copii de exemplu „Ridichea uriașă”.

De asemenea sunt potrivite activitățile de grup desfășurate în cadrul tuturor disciplinelor școlare, munca în perechi și pe grupuri favorizând colaborarea, de exemplu, realizarea unor postere care implică tehnici de decupare, lipire, asamblare, pictură, rezolvarea unor probleme matematice pe echipe, interpretarea în cor a unor cântece, etc. Munca în colectiv în derularea unor proiecte este de asemenea potrivită, dar și realizarea unor activități extrașcolare, cum ar fi excursiile, serbările, etc.

Precizarea câtorva reguli generale pentru un management eficient al consilierii educaționale la nivelul grupei de preșcolari/ la nivelul clasei de școlari din ciclul primar este oportună și chiar necesară.

Pentru eficiența programului de consiliere educațională este necesară implementarea unor reguli legate de managementul acesteia, cum ar fi:

- realizarea unei planificări a activităților de consiliere
- realizarea unor liste cu cadrele didactice ce predau la clasa respectivă
- realizarea unor liste cu membri comitetului de părinți
- realizarea și respectarea planului de consiliere
- realizarea fișelor psihopedagogice ale elevilor
- - colaborarea cu părinții și menținerea relației cu aceștia precum și vizite la domiciliul acestora
- respectarea părerii fiecăruia și abordarea unei atitudini democratice
- obiectivitatea și corectitudinea în evaluarea elevilor
- - păstrarea unor relații cu elevii și părinții bazate pe respect și respectarea confidențialității
- respectarea nediscriminării și individualizării

Pentru cadrele didactice este necesară deținerea capacităților de comunicare cu mediul școlar și social, capacități de învățare și formare, de analiză critică a realității și a propriei persoane, de operare pe calculator, capacități de operare cu conceptele și metodele specifice științelor educației, capacități de planificare și proiectare și evaluare a activităților școlare și extrașcolare, studii de specialitate, responsabilitate, receptivitate, comunicare, creativitate, acceptarea evaluării din partea celorlalți, forță de convingere, empatie, capacități de promovare a valorilor morale și spirituale, afectivitate, autoreglarea comportamentului și nu în ultimul rând simțul pedagogic, dorința de a transmite eficient cunoștințele, perseverență, ambiție, puterea de a urma drumul pentru a obține un anumit scop, etc.

Bibliografie

Răduț- Taci, R., Bocoș, M.-D., Chiș, O., (2015), „Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar”, Editura Paralela 45, Pitești.

