

*Journal of Innovation in Psychology,  
Education and Didactics*

**Volume 21, Special Edition, Number 1**

**January – June 2017**

**ALMA MATER PUBLISHING HOUSE  
BACĂU**

**Journal of Innovation in Psychology, Education  
and Didactics**

**JIPED**

*Bi-annual scientific journal founded and financed by the “Vasile  
Alecsandri” University of Bacău, România*

**Volume 21, Special Edition, No. 1**

**ALMA MATER PUBLISHING HOUSE**

**BACĂU**

**2017**

**Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics**

**JIPED**

**Volume 21, No. 1, January - June 2017**

**EDITOR-IN-CHIEF:**

Liliana MĂȚĂ, „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

**MANAGING EDITOR:**

Venera-Mihaela COJOCARIU – „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

**LANGUAGE EDITOR:**

Ioana BOGHIAN – „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

**EDITORIAL BOARD:**

Abdeljalil AKKARI – University of Geneva, Switzerland;  
Gabriel ALBU – Petroleum-Gas University of Ploiești, Romania;  
Nuri BALTA, Almaty Management University, Kazakhstan;  
Dario Luis BANEGAS – University of Warwick, UK;  
Cristina del Moral BARIGUETE – University of Granada, Spain;  
Carmen CREȚU – „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania;  
Constantin CUCOȘ – „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania;  
Otilia DANDARA – Moldova State University of Chișinău, Republic of Moldova;  
Pilar Núñez DELGADO – University of Granada, Spain;  
Pierangela DIADORI – University for Foreigners of Siena, Italy;  
Constanța DUMITRIU – „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania;  
Roxana Maria GHIATĂU – „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania;  
Romița IUCU – University of Bucharest, Romania;  
Mary IOANNIDES-KOUTSELINI – University of Cyprus, Cyprus;  
Diana Ilieva IZVORSKA – Technical University of Gabrovo, Bulgaria;  
Maia KVRIVISHVILI – Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia;  
Costică LUPU – „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania;  
Batseba MOFOLO-MBOKANE – University of Pretoria, South Africa;  
Elena NECHITA – „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania;  
Jeanine NGALULA MWAMBAKANA – University of Pretoria, South Africa;  
Dennis RELOJO – Psychreg, United Kingdom;  
Lenandlar SINGH – University of Guyana, South America;  
Liliana STAN – „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania;  
Raquel Pinilla VASQUEZ – District University of Bogotá, Colombia

**TECHNICAL EDITORIAL STAFF:**

L. Măță, „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

Publication History: Formerly known as *Studii și Cercetări Științifice, Seria: Științe socio-umane* (Studies and scientific research, Series: Social and Human Sciences)

**EDITORIAL OFFICE:**

„Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania, Science Faculty  
Calea Mărășești, Nr. 157, 600115, Bacău, Romania  
Phone: +40.234. 542411, Fax: +40.234.571012  
Contact person: Liliana Măță, Email: [jiped@ub.ro](mailto:jiped@ub.ro)  
Journal home page: <http://pubs.ub.ro/?pg=revues&rev=jiped>  
Full text: [http://jiped.ub.ro/?page\\_id=13](http://jiped.ub.ro/?page_id=13)

**PUBLISHER CONTACT INFORMATION:**

ALMA MATER PUBLISHING HOUSE  
Calea Mărășești, Nr. 157, 600115, Bacău, Romania

**Copyright 2014 Alma Mater Publishing House**

**ISSN 2247-4579, E-ISSN 2392-7127**

## SCIENTIFIC REVIEWERS

A. Akkari – University of Geneva, Switzerland  
G. Albu - Petroleum-Gas University of Ploiești, Romania  
S. Alecu – “Dunărea de Jos” University of Galați, Romania  
L. Antonesei – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania  
J. M. Anaya – University of Granada, Spain  
I. Boghian – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
V.-T. Caciuc – “Dunărea de Jos” University of Galați, Romania  
G. J. de Casadiego – District University of Bogotá, Colombia  
M. Ciortea – “1 Decembrie” University of Alba Iulia, Romania  
O. Clipa – “Ștefan cel Mare” University of Suceava, Romania  
V.-M. Cojocariu – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
C. Crețu – „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania  
D. Csorba – Universitatea din București, Romania  
C. Cucuș – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania  
E. L. Danciu – University of the West, Timișoara, Romania  
P. N. Delgado – University of Granada, Spain  
P. Diadori – University for Foreigners of Siena, Italy  
O. Dandara – Moldova State University of Chișinău, Republic of Moldova  
C. Dumitriu – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
Gh. Dumitriu – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
L. Ezechil – University of Pitești, Romania  
R. M. Ghițău – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania  
G. Grosseck – University of the West, Timișoara, Romania  
D. Herlo – “Aurel Vlaicu” University of Arad, Romania  
A. A. Ignat – “Ștefan cel Mare” University of Suceava, Romania  
M. Ioannides-Koutselini – University of Cyprus, Cyprus  
M. Kvirivishvili – Iv. Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia  
E. Loizou – University of Cyprus, Cyprus  
C. Lupu – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
L. Măță – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
E. Monami – University for Foreigners of Siena, Italy  
C. del Moral Bariguete – University of Granada, Spain  
E. Nechita – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
L. Neophytou – University of Cyprus, Cyprus  
C. Petrovici – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania  
V. Popa – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
J. R. Polo – University of Granada, Spain  
G. Rață – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
A.-G. Romedea – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
A. Rurac – “Ion Creangă” University, Chișinău, Republic of Moldova  
P. Savin – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
E. Seghedin – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania  
L. Stan – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania  
M. Stanciu – University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine “Ion Ionescu de la Brad”, Iași, Romania  
C.-C. Știr – “Dunărea de Jos” University of Galați, Romania  
I. C. Timofti – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania  
R. P. Vasquez – District University of Bogotá, Colombia



## Copyright statement

Material on these pages is copyright Alma Mater Publishing House. It may be freely downloaded and printed for personal reference, but not otherwise copied, altered in any way or transmitted to others (unless explicitly stated otherwise) without the written permission of Alma Mater Publishing House.

If a manuscript is accepted for publication, the authors must agree to reassign the copyright of that manuscript to the Journal. This allows the Alma Mater Publishing House to perform all standard supplementary functions of publishing inherent to information dissemination, granting to third parties permission for reproducing or reprinting articles, handling requests from abstracting and information centers, and publishing articles online.

Note: It is authors' responsibility to obtain all necessary permissions for the inclusion of copyrighted materials, such as figures and tables from other publications, prior to submitting a manuscript for consideration.

## Ethical issues

As a condition of publication, all authors must transfer copyright to the Journal. Manuscripts submitted under multiple authorship are reviewed on the assumption that all listed authors concur in the submission and that the final version has been seen approved by all authors.

All papers proposed to publication are verified with *Plagiarism Detector* software. Allegations of fraud or misconduct will be investigated thoroughly. If, after due process, a paper is found to contain ethical violations, it will be rejected or withdrawn.

Examples of infractions against generally acceptable standards for research and publication of results include, but are not limited to:

- *Fabrication/ falsification*: making up research findings or manipulating research data with the intention of giving a false impression.
- *Plagiarism*: representing the thoughts, words, ideas, discoveries or data of another as one's own original work. Plagiarism includes copying the work of part of the work of another, either published or unpublished, without giving a proper reference or citation.
- *Redundant/ Duplicate publication*: the resubmission of substantial parts of the author's own published work, presented as if it were a completely new work.
- *Authorship without the author's knowledge*: a person is mentioned as an author in an article on which he/ she has not cooperated.
- *Unacknowledged authorship*: an author is not acknowledged or incorrectly acknowledged for his/ her contribution to an article.
- *Undeclared conflict of interest*:
  - *Authors*: when authors fail to declare all conflicts of interest relevant to their publication (i.e. relationships, both financial and personal, that might affect the conduct or interpretation of their work and about which editors or readers might wish to be made aware).
  - *Reviewers*: when reviewers fail to declare all conflicts of interest relevant to the submission being considered (i.e. relationships, both financial and personal, that might prevent an unbiased and objective evaluation of the work).

**CONTENTS**

|  |    |
|--|----|
| 1. THE COMPETENCE PROFILE OF THE UNIVERSITY TEACHER IN RELATION TO ACTUAL REQUIREMENTS (Simona Nicoleta NEAGU, Aniella Mihaela VIERIU) .....                             | 11 |
| 2. LEARNING BASED ON STRUCTURING INFORMATION (Liliana MĂȚĂ) ...  | 21 |
| 3. COMPETENCES AND EVALUATION OF THE NOTION OF MATHEMATICAL INDUCTION (Adrian Mihai COSMA) .....   | 41 |
| 4. LYING AT STUDENTS FROM PRIMARY EDUCATION (Crina Dumitrița POPA) .....   | 55 |
| 5. THE PARTICULARITIES OF THE COGNITIVE PROCESSES OF ELEMENTARY-SCHOOL STUDENTS IN RELATION TO BUILDING SOCIO-HUMAN POSITIVITY (Maria-Livia GÂRȚU) .....                 | 65 |
| 6. EXPERIMENTAL RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL AT THE PRESCHOOL AGE (Adriana ȚĂPURIN) .....   | 73 |
| 7. TEACHERS' PERSPECTIVES ON PROBLEMS ASSOCIATED WITH THE INTEGRATION OF IMMIGRANTS INTO A NEW EDUCATIONAL CONTEXT (Aniella Mihaela VIERIU, Simona Nicoleta NEAGU) ..... | 79 |
| 8. THE ROLE OF THE SCHOOL-FAMILY PARTNERSHIP IN THE DEVELOPMENT OF STUDENT PERSONALITY (Camelia BRAGA) .....   | 89 |

|  |     |
|--|-----|
| 9. WAYS OF MANIFESTATION AND PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN PRESCHOOLS (Lăcrămioara Elena OLARU) .....      | 95  |
| 10. RECONSIDERATION OF THE SCHOOL INSPECTION FOR SCHOOL EFFICIENCY (Mariana ȘTEFAN) .....                          | 103 |
| 11. BIBLIOTHERAPY AND CREATIVE VISUALIZATION (Angela CIUPALĂ)  | 109 |
| 12. SCHOOL ADAPTATION - DESIDERATUM OF THE PREPARATORY CLASS? (Anca ROTARU) .....                                  | 115 |
| 13. A REVISED APPROACH TO USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION (Nicușor BONDAR)           | 125 |
| 14. CURRENT APPROACHES TO INCLUSIVE EDUCATION (Mihaela Violeta BOȘCOR) .....                                       | 131 |
| 15. DEVELOPING CREATIVE POTENTIAL IN PRIMARY EDUCATION (Loredana CHENCIU) .....                                    | 137 |
| 16. USING EVALUATION METHODS TO IMPROVE STUDENT PERFORMANCE IN PRIMARY EDUCATION (Simona CATANĂ) .....             | 143 |
| 17. IMPLICATIONS OF CURRICULAR REFORM IN LANGUAGE AND COMMUNICATION IN PRIMARY EDUCATION (Maria ALIXANDROAEA) .... | 149 |
| 18. THE ROLE OF THE DIDACTIC GAME IN PRIMARY EDUCATION (Rodica URSU) .....   | 155 |

|   |     |
|---|-----|
| 19. SCHOOL AND SOCIAL ADAPTATION AND INTEGRATION OF ROMA STUDENTS (Ramona-Adi GABOR) .....                        | 161 |
| 20. INFLUENCE OF SMART DIGITAL DEVICES ON IMPROVING SCHOOL RESULTS OF PREADOLESCENTS (Gabriel TUDOR) .....        | 167 |
| 21. THE ROLE OF MATHEMATICAL ACTIVITIES IN KINDERGARTEN (Diana Maria CIOBANU) .....                               | 173 |
| 22. MODALITIES TO STIMULATE THE CREATIVE POTENTIAL IN PRESCHOOLS (Lenuța PĂDURARU) .....                          | 179 |
| 23. PARTICULARITIES OF DIDACTIC COMMUNICATION IN THE KINDERGARTEN (Lăcrămioara-Nicoleta VIȚALARU) .....           | 185 |
| 24. DEVELOPPING REACTION SPEED BY USING MOTION GAMES (Ștefan VITALYOS) .....                                      | 191 |
| 25. THE ROLE OF STORIES IN THE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL LANGUAGE (Mihaela BOGDAN) .....                          | 197 |
| 26. ACHIEVING ECOLOGICAL EDUCATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION (Aurora Adina IVENȚA) .....                            | 203 |
| 27. INTERVENTION STRATEGIES TO REDUCE SCHOOL DISCIPLINE PROBLEMS (Andreia CHIFANI) .....                          | 209 |
| 28. DIDACTIC DISCOURSE - GENERAL PERSPECTIVE AND INCURSION IN DIFFERENTIATED PEDAGOGY (Ana-Nela POPOVENIUC) ..... | 215 |

## **Introducere**

Publicația de față este prima ediție specială a volumului 21 al revistei Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics. Aceasta cuprinde lucrări selecționate din cadrul Conferinței „International Conference on Innovation in Psychology, Education and Didactics” (ICIPED), care s-a desfășurat în perioada 10-11 martie 2017, la Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău.

Temele lucrărilor acoperă cele trei domenii de referință ale jurnalului: psihologia educației, științele educației și didactica specialității, precum și aspecte educaționale actuale specifice tuturor nivelurilor de învățământ, de la grădiniță până la mediul universitar.

În cadrul volumului sunt abordate teme actuale de *psihologia educației*, după cum urmează: Profilul de competență al cadrului didactic universitar în perspectiva exigențelor actuale, Simona Nicoleta Neagu și Aniella Mihaela Vieriu; Învățarea bazată pe structurarea informațiilor, Liliana Mâță; Minciuna la vârsta școlară mică, Crina Dumitrița Popa; Particularitățile proceselor cognitive ale școlarului mic în contextul formării pozitivității socio-umane, Maria-Livia Gârțu; Cercetare experimentală cu privire la dezvoltarea potențialului creativ la vârsta preșcolară, Adriana Țăpurin; Rolul parteneriatului școală-familie în dezvoltarea personalității elevului, Camelia Braga; Modalități de manifestare și prevenire a comportamentului agresiv la preșcolari, Lăcrămioara Elena Olaru; Dezvoltarea potențialului creativ în învățământul primar, Loredana Chenciu; Modalități de stimulare a potențialului creativ la preșcolari, Lenuța Păduraru; Strategii de intervenție pentru reducerea problemelor de disciplină școlară, Andreia Chifani.

Unele titluri reflectă aspecte caracteristice ale domeniului *științelor educației*, cum ar fi: Problematika acomodării emigranților într-un nou context educațional. perspectiva profesorilor, Aniella Mihaela Vieriu și Simona Nicoleta Neagu; Reconsiderarea inspecției școlare în perspectiva eficientizării școlii, Mariana Ștefan; Biblioconsilierea și

vizualizarea creativă, Angela Ciupală; Adaptarea școlară-deziderat al clasei pregătitoare?, Anca Rotaru; O abordare revizuită privind utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare în educație, Nicușor Bondar; Abordări actuale ale educației incluzive, Mihaela Violeta Boșcor; Utilizarea metodelor de evaluare pentru îmbunătățirea performanțelor elevilor din învățământul primar, Simona Catană; Rolul jocului didactic în învățământul primar, Rodica Ursu; Adaptarea și integrarea școlară și socială a elevilor rromi, Ramona-Adi Gabor; Influența dispozitivelor digitale smart asupra îmbunătățirii rezultatelor școlare ale preadolescenților, Gabriel Tudor; Particularități ale comunicării didactice în grădiniță, Lăcrămioara-Nicoleta Vițalaru; Realizarea educației ecologice în învățământul preșcolar, Aurora Adina Ivența; Discursul didactic - perspectivă generală și incursiune în pedagogia diferențiată, Ana-Nela Popoveniuc.

Totodată, o parte din articole sunt centrate pe teme curente din domeniul *didacticii specialității*: Competențele și evaluarea noțiunii de inducție matematică, Adrian Mihai Cosma; Implicații ale reformei curriculare la Limbă și comunicare în învățământul primar, Maria Alixandroaea; Rolul activităților matematice în grădiniță, Diana Maria Ciobanu; Dezvoltarea vitezei de reacție prin utilizarea jocurilor de mișcare, Ștefan Vitalyos; Rolul povestirii în dezvoltarea limbajului preșcolarilor, Mihaela Bogdan.

Apreciam interesul masteranzilor, doctoranzilor și colegilor noștri din învățământul preuniversitar și universitar pentru participarea la conferință și pentru publicarea studiilor lor în volumul nostru. Considerăm că apariția acestei ediții speciale este un prim pas semnificativ pentru dezvoltarea profesională și personală a tuturor participanților, cât și pentru consolidarea relațiilor dintre instituțiile noastre. Evidențiem că modul în care a decurs această etapă a colaborării deschide noi perspective atât pentru ediția a II-a a conferinței cât și pentru constituirea/ dezvoltarea altor pârgii de interacțiune profesională.

Mulțumim tuturor autorilor pentru contribuția adusă la apariția Ediției Speciale, Nr. 1 a volumului 21 al revistei Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics!

Echipa editorială

## **THE COMPETENCE PROFILE OF THE UNIVERSITY TEACHER IN THE PERSPECTIVE OF THE ACTUAL REQUIREMENTS**

### ***Profilul de competență al cadrului didactic universitar în perspectiva exigențelor actuale***

Simona Nicoleta NEAGU <sup>a</sup>, Aniella Mihaela VIERIU <sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> Polytechnic University of Bucharest, Romania

---

#### **Abstract**

*Necessity of instruction, generally, and quality of education, especially, depend on the professor's personal qualities and on his/her relationship with the whole class and with each student separately, as well as on his/her ability to organize and guide the activities in the class and motivate students in the learning process. Every good teacher has a unique style. There is a wide variety of „behaviours of teachers who perform well”; therefore, no one can define the ideal teacher or enumerate criteria for effective teaching, so that the definition may be applied to a larger number of teachers. This paper aims to raise awareness about the competences of academics and how their characteristics and behaviours leave a mark on their students.*

**Key words:** competences, teacher, university education

---

#### **Profesorii în căutarea unor noi perspective**

Educația este considerată drept o „sarcină ambițioasă pentru dezvoltarea individului și a societății. Fiecare individ este încurajat și ajutat să se folosească de posibilitățile de a învăța oferite pe parcursul întregii sale vieți. Din acest motiv se așteaptă și se cere foarte mult din partea profesorilor universitari , fiindcă transformarea acestei viziuni în realitate depinde în mare măsură de ei” (Delors, 2000, p. 119). Profesorii joacă un „rol hotărâtor în pregătirea tinerilor, dat fiind rolul lor de a-i învăța nu numai să privească încrezători spre viitor, ci și să clădească acel viitor cu

---

\* Corresponding author.

Doctor în Științe ale Educației, E-mail address: aniellavieriu@yahoo.com



responsabilitate și în cunoștință de cauză” (ibidem). Profesorii sunt indispensabili pentru dezvoltarea atitudinilor - pozitive sau negative - față de procesul învățării. Profesorii pot trezi „curiozitatea, pot stimula spiritul de independență, pot încuraja rigoarea intelectuală și pot crea condițiile reușitei în cadrul sistemului educațional clasic și permanent”, scrie Delors (2000, p. 119). Importanța rolului pe care îl deține profesorul, ca agent al schimbării, care promovează înțelegerea și toleranța, este foarte clară. De aceea, și „responsabilitatea așezată pe umerii profesorilor este enormă, fiindcă ei sunt printre cei care participă la modelarea caracterelor și conștințelor noii generații” notează Delors (2000, p. 119). Cerințele sunt mari, iar valorile morale formate în copilărie și în decursul vieții adulte capătă o importanță deosebită. Necesitatea instruirii, în general, calitatea educației, în special, depind de caracteristicile personale ale cadrului didactic, de relațiile sale cu clasa și cu fiecare elev/student în parte, de abilitatea acestuia de a organiza și îndruma activitățile din clasă și a-i implica (motiva) pe elevi în actul învățării.

Îmbunătățirea calității educației depinde și de îmbunătățirea procesului de selecție, a pregătirii, a poziției sociale și a condițiilor de muncă de care beneficiază profesorii (inclusiv cei din învățământul superior). Ei trebuie să dețină „cunoștințele și deprinderile adecvate, să aibă anumite caracteristici individuale adecvate profesiei și să li se ofere motivația și perspectivele profesionale potrivite, dacă se dorește ca speranțele investite în ei să devină realitate” (Delors, 2000, pp. 119-120), iar „produsul”, adică absolventul, să încorporeze un anumit *savoir* și *savoir-faire* (Cucos, 2008, pp. 107-111). „Măsura eficienței „produsului” este dată de competitivitatea absolventului pe piața forței de muncă, iar inserția lui în economia societății nu este mecanică și nu ține numai de însușirile stricte ale acestuia, lanțul valorificării fiind destul de sinuos și supus accidentelor existențiale”.

### **Profilul de competență – un posibil model**

A defini calitatea numai în termeni de trăsături identificabile, concrete, măsurabile (ce cunoaște efectiv și ce știe să facă un absolvent de învățământ superior la un moment dat) nu este suficient sau concludent. Individul uman se definește și prin proiectivitate, prin potențialitate. Un absolvent este valoros și prin ceea ce ar putea să întreprindă. Cu atât mai mult cu cât abilitățile lui sunt de-abia „trezite” în spațiul universitar, ele așteptând să fie activate pe deplin în perioada care urmează (Delors, 2000). Calitatea absolventului este în strânsă relație cu calitatea sistemului de formare urmat (a structurii instituționale, a managementului, a curriculum-ului universitar, a resurselor umane și materiale, a proceselor didactice în care a fost implicat).

În trecut, elevii/ studenții erau, de obicei, obligați să accepte orice le oferea școala în materie de pregătire, conținut al programei și organizare a ei. Astăzi, comunitățile cer tot mai mult să aibă un cuvânt de spus atunci când se iau decizii legate de organizarea procesului de învățământ. Astfel de decizii influențează în mod direct condițiile de muncă ale profesorilor și cerințele cărora trebuie să le facă față. Tot ele sunt răspunzătoare pentru o altă contradicție inerentă învățământului modern (Delors, 2000, p. 120). Pe de o parte, pentru ca elevii/studenții să poată învăța așa cum se cuvine, profesorii trebuie să se folosească de cunoștințele pe care le au copiii înainte de a veni la școală, pentru a avea astfel un punct de pornire. Pe de altă parte, dacă este necesar ca „elevii să își dezvolte aptitudini precum independența, creativitatea și spiritul interogativ, care să completeze procesul de acumulare a cunoștințelor, atunci profesorii trebuie să mențină cu orice preț o distanță între mediul școlar și cadrul social în care trăiesc de obicei elevii, astfel încât să le ofere copiilor și tinerilor posibilitatea de a-și exercita singuri spiritul critic. Profesorii trebuie să se adapteze permanent în relațiile lor cu elevii, să treacă de la atitudinea de „solist” la cea de „acompaniator” și să deplaseze accentul de pe comunicarea de informații, sprijinindu-și elevii în procesul de descoperire, organizare și sistematizare a cunoștințelor, moment în care devine mai degrabă un ghid decât un formator” (Delors, 2000, p. 120). Existența unei legături strânse între cel care predă și cel care învață devine esențială pentru desfășurarea procesului didactic, menționează autorul. Cunoștințele pot fi acumulate printr-o „diversitate de metode, iar folosirea învățământului la distanță și introducerea tehnologiilor moderne în sala de clasă și-au dovedit în egală măsură eficiența... Cu toate că abilitatea de a învăța și a studia independent se dovedește cheia unei dezvoltări individuale permanente, această abilitate se manifestă numai după o perioadă oarecare de interacțiune cu un profesor sau cu un alt tip de mentor spiritual” (Delors, 2000, p. 121). Activitatea profesorului nu „se mărginește la transmiterea de informații sau de cunoștințe. Ea mai implică și modul de prezentare a acelor cunoștințe sub forma unei prezentări a problemelor în cadrul unui anumit context, precum și plasarea problemelor respective într-o anumită perspectivă, astfel încât cel care învață să poată face conexiunea între soluțiile găsite și alte probleme, într-un cadru mai larg”.

În societățile moderne se resimte din ce în ce mai mult necesitatea ca procesul de predare-învățare să ajute la formarea judecății individuale și a simțului responsabilității fiecărui individ, astfel încât să le permită elevilor dezvoltarea capacității de a anticipa schimbările din jur și de a se adapta la ele. Procesul educațional trebuie să ajute la dezvoltarea condițiilor pentru educația permanentă a individului. Pentru a fi eficienți, profesorii trebuie să se folosească de o „rezervă impresionantă de talent și abilități pedagogice, precum și de calități specific umane, complementare autorității, cum ar fi empatia, răbdarea și supunerea. Când primul profesor pe care îl are un copil

sau chiar un adult este slab pregătit și prea puțin motivat, înseși temeliile pe care se va clădi toată educația viitoare vor fi șubrede” (Delors, 2000, p. 124). Atuul principal al profesorilor îl constituie exemplul personal, curiozitatea, spiritul deschis, toleranța, disponibilitatea de a accepta ca afirmațiile lor să fie puse la îndoială și tăria de a-și asuma greșelile. Ei trebuie să transmită dragostea de învățatură. Se simte nevoia unei reconsiderări a educației profesorului, pentru ca, prin aceasta, să se pregătească în viitor profesori care să dețină exact acele calități intelectuale și umane, competențe didactice necesare desfășurării activităților de la catedră. Acest fapt devine necesar, pentru că lumea contemporană evoluează într-un ritm atât de alert, încât profesorii, asemeni multor alte categorii profesionale, sunt obligați să accepte faptul că pregătirea lor inițială nu le va fi suficientă pe parcursul întregii lor vieți: în cadrul activității didactice, ei sunt nevoiți să-și actualizeze și să-și îmbunătățească permanent propriul nivel de cunoștințe, precum și tehnicile de predare. Este necesară crearea unui echilibru bine gândit între competența în specialitate și competența didactică. În unele țări, sistemul este criticat pentru că neglijează metodică, în altele se consideră că accentul excesiv pe metodele de predare face posibilă existența unor profesori care sunt prea puțin pregătiți în specialitate. Ambele aspecte sunt importante; în procesul de pregătire inițială sau pe parcursul activității de predare, nici unul nu trebuie sacrificat în favoarea celuilalt. Pregătirea profesorilor trebuie să cultive o perspectivă asupra predării care să încurajeze spiritul interogativ, interacțiunea și considerarea mai multor ipoteze alternative. După Delors (2000, p. 127-128), unul dintre scopurile esențiale ale pregătirii profesorilor, atât în etapa inițială, cât și pe parcursul activității didactice, este acela de a-i înzestra cu pregătirea etică, intelectuală și emoțională de care au nevoie pentru a dezvolta același gen de calități în spiritul elevilor lor, așa cum o cere societatea.

### **Principii ale modificării personalității și comportamentului elevului de către profesor**

Există mulți profesori în zilele noastre care „nu se preocupă de efectul pe care ei îl au asupra personalității elevilor... Ei se mândresc cu arta de a transmite cunoștințe teoretice, nu de a transforma vieți. Dar, tipul de relații dintre profesor și elevi are o influență semnificativă asupra personalității elevilor și asupra stimulării pentru învățare. Variabilele importante, prezente în relația dintre profesor și elevi sunt: înțelegerea empatică, respectul pozitiv necondiționat și congruența proprie profesorului” (Bergin, apud Davitz și Ball, 1978, pp. 346-356). *Înțelegerea empatică* se definește ca fiind „capacitatea de a înțelege cadrul de referință intern al elevului, lumea lui obișnuită de trăiri și semnificația pe care aceasta o are pentru

el, precum și capacitatea de a exprima față de elev această înțelegere, astfel încât ea să fie înțeleasă și primită de acesta”. *Interesul pozitiv necondiționat* este „sentimentul de dragoste sau acceptarea tuturor sensurilor și sentimentelor pe care le încearcă elevul” menționează autorul. *Congruența profesorului* se referă la „caracterul deschis, onest, nedefensiv sau la integritatea sa psihică”. Dar cum poate afecta profesorul personalitatea unui copil, stimularea lui și capacitatea de a învăța în mod eficient? Dacă personalitatea profesorului influențează pe cea a elevului, cum se întâmplă aceasta și în ce condiții ?

Getzels și Jackson (1963) pretind că cercetările asupra personalității profesorului nu au făcut decât să demonstreze fapte evidente, și anume că oamenii „simpatici” pot fi, în general, profesori mai buni. Ei susțin că această informație este, practic, inutilă. Există un număr de studii care susțin în mod unanim concluzia că relațiile bune dintre profesor-elev promovează transformări pozitive, iar cele încordate produc schimbări negative. Unii elevi sunt afectați în mai mare măsură de trăsăturile profesorului decât alții, și, cu cât elevul este mai normal, cu atât aceste variabile sunt mai puțin importante din punct de vedere al influenței exercitate asupra dispoziției personale a elevului sau asupra randamentului său școlar. Elevii pot dezvolta reacții intense față de comportamentul adult, mai ales în perioada cursului elementar, când dezvoltarea trăsăturilor personalității se află încă în stadii formative, când influența adulților este încă extrem de importantă și când profesorul stabilește o relație mai strânsă cu elevul. De exemplu, la un copil puternic inhibat sau speriat, un profesor insensibil, negativ sau „un profesor crud, deprimat și neîngăduitor” poate genera foarte ușor o fobie față de școală. Fiecare profesor bun are un stil propriu. Davitz și Ball (1978, p. 349) apreciază că există o largă varietate de „comportamente ale profesorilor care dau rezultate bune; de aceea nimeni nu a putut defini profesorul ideal sau criteriile de predare eficientă, în așa fel încât definiția să se poată aplica unui număr mai mare de profesori”.

### **Focus grup – Percepții, așteptări și viziuni despre profesorul de azi**

#### *Scopul investigației*

În studiul prezentat mai jos, am aplicat tehnica focus grupului pentru a obține informații despre viziunea studenților și modul acestora de raportare asupra cadrelor didactice univeristare în contextul actual. Dincolo de scopul de cercetare, studiul a oferit mai multe avantaje: conștientizarea și clarificarea conceptului de *profesor ideal*, identificarea unor calități, competențe și aptitudini ale profesorilor, modalități de restructurare/reorganizare a activităților specifice ale acestora.

În construirea itemilor s-a avut în vedere modul în care se raportează studenții la profesorii din ziua de azi, ce-și doresc de la profesorii lor, care sunt competențele, trăsăturile profesorului ideal, ținându-se cont de o serie de factori implicați în motivarea, pregătirea, dezvoltarea și perfecționarea profesorilor. Astfel, *scopul investigației* a fost în principal unul descriptiv, căutându-se, totodată explorarea unor calități și competențe dorite de studenți și regăsite la profesorii lor, precum și identificarea unor modalități de schimbare, transformare, dezvoltare pentru aceștia.

*Întrebările de cercetare* pe baza cărora a fost construită grila de interviu au fost: Care este percepția voastră despre profesorul ideal? Sau cum v-ați dori să fie profesorul zilelor noastre?

1. Care sunt, în opinia voastră, competențele și aptitudinile unui astfel de profesor?
2. Care sunt, în opinia voastră, trăsăturile de personalitate și comportamentele profesorului ideal?
3. Dintre toate trăsăturile de mai jos, vă rog să alegeți și să argumentați cinci cele mai importante în opinia voastră pentru un profesor:

|   |   |
|---|---|
| Capacitatea de a iniția de idei                               | Aptitudini organizatorice   |
| Capacitatea de a reactualiza informațiile în contextul actual | Aptitudinea de a cunoaște și înțelege psihicul celui supus acțiunii educative |
| Abilitatea de a comunica                                      | Capacitatea de a găsi soluții la probleme noi                                 |
| Abilitatea de cooperare                                       | Abilitatea de consiliere  |
| Abilitati de leader   | Spiritul critic   |
| Model de comportament   | Capacitatea de a se adapta în situații noi                                    |
| Purtător de valori  | Capacitatea de a organiza diverse activități                                  |
| Capacitatea de a gestiona o clasă de elevi                    | Capacitatea de a lua decizii în funcție de situație                           |
| Charisma  | Măiestria psihopedagogică   |
| Creativitatea   | Mediator de conflicte   |

### *Participanții*

*Populația* care face studiul acestei investigații, în cazul de față, este reprezentată de studenții Universității POLITEHNICA din București. În privința *lotului de cercetare*, acesta a fost construit din studenți ai Facultății de Electronică, Telecomunicații și Tehnologia Informației. Lotul a fost astfel selectat pentru a putea surprinde cele mai avizate opinii despre problema studiată. Pentru a obține, însă, o imagine mai reală asupra acestei problematice, considerăm că va fi necesară, pe viitor, extinderea investigației și asupra studenților din alte facultăți. Au fost organizate 8 focus-grupuri alcătuite din 7-9 studenți.

### *Metode de cercetare*

Definim focus-grupul (interviul de cercetare) ca o tehnică de obținere, prin întrebări și răspunsuri, a informațiilor verbale de la indivizi și grupuri umane în vederea verificării ipotezelor sau pentru descrierea științifică a fenomenelor socioumane. Interviuul se bazează pe comunicarea verbală și presupune întrebări și răspunsuri ca și chestionarul. Spre deosebire însă de chestionar, unde întrebările și răspunsurile sunt scrise, interviul implică totdeauna obținerea unor informații verbale. Convorbirea reprezintă elementul fundamental în tehnica interviului, în timp ce întrevederea nu constituie decât o condiție care facilitează transmiterea informațiilor unidirecționale: de la persoana interviuată spre operatorul de interviu (sau spre cercetătorul științific) (Chelcea, 2001, p. 122). Utilizarea interviului în cercetarea științifică mai multe scopuri. În primul rând, un scop explorator, de identificare a variabilelor și relației dintre variabile. Cu ajutorul interviurilor se poate ajunge la formularea unor ipoteze interesante și valide. Informațiile obținute pot ghida în continuare cercetarea fenomenelor psihologice și sociologice. Interviuul, în al doilea rând, poate constitui instrumentul principal de recoltare a informațiilor în vederea testării ipotezelor. În acest caz, fiecare întrebare reprezintă un item în structura instrumentului de măsurare. În fine, cel de-al treilea scop al utilizării interviului este cel de recoltare a unor informații suplimentare celor obținute prin alte metode. Respectând specificul unui interviu de tip semistrukturat, *grila de interviu* construită a cuprins o serie de patru întrebări majore, care au variat minor ca formă a adresării, la care s-au adăugat fiecareia, după caz, întrebări suplimentare. În privința *protocolului de derulare a focus-grupurilor*, precizăm că acestea au avut loc în locații alese după o serie de caracteristici: lipsa zgomotelor distorsionante, crearea unui climat informal și relaxat (așezarea față în față în jurul unei mese). Interviuurile au fost înregistrate audio, în urma obținerii acordului studenților participanți. Durata unui focus-grup a fost de 50-60 de minute fiecare. Pe parcursul derulării interviurilor, nu s-au luat notițe scrise pentru a nu îngreuna comunicarea dintre interviuator și participanți.

### **Rezultate**

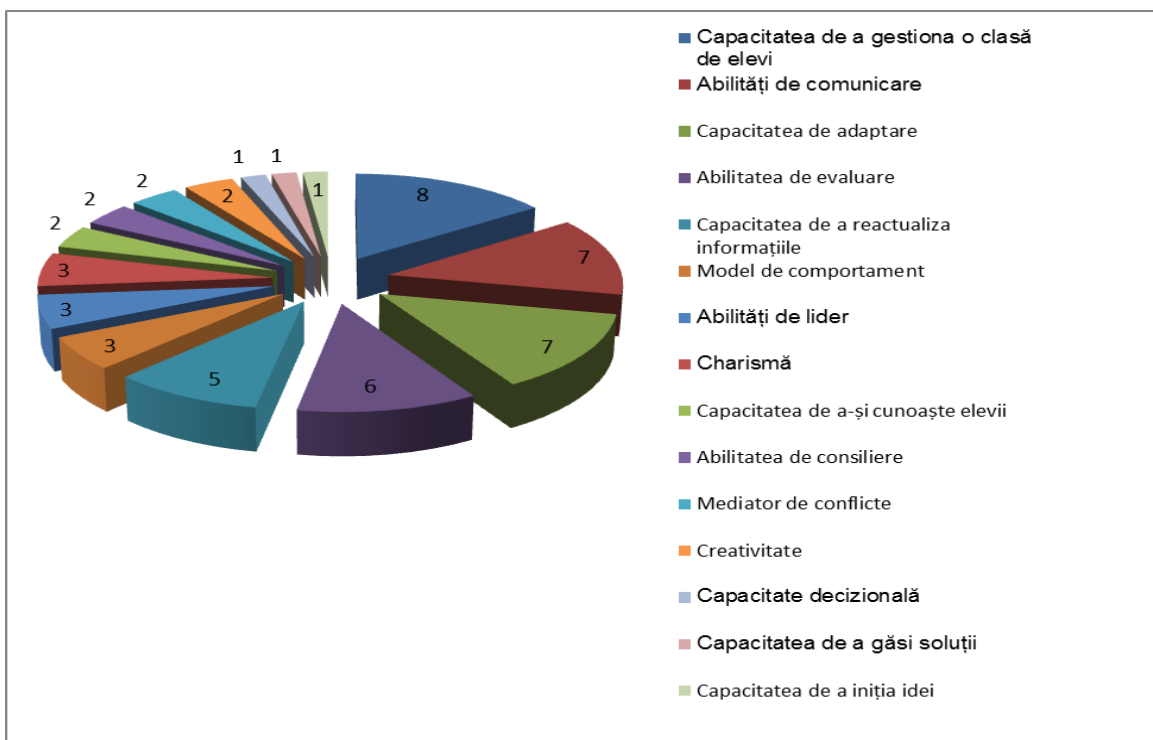
Referitor la *prelucrarea datelor*, au fost parcurse mai multe etape. Într-o primă fază, conținutul audio al focus-grupurilor a fost transcris în totalitate în format electronic, această activitate necesitând foarte mult timp (aproximativ 4 ore pentru o oră de interviu). Apoi, s-a trecut la prelucrarea brută a datelor colectate, astfel că pe documentul nou apărut în urma transcrierii interviurilor au fost subliniate ideile principale rezultate în urma discuțiilor cu studenții participanți. Ulterior, au fost extrase ideile esență pentru fiecare întrebare. Răspunsurile colectate

au fost grupate în mai multe categorii: calități personale/trăsături de personalitate, abilități de relaționare/comunicare, aptitudinea de a cunoaște și înțelege psihicul celui supus acțiunii educative, abilități psihosociale, aptitudini organizatorice, competențe psihopedagogice, competențe de perfecționare și dezvoltare continuă, competențe de formare și decizionale, competențe manageriale, competențe de evaluare, *meta-idei* (idei transversale, care au depășit problematica investigației) și *concluzii*. În final, a fost realizat un raport de cercetare care cuprinde concluziile desprinse în urma derulării acestor focus-grupuri.

În continuare, prezentăm ideile esență pentru fiecare categorie propusă: *calități personale/trăsături de personalitate*: înțelegere, pasiune, răbdare, deschidere, obiectivitate, corectitudine, stăpânire pe sine, echilibru, calmitate, carisma, responsabilitate, empatia, seriozitate, punctualitate, perseverență, simțul umorului, spontaneitate, creativitate, asertivitate, demnitate, originalitate; *abilități de relaționare/comunicare*: realizează conexiunea cu elevul, știe să se apropie emoțional de ei, asigură interactivitate, e atent la feedback ul oferit de studenți; *aptitudinea de a cunoaște și înțelege psihicul celui supus acțiunii educative*: identifică nevoile studenților săi, încurajează studenții în procesul de învățare, motivează studenții, îi captivează; *abilități psihosociale*: sociabilitate, putere de convingere, mediator de conflicte, flexibilitate, cooperare, abilități de lider; *aptitudini organizatorice*: atingerea obiectivelor, organizare, ordonare, adaptare; *competențe psihopedagogice*: asigură înțelegerea informațiilor transmise, nu face diferențe între studenți, exemplificarea noțiunilor teoretice, orator, bun pedagog, bun psiholog, creativitate, să încurajeze pozitiv activitatea elevilor, să găsească moduri atractive de a prezenta informația; *competențe de perfecționare și dezvoltare continuă*: să se perfecționeze constant, să fie foarte bine pregătit în domeniul pe care îl predă; *competențe de formare și decizionale*: capacitatea de a forma mintea tinerilor; *competențe manageriale*: capacitatea de a gestiona o clasă de elevi; *competențe de evaluare* obiectivă; *meta-idei*: deschizător de drumuri, găsește valoare în fiecare student; persoana de la ora căruia studentul nu-și dorește să plece și nu se uită la ceas, inovativ, îmbină utilul cu plăcutul, în mod creativ.

În ceea ce privește ultimul item – alegerea celor mai importante cinci trăsături ale profesorului ideal - ierarhia este evidențiată în Figura 1. După cum se poate observa, studenții respondenți au desemnat drept cea mai importantă trăsătură a profesorului ideal – capacitatea de a gestiona o clasă de elevi, aici fiind incluse probleme de disciplină, evaluare, lucru efectiv cu clasa, gestionarea emoțiilor și a conflictelor. Pe locul al doilea se află, la egalitate, abilitatea de comunicare și capacitatea de adaptare, pentru studenți fiind importantă și relația sau conexiunea emoțională cu profesorul, dar și capacitatea acestuia de a-și adapta metodele, tehnicile la nevoile

lor, de a fi cerut un feedback. Pe cel de-al treilea loc se află abilitatea de evaluare, pentru studenți este important ca modul în care se face evaluarea să fie corect, obiectiv, iar criteriile pe baza cărora se face evaluare, precum și obiectivele pe care trebuie să le atingă să fie cunoscute de la început.



**Figura 1.** Ierarhia celor mai importante cinci trăsături ale profesorului ideal

## Concluzii

Domeniul de intersecție dintre statutul/rolul unui profesor, pe de o parte și personalitatea acestuia, de altă parte, este definit de *profilul de competență*, reprezentat de configurația și calitatea principalelor coordonate ale sistemului de personalitate considerat sincron în raport cu statutul și rolul socio-profesional deținut (Pachef, 1998). Pentru a fi eficienți, profesorii trebuie să se folosească de o „rezervă impresionantă de talent și abilități pedagogice, precum și de calități specifice umane, complementare autorității, cum ar fi empatia, răbdarea și supunerea. Atutul principal al profesorilor îl constituie exemplul personal, curiozitatea, spiritul deschis, toleranța, disponibilitatea de a accepta ca afirmațiile lor să fie puse la îndoială și tăria de a-și asuma greșelile. Ei trebuie să transmită dragostea de învățatură. Este important pentru studenți să fie captivați de profesor, de modul în care este transmisă informația, așa cum sugerează unul dintre răspunsuri: *profesorul este persoana de la ora căruia studentul nu-și dorește să plece și nu se uită la ceas.*



Totodată, profesorul este și *deschizător de drumuri* – omul care îi face să constientizeze oportunitățile și îi încurajează să le accepte, este persoana care știe să găsească valoare în orice student și să o fructifice. Lumea contemporană evoluează într-un ritm atât de alert, încât profesorii, asemeni multor alte categorii profesionale, sunt obligați să accepte faptul că pregătirea lor inițială nu le va fi suficientă pe parcursul întregii lor vieți: în cadrul activității didactice, ei sunt nevoiți să-și actualizeze și să-și îmbunătățească permanent propriul nivel de cunoștințe, precum și tehnicile de predare.

## **Bibliografie**

- Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris: Anthropos.
- Boroș, M. (1994). *Profesorul și elevii*. Baia Mare: Editura Gutinul, Colecția de pedagogie.
- Chelcea, S. [2001] (2007). *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*, (ediția a III-a). București: Editura Economică.
- Comisia Comunităților Europene (2008). *Un cadru strategic actualizat pentru cooperare europeană în domeniul educației și formării profesionale*. Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul economic și social european și Comitetul regiunilor, Bruxelles, Material găsit la adresa [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865\\_ro.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_ro.pdf).
- Comisia Europeană (2007-2008). *Organizarea sistemului educațional în România*. Material găsit la adresa [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).
- Comșa, M., Tufiș, D. C., Voicu, B. (2007). *Sistemului universitar românesc, Opiniile cadrelor didactice și ale studenților*. Fundația Soros România.
- Cucoș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom.
- Delors, J.(2000). *Comoara lăuntrică*, Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Editura Polirom.
- Getzels, J. W., Jackson, P. W. (1963). *The Teacher's Personality and Characteristics*, Handbook of reasearch on teaching. Chicago: Ed. In N.L. Gage.
- Golu, M. (1993). *Dinamica personalității*. București: Editura Geneze.
- Iucu, R. B. (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi, Fundamente teoretico-metodologice*. Iași: Editura Polirom.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups*. Annual Review of Sociology, 22, 129-152.
- Stan, E. (1999). *Profesorul între autoritate și putere*. București: Editura Teora.
- Surdu, L. (2001). *Repere metodologice pentru cercetarea de tip focus-grup*. Material găsit la adresa <http://www.iccv.ro/index.php/ro/download?task=view.download&cid=13>.

## LEARNING BASED ON STRUCTURING INFORMATION

### *Învățarea bazată pe structurarea informațiilor*

Liliana MĂȚĂ<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

---

#### Abstract

*In this article there are presented the current psychological and pedagogical approaches to learning based on information structure. From the psychological point of view, there are analysed the main action theories, which are the foundations of learning based on information structure. From the pedagogical perspective, there are highlighted the implications of cognitivist and constructivist theories upon didactic techniques and tools in learning based on information structure. The innovative aspects of the chapter are given by the classification criteria for didactic strategies used to develop competences in structuring information. Therefore, we believe that the results of this study have both a scientific value as a result of creating a new theory, and also a practical value because it offers multiple possibilities for applying learning strategies based on information structure.*

**Key words:** didactic strategies, information structure, learning, psychological theories

---

#### Introducere

Învățarea bazată pe structurarea informațiilor devine o necesitate și un răspuns pedagogic eficient față de noile exigențe pe care le reclamă societatea cunoașterii. Pe măsura înaintării în școală, elevii vor procesa o cantitate tot mai mare de informație și vor opera cu informația la un nivel tot mai abstract (Lemeni, 2001). Aceasta necesită utilizarea unor strategii de studiu specifice. Mulți elevi le învață implicit sau le deduc prin reflectarea asupra propriilor experiențe de învățare, dar alții nu dobândesc aceste strategii sau deduc strategii greșite și contraproductive. Pentru aceste cazuri intervențiile de dezvoltare a unor strategii eficiente de învățare pot fi foarte utile. Chiar dacă strategiile de învățare sunt în cea mai mare parte specifice domeniului de studiu, există

---

\* Corresponding author.  
Assoc. Prof., E-mail: liliana.mata@ub.ro

cunoștințe și deprinderi relevante pentru dezvoltarea strategiilor de învățare care pot fi transferate dintr-un domeniu studiu în altul și care pot fi dobândite în afara orelor de curs.

În urma unui studiu de diagnoză realist și complex asupra învățământului românesc, autorul Miroiu (1998, pp. 57-70) identifică o serie de aspecte negative în ceea ce privește aplicarea metodelor activ-participative: accentul metodelor de învățare cade pe stabilitate, reproductivitate, pe descurajarea schimbărilor și inovațiilor, ceea ce determină orientarea învățământului românesc spre autoconservare și nu spre dezvoltare și modernizare; nu se cultivă capacitatea de a cerceta și de a investiga, de a aplica informațiile achiziționate, astfel încât „omul instruit” care se caracterizează prin fidelitate și conformism în. reproducerea cunoștințelor ia locul elevului permanent deschis spre educație, capabil să-și utilizeze achizițiile în contexte diferite; apelul la experiența personală a elevilor și studenților este rar, ca și apelul la cotidianul direct și concret. Efectul obținut este sintetizat de pedagogul George Văideanu care consideră că școala dezvoltă adesea atitudini pasive și rutiniere, în locul pregătirii elevilor pentru autonomie și schimbare. Cosmovici (1998, p. 61) apreciază modul nou, activ, de organizare a învățământului ca fiind superior, dar dificil de realizat în învățământul românesc, datorită supraîncărcării programelor. Neacșu (2006) consideră că în acest nou context preocupările și misiunile universităților vor fi centrate pe promovarea mai sistematică a unor reflecții didactice cu privire la cum se produce învățarea la studenți/ cum studiază aceștia; cum îi putem ajuta să studieze mai profund, mai sistematic, precum și pe oferirea unor răspunsuri pertinente, cu focalizare pe construirea de experiențe, situații, modele integrative între predare-învățare/ studiu și evaluare; formarea/ dezvoltarea abilităților de gândire flexibilă, constructivă, corelative reducerii eforturilor de a asimila conținuturi încărcate informațional, uneori nesistematizate, fără suport scris/ grafic. Toți elevii pot învăța, dacă profesorii, părinții, cei care le oferă suport sunt pregătiți cum să-i învețe, să le propună programe pentru practicarea abilităților transferabile: de comunicare, de a lucra în echipă, de învățare, de a căuta informații, de organizare și structurare a informațiilor, de a rezolva probleme, de a negocia, de ascultare, de creativitate etc. Cercetările în acest domeniu (Păcurari ș.a., 2005) indică faptul că cei care participă la astfel de programe obțin note mai bune, au mai multă încredere în sine, se pot ajuta singuri în diferitele situații de învățare cu care se întâlnesc zilnic, devin autonomi, scade riscul de abandon școlar, crește gradul de participare la activitățile școlare și sociale.

## **Mecanismele învățării bazate pe structurarea informațiilor**

Modul de realizare al învățării bazate pe structurarea informațiilor se regăsește în esența teoriilor acționale, fundamentate de psihologii Piaget, Galperin, Bruner, Gagné.

*Teoria psihogenezei conceptelor și operațiilor intelectuale*, elaborată de psihologul Piaget (1988), sintetizează teza fundamentală a psihologiei acțiunii, deoarece punctul de plecare în constituirea structurilor operatorii îl constituie acțiunea practică a subiectului cu obiectul, ceea ce oferă gândirii un caracter constructiv-operațional. J. Piaget consideră că nu există cunoștințe rezultate dintr-o simplă înregistrare de observații, fără o structurare datorată activităților subiectului. Conform acestei teorii, inteligența reprezintă o formă superioară de adaptare optimă, eficientă la situații noi, problematice, prin structurarea datelor experienței. Adaptarea implică două procese complementare: asimilarea și acomodarea. În timp de asimilarea constă în adăugarea de noi experiențe și de noi informații la cunoștințele prezente, acomodarea presupune o restructurare a modelelor de cunoaștere, o depășire a stării anterioare prin procese de expansiune, comprimare și de transformare a experienței cognitive. Interacțiunea asimilării și acomodării realizează un nou echilibru la un nivel mai înalt, astfel încât structurile intelectuale evoluează de la simplu la complex.

În concepția psihologului Galperin (1975), creatorul *teoriei formării pe etape a acțiunilor mintale*, acțiunea mintală este rezultatul unui proces de interiorizare care parcurge mai multe trepte care se derulează din exterior spre interior. Teza care stă la baza acestei teorii este următoarea: „învățarea este cauza dezvoltării, instrucția numai condiția ei”. Cercetările efectuate de Galperin demonstrează că acțiunea de învățare este alcătuită din punct de vedere structural din două laturi: orientativă și efectorie. Orientarea vizează familiarizarea subiectului cu sarcina învățării, prin prezentarea modelului acțiunii și a procesualității acesteia. După această operație, urmează desfășurarea efectivă a activității prin parcurgerea a patru etape, care sunt considerate și niveluri de realizare a acțiunii: *acțiunea materială*, realizată fie direct cu obiectele, fie cu substituturile lor; *acțiunea în planul exprimării verbale externe*, prin care se realizează transferul acțiunii în planul limbajului oral; *acțiunea desfășurată în planul „limbajului extern pentru sine”*; *acțiunea în planul limbajului intern*, care evidențiază interiorizarea acțiunii. Prin urmare, din conduita acțională, acțiunea de învățare devine imagine, un mod de reprezentare a acțiunii, apoi capacitate, aptitudine de a lucra rapid în efectuarea sarcinii.

Bruner (1970, p. 178-183) elaborează *teoria genetic-cognitivă și structurală*, potrivit căreia învățarea reprezintă modalitatea principală de dezvoltare a proceselor cognitive și a personalității umane. Lumea externă este descoperită de către subiect prin intermediul a trei modalități de

cunoaștere: *manipulare și acțiune*, centrată pe exersare în vederea achiziționării primelor cunoștințe și formării deprinderilor; *modalitatea iconică*, bazată pe imagini și *modalitatea simbolică*, prin care imaginile sunt înlocuite prin cuvinte sau alte semne convenționale. Autorul subliniază necesitatea utilizării metodei problematizării și a învățării prin descoperire, datorită avantajelor pe care le prezintă: contribuie la dezvoltarea capacității intelectuale a elevilor, favorizează trecerea de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă, prelungesc durata păstrării informațiilor stocate în memorie. Înțelegerea, ca decodificare semantică a conținuturilor instruirii, se asociază cu stări afective pozitive. Autorul atrage atenția asupra importanței introducerii directe a elevilor în modul de gândire specific fiecărui domeniu, materie de predat, pentru înțelegere și manifestarea independentă a interpretărilor proprii: „Nimic nu este mai esențial în predarea unei discipline decât a le oferi cât mai de timpuriu elevilor posibilitatea de a învăța gândirea prin modurile activ, iconic și simbolic de reprezentare a ideilor”.

*Teoria organizării ierarhice a învățării*, fundamentată de Gagné (1975), delimitează opt tipuri de învățare, care sunt clasificate și dispuse într-o ordine ierarhică: învățarea de semnale; învățarea stimul-răspuns, situație în care cel care învață oferă un răspuns precis la un stimul discriminat; înlănțuirea, care apare ca o succesiune de două sau mai multe situații stimul-răspuns; asociația verbală, care presupune învățarea de lanțuri verbale; învățarea prin discriminare, care este posibilă atunci când elevul reușește să diferențieze stimuli relativ similari; însușirea de noțiuni, care se caracterizează prin capacitatea de a oferi un răspuns comun la o clasă de stimuli; învățarea de reguli, care constă în învățarea unui lanț de două sau mai multe concepte; rezolvarea de probleme, care presupune combinarea a două sau mai multe reguli însușite anterior. Cele opt tipuri de învățare propuse de R Gagné au fost reformulate de psihologul Titone (*apud* Frumos, 2004, p. 148), într-o viziune net cognitivistă, ceea ce a determinat elaborarea teoriei holodinamice a învățării: *învățarea de semnale*; *învățarea stimul-răspuns*, situație în care cel care învață oferă un răspuns precis la un stimul discriminat; *înlănțuirea*, care apare ca serie de asociații între diferite elemente automatizate, cât și ca descriere logică; *asociația verbală*, care vizează realizarea de asocieri fonetice și semantice variate; *învățarea prin discriminare*, care include, pe lângă asocieri, și capacitatea de analiză, operații de comparație; *învățarea conceptelor*, care include pe lângă generalizări și abstractizări elemente de clasificare, procese de defnire în maniere concrete și abstracte; *învățarea regulilor*; *rezolvarea de probleme*. Cele șase tipuri de învățare adăugate de Titone sunt următoarele: *învățarea de atitudini, dispoziții și motivații*; *învățarea de opinii și convingeri*; *învățarea autocontrolului intelectual și volitiv*, care asigură feedback-ul sau retroacțiunea conștientă; *învățarea de capacități care vizează selectarea și decizia*; *învățarea socială*; *învățarea de capacități organizatorice* (conceptuală și operativă).

Constructivismul explică rolul înțelegerii și al dezvoltării cognitive calitative a proceselor mentale, prin însăși construcția mentală ca instrument. Ea are loc prin organizarea și reorganizarea proprie a informațiilor și a relațiilor între ele, în sens variat și neliniar, sub forma reprezentărilor prelucrate propriu, prin formularea de reflecții pentru autoreglare. Construind astfel mental cunoaștem, dar și învățăm în același timp (Fosnot și Twomey, 2005, pp. 10-27) în mod activ, direct, experiențial, personalizat întâi și apoi colaborativ, pentru generalizarea și obiectivizarea cunoașterii la nivel conceptual. Joița (2006) prezintă principalele caracteristici ale învățării de tip constructivist:

- Accentul cade pe elevul care învață diferite resurse, instrumente ca în cunoașterea științifică.
- Realitatea este obiectivă, dar cunoașterea ei este subiectivă, la nivel mental.
- Cunoștințele sunt incluse în acțiunea directă de explorare.
- Învățarea este bazată pe înțelegere, explorare directă, clădire, interpretare și reflecție proprie, nonlinear.
- Accentul cade pe concepte-construct, pe interpretări variate, cu formularea de ipoteze, întrebări, corelații, cu experiențe de învățare prin înțelegere cognitivă, cu conținuturi deschise completărilor.
- Sarcinile sunt raporate la situații reale, prezentate direct sau simulate, alături de materiale-suport variate, mape tematice, diverse instrumente.
- Organizarea este centrată pe elevi, pe căutarea independentă, individuală sau în grup, flexibilă.

Teoriile susțin rolul activismului în dezvoltarea și formarea individului în mod evolutiv, de la cele mai simple forme de învățare până la modalități complexe de dobândire a atitudinilor, a convingerilor și a capacităților de selectare și decizie, de prelucrare și structurare a informațiilor. După Miclea și Lemeni (1999), sunt importante următoarele elemente: *volumul și modul de organizare a cunoștințelor*, prin optimizarea bazei de cunoștințe care se poate face prin utilizarea mai multor surse în învățarea conținutului; *puterea strategiilor rezolutive*, prin formarea deprinderilor de a rezolva operativ și competent problemele cu care se confruntă; *metacogniția*, prin stimularea reflecției personale asupra modului în care elevii învață și rezolvă probleme; *adâncimea procesării informației*, prin orientarea elevilor în utilizarea conceptelor specifice domeniului; *capacitatea de transfer*, prin crearea unor situații de învățare care să favorizeze

aplicarea strategiilor de rezolvare dintr-un domeniu în altul. R Gagné (1975) descrie două tipuri de transfer: *transferul vertical*, prin care învățarea unei capacități superioare este dependentă și se bazează pe învățarea celei inferioare și *transferul lateral*, prin intermediul căruia generalizarea unui fenomen se extinde asupra unui ansamblu de situații cu aproximativ același nivel de complexitate. Producerea transferului lateral depinde de condițiile interne specific individuale, deoarece unii elevi sunt capabili să extindă ceea ce au învățat la situații noi, pe când alții nu pot realiza acest transfer.

Cele mai noi rezultate în domeniul neurologiei aruncă o lumină nouă asupra procesului de învățare, ceea ce are un impact asupra proiectării curriculum-ului, a pregătirii profesorilor și a practicii de predare (Bransford, Brown și Cocking, 2000). A fost creată o gamă largă de abordări și tehnici de cercetare care își propun să modifice concepțiile învechite despre învățare și să se axeze asupra comprehensiunii cunoștințelor învățate. Herbert Simon, laureat al premiului Nobel, a afirmat că sensul conceptului de „cunoaștere” s-a modificat, de la abilitatea de a acumula cunoștințe și de a le reproduce, la folosirea lor cu discernământ.

Ewell (*apud* Bransford, Brown, Cocking, 2000) elaborează opt principii ale învățării pe baza studiilor actuale din domeniul neurologiei, psihologiei cognitive și dezvoltării umane:

- *implicarea activă* a elevului și participarea la propria instruire, ca urmare a construirii informației pe baza efortului personal;
- posibilitatea de a stabili, testa și prelucra *modele și conexiuni*, ca urmare a descifrării sensului situațiilor de învățare;
- *caracterul informal al învățării*, care se poate desfășura oriunde și oricând, nu doar în contextul mediului școlar și prin limitarea la timpul destinat predării;
- nevoia de *experiență directă* într-un context real, pentru înlocuirea sau modificarea concepțiilor eronate care pot apărea datorită faptului că elevii sunt implicați activ în crearea propriilor lor modele și conexiuni, iar învățarea poate avea loc în medii informale;
- nivelul ridicat de atractivitate și interesul crescut al elevilor față de învățare, prin faptul că un context care favorizează învățarea reprezintă o *situație stimulativă*, care depășește o experiență directă prin faptul că această situație implică consecințe reale;
- importanța stimulării elevilor, precum și rolul corector al *feedbackului frecvent* pe care elevii ar trebui să-l primească de la educatori și colegi în timpul procesului de învățare, fără a avea ocazia de practica cele învățate;

- eficiența feedbackului dacă este oferit într-un mediu agreabil care implică interacțiuni personale și sprijin individual;
- *reflecția*, care devine al optulea principiu al învățării, o subcomponentă a situației stimulative, deoarece pe măsură ce elevul descoperă noi legături între cunoștințe atunci când se află într-o situație stimulativă, *reflecția* devine necesară pentru a atinge acel nivel de învățare aprofundată care îi va permite elevului să folosească eficient informația în viitor. În cadrul modelului, reflecția devine unul din elementele primare ale învățării, deoarece prin reflecție elevul capătă control asupra propriului său proces de învățare. Practicarea reflecției va îmbogăți deprinderile de autoevaluare care, la rândul lor, îi vor ajuta pe elevi să identifice reușitele, dar și procedeele ineficiente abordate de aceștia în procesul de învățare. Toate acestea conduc la capacitatea de a aplica cunoștințele dobândite în contexte noi, rezultând un impact pe termen lung.

În ceea ce privește învățarea bazată pe structurarea informațiilor, Lemeni (2001) propune o serie de strategii specifice:

- schematizarea conținutului pe baza relațiilor existente între idei. Relația poate fi de tip: cauză-efect, supraordonare sau subordonare (parte-întreg), ordine cronologică, narațiune.
- reprezentarea grafică a materialului sub formă de hartă, grafic, matrice, rețea, tabel (evenimentele istorice se rețin mai ușor de către elevi atunci când sunt relaționate cu o hartă sau dacă sunt incluse într-un tabel; evoluția curentelor în artă sau literatură poate fi reprezentată pe o linie a timpului);
- sumarizarea, o tehnică eficientă și pentru revizuirea notițelor. Aceasta presupune tratarea critică a materialului în vederea selectării ideilor și exemplurilor celor mai relevante, care vor constitui suportul de reactualizare al celorlalte idei.

O altă tehnică specifică pentru învățarea structurată o constituie metoda învățării sintetice elaborată de Mureșan (1990). Este recomandată în cazul în care materialul de învățat nu este prea mare și nu are un grad ridicat de dificultate, ci este compact, bine sistematizat și organizat. Etapele acestei metode sunt:

- lectură sintetică (de ansamblu) cu atenție, de la început la sfârșit, de familiarizare cu noul conținut, urmată de elaborarea schemei generale pe o pagina (microplan de studiu individual);
- o citire analitică (de înțelegere în profunzime cu un ritm lent și concentrat la maxim, pentru selectarea ideilor din fiecare capitol, subcapitol, paragraf, ipoteze, principiu etc.);



- o lectură analitico-sintetică și evaluativă sau de consemnare (rezumare, conspectare, luare de notițe, elaborare fișe de studiu individual), prin extragerea ideilor principale, a tezelor și concluziilor, pentru a consemna noțiunile, principiile, definițiile într-un conspect sau rezumat al textului;

- o repetiție pe bază de recunoaștere (repetarea materialului parcurs, ajutat de conspect);
- o repetiție pe bază de reproducere (repetarea materialului fără conspect);
- o recapitulare generală finală după câteva ore.

Noile teorii ale învățării contribuie la accentuarea formării și nu a informării ca răspuns la problema conținuturilor educației în ceea ce privește multiplicarea surselor acestora și viteza de acumulare a informațiilor. Așa cum afirmă și Antonesei (1996, p. 31), este limpede că nu mai putem păstra accentul pe cunoștințe, pe informații, pentru că nici un sistem educativ, oricât de dezvoltat, nu mai poate ține pasul cu viteza lor de acumulare. Un elev bine format va reuși să se informeze corect, prin intermediul tehnicilor care sunt accesate de noile tipuri de învățare. Parametrii care relevă transformarea elevilor din statutul de novici în cel de experți într-un domeniu, ca urmare a dezvoltării inteligenței acestora, sunt redați de reprezentanții psihologiei cognitive.

### **Dezvoltarea competenței de structurare a informațiilor**

Abordarea cognitivă și apoi constructivistă au dezvoltat progresiv numeroase variante de reprezentări grafice pentru organizarea mentală a cunoașterii și pentru sugerarea construcției înțelegerii, subliniind rolul structurării mentale, indicând modul de ordonare și aranjare, apo de prezentare a unui concept, temă, sarcină, problemă (Joița, 2008). Astfel, s-au conturat „organizatorii grafici” (Graphic Organizers – GO), care exprimă esența, punctul de plecare și finalizare, vizualizare în reprezentări grafice. Acești organizatori și apoi reprezentări devin instrumente utile pentru construirea înțelegerii, învățării independente sau în grup a elevului/studentului. În fazele inițiale ale conturării acestor instrumente, în manieră cognitivă, arta cognitivă (devenită ulterior conceptuală) a fost și a rămas una din reprezentările grafice de bază pentru vizualizarea organizării procesărilor mentale a informațiilor, legate de o problemă de conținut sau de concept. Varietatea instrumentelor construite sau re-construite valorifică de fapt o teză de bază în constructivism: „flexibilitatea cognitivă” (Gliga și Spiro, 2001), care permite unghiuri diferite de abordare, diversificarea modelelor mentale de prelucrare și rezolvare, a

interpretărilor și procedurilor. Strategia de învățare este definită ca fiind „orice metodă de învățare selectată și utilizată pentru a atinge un scop anterior stabilit” (Lemeni, 2001, p. 165).

Din punct de vedere pedagogic, învățarea bazată pe structurarea informațiilor corespunde exigențelor principiului sistematizării și continuității. Conform acestui principiu, activitatea de instruire, de la proiectare și până la organizare și realizare efectivă, va fi ghidată de cerința structuralității, ceea ce presupune coerență logică, sistematizare și continuitate, un anumit sistem care să asigure o înaintare progresivă, fiecare element al materialului de studiat să fie logic legat de alte elemente. Sistematizarea presupune predarea și învățarea integrată a cunoștințelor, realizarea relațiilor și coordonărilor firești ale acestora, astfel încât ceea ce se predă la un moment dat să se integreze în cunoștințele pe care elevul le posedă și să pregătească terenul pentru însușirea celor care urmează, asigurându-se astfel condiții pentru formarea unor sisteme de cunoștințe din ce în ce mai largi și complexe și evitându-se însușirea unor informații secvențiale, izolate care au efecte minime în planul dezvoltării, nu sunt operante și în plus, se uită cu mare ușurință. Între cunoștințele ce urmează a fi învățate și capacitățile ce urmează să fie structurate există întotdeauna o anumită contiguitate, în sensul că acestea se află în anumite relații de supraordonare și subordonare. Informațiile simple sunt subordonate unor cunoștințe mai complexe, noțiunile concrete se regăsesc și sunt subordonate noțiunilor abstracte, regulile și principiile simple sunt subordonate altora mai complexe. Există, de asemenea, o anumită ierarhizare a comportamentelor de învățat pe niveluri de complexitate. Necesitatea acestui principiu este determinată așadar și de legile dezvoltării psihice, de legile învățării, sistematizarea realizată ca organizare în structuri din ce în ce mai complexe a cunoștințelor fiind un element important în constituirea structurilor operatorii și comportamentelor de învățare care prezintă și ele o anumită ierarhizare și niveluri diferite de complexitate, unele neputând funcționa în absența altora. Rezultă că predarea și învățarea vor fi realizate într-o ordine logică, după un sistem care să determine o înlănțuire progresivă. Iucu (2001, p. 169), apreciază că „relațiile de supraordonare și de subordonare între diferitele conținuturi predate trebuie să se obiectiveze în ierarhii la nivel de compartimente curriculare”. Respectarea acestui principiu contribuie la formarea deprinderilor de muncă sistematică, a trăsăturilor de voință și caracter, a spiritului de ordine și disciplină în gândire și acțiune, a unui stil de muncă eficientă.

În literatura de specialitate există o serie de clasificări cu privire la strategiile de învățare (strategii de formare a conceptelor, strategii de rezolvare de probleme, strategii de înțelegere, strategii mnemice etc.). În cadrul acestor clasificări nu se regăsesc explicit strategiile de învățare bazate pe structurarea informațiilor. Aceste strategii pot fi identificate în mod implicit la

nivelul unor criterii de clasificare a metodelor active de învățare, cum ar fi tehnicile de organizare grafică a informațiilor. În Tabelul 1 sunt prezentate principalele categorii de competențe de structurare a informațiilor și strategiile și tehnicile didactice specifice de dezvoltare la nivelul fiecărei categorii de competențe.

**Tabelul 1.** Criterii de clasificare a strategiilor de învățare bazate pe structurarea informațiilor

| <b>Categoriile de competențe de structurare a informațiilor</b>   | <b>Strategii și tehnici de învățare bazate pe structurarea informațiilor</b>   |
|---|--|
| reprezentarea grafică unor cunoștințe, informații, idei, caracteristici                                     | Metoda Hărții Mentale, Copacul ideilor, Soarele caracteristicilor, Ciorchinele, Suporturi metaforice, Posterul, Arborele de derivare, Harta conceptuală, Acvariul definirii unui concept, Diagrama FLOW, Steaua de mare, Farfuria zburătoare |
| gruparea și clasificarea ideilor, conceptelor în categorii logice   | Categorizarea, Harta cognitivă a unei clasificări, Cartea deschisă a elementelor structurale   |
| stabilirea unor relații între conceptele-cheie  | Termenii -cheie în avans   |
| sintetizarea informațiilor, etapelor sau a elementelor componente ale unui proces                           | Tabelul incomplet, Hexagonul, Cadranele, Sintetizarea, Diagrama sintetizării unui text, Traseul esențializării textuale  |
| compararea unor concepte după diverse criterii  | Tabelul conceptelor, Tabelul comparativ, Analiza trăsăturilor semantice, Organizatorul grafic de tip comparativ, Diagrama Venn, Bula dublă, Matricea de analiză criterială   |
| surprinderea evoluției unui concept sub aspect temporal   | Organizatorul grafic de tip secvențial, Scala cronologică  |
| evidențierea principalelor cauze, influențe, efecte, oportunități, amenințări ale unor procese sau fenomene | Organizatorul grafic de tip cauză-efect, Tabelul consecințelor, Caracatița influențelor negative, Analiza SWOT   |
| identificarea problemei sau a situației-problemă și a soluțiilor  | Organizatorul grafic de tip problemă-soluție, Metoda celor șapte schimbări, PICIVIR  |
| rezumarea conținutului de idei al unui text   | Cvintetul  |

### **Metoda Hărții Mentale (MHM)**

MHM reprezintă o unitate funcțională de imagine mentală și o schemă generativă, un model formal pe care îl putem învăța și forma prin studiu, prin interiorizare sau internalizare și care, prin evocare, se (re)construiește, se îmbogățește, se rafinează, devenind mai eficient, mai inovativ, mai apt de a produce noi asociații mentale sistematice (Neacșu, 2006). Destinată să mărească puterea taxonomic-sistematizatoare a minții elevului/ studentului prin antrenament (mintal fitness), MHM se bazează pe utilizarea/ activarea a cinci module de unități de obiective și competențe, distribuite formativ, cu sugestia de a fi, realizate temporal câte 5-10 minute, după cum urmează :

- pregătirea și introducerea în teoria și practica hărții mentale (spre exemplificare: conceptuală, cognitiv operațională);
- cunoașterea și examinarea construcției tipurilor generale de hărți mentale (pânză de păianjen, ierarhică, sistematic-arborescentă, tip rețea, flux liniar, model intrare-ieșire, generativă, os de pește, tabelară ș.a.);
- corelarea tipurilor de hărți mentale generative cu logica învățării disciplinei respective pe bază hartă mentală - arbore logic, arbore decizional, diagrama fishbone, harta imaginilor, scenariu filmic, harta multidimensională 3-D ș.a.;
- examinarea modurilor de creare, memorare și învățare inovativă, cu utilizare aplicată la studiul unei unități de învățare, disciplină sau specializare (de ex. jurnalism, comunicare, drept, geografie, istorie, biologie, fizică, psihologie, retorică, stilistică, psihologie ș.a.);
- aplicația (opțională) a unui posibil software (de ex. Corel Draw, Autocad Draw), de creare și utilizare de hărți mentale, de instrucțiuni specifice de instalare și operare; de ex. se pot utiliza parțial cele nouă tipuri de coduri atribuite inteligențelor umane (Gardner, 2005).

### **Categorizarea** (Dulamă, 2002)

Prin categorizare se organizează ideile evocate prin alte tehnici. Elevii stabilesc în perechi sau în grupuri mici criteriile după care vor grupa ideile, apoi le distribuie în grupele respective. Deoarece există diverse posibilități de grupare a informațiilor, categoriile vor fi diferite de la un grup la altul.

### **Copacul ideilor** (Dulamă, 2002)

Este un organizator grafic în care cuvântul cheie este înscris într-un dreptunghi situat la baza foii, în partea centrală. De la acest dreptunghi se ramifică spre partea superioară, asemenea crengilor unui copac, toate cunoștințele evocate. Copacul ideilor poate fi completat individual, în perechi,

în grupe sau frontal. Dacă este completat de către membrii unui grup, foaia pe care este desenat copacul trece de la un membru la altul și fiecare elev are posibilitatea să citească ce au scris colegii lui.

**Termenii -cheie în avans** (Dumitru, 2000, Temple, 2001)

Tehnica are ca scop actualizarea unor concepte esențiale cunoscute au învățate deja de către elevi, stabilirea unor relații între acești termeni, explicarea unui proces științific care va fi prezentat în textul pe care urmează să-l citească, focalizarea atenției asupra termenilor esențiali utilizați pentru înțelegerea conținutului lecției și motivarea elevilor pentru activitate. Relația dintre termeni poate fi cronologică, de succesiune logică sau de cauzalitate. Profesorul alege patru-cinci concepte-cheie din textul care va fi studiat și le scrie pe tablă. Această tehnică este utilizată în etapa de evocare și de realizare a sensului, însă poate fi folosită în faza de reflecție sub forma termenilor-cheie revizuiți.

**Tabelul incomplet** (Dulamă, 2002)

Unele informații pot fi sintetizate în tabele, individual sau în grup, de către elevi. Elevii vor forma grupuri de câte patru și vor citi textul despre un anumit conținut. Cerința este de a elabora tabelul de pe tablă pe o foaie întregă de pe caiet și de a completa o parte din tabel. Un membru al grupului caută informațiile și completează rubrica respectivă. După completarea părții distribuite din tabel, fiecare elev din grup prezintă ce a scris. Se vor completa rubricile din tabel în întregime prin raportare la informațiile primite de la colegi. Pe rând, câte un membru din fiecare grup completează o parte din tabelul desenat pe tablă, după care se discută aspectele menționate. Formulările lungi vor fi transformate, iar formulările greșite vor fi înlocuite cu altele corecte.

**Tabelul conceptelor** (Dulamă, 2002)

Acest tip de organizator grafic este util pentru a compara două sau mia multe concepte. Elevii vor preciza elementele caracteristice ale conceptelor date, după ce vor citi materialul.

**Tabelul comparativ** (Dulamă, 2002)

Unele informații permit compararea și organizarea grafică pentru a reliefa asemănările și deosebirile identificate. Comparația reprezintă un proces de alăturare fizică, reală, concretă, a unor obiecte. Criteriile care stau la baza comparației sunt: culoarea, forma, lungimea, densitatea etc.

**Analiza trăsăturilor semantice** (Temple, Steele, Meredith, 1998, apud Dulamă, 2002)

Esența tehnicii constă în compararea trăsăturilor subiectului nou cu trăsăturile altor două subiecte cunoscute mai bine de elevi.

**Organizatorul grafic** (Gliga și Spiro, 2001)

Organizatorul grafic facilitează esențializarea unui material informativ care urmează să fie exprimat sau scris, prin schematizarea ideilor. Metoda se poate aplica pentru prezentarea structurată a informației în cinci moduri. *Organizatorul grafic de tip comparativ* se utilizează pentru inventarierea caracteristicilor mai multor obiecte concrete. *Organizatorul grafic de tip descriere* presupune specificarea caracteristicilor conceptelor, proceselor, fenomenelor, obiectelor. *Organizatorul grafic de tip secvențial* angajează pe elevi pentru a ordona informații și evenimente, pentru a etapiza. *Organizatorul grafic de tip cauză-efect* este utilizat pentru evidențierea cauzelor și efectelor unor procese sau fenomene. *Organizatorul grafic de tip problemă-soluție* se bazează pe identificarea problemei sau a situației-problemă în scopul rezolvării acesteia.

**Tabelul consecințelor** (Temple, Steele, Meredith, 1998, apud Dulamă, 2002)

Activitatea dirijată de lectură și gândire presupune fragmentarea unui text pentru ca elevii să anticipeze ce se va întâmpla într-un text informativ sau într-o povestire.

**Diagrama Venn** (Temple, Steele, Meredith, 1998, apud Dulamă, 2002)

Diagrama Venn este formată din două cercuri care se suprapun parțial. În arealul de intersecție a celor două cercuri se grupează asemănările, iar în spațiile libere se notează deosebirile dintre două idei sau două concepte.

**Bula dublă** (Dulamă, 2002)

Bula dublă este un alt tip de organizator grafic utilizat pentru gruparea asemănărilor și deosebirilor dintre două idei sau două concepte. Ea cuprinde două cercuri mari de care sunt legate alte cercuri mai mici prin linii. În cercurile mari se specifică termenii-cheie, iar în cercurile mici situate la mijloc vor fi înscrise asemănările, în timp ce în cercurile mici așezate în exterior vor fi notate deosebirile.

**Soarele caracteristicilor** (Dulamă, 2002)

Metoda se bazează pe organizarea grafică a elementelor caracteristice unui concept prin intermediul unui cerc. În fiecare sector de cerc este specificată o caracteristică a conceptului respectiv.

**Ciorchinele** (Steele și Steele, 1991, apud Dulamă, 2002)

Ciorchinele este un organizator grafic, de tip brainstorming neliniar, prin care se evidențiază într-o rețea conexiunile dintre ideile despre un subiect.

**Hexagonul** (Dulamă, 2002)

Este un organizator grafic care se utilizează în situațiile de învățare care implică șase aspecte diferite ale unei probleme: Cum? (analizarea fenomenului), Unde? (spațiul în care se produce fenomenul), Când? (timpul), De ce? (stabilireacauzei), Care? (precizarea condițiilor), Ce? (evidențierea efectelor, rezultatelor sau urmărilor).

**Cadranele** este un organizator grafic al informațiilor dintr-un text pe baza a patru criterii, care corespunde unui cadran (Dulamă, 2002). Prin intermediul acestei metode, informația este rezumată, sintetizată, esențializată, prelucrată în cuvinte esențiale.

**Suporturi metaforice** (Peretti, 2001)

Suporturile metaforice pot fi utilizate pentru reprezentarea unor cunoștințe sau a unor informații, într-o formă grafică sau prin cuvinte. Există mai multe categorii de suporturi metaforice: statice și dinamice. *Suporturile statice* includ registrul simplificat (afiș de publicitate, colaj de ilustrate, structuri geometrice, conturul unei țări), registrul arhitectural (fațada unei construcții, planul unei întreprinderi), registrul vegetal/animal (plante). Elevii vor fi solicitați să realizeze diferite activități: un afiș pentru a face reclamă la un obiect, un colaj cu ajutorul unor ilustrații și a altor materiale, diferite forme geometrice a căror suprafață este împărțită în diverse compartimente, reprezentarea unor construcții celebre, a planului unor întreprinderi etc. *Suporturile dinamice* se referă la registrul geografic (parcursuri rutiere, feroviare, aeriene, itinerare culturale, trasee dificile, labirinturi), registrul simbolic (imagini, opere de ficțiune). Cu ajutorul suporturilor dinamice, elevii pot reprezenta căi ferate, aeroporturi, puncte pitorești, monumente, citate, opere esențiale, peșteri, cursuri de apă., personaje simbolice, locuri misterioase etc.

**Posterul** (Dulamă, 2002)

Prin realizarea posterelor se aprofundează o situație, un proces, un fenomen, un spațiu, se identifică elementele componente, relațiile dintre acestea și se sintetizează ansamblul într-o formă care utilizează fotografiile și structurile verbale.

**Cvintetul** (Temple, Steele, Meredith, 1998, apud Dulamă, 2002)

Este o poezie cu cinci versuri în care se rezumă și se sintetizează concis conținutul de idei al unui text pentru a evidenția reflecția elevului asupra subiectului abordat. El reprezintă un instrument de

organizare verbală care exprimă capacitatea de înțelegere a subiectului de către elev, precum și capacitatea sa de sinteză și de creativitate.

#### **Sintetizarea** (Niculescu, 2001)

Sintetizarea este utilizată cu scopul aprofundării unui subiect și a dezvoltării capacităților de analiză și de sinteză. Elevii vor citi un anumit text pentru a identifica etapele unui proces în vederea sintetizării lor într-o formă concisă. Cerința este de a elabora o siglă cu ajutorul inițialelor literelor care formează cuvintele care denumesc etapele sau elementele componente ale unui proces.

#### **Metoda celor șapte schimbări** (Niculescu, 2001)

Aplicarea acestei metode determină optimizarea structurii sau funcționării activității într-un domeniu cu o arie mai mult sau mai puțin extinsă. Profesorul solicită elevii să formuleze în scris șapte schimbări care sunt oportune pentru funcționarea contextului la care se referă tema. După identificarea schimbărilor, ei vor stabili măsurile care determină aplicarea schimbărilor. Elevii identifică cele șapte schimbări în mod creativ, apoi enumeră măsurile cele mai potrivite pentru ca schimbările descoperite să devină realitate. Cele două liste de la participanți sunt centralizate de către profesor, pentru a se realiza un tablou de ansamblu al schimbărilor propuse. Pe baza dezbaterii corelate a listelor, se ierarhizează schimbările și măsurile de aplicare ale acestora. În final, elevii elaborează scenarii capabile de a produce schimbarea dorită.

**Caracatița influențelor negative** este un instrument care are la bază selectarea din conținutul informațional numai a aspectelor negative, care pot fi dăunătoare unei bune evoluții, desfășurării a evenimentelor (Ilie, apud Joița, 2008). Utilizarea instrumentului face apel la analiză, dar și la sinteză, la comparație, dar și la concretizare și sistematizare, activând latura operațională a gândirii.

#### **Scala cronologică** (Mogonea, apud Joița, 2008)

Permite elevilor/ studenților să urmărească evoluția unui concept, sub aspect temporal, de la sensul etimologic până la semnificația actuală a acestuia. Organizatorul grafic cronologic invită la reflecție, gândire critică, analiză, comparație.

#### **Arborele de derivare** (Frăsineanu, apud Joița, 2008)

Acest instrument este util în exercițiul mental de reprezentare și de păstrare în memorie a cunoștințelor, organizate sub forma unui model cunoscut (modelul arborelui, modelul ierarhic).



Etapele de aplicare a tehnicii sunt: explorarea materialului de studiat, selectarea conceptelor, stabilirea relațiilor ierarhice, explicarea prin exemplificare a relațiilor ierarhice.

#### **Diagrama sintetizării unui text** (Mogonea, apud Joița, 2008)

Prin această tehnică se asigură notarea sintetică și sistematică a datelor și a ideilor esențiale cuprinse într-un text. Poate lua forma unei scheme sau a unui tabel în care ideile, argumentele și exemplele, exprimate concis, pot fi ușor vizualizate și extrase la nevoie.

#### **Traseul esențializării textuale** (Mogonea, apud Joița, 2008)

Se concretizează într-o grupare de idei esențiale care reprezintă osatura, coloana vertebrală a textului respectiv. Este produsul operațiilor de analiză, sinteză și extragere a ideilor importante, în vederea sesizării demersului logic al textului. Există, de regulă, două modalități de esențializare a unui text: evidențierea ideilor principale, formulate pe baza unor afirmații simple, sintetice, uneori reduse chiar la enumerarea noțiunilor, a conceptelor principale; stabilirea atât a ideilor principale, cât și a celor secundare, sub forma unor enunțuri, teze, însoțite de propoziții explicative, explicații, demonstrații.

#### **Matricea de analiză criterială** (Frăsineanu, apud Joița, 2008)

Prin completarea matricei de analiză criterială se urmărește formarea/ dezvoltarea imaginilor mentale necesare pentru înțelegere (reprezentare). Matricele pot fi construite prin identificarea criteriilor principale care operează într-o problemă sau pot fi aplicate progresiv, prin integrarea experienței proprii anterioare cu experiența curentă, negociată social.

#### **PICIVIR** (Joița, 2008)

Instrumentul evidențiază rolul a cinci elemente organizate ca etape ale construcției înțelegerii:

- delimitarea motivată a *Problemei*;
- formularea de *Întrebări* pentru descoperirea sensului;
- identificarea *Cuvintelor-cheie* ca puncte de reper în structurarea rațională a problemei;
- formularea de *Ipoteze interpretative și rezolutive*;
- exprimarea unor *Reflecții critice proprii*.

#### **Harta cognitivă a unei clasificări** (Ștefan, apud Joița, 2008)

Instrumentul contribuie la formarea unei reprezentări corecte asupra temei studiate, la surprinderea elementelor componente și a specificului fiecăreia dintre ele, în funcție de categoria

în care se încadrează. Cu ajutorul acestei tehnici se realizează prelucrarea primară a informațiilor (procese-acțiuni mentale de sesizare, recunoaștere, distingere, relaționare, ordonare) și formarea imaginilor mentale necesare înțelegerii (procese-acțiuni de sistematizare, organizare, comparare, schematizare).

#### **Cartea deschisă a elementelor structurale** (Ștefan, apud Joița, 2008)

Fiecare filă a cărții reprezintă câte un element component al conceptului analizat. Prin urmare, instrumentul ajută la formarea unei imagini sintetizatoare asupra conceptelor studiate și la înțelegerea legăturii dintre elementele componente.

**Harta conceptuală** este o tehnică de vizualizare sintetică a procesului cunoașterii unui concept, concretizată într-un produs-artifact, o reprezentare grafică, o reprezentare structurală și procedurală a lui, în locul unei redări declarative, ca text cursiv (Joița, 2008). Harta cognitivă își dovedește eficiența prin posibilitățile pe care le oferă de esențializare a unui text, de sintetizare a informației importante în cuvinte-cheie, de ordonare grafică a acestora, conform unei logici impuse de natura internă a conținutului textului respectiv. Instrumentul permite vizualizarea unor informații esențiale, facilitează învățarea, datorită faptului că implică nu numai operațiile gândirii pentru esențializarea textului în cuvinte-cheie, dar și analizatorul vizual, prin oferirea unei modalități de redare grafică a informației.

**Acvariul definirii unui concept** este o diagramă secvențială care oferă posibilitatea înțelegerii unui concept, identificării elementelor componente și a relațiilor dintre ele (Popescu, apud Joița, 2008). De asemenea, diagrama secvențială este utilă pentru sesizarea evoluției unui fenomen. Elevii/ studenții își construiesc propria înțelegere prin operații mentale de identificare a notelor esențiale, de observare, analiză și diferențiere, de ordonare și esențializare, pentru ca în final să se sintetizeze și să se formuleze propria definiție.

#### **Diagrama Flow** (Ilie, apud Joița, 2008)

Este o diagramă ce constă în trasarea unor linii și săgeți în vederea construirii pas cu pas a profilului sau a planului unui proces, concept. Printre acțiunile, procesele, operațiile mentale accesate prin intermediul acestui instrument se numără: orientarea, gruparea, vizualizarea, organizarea, sistematizarea, elaborarea.

#### **Steaua de mare** (Popescu, apud Joița, 2008)

Instrumentul are ca obiectiv redarea concisă a etapelor, elementelor componente ale unui concept și a legăturilor dintre acestea astfel încât să faciliteze reconstruirea demersului mental.

**Farfuria zburătoare** (Ștefan, apud Joița, 2008)

Sunt oferite ca repere cuvintele-cheie ale unei probleme, pentru ca, ulterior, noile date construite să poată fi integrate în tema largă, mai cuprinzătoare. Se pleacă de la sarcina de lucru, se dau puncte de sprijin în vederea rezolvării sarcinii, pentru ca apoi informațiile care au fost construite la tema respectivă să fie extinse, integrate în tema generală. Reprezentarea are forma unei farfurii zburătoare.

**Analiza SWOT** (apud Joița, 2008) Tehnica SWOT este o modalitate prin care poate fi evaluată calitatea, eficiența unei situații, a unei activități. Se bazează pe identificarea următoarelor elemente:

- punctele tari (Strengths), calitățile, trăsăturile pozitive, atitudinile, comportamentele corecte;
- punctele slabe (Weakness), neajunsurile care pot fi remediate;
- oportunitățile (Opportunities), posibilitățile de dezvoltare, înlăturare a obstacolelor;
- amenințările (Threats) care pot afecta buna desfășurare a unei activități, care pot constitui obstacole în dezvoltare.

Toate aceste instrumente sunt utilizate în faza inițială a cunoașterii (independent individuale), apoi în faza colaborativă (confruntarea rezolvărilor individuale, negocierea soluțiilor), în faza de sinteză conceptuală (definitivarea schemelor, hărților conceptuale, reprezentărilor grafice generale) sau în faza de evaluare (verificarea, aprecierea performanțelor în înțelegere, rezolvarea științifică a sarcinii, afirmarea capacităților).

În toate situațiile de învățare cognitiv-constructivistă, aceste instrumente, dincolo de suportul oferit în rezolvarea sarcinii de structurare a cunoașterii, de sprijinire a efortului de înțelegere progresivă, sunt în esență facilitatorii procedurali (Joița, 2008). Cu ajutorul acestor instrumente sunt reduse explicațiile și demonstrațiile profesorului, care acum îndrumă, ghidează mai mult. Ele arată elevului/ studentului, acum aflați în poziție centrală cum să caute și să găsească drumul posibil în înțelegere și soluționare, ce secvențe să parcurgă, ce relaționări să facă, cât să aprofundeze anumite procesări mentale, cum să se afirme propriu, ce corelații să realizeze.

## Concluzii

În urma analizei teoriilor și abordărilor actuale referitoare la învățarea bazată pe structurarea informațiilor, se desprind mai multe concluzii. Acestea vor fi structurate în funcție de cele două abordări analizate. În ceea ce privește *abordarea psihologică*, se constată rolul activismului la nivelul teoriilor cognitiviste și constructiviste în dezvoltarea și formarea individului în mod evolutiv, de la cele mai simple forme de învățare până la modalități complexe de dobândire a atitudinilor, a convingerilor și a capacităților de selectare și decizie, de prelucrare și structurare a informațiilor. Cu referire la *abordarea pedagogică*, sunt evidente influențele teoriilor cognitiviste și constructiviste asupra dezvoltării și multiplicării strategiilor didactice de dezvoltare a competențelor pentru organizarea mentală a cunoașterii și pentru structurarea informației. Cele două abordări contribuie la construirea fundamentelor teoretice de înțelegere a mecanismelor învățării bazate pe structurarea informațiilor, cât și la crearea premiselor de realizare practică a învățării structurate cu ajutorul instrumentelor cognitive variate.

## Bibliografie

- Antonesei, L. (1996). *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Editura Polirom.
- Bransford, J., Brown, A., Cocking, R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- Bruner, S. J. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. București: E.D.P.
- Cosmovici, A. (1998). Învățarea în școală. În C. Cucuș (Ed.), *Psihopedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Dulamă, M. E. (2002). *Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie*. Cluj-Napoca: Editura Clusium.
- Dumitru, I.A.I. (2000). *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest.
- Fosnot, C. T. (Ed.) (2005). *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice*. New York and London: Teachers College Columbia University.
- Frumos, F. (2004). Rezultate ale cercetărilor de psihologie cognitivă și posibile aplicații în teoria învățământului. *Educația: ieri-azi-măine, Buletinul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic*, Nr. 7.
- Gagné, R. M. (1975). *Condițiile învățării*. București: E.D.P.
- Galperin, I. P. (1975). *Studii de psihologia învățării*. București: E.D.P.
- Gardner, H. (2005). *Mintea disciplinată*. București: Editura Sigma.

- Gliga, L., Spiro, J. (Ed.) (2001). *Învățarea activă, Ghid pentru formatori și cadre didactice*. București: Ministerul Educației și Cercetării.
- Iucu, R. B. (2001). *Instruirea școlară*. Iași: Editura Polirom.
- Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis.
- Joița, E. (Ed.) (2008). *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. București: E.D.P.
- Lemeni, G. (2001). Strategii de învățare. În A. Băban (Ed.), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere* (pp. 149-164). Cluj-Napoca: Imprimeria „Ardealul”.
- Miclea, M., Lemeni, G. (1999). Aplicațiile științelor cognitive în educație (I). Inteligența și modificabilitatea ei. *Cogniție, creier, comportament*, Asociația de Științe Cognitive din România, Nr. 1-2.
- Miroiu, A. (coord.) (1998). *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*. Iași: Editura Polirom.
- Mureșan, P. (1990). *Învățarea eficientă și rapidă*. București: Editura Ceres.
- Neacșu, I. (2006). *Învățarea academică independentă Ghid metodologic*. Universitatea din București.
- Niculescu, R. M. (2000). *Formarea formatorilor*. București: Editura All Educațional.
- Păcurari, O., Ciohodaru, E., Marcinschi, M., Constantin, T. (2005). *Să ne cunoaștem elevii*. București: Educația 2000+.
- Peretti, A., Legrand J. A., Boniface J. (2001). *Tehnici de comunicare*. Iași: Editura Polirom.
- Piaget, J., Chomsky, N. (1988). *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării*. București: Editura Politică.

## COMPETENCES AND EVALUATION OF THE NOTION OF MATHEMATICAL INDUCTION

### *Competențele și evaluarea noțiunii de inducție matematică*

**Adrian Mihai COSMA<sup>a\*</sup>**

<sup>a</sup> “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

---

#### **Abstract**

*The purpose of this article is to build the didactic approach for teaching and evaluating the educational content of mathematical induction. The model comprises several basic components: the approach to pedagogical competences from the perspective of their integration into the Mathematics discipline; the analysis of the school curriculum on the development of pedagogical competence for the integration of mathematical induction into the lessons of Mathematics and exemplifying the assessment through objective, semi-objective and subjective items on the notion of mathematical induction.*

**Key words:** competences, curriculum, evaluation, mathematical induction

---

#### **Competența școlară**

În noua structură a învățământului obligatoriu, nivelul ridicat de complexitate al finalităților este determinat de necesitatea asigurării deopotrivă a educației de bază pentru toți cetățenii – prin dezvoltarea echilibrată a tuturor competențelor cheie și prin formarea pentru învățarea pe parcursul întregii vieți – și a inițierii în trasee de formare specializate. Pe baza studiilor efectuate, la nivelul Comisiei Europene au fost stabilite 8 domenii de competențe-cheie, fiind precizate pentru fiecare domeniu deprinderile, cunoștințele, și atitudinile care trebuie formate sau în învățământul obligatoriu. Aceste domenii de competențe-cheie stau la baza stabilirii curriculumului pentru clasele a IX-a și a X-a – ani finali pentru educația de bază și corespund

---

\* Corresponding author.  
PhD Student, *E-mail:* adriancosma2002@yahoo.com

obiectivelor asumate pentru dezvoltarea sistemelor educaționale și de formare profesională în Uniunea Europeană.

Studiul matematicii în ciclul inferior al liceului urmărește să contribuie la formarea și dezvoltarea capacității elevilor de a reflecta asupra lumii, și oferă individului cunoștințele necesare pentru a acționa asupra acesteia, în funcție de propriile nevoi și dorințe de a formula și a rezolva probleme pe baza interferării cunoștințelor din diferite domenii, precum și la dobândirea unui set de competențe, valori și atitudini menite să contribuie la formarea unei culturi generale tuturor elevii și determinând, pe de altă parte, trasee particularizate de învățare. Astfel, planurile cadru pentru clasele a IX-a și a X-a de liceu (anexa 2 la OMECT 3410 din 2009) sunt structurate pe trei componente: trunchi comun (TC), curriculum diferențiat (CD) și curriculum la decizia școlii (CDS). Curriculumul la disciplina matematică propune organizarea activității didactice pe baza corelării domeniilor de studiu, precum și utilizarea în practică în diferite contexte a competențelor dobândite în procesul de predare-învățare. În mod particular, s-a dorit esențializarea conținuturilor în scopul întăririi laturii formative; compatibilizarea cunoștințelor cu vârsta elevului și cu experiența anterioară a acestuia; continuitatea și coerența intradisciplinară; realizarea legăturilor interdisciplinare prin crearea de modele matematice ale unor fenomene abordate în cadrul altor discipline; prezentarea conținuturilor într-o formă accesibilă, în scopul stimulării motivației pentru studiul matematicii și, nu în ultimul rând, asigurarea unei continuități la nivelul experienței didactice acumulate în predarea matematicii în sistemul nostru de învățământ. Programa școlară la disciplina Matematică este structurată pe formarea de competențe. Acest tip de proiectare curriculară își propune: focalizarea pe achizițiile finale ale învățării, accentuarea dimensiunii acționale în formarea personalității elevului, corelarea cu așteptările societății. Competențele sunt ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; ele permit identificarea și rezolvarea în contexte diferite a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu. Competențele generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata mai multor ani. Ele au un grad ridicat de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale ale elevului. Componenta fundamentală a programei este cea referitoare la sistemul de competențe specifice și conținuturi. Competențele specifice se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul unui an școlar și al unei clase. Acestea „sunt derivate din competențele generale, fiind detalieri ale acestora. Competențelor specifice li se asociază prin programă unități de conținut.” (*Programa școlară liceu, OMEC 3410, 2009, p. 2*).

Copilul și Crosman (2009, p. 241) realizează o sinteză a mai multor definiții cu privire la conceptul de competență școlară, sub forma simplă a unei relații matematice. Astfel, în procesul de predare-învățare-evaluare la clasă pe bază de competențe curriculare, conform ciclurilor didactice de proiectare – aplicare - realizare, aceste rezultate, numite achiziții școlare, în termeni de competențe școlare, elevul are datoria și posibilitatea să le dobândească în special la lecție, sub forma triadei, din algoritmul,  $C=c_1+c_2+c_3$ , în care, C (competențele) reprezintă:

1 – „ $c_1$  (cunoștințe), dar nu atât cunoștințe generale, enciclopedice pentru a fi doar memorate și reproduse, cât mai ales cunoștințe funcționale / folositoare, iar asimilarea acestora să nu reprezinte un scop în sine, doar pentru a le ști, ci să reprezinte un mijloc eficace de a realiza, prin exerciții repetate sistematic de aplicare a acestor cunoștințe la lecție, formarea unor:

2 –  $c_2$  (capacități) de aplicare a cunoștințelor, manifestate public sub forma unor priceperi, abilități și deprinderi de a valorifica aceste capacități în activitatea școlară, extrașcolară și postșcolară, iar în final, împreună, aceste capacități - priceperi, abilități și deprinderi - să fie manifestate în plan social sub forma unor:

3 –  $c_3$  (comportamente) constructive, la rândul lor acestea fiind rezultanta formării la lecție ca și în viața școlară a unor conduite și atitudini pozitive exprimate și manifestate ca atare pe plan social, dar dobândite pe parcursul anului-anilor de studii, în realitate ele reprezentând „cartea de vizită” a celor care au contribuit la procesul de formarea la elevi a acestor comportamente, avem în vedere învățătorul, profesorul, în general școala, chiar sistemul școlar.”

### **Inducția matematică în programa școlară**

Aplicarea metodei inducției matematice (Cosma, 2010) pentru a demonstra o propoziție „P(n),  $\forall n \in \mathbb{N}$ ,  $n \geq m$ ,  $m \in \mathbb{N}$ ” constă în parcurgerea a două etape: pasul verificării: pentru  $n=m$  verificăm dacă P(m) este o propoziție adevărată și pasul demonstrativ: presupunem adevărată propoziția P(k) și demonstrăm că propoziția P(k+1) este de asemenea adevărată (scriem  $P(k) \rightarrow P(k+1)$ ). Dacă cele două etape sunt validate atunci propoziția P(n) este adevărată  $\forall n \in \mathbb{N}$ ,  $n \geq m$ .

Începând cu anul școlar 2004-2005, noțiunea de inducție matematică se regăsește în programa de *Trunchi Comun + Curriculum Diferențiat* a clasei a IX-a (clasele cu profil real) conform O.M. 3458/09.08.2004 și programa de *Trunchi Comun + Curriculum Diferențiat(2+1)* a clasei a IX-a (clasele cu profil tehnic) conform O.M. 4598/31.08.2004, în cadrul unității de învățare „Mulțimi și elemente de logică matematică” (Tabelul 1).



**Tabelul 1.** Inducția matematică în programa școlară de Matematică

| Competențe specifice  | Conținuturi  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Identificarea</b> în limbaj cotidian sau în probleme a unor noțiuni specifice logicii matematice și teoriei mulțimilor</li> <li><b>Utilizarea</b> proprietăților algebrice ale numerelor, a estimărilor și aproximărilor în contexte variate, inclusiv folosind calculatorul</li> <li><b>Alegerea</b> formei de reprezentare a unui număr real și utilizarea de algoritmi pentru optimizarea calcului cu numere reale</li> <li><b>Caracterizarea</b> unor mulțimi de numere și a relațiilor dintre acestea utilizând limbajului logicii matematice și teoria mulțimilor</li> <li><b>Analiza</b> unor contexte uzuale și matematice (de exemplu: redactarea soluției unei probleme) utilizând limbajului logicii matematice și teoria mulțimilor</li> <li><b>Transpunerea</b> unei situații-problemă în limbaj matematic, rezolvarea problemei obținute și interpretarea rezultatului</li> </ol> | <p><b>Mulțimi și elemente de logică matematică</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mulțimea numerelor reale: operații algebrice cu numere reale, ordonarea numerelor reale, modulul unui număr real, aproximări prin lipsă sau prin adaos, partea întreagă, partea fracționară a unui număr real; operații cu intervale de numere reale.</li> <li>Propoziție, predicat, cuantificatori.</li> <li>Operații logice elementare (negație, conjuncție, disjuncție, implicație, echivalență), corelate cu operațiile și relațiile cu mulțimi (complementară, intersecție, reuniune, incluziune, egalitate, regulile lui De Morgan).</li> <li>Tipuri de raționamente logice: inducția matematică. Probleme de numărare.</li> </ul> |

### Construcția competențelor cu privire la inducția matematică

Triada de construcție a competenței: „cunoștințe - capacități – comportament” este echivalată cu triada „atitudini – abilități - cunoștințe”. În Tabelul 2 este prezentat un model de construcție a competenței școlare cu privire la noțiunea de inducție matematică.

**Tabelul 2.** Modelul de construcție a competenței școlare pentru noțiunea de inducție matematică

| Competență   | Atitudini   | Abilități  | Cunoștințe  | Tehnici   |
|--|---|--|---|---|
| Analiza unor contexte uzuale utilizând limbajului logicii matematice | Manifestă dorință de-a utiliza termenii matematici în elaborarea rezolvărilor de probleme.  | <b>Verifică</b> relații matematice utilizând calcul cu numere.     | Cunoaște pasul de verificare al metodei inducției matematice. | - rezolvarea frontală la tablă<br>- lucrul individual<br>- activități pe grupe omogene (exerciții de nivel mediu) |
|  | Demonstrează utilitatea termenilor studiați în contexte uzuale și matematice.   | <b>Demonstrează</b> relații matematice utilizând calcul cu numere. | Cunoaște pasul demonstrativ al metodei inducției matematice.  | - activități pe grupe eterogene (exerciții de nivele diferite)  |
| Situații de integrare simulate                                       | -Exerciții de demonstrare prin inducție matematică a unor identități matematice uzuale.<br>-Activități pe grupe în care elevii vor fi puși în situația de a opera cu termenii specificați   |  |   |   |
| Situații de integrare autentice                                      | -Realizarea unei comunicări în urma unei cercetări comparative a aplicării noțiunii de inducție matematică la algebră, geometrie, analiză matematică<br>-Prezentarea comunicărilor în cadrul unei mese rotunde a elevilor din clasele a 12-a. |  |   |   |

## Evaluarea noțiunii de inducție matematică cu ajutorul itemilor

Verificarea scrisă cea mai completă se face prin teste docimologice, care sunt constituite din probe pe care trebuie să le rezolve elevii și în urma cărora este posibilă o cuantificare a gradului de cunoștințe, capacități sau deprinderi și atitudini. Alcătuirea testului se face prin redactarea itemilor în concordanță cu acele competențe și conținuturi ce se doresc a fi evaluate.

Itemi formulați pentru alcătuirea testelor pot fi obiectivi, semiobiectivi și de tip eseu.

### A. Itemii obiectivi

a. Itemii cu alegere duală solicită răspunsuri de tip DA/NU; adevărat/fals; acord/dezacord.

Exemplu:

La următoarele afirmații răspunde cu adevărat sau fals:

1.  $1 + 2 + 3 + \dots + n = \frac{n(n+1)}{2}, \forall n \in \mathbb{N}^*$ .

2. Dată funcția  $f : \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = e^{-x}$ , avem  $f^{(n)}(x) = (-1)^n e^{-x}, \forall n \in \mathbb{N}$ .

3. Dat șirul  $a_n : 1, 3, 5, 7, \dots$  avem  $a_{101} = 203$ .

Răspunsuri: 1. A, 2. A, 3. F.

b. Itemii de tip pereche solicită stabilirea de corespondențe, asociații între elementele așezate pe două coloane. Criteriul sau criteriile pe baza cărora se stabilește răspunsul corect sunt enunțate explicit în instrucțiunile care preced coloanele.

Exemplu:

Stabilește corespondența între cele două coloane:

1.  $a_n = 2n + 1, n \in \mathbb{N}$

A. progresie geometrică

2.  $b_n = 5 \cdot 3^{n-1}, n \in \mathbb{N}$

B. șir periodic

3.  $\sin n\pi$

C. progresie aritmetică

Răspunsuri: 1-C, 2-A, 3-B

c. Itemii cu alegere multiplă solicită alegerea unui singur răspuns corect/alternativă optimă dintr-o listă de soluții/alternative.

Exemplu:

1. Dat șirul  $(a_n): 1, 3, 3^2, 3^3, \dots$ , atunci  $a_{100}$  este:

- a)  $3^{99}$       b)  $3^{98}$       c)  $3^{100}$       d)  $3^{101}$

2. Dat șirul  $(b_n): 1, 4, 7, 10, \dots$ , atunci  $b_n, n \in \mathbb{N}$  este:

- a)  $b_n = 2n + 1$     b)  $b_n = 3n + 1$     c)  $b_n = 4n + 1$     d)  $b_n = 3n + 2$

3. Dacă  $A = \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$ , atunci  $A^n, n \in \mathbb{N}$  este:

- a)  $\begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 0 & n \end{pmatrix}$     b)  $\begin{pmatrix} n & 1 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$     c)  $\begin{pmatrix} 1 & n \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$     d)  $\begin{pmatrix} n & n \\ 0 & n \end{pmatrix}$

4) Dacă  $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = e^{2x}$ , atunci  $f^{(n)}(x), n \in \mathbb{N}$  este:

- a)  $2^{n-1} \cdot e^{2x}$     b)  $2^n \cdot e^{2nx}$     c)  $2^n \cdot e^{2x}$     d)  $e^{2x}$

Răspunsuri: 1.a 2.b 3.c 4.c

Itemii obiectivi prezintă următoarele caracteristici:

- testează un număr și o varietate mare de elemente de conținut, adesea capacități cognitive la nivel inferior;
- fidelitate și validitate ridicate (sunt folosiți în testele standardizate);
- obiectivitate și aplicabilitate ridicate;
- scheme de notare foarte simple;
- timp scurt de răspuns și corectare;
- posibilitatea utilizării unui număr mare de astfel de itemi într-un test;

Itemii obiectivi prezintă și dezavantaje:

- elaborarea de distractori plauzibili și paraleli este dificilă;
- raționamentul prin care elevul ajunge la răspuns nu poate fi evidențiat (urmărit);
- posibilitatea ghicirii răspunsurilor.

*B. Itemii semiobiectivi*

a. Itemii de completare presupun un enunț incomplet, care să se încadreze în contextul dat; solicită completarea de spații libere cu 1-2 cuvinte; acest tip de item este utilizat de obicei pentru verificarea cunoștințelor unor noțiuni.

Exemplu:

1. Primul pas în demonstrarea unei relații prin metoda inducției matematice este pasul ..... și al doilea pas este pasul .....
2. Se numește progresie aritmetică un șir în care fiecare termen începând cu al ..... termen se obține din cel precedent prin ..... aceluiași număr, numit .....
3. Suma primilor  $n$  termeni ai unei progresii geometrice cu rația  $q = 1$  este  $S_n = \dots$  și dacă  $q \neq 1$  atunci  $S_n = \dots$
4. Termenul general al unei progresii..... este  $a_n = a_1 + (n-1)r$ , unde  $r$  este .....

Răspunsuri:

1. verificării, demonstrativ
2. al doilea, adunarea, rație
3.  $nb_1, \frac{b_1(q^n - 1)}{q - 1}$
4. aritmetice, rația

b. Itemii cu răspuns scurt solicită un răspuns scurt (expresie, cuvânt, număr, simbol, etc.).

Exemplu:

1. Care este numărul de funcții ce se pot defini de la mulțimea A, cu  $a$  elemente, la mulțimea B, cu  $b$  elemente?
2. Care este numărul de funcții injective ce se pot defini de la mulțimea  $\{1, 2, 3, 4\}$  la mulțimea  $\{a, b, c, d, e\}$ ?
3. Care este numărul de funcții bijective ce se pot defini de la o mulțime cu  $n$  elemente la ea însăși?
4. Câte submulțimi are o mulțime cu 10 elemente?

Răspunsuri: 1.  $b^a$  2.  $A_5^4$  3.  $n!$  4.  $2^{10}$

c. Întrebările structurate cuprind mai multe subîntrebări (de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu), legate printr-un element comun; modul de prezentare include:

- un material/stimul(texte, date, diagrame, grafice, etc.);
- subîntrebări;
- date suplimentare;
- alte subîntrebări.

Atenție: răspunsul la fiecare subîntrebare nu trebuie să fie dependent de răspunsul corect la subîntrebarea precedentă.

Exemplu:

Fie ecuația  $x^2 - 2x + 4 = 0$  și  $S_n = x_1^n + x_2^n$ , unde  $x_1, x_2$  sunt rădăcinile ecuației,  $n \in \mathbb{N}$ .

Se cere:

- a) Calculați  $S_0, S_1, S_2, S_3$
- b) Arătați că  $S_n = 2S_{n-1} - 4S_{n-2}$ ,  $n \in \mathbb{N}$
- c) Arătați că  $S_n \neq 2^n$ ,  $\forall n \in \mathbb{N}$ .
- d) Arătați că  $S_n \in \mathbb{N}$ ,  $\forall n \in \mathbb{N}$ .

Itemii semiobiectivi se deosebesc de cei obiectivi printr-o serie de caracteristici:

- răspuns limitat la spațiu, formă, conținut, prin structura enunțului/întrebării;
- sarcina foarte bine structurată, utilizează materiale auxiliare;
- libertate restrânsă de a reorganiza informația și de a formula răspunsul în forma dorită;
- elevii trebuie să producă efectiv răspunsul;
- elevii trebuie să demonstreze, pe lângă cunoștințe și abilitatea de a structura cel mai corect și mai scurt răspuns;
- ușurința și obiectivitatea în notare;

Itemii semiobiectivi prezintă și câteva dezavantaje, deoarece nu verifică realizarea unor capacități

și competențe cu caracter foarte complex.

### C. Itemii subiectivi

Constau în rezolvarea de probleme (situații-problemă). Activitatea nouă, diferă de cele de învățare curentă, menită să rezolve o situație problemă: se evaluează elemente de gândire convergentă și divergentă, operații mentale complexe (analiza, sinteza, evaluarea, transfer, etc.)

Exemplu:

Dată funcția  $f : \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$ ,  $f(x) = e^x(x^2 + x + 1)$ , demonstrați că

$$f^{(n)}(x) = e^x[x^2 + (2n+1)x + n^2 + 1], \forall n \in \mathbb{N}.$$

Itemii subiectivi – caracteristici:

- forma de evaluare tradițională în România;
- ușor de construit;
- solicită răspunsuri deschise
- evaluează procese cognitive de nivel înalt;
- verifică obiective care vizează creativitatea, originalitatea.

Itemii subiectivi – dezavantaje:

- fidelitate și validitate scăzută;
- necesită scheme de notare complexe și greu de alcătuit;
- corectarea durează mult.

### **Analiza rezultatelor la un test de evaluare**

Actul de evaluare la matematică urmărește să măsoare și să aprecieze progresele elevilor în materie de cunoștințe, capacități și comportamente matematice, ca rezultate ale procesului de instruire. În acest subcapitol, sunt evidențiate aspectele legate de evaluarea rezultatelor școlare și etapele acțiunii de evaluare pe care am realizat-o la clasa a XII-a. Încă din momentul planificării lecțiilor de recapitulare și completare din cadrul temei „Inducția matematică” (clasa a XII a) am prevăzut o lecție specială pentru reactualizarea noțiunilor, insistând pe formarea competențelor (atitudini – abilități - cunoștințe) de rezolvare a problemelor prin inducție matematică, precum și

una de sfârșit de evaluare sumativă (cumulativă), prin care am scos în evidență progresul, randamentul școlar.

Testul de evaluare sumativă permite recunoașterea mai multor funcții: funcția diagnostică – care exprimă nivelul de realizarea obiectivelor pedagogice în momentul aprobării lor și are rol constatativ; prin valorificarea acestei funcții beneficiază atât profesorul cât și elevii, care își pot recunoaște și regla defectele propriilor acțiuni; funcția prognostică – care poate estima perspectiva școlară sau socio-profesională a unui elev.

Testul propus este structurat pe 3 subiecte. Subiectul I cuprinde itemi obiectivi cu alegere multiplă (cu un singur răspuns corect), iar subiectele II și III cuprind itemi semiobiectivi de tip rezolvare de probleme. Timpul de lucru efectiv este 50 de minute, iar punctajul maxim acordat este de 90 de puncte, la care se adaugă 10 puncte din oficiu. Instrumentul care conferă validitatea testului este matricea de specificații. Aceasta realizează corespondența dintre competențele de evaluat (corespunzătoare nivelurilor taxonomice) și unitățile de învățare /conceptele-cheie/conținuturile/temele specifice programei școlare de matematică pentru examenul de bacalaureat (4 ore -TC). Matricea de specificații cuprinde liniile matricei precizează conținuturile abordate și coloanele matricei conțin competențele de evaluat (Tabelul 3).

**Tabelul 3.** Matricea de specificații de elaborare a unui test

| <b>Competențe de evaluat</b><br><b>Conținuturi</b> | <b>C1</b>            | <b>C2</b>   | <b>C3</b>   | <b>C4</b>   | <b>C5</b>            | <b>Total</b> |
|--|----------------------|-------------|-------------|-------------|----------------------|--------------|
| Progresii aritmetice și geometrice                 | I.1 (5p)<br>I.2.(5p) |             |             |             | I.1 (5p)<br>I.2.(5p) | <b>20 p</b>  |
| Metoda inducției matematice                        |                      | II (10p)    | III (10p)   | II (10p)    | II(10p)              | <b>40p</b>   |
| Matrice, operații cu matrice                       |                      | I.3.(5p)    |             |             | I.3.(5p)             | <b>10 p</b>  |
| Derivabilitate                                     |                      |             |             | III(10p)    | III(10p)             | <b>20 p</b>  |
| <b>Total</b>                                       | <b>10 p</b>          | <b>15 p</b> | <b>10 p</b> | <b>20 p</b> | <b>35 p</b>          | <b>90p</b>   |

Competențele de evaluat asociate testului de evaluare:

**C1.** Identificarea unor șiruri particulare (progresii aritmetice și geometrice) utilizând proprietăți ale acestora

**C2.** Aplicarea unor algoritmi specifici calculului matricial în rezolvarea de probleme.

**C3.** Aplicarea unor algoritmi specifici calculului diferențial în rezolvarea de probleme.

**C4.** Studiarea unor situații-problemă din punct de vedere cantitativ și/ sau calitativ utilizând proprietățile algebrice și de ordine ale mulțimii numerelor reale.

**C5.** Analiza unor contexte uzuale utilizând limbajului logicii matematice (metoda inducției matematice).

### Test de evaluare

#### Clasa a XII a

#### Subiectul evaluării

I. Alege răspunsul corect:

1. Dat șirul  $(a_n): 1, 3, 3^2, 3^3, \dots$ , atunci  $a_{100}$  este:

- a)  $3^{99}$       b)  $3^{98}$       c)  $3^{100}$       d)  $3^{101}$

2. Dat șirul  $(b_n): 1, 4, 7, 10, \dots$ , atunci  $b_n, n \in \mathbb{N}$  este:

- a)  $b_n = 2n + 1$     b)  $b_n = 3n + 1$     c)  $b_n = 4n + 1$     d)  $b_n = 3n - 2$

3. Dacă  $A = \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$ , atunci  $A^n, n \in \mathbb{N}$  este:

- a)  $\begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 0 & n \end{pmatrix}$     b)  $\begin{pmatrix} n & 1 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$     c)  $\begin{pmatrix} 1 & n \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$     d)  $\begin{pmatrix} n & n \\ 0 & n \end{pmatrix}$

II. Demonstrați egalitatea:  $\frac{1}{1 \cdot 3} + \frac{1}{3 \cdot 5} + \dots + \frac{1}{(2n-1) \cdot (2n+1)} = \frac{n}{2n+1}, \forall n \geq 1.$

III. Dată funcția  $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = e^x(x^2 + 1)$ , determinați derivata de ordin  $n, n \in \mathbb{N}$  a funcției și demonstrați rezultatul prin inducție matematică.

Punctaj și convertirea acestuia în nota școlară:

I. 1. 10 puncte    2. 10 puncte    3. 10 puncte    II. 30 puncte    III. 30 puncte

10 puncte din oficiu. Total 100 de puncte. Timp de lucru 40 min.



Rezolvarea testului

I.1. Șirul este o progresie geometrică cu rația  $q = 3$ , deci  $a_{100} = a_1 q^{99} = 3^{99}$ , răspuns a).

2. Șirul este o progresie aritmetică cu rația  $r = 3$ , deci  $b_n = b_1 + (n-1)r = 3n - 2$ , răspuns d).

$$3. A^2 = \begin{pmatrix} 1 & 2 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}, A^3 = \begin{pmatrix} 1 & 3 \\ 0 & 1 \end{pmatrix} \Rightarrow A^n = \begin{pmatrix} 1 & n \\ 0 & 1 \end{pmatrix}, \text{răspuns c)}$$

II. Notăm egalitatea din enunț cu  $P(n), n \in \mathbb{N}^*$ .

$$\text{Pasul verificării: } n = 1 \Rightarrow P(1): \frac{1}{1 \cdot 3} = \frac{1}{2 \cdot 1 + 1} \text{ adevărat.}$$

Pasul demonstrativ: presupunem adevărat

$$P(k): \frac{1}{1 \cdot 3} + \frac{1}{3 \cdot 5} + \dots + \frac{1}{(2k-1) \cdot (2k+1)} = \frac{k}{2k+1}, k \in \mathbb{N}^*.$$

$$\text{Demonstrăm } P(k+1): \frac{1}{1 \cdot 3} + \frac{1}{3 \cdot 5} + \dots + \frac{1}{(2k+1) \cdot (2k+3)} = \frac{k+1}{2k+3}, k \in \mathbb{N}^*.$$

$$\text{Avem: } \underbrace{\frac{1}{1 \cdot 3} + \frac{1}{3 \cdot 5} + \dots + \frac{1}{(2k-1) \cdot (2k+1)}}_{P(k)} + \frac{1}{(2k+1) \cdot (2k+3)} = \frac{k}{2k+1} + \frac{1}{(2k+1) \cdot (2k+3)} =$$

$$= \frac{2k^2 + 3k + 1}{(2k+1) \cdot (2k+3)} = \frac{(2k+1)(k+1)}{(2k+1) \cdot (2k+3)} = \frac{k+1}{2k+3}, \text{ q.e.d.}$$

III. Procedăm inductiv, derivând ca produs:

$$f'(x) = e^x(x^2 + 2x + 1)$$

$$f''(x) = e^x(x^2 + 4x + 3)$$

Putem formula  $f^{(n)}(x) = e^x(x^2 + 2nx + n(n-1) + 1), \forall n \in \mathbb{N}$ .

Demonstrăm  $P(k) \Rightarrow P(k+1)$ , folosind  $f^{(k+1)}(x) = (f^{(k)}(x))'$ , obținem:

$$f^{(k)}(x) = (e^x(x^2 + 2kx + k(k-1) + 1))' = e^x(x^2 + 2(k+1)x + (k+1)k + 1), \text{ q.e.d.}$$

În Tabelul 4 sunt prezentate procentele rezultatelor obținute la testul de evaluare, iar în Tabelul 5 sunt ilustrate calificativele înregistrate.

**Tabelul 4.** Test evaluare inițială clasa a XII-a

| Procent realizat | I   |     |     | II  | III | Nota |
|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|------|
|                  | 1   | 2   | 3   |     |     |      |
|                  | 92% | 88% | 96% | 52% | 26% | 6,10 |

**Tabelul 5.** Calificative realizate

| Nota        | 3              | 4 | 5            | 6 | 7    | 8 | 9           | 10 |
|-------------|----------------|---|--------------|---|------|---|-------------|----|
| Nr. elevi   | 1              | 3 | 7            | 6 | 3    | 2 | 2           | -  |
| Procente    | 17 %           |   | 54 %         |   | 21 % |   | 8 %         |    |
| Calificativ | Nesatisfăcător |   | Satisfăcător |   | Bine |   | Foarte Bine |    |

După înregistrarea datelor în diagramă evaluării cunoștințelor, s-a constatat că elevii cunosc noțiunile elementare care apar în itemii propuși, dar întâmpină dificultăți în finalizarea problemelor. Dacă primul item (item cu alegere multiplă, ce a necesitat răspunsuri la alegere) a fost rezolvat în mare măsură de majoritatea elevilor, itemii II și III au ridicat dificultăți de rezolvare. Astfel la itemul II unii elevi au greșit chiar și pasul de verificare,  $P(1)$ , iar pasul demonstrativ, cu scrierea lui  $P(k+1)$ , a ridicat probleme de calcul. La itemul III dificultatea majoră a fost în a calcula succesiv derivatele a I-a, a II-a, etc., iar necunoașterea și greutatea de aplicare a formulei de derivare a produsului a făcut dificilă găsirea derivatei a  $n$ -a. Primul pas în reorganizarea instruirii l-a constituit reactualizarea cunoștințelor legate de calculul algebric, progresii, reguli de derivare și efectuarea unui număr sporit și diversificat de probleme care să asigure înțelegerea de către toți elevii a sarcinilor cerute de itemi și posibilitatea rezolvării acestora.

## Concluzii

Datele obținute în urma desfășurării cercetării argumentează faptul că formarea și dezvoltarea eficientă a competențelor de proiectare a activităților instructiv-educative cu privire la inducția

matematică, de management al acestora și de evaluare a rezultatelor învățării se poate realiza printr-o proiectare curriculară riguroasă, fundamentată științific.

### **Bibliografie**

Banea, H. (1998). *Metodica predării matematicii*. Pitești: Editura Paralela 45.

Cosma, A. M. (2010). *Inducția matematică*. Iași: Editura PIM.

Copilu, D., Crosman, D. (2009). Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate, Conference „Competencies and Capabilities in Education”. Oradea.

Georgescu-Buzău, E., Onofraș, E. (1983). *Metode de rezolvare a problemelor de matematică în liceu*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

## LYING AT STUDENTS FROM PRIMARY EDUCATION

### *Minciuna la vârsta școlară mică*

Crina Dumitrița POPA <sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca, România

---

#### Abstract

*The present research aims to highlight the main effects of lying by pupils of primary school and the potential measures that can be taken to eradicate or ameliorate this undesirable phenomenon that is very popular among young people.*

**Key words:** lying, primary school, problem situation

---

#### Introducere

„Omul nu poate deveni OM decât prin educație“, spunea celebrul filosof german Immanuel Kant (2010) atunci când descria educația în tratatul său pedagogic, pornind de la premisa că, aceasta constă în formarea unor trăsături psihice ale personalității, trăsături ce reflectă formarea convingerilor, conduitelor , a sentimentelor și a concepției despre viață.

Educația este un atribut al oamenilor înțelepți, care demonstrează un comportament binevoitor și natural , atât în relațiile cu semenii, cât și cu el însuși. Pentru aceasta ,ea trebuie sădită și cultivată permanent în sufletul copilului încă de la vârste fragede, deoarece numai așa se poate atinge adevărul general valabil remarcat de către filosoful roman Cicero “ Nosce te ipsum” („Cunoaște-te pe tine însuși!”). Educația morală are drept scop direcționarea inteligenței umane în vederea dobândirii unui ideal uman dezirabil, a unei voințe autonome, stăpână pe sine și care poate governa pornirile instinctuale, emoționale ale viitorilor actori sociali , călăuzindu-i spre o înaltă moralitate socioindividuală. Efectul acesteia coincide cu manifestarea unei vieți sociale autentice , pornită din interiorul fiecărei persoane. Învățarea și jocul, ca principale activități ale

---

\* Corresponding author.

PhD Student, *E-mail:* crina\_dumitrita\_popa@yahoo.com

întregului proces instructiv-educativ de formare a personalitatii elevilor, determină un trend ascendant al progresului societății omenești, ce va avea ca fundament un popor educat și civilizată, oricând capabil să facă față noilor provocări și schimbări terestre. Rolul școlii și implicit cel al învățământului este acela de a ajuta fiecare elev să atingă potențialul său maxim în învățare, dar și dobândirea unor capacități de comunicare și relaționare cu ceilalți. Școala lărgeste orizonturile copiilor, modelează caracterul și comportamentul copilului de la o vârstă fragedă întrucât îi inoculează acestuia valori importante prin regulile pe care copilul trebuie să le respecte, cum ar fi: respectul, empatia și compasiunea. După Molan (2015, p. 32), aceasta „oferă copilului un mediu care îl ajută să interacționeze cu alți copii de aceeași vârstă, mai mici sau mai mari, și chiar cu adulți”.

Minciuna reprezintă o denaturare conștientă și intenționată a realității cu scopul de a masca o stare sau o faptă necugetată, de a exagera anumite trăsături de personalitate, de a reliefa prin cuvinte aspecte negative care se doresc a fi mascate; de aceea, se mai spune că minciuna este o „mască a adevărului”. Ca evoluție istorică, despre minciună se poate spune că are izvoare străvechi, încă de pe vremea lumii antice. Mărturie stă unul dintre dialogurile platonice, numit *Hippias Maior*, despre care ne amintește și pedagogul român Marin Călin, în lucrarea sa *Filosofia educației*, în care se vorbește numai despre faptul de a minți, dialog redat între marele filosof grec Socrate și unul dintre sofști, Hippias. Platon aduce în discuție antagonismul dintre inteligența unui om sincer, cinstit, corect și „istețimea” unui om care apelează frecvent la minciuni, deoarece încă din acele timpuri existau mulți „adepti” ai minciunii, care considerau că trebuie să fie inteligent ca să știi să minți. Astfel, „vechii greci au considerat formarea morală a omului ca fiind un scop educativ prioritar” (Albulescu, 2008, p. 7), condamnând sofismul practicat de cetățeni. Minciuna reprezintă o denaturare conștientă și intenționată a realității cu scopul de a masca o stare sau o faptă necugetată, de a exagera anumite trăsături de personalitate, de a reliefa prin cuvinte aspecte negative care se doresc a fi mascate; de aceea, se mai spune că minciuna este o „mască a adevărului”. Identificarea comportamentului mincinos poate fi făcută pe baza prezenței anumitor indicii cum ar fi poziția corpului, gesturile, mimica, tonul vocii, pauzele nejustificate în vorbire, ezităările etc. (Ekman, apud Iucu, 2006, p. 176). Din perspectiva sacrului, minciuna constituie o „prigonire” a adevărului, iar adevărul este cel care călăuzește omenirea spre Lumină. De aceea, acest fenomen ar trebui eliminat sau ameliorat, în acest sens „elementul etic al activității educaționale trebuie considerat un tot unitar, înglobând conștiința, comportamentul și convingerile morale ale personalității” (Bocoș, 2016, p. 36).

La baza cercetării s-a pornit de la presupunerea faptului că la vârsta școlară mică ascunderea adevărului în cazul neefectuării temei pentru acasă este considerată o minciună de către profesor

și că odată cu avansarea în vârstă gradul de conștientizare a consecințelor negative ale acestui tip de comportament crește.

Pe baza acestei ipoteze, în cadrul cercetării s-a urmărit realizarea următoarelor obiective: identificarea modului în care este percepută minciuna de școlarii mici; stabilirea percepțiilor unor profesori pentru învățământul primar referitoare la elevii care mint.

## **Metodologia cercetării**

### ***Lotul de cercetare***

Pentru a demonstra cum influențează minciuna trăsăturile de caracter la vârsta școlară mică, determinând din partea elevilor o lipsa de responsabilitate prin ascunderea faptului ca nu au făcut tema pentru acasa, studiul s-a desfășurat pe două eșantioane de elevi , de clasa a II-a , respectiv, a IV-a. Ambele eșantioane de elevi prezintă caracteristici omogene ca vârstă, nivel de școlaritate, nivelul dezvoltării psihice , nivelul de școlaritate și naționalitate. S-au ales două nivele de vârstă, 7-8 ani, respectiv 9-10 ani pentru a face o analiză comparativă între modul de gândire și comportament ce se vor concretiza ulterior în atitudini și comportamente dezirabile.

### ***Metode de cercetare***

În calitate de cale a descoperirii adevărului, metoda de cercetare abordată în prezentul studiu este ancheta pe bază de chestionar situațional, utilizat pentru a evidenția mai clar datele ce privesc modul de integrare a minciunii în comportamentul elevilor. În acest sens a fost aplicat un chestionar pentru fiecare dintre elevi de vârste diferite, respectiv 7-8 ani, clasa a II-a și 9-10 ani, clasa a IV-a, spre a reliefa la nivel comparativ modul în care aceștia percep minciuna, dar și efectele uzitării acesteia. Chestionarul a vizat un set de întrebări, în număr de 10, legate de o situație predefinită elevilor, pe baza careia aceștia trebuiau să găsească răspunsul cel mai potrivit comportamentului propriu. S-a aplicat pe un număr de 27 elevi din clasa a II-a și 28 elevi din clasa a IV-a. Situația-problemă propusă elevilor spre rezolvare a fost : „Într-o zi însoțită de primăvară, doi prieteni buni, Grigore și Damian, se jucau în curtea casei. La un moment dat , după o bună bucată de timp, Damian a plecat acasă, deoarece și-a amintit că nu a făcut temele. Grigore a continuat să se joace până seara târziu, și ca urmare nu și-a mai adus aminte de teme, fiind și foarte obosit. Astfel, Grigore a mers la școală cu temele nefăcute, iar când doamna învățător i-a întrebat pe colegii lui de clasă dacă și-au făcut temele, Grigore a răspuns afirmativ, adică și el avea temele făcute. La un control amănunțit, doamna a observat că Grigore, de fapt, nu-și făcuse temele, deci a mințit ”. Întrebările acestei probleme propuse au fost următoarele:

1. A procedat corect Damian prin faptul că a plecat să-și facă temele ? Argumentează!;
2. Ce părere ai despre comportamentul lui Grigore? Și de ce ?;
3. De ce credeți că a mințit Grigore?;
4. Trebuia Grigore să mai stea la joacă? Argumentează răspunsul!;
5. Este bine să spunem o minciună? De ce?;
6. Efectuarea temelor este importantă?;
7. Tu ai spus vreodată o minciună ?Dacă da, de ce ?;
8. Ce este o minciună?;
9. Ce părere ai despre colegii care mint pentru a ascunde faptul ca nu și-au făcut temele?;
10. Ce pedeapsă primești dacă spui o minciună?

### Rezultate și discuții

În urma chestionării celor 55 de elevi, repartizați pe cele două eșantioane, s-a constatat faptul că răspunsurile sunt dintre cele mai diverse, fiecare spunându-și propria opinie în legătură cu situația prezentată. La prima întrebare, rezultatele indică faptul că elevii evidențiază importanța efectuării temelor de casă, cât și avantajele efectuării acestora, dând dovadă de responsabilitate și, în unele cazuri, de conștiinciozitate (Tabelul 1).

**Tabelul 1.** Procentele răspunsurilor elevilor la întrebarea 1

| <b>A procedat corect Damian prin faptul că a plecat să-și facă temele? Argumentează!</b> |  |                  |  |
|--|--|------------------|--|
| <b>Procent %</b>   | <b>Clasa a II-a</b>  | <b>Procent %</b> | <b>Clasa a IV-a</b>  |
| a - 4  | Da.Temele sunt necesare.   | a-29             | Da.Temele sunt pe primul loc.                                      |
| b- 37  | Da.Temele sunt importante.   | b-38             | Da.Temele sunt importante.   |
| c-33   | Da.  | c-4              | Da.Să nu primești note mici.                                       |
| d-4  | Da,dacă nu își făcea temele avea de suportat consecințele.         | d-14             | Da, deoarece este un elev conștiincios și dorești să înveți carte. |
| e-4  | Da, deoarece va lua note mari.                                     | e-4              | Da, deoarece este un elev responsabil.                             |
| f-14   | Da, dacă faci temele ești conștiincios și dorești să înveți carte. | f-11             | Da, pentru a nu fi certat.   |
| g-4  | Da. Temele sunt întotdeauna pe primul loc.                         |                  |  |

La întrebarea nr. 2, datele obținute arată că elevii recunosc că atunci când nu își faci temele dai dovadă de un comportament indezirabil și cel mai bine în acest caz ar fi ca cel în cauză să recunoască fapta (Tabelul 2).

**Tabelul 2.** Procentele răspunsurilor elevilor la întrebarea 2

| <b>Ce părere ai de comportamentul lui Grigore? Și de ce?</b> |                           |                  |   |
|--|---------------------------|------------------|---|
| <b>Procent %</b>   | <b>Clasa a II-a</b>       | <b>Procent %</b> | <b>Clasa a IV-a</b>   |
| a – 37   | Comportament inadecvat    | a- 23            | Comportament inadecvat  |
| b- 44  | Comportament urât         | b- 12            | Comportament urât, deoarece a mințit  |
| c-4  | Comportament leneș        | c-7              | Trebuia să urmeze exemplul prietenului lui  |
| d-4  | Comportament necivilizat  | d- 21            | Trebuia să recunoască că nu a făcut tema  |
| e-7  | Comportament de nepăsare  | e- 24            | Comportament greșit, trebuia mai întâi să-și facă temele și apoi să iasă la joacă |
| f-4  | Comportament necuviincios | f- 10            | Un comportament incorrect , deoarece nu trebuie să minți                          |

La întrebarea nr. 3 se evidențiază principalele cauze pentru care un elev într-o situație ca cea de mai sus ar recurge la minciună, și anume: să nu fie certat sau pedepsit, să nu ia o notă mică , să nu afle doamna învățător, de rușine sau să nu fie văzut rău de colegi, doamna învățător (Tabelul 3).

**Tabelul 3.** Procentele răspunsurilor elevilor la întrebarea 3

| <b>De ce credeți că a mințit Grigore?</b> |                                  |                     |   |
|---|----------------------------------|---------------------|---|
| <b>Răspunsuri %</b>                       | <b>Clasa a II-a</b>              | <b>Răspunsuri %</b> | <b>Clasa a IV-a</b>                         |
| a – 30                                    | Să nu fie certat                 | a- 14               | Să nu fie certat                            |
| b- 4                                      | Să nu suporte consecințele       | b- 22               | Să nu primească o notă mică                 |
| c- 4                                      | I-a fost lene să facă temele.    | c- 26               | De frică                                    |
| d- 26                                     | Să nu fie pedepsit.              | d- 8                | Nu voia să fie singurul cu temele nefăcute. |
| e-14                                      | Să nu afle doamna învățătoare.   | e- 18               | De rușine                                   |
| f- 7                                      | Ii era rușine de colegi.         | f-12                | Să nu fie văzut rău de doamna.              |
| g- 11                                     | Să nu ia o notă mică.            |                     |   |
| h- 4                                      | A uitat că nu și-a făcut temele. |                     |   |

La întrebarea nr. 4, rezultatele demonstrează că efectuarea temelor pentru acasă este mult mai importantă pentru școlarii mici decât faptul de a sta la joacă și că temele țin de responsabilitatea fiecăruia (Tabelul 4).



**Tabelul 4.** Procentele răspunsurilor elevilor la întrebarea 4

| <b>Trebuia Grigore să mai stea la joacă? Argumentează răspunsul!</b> |  |                     |   |
|--|--|---------------------|---|
| <b>Răspunsuri %</b>  | <b>Clasa a II-a</b>  | <b>Răspunsuri %</b> | <b>Clasa a IV-a</b>   |
| a – 22   | Nu   | a- 34               | Nu, pentru că avea teme   |
| b- 59  | Nu, pentru că trebuia să-și facă temele                          | b- 14               | Nu , pentru ca a devenit obosit și nu a mai avut timp de teme               |
| c- 4   | Nu pentru că a uitat de teme stand la joacă                      | c-7                 | Nu, trebuie să fie responsabil și să meargă la teme                         |
| d- 7   | Nu, trebuia mai întâi să-și facă temele și apoi să iasă la joacă | d-28                | Nu, deoarece învățătura este mai importantă decât joaca                     |
| e- 4   | Nu, deoarece temele sunt importante                              | e- 17               | Nu, deoarece trebuia să-și facă mai întâi temele și apoi să meargă la joacă |
| f- 4   | Nu , pentru că nu mai avea timp de teme                          |                     |   |

La întrebarea nr. 5, rezultatele indică faptul că elevii au viziuni diferite, unii susțin că „minciuna are picioare scurte”, minciuna nu te ajută în viață,este o scăpare de situații nedorite , iar alții susțin că minciuna nu face decât să ne mințim pe noi înșine sau că ne vede Dumnezeu, în concluzie că este o faptă urâtă (Tabelul 5).

**Tabelul 5.** Procentele răspunsurilor elevilor la întrebarea 5

| <b>Este bine să spunem o minciună? De ce?</b> |  |                  |   |
|---|--|------------------|---|
| <b>Procent %</b>                              | <b>Clasa a II-a</b>                                      | <b>Procent %</b> | <b>Clasa a IV-a</b>                               |
| a – 22  | Nu. Minciuna are picioare scurte                         | a- 9             | Nu, pentru că oricum se va afla.                  |
| b- 19   | Nu, deoarece nu este frumos și nici bine.                | b-16             | Da, când dorim să apărăm pe cineva sau ceva.      |
| c- 14   | Nu, deoarece minciuna oricum se află.                    | c-8              | Nu, pentru că ne mințim pe noi înșine.            |
| d- 7  | Nu, deoarece dacă spui adevărul ești pe jumătate iertat. | d-34             | Nu, deoarece este o faptă urâtă.                  |
| e- 22   | Nu, deoarece riscăm să fim pedepsiți.                    | e-19             | Nu, deoarece putem fi pedepsiți.                  |
| f- 4  | Nu, deoarece ne vede Dumnezeu.                           | f-11             | Nu, deoarece afectează persoanele din jur.        |
| g- 4  | Nu , deoarece nimeni nu va mai avea încredere în tine.   | g-3              | Da, uneori pentru a scăpa din situații nedorite . |
| h- 4  | Nu, deoarece te minți pe tine însuși.                    |                  |   |
| i- 4  | Nu, pentru că minciuna nu te ajută în viață.             |                  |   |

Atunci când elevii au fost întrebați cât de importantă este efectuarea temelor, întrebarea nr. 6, majoritatea au declarat ca este foarte importantă , din diverse motive: poți deveni mai deștept, înveți mai bine etc. (Tabelul 6).

**Tabelul 6.** Procentele răspunsurilor elevilor la întrebarea 6

| <b>Efectuarea temelor este importantă?</b> |  |                  |  |
|--|--|------------------|--|
| <b>Procent %</b>                           | <b>Clasa a II-a</b>                    | <b>Procent %</b> | <b>Clasa a IV-a</b>                    |
| a – 62                                     | Da                                     | a- 36            | Da                                     |
| b- 26                                      | Da,este foarte importantă.             | b- 18            | Da, ca să învățăm.                     |
| c- 4                                       | Da, temele sunt obligatorii.           | c-9              | Da, pentru a ne dezvolta cunoștințele. |
| d- 4                                       | Da, poți deveni mai deștept.           | d-17             | Da, deoarece am sta numai la TV.       |
| e- 4                                       | Da, este foarte rău să nu faci temele. | e-20             | Da, pentru a ne recapitula materia.    |

La întrebarea nr. 7, datele obținute arată că elevii au recunoscut că au mințit din diferite motive: de frică, să scape de pedeapsă, pentru amuzament, pentru a apăra pe cineva sau ceva etc. (Tabelul 7).

**Tabelul 7.** Procentele răspunsurilor elevilor la întrebarea 7

| <b>Tu ai spus vreodată o minciună ? Dacă da, de ce?</b> |   |                  |                                    |
|---|---|------------------|------------------------------------|
| <b>Procent %</b>  | <b>Clasa a II-a</b>                         | <b>Procent %</b> | <b>Clasa a IV-a</b>                |
| a – 19  | Nu  | a- 4             | Nu, nu a fost cazul.               |
| b- 11   | Nu pentru că nu e frumos și nu pot să mint. | b- 11            | Da, ca să nu fiu pedepsit.         |
| c- 11   | Da, ca să nu fiu pedepsit.                  | c- 7             | Da, de frică.                      |
| d- 30   | Da, ca să nu fiu certat.                    | d- 29            | Da, ca să mă dau mare.             |
| e- 7  | Da, ca să apăr ceva sau pe cineva.          | e- 31            | Nu, deoarece nu este corect.       |
| f- 7  | Da, ca să nu-mi fie rușine.                 | f-12             | Da, ca să apăr ceva sau pe cineva. |
| g- 4  | Da, pentru amuzament.                       | g-8              | Da, ca să nu fiu certat.           |
| h- 4  | Da, ca să nu supăr pe cineva.               |                  |                                    |
| i- 7  | Da, câteodată.                              |                  |                                    |

O definiție a minciunii dată de elevii din ciclul primar, la întrebarea nr. 8, relevă faptul că aceasta reprezintă o cale de scăpare dintr-o situație, o păcăleală, o scorneală, o scuză , un adevăr fals etc. (Tabelul 8).

**Tabelul 8.** Procentele răspunsurilor elevilor la întrebarea 8

| <b>Ce este o minciună?</b> |                       |                  |   |
|----------------------------|-----------------------|------------------|---|
| <b>Procent %</b>           | <b>Clasa a II-a</b>   | <b>Procent %</b> | <b>Clasa a IV-a</b>                       |
| a – 33                     | Un lucru neadevărat   | a- 16            | Ceva rău din care pot ieși lucruri grave. |
| b- 44                      | O păcăleală           | b- 22            | Ocolirea adevărului                       |
| c- 4                       | O scorneală           | c-11             | Un lucru neadevărat                       |
| d- 7                       | O scuză               | d-19             | O păcăleală                               |
| e- 4                       | O înșelătorie         | e-12             | Un adevăr fals                            |
| f- 4                       | Ascunderea adevărului | f-7              | Ceea ce nu ar trebui să existe            |
| g- 4                       | Nu știu.              | g-13             | O cale de scăpare                         |

La întrebarea nr. 9, rezultatele demonstrează că elevii recunosc că acei colegi care mint au un comportament inadecvat, acei colegi care mint nu rezolvă nimic cu acest lucru și că trebuie să recunoști atunci când greșești (Tabelul 9).

**Tabelul 9.** Procentele răspunsurilor elevilor la întrebarea 9

| <b>Ce părere ai despre colegii care mint pentru a ascunde faptul că nu și-au făcut temele?</b> |                            |                  |  |
|--|----------------------------|------------------|--|
| <b>Procent %</b>   | <b>Clasa a II-a</b>        | <b>Procent %</b> | <b>Clasa a IV-a</b>  |
| a – 29   | Este un comportament urât. | a- 14            | Nu am o părere bună.   |
| b- 48  | O părere proastă           | b- 21            | O părere rea, pentru că nu trebuie să mințim.                    |
| c- 4   | Sunt mincinoși.            | c-7              | O părere proastă   |
| d- 4   | Sunt needucați.            | d-34             | O parere proastă, pentru că s-ar putea să mă mintă și pe mine.   |
| e- 4   | Sunt necuviincioși.        | e-6              | O părere proastă, pentru că trebuie să recunoști când ai greșit. |
| f- 11  | Nu ar trebui să mintă.     | f-18             | Nu rezolvăm nimic dacă spunem o minciună.                        |

Conform răspunsurilor oferite de elevi la întrebarea nr. 10, reiese o taxonomie a principalelor pedepse pe care elevii le pot primi în cazul apelării la minciună: lipsirea acestora de dispozitive electronice, bataie, ceartă, exerciții suplimentare la școală etc., dar și faptul că poți scăpa și nepedepsit.

**Tabelul 10.** Procentele răspunsurilor elevilor la întrebarea 10

| <b>Ce pedeapsă primești din partea părinților dacă spui o minciună?</b> |   |                  |  |
|---|---|------------------|--|
| <b>Procent %</b>  | <b>Clasa a II-a</b>                     | <b>Procent %</b> | <b>Clasa a IV-a</b>                        |
| a – 22  | Niciuna                                 | a- 24            | Niciuna                                    |
| b- 48   | Nu mă mai lasă la TV, telefon, tabletă. | b- 16            | O pedeapsă sufletească                     |
| c- 4  | Exerciții în plus la școală             | c- 8             | Nu mă mai lasă la TV, telefon, calculator. |
| d- 7  | Mă ceartă.                              | d-12             | Exerciții suplimentare                     |
| e- 7  | Mă bate.                                | e-31             | Mă ceartă.                                 |
| f- 4  | Mă ține închis în cameră.               | f-9              | Mă bate.                                   |
| g- 4  | Note mici                               |                  |  |
| h- 4  | O pedeapsă foarte mare                  |                  |  |

### Concluzii

În urma demersului investigativ derulat în studiul de față s-a constatat că efectuarea temei pentru acasă, ca o sarcină dată elevilor, reprezintă o responsabilitate pentru aceștia, iar ei au demonstrat lucrul acesta prin răspunsurile date întrebărilor din chestionar, dar și interconexiunea dintre minciună și sancțiune, ca formă de corijare a celor ce uzitează de minciună.

Pornind de la unele delimitări de ordin teoretic, prezenta lucrare relevă o situație de fapt în legătură cu formarea trăsăturilor de caracter încă de la vârste cât mai fragede. Astfel, se constată o tendință de interiorizare a valorilor morale direct proporțională cu nivelul de vârstă al elevilor, în sensul că, la elevii de 9-10 ani printre răspunsurile la unele întrebări s-au regăsit și unele ce vizează valorile spirituale ale umanității. Minciuna definită ca o denaturare a realității sau ca un mecanism de apărare a celui ce o întrebuițează pentru a scăpa din diverse situații problematice, are o valoare negativă pentru caracterul indivizilor, de aceea este de dorit ca elevii să conștientizeze consecințele care pot apărea în cazul apelării cu regularitate la aceste tertipuri. Dintre cele mai grave efecte produse de această valoare indezirabilă, ca un ecou în timp, se menționează, comiterea unor acte reprobabile, lipsa încrederii într-o astfel de persoană, ascunderea unor intenții răuvoitoare. De aceea, după cum spunea un elev din clasa a IV-a, minciuna este „ceva ce nu ar trebui să existe”, și care conduce într-un final la decădere morală.

### **Bibliografie**

Albulescu, I. (2008). *Morală și educație*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.

Bocoș, M.-D. (coord.) (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Pitești: Editura Paralela 45.

Iucu, R. (2006). *Managementul clasei de elevi*. Iași: Editura Polirom.

Kant, I. (2010) ( trad.). *Critica rațiunii practice*. București: Editura Univers Enciclopedic Gold.

Molan, V. (coord.) (2015). *Ghidul părinților pentru succesul copiilor la școală*. Pitești: Editura Diana.

**THE PARTICULARITIES OF THE COGNITIVE PROCESSES OF  
ELEMENTARY-SCHOOL STUDENTS IN RELATION TO  
BUILDING SOCIO-HUMAN POSITIVITY**

*Particularitățile proceselor cognitive ale școlarului mic în contextul  
formării pozitivității socio-umane*

**Maria-Livia GÂRȚU<sup>a\*</sup>**

<sup>a</sup> “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

---

**Abstract**

*The aim of this study consists in exploring the particularities of the cognitive processes of elementary-school students in relation to building socio-human positivity. From a psychological point of view, there are analysed the cognitive processes at the young school age. There are described the essential aspects related to the development of sensory processes and representations, the development of intelligence and language, memory and imagination.*

**Key words:** cognitive processes, elementary school, socio-human positivity

---

**Delimitări conceptuale**

Fiecare stadiu de dezvoltare ontogenetică/stadiu de dezvoltare psihică este caracterizat conform profilului psihologic după diferiți autori. Cosmovici și Iacob (1999) prezintă problema „stadialității” și criteriile după care pot fi identificate perioadele/ stadiile de vârstă/ genetice/de dezvoltare a copilului. În concepția autorilor, „stadiul” presupune mai multe condiții: ordinea unor achiziții care nu se schimbă; o structură proprie fiecărui stadiu care reconvertește achizițiile anterioare, fiecare stadiu reprezentând un moment de echilibru. Nicola (2003, p. 109) introduce conceptul de „profil psihologic” în caracterizarea psihologică a stadiilor dezvoltării ontogenetice. Astfel, profilul psihologic al individului „include totalitatea trăsăturilor și caracteristicilor proprii

---

\* Corresponding author.

PhD Student, E-mail: gartumarialivia@yahoo.com

fiecărui copil, prin care se diferențiază de ceilalți copii în cadrul aceleiași vârste” reprezentând „o sinteză a nuanțelor prin care acestea se manifestă într-un caz individual”.

Șchiopu și Verza (1981) propun anumite repere pentru a delimita perioadele dezvoltării copilului. Astfel, putem identifica reperele psihogenetice, cu referire la activitățile fundamentale specifice unei anumite vârste, la tipul de relații ce se dezvoltă dar cu referire și la contradicțiile exprimate direct sau latent. La nivel general, stadiile dezvoltării ontogenetice sunt: perioada infantilă (0-3 ani); vârsta preșcolară (3-7 ani); vârsta școlară mică (7-11 ani); vârsta școlară mijlocie (pubertatea sau preadolescența); vârsta școlară mare (adolescența). Privitor la stadiile dezvoltării psihice, sunt delimitate următoarele „cicluri ale vieții”: debutul vieții, care cuprinde embriologia umană, nașterea, primul an de viață; perioada primei copilării (de la 1 la 3 ani), numită și perioada antepreșcolară; a doua copilărie (de la 3 la 6 ani) numită și perioada preșcolară; a treia copilărie (de la 6/7 la 10/11 ani) numită și perioada școlară mică; perioada pubertății și adolescența; perioadele tinereții; vârstele adulte. Perioada școlară (6/7-10/11 ani) și cea școlară mică (7-11 ani) sunt caracterizate prin trăsături comune, din mai multe puncte de vedere. Acest stadiu de dezvoltare este caracterizat, în primul rând, de contextul social: intrarea copilului în școală și terminarea ciclului primar, ceea ce ar corespunde sfârșitului copilăriei. Copiii, în acest stadiu, sunt preocupați mai ales de problemele adaptării școlare și ale învățării. Din punct de vedere cognitiv, în această etapă se produce un salt în procesul gândirii prin apariția operațiilor logice, dar apar progrese și în procesele afective, volitive, în motivație și în cadrul relațiilor sociale.

Sunt prezentate stadiile dezvoltării cognitive (Piaget, Vîgotski), morale (Kohlberg) și psihosociale (Erikson). După Piaget (apud Cosmovici și Iacob, 1999), există următoarele stadii ale dezvoltării cognitive: stadiul senzoriomotor (de la naștere-2 ani); stadiul preoperațional (2- 6 ani); stadiul operațional concret (7-11 ani); stadiul operațional formal (peste 12 ani). Vîgotski (apud Cosmovici și Iacob, 1999) abordează dezvoltarea cognitivă din punct de vedere cultural-istoric; el consideră că dezvoltarea este un proces continuu și nu stadial. De aceea, vorbește despre „zona de dezvoltare proximală”; cunoașterea este transmisă cultural (învățare cooperativă, eșafodaj), iar limbajul este un instrument al internalizării cunoștințelor.

Kohlberg (apud Cosmovici și Iacob, 1999) propune stadiile dezvoltării după criteriul moral: nivelul I, preconvențional (4-10 ani); moralitatea se caracterizează prin ascultare și supunere, dar și „hedonism instrumental naiv”. Copilul se află în zona pedepsei („Ce pățesc?”) și a recompensei („Ce primesc?”); nivelul II, convențional (10-13 ani); se manifestă o moralitate a ordinii și a datoriei, prin datoria față de normă („Ce spune legea?”), dar și a bunelor relații în grup („Ce spun

alții?"); nivelul III, postconvențional (după 13 ani, la adolescență, tinerețe sau niciodată); în acest stadiu, apare moralitatea contractuală prin angajamentul civic („Ce trebuie să facem?”) și moralitatea principiilor, propria conștiință morală („Ce cred eu că e bine să fac?”).

În concepția lui Erikson (apud Cosmovici și Iacob, 1999), sunt cunoscute următoarele stadii ale dezvoltării psihice: stadiul infantil, cu principala achiziție – încredere vs neîncredere și având ca factori sociali determinanți mama sau substitutul matern, iar corolarul axiologic, speranța; copilăria mică (1-3 ani), cu principala achiziție – autonomie vs dependență și având ca factori sociali determinanți părinții, iar corolarul axiologic, voința; copilăria mijlocie (3-6 ani), cu principala achiziție – inițiativă vs retragere, vinovăție și având ca factori sociali determinanți mediul familial, iar corolarul axiologic, finalitatea acțiunii; copilăria mare (6-12 ani), cu principala achiziție – sârguință, eficiență vs inferioritate și având ca factori sociali determinanți școala și grupul de joacă, iar corolarul axiologic, competența; adolescența (12-18/20 ani), cu principala achiziție – identitate vs confuzie și având ca factori sociali determinanți modelele și covârșnicii, iar corolarul axiologic, unitatea; tânărul adult (20-30/35 ani), cu principala achiziție - intimitate vs izolare și având ca factori sociali determinanți prietenii, relația de cuplu, iar corolarul axiologic, mutualitatea afectivă; adultul (35-50/60 ani), cu principala achiziție – realizare vs rutină creatoare și având ca factori sociali determinanți familia, profesia, iar corolarul axiologic, responsabilitatea și devoțiunea; bătrânețea (peste 60 de ani), cu principala achiziție-integritate vs disperare și având ca factori sociali determinanți pensionarea, apusul vieții, iar corolarul axiologic, înțelepciunea.

### **Particularitățile proceselor cognitive la vârsta școlară mică**

Pozitivitatea socio-umană reprezintă un concept aflat în relație directă cu alte aspecte psihologice, sociale, morale: pe de o parte, dimensiunea psiho-socială, iar pe de altă parte, dimensiunea morală. Profilul psihologic și moral al copilului de vârstă școlară mică (6/7-10/11 ani) cuprinde ansamblul trăsăturilor și caracteristicilor proprii copiilor din cadrul vârstei școlare mici. Din punct de vedere psihologic, sunt analizate procesele cognitive pentru copiii de vârstă școlară mică prin raportare la componentele: dezvoltarea proceselor și a reprezentărilor senzoriale, dezvoltarea gândirii și a limbajului, dezvoltarea memoriei și a imaginației.

#### *Dezvoltarea proceselor și a reprezentărilor senzoriale*

La vârsta de 6-7 ani se constată o lărgire a câmpului vizual-central și periferic, dar și o creștere a preciziei în diferențierea nuanțelor cromatice și în receptarea sunetelor, zgomotelor. Senzațiile se



subordonează noului tip de activitate, învățarea. Percepția capătă noi valențe, evoluează, datorită îmbogățirii experienței proprii de viață a copilului: cresc distanțele pe care le percepe copilul, se produc generalizări în ceea ce privește direcția spațială. Datorită experienței școlare, crește și precizia diferențierii figurilor geometrice- forme plane, volum. Percepția timpului înregistrează o nouă etapă de dezvoltare, datorită programului activităților școlare- cu o desfășurare precisă în timp- pe zile și pe ore.

Șchiopu și Verza (1981) menționează aspectele esențiale în legătură cu percepția spațiului și a timpului. Astfel, se arată că „fiecare persoană posedă o hartă sau imagine mentală a ambianței- a spațiului personal care se referă la zonele în care se află toate obiectele personale într-o ordine ce permite utilizarea lor fără efort și găsirea lor rapidă. Aceste dimensiuni se formează în perioada școlară mică” (Șchiopu și Verza, 1981, p. 144). Învățarea geografiei facilitează înțelegerea simbolurilor legate de spațiul geografic, de micșorare „la scară”, de mișcarea obiectelor cosmice. Autorii arată că și în privința timpului și a duratei au loc modificări evidente. Ceasul și citirea lui ajută la realizarea autonomiei psihice. Schema timpului ca și imagini ale cronologiei imediate a activităților programate prin ceas și orar constituie elemente coordonatoare importante.

*Reprezentările școlarului mic sunt puțin sistematizate, confuze. Sub acțiunea învățării, însă, ele capătă modificări esențiale atât în ceea ce privește sfera și conținutul, cât și în ceea ce privește modul de a se produce și de a funcționa. Copilul va reuși să folosească fondul de reprezentări existent și să descompună reprezentarea în părți componente ce ajută la crearea unor noi imagini. Șchiopu și Verza (1981) arată că datorită procesului învățării, copilul manipulează o cantitate foarte mare de informații și acest fapt este posibil prin transformarea cunoștințelor în reprezentări de două tipuri: scheme și imagini. Acestea „se conturează în situații de evocare a cunoștințelor privind animale, plante, insecte, episoade de povestiri, evenimente istorice, literare sau fenomene și situații fizice (ardere, creștere, transformare, principii de funcționare, forță, energie). Schemele și imaginile spațiale sub multiplele ipostaze evocate contribuie la modificarea opticii existențiale”. Simbolurile sunt și ele căi de exprimare a evenimentelor concrete. Cele mai numeroase simboluri sunt literele, cuvintele, numerele. Alte simboluri sunt cele convenționale, pe care copilul începe să le cunoască: săgețile ce indică direcția, semaforul cu luminile sale. În procesul învățării școlare, înțelegerea numeroaselor probleme de geometrie, geografie presupune înțelegerea schemelor, a simbolurilor, a imaginilor.*

#### *Dezvoltarea gândirii și a limbajului*

În concepția lui Piaget (apud Cosmovici și Iacob, 1999), dezvoltarea gândirii în stadiul operațiilor concrete prezintă următoarele caracteristici: mobilitatea crescută a structurilor mentale permite

copiilor să aibă puncte de vedere diverse datorită cristalizării operațiilor mintale ce au la bază achiziția reversibilității, în sensul că, acum, copilul poate concepe că fiecărei acțiuni îi corespunde o acțiune inversă care permite revenirea la starea anterioară; extinderea capacității de conservare a invarianțelor, cu ajutorul logicității, datorită operaționalizării gândirii, se; realizarea saltului de la gândirea de tip funcțional la cea de tip categorial; dezvoltarea operațiilor de clasificare, incluziune, subordonare, scriere, cauzalitate; formarea raționamentului cauzal, copiii încercând să înțeleagă, să examineze lucrurile în termeni cauzali; aspectul categorial-concret (noțional) al gândirii școlarului mic și apariția formelor categorial-abstracte (conceptele). Șchiopu și Verza (1981) arată că acestea din urmă, conceptele, „reprezintă setul comun de atribute ce se pot acorda unui grup de scheme, imagini sau simboluri. Deosebirea dintre simboluri și concepte constă în faptul că, în timp ce simbolurile se referă la evenimente specifice, singulare, conceptul reprezintă ceea ce este comun în mai multe evenimente. Literele sunt citite la început ca simboluri și abia ulterior ele câștigă în conceptualizare. Cuvântul poate fi folosit ca simbol, schemă, imagine sau concept”. În continuare, este oferit un exemplu concret: când un copil de 3-4 ani spune că nu e cuminte pentru că a spart o ceșcuță, el folosește cuvântul „cuminte” ca simbol. Îndată ce privește diverse încălcări de reguli, ignorarea cerințelor fiind datorate faptului că cineva „nu e cuminte” se află în plin proces de conceptualizare a cuvântului „cuminte”. Autorii deosebesc trei atribute ale conceptelor care se modifică odată cu vârsta: validitatea, statutul și accesibilitatea. Validitatea se referă la gradul în care înțelesul acordat unui concept este acceptat de copil cu adevărat. La sfârșitul perioadei școlare mici, copilul dispune de peste 300 de concepte relativ valide. Statutul conceptelor se referă la claritatea, exactitatea și stabilitatea de folosire în planul gândirii a conceptului (exemple: conceptul de „număr”, „mulțime”). În explorarea mediului se dezvoltă concepte legate de plante, animale. Prin statut, apare fenomenul de integrare într-o rețea de concepte. Astfel, conceptul de „măr” trece de la sensul alimentară la contextul „fruct-pom-grădina” aparținând cuiva. Accesibilitatea se referă la disponibilitatea satisfacerii de informație a gândirii în a înțelege ansamblul atributelor conceptului, conform statutului lor real; se referă la capacitățile de înțelegere și de a fi comunicate.

Analizând profilul psihologic al vârstei școlare mici (7-11 ani), Nicola (2003, pp.123-124), arată că această perioadă este cunoscută sub denumirea de „stadiul operațiilor concrete sau stadiul concret operațional”. Gândirea este legată astfel de realitate. Logicul se întemeiază pe situații concrete, în interiorul cărora obiectele pot fi organizate și clasificate în sisteme potrivit unui criteriu adoptat în prealabil. Conservarea cantității constituie, probabil, fundamentul operațiilor concrete. Școlarul mic operează cu ceea ce este real, cu ceea ce este imediat prezent și nu ceva posibil, cu sensuri concrete „aici și acum”. Dacă obiectele ar fi înlocuite cu enunțuri, cu

simboluri, cuvinte, atunci gândirea școlarului mic nu mai este operațională, pentru că nu se poate desprinde de concretul imediat. Gândirea concretă se bazează pe operații, spre deosebire de gândirea intuitivă, bazată pe reprezentare (caracteristică etapei anterioare de vârstă) și de aceea, J. Piaget denuște această perioadă ca fiind „stadiul inteligenței concrete”, iar M. Debesse o consideră ca fiind „vârsta rațiunii”, „vârsta cunoașterii”, deoarece gândirea nu este doar operatorie, ci permite asimilarea a numeroase noțiuni fundamentale- timp, spațiu, număr, cauză, mișcare. Așadar, gândirea operează atât cu cunoștințe (scheme, imagini, concepte), dar și cu operații și reguli de operații.

Regulile sunt afirmații despre concepte, care pot fi descriptive (nonconvertibile) și dinamice (convertibile), cu referire la proceduri posibile cu conceptele. Acestea mai sunt numite și informale, respectiv, formale. În cadrul lecțiilor, școlarul mic este pus în situația de a prezenta una sau alta din aceste reguli. Cele mai multe sunt informale (de exemplu, elevul prezintă anotimpul de primăvară ca fiind un anotimp cu flori și mirosuri minunate, cu soare dar și cu ploii). J. Piaget a descris un sistem în care a făcut referiri la reguli și operarea cu reguli. Astfel, se demonstrează faptul că se conservă echivalentele incluse în iterația simplă a unităților ( $1+1=2$ ,  $2+1=3$ ,  $3+1=4$ ). 1 devine, așadar, element al unei clase, dar și al unei serii, ceea ce permite trecerea din domeniul intuitiv în domeniul logic. În perioada școlară mică, gândirea sesizează ordinea în succesiuni spațiale, incluzând intervalele sau distanțele, structurarea de perspective și de secțiuni. Piaget (apud Șchiopu și Verza, 1981, pp.150-151) a considerat întreaga evoluție a gândirii ca tinzând spre „gândirea logică formală”. Alături de operativitatea nespecifică generală a gândirii se află operativitatea sa specifică (organizată cu grupări sau structuri de operații- reguli- învățate, flexibile pentru a putea fi aplicate în situații diverse), adevărați algoritmi ai activității intelectuale. Aceste reguli operative sunt grupate în trei categorii: algoritmi de lucru sau de aplicare- rezolvare (adunare, scădere, înmulțire, împărțire); algoritmi de identificare sau de recunoaștere a unor structuri (în rezolvarea de probleme); algoritmi de control care implică grupări de reversibilități (în calcule aritmetice, în activități intelectuale). „Algoritmii sunt supuși erodării prin uitare în caz de neutilizare sau de neconsolidare. Algoritmii însușiți în perioada micii școlarități în timpul alfabetizării și al consolidării acesteia, spre deosebire de algoritmii ce se vor însuși în perioadele ulterioare de dezvoltare intelectuală, au proprietatea de a fi stabili, adică nu se ating în decursul vieții”. Gradul de consolidare a diferiților algoritmi diferă de la copil la copil: unii au algoritmi de lucru foarte bine stabiliți, dar nu au dezvoltați algoritmi de identificare (adică rezolvă exerciții, dar nu se descurcă la rezolvarea problemelor). Operativitatea specifică a gândirii cu structurile disponibile de algoritmi creează un mare grad de libertate gândirii. Operativitatea nespecifică se dezvoltă nu numai pe seama operativității algoritmice specifice, ci și în alte situații.

Încă de la intrarea copiilor în școală, există diferențe între copii în ceea ce privește *limbajul*, exprimarea – cu toate nuanțele ce țin de pronunție, structură a lexicului, nivelul de exprimare gramaticală și literară. Pentru unii copii neînțelegerea parțială sau totală a sensului unor cuvinte/expresii reprezintă un dezavantaj. Situațiile diferă, în funcție de mediul din care provin copiii- familie, regiune. Unii copii prezintă și deficiențe de limbaj (în acest caz se recomandă un logoped). Un alt fenomen legat de particularitățile limbajului oral la copii în primele clase îl reprezintă dificultatea de a realiza exprimări clare, coerente. Cerințele învățătorilor au în vedere formarea unei exprimări explicite, în enunțuri complete. „Competența lingvistică este în genere mai dezvoltată decât performanța verbală. Prima este întreținută de limbajul pasiv al copilului. Vocabularul activ și pasiv cuprinde 1500-2500 de cuvinte la intrarea copilului în școală, din care 600 de cuvinte – vocabular activ. În masa vocabularului ce va fi însușită până la sfârșitul clasei a IV-a, există și cuvinte instrumente gramaticale, denumiri, cuvinte auxiliare. La sfârșitul perioadei școlare mici se ajunge la un vocabular total de 4000- 4500 de cuvinte. Debitul verbal oral se modifică, de asemenea, crescând de la 80 cuvinte pe minut în clasa I, la aproximativ 105 cuvinte pe minut în clasa a IV-a” (apud Șchiopu și Verza, 1981, p. 162).

#### *Dezvoltarea memoriei și a imaginației*

Capacitatea de cunoaștere sporește și datorită *memoriei*, ale cărei posibilități cresc rapid. Toate procesele memoriei înregistrează salturi evidente. Școlarul mic poate învăța și memora ușor tot ceea ce i se oferă, așa cum învață să meargă, să vorbească. Se conturează de pe acum diferite tipuri de memorie: vizuală, auditivă, chinestezică (apud Nicola, 2003, p. 125). Elevul memorează, reține date despre uneltele cu care lucrează, despre semnele și simbolurile cu care operează, despre noii termeni pe care îi utilizează, despre regulile pe care le învață. Comparativ cu clasa pregătitoare sau clasa I, în clasa a IV-a, elevii memorează de 2, 3 ori mai mult.

Datorită cooperării dintre gândire și memorie, se instalează și se dezvoltă formele mediate ale memoriei bazate pe legăturile de sens dintre date. O ilustrare a acestei caracteristici se referă la posibilitățile active ale școlarilor mici de a transforma și organiza în alt mod materialul memorat. Axarea memoriei pe sensuri logice face să crească de 8 până la 10 ori volumul ei, prelungește timpul de reținere, sporește trăinicia și productivitatea legăturilor mnezice. La 7 ani școlarul mic poate mai ușor să recunoască decât să reproducă, nefiind antrenat în memorare și reproducere. La 8 ani copiii manifestă o creștere evidentă a performanțelor mnezice. „Din 30 de cuvinte, copiii recunosc cam 23-24 de cuvinte și pot reproduce doar 5 dintre ele. La sfârșitul perioadei miciei școlarități lista de 30 de cuvinte se scontează cu circa 28 de cuvinte recunoscute și în jur de 14 reproduse. Dezvoltarea inegală a celor două caracteristici ale memoriei – este impulsionată de

cerințele vieții școlare, dar se manifestă și ca particularități tipologice, ale memoriei” (apud Șchiopu, Verza, 1981, p.158). Intrarea în școlaritate creează și funcției *imaginative* noi solicitări și condiții. Descrierile, tablourile, schemele utilizate în procesul transmiterii cunoștințelor solicită participarea activă a proceselor imaginative. Este mult solicitată imaginația reproductivă, copilul fiind pus adesea în situația de a reconstitui imaginea unor realități pe care nu le-a cunoscut niciodată. În strânsă legătură cu imaginația reproductivă se dezvoltă imaginația creatoare. Formele creative ale imaginației școlarului mic sunt stimulate de joc și fabulație, de povestire și compunere, de activități practice și muzicale, de contactul cu natura și activitățile de muncă. În această perioadă a miciei școlarități imaginația se află în plin progres atât sub raportul conținutului cât și al formei. Comparativ cu vârsta preșcolară, ea devine mai critică, se apropie mai mult de realitate, copilul însuși adoptând acum față de propria imaginație o atitudine mai circumspectă de autocontrol. Totuși, fantezia începe să găsească alte domenii de realizare. Se formează, după 8-9 ani, abilitatea de a compune, crește capacitatea de a povesti, de a crea povești. Spre 9-10 ani desenul devine mai încărcat de „atmosferă”, cu amănunte care țin de perspectivă și de suprapuneri. Serbările școlare, cercurile de creație contribuie la dezvoltarea imaginației, creativității. Orice tip de joc antrenează imaginația- cele de rol, de comunicare, de echipă, lego.

Toate influențele care vin din partea școlii au șanse de a dezvolta cât mai mult capacitățile psihice ale copilului dacă se complementarizează și cu influența educațională a familiei. În primii ani de școală, copilul are nevoie de familia sa, de îngrijire, încurajare, acceptare și susținere afectivă, să se simtă prețuit pentru efortul și reușitele sale. Părinții trebuie să discute zilnic pe tema „Ce ai făcut la școală?”, dialogul fiind un prilej de stimulare, încurajare pentru ceea ce este pozitiv. În acest stadiu copilul este foarte receptiv la cerințele adultului, se lasă condus de acesta, este dispus să-l urmeze, să-i satisfacă, prin felul în care se manifestă, toate așteptările. Dincolo de unicitatea fiecărui individ, conform personalității sale, există trăsături comune, de ordin psihosocial și moral pentru fiecare stadiu al dezvoltării corespunzător vârstei: particularități generale și particularități individuale ale dezvoltării copilului de vârstă școlară mică.

## **Bibliografie**

Cosmovici, A., Iacob, L. (1999). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom.

Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis.

Șchiopu, U., Verza, E. (1981). *Psihologia vârștelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

## EXPERIMENTAL RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL AT THE PRESCHOOL AGE

### *Cercetare experimentală cu privire la dezvoltarea potențialului creativ la vârsta preșcolară*

Adriana ȚĂPURIN <sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

---

#### Abstract

*The study aims to measure the impact of the family environment on the development of the creative potential of pre-schoolers. The preschool period is one of the most intense stages of mental development, because the child comes into contact with the external environment, with kindergarten. Creativity is the interpersonal or intrapersonal process yielding genuine, meaningful and high-quality results. For children of preschool age, the focus should be on the process, i.e. the development and generation of ideas. The development of children's creativity should represent an ongoing concern for teachers endowed with a keen sense of social imperative. Thus, the child challenged to create may become the man able to find solutions and adapt to an ever changing society.*

**Key words:** creative potential, experiment, pedagogical experiment, preschool age

---

#### Introducere

Preșcolăritatea este apreciată ca fiind vârsta ce cuprinde cea mai importantă experiență educațională din viața unei persoane, în care nu putem face abstracție de una din dimensiunile esențiale pentru întreaga dezvoltare și afirmare a personalității, creativitatea. Vârsta preșcolară este perioada care se caracterizează printr-un remarcabil potențial creativ care trebuie fructificat, deoarece recuperările ulterioare vor fi minime. Stimularea creativității este un demers socio-educational complex, care cuprinde simultan fenomenele de activizare (încântare și susținere),

---

\* Corresponding author.

PhD Student, *E-mail:* adrianaturin@yahoo.com

antrenare, cultivare și dezvoltare prin actualizarea virtualităților creative, pentru accesarea lor de la posibil la real.

Receptivitatea și curiozitatea copilului, bogăția imaginației, tendința sa către nou, pasiunea pentru fabulație, dorința lui de a realiza ceva constructiv, pot fi puse adecvat în valoare prin multiple elemente pozitive în stimularea creativității potrivit vârstei preșcolare. Un rol important îl are climatul prosocial în care copilul își desfășoară activitatea, fiind caracterizat prin deschidere și un stil relaxat de creație, prin asigurarea libertății de exprimare, prin recunoașterea și aprecierea pozitivă, prin încurajare și promovarea efortului creativ; toate acestea pot avea un rol decisiv în dezvoltarea creativității copiilor. Pentru a-și dezvolta disponibilitățile creative, preșcolarii au nevoie de experiențe care să favorizeze autodescoperirea și întâlnirea cu un mediu stimulator.

În învățământul românesc există diferite programe educaționale care dezvoltă creativitatea, în mod diferit față de curriculum-ul tradițional, dar având aceleași conținuturi, alternativa educațională „Step by Step” fiind cea la care am decis a ne opri în cercetarea experimentală. Alternativa educațională „Step by Step” se constituie în cel mai stimulant laborator al creativității în procesul educațional și pentru că această alternativă educațională îmbunătățește competențele și practicile parentale, deoarece părinții sunt parteneri în educație. În cadrul alternativei educaționale Step by Step sunt implementate metode de predare centrate pe copil și încurajează implicarea familiei și a comunității în învățământul preșcolar și școlar. În această alternativă educațională se regăsesc dimensiunile esențiale pentru cultivarea creativității din perspectiva vârstei preșcolară și sunt facilitate premise favorizante pentru stimularea potențialului creativ al copiilor.

Dezvoltarea potențialului creativ al preșcolarilor este influențată și de mediul familial și de competențele parentale. Factorii competenței parentale reprezintă un sistem de cunoștințe, priceperi, capacități, deprinderi și abilități susținute de trăsături de personalitate specifice, care îi permite părintelui să îndeplinească cu succes responsabilitățile parentale, să prevină și să depășească situațiile de criză în favoarea dezvoltării copilului.

În cadrul studiului de față, este realizată o cercetare experimentală cu scopul de a identifica dezvoltarea potențialului creativ la preșcolarii din cadrul programului educațional Step by Step și la cei care urmează programul tradițional. Obiectivele cercetării constatative sunt următoarele: elaborarea proiectului de cercetare și pregătirea bazei de diagnosticare a creativității preșcolarilor și a competențelor parentale; identificarea nivelului dezvoltării creativității la preșcolarii incluși în programul Step by Step și programul tradițional; analiza comparativă a rezultatelor cu privire la dezvoltarea potențialului creativ la preșcolari; determinarea relației dintre

factorii creativității și competențele parentale de educație la copiii de vârstă preșcolară în cadrul diferitelor programe de educație. Un alt obiectiv al studiului vizează investigarea relației dintre competențele parentale și dezvoltarea potențialului creativ la preșcolarii incluși în studiul experimental.

La baza realizării studiului, sunt formulate două ipoteze generale:

Ipoteza generală 1: Preșcolarii care sunt înscriși în alternativa educațională Step by Step prezintă un nivel mai înalt al potențialului creativ în comparație cu colegii lor, care sunt incluși în programul tradițional.

Ipoteza generală 2: Mediul educațional familial influențează dezvoltarea potențialului creativ la preșcolari.

## **Metodologia cercetării**

### ***Lotul de cercetare***

Cercetarea s-a realizat în perioada 2010-2012, în cadrul Grădiniței cu Program Prolungit „Constantin Brâncuși” din Târgu-Jiu și a Grădiniței cu Program Normal Nr. 15 Târgu-Jiu. Lotul de cercetare a fost constituit din 240 de participanți, dintre care 120 sunt preșcolari și 120 sunt părinții acestora. Copiii au vârsta cuprinsă între 4, 6 și 7 ani și sunt înscriși la alternativa educațională Step by Step și la programul tradițional.

Grupul de preșcolari a fost distribuit în felul următor: lotul I , care cuprinde 60 de preșcolari înscriși în programul Step by Step (30 de preșcolari cu vârsta cuprinsă între 4,6 și 5,6 ani și 30 preșcolari cu vârsta cuprinsă între 5,7 și 7 ani); lotul II, care include 60 de copii înscriși în programul tradițional (30 de preșcolari cu vârsta cuprinsă între 4,6 și 5,6 ani și 30 de preșcolari cu vârsta cuprinsă între 5,7 și 7 ani).

### ***Metode și instrumente de cercetare***

Metodele de cercetare principale care au fost utilizate în cadrul studiului sunt testul și chestionarul. Pentru identificarea nivelului de dezvoltare a potențialului creativ al preșcolarilor, a fost aplicat testul de creativitate elaborat de Roco (1979), iar în ceea ce privește competențele parentale, au fost aplicate două chestionare: Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P., Glăveanu, apud Roco, 1991) și Chestionarul pentru părinți - „Mediul în care trăiește copilul îi stimulează creativitatea?”. Alegerea primei probe a fost justificată de faptul că activitatea educativă a părinților competenți facilitează formarea și dezvoltarea unor viitori adulți



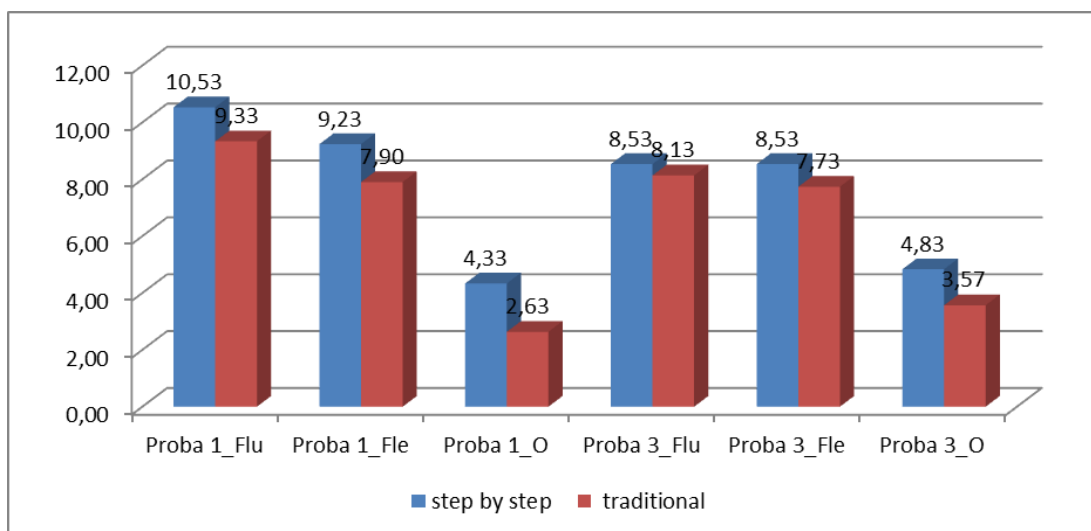
siguri de propria persoană, încrezători în ceilalți oameni și care vor dispune de independență, competență, inițiativă și creativitate. Chestionarul C.C.P. cuprinde cinci dimensiuni: cunoaștere, suport afectiv și managementul stresului, disciplinare, managementul crizelor.

### **Procedura de cercetare**

Etapa constatativă a constat în identificarea specificului dezvoltării potențialului creativ la preșcolarii înscriși în alternativa Step by Step și a celor care urmează un program tradițional de educație. În etapa finală, au fost rePLICATE instrumentele de cercetare pentru analiza comparativă a rezultatelor și pentru evidențierea progreselor la preșcolari în ceea ce privește dezvoltarea potențialului creativ.

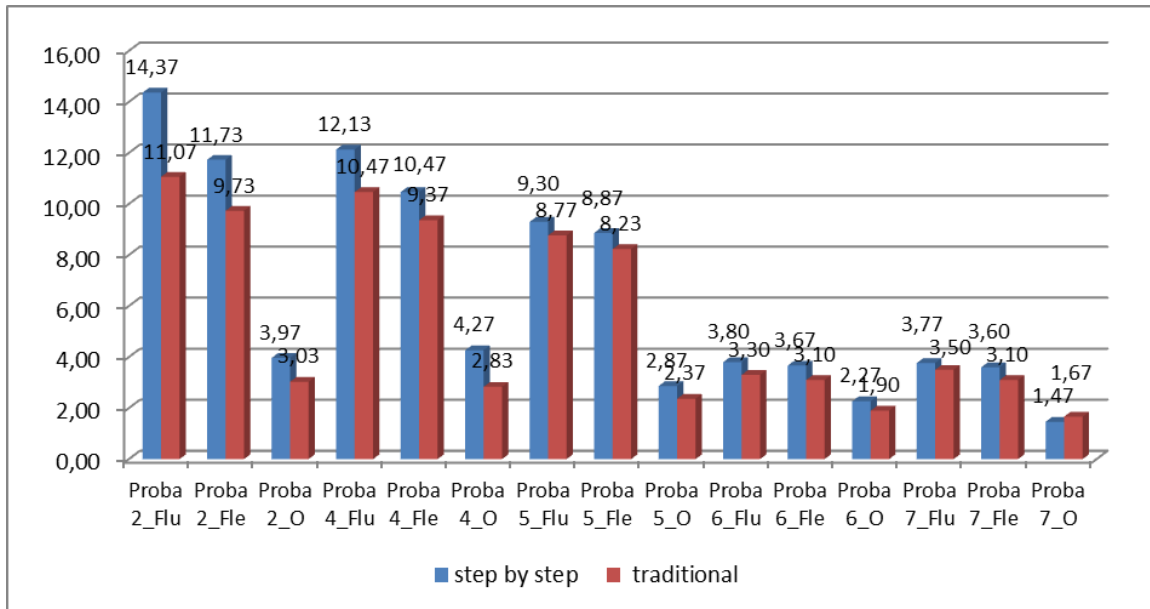
### **Rezultate**

Potrivit analizei statistice, *ipoteza generală 1* este confirmată, deoarece la preșcolarii care sunt incluși în programul educațional Step by Step, se observă un nivel mai înalt al creativității, în comparație cu preșcolarii care urmează programul educațional tradițional. Copiii de 4,6 – 5,6 ani care sunt incluși în programul educațional Step by Step dispun de un potențial mai mare al creativității figurale. Aceștia au produs un număr mai mare de imagini și figuri (factorul *Fluiditate*), au o capacitate mai mare de restructurare și modificare rapidă a imaginilor și figurilor și o capacitate mai mare de a elabora idei noi și de a găsi soluții neconvenționale (factorul *Originalitate*), spre deosebire de preșcolarii care sunt înscriși în programul instructiv-educativ tradițional (Figura 1).



**Figura 1.** Valorile medii ale creativității figurale

Preșcolarii de 4,6 – 5,6 ani, care sunt incluși în condițiile specifice din cadrul programului de educație Step by Step, înregistrează scoruri majore la probele testului de creativitate care aparțin creativității verbale (Figura 2).



**Figura 2..** Valorile medii ale creativității verbale

Rezultatele obținute confirmă *ipoteza generală 2*, conform căreia mediul educațional familial influențează nivelul de dezvoltare a potențialului creativ al preșcolarilor.

Părinții care au copii cu vârsta cuprinsă între 4,6 și 5,6 ani în programul Step by Step au capacitatea de determina calitatea și cantitatea timpului petrecut cu copilul, fapt ce contribuie la stimularea gândirii critice și creatoare. De asemenea, aceștia prezintă competența de a găsi soluții la problemele copilului împreună cu acesta, de a crea contexte care să contribuie la stimularea gândirii critice și creative, precum și capacitatea de soluționare a problemelor, de a comunica asertiv, de a administra adecvat recompensa și pedeapsa, permițând dezvoltarea armonioasă a personalității în general și a creativității în particular.

Părinții care au copii cu vârsta de 5 ani, incluși în programul educațional Step by Step, au dezvoltată capacitatea de a cunoaște particularitățile de vârstă ale copilului, știu să explice reacțiile copilului și să înțeleagă nevoile acestuia, fapt ce influențează direct asupra dezvoltării potențialului creativ al copiilor; ei le oferă suport afectiv copiilor lor și au abilitatea de management al stresului ceea ce ajută la dezvoltarea la copii a potențialului creativ. Părinții preșcolarilor incluși în lotul Step by Step stăpânesc abilitatea de a comunica asertiv, de a

administra adecvat recompensa și pedeapsa, permițând dezvoltarea armonioasă a personalității în general și a creativității în particular; ei petrec timp cu copilul, demonstrând capacitatea de creare a contextelor favorabile și influențând stimularea gândirii critice și creatoare, se manifestă fi buni lideri, a găsi soluții la problemele copilului împreună cu acesta, contribuind astfel, la stimularea gândirii critice și creative.

Părinții care au copii cu vârsta cuprinsă între 5,7 și 7 ani incluși în lotul I, au dezvoltată capacitatea de a cunoaște particularitățile de vârstă ale copilului, ceea ce le permite să explice mai bine reacțiile și să înțeleagă nevoile acestuia, precum și de a formula răspunsuri corespunzătoare. De asemenea, prezintă abilitatea de a cunoaște și aplica modalități eficiente de a preveni și depăși stresul în familie, pot gestiona mai eficient situațiile tensionale și pot oferi un suport afectiv copilului.

## **Concluzii**

Mediul familial potențează dezvoltarea creativității copiilor, datorită faptului că influențele educative ale familiei reprezintă un puternic factor socio-educational, cu un impact major asupra dezvoltării creativității copiilor. Influența componentei atitudinale educative a părinților competenți facilitează formarea și dezvoltarea unor viitori adulți cu o imagine de sine ridicată, siguri de propria persoană, încrezători în ceilalți oameni, care vor dispune de independență, competență, inițiativă și creativitate.

## **Bibliografie:**

Roco, M. (1991). Probleme ale stimulării creativității individuale. *Revista de Pedagogie*, Anul 1-2 (serie nouă), vol. 37.

Roco, M. (1979). *Creativitatea individuală și de grup. Studii experimentale*. București: Editura Academiei Române.

**TEACHERS' PERSPECTIVES ON PROBLEMS ASSOCIATED  
WITH THE INTEGRATION OF IMMIGRANTS INTO A NEW  
EDUCATIONAL CONTEXT**

*Problematica acomodării emigranților într-un nou context educațional.  
perspectiva profesorilor*

**Aniella Mihaela VIERIU <sup>a\*</sup>, Simona Nicoleta NEAGU <sup>a</sup>**

<sup>a</sup> Polytechnic University of Bucharest, Romania

---

**Abstract**

*This research has focused on identifying the level of linguistic, school and social adaptation of Romanian immigrant pupils learning in host country schools. The research group was composed of 72 teachers teaching the Romanian language, culture and civilization to Romanian immigrant pupils in Italy, Spain and Belgium. The study consisted of a thematic analysis of the answers of Romanian teachers to a questionnaire which included 9 questions with open answers on major issues. The frequency of occurrence of these problems has been calculated in the responses analysed and the relationships between them have been identified. The results of the research have shown a close link between the specific problems of school adaptation, the solutions for solving these problems and the policies / strategies for the integration of immigrants. The main thematic categories that have emerged are: linguistic issues, school issues, emotional and behavioural problems, solutions and integration policies that have been identified as psychological support and intercultural activities.*

**Key words:** linguistic adaptation, Romanian immigrant pupils, school adaptation, social adaptation

---

**Introducere**

Fenomenul migrației este un subiect atât de îngrijorare, cât și de dezbatere, iar rolul pe care îl joacă educația este vital pentru o mai bună societate multiculturală în care inegalitatea socială nu-

---

\* Corresponding author.  
PhD, E-mail: aniellavieriu@yahoo.com

și are rostul. În literatura de specialitate, există dezbateri serioase pe baza acestui subiect (Hirschman, C. și alții, 1999; Gans, E., 1992; Harker, K., 2001; Harris, M., 2003; Parlmann, D. și Waldinger, C., 1997; Portes, A. și Rumbaut, R., 1996; Jasso, G. și Rosenzweig, M.R., 1990; Perreira, K., Chapman, M. și Stein, G., 2006; Portes, A. și Fernandez-Kelly., P, 2008; Zhou, D. și Bankston, D., 1998; Zhou, C. și Xiong, G. J., 2005). Există o vastă literatură de specialitate axată pe provocările educaționale ale elevilor emigranți, însă din păcate, studii pe elevii români emigranți nu prea există. Prezenta lucrare tratează problematica acomodării elevilor români emigranți într-un nou context educațional, temă analizată din perspectiva profesorilor Institutului Limbii Române, din cadrul Ministerului Educației Naționale și se focusează pe patru mari dimensiuni: adaptarea lingvistică, adaptarea școlară, adaptarea socială și relația elev-profesor.

### **Cadrul teoretic**

Așa cum arată și studiile de specialitate, adaptarea elevilor români emigranți la mediul educațional al țării gazdă se desfășoară pe trei mari dimensiuni: adaptarea lingvistică, adaptarea școlară și adaptarea socială. Adaptarea școlară a elevilor emigranți reprezintă un aspect de interes național pentru toate țările care se confruntă cu fenomenul migrației. Există o anumită regulă stabilită în țările cu o lungă tradiție migraționistă și anume că, elevii emigranți obțin rezultate școlare mai slabe decât elevii care s-au născut în țara gazdă (Kristen, C., 2002; Werum, E., Davis și Cheng., M., 2011). Potrivit autorilor mai optimiști, elevii se confruntă cu un dezavantaj educațional doar temporar, iar pe termen lung ei obțin rezultate școlare similare cu cele ale elevilor născuți în țara gazdă (Alba, R. și Nee, V., 1997). Studiile privind adaptarea școlară vizează în principal rezultatele școlare ale elevilor emigranți (Harker, K., 2001; Rumbaut, R.G., 1994). Cercetările sugerează că, dimensiunile psihosociale ale școlii determină variații în performanțele academice ale elevilor, stima de sine, atitudinea elevilor față de școală și școlarizarea (Goh, S.C. și Fraser, D., 2000; Kim, H.B. și Kim, D.W., 1996).

Școala reprezintă primul loc, în afară de casă, unde primele relații sociale au loc în țara de emigrare și din acest motiv școala ar trebui să încurajeze și să sprijine adaptarea și educația pentru elevii săi. Provocarea școlilor este să realizeze programe școlare care să-i ajute pe elevi să stăpânească a doua limbă. În contextul european, a cunoaște limba țării de destinație este un element indispensabil pentru integrarea în noua societate. În multe țări ale lumii, elevii emigranți au probleme mari cu limbajul școlar și le trebuie un timp considerabil să se adapteze din punct de vedere lingvistic (Stanat, P.J., Becker, S., Baumert, K., Ludke, E. și Eckhardt, M., 2012; Vila, M.J., 2006). Limba reprezintă instrumentul schimburilor sociale, fiind rezultatul integrării, adaptării și socializării (Carbonell, F., 2004), iar o bună cunoaștere a acesteia este primul pas spre

o bună comunicare între elevii care provin din diferite comunități (Dorney, E. și Csizer, D., 2005). Literatura de specialitate subliniază faptul că, limba maternă a emigranților este o influență pozitivă în învățarea unei limbi noi, contribuie la succesului școlar și are efect asupra stimei de sine (Portes, A. și Haou, E., 2002; Gaudet, M.J. și Clement, R., 2005). Centrele educaționale trebuie să fie conștiente de procesul complicat al predării și învățării prin care elevii emigranți trec și este recomandat ca acestea să întocmească planuri didactice special adaptate pentru acești elevi și de asemenea, să ia în considerare faptul că nu numai dificultățile lingvistice îi împiedică pe elevi să se adapteze în școala țării gazdă.

În ceea ce privește adaptarea socială, școala este un context foarte important pentru socializare fiind locul unde elevii își petrec cea mai mare parte din timp. Adaptarea socială se referă la cât de bine un individ este capabil să funcționeze în activitățile zilnice în școală și în general în comunitate (Berry, J.W. și Sabatier, C., 2010) și este în relație directă cu adaptarea lingvistică. Studiile recente arată faptul că, elevii emigranți întâmpină probleme nu numai referitoare la adaptarea socio-culturală ci și probleme de adaptare la obiceiurile și normele țării gazdă. În studiile privind adaptarea socială este subliniat faptul că, o bună cunoaștere a limbii țării gazdă este direct relaționată cu o mai mare interacțiune cu membrii societății gazdă, iar această interacțiune este cea care duce la facilitatea adaptării sociale. Alte studii susțin că, o bună interacțiune cu societatea gazdă va contribui la o mai bună cunoaștere a limbii țării gazdă (Clement, R., Noels, K.A. și Deneault, B., 2001).

Nu trebuie ascuns faptul că, pentru școală integrarea elevilor emigranți este o adevărată provocare. Pe lângă faptul că, în fiecare școală există sau ar trebui să existe cursuri speciale pentru învățarea limbii, adevărata provocare este modificarea și adaptarea curriculum-ului școlar astfel încât acesta să se adapteze și la cunoștințele elevilor emigranți. Școala este responsabilă și pentru adaptarea socială a elevilor emigranți, datorită acesteia este să-i ajute pe elevi să se integreze prin intermediul activităților interculturale. De asemenea, nu trebuie ignorată nici relația elevilor cu profesorii. Aceștia reprezintă principalul sprijin al elevului emigrant în procesul adaptării la mediul școlar. Din acest motiv, este necesar ca profesorii să fie pregătiți pentru a fi capabili să lucreze adecvat cu elevii emigranți, care sunt diferiți din punct de vedere lingvistic, cultural și școlar față de restul elevilor și chiar față de profesorii înșiși.

## **Metodologie**

### ***Lotul de cercetare***

La acest studiu au participat 72 de profesori ai Institutului Limbii Române din cadrul Ministerului Educației Naționale, profesori care predau cursul de ”Limbă, cultură și civilizație românească” elevilor români emigranți din Italia, Spania și Belgia. Din cei 72 de profesori, 40 predau elevilor români emigranți din Spania, 30 predau elevilor din Italia, în timp ce doar 2 profesori predau elevilor din Belgia. Din acești 72 de profesori, 38 predau unui număr de elevi cuprins între 100 și 150, 12 profesori predau unui număr de elevi cuprins între 50 și 100, 8 profesori predau unui număr de elevi cuprins între 25 și 50, 8 profesori predau unui număr de elevi cuprins între 150 și 200, iar 6 profesori predau unui număr de elevi cuprins între 10 și 25.

### ***Procedura de cercetare***

Cercetarea a fost realizată cu sprijinul Institutului Limbii Române din cadrul Ministerului Educației Naționale, care ne-a pus la dispoziție datele profesorilor: adresa de e-mail, țara în care predau, orașul în care predau, numărul de elevi emigranți cărora aceștia le predau și vârstele elevilor emigranți. Școlile cu cel mai mare număr de elevi români emigranți au fost selectate pentru desfășurarea cercetării.

### ***Instrumente***

Acomodarea elevilor români emigranți a fost investigată prin intermediul unei analize tematice a unui număr de 9 întrebări cu răspunsuri deschise adresate celor 72 de profesori. Analiza tematică a fost realizată prin analiza de conținut a răspunsurilor și a avut ca scop identificarea temelor majore și a frecvențelor de apariție ale acestora precum și identificarea relațiilor dintre teme. Pașii urmăți în realizarea analizei tematice au fost: transcrierea răspunsurilor, interpretarea răspunsurilor prin intermediul schemelor de codificare a conținutului, elaborarea grilei de analiză, analiza transcrierilor, interpretarea tematică și calcularea indicatorilor statistici.

## **Rezultatele cercetării**

Interpretarea rezultatelor analizei tematice, s-a realizat atât pe verticală cât și pe orizontală calculând în același timp și indicatorii statistici cei mai frecvent utilizați. Pentru fiecare întrebare deschisă am identificat anumite categorii tematice.

Pentru întrebarea „*Care sunt problemele specifice de adaptare școlară în rândul elevilor români emigranți?*” au fost identificate 4 categorii tematice: probleme lingvistice cu o frecvență de 16 răspunsuri (limba-accentul/pronunția, bariere de limbă, probleme lingvistice etc.), sistem școlar nou cu o frecvență de 29 de răspunsuri (sistem educațional nou, nu se lucrează diferențiat, adaptare dificilă la sistemul școlar, stiluri noi de predare, modalități diferite de evaluare etc.),

reticențe etnice cu o frecvență de 15 răspunsuri (rasismul, comunicarea cu elevii, reticența față de elevii emigranți, marginalizarea elevilor, diferențe de mentalitate, diversitatea în rândul colegilor etc.) și probleme emoționale cu o frecvență de 11 răspunsuri (comportament, teama de a nu greși, lipsa de încredere, probleme emoționale, sentiment de nesiguranță, frica de necunoscut etc.). Astfel, problemele lingvistice au fost primele identificate de către profesori. Era de așteptat ca elevii români emigranți să întâmpine probleme de adaptare la noul sistem școlar, deoarece orice schimbare necesită o perioadă de adaptare, mai ales dacă vorbim despre cu totul alt sistem școlar, diferit de cel din școlile românești. Reticiențele etnice sunt probleme de adaptare care pot fi provocate de diferențe de mentalitate, diversitate în rândul colegilor, marginalizare. Problemele emoționale se pot naște din toate aspectele discutate mai sus, iar faptul că elevii emigranți sunt diferiți de ceilalți poate duce la probleme emoționale în rândul acestora și din acest motiv este indicat și recomandat ca elevii emigranți să beneficieze de o atenție deosebită din partea școlii, a profesorilor, a consilierilor școlari.

La întrebarea „*Care ar fi soluția în opinia dumneavoastră pentru rezolvarea acestor probleme?*” au fost identificate 4 categorii tematice: suport oferit pentru învățarea limbii cu o frecvență de 8 răspunsuri (însușirea limbii țării de adopție, program prelungit pentru învățarea limbii, ore de suport psihologic, cursuri intensive de limbă etc.), colaborarea tuturor părților implicate în vederea sprijinirii elevilor în procesul de adaptare școlară cu o frecvență de 15 răspunsuri (implicarea familiei, sprijin din partea profesorilor L.C.C.R., colaborarea permanentă cu școala, o relație bună școală – profesori – elevi - părinți, suport oferit elevilor etc.), suport psihologic cu o frecvență de 9 răspunsuri (crearea unui centru psihologic cu specialiști români, implicarea mediatorilor culturali, ore de consiliere etc.), activități interculturale cu o frecvență de 10 răspunsuri (realizarea de proiecte interculturale, activități extra-școlare, activități interculturale diverse etc.), sprijinul școlii în procesul de adaptare al elevilor români emigranți cu o frecvență de 10 răspunsuri (o analiză atentă din partea conducerii școlii a pregătirii anterioare a elevului, contactul cu școala de proveniență a elevului, adaptarea graduală la noul sistem de învățământ, ore de ajutor școlar, personalizarea programelor școlare etc.). Am observat că, profesorii au oferit foarte multe soluții la fiecare problemă de adaptare a elevului emigrant român. Pe primul loc se află, așa cum era de așteptat, suportul pentru învățarea limbii și suportul psihologic oferit acestor elevi care trec prin multe transformări. De asemenea, profesorii propun o colaborare între școală și toate părțile implicate în acest proces și vorbim aici despre comunitate, elevi, părinți, profesori etc., școala reprezentând elementul cheie pentru o bună adaptare a acestor elevi și totodată principala răspunzătoare pentru felul în care are loc integrarea elevilor în societate.



Referitor la întrebarea „*Dacă aceste politici/strategii pentru integrarea emigranților există în școlile din străinătate, poți descrie pe scurt în ce constau acestea?*” au fost identificate 3 categorii tematice: suport oferit pentru învățarea limbii cu o frecvență de 35 de răspunsuri, activități interculturale cu o frecvență de 20 de răspunsuri (diverse activități de cunoaștere a culturii altor țări, prezența unui mediator cultural, parteneriate între școli etc.), susținerea din partea școlii pentru integrarea emigranților cu o frecvență de 22 de răspunsuri (cadru didactic suplimentar pentru susținerea elevilor, monitori speciali pentru elevii emigranți, ore de sprijin asistat pentru lecții, colaborarea strânsă între părinți și școală etc.). Cu ajutorul acestei întrebări am putut identifica în ce constau politicile de integrare pentru elevii emigranți. Drept urmare, prima strategie este suportul pentru învățarea limbii. Importanța învățării limbii țării gazdă a fost menționată de către profesori la toate întrebările de până acum, cunoașterea limbii fiind primul pas firesc pe care elevii trebuie să-l facă înainte de a putea vorbi despre adaptarea școlară și socială. Activitățile interculturale sunt strategii venite din partea școlilor pentru ca fiecare elev să-l înțeleagă pe celălalt, pentru ca fiecare dintre ei să înțeleagă diversitatea celuilalt și să o respecte.

În ceea ce privește întrebarea „*Care sunt cele mai frecvente probleme de adaptarea socială în rândul elevilor români emigranți?*” au fost identificate 3 categorii tematice: probleme lingvistice cu o frecvență de 22 de răspunsuri (lipsa de comunicare, marginalizare din cauza problemelor lingvistice, limba este o barieră în comunicarea socială etc.), prejudecăți cu o frecvență de 19 răspunsuri (rasismul, respingerea emigranților, etichetarea emigranților, prejudecăți etc.) și probleme școlare cu o frecvență de 8 răspunsuri (diferențe între sistemele școlare, diferențe de percepție a sistemului educațional etc.). Observăm că, problemele sociale sunt în esență aceleași cu probleme școlare. Vorbim despre probleme lingvistice pentru că, așa cum nu putem vorbi despre adaptare școlară fără o cunoaștere a limbii, la fel, fără comunicare nu se pot naște relațiile sociale. Prejudecățile provin și ele tocmai din această diferență de limbă, diversitate, cultură, din faptul că elevii sunt reticenți la ce este diferit și nou pentru ei. Așa cum am putut observa, aceste trei tipuri de adaptare sunt în strânsă relație și nu pot exista unul fără celălalt.

Cu privire la întrebarea „*Care sunt cele mai frecvente probleme de adaptare socială în rândul elevilor români emigranți în funcție de vârstă?*” am identificat 3 categorii tematice: la elevii de vârste mici - bariere lingvistice cu o frecvență de 6 răspunsuri; la elevii de vârste mari: temeri cu o frecvență de 7 răspunsuri (sentimentul de frică, sentimentul de inferioritate, nostalgia sistemului românesc, teama de a nu fi ridicol etc.) și reticențe sociale cu o frecvență de 11 răspunsuri (elevii de vârste mari se lovesc de prejudecăți, probleme de integrare în grup, marginalizare, rasism, teama de a nu fi acceptat etc.). Am observat că, elevii de vârste mai mici au în principal probleme legate de cunoașterea limbii, dar ei fiind la o vârstă în care totul se învață repede acestea sunt

probleme care se pot remedia cu ușurință, în timp ce la elevii de vârste mai mari apar probleme legate de temeri și reticențe sociale. Acești elevi sunt deja la vârsta la care pot conștientiza cât de diferiți sunt de ceilalți și de aici apare teama de a fi respins sau teama de a nu se descurca în noul mediu.

Pentru întrebarea „*Care sunt cele mai frecvente probleme de adaptare socială în funcție de gen?*” am identificat următoarele categorii tematice: fetele întâmpină probleme lingvistice cu o frecvență de 4 răspunsuri și probleme de relaționare cu o frecvență de 7 răspunsuri (timiditate, probleme de relaționare, fetele se integrează mai greu în grup etc.); băieții întâmpină probleme comportamentale cu o frecvență de 8 răspunsuri (agresivitate, comportament extrem, izolare, teribilism, timiditate, acte de violență etc.) și probleme de relaționare cu o frecvență de 5 răspunsuri (grad de socializare scăzut etc.). Observăm că, atât fetele, cât și băieții întâmpină probleme de relaționare care apar din necunoașterea limbii țării gazdă. La fete mai apar și probleme lingvistice care sunt în strânsă legătură cu cele de relaționare. Băieții întâmpină mai mult probleme comportamentale din cele mai diverse care pornesc din timiditate, izolare până la teribilism, comportament extrem, acte de violență, aceste probleme fiind în strânsă legătură cu problemele de relaționare.

La întrebarea „*Care ar fi cauzele acestor probleme de adaptare socială în rândul elevilor români emigranți?*” am identificat 4 categorii tematice: familia cu o frecvență de 16 răspunsuri (mediul familial, absența părinților, lipsa de educație a părinților, lipsa de implicare a părinților etc.), probleme legate de școală cu o frecvență de 11 răspunsuri (diferențe între sistemele educaționale, mediul școlar, lipsa de politici pentru integrarea emigranților, bariere lingvistice etc.), probleme emoționale cu o frecvență de 10 răspunsuri (personalitatea elevului, sentimentul de inferioritate, nesiguranța, emotivitatea, singurătatea etc.) și diferențe între elevi cu o frecvență de 9 răspunsuri (medii diferite de proveniență, diferențe culturale, diferențe sociale, diferențe de mentalitate etc.). Observăm că, la această întrebare profesorii au identificat ca primă cauză familia. Aici putem vorbi despre o lipsă de implicare a părinților sau despre o abordare greșită a problemelor elevilor de către părinți. Problemele legate de școală pot afecta relațiile sociale între elevi, dacă elevii emigranți nu obțin rezultate școlare satisfăcătoare există riscul ca aceștia să fie marginalizați de către colegii lor, priviți cu superioritate, iar în acest caz devine dificilă stabilirea unor relații sociale între elevi. Așa cum am mai discutat, problemele emoționale pot pune piedici în stabilirea unor relații sociale, elevii emigranți se pot confrunța cu sentimente de inferioritate, nesiguranță, teama de nu fi acceptați, lipsa de încredere în forțele proprii.

Referitor la întrebarea „*Care ar fi soluțiile pentru remedierea acestor probleme?*” am identificat 3 categorii tematice: implicarea familiei cu o frecvență de 12 răspunsuri (discuții

frecvente cu familia, cultivarea identității familiei, consiliere în rândul familiei etc.), realizarea de activități interculturale cu o frecvență de 14 răspunsuri (strategii pentru evitarea discriminării, deschiderea spre o nouă cultură, programe de integrare pentru emigranți, politici educaționale deschise spre interculturalitate etc.) și oferirea de suport psihologic cu o frecvență de 9 răspunsuri (educarea respectului față de fiecare persoană în parte, pregătirea psihologică a elevului etc.). Implicarea familiei pentru soluționarea problemelor de adaptare a elevilor români emigranți a fost prima soluție propusă de către profesori. Părinții ar trebui implicați în activitățile interculturale ale elevilor pentru a înțelege și conștientiza mai bine problemele prin care trec copiii lor în încercarea de a se adapta în școala țării gazdă. Sprijinul psihologic este a treia soluție propusă de către profesori în încercarea de a remedia problemele de adaptare ale elevilor emigranți. Sprijinul psihologic este extrem de important pentru elevul emigrant, nou sosit în școala țării gazdă, prin intermediul căruia elevul să fie sprijinit să se descurce cu acest întreg proces de adaptare la situații total noi pentru el. Recomandat ar fi ca, pentru început consilierea psihologică să se realizeze atât cu elevii cât și cu părinții acestora, tocmai pentru ca este nevoie ca părinții să înțeleagă la rândul lor toate transformările prin care trec copiii lor și să conștientizeze cât de important este să-i înțeleagă, să-i ajute și să-i sprijine să se descurce în acest context nou pentru ei.

## **Concluzii**

Analiza tematică ne-a fost de mare ajutor pentru că am putut să surprindem cu ajutorul ei relațiile dintre variabile. De exemplu, am observat că există o strânsă legătură între problemele specifice de adaptare școlară, între soluțiile pentru rezolvarea acestor probleme și între politicile/strategiile pentru integrarea emigranților, în toate aceste dimensiuni am regăsit aceleași categorii tematice cum ar fi: problemele lingvistice, problemele legate de școală și problemele emoționale, comportamentale ale căror soluții și strategii au fost suportul psihologic și activitățile interculturale. În analiza relației adaptare socială, cauze și soluții am regăsit de asemenea aceleași categorii tematice: problemele lingvistice, problemele școlare și problemele de integrare socială au fost temele comune între probleme – cauze - soluții.

Concluzia generală este că, problemele lingvistice, problemele de adaptare școlară și cele de adaptare socială sunt prezente, din păcate, în rândul elevilor români emigranți, analiza tematică ajutându-ne să surprindem nuanțele acestor probleme și să identificăm cauzele și efectele lor în rândul elevilor emigranți. Rezultatele acestui studiu sunt folositoare atât pentru elevi, cât și pentru părinții acestora, pentru profesori, pentru școlile țărilor gazdă care își doresc să-i integreze pe acești elevi. Studiul aduce informații care pot fi utile pentru acești respondenți.

## **Muțumiri**

Această analiză tematică prezintă rezultatele cercetării susținute financiar din fonduri sociale europene, gestionate de Autoritatea de Management pentru Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane [grant POSDRU/107/1.5/S/78342].

## **Bibliografie**

- Alba, R., & Nee, R. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 826-874.
- Berry, J. W., & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural relations*, 34, 191-207.
- Carbonell, F. (2004). *Educadaren tempsd incertas*. Palma de Mallorca: Lleonadr Muntener.
- Clement, R., Noels, K. A., & Deneault, B. (2001). Interethnic contact, identity and psychological adjustment: The mediating and moderating roles of communication. *Journal of social Issues*, 57(30), 559-579.
- Gans, H. (1992). Second generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post 1965 American immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 15(2), 173-192.
- Goh, S. C., & Fraiser, B. J. (2000). Teacher, interpersonal behaviour and elementary students outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 216-219.
- Harris, A. L., Jamison, K. M., & Trijillo, M. H. (2003). Disparities in the educational succes of immigrants: an assesment of the immigrant effect for Asians and Latinos. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 90-114.
- Harker, K. (2001). Immigration generation, assimilation, and adolescent psychological well-being. *Social Forces*, 79, 969-1004.
- Hirschman, C., Kasinitz, P., & DeWind, J. (1999). *The Handbook of International Migration*. New York: Russel Sage. Edicion Primera.
- Jasso, G., & Rosenzweig, M. R. (1990). Self-Selection and the earnings of Immigrants. *American Economic Review*. *American Economic Association*, 80(1), 298-304.
- Kim, H. B., & Kim, D. W. (1996). Middle and high school students perception of science laboratory and their attitudes in science and science subjects. *Journal of Korean Association for reasearch in Science Education*, 16,210-216.
- Kristen, C. (2002). The educational attainment of the second generation in Germany. *Kzfss Kolner Zeitschrift fut Soziologie*, 54, 534-552.

- Perreira, K., Chaplam, M., & Stein, G. (2006). Becoming an American parent: Overcoming challenges and finding strength in a new immigrant Latino community. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1383-1414.
- Perlmann, J., & Waldinger, R. (1997). Second generation decline? Immigrant children past and present – a reconsideration. *International Migration Review*, 31(4), 893-922.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (1996). *Immigrant American: A Portrait. 2nd Edition*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A., & Fernandez-Kelly, P. (2008). No Margin for Error Education and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 13-36.
- Rumbaut, R. G. (1994). Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality. *Review*, 26(2), 484-505.
- Zhou, M., & Bankston C. L. III (1998). *Growing up Americans: How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*. New York: Russel Sage Foundation Press.
- Zhou, M., & Xiong, Y. S. (2005). The Multifaced American Experiences of the Children of Asian Immigrants: Lesson for Segmented Assimilation. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 119-1152.

## THE ROLE OF THE SCHOOL-FAMILY PARTNERSHIP IN THE DEVELOPMENT OF STUDENT PERSONALITY

### *Rolul parteneriatului școală-familie în dezvoltarea personalității elevului*

Camelia BRAGA <sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> School Center of Inclusive Education No. 1, Bacău, Romania

---

#### Abstract

*The aim of this paper is to present the role of the educational partnership in developing the personality of students from two perspectives: on the one hand, highlighting the family responsibilities in supporting the child and, on the other hand, specifying the ways in which the school is involved in building the partnership with the family.*

**Key words:** educational partnership, family, school, student

---

#### Introducere

Una dintre cele mai importante condiții ale creșterii eficienței activității educative desfășurate cu elevii o constituie asigurarea unei depline unități de acțiune a tuturor factorilor educativi: școală, familie, comunitate. Într-o societate în continuă mișcare, existența unui parteneriat școală-familie este esențială. Școala și familia sunt principalii factori care acționează sau pot acționa în mod organizat asupra formării personalității elevului.

Conform unui studiu efectuat pe 200 școli din Marea Britanie (apud Claff, 2007), implicarea familiei în activitățile organizate de școală a avut un impact pozitiv asupra rezultatelor la învățatură ale elevilor, precum și asupra frecvenței și comportamentului lor. Procesul educațional și activitatea de învățare s-au îmbunătățit, deoarece școala a început să fie considerată mai mult ca un centru și nu doar un loc în care elevii își însușesc cunoștințe noi. Cercetările arată și faptul că dacă există mai multe oportunități ca părinții să participe la activitățile școlare, succesul elevilor

---

\* Corresponding author.  
E-mail: bragacamelia@yahoo.com

va fi mai mare. Dacă în primii ani de viață, rolul predominant în educația copilului revine familiei, pe măsură ce trece timpul sarcinile familiei sunt preluate de cadrele didactice, iar rolul părinților față de elevi se schimbă. Cooperarea părinților cu școala este o condiție esențială a reușitei școlare. Implicarea părinților în activitatea școlii poate contribui la îmbunătățirea atitudinii și comportamentului față de școală, ameliorarea climatului școlar, sporirea sprijinului acordat școlii de către părinți și creșterea performanțelor școlare.

Parteneriatul școală-familie, capătă noi semnificații în societatea actuală. Până acum, școala deținea responsabilitatea principală în educarea copiilor. În cadrul colaborării școlii cu familia, accentul este pus pe colaborarea dintre cadre didactice și părinți, pe baza unui contact parental, care se constituie pe baza unor obligații reciproce între părinți și profesori și între colaborarea părinților în activitățile școlare și extrașcolare. Obiectivele parteneriatului școală-familie în dezvoltarea personalității elevilor vizează: înlăturarea factorilor perturbatori în cadrul comunicării școală-familie; creșterea gradului de implicare a părinților în toate activitățile școlare și extrașcolare, schimbarea mentalității neadecvate a unor părinți față de școală, cunoașterea de către părinți a posibilităților și nevoilor psiho-fizice ale copiilor, învățarea unor deprinderi și tehnici de muncă intelectuală sub formă de activități comune elevi – părinți – cadre didactice. Rezultate așteptate sunt multiple: consolidarea abilităților de comunicare părinte-cadru didactic, îmbunătățirea situației școlare a copiilor. Prin acest tip de parteneriate se stabilesc relații mai apropiate și mai deschise între învățătoare și părinți, iar părinții, cunoscându-se mai bine între ei, pot colabora mai ușor în luarea unor decizii importante pentru grădiniță.

Din punct de vedere conceptual, parteneriatul pedagogic corespunde unei noi concepții despre educație conform căreia, școala nu poate să-și îndeplinească singură funcția, ceea ce conduce la o mai mare suplețe a modurilor sale de organizare și la o mai eficientă cale de realizare a autonomiei sale instituționale. Definierea noțiunii de parteneriat pedagogic este propusă la nivelul unui concept operațional și din această perspectivă constituie: un angajament într-o acțiune comună negociată; prestarea de servicii realizate printr-un factor de intervenție exterior; un raport de resurse, de schimburi, de contacte, de rețele asociate în termeni constructivi; o negociere între părți având puterea de a contracta cu un interlocutor recunoscut; un acord de colaborare mutuală între parteneri egali care lucrează împreună pentru realizarea propriilor interese, rezolvând probleme comune; un cadru instituțional de rezolvare a unor probleme comune, printr-o acțiune coerentă, plecând de la definirea obiectivelor într-un timp determinat, cu repartiția clară a responsabilităților și a procedeele de evaluare. În concepția lui Cristea (2000, p. 280) parteneriatul școală-familie este „o formă a parteneriatului pedagogic, noțiune recent introdusă în

domeniul educației, care reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate direct și/ sau indirect în proiectarea și realizarea obiectivelor sistemului de învățământ: școală, familie, comunitate locală, agenți socială (economici, culturali, politici, religioși etc.), factori de asistență socială etc”.

Prin urmare, parteneriatul educațional este considerat un cuvânt cheie ale pedagogiei contemporane, un concept și o atitudine în câmpul educației și tinde să fie un concept central pentru abordarea de tip curricular flexibilă și deschisă a problemelor educative-nevoia cunoașterii, respectării și valorizării diversității.

### **Rolul familiei în colaborarea cu instituția școlară**

Familia are o importanță deosebită în formarea și dezvoltarea personalității copilului deoarece mediază și condiționează comunicarea și interacțiunea cu celelalte componente sociale, în special cu școala. Stimularea intelectuală în primii ani de viață, climatul emoțional stabil, încurajarea și suportul parental continuu sunt factori determinanți în dezvoltarea personalității copilului. Rolul părinților este esențial în creșterea copiilor, asigurându-le acestora existența materială și un climat familial afectiv și moral. Prin activități specifice, părinții pot fi sprijiniți să conștientizeze rolul pe care îl au în educația copiilor lor, să conștientizeze și să formeze comportamente și atitudini adecvate, să fie sprijiniți să se implice în activități educative.

În societatea românească actuală, relația școală-familie este văzută ca o „relație periclitată”. Studiind locul și rolul familiei contemporane în educația copilului, Cosma (2001) arată că familia înregistrează un declin în planul valorilor pedagogice, copilul tranziției românești aflându-se în pericol. Apare, deci, necesitatea unei redefiniri a relației școală-familie, acualmente „periclitată” din cauze diverse (Cosma, 2001, pp. 14-15):

- persistența, în rândul părinților a vechii mentalități, conform căreia, absolvirea școlii este garantată din start, ei așteptând încă, „totul ” de la școală;
- neînțelegerea corectă a noilor roluri de către învățători și părinți și, de aici reproșurile reciproce pe care și le fac;
- oferta educațională a școlii este redusă sau inadecvată în raport cu așteptările sau nevoile de educație ale părinților, acestea fiind insuficient cunoscute învățătorilor;
- existența unor atitudini discriminatorii ale învățătorilor față de elevi din clasele sociale defavorizate, ce sunt condamnați astfel la eșec școlar.



Elevii au nevoie de un mediu familial echilibrat, bazat pe încredere, în care să se manifeste liber, deoarece comunicarea cu familia determină un climat care sprijină învățarea, atât în școală cât și în afara ei. Colaborarea între părinți și cadrele didactice facilitează învățarea școlară și contribuie la construirea unor relații pozitive între familie și școală.

### **Implicarea școlii pentru dezvoltarea parteneriatului cu familia**

Școala colaborează cu familia în domeniul învățării elevului, al comportamentului, al dezvoltării fizice, intelectuale, morale și estetice, al formării deprinderilor și priceperilor de muncă, igienico-sanitare, în domeniul activităților libere, al angajării copilului în diferite sectoare de activitate în afară de clasă și de școală. Prin parteneriatele cu familiile elevilor, cadrele didactice antrenează părinții în vederea cunoașterii particularităților specifice ale fiecărui copil, în vederea proiectării activității educative, care să stimuleze resorturile afectiv-volitiv, morale și atitudinale ale copilului participant activ la propria sa devenire. Școala are datoria să inițieze părinții în probleme psihopedagogice, să acorde ajutor familiei în educarea copiilor și să antreneze mai mult pe părinți la stimularea și evaluarea progresului educativ al elevului.

Reprezentanții școlii sunt responsabili cu elaborarea unor strategii de parteneriat viabile. Epstein (2002) oferă un model empiric care are la bază șase tipuri de implicare pe care educatorii le pot folosi pentru a-și atinge scopurile (Tabelul 1).

**Tabelul 1.** Tipuri de implicare la nivelul parteneriatului școală-familie (Epstein, 2002)

| <b>DENUMIRE</b>   | <b>DESCRIERE</b>   |
|---|--|
| <b>TIPUL I</b><br>Obligații de bază ale părinților  | Nivele de sprijin pentru sănătate și siguranță, nutriție, abilități parentale și creșterea copiilor, activități familiale pentru a sprijini învățarea la copii |
| <b>TIPUL II</b><br>Obligații de bază ale școlii de a comunica eficient cu familiile în legătură cu programele și progresul copiilor | De la școală către familie<br>Din familie către școală   |
| <b>TIPUL III</b><br>Implicarea părinților în școală   | Voluntari  |
| <b>TIPUL IV</b><br>Implicarea familiei în activitățile de citire acasă  | Abilități de a finaliza un an școlar, ajutor la teme   |
| <b>TIPUL V</b><br>Luarea deciziei, participare, conducere și sprijinirea școlii   | Consilii și comitete; grupuri independente de susținere a școlii   |
| <b>TIPUL VI</b><br>Colaborări și schimburi cu comunitatea   | Conexiuni în scopul  |

Cele mai frecvente forme de organizare a parteneriatului educațional cu familia de la nivelul școlii sunt: ședințele cu părinții, discuțiile individuale între cadrele didactice și părinți, organizarea unor întâlniri cu părinții, implicarea părinților în manifestări culturale ale școlii și activități recreative, voluntariatul, asociațiile de părinți. Parteneriatul școală-familie poate lua forma unor servicii dezvoltate de către școală și de care familiile elevilor să beneficieze. Acestea pot fi organizate exclusiv de către școală sau în parteneriat cu alte organizații/instituții. Aceste servicii pot fi: centre de consiliere, centre de sănătate, de practicare a diverselor sporturi, centre pentru supravegherea copiilor la teme după orele de curs (after-school) care pot avea și alte servicii incluse: predarea limbilor străine, sport, miniexcursii, teatre, spectacole, vizite în diverse locuri etc.; centre de voluntariat; cluburi; cantine; semiinternate etc. Oferta de servicii pentru familie prin intermediul școlii reprezintă o strategie de întărire a relațiilor școală-familie. Părinții capătă încredere în școală, instituție care devine mai transparentă și mai apropiată de nevoile comunității. Școala ca furnizor de servicii complexe va face trecerea de la educația instituțională, cu accent pe instituție (care are un program, curriculum centrat pe elev) la școala centrată pe nevoile elevului și comunității.

Sarcina cadrelor didactice este să identifice situațiile problematice din familia copilului, să dirijeze pe cât posibil strategiile educative ale acestora în favoarea elevului și, mai ales, să conștientizeze faptul că relația de colaborare școală-familie este determinantă în obținerea performanțelor școlare.

## **Concluzii**

Familia și școala sunt principalii agenți educativi cu o influență foarte mare asupra dezvoltării personalității copilului. Raportul dintre acești doi factori educativi este unul foarte important, având în vedere poziția pe care o adoptă fiecare în relația dintre școală și familie dar și atitudinile reciproce pe care aceștia le dezvoltă. Un parteneriat eficient între școală și familie poate contribui la dezvoltarea socială și este un vector al educării continue a elevilor, părinților și a cadrelor didactice. Este prioritar ca parteneriatul școală-familie să devină o prioritate a strategiilor orientate către dezvoltarea educației la nivelul societății românești actuale.

## **Bibliografie**

Claff, G. (2007). *Parteneriat școală - familie - comunitate*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Cosma, T. (2008). *Ședințele cu părinții în gimnaziu. Idei-suport pentru diriginți. Științele educației. Structuri, conținuturi, tehnici*. Iași: Editura Polirom.

Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional.

Epstein, J. L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

## MODALITIES OF MANIFESTATION AND PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRESCHOOLS

### *Modalități de manifestare și prevenire a comportamentului agresiv la preșcolari*

Lăcrămioara Elena OLARU <sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

---

#### Abstract

*Escalating violence in the public space makes the reduction of this phenomenon, which produces serious damage or even loss of life each year, sometimes for unimportant reasons, a major preoccupation. This article provides information to those who need knowledge on the evaluation and prediction of these aggressive manifestations with the purpose of better management and implementation of prevention programs. The main theories that address the term of aggressiveness term include: biological theory, psychological theory, sociocultural theory and psycho-analytical theory. Temperamental, emotional, and cognitive aspects of aggression are reviewed, either as precursors or co-occurring conditions to aggression. Selected processes in the realms of the family, peers and neighbours that are known to be associated with juvenile aggression are also highlighted.*

**Key words:** aggressive behavior, theories

---

#### Introducere

Comportamentul agresiv face parte din viața noastră, dar se manifestă diferit la fiecare dintre noi. La copii, acesta poate fi considerat un ansamblu de reacții la situațiile pe care copilul le percepe ca stresante sau frustrante: refuzul părinților la o cerință a copilului, o ceartă cu alți copii pentru posesia unei jucării, iată de exemplu doar două dintre situațiile care pot determina descărcări de agresivitate prin gesturi, vorbe urâte, lovituri sau chiar crize de furie. Psihologii americani

---

\* Corresponding author.

PhD Student, *E-mail:* pinochiokindergarten@yahoo.com

consideră că un comportament agresiv implică un atac fizic sau verbal asupra unei alte persoane, într-un mod care îi rănește pe cei din jur sau îi pune, într-un anumit fel, într-o situație amenințătoare. Deși poate fi greu de crezut, copiii sunt capabili de asemenea lucruri. Tocmai de aceea este bine să monitorizăm îndeaproape situațiile „periculoase” și să încercăm să le modificăm cursul. Rolul familiei este crucial pentru formarea personalității copiilor. Primele lecții de viață și de comportament social sunt „predate” și învățate acasă. Rolul părintelui este acela de a-i oferi copilului un model și direcția de urmat în viață. De aceleași aspecte se vor ocupa în continuare educatoarele, în momentul intrării copilului în grădiniță.

Agresivitatea are o origine ereditară sau instinctivă, apoi această teză a fost contrazisă, observându-se atât la animale, cât și la om, că agresivitatea este un rezultat al învățării, al modelării comportamentului în funcție de mediul de dezvoltare. Unii cercetători au descoperit o așa-zisă genă a agresivității, care se transmite de la tată. Chiar de la început, e bine să facem o diferențiere între agresivitate, care este caracteristică și indispensabilă vieții (animale și umane) și violență ca manifestare exterioară a ei în alte situații decât cele în care este amenințat individul. Așadar, acceptăm cu ușurință apărarea de pericole externe, indiferent de forma pe care o îmbracă, dar ne sperie manifestările violente cărora nu le găsim imediat un motiv. Îngrijorarea privind creșterea violenței în spațiul public face ca să existe o preocupare majoră pentru reducerea acestui fenomen. Acest articol vine în întâmpinarea celor care au nevoi de cunoaștere, evaluare și predicție a acestor manifestări agresive în vederea gestionării mai bune a acestora și a realizării unor programe de prevenție.

### **Teorii cu privire la agresiune și comportamentul agresiv**

Teoriile care au consacrat termenul de agresivitate sunt (după Petermann și Petermann, 2005): teoria biologică, teoria psihologică, teoria socio - culturală, teoria psihoanalitică.

#### ***Teoria biologică***

Freud și Lorenz susțin că agresivitatea este înnăscută. În viziunea lui Freud agresivitatea este un instinct, oamenii se nasc cu instinctul de a agresa și de a fi violenți. Întrucât această „presiune” ereditară nu poate fi înlăturată, este necesar ca, în procesul influențării educațional - culturale, să se găsească modalități nedestructive de canalizare a tendințelor agresive. Pe de altă parte, cunoscutul etolog Lorenz accentuează asupra naturii biologice instinctuale a comportamentului agresiv, pe care-l găsim și la nivel intrauman. În concepția lui Lorenz, agresivitatea între specii are o valoare adaptivă și este esențială pentru supraviețuire. Animalul își

apară teritoriul, disponibilitățile pentru hrană și, îndepărtându-i pe alții, previne supraaglomerarea. Dacă pentru agresivitatea animalelor termenul de instinct acoperă realitatea unui comportament înnăscut, în cazul omului, acest termen nu poate fi aplicat. Privitor la agresivitatea umană, dacă ea ar fi de natură instinctuală, ar fi de așteptat să întâlnim foarte multe asemănări între oameni, legate de modul de adaptare a comportamentului agresiv. Or, realitatea a demonstrat și demonstrează continuu că există mari diferențe interindividuale în manifestarea agresivității.

Pentru agresivitatea omului, termenul de instinct a fost înlocuit cu cel de „pulsioni” care are o altă semnificație decât existența spontană a nevoii de a ataca și a distruge la anumiți stimuli (stimul - semnal). La individul uman, agresivitatea apare ca o referință la o nevoie vitală ca foamea, apărarea, sexualitatea, etc., toate aceste necesități vitale fiind supuse însă controlului cortical, ceea ce permite o creștere considerabilă a rolului proceselor cognitive care fac posibil exercițiul mental (judecata - raționamentele), posibilitatea de a prevedea consecințele unui act și de a elabora și realiza proiecte. În acest sens se poate spune că omul este efectiv singurul animal capabil să omoare premeditat, pentru că el este singurul capabil și să anticipeze conduita distructivă într-un proiect mai mult decât la animal, în afară de actul distructiv propriu-zis.

### ***Teoria psihologică***

Această teorie se bazează pe fenomenul de frustrare. Analiza actelor agresive, ca și a celor violente, arată că aceste comportamente obișnuit ofensive-verbale sau motorii se declanșează ori de câte ori individul se confruntă cu un obstacol sau o barieră socială (un alt individ - rival, un obiect, un animal, o instituție, o idee), care îl împiedică să-și satisfacă interesele și scopurile personale. Apariția neașteptată a unui obstacol real sau imaginar întrerupe fluxul normal al acțiunii, creează o dificultate majoră, dezorganizează stereotipurile motorii, aduce individul (animal, dar mai ales uman) într-o stare de criză. O asemenea stare de criză se numește „frustrație”, stare în care la cei mai mulți indivizi se declanșează mecanisme agresive. La unii oameni însă reacția poate fi regresivă sau represivă - refutatoare.

În starea de frustrație, oamenii nu se comportă după legile rațiunii, căile obișnuite ale derulărilor comportamentale le sunt dezorganizate, apare o tensiune interioară. Tensiunea interioară este potențată de fenomene fiziologice vegetative care apar în momente critice. Pulsul se accelerează și se ridică tensiunea arterială, cresc glucoza în sânge și nivelul andrelaninei, în schimb descrește capacitatea normală de percepere senzorială. Cei mai mulți psihologi și criminologi au considerat că starea de frustrare duce la comportament agresiv înțelegând aici, atât

factorii frustranți de ordin biologic, cât și de ordin social. Această teorie a corelării celor două fenomene nu poate fi luată drept stabilirea unei relații cauzale.

### ***Teoria socio - culturală***

Bandura formulează teoria învățării sociale a agresivității, plecând de la poziția că agresivitatea este un comportament social învățat. Tot recunoscând rădăcinile biologice ale comportamentelor agresive și violente, acceptarea chiar și parțială a teoriei frustrare-agresiune (violență) ne invederează existența la om, a unei multitudini de sedii frustrante de origine socială. Aceasta înseamnă că mecanismul biologic înăscut de atac este realizat de situații și condiții care sunt oferite de societate, de cultura în care trăiește individul.

Masters (1979) a arătat că „diferitele culturi dezvoltă diferite combinații ale agresivității, fricii și atașamentului, dând naștere unor societăți caracterizate de frecvența extrem de diferită a competitivității deschise sau infracțiunilor ostile”. Autorul consideră că agresivitatea este un produs al istoriei individuale: în cadrul normelor culturale, experiența personală întărește adesea cunoștințele sau comportamentul agresiv la unii oameni, în timp ce la alții le reorientează sau stinge. Direcția pe care o va lua în mod constant comportamentul, direcția distructivă sau creatoare, va depinde de direcția și tăria influențării sociale, educației, care pot incuraja sau descuraja formele de reacție agresive sau violente ale individului. Trebuie să ne fie limpede că nu numai familia sau școala, cât mai ales cercul de prieteni și colegi, pot întări sau inhiba pornirile agresive ale individului. Traiul în mediul violent (subculturi violente), comunicarea frecventă cu indivizi violenți își pune amprenta pe comportamentul celor din jur, mai ales când aceștia sunt ușor influențabili și aparțin categoriei de dependenți.

În general, se consideră că, influența scenelor agresive depinde în mare măsură de existența prealabilă a obiceiurilor agresive și că aceasta influență variază, în funcție de posibilitățile pe care le are spectatorul ,de a se confrunța cu mediul în care el se simte integrat și al cărui cadru de referință (în sens sociologic) este opus celui pe care îl presupun scenele cu încărcătură agresivă. Între alți factori care considerăm că se impun intenției în sfera cauzalității comportamentelor agresive cu etiologie socială sunt și „narcomanii”, care pot predispuce sau favoriza trecerea la un act, mai ales dacă subiectul este dependent de utilizarea drogurilor. În aceste situații starea de narcomanie poate fi considerată ca o cauză echivalentă în sfera generală a cauzalității actului agresiv. În cadrul dimensiunii sociale a vieții umane, se vor avea în vedere subdimensiunea economică, profesională, familială, politică, școlară, a participării culturale (creație și consum cultural, inclusiv componenta religioasă a vieții comunitare, a locuirii, a securității sociale, a timpului liber, morală, ecologică. Studiul cauzalității agresivității la modul operațional concret,

va trebui să aibă în vedere toți acești factori, pentru că, de multe ori, cauzalitatea agresivității este complexă, insiduoasă , cameleonică chiar.

### ***Teoria psihanalitică***

Această teorie ne oferă o privire de profunzime a structurilor de bază ale psihicului uman, o demonstrație ireductibilă a complexității alcătuirii și funcționării ființei umane. Formula de organizare abisală a arhitecturii psihologice a persoanei, are trei instante: eul, sinele și supraeul. Eul se formează prin încastrarea conflictuală a eurilor multiple. Când acest proces antrenează răspunsurile negative (frustrante) din direcția eurilor exterioare în eul care se dezvoltă se determină direcții de reacții agresive. În stadiile de dezvoltare ulterioară, reactualizarea agresivității are loc pe baza provocării de către celelalte euri ,cu asemanare în imaginar a eurilor agresive. În ceea ce privește autoagresivitatea, ea este determinată de conflictualitatea între structurile profunde ale personalității: sine, eu, supraeu.

Teoria psihanalitică are la bază existența pulsionii de agresiune. Pulsionea în concepția lui Freud, este un proces dinamic, constând, dintr-un impuls, o încărcătură energetică, care împinge organismul spre un scop. Această pulsione se opune pulsionii vieții și tinde spre reducerea completă a tensiunilor și întoarcerea la starea anorganică. Adler (1932) consideră agresivitatea ca o aspirație general umană , ca un factor indispensabil vieții. Ea este o pulsione care urmărește depășirea propriilor sentimente de inferioritate și exprimă dorința de putere. Alți autori, cum ar fi Klein admite existența primară a iubirii și urii aflate în conflict încă de la începutul vieții, iar Reich descrie agresivitatea ca pe un rezultat al frustrărilor sexuale.

Pulsionile agresivității sunt (Freud, 2001): pulsionea de distrugere, pulsionea de ascendență, pulsionea de autoconservare, pulsionea eului, pulsionile morții, pulsionea sexuală. Pulsionea de distrugere reprezintă una dintre coordonatele pulsionii morții înrudită cu pulsionea de agresivitate, exprimând orientarea pulsionii morții spre exterior. Structura acestei pulsioni este bipolară: distrugerea eterogenă și autodistrucția. Pulsionea de ascendență (de stăpânire, de autoritate) are drept scop dominarea obiectului respectiv, nefiind o pulsione sexuală. Ea stă la baza cruzimii infantile. În ceea ce privește pulsionea de autoconservare, în contextul opoziției între pulsionile sexuale și pulsionile eului, toate pulsionile organice intrapsihice sunt cuprinse în doi termeni: foamea și/ sau iubirea, pulsionile sexuale care se sprijină pe cele de autoconservare. Pulsionea eului reprezintă un tip specific de pulsioni, a căror energie se află în serviciul eului; aceste pulsioni sunt asimilate pulsionilor de autoconservare și opuse pulsionilor sexuale. Pulsionile morții sunt acele impulsuri profunde ale ființei, care tind să reducă pulsionile vieții cu scopul de a le suprima pe acestea, reducând viața la formele ei anorganice. La început pulsionile



morții se îndreaptă spre intrare, urmărind această distrucție, apoi se orientează spre exterior, manifestându-se cu pulsuni agresive sau distructive. Pulsiunea sexuală este concepută ca un puseu intern, ale cărei activități nu trebuie echivalate cu cele ale activității sexuale în concepțiunea curentă în sensul că pulsionea sexuală, acoperă un câmp mai larg de manifestare. Pulsunile vieții constituie cea mai puternică forță pulsionară împotriva pulsuniilor morții, putând în permanență să genereze și să alcatuiască unități vii din ce în ce mai mari și să le mențină.

Psihanaliza a avut o contribuție prețioasă în explicarea manifestării agresivității, a destinului pulsunii agresive care poate fi transformată în energie adaptivă sau poate fi generatoare de boală. Sublimarea agresivității pune la dispoziția eului o energie neutră, care poate fi întrebuințată în activitatea creatoare sau în optimizarea adaptării. Sublimarea agresivității este observabilă la omul normal în activitatea reală (muncă, joc, competiție, alegerea profesiei) și în producțiile imaginare (vis, creația artistică). Inhibiția agresivității poate conduce la: inhibiție sexuală, inhibiție a activității, apatie, boli somatice, tulburări psihice.

### **Modalități de manifestare și programe de intervenție privind diminuarea comportamentelor agresive la preșcolari**

Agresivitatea este întâlnită și în cazul copiilor de vârstă preșcolară, din mai multe motive: dorința de a se afirma, de a câștiga atenție din partea celor din jur, de a se impune, etc. Agresivitatea poate fi și la copil expresia unei nevoi speciale, a unei nevoi afective în unele cazuri. Există mai multe cazuri care duc la manifestarea comportamentelor dezadaptative: lipsa atenției părintești și expunerea îndelungată la programele de televiziune, mediul proximal în care aceștia trăiesc, mediul familial, ținuta vestimentară. Copiii care trăiesc într-o familie care manifestă comportamente violente, ajung să dezvolte aceleași comportamente ca părinții lor, având în vedere faptul că la vârstele fragede cele mai multe lucruri sunt asimilate prin imitație. În aceste familii, indiferent de vârstă, copiii sunt învățați că violența este o metodă eficientă de a controla alți oameni și de a-ți atinge scopul. În perioada copilăriei, structura psihologică trece prin procese dinamice și evolutive, în care funcțiile și psihicul se maturizează de la o etapă la alta. Există însă posibilitatea ca anumite procese psihologice să nu fie suficient maturate sau anumite funcții să nu se desfășoare în complexitatea lor, precum există și posibilitatea ca anumite procese și funcții să se dezvolte mai repede în detrimentul altora. Această inegalitate funcțională în dezvoltare face ca la un moment dat să avem un rezultat secvențial, care să nu exprime potențialul real al proceselor de dezvoltare, ci doar situația din acel moment.

Comportamentul agresiv prezintă diferite forme de manifestare în funcție de vârstă sunt prezentate în Tabelul 1 (după Loeber și Hay, 1997).

**Tabelul 1.** Forme de manifestare a comportamentului agresiv în funcție de vârstă (după Loeber și Hay, 1997).

| Nr. | Vârsta                            | Forme de manifestare  |
|-----|-----------------------------------|---|
| 1.  | Sugar                             | După 6 luni, după ce reușesc să înțeleagă relația cauză-efect, sugarii sunt capabili de furie direcționată. Acum ei nu urmăresc prin furie producerea unui rau sau prejudiciu, ci la ei manifestarea furiei este o emoție similară agresivității; apar diferențe de gen: băieții sunt mai labili din punct de vedere emoțional, mai intensi în manifestarea emoțiilor, în timp ce fetele sunt mai controlate din punct de vedere emoțional. |
| 2.  | Copilăria mica                    | În al doilea și în al treilea an de viață sunt frecvente izbucnirile de furie și de agresivitate împotriva adulților și a celor de aceeași vârstă. Copiii de același sex au mai multe conflicte decât cei de sex opus.  |
| 3.  | Vârsta preșcolară și școlară mică | Băieții preferă agresivitatea fizică, iar fetele formele de agresivitate indirectă. Sunt foarte rare la această vârstă cazurile de violență gravă îndreptate împotriva altor copii sau împotriva animalelor.  |

Manifestarea comportamentelor agresive este o tendință generalizată la nivelul preșcolariilor din grădiniță, fapt care a determinat realizarea unor acțiuni de corectare și prevenție. Scopul este acela de a-i determina pe copii să renunțe la comportamentele agresive. Obiectivele programului de intervenție privind diminuarea comportamentelor agresive la preșcolari sunt:

- dezvoltarea în rândul preșcolariilor a unui comportament de ajutorare ca și alternative comportamentale, inhibarea agresivității;
- dezvoltarea autocontrolului și empatiei la preșcolari în sensul conștientizării și reevaluării consecințelor propriului comportament din perspectiva celorlalți;
- formarea și dezvoltarea unor competențe sociale la preșcolari: nevoia de relaționare, de apropiere, de recunoaștere sau de autoconfirmare;
- oferirea de informații privind efectele ale comportamentului agresiv, tehnicile de lucru și materialele necesare pentru lucrul sistemic;
- proiectarea activității centrată pe schimbarea comportamentului de tip agresiv;
- evaluarea analitică și individuală a rezultatelor activității desfășurată în cadrul programului.

Metodele și tehnicile de consiliere folosite sunt: jocul de rol, exerciții și activități ludice de relaxare, brainstorming, simularea (punerea în situație), vizionarea de filme și comentarea lor; metafora terapeutică, realizarea de colaje/ desene/ afișe, modelajul, modelarea completarea de fișe de consiliere, completarea de scale de evaluare, portofoliul.

Rezultatele preconizate a fi obținute sunt: participarea în proiect a copiilor, părinților copiilor și cadrelor didactice care conduc grupele de preșcolari – numai la solicitarea părinților sau propunerea cadrelor didactice; reducerea frecvenței comportamentelor de tip agresiv și cuprinderea copiilor în activități cu sarcini didactice de interes practic-aplicativ; valorizarea rezultatelor activității copiilor cuprinși în proiect în concursuri școlare specifice vârstei; menținerea în proiect a copiilor din grupul țintă pe durata structurării comportamentelor de tip formativ centrate pe concentrarea pe sarcină, perseverență și continuitate în rezolvarea sarcinii de învățare și integrarea noilor manifestări comportamentale în învățarea de tip școlar specifică vârstei beneficiarilor.

## **Concluzii**

Comportamentul agresiv la vârsta preșcolară este semnul unei probleme de adaptare față de mediul social. Debutul timpuriu al tulburării are loc prin dezvoltarea la preșcolari a unor comportamente de neascultare și împotrivire, o simptomatice care evidențiază un comportament opozant. În cazul în care relația cu mediul social nu este corespunzător, comportamentul copilului are un sens regresiv, dezadaptativ, derapant, potrivnic intereselor lui de autoreglare, autodeterminare în procesul devenirii sale.

## **Bibliografie**

- Adler, A. (1932 ). *What Life Should Mean to You*. London
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Freud, S. (2001). *Opere 6. Studii despre sexualitate*. București: Editura Trei.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Masters (1979). *The Sign and Its Masters*. Austin: University of Texas Press.
- Petermann, F., Petermann, U. (2005). *Taining mit aggressiven kindern*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

## RECONSIDERATION OF THE SCHOOL INSPECTION FOR SCHOOL EFFICIENCY

### *Reconsiderarea inspecției școlare în perspectiva eficientizării școlii*

Mariana ȘTEFAN<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

---

#### Abstract

*The main aim of this paper is to analyse the current significance of the school inspection in relation to its traditional meaning. If in the traditional approach the school inspection is conceived as "the main form of control", in the current approach it means support, guidance, monitoring, an evaluation activity that should be subordinated to managerial information actions, managerial diagnosis assessment and managerial decision-making prognosis.*

**Key words:** efficiency, school inspection, streamline

---

#### Introducere

Reforma învățământului din ultimii ani care s-a petrecut la nivelul tuturor subsistemelor, la nivel conceptual, de structură, de conținut în sensul alinierii la standardele europene, a generat creșterea calității în educație, la toate nivelurile și pe toate palierele, înscrierea învățământului pe traiectoria noilor orientări și adaptarea la noile realități. Creșterea calității educației este astăzi prioritate națională și acest fapt presupune și un management pe măsura acestui deziderat, de la nivelul instituției școlare până la nivel central. Sistemul actual de educație trece printr-o serie de transformări complexe, aparent interminabile. Pentru a asigura calitatea acestui sistem se recurge la o serie de proceduri, activități relevante precum *inspecția școlară*.

Conform politicilor socio-economice dezvoltarea și progresul unui stat ,a sistemului de învățământ nu pot surveni decât ca urmare a unei educații de valoare a cetățenilor acestuia. Pentru

---

\* Corresponding author.

PhD Student, *E-mail:* invatamantprescolarbacau@yahoo.ro

ca actul educativ să fie de calitate, managementul la nivelul fiecărei discipline trebuie să fie de cea mai bună calitate. În acest sens inspectorii școlari trebuie să fie temeinic pregătiți din punct de vedere profesional și științific, recunoscuți și respectați de comunitatea profesorilor din cadrul disciplinei pe care o coordonează, pasionați de munca pe care o desfășoară și de actul instructiv-educativ, înzestrați cu abilități și competențe extraordinare de comunicare și organizare, dar și satisfăcuți de munca pe care o prestează. Identificarea ca temă de cercetare a reconceptualizării inspecției școlare în relația sa cu asigurarea eficientizării școlii este determinată de necesitatea redimensionării și regândirii inspecției școlare în pas cu reforma învățământului, cu problemele ce intervin în adaptarea sistemului educațional, la provocările social-economice în continuă schimbare.

### **Scopurile și funcțiile inspecției școlare**

Inspecția școlară este o formă managerială de evaluare externă a calității educației utilizată permanent care, ca tip special de control, asigură material de analiză și intervenție privitor la întreaga activitate din sistemul de învățământ. După Cristea (1998, p. 220), inspecția școlară reprezintă „o formă de activitate managerială care urmărește e-valuarea și îndrumarea unităților de învățământ, prin acțiuni specifice proiectate și realizate de la nivel central (Ministerul învățământului), teritorial (Inspectoratul Școlar) și local (conducerea organizației școlare). Această formă de activitate managerială presupune respectarea și valorificarea unor norme socio-profesionale validate la nivel de politică a educației.

Scopul tuturor inspecțiilor este de a analiza minuțios și de a stabili corect gradul de realizare a prevederilor legislației și a actelor normative în domeniu, obiectivelor înscrise în planuri, în programele analitice, de a verifica nivelul de formarea a personalității elevilor în devenire, a competențelor formate, capacităților de utilizare a cunoștințelor, de a gândi și acționa eficient. Printre scopurile principale ale inspecției școlare se află sprijinirea instituțiilor de educație și creșterea calității procesului de educație prin consiliere și reevaluare permanentă. Pe de altă parte, obiectivele inspecției școlare sunt cele de evaluare a calității ofertei educaționale și a nivelului atingerii standardelor de performanță de către cadre didactice și preșcolari/elevi, la nivel național, regional, județean și local. Printre alte obiective sunt cele legate de evaluarea calității activității personalului din învățământ și a calității managementului școlar. Consecință a obiectivelor se află finalitățile inspecției școlare care pot fi descrise în termeni de îmbunătățire a calității procesului instructiv – educativ ori restructurare și reorganizare a sistemului de învățământ în vederea eficientizării procesului de învățământ. Prin intermediul inspecției școlare,

sunt realizate demersurile de sesizare a eventualelor disfuncții ale sistemului, a perturbațiilor care apar, dar va avea ca scop principal selecționarea dominantelor pozitive și generalizarea acestora la scara întregului sistem, în scopul optimizării continue a procesului complex și dinamic de pregătire a tinerelor generații pentru viața activă, în concordanță cu cerințele societății de azi și de mâine. În realizarea acestor obiective un rol important au selecționarea, formarea și perfecționarea inspectorilor școlari ca oameni pluridimensionali.

Funcțiile inspecției școlare pot fi de planificare și organizare a sistemului de învățământ, de îndrumare și orientare metodologică a procesului de învățământ, de reglare și autoreglare a sistemului sau a procesului de învățământ.

Constatările privind inspecția școlară sunt înregistrare într-un proces verbal care reprezintă instrumentul utilizat de metodiști ori inspectori ori de câte ori asistă la ore. În paginile ce vor urma vom simula o secvență dintr-un proces verbal de inspecție la clasă, acesta fiind un instrument esențial folosit de metodiști, inspectori însărcinați în evaluarea cadrelor didactice privind acordarea unei acreditări, unui grad didactic, al titulaturii sau al definitivării în învățământ.

### **Reconceptualizarea inspecției școlare**

O analiză-sinteză a lucrărilor de specialitate în domeniu (Jinga, 2004; Molan, 2005) denotă o mutație pozitivă în reconceptualizarea inspecției școlare. Dacă în mod tradițional inspecția școlară este concepută ca „principala formă de control”, actual aceasta semnifică sprijin, îndrumare, monitorizare, o activitate de evaluare care trebuie subordonată acțiunilor de informare managerială, apreciere cu scop de diagnoză managerială și decizie cu scop de prognoză managerială. Cristea (1998) delimitează definiția tradițională a inspecției școlare de cea modernă. Definiția tradițională consideră inspecția școlară ca o formă de control care vizează: verificarea sistematică a modului de îndeplinire a hotărârilor și instrucțiunilor elaborate, central, teritorial și local; aprecierea calității activității directorilor de școli și a cadrelor didactice de toate specialitățile; obținerea și difuzarea informațiilor pedagogice, relevante social, pentru factorii de decizie situați la nivel teritorial (inspectoratul școlar) și central (Ministerul învățământului); stimularea perfecționării continue a cadrelor didactice din/în unitățile de învățământ evaluate și îndrumate. Definiția modernă a inspecției școlare subordonează operația de control acțiunii complexe de evaluare a organizației școlare la nivelul „unui sistem deschis” - „sensibil la factori imprevizibili la plecare”, conștientizați și valorificați la „ieșire” în termeni de diagnoză și de

prognoză managerială.

În opinia noastră, reconsiderarea inspecției școlare vizează în primul rând stimularea și dezvoltarea spiritului de responsabilitate în muncă a profesorilor și elevilor, perfecționarea instrumentelor de evaluare, autoevaluarea corectă a rezultatelor procesului instructiv-educativ, accentul căzând pe orientare și îndrumare, pe sprijin și consiliere, pe stimularea și afirmarea inițiativei colective și individuale, pe evaluarea rezultatelor obținute de absolvenți în muncă și în viață, unde se materializează, de fapt, investiția în om, făcută de școală, de societate.

Managementul inspecției școlare vizează ansamblul de sisteme și proceduri, evaluate și îmbunătățite periodic, prin care se asigură calitatea inspecției. Procedurile se referă la următoarele componente:

- a) planificarea/proiectarea activității de inspecție școlară;
- b) desfășurarea activităților de inspecție planificate/proiectate;
- c) evaluarea activității instituțiilor de educație și/sau a persoanelor inspectate în funcție de tipurile de inspecție și obiectivele stabilite la nivel de municipiu;
- d) valorificarea activității de inspecție prin acțiuni de îmbunătățire a calității, atât la nivelul instituțiilor de educație, cât și al activității inspectoratului școlar.

Problematika managementului inspecției școlare este abordată de diferiți autori (Breaz, 2002; Dragomir, 2004; Jinga, 2004; Molan, 2005), precum și în documentele legislativ normative – Legea Educației Naționale-Regulamentul de organizare și funcționare a inspectoratelor școlare. *Managementul calității* inspecției pune accent pe autoevaluare, ca element reglator al propriei activități și consideră evaluarea externă realizată de ministerul de resort ca un element de adecvare a autoevaluării în raport cu situația reală. *Managementul inspecției școlare* orientează structurile funcționale ale educației raportate la: realizarea finalităților macro- și microstructurale ale instituției de învățământ; eficientizarea activității instituției în ansamblul său; solidarizarea „actorilor sociali” interni și externi, angajați la nivelul comunității educative locale.

Evoluția contemporană a inspecției școlare urmează logica managementului educației, centrată pe mai multe aspecte (apud Cristea, 1998): conceperea inspecției generale ca „o vocație generală”, care acoperă nu numai problematica „instrucției publice”, ci evaluarea globală a educației naționale; renovarea continuă a tehnologiilor de evaluare socială, care vizează aprecierea globală a politicilor educației prin „rapoarte anuale” care stau la baza proiectelor strategice elaborate la nivelul organizațiilor școlare; angajarea forțelor care reprezintă

comunitatea educativă locală, în general, și comunitatea profesională locală, în special, în evaluarea operativă, optimă, a organizațiilor școlare, evaluare bazată pe respectarea integrală a standardelor pedagogice de nivel național; deschiderea socială a procesului de recrutare a inspectorilor școlari, care exprimă „un nou echilibru” între viziunea de ansamblu și cunoașterea diversității organizațiilor școlare, între problematica sistemului de învățământ și problematică mediului înconjurător.

O analiză retrospectivă denotă că cercetările în acest domeniu sunt ne semnificative în raport cu dinamica schimbărilor din sistemele educaționale în etapa contemporană. Astfel, se configurează necesitatea inițierii de noi cercetări care vizează nevoia înlăturării discrepantei dintre noile orientări și tendințe socio-educative bazate pe valori democratice și concurență și conținutul neadecvat al activității inspecției școlare, care reclamă o resemnificare epistemologică și praxiologică a managementului inspecției școlare.

## **Concluzii**

Inspecția școlară are rolul de a verifica sistematic cum se asigură îndeplinirea Legii Educației în domeniile analizate, cum se aplică actele normative elaborate de minister. Ea trebuie să cuprindă obiective referitoare la preocuparea cadrelor didactice de conducere și de predare pentru modernizarea și perfecționarea continuă a muncii lor, să acționeze pentru a determina un curent de opinie favorabil spiritului de inovare prin rezultate observabile și măsurabile. Prin inspecția școlară se verifică aplicarea programei de studiu, a administrării fondurilor, a parcursului profesional al cadrelor didactice pe de o parte și a parcursului școlar al elevilor. Aceasta are rolul de a crea o imagine transparentă a activității cadrului didactic și al nivelului cultural al elevilor. Inspecția școlară implică evaluare continuă corectare și mentenanță cadrelor didactice pentru atingerea standardelor de referință și de performanță prestabilite. Fără o astfel de activitate de supraveghere a drepturilor, sarcinilor și activităților cadrelor didactice, sistemul de învățământ și întreg procesul instructiv educativ ar avea grave repercursiuni atât pe plan intern cât și extern. Posibilele căi de soluționare a problemei cercetării, ținând cont de experiența națională și internațională, noile tendințe și realități, propria cunoaștere din interior a domeniului vizat, ar fi: redefinirea inspecției școlare, a misiunii și poziției sale în sistemul socioeducativ; regândirea managementului inspecției școlare, a funcțiilor, principiilor, metodologiei și tehnicilor, competențelor, criteriilor și indicatorilor de activitate, adecvat cerințelor socioeducative democratice și conceptului asigurării calității educației. Inspectia școlară reprezintă un element



esențial în drumul spre asigurarea calității, succesului cadrelor didactice și a elevilor în particular și a întregului sistem de educație în general.

### **Bibliografie**

Breaz, M. (2002). *Bazele inspecției școlare*. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact.

Cojocaru, V. Gh. (2005). *Fundamente teoretice și metodologice ale reformei manageriale în învățământ*. Teză de doctor habilitat. Chișinău.

Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Dragomir, M. (2004). *Puncte de vedere privind managementul inspecției școlare*. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact.

Jinga, I. (2004). *Inspecția școlară și design-ul instrucțional*. București: Editura Aramis.

Molan, V. (2005). *Inspecția școlară componentă a managementului educațional*. Pitești: Editura Paralela 45.

## BIBLIOTHERAPY AND CREATIVE VISUALIZATION

### *Biblioconsilierea și vizualizarea creativă*

Angela CIUPALĂ<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

---

#### Abstract

*The main aim of this paper is the presentation of the characteristics of two creative methods: bibliotherapy and creative visualization. Bibliotherapy is a specific method used to interact with students in a natural and easy way, to enter the interesting world of children. Creative visualization refers to the deliberate use of creative imagination, applied in everyday life, to overcome obstacles.*

**Key words:** bibliotherapy, creative visualization

---

#### Biblioconsilierea

Este o metodă creativă de a interacționa cu elevii, o manieră naturală și ușoară de a intra în interesanta lume a copiilor. În cadrul activităților de biblioconsiliere, profesorul fie citește o carte elevului, fie elevul citește o poveste singur, cu ideea că, cele prezentate în carte sau orice discuție va urma, poate schimba favorabil imaginea copilului despre sine.

După McCarty Hynes și Hynes-Berry (1986), biblioconsilierea are patru scopuri principale: de identificare, de catharsis, de insight (iluminare) și de universalizare sau generalizare. Se îndeplinește funcția de identificare atunci când copilul se identifică cu personaje din carte și e în stare să ia în considerare o perspectivă diferită sau să învețe un nou mod de a se comporta realizând analogii în interacțiunile personajelor din carte ori extrăgând învățăminte printr-o comparație - fie că relevă și urmările negative ale unor fapte. Spre exemplu, citind sau ascultând „Amintiri din copilărie”, de Ion Creangă, copilul se poate identifica cu personaje în anumite situații sau conjuncturi. Dacă Nică supraviețuiește în urma unor zile în care a avut mari necazuri,

---

\* Corresponding author.  
Master student, *E-mail*: angelabystep@yahoo.com

atunci și el, cititorul, va putea trece peste unele greutăți cu care s-ar confrunta. Este îndeplinită *funcția de catharsis* atunci când copilul experimentează eliberarea emoțiilor din cauza implicării lui sau ei în viață, simțirea, gândirea personajelor din carte. O astfel de experiență a fost puternic trăită de un copil care era temporar îndepărtat de mama sa, nevoită să locuiască departe. La finalul povestirii „Puiul” de Alexandru Brătescu-Voinești, copilul s-a ascuns sub bancă și a început să plângă. Copilul poate dobândi *insight* asupra Eu-lui sau situațiilor problematice realizând corelații între situațiile pe care el le trăiește și cele relatate în poveștile citite. Copilul poate încerca să aplice sau să adapteze soluțiile personajelor și să își schimbe comportamentul personal sau atitudinile sale pentru a le aduce pe aceeași linie cu cele ale personajelor din carte. Astfel, un copil rămas fără unul sau ambii părinți din diferite motive (divorț sau plecarea lor în străinătate) poate avea un *insight* privitor la situațiile problematice cu care se confruntă. Atunci când a fost citită povestea „Degețica” de Hans Christian Andersen, mulți dintre elevi au conchis că, în ciuda faptului că fetița era singură și neajutorată, era curajoasă. Prin *universalizare*, copilul recunoaște că dificultățile cu care el se confruntă nu sunt unice și că alții pot trăi situații problematice similare sau poate mai grave și, totuși, să le depășească. Spre exemplu, universalitatea situațiilor și a personajelor din „Recreația mare” de Mircea Sântimbreanu.

Cei care vor să utilizeze consilierea cu ajutorul cărților vor putea urmări o serie de sugestii care au fost schițate de McCarty Hynes și Hynes-Berry (1986):

- Trebuie selectată o carte sau povestire potrivită pentru copii și situația sau problemele cu care ei se confruntă. Să fie potrivită nivelului de dezvoltare și vocabularului unui copil, să fie evocativă, interesantă, să încurajeze imaginația și creativitatea, să angajeze sistemul cognitiv, afectiv, senzorial.
- Cartea (povestirea) trebuie citită cu grijă. Este recomandat să evităm cărțile cu caractere stereotipe și mesaje ce nu conferă sprijin.
- Se poate începe prin a face conexiuni între poveste și situația copilului.
- Povestea poate fi citită sau copilul poate fi lăsat să o citească singur.
- Trebuie acordat copilului un timp să se gândească la poveste și la sentimentele sau reacțiile lui.
- Se poate discuta povestea și reacțiile copilului. Pot fi realizate și alte activități, incluzând creațiile artistice, jocurile de rol, scrisul.

O latură interesantă a biblioconsilierii o reprezintă crearea de cărți pentru copii sau a unor povestiri. Acestea pot fi create individual sau de către un grup de copii. Proiectarea povestirii create poate fi realizată de copii în minte sau consilierul poate scrie o poveste la care copiii dictează textul. Deoarece copiii doresc, de regulă, să aibă un rol mai activ, pot fi lăsați să

realizeze ilustrații pentru respectiva poveste sau, în cazul în care sunt mai mari, să scrie singuri narațiunea. Copiii de vârstă școlară mică sunt, de obicei, mult mai interesați să se angajeze în astfel de experiențe incitante, interactive, decât să stea în biroul unui consilier și să vorbească despre problemele lor.

Un rol important în activitățile de biblioconsiliere îl constituie utilizarea metaforelor. Copiii acționează metaforic în mod natural. Consilierul poate utiliza metaforele pentru a ajuta copilul să găsească noi căi de a-și exprima sentimentele, de a face față conflictelor, de a interacționa cu oamenii și de a se comporta într-o situație dificilă. Utilizarea metaforei ajută copilul să se simtă mai confortabil în timpul comunicării cu consilierul. Acesta trebuie să utilizeze un vocabular corespunzător vârstei sau clasei copilului. Pentru copiii de vârste mici, durata povestirilor trebuie să fie mică și să conțină puține detalii. Pentru a menține interesul copilului, poate fi utilizată vocea de poveste pentru diferite caractere sau personaje. Copiii mici sunt mai interesați de povestirile cu animale, iar interesul lor e mai crescut dacă sunt utilizate marionete, păpuși pentru a spune povestea. O strategie de utilizare a metaforei poate fi aceea de a continua metaforele lor, iar alta de a proiecta metafore pentru fiecare copil și de a angaja școlarii într-o poveste mutuală. Există două tipuri de metafore pentru copii: acelea desemnate să ajute copiii să își exprime sentimentele și acelea destinate să ajute copiii să-și schimbe comportamentul (Lankton & Lankton, 1989). Înainte de a proiecta o metaforă sau de a găsi o poveste metaforică adecvată, consilierul trebuie să decidă dacă trebuie să se concentreze asupra exprimării sentimentelor sau evoluției comportamentale. Dacă e necesar să lucreze cu amândouă, emoții și comportamente, consilierul poate alege să combine elementele. Lankton & Lankton (1989) au sugerat următorii pași pentru a crea sau forma o metaforă centrată pe ajutorarea copiilor să își exprime sau să își exploreze emoțiile: selectarea și descrierea principalului caracter sau personaj al povestirii; selectarea și descrierea altor personaje și a decorului; stabilirea relațiilor între personajul principal și celelalte personaje sau elementele povestirii; descrierea unor schimbări care modifică relațiile între caractere; concentrarea pe parcursul povestirii, asupra sentimentelor personajului principal și a celorlalte personaje. Interacțiunile dintre personaje trebuie să activeze emoții evidente precum: tristețe, confuzie, furie sau dragoste. Este important ca organizatorul să ia în considerare ce emoții particulare trebuie să exprime copilul și să le încorporezi în narațiunea dumneavoastră. Schimbările determinate pot fi pozitive sau negative. Pot fi incluse câteva detalii despre lupta de a înfrânge o problemă oarecare întâmpinată de personajul principal. De asemenea, se poate recurge și la descrierea modului de rezolvare a acestui conflict și a oricărei schimbări la nivelul sentimentelor și comportamentului personajului principal. Este important să includem un anumit tip de consacrare a respectivului personaj pentru a conduce la recunoașterea oricărei schimbări în

imaginea de sine a personajului. Pot fi descrise schimbările sau transformările fizice și expresiile faciale pe care le observați la copil în timpul povestirii.

Povestirea comună este o altă metodă de utilizare a metaforelor în activitățile de biblioconsiliere. Această tehnică a fost dezvoltată de Richard și Gardner, 1986. Consilierul cere copilului să spună o poveste. Ajutat de copii, consilierul repovestește narațiunea formulând un final mai potrivit. Pentru că povestirea comună solicită copilului să creeze o poveste cu o anumită cantitate de curs narativ, această strategie este adecvată copiilor de clasa a III-a și a IV-a. Pentru a utiliza povestirile comune în demersul consilierii trebuie avut în vedere următorul set de instrucțiuni elaborate de Gardner (1987):

1. Stabiliți scena (locul desfășurării). Consilierul poate juca rolul unui oaspete de onoare al unei emisiuni pentru copii la TV sau la radio, ce are drept tematică crearea de povestiri. Poate fi aleasă o marionetă sau un set de animale pentru a le utiliza, pentru a spune povestea.

2. Stabiliți regulile de alcătuirea a povestirilor: a) Povestirea trebuie construită. Nu poate fi ceva ce copilul a văzut la TV sau citită dintr-o carte. b) Povestirea trebuie să aibă un început, un cuprins și un final.

3. Ascultați metaforele povestirii (substratul metaforic). Povestirea poate ilustra variatele probleme ale copilului sau relațiile copilului cu oameni semnificativi pentru el. Utilizați orientarea voastră teoretică pentru a înțelege credințele subînțelese din povestire și pentru a proiecta o repovestire a povestirii. Aflați:

- a) Care personaj reprezintă copilul și care reprezintă oamenii importanți din viața copilului?
- b) Care este întreaga atmosferă afectivă a povestirii, cât de reprezentativă este pentru imaginea de sine a copilului, a celorlalți?
- c) Care sunt temele și modelele tipice de interacțiune prezentate în poveste? Cât de tipice sunt pentru problemele copilului și modalitatea obișnuită de comportament?
- d) Care este principala metodă de rezolvare a conflictului sau strategia de rezolvare exprimată în poveste. Cât e aceasta de reprezentativă pentru strategiile obișnuite ale copilului?
- e) Care ar putea fi modul corespunzător de rezolvare a conflictului sau situației din poveste și cum puteți reprezenta dumneavoastră aceasta în repovestiri?

4. Repovestiți povestea, utilizând aceleași personaje, modele și începând ca în povestea copilului. Veți schimba mijlocul și sfârșitul povestirii. Povestea schimbată poate ilustra:

- a) un mod mai potrivit de rezolvare a conflictului;
- b) căi alternative de a se privi pe sine, lumea, pe ceilalți;
- c) căi diferite de a construi relații și a se împăca cu ceilalți;
- d) interpretări variate ale problemelor personale.

5. Inventati o lectie morală pentru povestea repovestită sau rugati copilul să dezvolte una. Acest lucru este opțional putând fi adecvat pentru copiii mari.

Reținându-se de la a face interpretări sau a sparge metaforele, consilierul poate demonstra respect pentru copil și o dorință de a comunica în modul natural și confortabil în care o face copilul.

### **Vizualizarea creativă**

Se referă la utilizarea deliberată a imaginației creatoare, aplicată în viața cotidiană, în scopul depășirii obstacolelor. Este descrisă de Day (1998) ca fiind o metodă de evoluție personală. Folosirea imaginarului, a jocului e apanajul școlarului mic, îl poate ajuta să se cunoască, să se aprecieze. Activitatea poate începe cu o parte introductivă pe care o putem intitula „Eliberarea de restricții”, o modalitate în care se eliberează tensiunile acumulate și se creează o atmosferă propice desfășurării activității. Se poate utiliza muzică de percuție. Școlarii pot urma ritmul tobelor, lovind cu picioarele în podea, imaginându-și cum tensiunile sunt alungate din corp. Dacă simt nevoia, pot striga. Percuția poate fi înlocuită cu o melodie lentă, melodiosă, copiii ascultând-o cu ochii închiși. Dacă spațiul le permite, ei vor putea să se miște lent prin sală. Apoi, pe parcursul a 10-15 minute, poate urma vizualizarea creativă având o tematică dinainte stabilită de consilier: „Crearea unei grădini”, „Stăpânirea de sine”, „Rezolvarea problemelor”.

Vizualizarea creativă poate fi urmată de o activitate creativă de 10-20 de minute ce se poate desfășura în funcție de posibilități într-o grădină, în aer liber sau într-un loc special amenajat. Se pot realiza activități precum: grădinăritul, pictatul, completarea unor texte proiective, vopsitul unor materiale textile, modelarea în plastilină sau lut, crearea unor ritmuri muzicale sau a unor pasaje muzicale, dansul. În paralel cu activitatea creativă sau consecutiv acesteia poate urma împărtășirea, etapa în care se discută despre cele simțite în timpul activității desfășurate, despre experiența personală trăită.

### **Concluzii**

Vizualizarea creativă și biblioconsilierea vizează reducerea unor comportamente disfuncționale sau echilibrarea și reconstrucția personalității copiilor. Activitățile care vizează dezvoltarea personală a elevului, a capacităților lui creative, adaptive a unei maniere pozitive de a relaționa cu cei din jur sunt dificil de realizat efectiv dacă se are în vedere dificultatea de a selecționa tehnici de lucru posibile de aplicat în cadrele simple ale unei săli de clasă și imposibilitatea profesorului de a observa direct, concomitent, relațiile subiecților în timpul desfășurării unor probe. Cel care utilizează astfel de instrumente trebuie să realizeze antrenamente în acest sens, din care să capete

experiență. Profesorul trebuie să fie deschis către creativitate și să fie plin de bunăvoință spre a experimenta, spre a se simți mai bine cu copiii. Biblioconsilierea și vizualizarea creativă pot reprezenta instrumente creative care îi ajută pe copiii hipersensibili, hiperactivi să-și înfrunte problemele.

### **Bibliografie**

Day, J. (1998). *Vizualizare creativă împreună cu copiii*. București: Editura Teora.

Gardner, H. (1987). Symposium on the theory of multiple intelligences. In D. N. Perkins, J. Lockhead, & J. C. Bishop (Eds.), *Thinking: The second international conference* (pp. 77-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McCarty Hynes, A. & Hynes-Berry, M. (1986). *Biblio/ Poetry Therapy: The Interactive Process: A Handbook*. North Star Press of St, Cloud, Inc.

Lankton, C., & Lankton, S. (1989). *Tales of enchantment: An anthology of goal directed metaphors for adults and children in therapy*. New York: Brunner/ Mazel.

## SCHOOL ADAPTATION - DESIDERATUM OF THE PREPARATORY CLASS?

### *Adaptarea școlară-deziderat al clasei pregătitoare?*

Anca ROTARU <sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

---

#### Abstract

*The objective of the research is to investigate the impact determined by the application of a specific educational approach on the formation of the school behavior to the students in the preparatory class. The results of the research indicate significant progress in terms of school adaptation behavior in students in the preparatory class.*

**Key words:** preparatory class, school adaptation

---

#### Introducere

Cuhna, laureat al Premiului Nobel în economie, explică rentabilitatea investițiilor făcute în educația timpurie, arătând că achiziționarea cunoștințelor și formarea deprinderilor în această perioadă favorizează învățarea pe tot parcursul școlarității (apud Manolescu ș.a., 2012, p. 30). Eventualele eșecuri în învățare pot avea la origine carențe ale procesului educativ din perioada educației timpurii. Conceptul de educație timpurie se referă la „abordarea pedagogică ce acoperă intervalul de viață de la naștere până la 6/7 ani, momentul intrării copilului în școală și, totodată, momentul în care se petrec transformări în registrul dezvoltării copilului” (Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, 2008, p. 2). Educația timpurie favorizează adaptarea copilului la cerințele instructiv-educative ale clasei I prin formarea, pe parcursul acestei etape, a capacității de a învăța respectând aspectele dezvoltării psihologice ale fiecărui preșcolar în parte. 80 % din copiii din România cu vârste între 3 și 7 ani erau cuprinși, până la 1 septembrie 2012, în

---

\* Corresponding author.  
Master student, *E-mail*: anca.rotaru@yahoo.com



învățământul preșcolar (Manolescu, 2012, p. 29). Noțiunea de adaptare, privită în sens larg, se traduce prin realizarea acordului individului cu mediul său. Adaptarea reprezintă „expresia ansamblului de activități prin care o persoană își modifică conduita pentru a se acomoda optim mediului determinant” (Coașan și Vasilescu, 1988, p. 70). Dacă luăm în considerare copilul de 6 ani, aflat la debutul școlarității, care își începe activitatea într-un nou mediu, cel școlar, putem spune că adaptarea acestuia constă în acordarea personalității sale cu cerințele școlii (Coașan și Vasilescu, 1988, p. 74). W. Okon vorbește despre aptitudinea de școlaritate ca fiind suma elementelor incluse în pregătirea pentru școală de care are nevoie un copil la intrarea în clasa I (apud Coașan și Vasilescu, 1988, p. 76). Cercetările desfășurate în domeniul psihologiei cognitive au validat ipoteze conform cărora prin competență se realizează aplicarea cunoștințelor și deprinderilor în situații-problemă noi și variate. „Definim competențele ca ansambluri integrate de cunoștințe, capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea cu succes a unei activități, rezolvarea eficientă a unei probleme sau a unei clase de probleme/situații” (Manolescu ș.a., 2012, p. 19). O competență achiziționată are la bază un anumit mod de folosire a resurselor. Acestea au fost ordonate, relaționate pentru a se completa sau potența reciproc, structurate într-un sistem pe baza unor reguli diferite de aceea care presupune simpla lor reunire.

Prezentul articol își propune să aducă în discuție modul în care sunt aflate în relație aceste concepte. Adaptarea școlară presupune obținerea unui randament optim de către elev, dar și acomodarea acestuia la noul grup social, cel școlar, împreună cu asimilarea normelor acestui grup, adică a regulilor școlare (Coașan și Vasilescu, 1988). Reușita școlară și adaptarea școlară sunt termeni apropiați, dar nu există o sinonimie perfectă între ei. Un copil poate avea randament școlar bun, dar să prezinte dificultăți în a se adapta, sub aspectul integrării în colectivul clasei sau al conformării la normele de conduită școlară. Din această perspectivă, autorii apreciază că adaptarea are loc mai repede la copiii care au frecventat grădinița sau la cei care provin din familii cu mai mulți copii. În același timp, se știe că adaptarea școlară depinde de două categorii de factori (Kulcsár, 1978): factorii interni și factorii externi, obiectivați prin practicile educaționale specifice clasei pregătitoare. Indicatorul la care se raportează nivelul adaptării școlare este curriculumul ciclului de achiziții fundamentale, curriculum centrat pe competențe. „În intervalul unor norme, specifice design-ului instrucțional, profesorul va avea suficientă libertate în a inventa noi situații, noi secvențe instructive, dând curs creativității sale pedagogice, stimulând sau valorificând momentele fericite, apărute pe neașteptate” (Cucoș, 1996, p. 125). Etapa ameliorativă a experimentului formativ este bazată pe utilizarea acelor activități de învățare care

favorizează exersarea și asimilarea conduitelor școlare, în sensul în care, în funcție de nivelul de asimilare a normelor de conduită școlară, putem vorbi de adaptare școlară.

Obiectivul cercetării vizează investigarea impactului determinat de aplicarea unui demers educațional specific asupra formării conduitelor școlare la elevii din clasa pregătitoare.

## **Metodologie**

### ***Lotul de cercetare***

Cercetarea s-a realizat pe un lot format din 32 de elevi de clasă pregătitoare. Lotul experimental este format din 17 elevi, care fac parte dintr-un colectiv școlar eterogen, constituit din elevii clasei pregătitoare și cei din clasa I. Aceștia sunt elevi la Școala primară Străminoasa. Lotul martor cuprinde 15 elevi, care fac parte dintr-un colectiv școlar eterogen, constituit din elevii clasei pregătitoare și cei din clasa I ai Școlii Gimnaziale Letea-Veche.

### ***Metode de cercetare***

La baza realizării cercetării, se află două metode de cercetare: experimentul psihopedagogic de tip formativ-educativ (Dumitriu, 2011) și observația sistematică. ca tehnică de măsurare, observația propriu-zisă ca procedeu pentru completarea grilei de observație care constituie instrumentul de cercetare (vezi anexa I). Pentru măsurarea datelor vom folosi scala nominală întocmită prin atribuirea câte unui cod fiecărei conduite școlare observate, ordonarea și gruparea datelor obținute va fi realizată cu ajutorul tabelelor analitice și sintetice iar reprezentarea grafică a distribuției datelor va fi ilustrată în histograme. Indicatorii observaționali reprezintă un set de șapte conduite școlare care pot fi exersate și asimilate de elevi pe parcursul procesului instructiv-educativ desfășurat la clasa pregătitoare. Acestea, fiind deduse din regulamentul școlar și din activitățile de învățare sugerate de programă, sunt: C1-nu absentează nemotivat, C2-respectă programul școlii, C3-respectă orarul clasei, C4-își identifică locul în bancă, C5-are ghiozdanul pregătit pentru ziua în curs, C6-utilizează corect caietele, C7-este activ la ore.

### ***Procedura cercetării***

Etapa evaluării inițiale s-a realizat în perioada 29.09.2014 – 10.10.2014 au fost completate grilele de observație pentru elevii lotului experimental și martor. Etapa ameliorativă s-a desfășurat în perioada octombrie 2014- mai 2015, perioadă în care s-a derulat procesul instructiv-educativ bazat pe predarea integrată, cu accent pe formarea conduitelor școlare, iar evaluarea achizițiilor elevilor a fost realizată în sistemul comportament atins- comportament în dezvoltare. În perioada

octombrie 2015- mai 2016, au fost efectuate patru observații la colectivul de elevi care aparțin lotului martor și am completat grilele de observație. Etapa evaluării finale a avut loc în perioada 4.05.2015 - 15.05.2015, când au fost completate grilele de observație pentru elevii lotului experimental și martor.

În continuare, sunt descrise unele elemente ale intervenției ameliorative, care au constat în proiectarea activității instructiv-educative în corelare cu tipurile de conduite școlare formate la elevii din clasa pregătitoare. Este prezentat un exemplu de proiectare integrată a unei unități tematice cu accent pe formarea conduitelor școlare (Tabelul 1).

**Tabelul 1.** Proiectarea unității tematice *Toamnă mândră, darnică*

| Unitate tematică                                    | Disciplina                            | Conținuturi  | Activități de învățare  | Conduite formate |
|---|---------------------------------------|--|---|------------------|
| Toamnă mândră, darnică<br>29.09.2014-<br>17.10.2014 | 1. Comunicare în limba română         | 1. Formularea propozițiilor cu suport intuitiv                     | 1. Citirea orarului în care fiecare disciplină este ilustrată printr-o imagine                                | C3               |
|   | 2. Matematică și explorarea mediului  | 2. Corpul omenesc  | 2. Prezentarea propriei persoane în funcție de poziția în bancă și prin raportarea la ceilalți colegi         | C7               |
|   | 3. Dezvoltare personală               | 3. Tehnici simple care sprijină învățarea                          | 3. Teatru de marionete<br><i>Sunt în clasa pregătitoare</i>   | C2, C3           |
|   | 4. Arte vizuale și abilități practice | 4. Tehnici de lucru-colaj<br><i>Orarul clasei, Regulile clasei</i> | 4. Decorarea sălii de clasă cu obiecte realizate prin efort propriu   | C1, C3,          |
|   | 5. Muzică și mișcare                  | 5. Mișcări libere pe muzică<br><i>Sunt școlar</i>                  | 5. Jocuri pe cântece cu caracter de dans, prin asocierea cu o mișcare simplă (pași, ridicări pe vârfuri etc.) | C5<br><br>C1     |

În Tabelul 2, este prezentat un exemplu referitor la desfășurarea unei zile de școală la clasa pregătitoare.

**Tabelul 2** Desfășurarea procesului didactic pe durata unei zile

| Disciplina              | Conținuturi/Activități de învățare   | Conduite școlare formate/exersate  |
|-------------------------|--|--|
| Întâlnirea de dimineață | - identificarea zilei și a datei;<br>- marcarea datei din punct de vedere istoric sau cultural;<br>- marcarea prezenței cu ajutorul cartonașelor individuale;<br>- jocuri pentru socializare | <b>C1</b> Nu absentează nemotivat<br><b>C2</b> Respectă programul clasei |
| a) MEM                  | a) - orientarea în spațiu  | <b>C4</b> Își identifică locul în  |

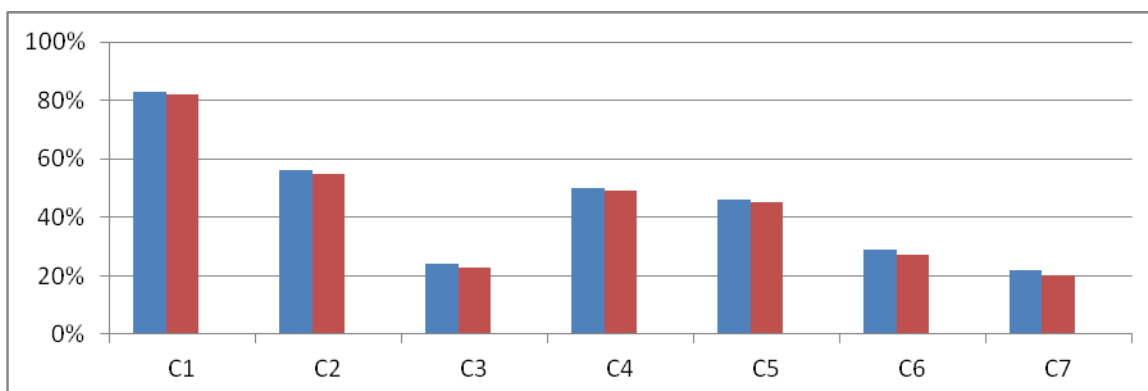
|                           |  |   |
|---------------------------|--|---|
| b) CLR<br>c)AVAB          | - joc <i>Ajută-l pe Nică să-și găsească bancă!</i> ;<br>b) - exerciții de exprimare corectă;<br>c) - desen- <i>Schița clasei</i> .   | bancă<br><b>C7</b> Este activ la ore                                    |
| a) CLR<br>b) DP<br>c) MEM | a) - <i>Cheia</i> de Mihail Sadoveanu- lectura învățătoarei<br>- lectura predictivă;<br>b) -reguli care sprijină învățarea<br>- <i>Când vom ști să citim, vom descoperi.....</i><br>c) - anotimpul Primăvara | <b>C2</b> Respectă programul clasei<br><b>C3</b> Respectă orarul clasei |
| a) CLR<br>b) MEM<br>c) MM | a) - bucla pe două spații<br>- exerciții de scriere a semnului grafic pe caietul tip I;<br>b) - orientarea în spațiul delimitat de liniatura caietului;<br>c) -intonarea <i>Cântecului literelor</i>         | <b>C6</b> Utilizează corect caietele și auxiliarele curriculare         |
| a) AVAB<br>b) MM          | a) -modelaj din plastilină- <i>Ghiozdanul meu</i><br>b) -intonarea cântecului <i>Sunt școlar</i>   | <b>C5</b> Are ghiozdanul pregătit pentru ziua în curs                   |

### Rezultate

Pe de o parte, sunt prezentate rezultatele obținute în etapa evaluării inițiale (Tabelul 3, Histograma 1) și în etapa evaluării finale (Tabelul 4, Histograma 2), iar, pe de altă parte, sunt analizate progresele înregistrate (Tabelul 5, Histograma 3).

**Tabelul 3.** Rezultatele obținute la evaluarea inițială

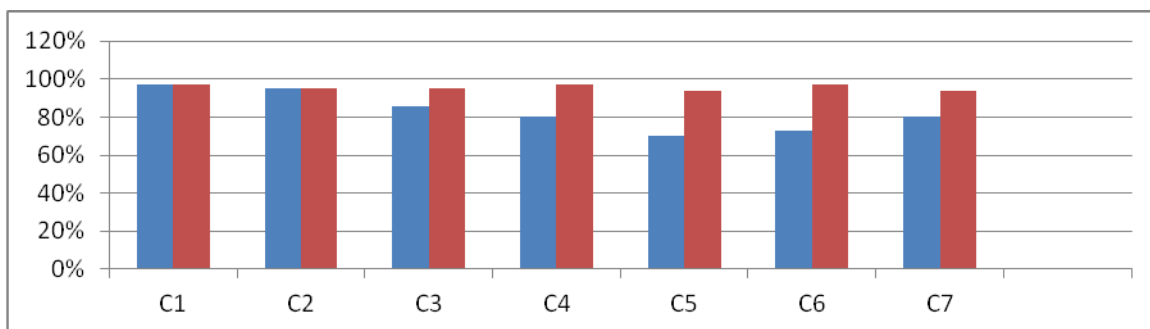
| Cod conduită | Procente lot martor | Procente lot experimental |
|--------------|---------------------|---------------------------|
| C1           | 83%                 | 82%                       |
| C2           | 56%                 | 55%                       |
| C3           | 24%                 | 23%                       |
| C4           | 50%                 | 49%                       |
| C5           | 46%                 | 45%                       |
| C6           | 29%                 | 27%                       |
| C7           | 22%                 | 20%                       |



**Histograma 1.** Analiza comparativă a datelor obținute în etapa evaluării inițiale (lotul martor și lotul experimental)

**Tabelul 4.** Rezultatele obținute la evaluarea finală

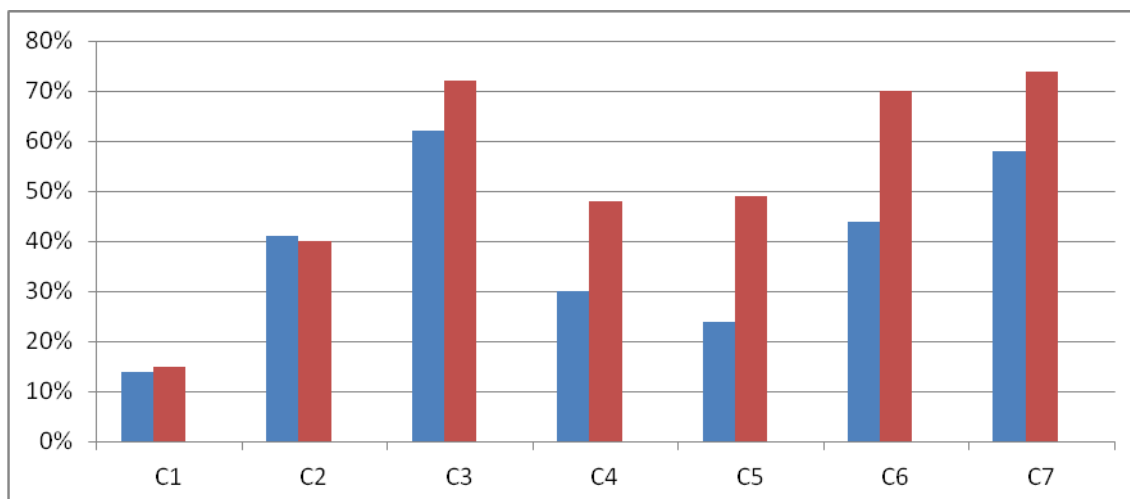
| Cod conduită | Procente lot martor | Procente lot experimental |
|--------------|---------------------|---------------------------|
| C1           | 97%                 | 97%                       |
| C2           | 95%                 | 95%                       |
| C3           | 86%                 | 95%                       |
| C4           | 80%                 | 97%                       |
| C5           | 70%                 | 94%                       |
| C6           | 73%                 | 97%                       |
| C7           | 80%                 | 94%                       |



**Histograma 2.** Analiza comparativă a datelor obținute în etapa evaluării inițiale (lotul martor și lotul experimental)

**Tabelul 5.** Valorile procentuale pentru lotul martor și lotul experimental

| Cod conduită | Modificarea valorii procentuale pentru lotul martor | Modificarea valorii procentuale pentru lotul experimental | Diferența de modificare a valorilor între lotul experimental și lotul martor |
|--------------|---|---|--|
| C1           | +14%  | +15%  | +1%  |
| C2           | +41%  | +40%  | +1%  |
| C3           | +62%  | +72%  | +10%   |
| C4           | +30%  | +48%  | +18%   |
| C5           | +24%  | +49%  | +25%   |
| C6           | +44%  | +70%  | +26%   |
| C7           | +58%  | +74%  | +16%   |



Histograma 3. Analiza comparativă a datelor din etapa evaluării inițiale și cea finale pentru înregistrarea progreselor (lotul martor și lotul experimental)

## Concluzii

În urma studierii problematicii specificului procesului instructiv-educativ pentru clasa pregătitoare am formulat câteva concluzii atât pentru partea teoretică cât și sub aspect metodologic. Concluziile teoretice pot fi privite din mai multe perspective. Perspectiva legislativă se referă la existența Legii Educației Naționale nr.1 (2011) care stabilește condițiile de organizare a clasei pregătitoare. Perspectiva curriculară evidențiază că la baza curriculumului stau competențele pe care elevii trebuie să și le asimileze, nu obiectivele care erau puncte de referință pentru profesori, deci elevul clasei pregătitoare participă activ la propria formare. Conținuturile curriculare sunt abordate interdisciplinar și profesorul realizează proiectarea didactică pe baza integrării curriculare, deci vorbim despre un proces instructiv-educativ care se desfășoară pe baza instruirii tematice. Se continuă astfel structurarea conținuturilor în cadrul temelor anuale, specifică învățământului preșcolar. Din perspectiva strategiilor utilizate se observă că, pe lângă învățarea prin exercițiu, învățarea prin joc are o pondere semnificativă. Remarcăm din acest punct de vedere gradualitatea modului de abordare a învățării de la nivelul grădiniței spre cerințele clasei I. Perspectiva criteriilor de evaluare a adaptării școlare relevă următoarele aspecte: asimilarea normelor de conduită școlară este un criteriu de evaluare a adaptării școlare; programa școlară pentru clasa pregătitoare conține, pentru fiecare competență specifică, exemple de activități de învățare a căror desfășurare și reluare în cadrul fiecărei unități tematice poate contribui la formarea și exersarea conduitelor școlare.

În ceea ce privește concluziile care reies din cercetarea realizată, se constată că cele șapte conduite observate sunt grupate în două categorii în funcție de progresul înregistrat de manifestarea lor în urma desfășurării etapei ameliorative, adică a procesului didactic desfășurat utilizând sistematic activități de învățare care favorizează formarea conduitei școlare: C2, C4, C5 respectiv: respectă programul școlar; își identifică locul în bancă și are ghiozdanul pregătit pentru ziua în curs, prezintă o creștere cu 50% a procentelor de manifestare. Am putea explica acest fapt dacă vom considera că aceste conduite sunt exersate de către copii și în învățământul preșcolar și în cel primar; C3, C6, C7 respectiv: respectă orarul clasei; utilizează corect caietele și auxiliarele curriculare și Este activ la ore, au înregistrat o creștere cu peste 70% a procentelor de manifestare. Observăm că aceste conduite sunt caracteristice învățământului primar. Progresul înregistrat se datorează influenței benefice pe care o are desfășurarea procesului didactic folosind activități de învățare specifice formării conduitei școlare.

## **Bibliografie**

- Coașan, A., & Vasilescu, A. (1988). *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Cojocariu, V.-M., & Mâță, L. (2011), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar – Ghid pentru curs și seminar*. Bacău: Editura Alma Mater.
- Crețu, C. (1999). *Teoria curriculumului și conținuturile educației*. Iași: Editura Universității „Alecsandru Ioan Cuza” Iași.
- Cucoș, C. (1996). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Dumitriu, C. (2011). *Metodologia cercetării pedagogice*. Bacău: Editura Alma Mater.
- Golu, P., Verza, E., & Zlate, M. (1993). *Psihologia copilului (învățare-dezvoltare) Manual pentru clasa a IX-a școli normale*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Kulcsár, T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Manolescu, M., Bucur, C., & Roșu, M. (2012). *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici*. Program de formare continuă de tip blended learning pentru cadrele didactice din învățământul primar, Suport de curs elaborat de Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Departamentul pentru formarea profesorilor, Softwin S.R.L. în cadrul proiectului POSDRU/87/1.3/S76311S.
- \*\*\* (2013). Anexa nr. 2 la Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 3418/ 19.03.2013, M. E.N., *Programe școlare pentru Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a* Aprobate prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013. București: Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului.

\*\*\* (2008). *Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani*.  
București: Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului.



**ANEXA I. Grilă de observare**

Nume și prenume: ... ..

| <b>Indicator<br/>obser-<br/>vațio-<br/>nal</b>         | <b>Data</b> |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|-------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Nu absentează nemotivat.                               |             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Respectă programul școlar.                             |             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Respectă orarul clasei.                                |             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Își identifică locul în bancă.                         |             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Are ghiozdanul pregătit pentru ziua în curs.           |             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Utilizează corect caietele și auxiliarele curriculare. |             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Este activ la ore.                                     |             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

## A REVISED APPROACH TO USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

### *O abordare revizuită privind utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare în educație*

Nicușor BONDAR <sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> "Mihail Sadoveanu" Highschool Borca, Neamț, Romania

---

#### Abstract

*The purpose of this study is to highlight the exponential development of information and communication technologies, which in the last decade led to a real revolution in the domain of computer assisted training. The new method offers convenient and effective access to the latest information and knowledge, new and effective methods of training, learning and assessing knowledge, training and lifelong learning.*

**Key words:** educational process, e-learning, information and communication technology

---

#### Introducere

Accesul la internet, precum și utilizarea acestuia, reprezintă deja o generalitate în învățământul superior, în timp ce celelalte instituții educative mai au de recuperat până vor ajunge la același rezultat. Cu toate acestea, impactul calitativ al tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC) este încă în proces de evaluare. Utilizarea TIC în școli a cunoscut o creștere dramatică începând cu anul 2000. Uniunea Europeană a făcut un pas în ceea ce privește activitățile menite să îmbunătățească e-learning-ul și să dezvolte competențele digitale prin educație. Aceste măsuri au continuat sub Agenda Revizuită a Lisabonei și comunicatul din 8 iulie privind Agenda Socială Revizuită pentru Europa, care a scos în evidență Tic-ul ca un mecanism cheie în crearea de oportunități sociale și economice pentru cetățenii UE și pentru facilitarea accesului la servicii de

---

\* Corresponding author.

E-mail: nicusor\_bondar@yahoo.com

calitate, precum și pentru educație și training. Un studiu al Comisiei ce a avut în vedere profesorii și directorii de școli, confirmă că țelurile Lisabonei privind echiparea și conectarea tuturor școlilor în Europa au fost atinse (Adăscăliței 2007). Studiul a mai arătat că profesorii sunt familiarizați, în mare, cu utilizarea calculatoarelor, lucrând la acestea atât în timpul, cât și în afara serviciului. Deloc surprinzător este faptul că profesorii mai tineri sunt cei care utilizează cel mai des calculatorul. 86% dintre profesori sunt de părere că elevii sunt mult mai motivați și atrași de lecție atunci când sunt utilizate calculatorul și internetul la clasă. 80% dintre aceștia vorbesc despre avantajele utilizării TIC în școli, în special pentru exerciții și lecții practice. Doar 20% dintre profesori cred că utilizarea calculatoarelor la oră nu are un beneficiu major asupra elevilor în ceea ce privește învățarea. BECTA raportează faptul că școlile cu un nivel ridicat de maturitate în domeniu utilizării TIC au demonstrat o performanță ridicată și rapidă față de școlile cu un nivel scăzut, iar elevii, profesorii și părinții sunt de părere că TIC-ul are un impact pozitiv asupra învățării la elevi. Cu toate că elevii cei mai performanți beneficiază mai mult, TIC-ul îi ajută și pe elevii mai slabi. Școlile care au resurse TIC mai bogate au rezultate academice mai bune decât școlile slab echipate. Accesul TIC în clase a făcut ca performanța elevilor să cunoască o îmbunătățire semnificativă în ceea ce privește testele naționale de la vârsta de 16 ani. De asemenea, introducerea tablelor albe, interactive, a rezultat în îmbunătățirea performanței elevilor la testele naționale la limba engleză, matematică și științe. O analiză a studiilor întreprinse de Comisie confirmă o serie de beneficii ale utilizării TIC în procesul de învățare, precum analiza cognitivă, învățare independentă, gândire critică și lucrul în echipă, precum și faptul că TIC pune accent pe învățarea centrată pe elev. Cu toate acestea, deși aceste beneficii s-ar încadra ca și noi abordări pedagogice, majoritatea profesorilor nu utilizează TIC în această manieră.

Accesul TIC în clase a făcut ca performanța elevilor să cunoască o îmbunătățire semnificativă în ceea ce privește testele naționale de la vârsta de 16 ani. De asemenea, introducerea tablelor albe, interactive, a rezultat în îmbunătățirea performanței elevilor la testele naționale la limba engleză, matematică și științe. O analiză a studiilor întreprinse de Comisie confirmă o serie de beneficii ale utilizării TIC în procesul de învățare, precum analiza cognitivă, învățare independentă, gândire critică și lucrul în echipă, precum și faptul că TIC pune accent pe învățarea centrată pe elev. În ultima decadă, UE a înregistrat un succes considerabil în introducerea TIC în educație și training. Deși instituțiile au fost echipate din punct de vedere TIC, iar profesorii și trainerii pregătiți din punct de vedere tehnologic. TIC-ul nu a reușit să transforme radical procesul de predare-învățare, așa cum a făcut-o cu procesele din alte sectoare cheie, precum întreprinderile și serviciile publice. Această abordare revizuită ar trebui să se adreseze impactului pe care îl are schimbarea tehnologică și inovația în societate și educație în ultimul deceniu.

Cu toate acestea, deși aceste beneficii s-ar încadra ca și noi abordări pedagogice, majoritatea profesorilor nu utilizează TIC în această manieră. Deși TIC are un impact pozitiv asupra învățării, mai este mult până vom putea spune că va revoluționa procesul învățării în școli. Totuși, generația digitală învață zi de zi cu ajutorul TIC. Profesorii trebuie să fie parte integrantă a acestei tendințe, precum și educația și instituțiile de training. Unul dintre marile avantaje ale TIC-ului este capacitatea de a susține învățarea informală. Învățarea independentă și învățarea informală între colegi sunt, de departe, două dintre cele mai importante mecanisme de obținere a abilităților și de formare de competențe. Rețelele electronice de interes personal sau profesional asigură platforme importante de acces și schimb de informații, pentru a colabora și dezvolta, în mod colectiv, abilități și competențe. Rețele sociale unelte de software precum blogurile și paginile wiki pot ajuta la dezvoltarea unor abilități și competențe cheie. Proiectele care încurajează indivizii să împartă conexiunea de internet, conținutul online sau să dezvolte comunități virtuale sunt exemple ale valorii pe care le oferă învățarea informală prin TIC. Companii inovative și instituții de educație s-au conectat deja la aceste spații online și metode noi de încorporare de tipul inovațiilor deschise.

### **O provocare cheie: TIC pentru inovație**

Provocarea utilizării TIC o reprezintă atingerea unei transformări inovative de aceeași anvergură în ceea ce privește oferta educațională. Învățarea asistată având un rol cheie în atingerea acestor obiective. TIC pentru învățare are nu numai rolul de a îmbunătăți învățarea, dar are potențialul de a transforma procesele de învățare și predare și de a oferi noi modalități de educație și training, alături și împreună cu metodele tradiționale.

#### ***Inovația pedagogică***

Impactul utilizării TIC este strâns legat de potențialul de a inova abordările de predare și învățare. Aceste studii arată că ghidarea centrată pe student, munca în echipă și proiectele rezulta în formarea unor competențe și abilități mai bune decât formele interactive de e-learning. Provocarea este să formeze abordările de învățare noi și inovative, să asigure faptul că părinții și profesorii sunt conștienți de potențialul elevilor și să-i sprijine printr-un curriculum adecvat, îndrumare din partea profesorilor, dar și instruirea profesorilor. După Vlada (2003), conținutul educațional trebuie să-l determine pe elev să își creeze propria cunoaștere prin experiment și nu prin învățarea teoretică a unui text.

Rețelele sociale și conectivitatea îmbunătățită susținute prin TIC asigură oportunități valoroase și de lungă durată. În particular, persoanele tinere integrează TIC-ul în aproape toate activitățile din viața de zi cu zi și bazându-se pe faptul că semenii lor vor dezvolta aceleași abilități. Noi abordări pedagogice și didactice trebuie luate în vedere atunci când vorbim despre nevoile învățării pe viitor, dar și schimbarea abilităților și a competențelor necesare la angajare, auto-dezvoltare și participarea într-o societate digitală bazată pe aceleași cunoștințe.

### ***Inovația tehnologică***

Aceasta implică nevoia unor noi modele de producere, distribuire și accesare a resurselor digitale, atât în sectorul privat, cât și public. Comisia Europeană, sub programele de cercetare și dezvoltare tehnologică a susținut cercetările privind utilizarea educativă a conținutului digital în proiecte, ceea ce fuzionează dimensiunile tehnologică, pedagogică și organizațională ale utilizării TIC. Aceste proiecte inovative trans-naționale acordă o atenție specială calității, interoperabilității și accesibilității resurselor digitale de învățare .

Comisia Europeană a susținut programe îndreptate către dezvoltarea conținutului digital și facilitarea dezvoltării sale comerciale. Jumătate din cererea de publicare vine din partea educației și a training-ului, și totuși e-learning-ul nu face parte din această piață digitală. Costurile pot fi ridicate, însă materialele pentru învățarea digitală au potențialul să devină o parte semnificativă a sectorului digital. Dezvoltarea criteriului de calitate și standarde este, de asemenea, esențial pentru dezvoltarea unei piețe intense a resurselor de învățare digitală, respectând cerințele de design, accesibilitate și management al limbajului. Deși aceste resurse de învățare sunt privite, de obicei, ca o proprietate intelectuală cheie, din ce în ce mai multe instituții fac schimb de resurse digitale de învățare prin intermediul internetului. Institutul de Tehnologie din Massachusetts a făcut următorul pas și acum site-ul Resurse Educative Deschise include conținut educativ, instrumente și resurse de implementare, inclusiv licențe de proprietate intelectuală.

Un sistem de asigurare a calității este pe cale să fie înființat. Comisia susține dezvoltarea standardelor de e-learning. Acționarii au lansat mai multe inițiative pentru a promova e-learning-ul și calitatea. Aceste inițiative vor contribui la calitatea e-learning-ului, dar și la sistemele de dezvoltare educațională ca un întreg.

### ***Inovația organizațională***

O schimbare la nivel organizațional va spori impactul TIC-ului asupra educației și training-ului, pe măsură ce școlile vor evolua spre centre de învățare deschise, universitățile spre furnizori de servicii de învățare, companiile spre organizații de învățare și orașele și regiunile spre medii de

susținere a învățării. Acest lucru va necesita o utilizare inovativă a TIC, susținând noi abordări colaborative.

Sistemele de evaluare sunt esențiale într-o educație eficientă. Ele trebuie să se adreseze impactului pe care TIC îl are în educație și să beneficieze la maximum de evaluarea TIC. Strategiile de e-evaluare sunt dezvoltate în mai multe State Membre și, de asemenea, Comisia susține cercetarea în domeniul e-evaluării. Abordările inovative la nivel organizațional sunt necesare pentru a furniza necesități de schimbare în învățare. Învățarea pe durata întregii vieți necesită o actualizare și recunoaștere a cunoștințelor, abilităților și competențelor. E-portofoliile se potrivesc politicilor europene de transparență și recunoaștere a calificărilor și competențelor. Universitățile joacă un rol special și o responsabilitate specială în dezvoltarea cunoștințelor de bază cerute în cazul implementării cu succes a inovației organizaționale în educație și training, incluzând și o utilizare inteligentă și inovativă a TIC pentru învățarea pe durata întregii vieți. De asemenea, Comisia sprijină dezvoltarea standardelor de e-learning din diferite medii.

### **Învățare informală și independentă**

Unul dintre marile avantaje ale TIC-ului este capacitatea de a susține învățarea informală. Învățarea independentă și învățarea informală între colegi sunt, de departe, două dintre cele mai importante mecanisme de obținere a abilităților și de formare de competențe. Rețelele electronice de interes personal sau profesional asigură platforme importante de acces și schimb de informații, pentru a colabora și dezvolta, în mod colectiv, abilități și competențe. Rețele sociale unelte de software precum blogurile și paginile wiki pot ajuta la dezvoltarea unor abilități și competențe cheie. Proiectele care încurajează indivizii să împartă conexiunea de internet, conținutul online sau să dezvolte comunități virtuale sunt exemple ale valorii pe care le oferă învățarea informală prin TIC. Companii inovative și instituții de educație s-au conectat deja la aceste spații online și metode noi de încorporare de tipul inovațiilor deschise.

### **Concluzii**

TIC face posibile procesele de predare și de învățare. Îi poate autoriza pe studenți în noi modalități. Poate facilita învățatul-prin-practică, învățatul prin întrebări, strategii de rezolvare a problemelor, creativitate și luarea de decizii complexe și alte competențe inovative. În același timp, TIC poate ajuta la construirea și susținerea învățării continue, inclusiv cea formală, informală și non-formală. Mai multe ar trebui făcute pentru a spori nivelele de încredere,

actualizare a competențelor digitale și schimbarea de la acces la calitatea utilizării TIC pentru învățare.

### **Bibliografie**

Adăscăliței A. (2007). *Instruire asistată de calculator. Didactică informatică*. Iași, Editura Polirom.

Vlada, M. (2003). Conceptul de algoritm - abordare modernă. *Gazeta de Informatică*, 13(3), 25-30.

## CURRENT APPROACHES TO INCLUSIVE EDUCATION

### *Abordări actuale ale educației incluzive*

**Mihaela Violeta BOȘCOR<sup>a\*</sup>**

<sup>a</sup> Middle School No. 1 Negoiești, Bacău, Romania

---

#### **Abstract**

*The main purpose of the paper is to highlight the current significance of inclusive education in the context of a society based on acceptance and diversity. There are analysed the general and specific objectives of inclusive education. Also, there are highlighted the characteristics of inclusive schools.*

**Key words:** general and specific objectives, inclusive education

---

#### **Introducere**

De-a lungul istoriei umane atitudinile sociale față de persoanele „diferite”, a fost în general una negativă, diversificată sub forma indiferenței, a rezervei, respingerii, marginalizării și/ sau excluderii sociale și educaționale. Din antichitate până aproape de zilele noastre, au existat chiar situații de segregare radicală, prin exterminarea copiilor sau a persoanelor cu dizabilități.

Societatea și școala manifestă actualmente, pentru această categorie de copii, o multitudine de atitudini, cum ar fi acceptarea și includerea în medii școlare obișnuite și diferite grade și modalități de separare, de izolare față de contextele sociale dar și educaționale la care participă acești copii. „Dezvoltarea modernă a educației și învățământului înregistrează eforturi semnificative pentru a depăși distanța - adeseori foarte mare - care separă școala generală față de copiii care învață mai greu. Copiii care nu pot face față cerințelor școlare, cei care prezintă diverse forme și niveluri de eșec școlar sunt încă prea puțini cunoscuți, acceptați și abordați din punct de vedere psihopedagogic” (Miftode, 1999, p. 24). Atitudinea manifestată în mod frecvent

---

\* Corresponding author.  
E-mail: mihaboscor@yahoo.com



față de aceștia din partea școlii și a societății în general este de subvalorizare bazată în mare măsură pe lipsa de reușită și de competență școlară.

Având ca bază paradigma educației pentru toți, educația incluzivă este o abordare conform căreia toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a participa la învățământul de masă și de a învăța împreună, indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, rasială, religioasă și economică sau de abilitățile și capacitățile lor intelectuale sau fizice. Educația incluzivă scoate în evidență valorile unei societăți echitabile și democratice care oferă tuturor persoanelor șanse egale de a beneficia de drepturile omului și obiectivele de dezvoltare umană, împărtășite pe plan mondial. Educația incluzivă presupune o nouă orientare care pune accentul pe cooperare, parteneriat, educație socială și valorizarea relațiilor interumane. Sunt reconsiderate scopurile, obiectivele, formele de organizare a educației, este reevaluată atitudinea statului și societății față de copiii, tinerii, adulții excluși și/sau marginalizați. Educația incluzivă pune în evidență integrarea educațională, socială, profesională a tuturor copiilor în comunitate, pornind de la valorile pe care i le poate oferi familia. Aceasta oferă șansa și impulsionează dezvoltarea continuă a învățământului general, permite valorificarea resurselor și experiențelor existente și crearea diferitor servicii de abilitare/ reabilitare și sprijin al copiilor excluși/marginalizați.

Educația incluzivă sau integrată a apărut și s-a extins în ultimele decenii ca un principiu funcțional existent atât la nivelul politicilor școlare, cât și al practicilor educaționale desfășurate la nivel școlar, familial, social. Educația incluzivă/integrată își propune să ofere răspuns nevoilor de învățare copiilor, tinerilor și adulților, cu un accent deosebit pe cei predispuși din punctul de vedere al marginalizării și excluziunii sociale, dar aceasta presupune și un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul comunității. „Educația incluzivă se referă la ridicarea tuturor barierelor în învățare și la asigurarea participării tuturor celor vulnerabili la excludere și marginalizare” (UNESCO, 2002, p. 34). Înainte de orice, este o abordare strategică desemnată pentru a facilita succesul învățării pentru toți copiii. Prima cerință pe care o adresează educația incluzivă este descreșterea până la eliminare a excluziunii de la educație, cel puțin la nivelul pregătirii școlare elementare. Aceasta se propune prin asigurarea accesului, participării și succesului învățării în educația de bază de calitate, pentru toți copiii. Spre deosebire de integrare, educația incluzivă are nevoie de un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop folosirea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține implicarea în procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul comunității (Ainscow, 1999). Integrarea înseamnă că relațiile dintre indivizi sunt

bazate pe o recunoaştere a integrităţii lor, a valorilor şi drepturilor comune pe care le posedă. Când lipseşte recunoaşterea acestor valori, se instaurează alienarea şi segregarea între grupurile sociale. Altfel spus, integrarea se referă la relaţia stabilită între individ şi societate şi se poate analiza având în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex.

### **Obiectivele educaţiei incluzive**

Pentru realizarea scopului educaţiei incluzive de a asigura şanse egale şi acces la educaţie de calitate pentru fiecare copil, tânăr, adult, la toate nivelurile şi treptele sistemului de învăţământ, urmează a fi realizate o serie de obiective generale şi specifice. Obiectivele generale ale educaţiei incluzive sunt (Radu, 1993): promovarea educaţiei incluzive drept prioritate educaţională în vederea evitării excluderii şi /sau marginalizării copiilor, tinerilor şi adulţilor; dezvoltarea cadrului normativ şi didactico-metodic pentru promovarea şi asigurarea implementării educaţiei incluzive; formarea unui mediu educaţional prietenos, accesibil, capabil să răspundă aşteptărilor şi cerinţelor speciale ale beneficiarilor; formarea unei culturi şi a unei societăţi incluzive. Obiectivele generale ale educaţiei incluzive se vor realiza prin atingerea unor obiective specifice:

- „armonizarea cadrului normativ naţional din perspectiva asigurării accesului la educaţie şi egalităţii de oportunităţi în domeniul învăţământului pentru fiecare copil, tânăr, adult;
- elaborarea şi promovarea politicilor de implementare a educaţiei incluzive în sistemul educaţional naţional;
- dezvoltarea strategiilor intersectoriale pentru promovarea educaţiei incluzive;
- elaborarea şi implementarea unui sistem de standarde pentru educaţia incluzivă;
- reorganizarea învăţământului general /special, optimizarea reţelei de instituţii pentru educaţia incluzivă;
- revizuirea şi elaborarea mecanismelor de finanţare adecvată în domeniul educaţiei;
- consolidarea capacităţilor instituţionale şi dezvoltarea serviciilor de susţinere a copiilor excluşi şi/sau marginalizaţi;
- formarea iniţială şi continuă, din perspectiva educaţiei incluzive, a resurselor umane din domeniul educaţiei şi domeniile conexe;

- reconsiderarea mecanismelor de identificare, evaluare, determinare a necesităților educaționale speciale, diagnosticare a dezvoltării psihofizice a copiilor, tinerilor, adulților, din perspectiva adaptării programelor și formelor de educație;
- identificarea timpurie a necesităților educaționale speciale și asigurarea intervenției calificate corespunzătoare;
- abordarea individuală, respectând ritmul propriu de dezvoltare a fiecărui copil (evaluare inițială, plan educațional individual, monitorizare și evaluare continuă, evaluare finală);
- dezvoltarea modalităților și formelor de integrare în corespundere cu posibilitățile copiilor cu cerințele educaționale speciale;
- adaptarea/ implementarea curriculumului incluziv care are drept caracteristică esențială flexibilitatea;
- dezvoltarea/implementarea sistemului de evaluare flexibil, din perspectiva educației incluzive;
- aplicarea tehnologiilor educaționale, informaționale, de comunicare, echipamentelor adecvate domeniului educației incluzive;
- accesibilizarea instituțiilor educative și de formare prin aplicarea tehnicilor asistive și inovarea tehnologică;
- consolidarea capacităților și responsabilizarea familiilor și a comunității;
- monitorizarea procesului de implementare a practicilor incluzive în sistemul de educație;
- dezvoltarea parteneriatelor între structurile guvernamentale, autoritățile locale, societatea civilă, familie pentru a asigura incluziunea în comunitate și accesul la sistemul integrat de servicii sociale;
- sensibilizarea societății și formarea opiniei publice cu privire la educația incluzivă“.

### **Școala de tip incluziv**

Este școala de bază accesibilă, de calitate și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, a-i transforma în elevi și a-i deprinde și abilita cu tainele lumii. Astfel, incluziunea și „educația incluzivă” pun accentul pe necesitatea ca sistemul educațional și școlile/ grădinițele să se schimbe și să se adapteze continuu pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg

din acestea. Educația copiilor este scopul comun al școlii și al familiei, care poate fi realizat eficient doar în relație de parteneriat prin divizarea competențelor, responsabilităților și a funcțiilor între părțile implicate. Comunicarea dintre școală și familie este unul dintre instrumentele cele mai importante de stabilire și menținere a relației de parteneriat între școală și familie. Parteneriatul școală-familie-comunitate reprezintă o condiție minimală pentru asigurarea bunei administrări și funcționări a școlii incluzive. Succesul activității unei școli depinde în mare parte, de calitatea relațiilor de parteneriat cu diverși actori comunitari, inclusiv cu autoritățile publice locale. Prin urmare, obiectivul principal este acela de a demonstra eficiența parteneriatului școală- familie în implicarea părinților la activitatea școlară a elevului. Proiectarea, organizarea și desfășurarea unor noi modalități de realizare a parteneriatului școlar pentru o educație incluzivă pot contribui la creșterea nivelului de implicare al familiei în activitatea școlară a elevilor. Realizarea unui parteneriat între școală și familie duce la creșterea nivelului de implicare al părinților în activitatea școlară, dar și la formarea unor deprinderi și bune practice de relaționare și comunicare între școală, copii și părinți, la dezvoltarea unor atitudini pozitive a familiilor față de problemele educative ale elevilor dar și derularea unor activități specifice, pregătite pentru stimularea unor procedee de colaborare. De aceea, educația incluzivă se referă la ridicarea tuturor barierelor de învățare și la asigurarea excluderii de la educație, cel puțin la nivelul pregătirii școlare elementare. Aceasta se propune prin asigurarea accesului, participării și succesului învățării în educația de bază de calitate, pentru toți copiii. Aceasta se referă la școli, centre de învățare și sisteme de învățământ (educație) care sunt deschise tuturor copiilor. Pentru ca acest lucru să fie posibil, profesorii, școlile și sistemele trebuie să se schimbe, astfel încât ele să poată face mai bine față diversității de cerințe pe care le au elevii și pentru ca acești elevi să fie incluși sub toate aspectele vieții școlare. Educație incluzivă mai înseamnă un proces de identificare, diminuare și eliminare a barierelor din școală și din afara școlii, care împiedică învățarea. În lumea contemporană parteneriatul școală-familie-comunitate reprezintă o condiție minimală pentru asigurarea bunei administrări și funcționări a școlii. Succesul activității unei școli depinde, în mare parte, de calitatea relațiilor de parteneriat cu diverși actori comunitari, inclusiv cu autoritățile publice locale. O conlucrare eficientă între școală și celelalte instituții care pot ajuta elevul reprezintă un avantaj reciproc și totodată aduce beneficii întregii comunități. Inițierea unui parteneriat durabil poate fi realizat prin: participarea reprezentanților autorității locale la întruniri cu corpul profesoral, vizite comune la domiciliul elevilor, ședințe cu părinții; participarea reprezentanților profesorilor, părinților, elevilor (în calitate de invitați) la ședințele Consiliului local; organizarea unor activități pe bază de parteneriat; colaborarea în domeniul informării comunității; programe și acțiuni comune, implicarea altor actori comunitari. Pentru a

implementa un parteneriat construit pe baza valorilor democratice trebuie să se realizeze o schimbare de valori, atitudini și comportamente la nivelul tuturor factorilor sociali implicați. Aceste schimbări majore care se impun în parteneriatul educațional pot fi realizate prin elaborarea și derularea efectivă a unor proiecte educaționale în regim de parteneriat. În procesul evoluției și maturizării copilului apar anumite dificultăți, conflicte, pe care părinții deseori le soluționează prin intermediul dezaprobărilor, apelând frecvent la pedepsele fizice, ceea ce traumează psihicul copilului și vine în contradicție cu drepturile acestuia.

## **Concluzii**

Educația incluzivă sau educația pentru toți are la bază ideea de acceptare, cuprindere/ includere și implicare a tuturor. A include pe fiecare, înseamnă a valoriza și a oferi câmpul de afirmare fiecărui copil. Educația pentru toți copiii, educația incluzivă, se constituie tot mai mult ca cea mai potrivită abordare pentru înțelegerea nevoilor de învățare ale tuturor copiilor în școlile obișnuite. Fiecare copil este înțeles ca un participant activ la învățare și predare, pentru că fiecare aduce cu sine în procesul complex al învățării și dezvoltării: o experiență, un stil de învățare, un model social, o interacțiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare, un context cultural cărui îi aparține. Școala incluzivă presupune înainte de orice acceptarea faptului că orice copil poate învăța. Toți actorii educației învață, se schimbă, se transformă. Fiecare participant învață și se dezvoltă prin faptul că interacționează cu ceilalți. Școala incluzivă se adresează individualităților, dar oferă în același timp soluțiile colaborării și cooperării pentru învățare.

## **Bibliografie**

- Ainscow, M. (coord.) (1999). *Dezvoltarea practicilor incluzive în școli*. București: UNICEF.
- Miftode, V. (1999). *Dimensiuni ale asistenței sociale*. București: Editura Eminescu.
- Radu, Gh. (1993). Cerințe pentru un model adaptat de învățare, decurgând din particularitățile dezvoltării la handicapății mintal (I). *Revista de Educație Specială*, Nr. 1, 29-37.
- Radu, Gh. (1993). Cerințe pentru un model adaptat de învățare, decurgând din particularitățile dezvoltării la handicapății mintal (II). *Revista de Educație Specială*, Nr. 2, 22-30.
- UNESCO (2002). *Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive – Ghid pentru profesori*. RENINCO.

## DEVELOPING CREATIVE POTENTIAL IN PRIMARY EDUCATION

### *Dezvoltarea potențialului creativ în învățământul primar*

Loredana CHENCIU<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> Middle School No. 1 Negoiești, Bacău, Romania

---

#### Abstract

*In this paper there are analysed the formative valences of stimulating the creative potential of primary school pupils and there are presented the current studies in this field. Stimulating creativity is important from a social point of view, because the child becomes a more open, communicative person, and a psychological point of view, because the child is trained in activities that can stimulate his personality development.*

**Key words:** creative potential, primary education

---

#### Valențe formative ale stimulării creativității

Stimularea potențialului creativ la școlarii mici este importantă, deoarece asigură dezvoltarea integrală a personalității. În cadrul acestui subcapitol, se va realiza o analiză a principalelor argumente ale stimulării potențialului creativ: psihologice, pedagogice și sociale.

În ceea ce privește argumentele *psihologice*, stimularea potențialului creativ contribuie la: modul de realizare a procesului creator (Cristea, 1998); dezvoltarea imaginației, aceasta devenind mai activă și crește activitatea de prelucrare analitico-sintetică a reprezentărilor, copilul proiectând dorințele lui dincolo de ceea ce este real (Dumitriu, 2010); dezvoltarea personalității, deoarece potențialul creativ exprimă și poartă amprenta personalității, iar cu cât acesta este stimulat, cu atât personalitatea devine mai accentuată (Crețu, 2005); dezvoltarea gândirii, astfel încât potențialul creativ acordă o paletă largă de idei (Golu, 2007). Este cunoscut faptul că

---

\* Corresponding author.

Teacher for primary education, *E-mail*: ladylory75@yahoo.com

dezvoltarea creativității presupune însușiri psihice motivaționale voliționale ce dezvoltă un cadru al organizării procesului de comunicare de cunoștințe. Stimularea creativității elevilor din învățământul primar, contribuie la crearea unei atitudini creatoare, și la formarea unei gândiri divergente, astfel încât elevul să asimileze informația rapid, dar într-un mod plăcut.

Stimularea potențialului creativ din punct de vedere *pedagogic* este relevantă prin raportare la următoarele aspecte: modul de comportare a personalității creatoare, angajată în proiectarea unor acțiuni educaționale (Cristea, 1998); îndeplinirea obiectivelor educaționale (Turcu, 2004); formarea rapidă a priceperilor și deprinderilor (Ceobanu, 2006); îmbunătățirea microclimatului educațional; respectarea principiilor didactice, cum ar fi principiul însușirii conștiente și active, ca urmare a implicării preșcolarilor în realizarea activităților instructiv-educative. Prin învățarea creativă se urmărește o antrenare, a fiecărui copil, spre nevoia de a-si crea întrebări succesive, cum ar fi: cine?, ce?, unde?, prin ce mijloace?, în ce scop?, cum?, când?. Aceste întrebări au un rol foarte important în întreținerea interesului pentru cunoaștere și totodată corespund spiritului de curiozitate al copilului. Din perspectivă educațională, organizarea instruirii creative se desfășoară prin programe specializate pe baza unor criterii legate de vârstă, nivelul de studii, profesie, rolul social. Principala vârstă de diferențiere este preadolescența, iar în literatura americană se vorbește despre programe pentru copii până la nivelul colegiilor. Existența creativității depinde de activarea unui fond de cunoștințe a elevului. De aceea, este important ca elevul să posede anumite capacități cognitive prin intermediul cărora să se prelucreze atât informațiile deținute dinainte, cât și cele acumulate ulterior formării bagajului de cunoștințe inițial. În accepțiunea autorului Roșca (1981), „alături de un bagaj sănătos de cunoștințe se impune existența unor capacități și deprinderi intelectuale cu care să fie prelucrat fondul de informații. Trebuie ca elevul să fie pus în situația de a acționa ca și când ar descoperi pentru sine cunoștințe care au fost descoperite în procesul dezvoltării istorice a omenirii. Strategia cercetării și a descoperirii creează la elevi o stare de activitate internă, îi sporește atenția și interesul, încrederea în sine”. Prin intermediul aplicării unor metode specifice pentru stimularea creativității, elevul va avea ocazia să afle singur soluțiile la diverse probleme, să identifice și să reconstituie trasee ale cunoașterii și totodată să resistemizeze cunoștințele, astfel încât să-și dezvolte capacitatea de a lucra independent de profesor, dar totodată în echipă cu colegii săi. Metodele de dezvoltare a potențialului creativ al elevilor centrează atenția pe procesul de învățare, trecând în plan secund procesul de cunoaștere. Astfel elevul va fi încurajat ca prin cercetare să identifice singur cunoștințele și informațiile necesare. Prin intermediul acestei abordări, procesul de învățare va fi mult mai facil, întrucât elevul va asimila informațiile prin intermediul experienței proprii de cunoaștere, identificând totodată utilitatea acestor cunoștințe în experiența de descoperire.

Sub aspect *social*, sunt observabile următoarele contribuții, ca efect al stimulării potențialului creativ: determinarea modului de realizare a produsului creator (Cristea, 1998); dezvoltarea relațiilor cu cei din jur, astfel încât părinții, prietenii, anturajul, societatea, devin la rândul lor mediul propice de dezvoltare al creativității (Turcu 2004); integrarea în societate, care la rândul ei constituie un mijloc de dezvoltare al potențialului creativ, deoarece copilul are acces la medii diferite (bogăție-sărăcie, libertate-securitate). Cerințele sociale prezente și de viitor, determină preocupări numeroase pentru studiul creativității, pentru identificarea și utilizarea unor metode de dezvoltare și antrenare a creației, atât la nivel individual cât și de grup. Societatea contemporană, caracterizată printr-un progres iminent rapid, vizează mai nou, conștientizarea necesității dezvoltării creativității și integrarea unor acțiuni concrete în acest sens. Înțelegând viața ca un produs creativ continuu și nu static, individul reușește să înțeleagă viața ca un tot unitar dinamic, ce se poate modela de către cadre specializate printr-o participare activă și creativă. Se pune accent tot mai mult pe formarea elevului ca viitor individ, care va deveni parte integrantă a unei societăți active în cadrul căreia va avea capacitatea de a identifica și utiliza soluții viabile în rezolvarea diverselor probleme. Copiii vor avea posibilitatea să-și dezvolte competențele și capacitățile specifice creativității, să fie competitivi și activi atât în societate, cât și la locul de muncă pe care îl vor avea în viitor.

### **Studii actuale în domeniul dezvoltării potențialului creativ la elevii din învățământul primar**

Preocupările legate de investigare a dezvoltării potențialului creativ la nivel național sunt analizate din perspectivă cronologică. Prima direcție prezintă creativitatea ca un fel de consecință a legii reversibilității. Autorul apreciază componența metodică a activității creative și susține necesitatea însușirii „principiilor generale ale artei de a crea, până a face din ele a doua noastră natură”. Viziunea modernă asupra creativității capătă nuanță în două centre universitare cu abordări diferite: abordare psihologică, reflectată în lucrările lui Roșca (1981) și colaboratorilor la Cluj și o abordare filosofică și logică prezentată în lucrările lui Bejat (1981) și Moraru (1997) la București. Creativitatea aplicată este susținută și promovată cu precădere la noi în țară și de centrul universitar din Iași, unde se elaborează programe de creativitate pentru elevi și studenți. Privind în perspectivă asupra celor mai recente studii, se poate determina două metodologii clasice de modelare a personalității creative, factorială și procesuală.

Cercetările psihologice prezintă creativitatea ca o performanță calitativă a gândirii. Luca Drâncu a realizat o cercetare bazată pe stimularea creativității la vârsta școlară mică. Valoarea



studiului constă în faptul că a elaborat și aplicat un proiect de stimulare a creativității la elevii de vârstă școlară mică. Prin această cercetare a dorit să demonstreze că e posibilă stimularea creativității la școlarul mic printr-un antrenament la creativ la orele de curs, prin predarea disciplinei corespunzătoare programei învățământului primar. Prin atingerea scopului acestei lucrări a utilizat cinci probe elaborate de Caluschi și Stoica-Constantin (2005): „Evaporarea apei”; „Bastonul”; „Banca școlară”; „Clubul oamenilor ingenioși”; „Semidiscul”. Cu ajutorul celor cinci teste sunt investigați principalii factori ai gândirii creative: fluența, flexibilitatea, originalitatea, elaborare și sensibilitatea la probleme.

Un alt studiu de specialitate a fost realizat de Rădoi (2014), care a avut ca obiectiv stimularea creativității la școlarul mic, a intuiției și imaginației. Aceasta a pornit de la o serie de obiective: descoperirea creativității individuale; educarea și dezvoltarea creativității individuale prin metode și mijloace educaționale; identificarea asemănărilor și deosebirilor dintre creativitate și inteligență. Pentru o realizare cât mai concretă a studiului, aceasta a urmărit o serie de metode: metode de cunoaștere a individualității copiilor; metode de cunoaștere a individualității copiilor; metode folosite în prelucrarea informației; metode de stimulare a creativității folosite în prelucrarea informației; metode și tehnici de organizare a informației. Pentru stimularea creativității a realizat diverse activități creative, utilizând metode clasice și moderne. Prin intermediul acestui proiect de cercetare, a urmărit investigarea fluidității, flexibilitatea pe plan verbal, originalitatea în gândire, flexibilitatea plastică.

Coifan Zugravu (2013) a realizat un studiu pentru a investiga influența metodelor și tehnicilor interactive asupra stimulării creativității elevilor. Analiza rezultatelor obținute indică o tendință pozitivă de ameliorare a rezultatelor școlare ale elevilor din grupa experimentală.

Comorașu (2013) a explorat factorii care blochează creativitatea elevilor în mediul școlar. Unii dintre factorii inhibitori ai creativității au fost identificați și înlăturați astfel: obișnuințele, automatismele, dacă sunt privite ca puncte de plecare ale unui proces creativ; conformismul, printr-o educație bine orientată către o gândire creativă; aprecierea prematură a elevilor, prin acceptarea unui număr cât mai mare de idei, slăbirea controlului profesorului asupra gândirii elevilor, dar și amânarea aprecierii critice.

Cadia (2014) a propus un studiu care a avut ca scop cultivarea creativității prin rezolvarea și compunerea de probleme în clasa I și a II-a. În scopul cultivării creativității au fost utilizate procedee variate în activitatea de rezolvare a problemelor, având un impact favorabil asupra educării creative a elevilor. Aceștia au reușit să exprime conținutul unei probleme în mai multe

moduri, să compună diferite probleme simple, dar și să formuleze întrebarea problemei în diverse moduri.

Studiul realizat de Tilă (2014) a avut ca obiectiv dezvoltarea creativității prin lecțiile de limba și literatura română. Cu ajutorul lecțiilor de limba și literatura română au fost realizate comportamente individuale și colective cu orientare spre căutarea, aflarea și aplicarea noului. Toți elevii au fost capabili să desfășoare o activitate de creație, aducând un aport de originalitate în lucrările pe care le-au realizat.

Bârjac (2015) a realizat un studiu, cu același titlu, „Dezvoltarea creativității elevilor prin studiul matematicii”. Dintre strategiile de cercetare psihologică, a ales strategia cercetării longitudinale, ce presupune urmărirea unuia și aceluiși individ de-a lungul mai multor etape, ale evoluției lui, în cazul de față fiind vorba despre un colectiv de elevi. În timpul cercetării, în lecțiile de educație matematică, a utilizat următoarele metode: observația, experimentul, conversația euristică, problematizarea, învățarea prin descoperire și jocul didactic. În urma efectuării acestui experiment, în cadrul lecțiilor de matematică și a organizat activitățile pentru obținerea unui randament ridicat din partea fiecărui elev prin efort propriu. Realizarea exercițiilor și problemelor într-un mod creativ, a realizat o conexiune/ o relație directă între învățătoare și elevi în vederea ritmului de desfășurare al activităților matematice.

## **Concluzii**

Stimularea potențialului creativ la vârsta școlară mică oferă multiple beneficii, ceea ce determină efecte pozitive asupra integrării eficiente în mediul școlar și social. Stimularea creativității va permite formarea și dezvoltarea unei atitudini active și transformatoare față de mediu. În urma dobândirii acestor abilități, copilul va capătă încredere în forțele proprii și va avea autonomie în rezolvarea problemelor practice. Totodată, va exersa și va activa diverse deprinderi de inovație, de creație, de invenție, fără de care nu există progres. Din analiza studiilor reiese faptul că stimularea potențialului creativ la vârsta școlară mică este importantă atât din punct de vedere social, deoarece copilul devine o persoană mai deschisă, comunicativă și cu dorința de a-și exprima sentimentele, cât și din punct de vedere psihologic, deoarece copilul este antrenat în diverse activități și este supus anumitor exerciții ce îi pot stimula benefic personalitatea. În concluzie, se observă faptul că studiile prezentate se centrează pe identificarea modalităților de stimulare a potențialului creativ.

## **Bibliografie**

- Bârjac, S. M. (2015). *Dezvoltarea creativității elevilor prin studiul matematicii*. Zalău.
- Bejat, M. (1981). Factori individuali și psihosociali ai creativității, în *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, București: E.D.P.
- Cadia, S. (2014). Studiu de specialitate: Cultivarea creativității prin rezolvarea și compunerea de probleme în clasa I și a II-a. *Revista educațională Orizont Didactic*. Neamț.
- Caluschi, M., Stoica-Constantin, A. (2005). *Ghid practic: Evaluarea creativității*. Iași: Editura Performantica.
- Ceobanu, C. (2006). *Psihologia educației*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
- Coifan Zugravu, L. (2013). Cercetarea pedagogică privind eficiența metodelor și tehnicilor interactive în stimularea creativității elevilor. *Preparandia*, Nr. 9.
- Comorașu, A. (2013). Studiu de specialitate: Factorii care blochează creativitatea elevilor în mediul școlar. *Revista educațională Orizont Didactic*. Neamț.
- Crețu, T. (2005). *Fundamentele psihologiei. Program universitar de formare a profesorilor pentru învățământul primar adresat cadrelor didactice din mediul rural*. Ministerul Educației și Cercetării.
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Dumitriu, C. (2010). *Psihologia vârstelor – Suport de Curs*. Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău.
- Golu, M. (2007). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației România de Măine.
- Moraru I. (1997). *Psihologia creativității*. București: Editura Victor.
- Rădoi, I. (2014). *Stimularea creativității școlarului mic. Studiu de specialitate*. Comper.
- Roșca, Al. (1981). *Creativitatea*. București: Editura Enciclopedică Română.
- Tilă, M. (2014). Studiu de specialitate: Dezvoltarea creativității prin lecțiile de limba și literatura română. *Revista educațională Orizont Didactic*. Neamț.
- Turcu, F. (2004). *Psihologia educației*. București: Editura ASE.

## USING EVALUATION METHODS TO IMPROVE STUDENT PERFORMANCE IN PRIMARY EDUCATION

### Utilizarea metodelor de evaluare pentru îmbunătățirea performanțelor elevilor din învățământul primar

Simona CATANĂ<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> „Sfântul Voievod Ștefan cel Mare” Gymnasium School, Onești, Bacău, Romania

---

#### Abstract

*The research objective is to determine the impact of alternative evaluation methods and techniques on building progress at small schoolchildren. The research method is the psycho-pedagogical experiment. In the psycho-pedagogical experiment there were applied evaluation methods and techniques during the learning activities from the discipline of Mathematics and Environment exploration at the 1<sup>st</sup> grade. The comparative analysis of the results obtained by students at the pre-test and post-test stages indicates an increase in school performance in Mathematics. The results obtained demonstrate the efficacy of complementary evaluation methods and techniques used both in developing students' thinking and to increase school performance.*

**Key words:** evaluation methods, performance, primary education

---

#### Introducere

Evaluarea este o componentă a oricărei activități umane care tinde spre obținerea unor rezultate, acest fapt implicând necesitatea de a stabili în ce măsură rezultatele propuse au fost obținute. În sens larg, evaluarea are un rol foarte important în viața fiecăruia. Oamenii trăiesc sub semnul măsurii și al comparației cu alții, dar și cu sine. Pe tot parcursul existenței lui, acesta este evaluat, dar la rândul lui evaluează pe cei cu care intră în contact, ceea ce dovedește că persoanele, lucrurile, evenimentele ce îl înconjoară nu îi sunt indiferente. Având în vedere că educația este o

---

\* Corresponding author .  
Teacher for primary education, E-mail: sim\_cris80@yahoo.com

activitate socială complexă, și ea la rândul ei trebuie evaluată. Acest proces se concentrează pe eficiența sistemului de învățământ, furnizând date despre îndeplinirea funcțiilor și a obiectivelor de către acesta.

În procesul instructiv-educativ evaluarea are un rol important, ea fiind o componentă esențială în procesul de învățământ, statutul ei în cadrul acestuia fiind reconsiderat, mai ales în ultimele decenii, datorită numeroaselor cercetări, studii, lucrări elaborate pe această temă. Realizată în interiorul sistemului educațional, ea generează anumite informații care au o funcție autoreglatoare pentru creșterea eficienței instruirii. Este o componentă importantă, deoarece evidențiază necesitatea certificării și ierarhizării rezultatelor obținute de elevi, dar și rolul ei de feedback, atât pentru elev, cât și pentru factorii responsabili de proiectarea și buna desfășurare a procesului instructiv-educativ. Astfel, evaluarea modernă este asociată griji față de măsurarea și aprecierea rezultatelor, se realizează în vederea adoptării unor decizii și măsuri ameliorative, pune accent pe emiterea unor judecăți de valoare, acoperă toate domeniile (cognitive, psihomotorii și afective), informează cadrul didactic despre activitatea didactică, are un rol activ, solicită o diversificare a metodelor și tehnicilor, centrează evaluarea pe rezultate pozitive, fără a sancționa în permanență pe cele negative, oferă transparență și rigoare metodologică. Indiferent de forma de evaluare folosită, desfășurată în scopul de reglare și autoreglare a activității instructiv-educative, aceasta este un proces complex, dar în același timp firesc și normal. Ea furnizează date importante despre capacitățile de învățare a copiilor, stabilește obiectivele activității următoare și pentru a se adopta cele mai potrivite mijloace de realizare a activităților. O evaluare corectă este aceea care asigură o interdependență activă între ceea ce se predă și ceea ce se învață pe tot parcursul procesului de instruire (Neagu și Petrovici, 2002). Procesul de evaluare orientează cadrul didactic în reglarea strategiilor de predare, pentru o mai bună aplicare la nivelul particularităților individuale și de vârstă a elevilor. Evaluarea este utilizată în vederea planificării riguroase a activităților și pentru a organiza un mediu de învățare adecvat cerințelor și intereselor copiilor. Se pune accent pe recunoașterea experiențelor de învățare și a competențelor dobândite în contexte informale și nonformale. Rezultatele obținute sunt înregistrate și comunicate părinților. Acestea sunt utilizate în vederea organizării, modificării și adaptării mediului educațional, dorind să se ofere tuturor copiilor mai multe șanse de dezvoltare și învățare. Pe tot parcursul procesului de instruire elevul este urmărit, încurajat și valorizat în vederea obținerii unui progres.

Pentru realizarea unei evaluări corecte și obiective, profesorul utilizează în cadrul acestui proces, metodele, care sunt căi de urmat în vederea atingerii unor obiective prestabilite. Educatorul folosește metodele pentru a orienta elevul spre a descopri sau redescoperi adevărurile

căutate, cunoștințele vizate, noile comportamente ce se așteaptă a fi achiziționate (Lupu, 2012, p. 71). Metodele și tehnicile folosite în cadrul procesului de evaluare sunt de mai multe feluri, dar, în acest caz, mă voi referi doar la cele complementare (alternative). Acestea realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea sau învățarea (chiar concomitent) și vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe, schimbările în planul intereselor, atitudinilor, toate acestea fiind corelate cu activitatea de învățare.

La disciplina Matematică, programa școlară din anul 2003 la clasa I (*Programe școlare revizuite, Matematică, clasa I, 2003*) asigura pentru toți elevii formarea competențelor de bază: calculul aritmetic, noțiuni intuitive de geometrie, măsurare și măsuri. Noua programă aprobată în anul 2013 (*Programa școlară pentru disciplina Matematică și explorarea mediului, Clasa I, 2013*) propune o abordare integrată a conceptelor specifice domeniilor Matematică și Științe ale naturii, obiectul de studiu fiind intitulat Matematică și explorarea mediului.

În cadrul curriculumului actual, evaluarea reprezintă o *componentă organică* a procesului de învățământ, acesta urmărind formarea și dezvoltarea unui sistem de competențe educaționale, formaționale, de bază, cu specific acțional și care pot fi ușor evaluate (*Program de formare continuă de tip „blended learning” pentru cadrele didactice din învățământul primar, 2012*). În cadrul acestei etapei se pot folosi *metodele moderne de evaluare*: observarea sistematică a comportamentului elevilor, centrarea pe progresul personal, autoevaluarea, proiecte care să pună în valoare achizițiile copiilor și să le dezvolte valori și atitudini. Profesorul pentru învățământ primar folosește metode și instrumente de evaluare care sunt relevante pentru activitățile de învățare realizate de elevi, evidențiind reușitele și încurajând învățarea.

Procesul de evaluare orientează cadrul didactic în reglarea strategiilor de predare, pentru o mai bună aplicare la nivelul particularităților individuale și de vârstă a elevilor. Evaluarea este utilizată în vederea planificării riguroase a activităților și pentru a organiza un mediu de învățare adecvat cerințelor și intereselor copiilor. Se pune accent pe recunoașterea experiențelor de învățare și a competențelor dobândite în contexte informale și nonformale. Rezultatele obținute sunt înregistrate și comunicate părinților. Acestea sunt utilizate în vederea organizării, modificării și adaptării mediului educațional, dorind să se ofere tuturor copiilor mai multe șanse de dezvoltare și învățare. Pe tot parcursul procesului de instruire elevul este urmărit, încurajat și valorizat în vederea obținerii unui progres.

Evaluarea bazată pe competențe extinde acest proces de la verificare și apreciere a rezultatelor la o evaluare a procesului, a strategiei de învățare. În cadrul evaluării rezultatelor instruirii se pune

accent pe caracterul constatabil al achizițiilor însușite în cadrul procesului instructiv-educativ, punându-se în valoare metodele alternative de evaluare.

Obiectivul cercetării constă în evaluarea contribuției metodelor și tehnicilor de evaluare asupra dezvoltării randamentului școlar la elevii din clasa I.

## **Metodologie**

### ***Ipoteza cercetării***

Integrarea metodelor complementare de evaluare la disciplina Matematică și explorarea mediului (MEM) contribuie la dezvoltarea randamentului școlar la elevii din clasa I.

### ***Lotul de cercetare***

Cercetarea s-a realizat pe un grup experimental format din 21 de elevi dintre care 11 băieți și 10 fete de la Școala Gimnazială „Sfântul Voievod Ștefan cel Mare”, Onești, județul Bacău.

### ***Metode de cercetare***

Pentru realizarea obiectivelor propuse au fost utilizate următoarele metode de cercetare: observația, experimentul psihopedagogic, metode statistice pentru analiza și interpretarea rezultatelor. Folosirea metodelor de cercetare pedagogică trebuie înțeleasă ca o acțiune complementară, în sensul că acestea trebuie combinate pentru a reuși o cât mai bună cunoaștere și explicare a domeniului. Ele sunt căi sau „modalități de abordare a faptelor pedagogice în vederea dobândirii ordonate și controlate de date” (Planchard, 1972, p.176). Metoda de bază utilizată în această lucrare a fost ***experimentul psihopedagogic*** de tip constatativ-formativ. Este considerată cea mai importantă metodă de cercetare, pentru că ea furnizează date exacte și obiective (Cosmovici, apud Dumitriu, 2004, p. 87).

### ***Procedura cercetării***

În cadrul etapei formative a experimentului psihopedagogic, au fost elaborate și aplicate metode și tehnici de evaluare la disciplina Matematică și explorarea mediului- clasa I, în conformitate cu planificarea semestrială.

Evaluarea inițială a constat în aplicarea la clasă a unei probe de evaluare. Scopul a fost de a stabili punctul de plecare în desfășurarea demersului experimental. Proba a fost concepută pentru numerația 0-20, în urma predării numerelor naturale a acestei limite. În etapa finală a

experimentului, a fost aplicată proba de evaluare finală, în vederea constatării progresului prin raportarea la obiectivele stabilite.

## **Rezultate**

Procentele de realizare și de nerealizare a obiectivelor, în urma analizării punctajelor obținute de elevi la itemii din cadrul probei de evaluare inițială au fost: 31% nerealizat, 69% realizat. În urma cercetării probelor am observat că cel mai bine au fost realizate obiectivele care vizează terminologia matematică, operațiile de adunare și scădere, pe când obiectivul legat de respectarea regulilor de calcul a avut un procent de realizare mai mic (55,48 %). O cerință care solicită mult gândirea elevilor a fost cea referitoare la identificarea unei necunoscute dintr-un exercițiu și rezolvarea problemei. În urma analizei acestei probe, atât în ora următoare, cât și în paralel cu lecțiile noi, s-a propus înlăturarea lacunelor constatate prin efectuarea de exerciții și probleme asemănătoare, analiza lor atentă și muncă independentă diferențiată, elevii buni primind sarcini de lucru mai dificile.

În urma analizării punctajelor obținute de elevi la itemii din cadrul probei de evaluare finală, procentele de realizare a obiectivelor au fost de 89% și 11% cele nerealizare. Comparând procentele obținute în etapa de pretestare și etapa de posttestare, se observă o creștere a randamentului școlar.

## **Concluzii**

Evaluarea orientează cadrul didactic în reglarea strategiilor de predare, pentru o mai bună aplicare la nivelul particularităților individuale și de vârstă ale elevilor. Evaluarea este utilizată în vederea planificării riguroase a activităților și pentru organizarea unui mediu de învățare adecvat cerințelor și intereselor copiilor. În sprijinul realizării unei evaluări corecte și obiective, sunt utilizate metode și tehnici de evaluare, acestea având un efect formativ eficient, materializat în dezvoltarea capacităților intelectuale superioare și a aptitudinilor specifice actului creator. Rezultatele cercetării demonstrează eficacitatea metodelor și tehnicilor de evaluare complementare în ceea ce privește creșterea randamentului școlar.



## **Bibliografie**

- Dumitriu, C. (2004). *Introducere în cercetarea psihopedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Lupu, C. (2012). *Didactica matematicii pentru învățământ primar*. Iași: Editura Pim.
- Neagu, M., & Petrovici, C. (2002). *Elemente de didactica matematicii în grădinițe și învățământul primar*. Iași: Editura Pim.
- Planchard, E. (1972). *Cercetarea în pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- \*\*\* (2012). *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici*. Program de formare continuă de tip „blended learning” pentru cadrele didactice din învățământul primar. București.
- \*\*\* (2013). *Programa școlară pentru disciplina Matematică și explorarea mediului - clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*, București:

## IMPLICATIONS OF CURRICULAR REFORM IN LANGUAGE AND COMMUNICATION IN PRIMARY EDUCATION

### *Implicații ale reformei curriculare la Limbă și comunicare în învățământul primar*

Maria ALIXANDROAEA <sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> Tisa-Silvestri Gymnasium School, Bacău, Romania

---

#### Abstract

*The main aim of the paper is to highlight the general context of curricular reform at the level of the Romanian educational system and to present the specific aspects of curricular innovations to Language and Communication in primary education.*

**Key words:** curricular reform, Language and Communication, primary education

---

#### Introducere

În sistemul de învățământ românesc, conceptul „curriculum” a început să fie vehiculat după anul 1990, când au apărut primele noțiuni ale culturii curriculare. Termenul a fost utilizat și mai mult după anul 1996, o dată cu lansarea reformei comprehensive, cuprinzătoare a învățământului. Începând cu anul școlar 1998-1999, se operează cu un Curriculum Național, elaborat prin raportare la trei repere fundamentale: dinamica sistemului de învățământ românesc, respectiv necesitățile actuale și de perspectivă ale acestuia; tendințele actuale și criteriile internaționale general acceptate în domeniul reformelor curriculare; tradițiile și elementele sistemului românesc de învățământ, care corespund din punctul de vedere al reformei curriculare.

Argumentul principal pentru un nou Curriculum Național pornește de la ideea că acesta se adresează unor elevi care vor intra în viața socială și în cea profesională în secolul următor, sec

---

\* Corresponding author.

Teacher for primary education, *E-mail:* mariaalixandroaea@yahoo.com

XXI. Drept consecință, sistemul de învățământ este dator și responsabil în a-i pregăti pe aceștia pentru a face față presupuselor schimbări economice, sociale, politice și culturale, atât pe plan intern, cât și internațional (*Curriculum Național pentru Învățământul Obligatoriu*, 1998). Astfel, curriculum-ul propus a fost elaborat pentru a sintetiza ansamblul de așteptări exprimate de școală față de un tânăr capabil să răspundă cerințelor unor realități în schimbare. Aceste exigențe s-ar putea rezuma în: capacități de gândire critică și divergentă, necesare elevilor în utilizarea cunoștințelor și competențelor dobândite în diferite situații; disponibilitatea și motivația de a reacționa pozitiv la schimbare, să constituie premisă a dezvoltării personale; capacități de inserție socială activă, alături de un set de atitudini și de valori personalizate, care vor permite absolvenților participarea la viața unei societăți deschise și democratice.

Formulat astfel încât să inducă o schimbare de tip democratic a practicilor educative din școală, în sensul accentuării individualizării demersurilor de învățare ale elevilor, până la luarea în considerare a opțiunilor elevilor și părinților în alcătuirea programului școlar, Curriculumul Național are ca principale trăsături: adecvarea la contextul socio-cultural național; permeabilitatea sa față de evoluțiile în domeniu înregistrate pe plan internațional; coerența dintre curriculum și finalitățile educaționale, precum și dintre diferitele componente ale sale; relevanța sa în raport cu obiectivele educaționale; articularea optimă a etapelor procesului curricular: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă; transparența sa pentru toți agenții educaționali implicați.

Curriculum-ul Național asigură un grad mai ridicat de flexibilizare, oferind posibilitatea conceperii unor trasee de învățare diferențiate și personalizate (Crețu, 1999). Aceasta flexibilitate se concretizează în principal, în raportul dintre „curriculum nucleu” sau obligatoriu (65% - 70%) și cel „la decizia școlii” (35% - 30%). Acesta din urmă trebuie să propună o gamă largă de posibilități, din care trebuie să se aleagă una sau mai multe variante, adaptate cerințelor elevilor.

Noul Curriculum Național include două segmente curriculare: curriculum nucleu (trunchi comun), curriculum la decizia școlii. Curriculumul nucleu cuprinde ansamblul de cunoștințe fundamentale, capacități, competențe, modele atitudinale și comportamentale necesare pregătirii tuturor indivizilor. Cuprinde numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul cadru. Conținutul curricular atașat lui este obligatoriu pentru toate școlile și pentru toți elevii, asigurând egalitatea șanselor în contextual învățământului public. Este singurul sistem de referință pentru diferitele tipuri de evaluări naționale. Curriculumul la decizia școlii acoperă diferența de ore dintre curriculum nucleu și numărul maxim de ore pe săptămână, pe discipline și ani de studiu. El circumscrie o zonă de flexibilizare curriculară, de asumare a libertății de decizie și de acțiune atât de către cadrele didactice, cât și de instituțiile școlare. Programele școlare și

disciplinele obligatorii vor avea obiective și conținuturi a căror parcurgere nu mai este obligatorie. Curriculum-ul la decizia școlii poate fi elaborat în trei variante (Crețu, 1998): curriculum nucleu aprofundat (C.N.A.), curriculum extins (C.E.) și curriculum elaborat de școală (C.E.Ș.). Curriculumul nucleu aprofundat (C.N.A.) presupune realizarea obiectivelor și însușirea conținuturilor obligatorii din programele disciplinei prin diversificarea activităților de învățare până la acoperirea numărului maxim de ore din plaja orară disciplinei respective. Această variantă de curriculum se poate realiza cu elevii care nu au interese special orientate spre disciplina respectivă sau pentru elevii care nu au alocat din curriculum-ul general un număr suficient de ore pentru a obține bune rezultate. Curriculumul extins (C.E.) presupune parcurgerea în întregime a programei, adică atât a segmentului obligatoriu cât și a celui suplimentar. Se lărgeste oferta de învățare până la acoperirea numărului maxim de ore din plaja orară a disciplinei respective. Se poate realiza cu elevii care manifestă interes deosebit pentru anumite discipline. Curriculumul elaborat de școală (C.E.Ș.) implică diferite tipuri de activități opționale, propuse de școală sau alese dintr-o listă avansată de la nivel central. Proiectarea sa va pleca de la resursele umane (cadre didactice, specialist, număr de elevi, interesele acestora) și material ale școlii (dotare), situația specifică a școlii, necesitățile comunității locale.

Reforma curriculară își propune realizarea idealului educațional, selectarea unor conținuturi flexibile, în acord cu nevoile și interesele elevilor, în concordanță cu cerințele actuale ale societății dar și cu cele de perspectivă, valorificarea optimă a întregului potențial intelectual al elevilor, evitarea supraîncărcării informaționale, căci prioritatea se schimbă de pe cantitatea de informații, pe valența formativă a acestora, regândirea echilibrului dintre curriculum-ul nucleu și cel la decizia școlii, în favoarea celui din urmă, ca răspuns la solicitarea de independență decizională a unităților școlare.

În octombrie 1994, Consiliul Național pentru Curriculum a inițiat Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar 3724-RO. Componentele Proiectului erau: curriculum, evaluare și examinare, manuale, pregătirea profesorilor, management și finanțare, standarde ocupaționale, învățământ rural (începând cu martie 2000).

După Marga (1998), reforma învățământului românesc încheie trecerea de la sistemul educațional autoritarist la cel adecvat unei societăți ce are la bază libertatea individuală, economie de piață, stat de drept și competiție a valorilor, toate acestea orientate spre integrarea euroatlantică.

## Inovații curriculare la Limbă și comunicare în învățământul primar

În învățământul primar reforma curriculară a adus schimbări în ceea ce privește proiectarea și organizarea întregii activități didactice (*Învățământul primar. Revistă dedicată cadrelor didactice*, 1998, p. 9): introducerea modelului comunicativ-funcțional de abordare a conținuturilor învățării, mai ales în cadrul disciplinei limba și literatura română; promovarea abordării inter-, pluri și transcurriculare a conținuturilor, realizând continuitate și unitate între disciplinele de învățământ; promovarea unor noi moduri și forme de organizare a activității didactice; structura anului școlar și stabilirea vârstei de școlarizare la 6 ani pentru elevii clasei I; promovarea unor noi moduri și instrumente de evaluare moderne, alături de cele tradiționale; introducerea calificativelor, ca nou sistem de notare și înregistrare a performanțelor elevilor; introducerea unor criterii unice la nivel național pentru evaluarea elevilor (standarde și descriptorii de performanță); introducerea și promovarea manualelor alternative; schimbări în structura planurilor de învățământ, a programelor școlare și a altor documente oficiale; amplificarea puterii decizionale a învățătorului, ce poate propune conducerii unității școlare opționalul dorit și poate stabili schema orară a clasei în funcție de nevoile reale ale colectivului clasei.

O primă schimbare în ceea ce privește curriculumul la nivelul învățământului primar a fost intrarea în vigoare în 1995 a unui nou plan de învățământ, ce prevedea ca modificări: introducerea unei subcomponente integrative a limbii române, intitulată comunicare, în clasele I-IV; introducerea unei noi discipline de studiu științe, începând cu clasa a II-a; introducerea disciplinei Educație civică, începând cu clasa a III-a; introducerea unei limbi străine începând cu clasa a II-a. În sprijinul evidențierii aspectelor reformei curriculare, se pot exemplifica dominantele noului curriculum față de cel anterior la nivelul ariei curriculare Limbă și comunicare, disciplina Limba și literatura română (*Curriculum național pentru învățământul obligatoriu*, 1998, p. 22-23). În Tabelul 1 este prezentată o analiză comparativă între curriculumul anterior și cel actual la disciplina Limba și literatura română.

**Tabelul 1.** Dominantele noului curriculum – Limba și literatura română

| Curriculum anterior   | Curriculum actual   |
|---|---|
| Utilizarea unui model didactic tradițional, structurat în două domenii: „limbă” și „lecturi literare” | Recurgerea la modelul comunicativ-funcțional, conform căruia comunicarea este un domeniu complex care înglobează procesele de receptare a mesajului oral și a celui scris („citirea/ lectura”), precum și cele de exprimare orală, respectiv de |

|  |  |
|--|--|
|  | exprimare scrisă   |
| Definirea ambiguă a domeniilor disciplinei („limbă” = gramatică; „lecturi” = literatură)   | Definirea domeniilor disciplinei exclusiv în termeni de capacități; receptarea mesajului oral, receptarea mesajului scris, exprimarea orală și exprimarea scrisă   |
| Prezentarea deformată a domeniului <i>comunicare</i> , conceput, în principal, în termeni de elemente de gramatică și prea puțin ca ansamblu de strategii de comunicare propriu-zisă | Prezentarea comunicării în calitatea sa de competență umană fundamentală, acoperind deprinderi de receptare și de exprimare orală, respectiv scrisă  |
| Acordarea unei ponderi excesive citirii și exprimării scrise, în defavoarea proceselor proprii exprimării orale  | Reechilibrarea ponderii acordate exprimării orale față de cea scrisă, precum și proceselor de producere a unor mesaje proprii față de cele de receptare a mesajelor  |
| Construirea obiectivelor din punctul de vedere al asimilării unor „cunoștințe”   | Centrarea obiectivelor pe formarea de capacități proprii folosirii limbii în contexte concrete de comunicare   |
| Structurarea programei pe baza unor obiective excesiv detaliate și dificil de urmărit în activitatea didactică   | Structurarea programei pe baza unor obiective cadru și de referință sintetice, în măsură să surprindă – în progresie – ceea ce este esențial în activitatea de învățare  |
| Promovarea unor conținuturi directive, obligatorii pentru toți elevii  | Sugerarea unor conținuturi orientative, destinate să încurajeze creativitatea și libertatea de alegere a elevului  |
| Lipsa de flexibilitate în ceea ce privește selecția și organizarea la clasă a conținuturilor   | Flexibilitate în ceea ce privește adaptarea conținuturilor la nivelul de dezvoltare concretă și la interesele copiilor   |
| Promovarea unei învățări abstracte, teoretice, insuficient racordate la nevoile comunicative propriu-zise ale elevului   | Conectarea studiului limbii la realitățile comunicării cotidiene   |
| Punerea accentului pe memorizare, pe repetare și pe învățarea de reguli, concepte etc., pornind de la un ansamblu nerelevant de activități de învățare                               | Punerea accentului pe învățarea procedurală, cu alte cuvinte pe structurarea unor strategii și proceduri proprii de rezolvare de probleme, de explorare și de investigare, caracteristice activității comunicative |

De asemenea, au fost elaborate și aprobate noile „programe analitice” pentru clasele I-IV și s-au introdus manuale alternative după cum urmează: 1995-1996 – clasa I; 1996-1997 – clasa a II-a; 1997-1998 – clasa a III-a; 1998-1999 – clasa a IV-a. Multiplicarea numărului surselor de cunoaștere și a concepțiilor pedagogice, a impus, în mod necesar și benefic, apariția și utilizarea manualelor alternative, ca o replică la manualele unice, tradiționale, din perioada anterioară.

## **Concluzii**

Noua perspectivă pedagogică, urmând modelul de predare prin studiul integrat al limbii, comunicării și textului literar, comută accentul de pe acumularea de cunoștințe, pe dobândirea de competențe. Se constată trecerea de la modelul didactic tradițional la cel comunicativ-funcțional, conform căruia comunicarea este un domeniu complex care înglobează procesele de receptare a mesajului oral și a celui scris.

## **Bibliografie**

- Crețu, C. (1998). *Curriculum diferențiat și personalizat, Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*. Iași: Editura Polirom.
- Crețu, C. (1999). *Teoria curriculum-ului și conținuturile educației*. Iași: Editura Univ. „Al. I. Cuza”.
- Marga, A. (1998). Reforma învățământului acum. *Tribuna Învățământului*, 9, Nr. 415-416.
- \*\*\* (1998). *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, M.E.N. București: Editura Corint.
- \*\*\* (1998). *Învățământul primar*, Revistă dedicată cadrelor didactice. Cluj-Napoca: Editura Discipolul.

## THE ROLE OF THE DIDACTIC GAME IN PRIMARY EDUCATION

### *Rolul jocului didactic în învățământul primar*

Rodica URSU<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> “Constantin Platon” Middle School, Bacău, Romania

---

#### Abstract

*An important means of intellectual education which develops creative ability within the child, the didactic game is a teaching method which has a wide applicability and gives a dynamic and attractive character to the school activity. Being included in the didactic activity, the game brings variety and good mood, entertainment, preventing monotony, fatigue and boredom. Through playing, the child meets his need for action, for acting with real or imaginary objects, for posing in different roles and situations that bring him closer to the surrounding reality. Thus, the use of the didactic game in the learning process makes the pupil learn with pleasure and become interested in the activity in progress; shy children become more voluble, more active, brave, acquire self-confidence and tenacity when answering. Representing a set of actions and operations that has as objectives the child's intellectual, technical, moral and physical training, the game contributes to an active learning giving a dynamic role to intuition and imagination along with relaxation and fun.*

**Key words:** didactic game, primary education

---

#### Introducere

Jocul didactic este o metodă didactică eficientă, cu o largă aplicabilitate în procesul instructiv-educativ, care asigură un caracter dinamic și atrăgător activității școlare. În procesul de învățământ jocul este conceput ca o metodă de instruire și educare a elevilor, ca procedeu metodic de realizare optimă a sarcinilor concrete pe care le presupune procesul de învățământ și ca formă de organizare a activității de cunoaștere și dezvoltare pe toate planurile. Ceea ce caracterizează în esență jocul didactic este aceea că el îmbină într-un mod armonios și unitar atât sarcini specifice

---

\* Corresponding author.

Teacher for primary education, E-mail: rodica.ursu@yahoo.com



jocului cât și sarcini și funcții specifice învățării. În literatura de specialitate jocul didactic constituie o metodă eficientă de instruire și educare, fiind folosit pentru a forma sau a consolida anumite cunoștințe, priceperi, deprinderi. Prin urmare jocul didactic are drept scop, pe de o parte instruirea copiilor într-un domeniu al cunoașterii și pe de altă parte, sporirea interesului pentru activitatea respectivă prin utilizarea unor elemente distractive caracteristice jocului. Se facilitează atingerea obiectivului urmărit și împreună cu celelalte activități, exercită o puternică influență asupra copilului în vederea pregătirii sale.

În vederea atingerii obiectivelor propuse, în cadrul jocului didactic sunt îmbinate elementele surpriză cu cele de așteptare. Jocul didactic are o structură încheată, sarcini precise. Jocul devine didactic atunci când prin modul de formulare a sarcinii de învățare, copilul este adus în situația de a-și utiliza energia și potențialul psiho-fizic pentru a-și optimiza parametri comportamentali. Ideea corelării jocului cu instrucția intră de mult în tradiția educației. Există tradiția de a acorda întâietate în anumite momente și la anumite obiecte.

Jocul didactic utilizat în lecție este o activitate de învățare cu scopuri și sarcini instructive și educative, bine determinate, cu un conținut adecvat, care se realizează într-o formă plăcută. Urmărind obiectivele curente ale lecției prin jocurile care pot fi presărate în diverse momente, copilul este solicitat la același efort mintal pe care l-ar face într-o activitate didactică obișnuită: să observe, să denumească, să recunoască, să transforme, să explice, să creeze, etc. Spre deosebire de activitatea de învățare, în cadrul jocului sunt efectuate aceste operații într-o formă plăcută, atractivă, mobilizându-și toate resursele. Acțiunea de joc și cea instructivă sunt corelate după o formă originală. A se juca și a învăța sunt activități care se îmbină perfect. Principiul aplicat în jocurile educative și didactice este acela al transferului de energie. Un interes care nu poate exercita decât o acțiune minimă sau nulă asupra comportamentului copilului este înlocuit de un interes imediat și puternic. Baron (apud Moraru, 1995) afirmă: „Încercați să retrăiți stadiul copilăriei, siliți-vă să vă devină familiar ceea ce este nou și, mai ales, să dați aspect de noutate la ceea ce vă este familiar, folosiți metafora, jucați-vă, bateți câmpii, încercați-vă norocul... pe scurt, dați frâu liber imaginației ... și veți putea rezolva problemele”. Astfel, deși învățarea este o activitate serioasă care solicită efort voluntar pentru punerea în acțiune a disponibilităților psihicului, efortul este mai ușor declanșat și susținut mai eficient când se folosesc resursele jocului când între joc și învățare se întind punți de legătură. De aceea, prin jocul didactic nu trebuie să se înțeleagă simpla alăturare a unor acțiuni ludice și instructive, sau desfășurarea lor prin alternare, ci o formă de joc încheată, unitară în care aceste elemente sunt alăturate organic, motivul jocului ducând la rezolvarea unor sarcini didactice pe baza unor reguli determinate

riguros. În esență jocul este o activitate de învățare al cărei efort nu-l simt datorită atractivității, dimpotrivă îl doresc

### **Valențe formative ale jocului didactic în învățământul primar**

Integrarea jocurilor didactice oferă diferite beneficii. La nivelul învățământului primar, unde se pun bazele deprinderilor de muncă intelectuală, jocurile didactice oferă un cadru propice pentru învățarea activă, participativă, stimulând inițiativa și creativitatea elevilor. Activitatea de învățare este o activitate dificilă care necesită un efort gradat și de aceea trebuie susținută permanent cu elemente de sprijin, printre care jocurile didactice având un rol important. În jocul didactic sunt implicate ca procese psihice: gândirea și operațiile ei, memoria, atenția și spiritul de observație, voința, imaginația, limbajul. După Crețu (1997), pentru a îndepărta pe elev de conformism în favoarea imaginației trebuie utilizat frecvent jocul astfel elevii putând ajunge la descoperiri de adevăruri ,putându-și antrena capacitățile lor de a acționa, pentru că strategiile jocului sunt , în fond situații euristice.

Reprezentând un ansamblu de acțiuni și operații ce urmăresc obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală și fizică a copilului, jocul contribuie la realizarea unei învățări active, acordând un rol dinamic intuiției și imaginației paralel cu destinderea și buna dispoziție . Jocul este puntea care poate uni școala cu viața, activitate care îi permite copilului să treacă la munca serioasă. În situațiile de joc copilul realizează cea mai autentică învățare având impresia că se joacă. Este metoda pe care majoritatea copiilor o folosesc pentru a înțelege lumea, pentru a înțelege trecutul și viitorul. Jocul este limbajul universal al copilăriei, atât al celor care întâmpină dificultăți cât și al celor cu o dezvoltare armonioasă. Orice proces de însușire al unor cunoștințe activează o serie de procese psihice (atenția, memoria, gândirea) fără de care însușirea lor nu ar avea loc. Dezvoltarea lor se poate realiza într-o măsură mai mare și un ritm mai rapid dacă vom utiliza în activitățile desfășurate, în măsura în care se pretează și jocul didactic. În cadrul jocului, copilul transformă imaginația în realitate. Interesul este susținut de efort, de concentrare, intrând în joc voința. Se naște astfel interesul de cunoaștere și se trezește curiozitatea de a ști mai mult. Din lupta dintre interes și curiozitate se nasc aptitudinile necesare oricărei profesii. Prin conținutul și modul lor de desfășurare se urmărește atât însușirea de noi cunoștințe, cât și consolidarea celor deja însușite. Elementele de joc pe care le conține un joc didactic oferă posibilitatea elevului de a asimila ceea ce este nou, fără a-și da seama de efort, dar mai ales posibilitatea să învețe jucându-se. În acest caz, elementul distractiv se îmbină armonios cu cel instructiv. Prin intermediul jocului didactic, se pot asimila noi informații, se pot consolida și verifica anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi.

Jocul didactic favorizează angajarea afectiv atitudinală a copiilor, întrecerea cu sine, dorința de autodepășire. Jocul este modalitatea naturală prin care copiii exprimă ce gândesc, trăiesc și simt la un moment dat. Așadar, jocul didactic constituie o eficientă metodă didactică de stimulare și dezvoltare a motivației superioare din partea elevului, exprimată prin interesul său nemijlocit față de sarcinile pe care le are de îndeplinit sau plăcerea de a cunoaște satisfacțiile pe care le are în urma eforturilor depuse în rezolvare. Jocurile didactice sunt antrenante pentru toți elevii și acționează favorabil și la elevii cu rezultate slabe la învățătură, crescându-le performanțele și câpătând încredere în capacitățile lor, siguranță și promptitudine în răspunsuri. Este indicat ca jocurile să declanșeze momente vesele precum și de tensiune cu încărcătură afectivă, să se încheie cu aprecieri colective sau individuale: aplauze, mici recompense, privind realizarea sarcinii de învățare propusă.

Îmbinarea armonioasă a jocurilor didactice interdisciplinare în cadrul unei lecții, gândită ca o activitate concurs, realizată pe grupe, asigură participarea afectivă a elevilor, dezvoltându-le spiritul de competiție și de echipă. Competiția stimulează competența, efortul de autoevaluare și autodepășire, acceptare succesului, dar și a eșecului. Jocul didactic interdisciplinar îmbină sarcini didactice din domenii de activitate diferite, de obicei două, trei discipline, într-o structură unitară, axată pe învățare, în condiții agreabile, relaxante.

Acțiunea de joc determină ca rezolvarea scopului didactic să fie plăcut pentru elevi. Inclus în activitatea didactică, elementul de joc, aduce varietate și o stare de bună dispoziție, de divertisment, ceea ce previne apariția monotoniei, a oboselii și a plictiselii. Copilul își satisface nevoia de activitate, de a acționa cu obiecte reale sau imaginare, de a se transpune în diferite roluri și situații care îl apropie de realitatea înconjurătoare. Folosirea jocului didactic în procesul de învățământ face ca elevul să învețe cu plăcere, să devină interesat de activitatea care se desfășoară; face ca cei timizi să devină mai volubili, mai activi, mai curajoși, să capete mai multă încredere în capacitatea lor, mai multă siguranță și tenacitate în răspunsuri.

### **Condițiile desfășurării eficiente ale jocurilor didactice**

Pentru a avea efectul dorit se impune respectarea câtorva condiții dintre care amintim crearea unei atmosfere antrenante, conceperea jocului astfel încât să fie respectate particularitățile de vârstă, asigurarea unui conținut bogat, structurat și variat, vizând esențialul, prezentarea cunoștințelor într-o succesiune gradată, prezentarea sarcinii de rezolvat într-un mod accesibil copiilor, stabilirea precisă a regulilor, utilizarea unui material adecvat, stimularea copiilor în funcție de rezultatele obținute.

O caracteristică esențială constă în crearea unor condiții favorabile pentru aplicarea cunoștințelor, exersarea priceperilor formate sub forma unor activități plăcute. Sarcina didactică apare sub forma unei probleme de gândire, recunoaștere, numire, comparare. Regulile jocului ordonează acțiunile de joc și au funcții reglatoare asupra relațiilor reciproce între copii. Acestea sunt condiționate de conținutul și obiectivele jocului. De asemenea, vizează reglementarea repartizării rolurilor, rezolvarea problemelor implicate în joc, succesiunea acțiunilor de joc, comportarea copiilor în timpul jocului.

Rolul învățătorului este de a asigura îmbinarea activității de învățare cu elementele distractive de joc, subordonând jocul obiectivelor didactice. Așa cum remarcă și Cucoș (1996, p. 35), centrarea excesivă pe realizarea competențelor prevăzută de programa școlară și restrângerea libertății de acțiune a elevilor poate conduce la apariția dezinteresului, a plictiselii sau monotoniei. Astfel, având dulcea iluzie că se joacă copilul participă la propria lui formare, achiziționând cunoștințe și formându-și atitudini și comportamente. Cadrul didactic asigură condițiile pentru crearea unei atmosfere în care elevul poate să învețe și să acționeze în consecință. Stanciu (2003, p. 83) precizează că, dacă sunt utilizate cu consecvență în demersul didactic, jocurile vor reprezenta modalități de valorizare a potențialului intelectual și creativ al elevilor, iar efectele se vor resimți și la nivelul mentalității cadrului didactic care va putea să-și mențină „flexibilitatea mentală - condiție importantă pentru sănătatea intelectuală și o pârgă a unui demers didactic eficient”.

## **Concluzii**

Elementele de joc au calitatea de a motiva și stimula puternic elevii, mai ales în primele clase, când ei încă nu și-au format interes pentru învățare. Este firesc să întâmpine dificultăți în fața solicitărilor școlare la această vârstă. Jocul trebuie împletit cu învățarea. Prin gradul înalt de angajare al elevului în activitatea de învățare, jocurile didactice constituie una din formele de învățare cu cele mai bogate efecte educative, o modalitate de activizare a școlărilor mici și de stimulare a resurselor intelectuale. Orele cu un conținut interesant bogat și frumos ilustrate, înviorate cu jocuri didactice, susțin efortul elevilor și le mențin atenția concentrată, reduc gradul de oboseală. Jocul didactic stimulează creativitatea prin libertatea de gândire și de acțiune, prin încrederea în puterile proprii, prin inițiativă și chiar cutezanță, devenind pe cât de valoroase pe atât de plăcute. În joc se dezvoltă curajul, perseverența, dârzenia, combativitatea, corectitudinea, disciplina, spiritul de cooperare, de viață în colectiv, de comportare civilizată. Cu ajutorul jocurilor didactice, se pot dezvolta capacități și abilități cognitive, afective și volitive ale copiilor, se pot educa trăsături ale personalității creatoare, se pot asimila modele de relații interpersonale, se pot forma atitudini și convingeri. Copiii pot învăța să utilizeze bine informațiile, timpul, spațiul

și materialele puse la dispoziție, li se poate dezvolta spiritul de observație, spiritul critic și autocritic, capacitatea anticipativ predictivă, divergența și convergența gândirii, flexibilitatea și fluența, capacitatea de a se orienta într-o anumită situație, de a propune soluții, de a le analiza și a opta pentru cea mai optimă, de a trăi și evalua anumite experiențe sau situații fără a se plictisi vreodată.

### **Bibliografie**

Crețu, C. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Iași: Editura Polirom.

Cucoș, C. (1996). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.

Moraru, I. (1995). *Știința și filosofia creației*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Stanciu, M. (2003). *Introducere în pedagogie*. Iași: Editura „Ion Ionescu de la Brad” Iași.

## THE SCHOOL AND SOCIAL ADAPTATION AND INTEGRATION OF ROMA STUDENTS

### *Adaptarea și integrarea școlară și socială a elevilor rromi*

**Ramona-Adi GABOR<sup>a\*</sup>**

<sup>a</sup> “Alec Russo” Middle School, Bacău, Romania

---

#### **Abstract**

*In this paper there are presented, on the one hand, the characteristic aspects of the school and social adaptation of the Roma pupils and, on the other hand, the specific elements of their school and social integration are highlighted.*

**Key words:** Roma pupils, school and social adaptation, school and social integration

---

#### **Introducere**

Minoritatea rromă este a doua minoritate, după cea maghiară ca proporție numerică din totalul populației. Această minoritate se confruntă cu multiple probleme, cum ar fi: sărăcia, lipsa educației, probleme de sănătate, lipsa actelor de identitate, lipsa locuințelor, șomajul și discriminarea. Bineînțeles că sunt și probleme care pot fi de ordin psihologic, care pot ajunge la extreme dacă sunt amplificate, generând astfel, comportamente deviate la început și infracțiuni, ulterior. Minoritatea romă este a doua minoritate, după cea maghiară ca proporție numerică din totalul populației. Această minoritate se confruntă cu multiple probleme, cum ar fi: sărăcia, lipsa educației, probleme de sănătate, lipsa actelor de identitate, lipsa locuințelor, șomajul și discriminarea. Bineînțeles că sunt și probleme care pot fi de ordin psihologic, care amplificate pot ajunge la extreme, generând astfel, la început comportamente deviate, ulterior infracțiuni (Micu, 2009). Rromii au nevoie de sprijin pentru a se integra în societate și nu numai ei, ci și ceilalți cetățeni, care datorită unor probleme legate de supraviețuire ajung să beneficieze de ajutor

---

\* Corresponding author.

Teacher for primary education, *E-mail:* ramonagaboradi@yahoo.com

din partea statului devenind astfel dependenți de sistem. Pentru a putea rezolva situația în care aceste familii se află, este nevoie de studii care să arate situația prezentă, astfel încât să sensibilizeze opinia publică pentru a lua măsurile necesare soluționării problemelor. Cu o elită politică și intelectuală emergentă, minoritatea romă are încă o slabă reprezentare în instituțiile publice și o putere redusă de a introduce pe agenda publică probleme specifice, chiar dacă este minoritatea cea mai numeroasă după cea maghiară în România. Majoritatea reprezentanților acestei etnii se confruntă încă cu importante dificultăți, formele precum excludere, marginalizare socială și culturală, discriminare devenind aproape un loc comun în descrierea situației minorității roma. Este momentul ca asistența să atingă resorturile mai puțin vizibile, la nivelul comunității, prin care barierele actuale în promovarea identității acestei minorități să fie îndepărtate. Acest lucru trebuie să se realizeze și în domeniul educației, un posibil punct de plecare în spargerea cercului vicios sărăcie-excludere-pierderea identității. Fiecare copil este înțeles ca un participant activ la învățare și predare pentru că fiecare aduce cu sine în procesul complex al învățării și dezvoltării o experiență, un stil de învățare, un model social, o interacțiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare, un context cultural căruia îi aparține. Dacă acceptăm ideea că, după absolvirea școlii, toți copiii trebuie să beneficieze de șansa de a participa activ la viața socială, atunci trebuie să le acordăm necondiționat această șansă încă din școală.

### **Adaptarea școlară și socială a elevilor rromi**

La nivel general, adaptarea poate fi definită ca ansamblul modificărilor conduitei care vizează asigurarea echilibrului relațiilor între organism și mediile lui de viață și, în același timp, al mecanismelor și proceselor care susțin acest fenomen. În sistemul general al științelor, adaptarea este concepută ca una dintre proprietățile fundamentale ale organismului de a-și modifica adecvat funcțiile și structurile corespunzător schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător. Cu alte cuvinte, ea reprezintă expresia ansamblului de activități prin care o persoană își modifică conduita pentru a se acomoda optim mediului determinat. În sens larg, conținutul conceptului de adaptare școlară se referă la ansamblul acțiunilor care determină realizarea corelației optime între posibilitățile elevului și necesitățile mediului educativ didactic. Această corelație privește atât activitatea didactică, cât și procesul de integrare psihosocială a elevului în diferite colective, grupe, macrogrupe.

În concepția piagetiană, adaptarea desemnează procesul de echilibrare între asimilare și acomodare, intervenit în cadrul interacțiunii dintre om și realitatea înconjurătoare. Dacă transpunem acest mecanism la particularitățile activității instructive-educative, putem afirma că

adaptarea școlară exprimă calitatea și eficiența realizării concordanței relației dintre personalitatea elevului și cerințele școlare. Aceasta denota, rezultatul favorabil al procesului de învățământ, activitate care reclamă un efort în vederea realizării în mod integral a obiectivelor educației, înfăptuirea fiind recunoscută și apreciată ca atare de către colectivitate. În virtutea acestora, adaptarea școlară presupune compatibilitatea eforturilor, a dificultăților cu capacitatea elevului, cu probabilitatea subiectiva a realizării sarcinilor școlare. Concordanța dintre cerințele obiectivelor instructive și răspunsul comportamentului elevului față de ele reprezintă condiția de baza a adaptării.

Adaptarea școlară implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului pentru a deveni pregătit pentru școală, capabil de a face față cerințelor instructive-educative și de a fi compatibil în acord cu normele și regulile pretinse în programa școlară pentru dobândirea cu succes a rolului și statutului de elev. Adaptarea socială reprezintă potrivirea unei persoane cu mediul, acord între conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței, echilibru între asimilare și acomodare socială. Adaptarea socială se produce în raport cu mediul nou, schimbat, iar indicatorul reușitei este faptul că subiectul se simte ca „acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este un străin.

### **Integrarea școlară și socială a elevilor rromi**

Integrarea școlară presupune operarea cu o serie de indicatori care constituie sistemul de referință al nivelului de realizare a interacțiunii dintre personalitatea elevului (factorii subiectivi) și ansamblul condițiilor de desfășurare a procesului instructiv-educativ (factorii obiectivi), din perspectiva efectului informativ-formativ exercitat. După Cristea (1998, p. 9), principalii indicatori sunt:

- performanța școlară, un indicator cu o sferă mai largă decât adaptarea școlară, fiind premisa reușitei școlare;
- acomodarea școlară la cerințele comunității școlare (colectiv didactic, clasa de elevi, microgrupuri școlare formate) aflate în continuă ascensiune;
- maturitatea școlară, care presupune valorificarea deplină a nivelului de dezvoltare biologică, psihologică, socială și culturală specifică vârstei și treptei de învățământ respective;
- orientarea școlară adecvată resurselor interne (intelectuale, nonintelectuale) și externe (exigențele familiei și ale mediului social) existente sau aflate într-o anumită linie de evoluție;



- orientarea școlară specială, determinată de imposibilitatea rezolvării pedagogice a unor cauze obiective: debilitate mintală, intelect de limită, tulburări instrumentale (dislexie, disgrafie, discalculie, mutism selectiv), instabilitate psihomotrică, tulburări comportamentale (conduită agresivă, perversă, etc).

Au fost stabilite o serie de priorități în ceea ce privește integrarea elevilor rromi: asigurarea accesului copiilor rromi la educația obligatorie; dezvoltarea calității educației; introducerea programelor de integrare și de desegregare; lărgirea accesului la educația preșcolară; dezvoltarea accesului la educația postsecundară și a celor adulți. Stabilirea alternativelor și alegerea soluțiilor se bazează pe următoarele aspecte (Ponce, 1999, p. 110):

- identificarea unui program de dezvoltare a participării școlare și de scădere a abandonului școlar, în principal în segmentele sărace ale cetățenilor rromi;

- studiul posibilității de organizare a anumitor instituții de învățământ primar, profesional și secundar în cazul rromilor (arte și meserii, învățământ vocațional, formare sau reconversie profesională, etc.);

- elaborarea și introducerea anumitor programe de formare a mediatorilor școlari și de dezvoltare pentru cadrele didactice în cadrul domeniului educației interculturale;

- implementarea temelor de prevenire a discriminării în trunchiul programei școlare;

- implementarea în cadrul programelor de pregătire ale specialiștilor în administrație publică, asistență socială, poliție, sanitate, învățământ a anumitor module didactice care privesc problemele sociale și economice ale rromilor;

- elaborarea și introducerea anumitor programe de încurajare a participării părinților rromi la procesele de tip educațional din școală și din exteriorul ei;

- adoptarea anumitor măsuri legislative în ajutorul rromilor, în scopul de a acorda facilități în domeniul educației pentru rromi și din punctul de vedere al promovării rromilor pe posturi din administrația școlară (directori de școli și inspectori școlari);

- acordarea în continuare a unor facilități și a unor locuri subvenționate speciale pentru tinerii de origine rroma care vor să termine colegii universitare și facultăți;

- obligativitatea unităților școlare și a inspectoratelor școlare din județe să realizeze în continuu cursuri de recuperare școlară pentru rromi, prin intermediul tuturor formelor de învățământ aprobate, în funcție de solicitările individuale și ale organizațiilor rromilor din cadrul zonei de responsabilitate;

- atragerea tinerilor de origine rroma catre institutiile de formare a functionarilor publici si a angajatilor din institutiile publice (facultati de asistenta sociala, administratie publica, medicina, academii si școli militare pentru formarea ofiterilor si subofiterilor de politie, etc.);

- dezvoltarea accesului la educatie prin intermediul asigurarii gratuite a unei mese pentru toti elevii din cadrul ciclului primar si secundar.

Semnificatia notiunii „integrare sociala” este dependenta de aspectele stabilitatii, consensului, controlului social care trebuie sa caracterizeze orice societate. Mezei (1998) evidentiaza ca integrarea sociala poate fi privita din diferite perspective:

- *un proces social* prin care se realizeaza o permanenta reinnoire a unei unitati sociale, in conditiile postularii echilibrului relativ, structural si functional al acestei unitati, implicand, in mod necesar, intarirea elementelor ei;

- *o stare de echilibru social*, definita prin absenta marginalitatii si prin convergenta a doi termeni aflasi, inițial, intr-o relatie de tensiune, convertita ulterior, intr-o relatie de armonie si actiune cooperanta;

- *apartenenta si participarea neimpusa* a individului la un set de norme, valori si atitudini, comune ale grupului, care odata internalizate si externalizate de individ in comportamente explicite, faciliteaza intarirea solidaritatii functionale a grupului;

- *rezultatul* unei serii de adaptari si ajustari normative a individului la un camp definit de relatii de grup, rezultat care are drept consecinta dorita eliminarea conflictelor si stabilirea unor raporturi coezive si participative.

Integrarea școlară este un proces complex și de durată care face referire la cuprinderea copiilor de etnie rromă în instituții școlare obișnuite, sau în moduri de organizare cât mai apropiate de acestea. Ca procesualitate, Vărăjmaș ș.a. (1996) disting următoarele etape/ niveluri/ moduri ale integrării școlare: integrare fizică, care se referă la cuprinderea copiilor de etnie rromă într-o instituție școlară obișnuită sau/ și specială, integrarea funcțională, semnifică participarea la un proces comun de învățare, în condițiile în care și copilul de etnie rromă asimilează anumite cunoștințe, își formează abilități, alături de copii obișnuiți sau copiii din grupul de copii în care este cuprins, integrarea socială presupune stabilirea și dezvoltarea de relații și inter-relații în interiorul grupului de muncă, la care copilul de etnie rromă participă activ, integrarea în societate apare atunci când copilul integrat în grupul de elevi dobândește sentimentul de apartenență și participare deplină la comunitate, cu asumarea de roluri.

Factorii sociali ai integrării școlare sunt multipli: sărăcia și sărăcia extremă, șomajul ori sub-angajarea, migrația internă și externă, lipsa documentelor necesare, prejudecățile și neîncrederea.

### **Concluzii**

Esența adaptării școlare și sociale constă în ajustarea informativ-formativă a procesului instructiv-educativ, pe de o parte, și a caracteristicilor și trăsăturilor de personalitate ale elevului pe de altă parte. În ceea ce privește, integrarea școlară și socială, accentul este plasat pe includerea elevilor romi în școlile obișnuite și în diferite grupuri sociale. Se poate afirma că integrarea socială este pregătită și condiționată de integrarea școlară.

### **Bibliografie**

- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Mezei, S. (1998). Integrare socială. În: Zamir C., Vlăsceanu L. (coord.), *Dicționar de sociologie* (pp. 300-301). București: Editura Babel.
- Micu, J. (2009). Integrarea socială a romilor. *Etnosfera*, Nr. 1, 11-24.
- Ponce, E. (1999). *Țigani din România - o minoritate în tranziție*. București: Editura Compania.
- Vrăjmaș, T., Daunt, P., Mușii, I. (1996). *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*. Editată cu sprijinul reprezentanței speciale UNICEF în România.

## INFLUENCE OF SMART DIGITAL DEVICES ON IMPROVING SCHOOL RESULTS OF PREADOLESCENTS

### *Influența dispozitivelor digitale smart asupra îmbunătățirii rezultatelor școlare ale preadolescenților*

Gabriel TUDOR<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

---

#### Abstract

*The aim of this paper is to highlight the role of smart digital devices on the personal and social development of preadolescents. There are presented the results of a qualitative study based on the analysis of school documents to identify the correlation between the use of technological tools by preadolescents and the school results in the Mathematics discipline.*

**Key words:** preadolescents, school results, smart digital devices

---

#### Introducere

La momentul actual, elevii de gimnaziu cu vârste cuprinse în intervalul de debut al adolescenței, respectiv 12-14 ani, sunt apreciați în mediul școlar dar și cel familial pe baza notelor și performanțelor școlare obținute la diferite concursuri și examene și mai puțin din perspectiva adaptabilității sociale. Nivelul performanței școlare este în strânsă legătură cu capacitatea individului de adaptare socială. Smith și Strick (2011) precizează că „este de înțeles faptul că părinții sunt neliniștiți în ceea ce privește performanțele școlare, cartea este în mod frecvent mai puțin legată de reușita de viață decât atributele personale cum ar fi optimismul, ambiția, adaptabilitatea, dorința de a munci din greu și perseverența în raport cu lucrurile sau situațiile dificile”. Aceste calități fac diferența între persoanele care au performanțe la un nivel mediu și cele care au performanțe extraordinare. Prezumția care stă la originea acestei cercetări este că

---

\* Corresponding author.  
PhD Student, *E-mail:* gabriel\_tudor76@yahoo.com

aparitia, relativ recentă, dar explozivă, a tabletelor și telefoanelor smart precum și accesul puberilor la aceste instrumente, într-un mod necontrolat, fără limite de timp sau destinații online și/ sau offline pot modifica dezvoltarea generală și procesul de structurare personalității lor, modul lor de viață și performanțele școlare.

Rainie (2012) a constatat că telefoanele inteligente sunt deosebit de populare în rândul adolescenților: 66% dintre studenții cu vârsta cuprinsă între 18 și 29 dețin un smartphone. Conform Experian Marketing Services (2013), adolescenții de la 18 la 24 de ani au folosit telefoane inteligente pentru a trimite și a primi o medie de 3853 de mesaje pe lună. Datele altui sondaj (Deloitte, 2013, apud McCoy, 2013) arată că grupa de vârstă între 14 și 23 a avut cea mai mare rată de adoptare a laptop-urilor (84%) în Statele Unite și a smartphone-urilor (70%). Datele studiului inițial de NetDay (Project Tomorrow, 2009), evidențiază că 70% dintre elevii din clasa a șasea până la clasa a douăsprezecea au folosit un telefon mobil, fie în timpul școlii, fie în timpul liber. Un studiu al Institutului Român pentru Evaluare și Strategie – IRES, „Românii și Facebook – percepții și obiceiuri de utilizare”, realizat în perioada 24-28 septembrie 2015, pe un eșantion total de 1582 de subiecți cu vârste de peste 15 ani din toată țara, arată că 93% dintre respondenți accesează rețeaua de socializare online de acasă, 90% petrec între 30 de minute și 3 ore online, aceștia având vârste cuprinse în intervalul 18 - 65 de ani, iar 81% accesează platforma de socializare online de pe telefonul smart.

Dispozitivele digitale, cum ar fi telefoanele inteligente, tabletele și laptopurile, sunt instrumente importante și pentru activitatea instructiv-educativă din învățământul actual. Acestea sprijină învățarea elevilor prin asigurarea accesului la informații în afara clasei, în mod principal. Cu toate acestea, când sunt utilizate în scopuri non-clasice, dispozitivele digitale pot deveni mijloace de învățare eficiente în sala de clasă. Smith ș.a. (2011) au descoperit că aproape 100% dintre absolvenții de colegiu și universități au avut acces la Internet. 92% dintre studenții absolvenți au fost conectați la Internet prin telefoane mobile mobile, laptop-uri sau tablete. Tehnologia digitală poate fi atractivă pentru preadolescenți și, de asemenea, poate oferi o alternativă care atrage interesul acestora. Utilizarea tehnologiilor digitale poate oferi oportunități de învățare pentru cei mai mulți dintre preadolescenți pentru a-i ajuta să obțină succes în activitatea școlară.

Cu toate acestea, unii elevi pot fi mai puțin încrezători în procesul de învățare prin intermediul tehnologiilor digitale și trebuie luate măsuri pentru a asigura egalitatea de acces. Rezultatele studiilor cu privire la investigarea percepției elevilor și profesorilor față de utilizarea dispozitivelor digitale smat evidențiază influența negativă asupra rezultatelor școlare. Rezultatele

studiului realizat de Richtel (2012) asupra percepției profesorilor arată că utilizarea constantă a tehnologiei digitale a împiedicat atenția studenților și capacitatea de a persevera în fața sarcinilor dificile. Conform studiului inițiat de Purcell ș.a. (2012), au fost constatate diferențe semnificative la nivelul percepției profesorilor. 77% dintre cadrele didactice au considerat că internetul și motoarele de căutare au un impact preponderent pozitiv asupra abilităților de cercetare la studenți. Cu toate acestea, 87% dintre respondenți au considerat că tehnologiile digitale determină o atenție redusă, iar 64% au precizat că tehnologiile digitale au contribuit mai mult la distragerea atenției studenților decât la îmbunătățirea rezultatelor nivel academice. Rezultatele unui alt studiu (Campbell, 2006) evidențiază atitudinile negative ale elevilor față de utilizarea telefoanelor mobile la liceu, deoarece acestea constituie în percepția lor sursă serioasă de iritare și distragere a atenției.

În urma analizei rezultatelor cercetărilor pe tema utilizării dispozitivelor digitale smart se constată necesitatea conștientizării de către profesori a momentului în care vor introduce noile tehnologii, a modului în care vor fi utilizate, precum și a modalității de evaluare a eficienței și eficacității acestor. Profesorii pot folosi în mod optim noile tehnologii în sala de clasă, ceea ce le va permite să-și dezvolte cunoștințele despre o gamă largă de instrumente digitale și să ia în considerare cu atenție cum și de ce pot fi utilizate pentru a sprijini învățarea elevilor. Un rol foarte important în valorificarea acestor noi tehnologii îl reprezintă selecția eficientă a dispozitivelor. Adapatarea instrumentelor digitale la nevoile, interesele preadolescenților, precum și la particularitățile de vârstă ale acestora, este esențială pentru implementarea eficientă în procesul de învățământ.

Obiectivele studiului de față constau în analiza documentelor școlare în vederea consemnării rezultatelor școlare și identificarea corelației dintre utilizarea dispozitivelor digitale smart și rezultate la disciplina Matematică. Ipoteza care stă la baza studiului este că există o corelație pozitivă între folosirea de către preadolescenți a instrumentelor tehnologice și rezultatele școlare.

## **Metodologie**

### ***Lotul de cercetare***

Grupul de cercetare a fost format din 70 de preadolescenți cu vârste cuprinse 12 și 14 ani, din Bacău.

### **Metode de cercetare**

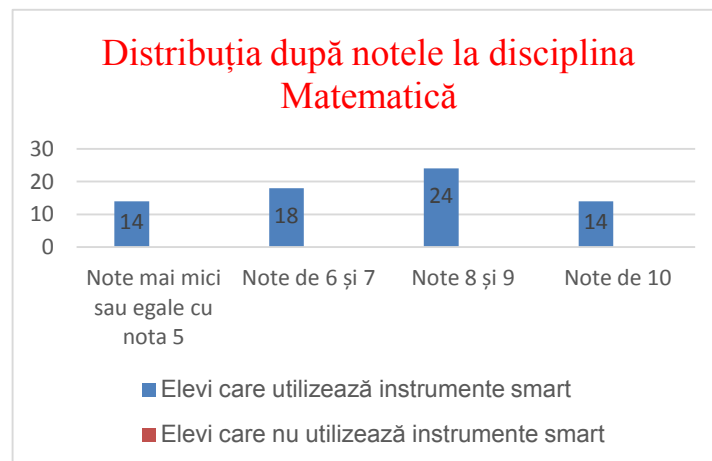
În cadrul studiului de față, este utilizată metoda analizei produselor activității și a cercetării documentelor, deoarece furnizează informații despre procesele psihice și unele trăsături de personalitate ale elevilor prin prisma obiectivării lor în produsele activității: desene, lucrări scrise, referate, portofolii, caiete de teme, lucrări de creație tehnică, piese, proiecte, creații literare, compuneri etc. Rezultatele școlare ale elevilor „se oglindesc” în diferite documente cum ar fi (Dumitriu, 2011): catalogul școlar, portofolii, rapoarte, caiete. De asemenea, prin consultarea unor documente precum planurile de învățământ, programele școlare, planificările calendaristice (proiectarea curriculară realizată la anumite niveluri) obținem indirect diferite date privitoare la acțiunea educațională, mai ales asupra rezultatelor ei.

### **Procedura**

Cercetarea s-a realizat pe parcursul anului școlar 2016-2017 și a constat în analiza catalogului, ca document școlar, în vederea înregistrării rezultatelor școlare ale elevilor la disciplina Matematică.

### **Rezultate**

Din cei 70 de elevi, 14 dintre aceștia au la disciplina matematică note mai mici sau egale cu nota 5, 18 elevi au note între 6 și 7, 24 de elevi au note de 8 și 9, iar 14 subiecți au note de 10 (Histograma 1). Dintre elevii care au obținut nota 10, doar doi nu utilizează instrumente digitale smart.



**Histograma 1.** Reprezentarea grafică a datelor referitoare la relația dintre utilizarea dispozitivelor digitale smart și rezultate la disciplina Matematică

## **Concluzii**

Disponibilitatea dispozitivelor digitale mobile în școli oferă atât oportunități educaționale pentru cursanți și pentru profesori, dar creează și o serie de probleme legate de distragerea atenției. Conform datelor studiului realizat, se constată că există o corelație pozitivă între utilizarea dispozitivelor digitale smart și rezultate la disciplina Matematică, deoarece elevii care folosesc aceste instrumente obțin note mari.

La nivelul școlilor, se va oferi profesorilor și elevilor libertatea de a explora noile beneficii ale utilizării dispozitivelor tehnologice, precum și de a crea combinații de tehnologii în medii digitale inovative. Este important să fie introdus și implementat în sala de clasă orice dispozitiv digital smart care îmbunătățește motivarea și învățarea preadolescenților. Ca urmare a integrării noilor tehnologii în lecții, este creată o atmosferă pozitivă de învățare pentru majoritatea elevilor. Noile generații folosesc în mod constant tehnologiile mobile și, de aceea, este prioritar să fie explorate posibilitățile de utilizare a acestora în activitățile educaționale pentru a facilita învățarea elevilor ori de câte ori este posibil.

## **Bibliografie**

- Campbell, S. (2006). Perceptions of mobile phone in college classrooms: Ringing, cheating, and classroom policies. *Communication Education*, 55(3), 280-294.
- Dumitriu, C. (2011). *Metodologia cercetării pedagogice*. Bacău: Editura Alma Mater.
- McCoy, B. (2013). Digital Distractions in the Classroom: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes. Faculty Publications, College of Journalism & Mass Communications, 71.
- Purcell, K., & Rainie, L., & Heaps, A., & Buchanan, J., & Friedrich, L., & Jacklin, A., & Chen, C., & Zickuhr, K. (2012). How Teens Do Research in the Digital World. Pew Internet and American Life Project. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/Reports/2012/Student-Research/MainReport/Part-1.aspx>.
- Rainie, L. (2012). Smartphone Ownership Update: September 2012. Pew Internet and American Life Project. Material găsit la adresa <http://www.pewinternet.org/Reports/2012/Smartphone-Update-Sept-2012/Findings.aspx>.
- Richtel, M. (2012). Technology Changing How Students Learn, Teachers Say. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2012/11/01/education/technology-is-changing-howstudents-learn-teachers-say.html?pagewanted=all>.



Smith, A., & Rainie, L., & Zickuhr, K. (2011). College Students and Technology. Pew Internet and American Life Project. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/Reports/2011/College-students-andtechnology/Report.aspx>.

Smith, C., & Strick, L. (2011). *Dizabilități legate de învățare explicate de la A la Z*. București: Editura Aramis.

## THE ROLE OF MATHEMATICAL ACTIVITIES IN KINDERGARTEN

### *Rolul activităților matematice în grădiniță*

**Diana Maria CIOBANU<sup>a\*</sup>**

<sup>a</sup> “Emil Racoviță” Gymnasium School Onești, Bacău, Romania

---

#### **Abstract**

*The main aim of the study is to emphasize the role of mathematical activities in kindergarten from the perspective of mathematical language formation in preschools and the selection of didactic methods specific to the development of logical reasoning.*

**Key words:** kindergarten, Mathematics activities

---

#### **Introducere**

În perioada actuală, când progresul tehnic este necesar în toate domeniile de activitate, iar dezvoltarea științei este vizibilă, se pune accent tot mai mult pe dezvoltarea raționamentului logic. Înțelegerea, însușirea și dezvoltarea gândirii matematice va constitui o preocupare primordială a cadrelor didactice, de la cele mai fragede vârste și continuând sistematic cu celelalte trepte ale învățământului. La nivelul învățământului preșcolar, se urmărește la nivel general dezvoltarea personalității armonioase a copiilor prin formarea capacităților și comportamentelor în conformitate cu cerințele actuale ale mediului social, precum și formarea în plan specific a gândirii logice la activitățile matematice. Prin intermediul acestor activități, se va realiza adaptarea preșcolarilor la mediul în care trăiește. Omul viitorului ar trebui să fie înzestrat cu o gândire creatoare, indiferent de domeniul de activitate în care va activa, pentru că doar așa va putea să se adapteze schimbărilor ca vor interveni în viața sa. În viața cotidiană, matematica este un exercițiu al minții, pregătitor pentru marile probleme ale vieții cu care individul se va

---

\* Corresponding author.

Pre-primary teacher, *E-mail:* dianam22ro@yahoo.com

confrunța, este un salt în timp de la stadiul de gândire empirică la stadiul de gândire euristică, făuritoare de noi creații. Gândirea matematică devine astfel gândirea caracteristică omului din societatea contemporană și numai o bună pregătire matematică îl va putea ajuta să rezolve cu succes multiplele probleme inerente ale vieții sale.

Învățarea matematicii devine în prima etapă de formare un proces activ în care efortul intelectual se situează pe primul plan. Noțiunile matematice vor fi prezentate copiilor în așa fel încât aceștia să le înțeleagă și să le folosească în activitățile următoare și în viitor. Activitățile matematice în grădinița de copii ocupă un loc important ca număr de ore în planul de învățământ, vizând stimularea dezvoltării intelectuale a preșcolarilor și trecerea de la gândirea concretă intuitivă la gândirea abstractă. În grădiniță, copilul învață noțiunile matematice de bază. Important este modul cum vor fi aplicate în practică în viitor, pentru că matematica se învață nu pentru a ști, ci pentru a folosi.

Scopul predării matematicii la preșcolari se caracterizează prin trei laturi distincte: instructivă, educativă și formativă. Latura instructivă a predării matematicii în grădiniță se referă la însușirea de către copii a acelor noțiuni elementare de matematică care le vor fi de folos în viitor: mulțimi, număr, mărimi, noțiuni de geometrie, unități de măsură, compunerea și rezolvarea de probleme, de calcul oral și scris. Latura educativă se concretizează prin dezvoltarea tuturor facultăților mintale la copii: gândire, atenție, memorie, voință, spirit de competiție, spirit de răspundere. Latura formativă vizează formarea capacității preșcolarilor de a aplica noțiunile de matematică dobândite în viața de zi cu zi. Copiii vor fi provocați continuu, deoarece se vor afla în situații concrete de viață pe care le vor rezolva în mod creativ.

Obiectivele matematice surprind succesiunea treptelor de învățare în domeniul cognitiv, iar organizarea învățării matematicii trebuie să se realizeze ținând cont de implicațiile pe care Piaget le atribuie dezvoltării stadiale Petrovici (2014): „ordinea achizițiilor matematice să fie constantă, întrucât achiziția conceptului de număr este ulterioară achiziției noțiunii de mulțime, iar în succesiunea temelor ce pregătesc numărul există o ordine logică (grupare, clasificare, ordonare, seriere, punere în perechi, conservare, număr); fiecare stadiu se caracterizează printr-o structură, la nivelul căruia cunoașterea condițiilor specifice fiecărui nivel intermediar influențează dezvoltarea; caracterul integrator al structurilor, deoarece structurile specifice unui substadiu devin parte integrantă în structurile vârstei următoare și determină implicații matematice în achiziția conceptului”. Achizițiile matematice dintr-un anumit stadiu sunt preluate și valorificate în condiții noi la nivelul următor; de exemplu, achiziția conceptului de conservare a masei trebuie valorificată la conservarea numerică pentru a fi înțeleasă descompunerea numărului.

### **Formarea limbajului matematic la preșcolari**

Învățarea unei științe începe cu însușirea limbajului ei conceptual. Studiul matematicii, încă de la gradiniță, are ca scop să ofere copiilor, la nivelul lor de percepere posibilitatea înțelegerii științifice a conceptelor de număr natural și a operațiilor cu acestea. În situația în care cunoașterea acestor noțiuni se realizează la nivelul rigorii științifice, atunci limbajul de operare cu acestea trebuie să aibă rigoare științifică. Un rol foarte important în formarea noțiunilor matematice îl deține legătura dintre conținutul și forma noțiunii care se impune a fi respectată. De aceea, este necesar ca termenii matematici să fie bine înțeleși, pentru ca preșcolarii să învețe corect cu ajutorul reprezentărilor corespunzătoare noțiunilor însușite.

Limbajul matematic este limbajul noțiunilor cele mai abstracte și cele mai generale, motiv pentru care se va introduce la început cu dificultate. Pentru înțelegerea unei noțiuni într-un limbaj accesibil preșcolariilor, vor fi utilizați termeni familiari. Cadrul didactic folosește termenul de rotund în locul termenului de cerc, termenul de grupă în loc de mulțime sau de obiect în loc de element, pentru a-i ajuta pe copii să înțeleagă noțiunile respective. Termenul de formă geometrică implică o abstractizare restrângând atributele unui obiect descris prin formă, mărime, culoare, grosime la unul singur: formă. Termenul de piesă este utilizat când se face referire la alte însușiri ale obiectului. Tot în această perioadă sunt introduse și noțiunile de grupă, grup și mulțime. În limbajul activ, cuvântul mulțime are ca temă mult, iar copiii în reprezentările lor ar înțelege că dacă mulțimea ar avea un obiect sau niciunul, nu ar mai fi mulțime. De aceea, în activitățile matematice se folosesc termenii de grup, grupă pentru noțiunea de mulțime. Copiii vor realiza grupe cu un element sau mai multe elemente și treptat vor înțelege că tuturor grupelor de obiecte li se poate atribui denumirea de grupă sau mulțime. Petrovici (2014) menționează că procesele gândirii (analiza, sinteza, comparația), ca și însușirile ei (rapiditate, flexibilitate, independență) se exersează intens și sistematic, ca urmare a activității permanente și variate, desfășurată cu copiii în scopul alcătuirii mulțimilor după anumite criterii.

Limbajul copiilor se îmbogățește în continuare cu noțiuni ca grupă cu tot atâtea elemente, cu mai puține elemente, cu mai multe elemente sau cu tot atâtea elemente. După înțelegerea acestor noțiuni sunt introduse cele de numere naturale sau operații cu numere naturale. În cadrul activităților matematice desfășurate în grădinița de copii, copilul învață să formeze grupe de obiecte, să descopere caracteristicile acestora, să stabilească relații între ele și chiar să efectueze exerciții cu ajutorul lor. Prin operațiile de gândire logică, preșcolarii se pregătesc intelectual pentru înțelegerea conceptului de număr natural și ulterior, a operațiilor cu numere naturale și operațiilor logice.

Însușirea limbajului matematic la preșcolari implică activarea unor roluri specifice din partea educatoarei. Este important ca aceasta să folosească exemple variate când introduce noțiuni noi, să descrie concret obiectele, să adreseze întrebări clare și scurte care să vizeze un răspuns unic pentru a nu-i încurca pe copii. Mănuirea directă a obiectelor, folosirea materialului didactic corespunzător, verbalizarea acțiunilor realizate îi va determina pe copii să înțeleagă matematica și să o iubească. Copiii vor fi încurajați permanent să vorbească, să folosească termeni în limbajul lor propriu, pentru că dezvoltarea limbajului contribuie la dezvoltarea gândirii matematice. Înțelegerea noțiunilor într-un limbaj accesibil și nu memorarea lor mecanică contribuie mai târziu la însușirea limbajului științific.

### **Metode didactice specifice activităților matematice din grădiniță**

Calitatea muncii educatoarei și a copiilor, precum și creșterea eficacității activităților matematice, depind foarte mult de metodele utilizate. Metodologia didactică ocupă o poziție centrală în cadrul procesului instructiv-educativ implicând atât resurse materiale cât și resurse umane. Metoda este definită ca fiind „calea de urmat în vederea îndeplinirii obiectivelor stabilite” (Cerghit, 2006), modalitatea pe care educatorul o urmează pentru a-i ajuta pe cei educați să-și descopere drumul lor în descoperirea soluțiilor la problemele pe care le întâlnesc. Metodele folosite în activitățile matematice trebuie să se bazeze pe implicarea activă a copiilor în procesul de învățare, pe stimularea inițiativei acestora, astfel încât aceștia să descopere, să caute, să soluționeze singuri problemele apărute. Folosirea metodelor didactice optime este foarte importantă în procesul instructiv-educativ, constituind sursele creșterii eficacității sistemului de învățământ și căile de urmat pentru îndeplinirea scopurilor dinainte stabilite.

Educatorea va alege metodele de învățământ la activitățile matematice în funcție de finalitățile educației, de conținutul procesului instructiv-educativ, de mijloacele de învățământ de care dispune, de particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor dar și de psihologia grupurilor școlare. Copilul trebuie să treacă de la *a ști* la *a ști să facă*. Manifestându-și creativitatea profesională, educatoarea va utiliza în manieră modernă metodele tradiționale, le va îmbina și va pune accent pe valoarea formativă a metodelor, nu pe cantitatea informațiilor. Fără a exclude metodele învățământului tradițional, este important ca educatoarea să utilizeze metode didactice moderne prin care va încerca să stimuleze interesul copiilor pentru activitățile matematice, va crea o atmosferă propice de învățare și va implica în mod activ preșcolarii în propria formare.

Învățarea matematicii devine atractivă când activitățile instructiv-educative se desfășoară sub formă de joc. Jocurile logico-matematice sunt utilizate frecvent în grădiniță pentru a-i familiariza

pe copii cu noțiuni despre formele geometrice, despre numere naturale și operații cu acestea, despre mulțimi și relațiile între ele. Eficiența jocurilor didactice matematice depinde de cele mai multe ori de felul în care cadrul didactic poate să asigure o concordanță între tema jocului și mijloacele didactice existente. Vor fi utilizate elemente specifice care motivează participarea activă a elevilor, chiar dacă pornește cu o sarcină euristică - mișcarea, competiția, manipularea obiectelor, întrecerea, așteptarea, surpriza, ghicirea, aplauzele, demonstrarea și respectarea regulilor de joc.

Folosirea metodelor didactice în mod adecvat de către educatoare îi poate ajuta pe copii să înțeleagă mai ușor noțiunile matematice. Cu ajutorul metodelor de predare moderne, va fi creată o lume a cifrelor care va stimula curiozitatea și interesul preșcolărilor față de activitățile matematice.

## **Concluzii**

Prin activitățile matematice desfășurate, copiii vor învăța, în primul rând să gândească: vor căuta, vor crea, vor modela, vor aplica, vor compara, astfel încât vor fi dezvoltate gândirea logică, judecata, memoria, atenția, limbajul și capacitatea de a aplica cele învățate în viața de zi cu zi. Bucuria copiilor de a se juca și de a învăța la activitățile matematice, va orienta educatoarea să conceapă activitățile matematice ca reale contexte de gândire și înțelegere a realității. Este important ca educatoarea să fie receptivă la ceea ce le place copiilor și să le trezească interesul acestora spre descoperirea tainelor matematicii. În funcție de posibilitățile și dorințele copiilor, educatoarea îi va antrena pe copii în desfășurarea exercițiilor de antrenament logic din cadrul activităților matematice, să-i formeze în așa fel încât matematica să reprezinte pentru ei o curiozitate ce va fi descoperită pas cu pas. Rolul educatoarei este de a le trezi preșcolărilor interesul pentru activitățile matematice, de a le forma deprinderi și priceperi de muncă ordonată, de a le încuraja efortul propriu, de a le dezvolta gândirea logico-matematică

Scopul final al participării la activitățile matematice ca disciplină de învățământ nu este doar de a rezolva probleme, ci de a rezolva problemele cu care se confruntă de-a lungul vieții. Copiii vor asocia matematica cu rezolvarea unor probleme și găsirea soluțiilor corecte prin efort propriu și prin căutare. Provocările vieții cotidiene vor oferi oportunități de a exersa și învăța elementele însușite de preșcolari în cadrul activităților matematice. Transmiterea de cunoștințe matematice într-un mod autoritar va fi înlocuită cu o predare creativă care va încuraja copilul să descopere și să caute soluții, astfel încât va fi dezvoltată gândirea euristică, prin respectarea intereselor și particularităților psiho-individuale ale preșcolărilor.

## **Bibliografie**

Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.

Petrovici, C. (2014). *Didactica activităților matematice în grădiniță*. Iași: Editura Polirom.

## MODALITIES TO STIMULATE THE CREATIVE POTENTIAL IN PRESCHOOLS

### *Modalități de stimulare a potențialului creativ la preșcolari*

**Lenuța PĂDURARU<sup>a\*</sup>**

<sup>a</sup> “Ion Creangă” Middle School, Bacău, Romania

---

#### **Abstract**

*The aim of this study is to present an educational approach centred on diagnosing the ways of knowing and developing the creative potential in pre-school education, based on the operationalization of the specific themes and the categories of creativity indicators. At the founding stage, the knowledge of the creative potential of preschoolers was realized through a series of age-related creative tests, namely the Torrance Tests of Creative Thinking, which allows the evaluation of two forms of creativity: figurative and verbal. The final stage materialized in designing an educational approach to the development of the creative potential of the large group of preschoolers. Starting from the formative role of art, in the design of the educational approach centred on the development of creativity, we have paid attention to artistic and plastic activities, following three important directions: familiarizing pupils with plastic language elements; the gradual initiation into the problems of the creation of plastic; developing aesthetic taste, bringing children closer to the beauties of the environment and artwork.*

**Key words:** creative potential, preschool, pre-test, post-test

---

#### **Introducere**

Stimularea potențialului creativ la preșcolari este concepută ca demers socio-educational organizat, care cuprinde simultan fenomene de activizare, incitare și susținere, antrenare, cultivare și dezvoltare prin afirmare efectivă. Realizarea acestui demers presupune îndrumarea, sprijinirea și promovarea potențialului creativ prin asigurarea unor modalități de acțiune care să antreneze și să promoveze dezvoltarea fluidității, flexibilității și originalității, indicatori ai creativității. La

---

\* Corresponding author.

Pre-primary teacher, *E-mail:* dianam22ro@yahoo.com



vârsta copilăriei, cultivarea creativității în formele sale specifice poate constitui premisa pentru afirmarea creativității la nivelul stadiilor următoare, inclusiv la nivelul vârstei adulte. Stimularea potențialului creativ în grădiniță are rolul de a determina dezvoltarea potențialităților creatoare și transformarea potențialului creativ latent al preșcolarului de grupă mare-pregătitoare în potențial activ creator, bineînțeles adaptat nivelului de vârstă preșcolar. Este foarte important să raportăm abilitățile creative ale preșcolarului la stadiul de dezvoltare în care acesta se află, punctul de referință atunci când evaluăm capacitățile creative ale copilului preșcolar, ar trebui să fie copilul însuși.

Activitățile educative continue și organizate în vederea stimulării și dezvoltării potențialului creativ trebuie să aibă următoarele obiective:

- îmbogățirea reprezentărilor despre obiecte, fenomene, situații;
- formarea receptivității față de probleme;
- însușirea unor modalități de operare a gândirii, atât algoritmice, cât și euristice;
- dezvoltarea gândirii divergente și convergente;
- însușirea principalelor procedee imaginative;
- dezvoltarea imaginației reproductive și a imaginației anticipative;
- dezvoltarea trebuinței de cunoaștere și cristalizarea primelor elemente ale viitoarelor interese științifice și creative;
- dezvoltarea trebuințelor de independență, de autoexprimare, de autodepășire;
- cultivarea spontaneității și independenței;
- formarea capacității de exprimare a propriilor idei și soluții;
- formarea receptivității pentru cooperare.

Stimularea creativității este un demers socio-educational complex ce cuprinde simultan fenomene de activizare (incitare și susținere), antrenare, cultivare și dezvoltare a potențialului creator. Trebuie, însă, precizat faptul că premisele naturale, dispoziționale oferă o bază mult mai largă pentru dezvoltarea creativității decât este ea realizată în activitățile instructiv-educative în care sunt antrenați cadrele didactice și elevii. În acest sens, ca scop practic este necesar să avem în vedere întregul sistem al condițiilor sau factorilor favorizanți afirmării și dezvoltării creativității, respectiv:

- factori structurali, interiori creativității (inteligență, motivație intrinsecă, interes cognitiv și științific, curiozitate epistemică, atitudini creative, gândire divergentă, tenacitate și perseverență etc.);

- factori de climat general, socio-culturali în dezvoltarea și afirmarea personalității elevilor (mediul social și cultural, contextul familial, economic etc.);

- factori de ambianță psihosocială, de climat psihoeducațional (relații interpersonale, valori și modele social-umane, relațiile dintre profesor-elev, stilul de conducere și tactul pedagogic etc.).

Proiectarea demersului educațional centrat pe dezvoltarea creativității s-a realizat în cadrul activităților artistico-plastice, datorită rolului formativ al artei (Cucos, 2006) și al contribuției acesteia la formarea și educarea gustului estetic. În proiectarea acestui demers, au fost parcurse trei direcții importante: familiarizarea elevilor cu elemente de limbaj plastic de limbaj plastic, inițierea treptată în problemele actului de creație plastică, dezvoltarea gustului estetic, prin apropierea copiilor față de frumusețile mediului și opera de artă. Limbajul artistic este cel mai apropiat copilului preșcolar, de aceea educatorul are sarcina de a-l familiariza pe copil cu operațiile specifice artei plastice de a-i dezvolta sensibilitatea senzorială, pe cea artistică și delicatețea comportamentului prin intermediul afectivității, intuiției și fanteziei. Pentru realizarea conținutului educației plastice la preșcolar se folosesc mijloace cu caracter general, importantă fiind ambianța plăcută din grădiniță, cât și strategiile didactice specifice desfășurării acestor activități. Rolul educatorului este de încurajare, de sensibilizare a copilului în fața frumosului, de instrumentare a acestuia cu limbajul și operațiile specifice artei plastice. Esențial este ca educatorul să dovedească empatie și respect necondiționat, pentru ca preșcolarul să reușească să se autodescopere, să descopere și să rezolve problemele de compoziție și de tehnologie artistică.

În cadrul studiului de față, este elaborat demersul de investigare a dezvoltării potențialului creativ. a fost creat designul de realizare a cercetării experimentale, care a constat în aplicarea strategiilor de dezvoltare a potențialului creativ în cadrul activităților artistico-plastice. Obiectivele cercetării sunt următoarele: identificarea potențialului creativ al preșcolarii de grupă mare-pregătitoare; proiectarea unui demers educativ privind dezvoltarea potențialului creativ al preșcolarii în cadrul domeniului experiențial estetic și creativ; aplicarea strategiilor de stimulare a potențialului creativ la activitățile artistico-plastice; măsurarea impactului utilizării strategiilor didactice asupra dezvoltării potențialului creativ la preșcolarii din grupa mare.

## **Metodologie**

Pentru investigarea dezvoltării potențialului creativ din perspectivă educațională, sunt valorificate tipurile de cercetări din cadrul literaturii de specialitate, rezultând următorul model de cercetare: cercetarea fundamentală pentru surprinderea elementelor componente ale „creativității” prin intermediul strategiilor activ-participative; cercetarea constatativă cu scopul de a evidenția modul de cunoaștere și dezvoltare a potențialului creativ în învățământul preșcolar românesc prin realizarea unui demers educațional la nivel preșcolar (curriculum pentru învățământul preșcolar, proiecte tematice, opționale) și prin aplicarea de teste pentru a surprinde premise ale dimensiunilor creative la preșcolari, atât la nivelul programelor școlare, cât și la nivelul paletelor metodologice profesoralice și deschiderii acestora către dimensiunile creativității; cercetarea aplicativă, în vederea propunerii unui demers educațional centrat pe strategii de stimulare a potențialului creativ în învățământul românesc.

După identificarea nevoii de cunoaștere a „potențialului creativ” în procesul de învățământ, a fost demarată cercetarea fundamentală, în vederea identificării indicatorilor specifici ai acesteia (strategiile și metodele de învățământ, mediul educațional, personalitatea preșcolarilor, personalitatea cadrului didactic). Pe baza acestor indicatori au fost stabilite activitățile educaționale adecvate pentru evidențierea factorilor favorizanți dezvoltării creativității în învățământul preșcolar. Cercetarea constatativă a avut ca scop diagnoza modalităților de cunoaștere și dezvoltare a potențialului creativ în învățământul preșcolar românesc. Produsul final al acestei etape de investigare a constat în obținerea unor date despre modalitățile de identificare a potențialului creativ la preșcolari.

### ***Lotul de cercetare***

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2011-2012, pe un grup experimental format din 18 preșcolari din grupa mare, de la Grădinița Nr. 26 Bacău. Grupul de preșcolari care au participat la cercetarea întreprinsă este relativ omogen ca vârstă, ca nivel de dezvoltare intelectuală și ca mediu de proveniență.

### ***Metode și instrumente de cercetare***

Pentru realizarea obiectivelor cercetării și pentru respectarea exigențelor cercetării științifice, au fost utilizate următoarele metode și instrumente de cercetare: metoda testelor (probe psihologice), experimentul.

Depistarea potențialului creativ al preșcolarilor a fost realizat printr-o serie de probe de creativitate adaptate nivelului de vârstă, respectiv testul de gândire creativă Torrance (apud Dincă, 2001), care permite evaluarea a două forme de creativitate: figurală și verbală.

Metoda esențială prin care noile strategii pot fi verificate în practica educațională este experimentul psihopedagogic de tip formativ-educativ (Cosmovici și Iacob, 1996). La baza realizării acestui tip de experiment, există două etape distincte: testarea inițială a grupului, analiza și interpretarea evaluării inițiale, iar pe baza acestora se propune un demers educațional creativ. În prezentul studiu sunt reliefate etapele care vor sta la baza realizării experimentului psihopedagogic din perspectiva cunoașterii și dezvoltării creativității.

### ***Etapele cercetării***

Dat fiind faptul că metoda de bază utilizată a fost experimentul psihopedagogic de tip formativ-educativ, cercetarea a fost desfășurată pe parcursul a trei etape: inițială sau constatativă, formativă și finală. În etapa inițială au fost aplicate probe de imaginație și creativitate pentru cunoașterea potențialului creativ inițial al preșcolarilor. Etapa formativă a constat în proiectarea unui demers didactic centrat pe dezvoltarea potențialului creativ la preșcolarii din grupa mare, care s-a concretizat în propunerea și planificarea unui proiect tematic, cu durata de două săptămâni, cu titlul „Lumea culorilor”, dar și a unei activități opționale la disciplina educație plastică. Etapa finală a constat în proiectarea unui demers educativ privind dezvoltarea potențialului creativ al preșcolarului de grupă mare.

### **Concluzii**

Datele obținute la proba de evaluare finală evidențiază și posibilitățile cunoașterii și dezvoltării potențialului creativ al preșcolarului prin intermediul activităților desfășurate în cadrul grădiniței și al utilizării unor procedee euristice și probe de creativitate productivă, adaptate profilului psihologic de vârstă preșcolară. În concluzie, cunoașterea și diagnosticarea potențialului creativ facilitează proiectarea și derularea unui demers educațional centrat pe dezvoltarea fluidității, flexibilității și originalității la preșcolari. Metodele și procedeele didactice utilizate pentru dezvoltarea potențialului creativ au determinat o creștere a randamentului școlar, precum și la formarea unei gândiri divergente.

**Bibliografie**

Cosmovici, A., & Iacob, L. (1996). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom.

Cucoș, C. (2006). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.

Dincă, M. (2001). *Teste de creativitate*. București: Editura Paideia.

## **PARTICULARITIES OF DIDACTIC COMMUNICATION IN THE KINDERGARTEN**

### *Particularități ale comunicării didactice în grădiniță*

**Lăcrămioara-Nicoleta VIȚALARU<sup>a\*</sup>**

<sup>a</sup> “George Bacovia” Middle School, Bacău, Romania

---

#### **Abstract**

*The main aim of the study is to present the particularities of didactic communication from the perspective of the teachers' ability in kindergarten and of the obstacles that intervene in the educational process.*

**Key words:** didactic communication, kindergarten

---

#### **Introducere**

Comunicarea este cea mai importantă componentă a procesului de învățământ, iar reușita școlară este dependentă de comunicarea didactică. O comunicare didactică nu este condiționată de prezența celor doi actanți : profesor și elev, ci de manifestarea respectului față de actul învățării. Comunicarea didactică poate fi prezentă între: elev-elev, profesor-elev, profesor-profesor, profesor-părinți, între cel care antrenează și antrenați etc. Comunicarea didactică este considerată drept una dintre cele mai folosite relații care se stabilesc între doi sau mai mulți indivizi. Procesul de învățare este considerat a fi o acțiune bine organizată cu ajutorul căruia individul primește și își atribuie principalele valori culturale și științifice în cadrul unor instituții de specialitate acreditate. Putem afirma că o comunicare este didactică atunci când persoanele cu adevărat specializate în diferite domenii transmit informații și cunoștințe cu ajutorul cărora se formează percepții, atitudini și valori.

---

\* Corresponding author.  
Pre-primary teacher, *E-mail:* lvitelaru@yahoo.com

## **Definirea comunicării didactice**

La nivel general, comunicarea este „acțiunea uneia sau mai multor persoane de transmitere și receptare a unor mesaje care pot fi deformate de zgomote, are loc într-un context, presupune anumite efecte și furnizează oportunități de feed-back” (De Vito, apud Pânișoară, 2003, p. 14).

În plan specific, comunicarea educațională sau comunicarea pedagogică este un transfer complex, având mai multe faze, informația trecând prin mai multe canale, indivizii asumându-și simultan sau succesiv rolurile de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în procesul de învățământ. Comunicarea educațională, reprezintă o acțiune reciprocă, privind atât informațiile clare, dar și cele comune, adiacente, comunicate prin alte canale.

O formă particulară a comunicării educaționale este comunicarea didactică, „o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare” (Iacob, 1999, p. 190). Comunicarea didactică este un proces complex și are un scop bine determinat. Se realizează pe cale verbală și are rol persuasiv, de convingere. Aceasta se distinge de alte tipuri de comunicare prin următoarele caracteristici (Șoitu, 1997):

- caracterul intenționat al comunicării, care ajută la producerea unor schimbări în comportament, gândire, cunoaștere și acțiuni;
- desfășurarea comunicării într-un spațiu organizat și să funcționeze după principii deja stabilite care au în vedere formarea celui alt;
- realizarea în instituții specializate, de regulă în școli, universități;
- caracterul organizat al demersului de comunicare;
- recurgerea la evaluare pentru a se observa eficiența comunicării.

Limbajul didactic este, mai întâi, unul intențional sau instrumental (Iacob, 1999) și de aceea explicit, pe tot timpul utilizării. Comunicarea didactică instrumentală are obiectiv, vrea efect și se poate modifica în funcție de reacția interlocutorului, de feedback. Intenția se exprimă prin obiective stabilite și anunțate de la început, indiferent de forma de desfășurare a învățării. Explicațiile sunt însoțite de descrieri ajutătoare, mai ample ale unui dispozitiv, fenomen: experiențe, materiale, instrumente sau rezultate calitative ori cantitative. Se poate spune, deci, că este și un limbaj descriptiv.

## **Competența comunicatională a cadrului didactic**

Comunicarea didactică eficientă depinde atât de pregătirea și aptitudinile profesorului de a comunica, cât și de capacitatea elevului de a înțelege mesajul transmis. O bună relație de comunicare este construită cu ajutorul încrederii și respectului reciproc dintre elev și profesor. Cei doi trebuie să empatizeze unul cu celălalt și să încerce, pe cât posibil să evite implicarea în situații care pot afecta desfășurarea orelor de curs sau legătura ce deja s-a stabilit între ei. Pentru a construi bazele unei relații solide, profesorul trebuie să relaționeze cât mai mult cu elevii. Desigur, există și cazuri în care nici una dintre părți nu se implică așa cum poate fi dat drept exemplu tipul profesorul tradițional care intră în clasă, predă materia după programă, ascultă elevii și apoi iese din clasă sau elevii scriu încontinuu fără să înțeleagă ceea ce scriu. Neimplicarea profesorului și dezinteresul pe care acesta îl arată față de elevi poate avea efecte negative în ceea ce privește dezvoltarea acestuia și pe parcurs va duce la izolarea copilului, la incapacitatea acestuia de a se integra într-un grup sau în societate. Profesorul trebuie să fie un model exemplar pentru elevi, deoarece aceștia au capacitatea de a prelua anumite valori și atitudini pe care le văd sau le aud. De aceea, profesorii au datoria de a-i îndruma pe copii, de a le dezvolta încrederea în forțele proprii și de a-i pregăti pentru a face față cerințelor actuale.

O comunicare optimă se poate realiza printr-o calitate ridicată a transmisiei. Este important ca întreg conținutul să fie transmis în mod clar, precis, pe înțelesul preșcolarului. Educatorul trebuie să fie înzestrat cu capacitatea de a le traduce copiilor, de a plasticiza exprimarea, de a-i ține captivi și de a-i motiva să comunice. Un rol deosebit îl joacă empatia, care reprezintă capacitatea noastră de a înțelege preșcolarul, modul său de a vedea realitatea, felul în care se simte în legătură cu lucrurile asupra cărora comunică, valorile și atitudinea sa, înainte de a ne face noi înșine înțeleși. Educatoarea trebuie să acționeze cu abilitate pentru a direcționa mesajul astfel încât să corespundă intereselor și nevoilor copilului, să facă ceea ce îi place copilului. Comunicarea didactică este posibilă dacă există un repertoriu comun al educatorului și al preșcolarilor și este cu atât mai eficientă din punct de vedere cantitativ și mai ales calitativ, cu cât valoarea (pozitivă) a acestui repertoriu comun este mai mare. Ascultarea activă se numără printre cele mai importante abilități, pe care este obligatoriu să o avem, pentru a putea înțelege ceea ce spune celălalt. Ca educatoare, ascultarea activă, putem spune că este temelia unei comunicări eficiente, ne ajută să înțelegem nevoiele preșcolarului și totodată să îl ajutăm să depășească unele devianțe apărute în comunicare.



## **Obstacolele comunicării didactice**

Sălăvastru (2004) evidențiază principalele blocaje care pot afecta comunicarea didactică: blocaje determinate de caracteristicile persoanei care inițiază comunicarea didactică, blocaje determinate de relațiile socialvalorice existente între participanții la relația de comunicare, blocaje condiționate de canalul de transmisie și locaje determinate de însușirile domeniului în care se realizează comunicarea didactică

Obstacolele determinate de caracteristicile persoanei care inițiază comunicarea didactică sunt elemente obiective, care se referă la evitarea limbajului facil sau a celui ultraspecializat, elemente specifice personalității profesorului, care includ deprinderi, prejudecăți, experiențe, opinii, ticuri, elemente psihosociologice, care depind de climatul dialogului, normele grupului. În ceea ce privește preșcolarii, pot interveni diferite obstacole: elemente psihologice, care rezultă din atmosfera generală, starea conflictuală, elemente ale personalității, care implică adaptarea mesajului conform propriilor cunoștințe și interese, elemente obiective, care evidențiază inteligența și competența fiecăruia. Calitatea relației are de suferit dacă profesorul prezintă trăsături de personalitate negative (superficialitatea, narcisismul, agresivitatea (verbală, gestuală), cinismul, încăpățânarea, apatia, indiferența, rigiditatea, autoritarismul, sarcasmul, spiritul de dominație, ironia etc). Acestea pot determina distorsiuni ale mesajului și pot conduce chiar la blocarea comunicării.

Blocajele determinate de relațiile social-valorice existente între participanții la relația de comunicare didactică derivă din relația de autoritate dintre profesor și elevi, precum și din natura relațiilor valorice pe care participanții la relația de comunicare didactică le întrețin: conflictul valoric reprezintă un obstacol în calea unei bune comunicări didactice. Între profesor și elev se stabilește o relație de putere: profesorul este purtătorul puterii, în timp ce elevul este destinatarul puterii. Dacă elevul resimte autoritatea profesorului său ca fiind apăsătoare, dominatoare, el se va simți amenințat, va resimți teamă și nu va reuși să recepționeze în cele mai bune condiții mesajele profesorului. Din perspectiva relațiilor valorice, fiecare dintre actorii relației de comunicare dispune de un câmp valoric amplu și de mare complexitate. În măsura în care aceste câmpuri valorice sunt în consens, participanții împărtășesc în general aceleași valori, pe care le promovează și care concură la îndeplinirea scopurilor educației, atunci ele creează un climat favorabil pentru derularea comunicării didactice. Există însă și situații în care aceste câmpuri valorice sunt în dezacord. În aceste condiții, conflictul valoric reprezintă un obstacol în calea unei bune comunicări didactice. Conflictul valoric se poate instala la diferite niveluri, constituindu-se

în tot atâtea blocaje ale comunicării: la nivelul valorilor morale, la nivelul valorilor estetice, la nivelul valorilor vieții în comun.

Dificultățile condiționate de canalul de transmisie se referă la acele situații în care incapacitatea utilizării exacte a sensului unui termen este dată de specificitatea limbajului natural: ambiguitatea generată de polisemia termenilor. O altă categorie de obstacole ține de faptul că elevul nu se află, de multe ori, în posesia sensului exact în cazul unui anumit termen, motiv pentru care el utilizează termenul în mod incorect, iar comunicarea este afectată. E ca și cum ai încerca să folosești o limba străină pe care o cunoști foarte puțin. În acest sens, sarcina cadrului didactic este aceea de a determina pentru elevul în cauză sensul (înțelesul) termenului și realitatea desemnată prin termen. Un elev care are un vocabular bogat tinde spre o comunicare didactică eficientă, în timp ce unul cu un vocabular sărac are o piedică în derularea comunicării. Sunt și situații în care incapacitatea utilizării exacte a sensului unui termen este dată de specificitatea limbajului natural. Există în limba română destui termeni care au mai multe înțelesuri și trimit la mai multe referințe, iar comunicarea poate fi blocată datorită ambiguității lor.

Blocajele determinate de însușirile domeniului în care se realizează comunicarea didactică apar în cazurile în care este promovată cunoașterea de maximă generalitate și bazată pe abstracțiune.

Printre blocajele care apar în comunicarea didactică se enumeră și cele de limbaj, mediu, de ordin emoțional, cultural, perceptiv așa cum sunt enumerate și descrise în tabelul următor, arătând toate taxonomiile care explică barierele care blochează comunicare. Pentru a remedia blocajele de comunicare apărute este nevoie să fie utilizate modalități diferite de captare și menținere a atenției preșcolarilor, precum și o mai bună organizarea a mediului de instruire.

## **Concluzii**

O comunicare didactică eficientă între elevi și profesor va asigura succesul în procesul de predare- învățare. Aceasta ajută la formarea grupurilor, la funcționarea procesului didactic, la exteriorizarea emoțiilor și a sentimentelor. Este mai mult decât o simplă modalitate de transmitere a informațiilor, devenind un întreg proces care determină motivare, ajută la integrarea elevului sau a individului în grup sau schimbă modul în care se comportă, gândesc și acționează elevii. În concluzie, comunicarea didactică este un proces complex, care permite îndeplinirea cu succes a obiectivelor educaționale pe baza unor relații adecvate între actorii educaționali.

## **Bibliografie**

Iacob, L. (1999). *Comunicarea didactică*. în A. Cosmovici și L. Iacob (coord.), *Psihologie școlară* (pp. 181-198). Iași: Editura Polirom.

Pânișoară, I., O. (2003). *Comunicarea eficientă – Metode de interacțiune educațională*. Iași: Editura Polirom.

Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom.

Șoitu, L. (1997). *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

## DEVELOPING REACTION SPEED BY USING MOTION GAMES

### *Dezvoltarea vitezei de reacție prin utilizarea jocurilor de mișcare*

Vitalyos ȘTEFAN <sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> Middle School No. 1 Negoiești, Onești, Bacău, Romania

---

#### Abstract

*The purpose of the study is to highlight the formative role of motion games on speed development.. There are analysed the factors that influence reaction speed and the forms of manifestation, the main methods and means for speed training, and the importance of using motion games.*

**Key words:** motion games, reaction speed

---

#### Introducere

Lecția de educație fizică reprezintă principala formă de organizare a activității fizice în procesul instructiv- educativ. În cadrul orelor de educație fizică se urmărește întărirea stării de sănătate a elevilor, creșterea rezistenței organismului la factorii de mediu, dezvoltarea fizică armonioasă, dezvoltarea calităților motrice, formarea și perfecționarea deprinderilor motrice, inițierea în practicarea unor ramuri de sport, dezvoltarea calităților morale și de voință. Profesorului îi revine sarcina de a alege din multitudinea mijloacelor pe care le posedă educația fizică, pe cele care le consideră mai eficiente, dar care să corespundă particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, precum și celor care se referă la baza materială a școlii. De cele mai multe ori, profesorul de educație fizică este preocupat de creșterea eficienței lecției prin selectarea și integrarea celor mai eficiente strategii didactice. Jocul de mișcare reprezintă una dintre metodele didactice adecvate pentru educarea vitezei.

---

\* Corresponding author.  
E-mail: prof.stefan@yahoo.com

## **Factorii de influențare ai vitezei și forme de manifestare**

Viteza se referă la capacitatea de a executa o mișcare cu rapiditate și frecvență mare care se educă prin folosirea și aplicarea unor metode și mijloace adaptate obiectivului propus. După Dragnea și Bota (1999), este definită ca fiind „capacitatea de a exercita o mișcare sau o suită de mișcări într-un timp cât mai scurt”, „iuțeala sau rapiditatea efectuării mișcării sau a actului motric în unitatea de timp”. Viteza reprezintă capacitatea de a efectua o puternică accelerare la începutul mișcării progresive și de a o menține ulterior cât mai mult posibil pentru atingerea unei viteze maxime crescute.

Indicii de bază ai vitezei se referă la următoarele aspecte:

- starea de funcționalitate a analizatorilor (vizual, auditiv, cutanat, kinestezic) în sensul nivelului acuității, fineții și preciziei acestora;
- mobilitatea desfășurării proceselor nervoase, viteza alternării proceselor de inhibiție și excitație, dar și intensitatea manifestării acestora;
- capacitatea de analiză și sinteză la nivelul scoarței cerebrale;
- timpul de latență și de reacție, care la rândul său depinde de calitatea nervului, a mușchiului și a sinapsei;
- viteza de conducere a influxului nervos aferent și eferent de-a lungul rețelei nervoase;
- viteza de contracție a mușchiului determinată de apariția excitației nervoase;
- tipul de inervație de la nivelul plăcii motorii (este favorizantă pentru viteză, inervația prin motoneuroni alfa mari, ce transmit impulsuri nervoase rapide discontinue);
- capacitatea de atenție și de concentrare a voinței;
- calitatea fibrei musculare și a proceselor energetice care susțin efortul (ATP, fosfocreatina);
- nivelul de dezvoltare a forței musculare dinamice;
- înălțimea, în special lungimea segmentelor ce participă la activitate;
- mobilitatea articulară și elasticitatea musculară;
- vârsta și genul executantului;
- nivelul de pregătire.

Formele de manifestare a vitezei sunt: viteza de reacție, viteza de execuție, viteza de accelerare; viteza de deplasare, viteza de repetiție. La aceste forme de manifestare ale vitezei se pot adăuga și

cele ce rezultă din combinația cu celelalte aptitudini psihomotrice și anume: viteza în regim de forță, viteza în regim de rezistență, viteza în regim de coordonare/îndemânare.

Viteza de reacție este capacitatea de a răspunde într-un timp cât mai scurt la un anumit excitant. Ea se măsoară în m/s, prin calcularea timpului scurs de la apariția excitantului până în momentul începerii mișcării de răspuns. Valorile medii ale timpului de reacție pentru principalii excitanți cu care operăm în cadrul activității de educație fizică și sport sunt următoarele: 140 m/s în cazul excitanților cutanați; 150 m/s în cazul excitanților sonori; 180 m/s în cazul excitanților vizuali. Deosebit de important este faptul că viteza de reacție este legată, în special, de viteza de preluare și prelucrare a informațiilor. Astfel, apare o nouă formă de viteză numită viteză de decizie care se manifestă coroborat cu capacitatea de anticipare și viteza de reacție. Viteza de execuție reprezintă capacitatea de a efectua o deprindere sau un sistem de acțiuni. Viteza de accelerare se referă la capacitatea de a crește indicii de frecvență ai mișcării până la valoarea maximă a acestora. În probele de alergări scurte, capacitatea de accelerare este influențată de dezvoltarea forței membrilor inferioare, lungimea și frecvența pașilor, mobilitatea articulară și elasticitatea musculară, alternarea rapidă a proceselor nervoase de excitație și inhibiție etc. Prin viteza de deplasare se înțelege capacitatea de parcurgere a unei distanțe date într-un timp cât mai scurt. Este analizată în special în probele de alergări scurte (viteză pe: 100 și 200 m, pe 100 și 110 mg., pe 4 X 100 m etc.). Viteza de repetiție este considerată ca fiind capacitatea de a relua execuția unei mișcări cu aceiași indici de iuțeală. Este specifică mișcărilor ciclice. Viteza în regim de rezistență, ca formă a combinației dintre viteză și rezistență, este capacitatea de a efectua acțiunile de mișcare cu indici ridicați de viteză de-a lungul eforturilor prelungite. Viteza în regim de forță constituie viteza mișcării îngreuiate este nevoie de creșterea indicilor de forță. Viteza în regim de coordonare se manifestă în realizarea deprinderilor motrice complexe și a structurilor de exerciții în viteză crescută și în condiții mereu schimbătoare.

### **Metode și mijloace pentru educarea vitezei**

Educarea vitezei depinde în mare măsură de relația ce se impune între dezvoltarea forței și perfecționarea tehnicii de execuție a mișcărilor. Această relație necesită respectarea anumitor principii, și anume:

- principiul efortului cu mare intensitate, întrucât viteza se dezvoltă doar cu exerciții ce presupun viteză mare sau maximă de execuție, cu o durată ce permite suportarea unei solicitări maxime;
- principiul pauzei de refacere, întrucât viteza nu se educă în stare de oboseală;

- principiul efortului repetat periodic , întrucât vizeza nu se educă doar cu eforturi realizate la intervale mari de timp;
- principiul raportului dintre forță și viteză, întrucât creșterea mare a nivelului forței poate determina dezvoltarea vitezei.

Metodele de educare a vitezei au la bază repetarea în timp scurt a deprinderilor motrice. Dintre acestea fac parte (Rață, 2004):

- metoda repetărilor prin reacții de mișcare la semnale cunoscute și complexe și prin execuții rapide într-un timp foarte scurt de exerciții fizice/ mișcări;
- metoda întrecerii sau a competiției: prin reacții de mișcare la semnale cunoscute și complexe sub formă de întrecere și prin execuții rapide într-un timp foarte scurt de exerciții fizice sau mișcări sub formă de întrecere.
- metoda jocului (jocuri dinamice scurte cu acțiuni la semnale, jocuri dinamice cu acțiuni rapide).

Printre mijloacele folosite în lecția de educație fizică privind educarea vitezei se regăsesc următoarele exemple (Rață și Rață, 2008):

- exerciții în tempo rapid (5-10 sec);
- acte și acțiuni motrice executate rapid;
- ștafete și jocuri de mișcare ce necesită atenție, reacții prompte la diferite semnale și rapiditate în execuție;
- exerciții și jocuri cu mingi de diferite mărimi și culori;
- plecări la semnale din diferite poziții;
- sărituri variate cu desprindere pe 1 sau 2 picioare;
- exerciții din școala alergării implicate în alergarea de viteză;
- exerciții și acțiuni din jocuri sportive;
- jocuri sportive bilaterale realizate în condiții de viteză;
- unele exerciții de forță.

## **Utilizarea jocurilor de mișcare pentru dezvoltarea vitezei**

Lecția de educație fizică devine mai atractivă și mai eficientă, precum și un grad de spontaneitate crescută atunci când sunt utilizate jocurile de mișcare. Modernizarea permanentă a activității de educație fizică în școală implică descoperirea unor noi metode și procedee didactice, precum și a mijloacelor de învățământ adecvate pentru a-i stimula pe elevi acționeze și pentru a contribui la perfecționarea și îmbunătățirea continuă a procesului de învățământ. Pornind de la faptul că organizarea procesului instructiv-educativ trebuie astfel orientată încât elevii să nu devină simpli executanți, ci cunoscători ai valorii acțiunilor și exercițiilor învățate, a efectelor acestora, se poate constata că folosirea jocurilor de mișcare și a parcurșurilor aplicative stimulează elevii în realizarea sarcinilor privind dezvoltarea calităților motrice.

Integrarea creativă a jocurilor motrice în lecția de educația fizică oferă elevilor posibilitatea de a beneficia de influențele acțiunilor de joc, mobilizându-i total pe întreg parcursul lecțiilor. Sabău (2003) evidențiază valoarea instructiv-educativă a jocurilor de mișcare, a întrecerilor, cât și a parcurșurilor aplicative atât în activitatea didactică, precum și în organizarea și petrecerea timpului liber al elevului. Folosirea jocurilor de mișcare și a parcurșurilor aplicative în scopul dezvoltării calităților motrice a preocupat în mod deosebit pe specialiștii interesați de metodele predării educației fizice. Jocurile de mișcare sunt folosite cu rezultate foarte bune în primele verigi ale lecției de educație fizică pentru captarea atenției, pentru ridicarea stării emoționale a colectivului, în învățarea, repetarea și perfecționarea cunoștințelor și deprinderilor, în revenirea organismului în starea apropiată de normal după efortul din lecție. Jocurile de mișcare și parcurșurile aplicative formează structura fiecărei lecții. Alegerea acestor metode didactice în funcție de obiectivele pedagogice ce se realizează, constituie actul de creație al fiecărui profesor de educație fizică.

## **Concluzii**

Fiind preocupat în permanență de calitatea lecțiilor, profesorul de educație fizică selectează cele mai eficiente metode didactice și mijloace pentru realizarea obiectivelor educaționale. Jocurile motrice și parcurșurile aplicative reprezintă metode didactice atractive pentru realizarea lecțiilor de educație fizică. Rezultatele obținute în ceea ce privește îmbunătățirea vitezei depind de modul de alegere al jocurilor de mișcare, precum și de nivelul de dozare, de intensitatea la care sunt folosite.



## **Bibliografie**

- Dragnea, A., & Bota, A. (1999). *Teoria activităților motrice: Educație fizică, sport, activități de timp liber, activități de expresie corporală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Rață, G. (2004). *Didactica educației fizice și sportului*. Iași: Editura PIM.
- Rață, G., Rață, Gh. (2008). *Educația fizică și metodică predării ei*. Iași: Editura PIM.
- Sabău, E. (2003). *Jocurile de mișcare. Fundamente teoretice și metodice*. București: Editura Arvin Press.

## THE ROLE OF STORY IN THE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL LANGUAGE

### Rolul povestirii în dezvoltarea limbajului preșcolarilor

Mihaela BOGDAN<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> “Alec Russo” Middle School, Bacău, Romania

---

#### Abstract

*In this study there is demonstrated the effectiveness of using stories in educational activities in the kindergarten. The story is both a method of exposition and communication of oral knowledge, as well as a form of activity aimed at the knowledge of the environment and the education of pre-school language.*

**Key words:** language, pre-primary education, story

---

#### Introducere

Povestirile, poveștile și basmele au fost și vor rămâne operele cele mai plăcute copiilor, începând din copilărie și până în adolescență. Mai întâi ascultându-le, iar mai apoi citându-le, copiii însușesc din basme comoara infinită a înțelepciunii. Grădinița, ca prima formă de organizare a învățământului, acordă o atenție deosebită dezvoltării capacității de comunicare verbală pentru că exprimarea verbală este condiția de bază în formarea, fixarea, diferențierea noțiunilor și în transmiterea informațiilor. Urmare a strategiilor didactice utilizate în grădiniță, copilul depășește forma limbajului situația și se dezvoltă capacitatea de a folosi limbajul contextual.

În cadrul planului de învățământ la nivel preșcolar, educarea limbajului ocupă un loc important, deoarece literatura pentru copii contribuie la realizarea multor componente ale educației și anume: educarea limbajului, educație morală și religioasă, educație ecologică, educație estetică, etc. „Obiectivul fundamental al educației limbajului în învățământul preșcolar îl reprezintă formarea la copii a deprinderilor de comunicare orală, corectă, coerentă și expresivă,

---

\* Corresponding author.

Pre-primary teacher, *E-mail:* miha.bogdan@gmail.com

sub aspect fonetic, lexical și gramatical” (Chiscop, 2000). Potrivit *Curriculumului pentru învățământul preșcolar* (2008), obiectivele cadru pentru domeniul Limbă și comunicare sunt: „dezvoltarea capacității de înțelegere, exprimare orală, și utilizare exactă a sensurilor structurilor verbale orale, formarea unei exprimări verbale corecte din punct de vedere fonetic, lexical, sintactic, creșterea expresivității și creativității limbajului oral, progresarea capacității de a pricepe și împărtășirea gândurilor, intențiilor, semnificațiilor directe de limbaj scris”. Toate aceste obiective pot fi îndeplinite cu ajutorul poveștilor. Copilul este atras de povești deoarece părinții îi citesc povești de la cea mai fragedă vârstă. Pentru a continua demersul început acasă, educatoarea organizează activități de povestire cu respectarea particularităților de vârstă și individuale ale copiilor.

În cadrul studiului de față este demonstrată eficacitatea utilizării poveștilor în activitățile instructiv-educative din grădiniță. Povestirea reprezintă atât o metodă de expunere și comunicare de cunoștințe pe cale orală, cât și ca formă de activitate destinată cunoașterii mediului înconjurător și educării limbajului preșcolarilor.

### **Metodele didactice - definire și clasificare**

În cadrul procesului de învățământ, metoda reprezintă o cale de urmat cu scopul îndeplinirii unor obiective instructive-educative prestabilite: transmitere a unor cunoștințe, formare de priceperi și deprinderi etc. Astfel, metodele devin căi pe care educatoarea le urmează cu scopul de a orienta copilul să descopere sau să redescopere el însuși adevărurile căutate, cunoștințele vizate, noile comportamente ce se așteaptă a fi achiziționate. Metodele de învățământ sunt caracterizate de existența unei triple finalități, ele servind unor scopuri de cunoaștere (stăpânirea unor strategii continue de procesare a informației), de instruire (asimilarea de cunoștințe priceperi și deprinderi) și formative (de modelare optimă a trăsăturilor de personalitate). Cerghit (2006) definește metoda ca un ansamblu sau sistem al acelor procedee sau moduri de execuție a operațiilor implicate în actul învățării, integrate într-un flux unic de acțiune, în vederea atingerii obiectivelor propuse.

Luând în considerare diferite criterii de clasificare a metodelor, precum și polivalența unor metode, au fost realizate diferite taxonomii ale metodologiei didactice. După Cerghit (2006), metodele pot fi clasificate în patru mari categorii: metode de comunicare (explicația, povestirea, descrierea, demonstrația, activitatea cu cartea, conversația, problematizarea, brainstorming); metode de explorare a realității (observarea); metode bazate pe acțiune (dramatizarea, exercițiul); metode de raționalizare.

Din varietatea de metode ce pot fi folosite în activitățile instructiv-educative din grădiniță, mă voi referi doar la cele cu aplicabilitate în activitățile de educarea limbajului: metode verbale: povestirea, explicația, conversația – dezvoltă abilitățile de ordin fizic mental și emoțional, priceperile și deprinderile, solicită gândirea, imaginația și limbajul; metode intuitive: observarea, demonstrația – au o puternică valoare formativă, asigurând suportul intuitiv necesar elaborării proceselor mentale superioare; metode active: exercițiul, jocul, dramatizarea – asigură implicarea preșcolariilor, contribuind la însușirea temeinică a informațiilor, precum și la dezvoltarea capacităților de comunicare.

### **Rolul formativ-educativ al povestirii**

Povestirea este o metodă de învățământ ce poate fi folosită cu foarte mare succes în învățământul preșcolar, care constă în expunerea orală, vie, plastică, sub formă de narațiune sau descriere prin intermediul căreia sunt înfățișate fapte, evenimente, întâmplări îndepărtate în fenomene ale naturii, spațiu și timp, etc. pe care copiii nu le pot înțelege altfel. Activitatea de povestire este una dintre activitățile de educare a limbajului cele mai plăcute copiilor, deoarece satisface nevoia de cunoaștere și de afectivitate, stimulează imaginația și oferă cadrul adecvat de exersare a capacității de comunicare. Povestirea educatoarei constă în expunerea orală a unor povești, povestiri, basme din literatura română sau universală, care prin conținutul specific furnizează copiilor cunoștințe referitoare la cele mai diverse aspecte de viață și domenii de activitate, îi familiarizează cu natura înconjurătoare.

În cadrul activității instructiv-educative din grădiniță, povestirea dezvoltă procesele psihice: gândirea, memoria, imaginația și limbajul. Prin intermediul povestirii, copiii își însușesc un sistem de cunoștințe științifice, ajungând la formarea de priceperi și deprinderi, la dezvoltarea capacităților intelectuale și formarea concepției despre lume și viață, a conduitei și conștiinței morale, a capacităților de cunoaștere și creație. Gândirea logică este dezvoltată datorită succesiunii întâmplărilor din povești. Memoria voluntară se dezvoltă atunci când preșcolarii sunt puși în ipostaza de a reține succesiunea evenimentelor pentru a o expune mai apoi cu ajutorul întrebărilor educatoarei sau pe baza unor imagini. Imaginația se exersează prin crearea unor imagini noi pe baza prelucrării reprezentărilor și a experienței cognitive formate anterior. Copiii se identifică de multe ori cu personajul preferat. Limbajul este mijlocul fundamental de comunicare care se îmbogățește cu cuvinte și expresii noi din povești. Prin intermediul povestirii, pătrund în limbajul copiilor forme de exprimare literare, dar și populare. Procedeele folosite în acest scop sunt: repetarea, prezentarea imaginilor și dramatizarea. Poveștile asigură dezvoltarea

intelectuală, precizând și completând cunoștințele copiilor. Ele contribuie la formarea limbajului, fiind model de vorbire fluentă, expresivă și corectă, stimulându-i și pe ei să povestească. Totodată influențează dezvoltarea morală prin sentimentele ce le trăiesc copiii alături de personajele din povești și prin frumusețile naturii descrise. Nu trebuie omis faptul că povestirea dezvoltă voința, îndemnându-i pe copii spre acțiuni și jocuri noi prin imitarea personajelor, ajutând și la formarea colectivului. De asemenea, această metodă contribuie la formarea unor trăsături pozitive de voință și caracter, le oferă cunoștințe diverse referitoare la aspecte de viață, îi familiarizează cu lumea animală și vegetală. Prin varietatea ideilor exprimate, ele emoționează și îl conving pe copil de frumusețea vieții și a adevărului, având o valoare etică deosebită. Atenția și memoria voluntară fac un important salt calitativ în procesul dezvoltării psihice. Pe măsura acumulărilor cantitative și calitative ale gândirii și imaginației, este relevant rolul limbajului în formarea intelectuală și în dezvoltarea facultăților sale creatoare.

### **Poveștile – repere teoretice și metodologice**

Literatura pentru copii reprezintă o componentă importantă a literaturii naționale care cuprinde totalitatea creațiilor care prin profunzimea mesajului, gradul de accesibilitate și nivelul realizării artistice. Poveștile ocupă un loc important în cadrul literaturii pentru copii. Între povești și basme există o deosebire evidentă deoarece în basm „supranaturalul constituie un element esențial”. În basme predomină fantasticul atât în cadrul în care se desfășoară acțiunea, cât și în prezentarea personajelor care, fie au calități hiperbolizante, supraomenești, fie sunt ființe cu înfățișări și însușiri supranaturale, sau au obiecte care au însușiri neobișnuite, iar în povești cadrul, subiectele și personajele sunt mai apropiate de realitatea vieții de toate zilele, fantasticul ocupând un loc secundar și uneori fiind chiar înlocuit cu elemente care-și au originea în superstițiile popoarelor. Basmele și poveștile nu au fost tratate separat, ci numai împreună, dar sunt prezentate separat caracteristicile specifice și distincte ale basmelor de cele ale poveștilor. Tema basmelor este lupta dintre bine și rău, care se termină întotdeauna cu victoria binelui. Adesea tema basmului pornește de la conflictul cauzat de inegalitățile sociale, pe contrastul dintre bogăție și sărăcie, dintre hărnicie și lene, dintre modestie și îngâmfare, curaj și lașitate, viclenie și cinste, adevăr și minciună. Subiectele basmelor sunt foarte variate, atât prin diversitatea întâmplărilor înfățișate cât și prin complexitatea aspectelor de viață din care se inspiră. Pe de altă parte, varietatea subiectelor se datorează multitudinii însușirilor pozitive pe care le scot în evidență basmele, precum și diversitatea manifestărilor negative pe care le combat. Motivele cele mai frecvente pornesc de la îndeplinirea unui angajament: întrecerea prin forță, dibăcie sau iscusință cu oponentii, întru chipări

ale răului, nimicirea farmecelor unei vrăjitoare, eliberarea prizonierilor ori lupta cu asupritorii cu chip de om sau de monstru etc. Personajele basmelor sunt grupate pentru a evidenția tema generală a basmului, lupta dintre bine și rău. Unele reprezintă forțele binelui, altele reprezintă forțele răului, iar în jurul lor se grupează și celelalte personaje secundare care ajută la dezvoltarea acțiunii și la deznodământul basmului, victoria binelui. Compoziția basmelor are câteva caractere specifice și anume formulele tradiționale care apar în introducere, în cursul desfășurării acțiunii și în încheiere. Încheierea basmului se face tot printr-o formulă tradițională. Uneori ea exprimă chiar ideea basmului, aceea a dorinței de a trăi în armonie, frumusețe și de a învinge timpul și moartea.

O atenție deosebită trebuie acordată poveștilor fixate pentru activitățile de repovestire ale copiilor. Aceste povești trebuie neapărat povestite de educatoare în programul activităților și jocurilor alese, pentru ca astfel copiii să-și însușească bine conținutul lor. Un mijloc eficient și plăcut copiilor pentru fixarea poveștilor îl constituie prezentarea imaginilor. Acest procedeu este util doar în măsura în care sunt folosite imagini de calitate, expresive, care să nu dezamăgească. Imaginile stimulează gândirea copiilor, îi ajută să-și comunice părerile și impresiile asupra acțiunilor și a personajelor. Există imagini care se prezintă la începutul poveștii și care înfățișează elemente din poveste. Dramatizarea este un alt mijloc pentru fixarea poveștilor. În desfășurarea ei copiii nu trebuie puși să memoreze rolurile, expunerea se face liber. În timpul dramatizării, educatoarea repartizează rolurile în așa fel încât toți copiii să participe, iar rolurile principale să treacă pe rând la mai mulți copii și reamintește acelor care au uitat conținutul poveștii.

## **Concluzii**

Însușirea unei vorbiri corecte, clare și expresive, constituie un aspect formativ, capacitate ce se realizează direct prin toate mijloacele de dezvoltare a vorbirii, prin toate activitățile și ocaziile care implică o comunicare verbală. Utilizarea poveștilor în activitățile din grădiniță contribuie la însușirea unui sistem de cunoștințe, la formarea de priceperi și deprinderi, la dezvoltarea capacităților intelectuale și formarea concepției despre lume și viață, a conduitei și conștiinței morale, a capacităților de cunoaștere și creație. Copiii vor fi stimulați în aceeași măsură, în așa fel încât, la terminarea grădiniței să beneficieze de un vocabular bogat, să reușească să povestească coerent, să răspundă corect și complet la întrebările adresate. În concluzie, povestirea contribuie la dezvoltarea intelectuală, morală, estetică, precum și la formarea premiselor personalității preșcolarului.

**Bibliografie**

Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.

Chiscop, L. (2000). *Didactica educației limbajului în învățământul preșcolar. Ghid metodic*. Bacău: Editura Casei Corpului Didactic „Grigore Tăbăcaru”.

## ACHIEVING ECOLOGICAL EDUCATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION

### *Realizarea educației ecologice în învățământul preșcolar*

**Aurora Adina IVENTA<sup>a\*</sup>**

<sup>a</sup> Gymnasium School „Octavian Voicu”, Bacău, Romania

---

#### **Abstract**

*The main purpose of the study is to present ways to achieve ecological education in kindergarten. The first part of the paper describes the objectives of ecological education, and in the second part there are mentioned the modalities of its integration in the activities of preschool education.*

**Key words:** kindergarten, ecological education, objectives

---

#### **Introducere**

La vârsta preșcolară se transmit normele elementare de comportament care constituie fundamentul acțiunilor unui cetățean preocupat de mediul în care trăiește. Prin educația ecologică se urmărește (Geamăna, 2008): dezvoltarea capacității de cunoaștere și înțelegere a mediului ca întreg; stimularea curiozității de investigare a acestuia; formarea deprinderilor și trăirilor afective. În grădiniță, educația ecologică se poate realiza în cadrul activităților la liberă alegere, pe domenii experiențiale și prin activități opționale, ceea ce contribuie la realizarea obiectivelor educaționale specifice.

Este important ca realizarea educației ecologice să înceapă de timpuriu, din mai multe motive: înțelegerea și respectarea naturii ca urmare a dobândirii cunoștințelor despre mediu; stimularea copilului de a acționa, de a manifesta atitudini, de a participa la activități desfășurate în aer liber; formarea deprinderilor și a trăirilor afective; facilitarea învățării prin cooperare; înțelegerea de către preșcolar a urmărilor activităților antropizate; prin activități nonformale, încurajarea

---

\* Corresponding author.

Pre-primary teacher, *E-mail:* adina.ivent@gmail.com



copilului de a formula răspunsuri originale la probleme de mediu; dezvoltarea încrederii copilului în forțele proprii, a sentimentului de siguranță.

### **Obiectivele educației ecologice**

După Geamăna (2008, p. 9), scopul educației ecologice este acela de „a forma bazele unei gândiri și atitudini centrate pe promovarea unui mediu natural propice vieții, de a dezvolta spiritul de responsabilitate față de natură”.

La nivel general, educația ecologică are ca finalități întărirea relației om-mediu, determinarea viitorului cetățean să respecte natura, formarea capacității de a trăi frumos în mijlocul ei. În acest sens, se va pune accent pe următoarele obiective specifice (Momanu, 2002): dezvoltarea conștiinței ecologice; dezvoltarea capacității de a identifica și pune în practică soluții privind relația om-mediu de viață; inițierea, pregătirea actualului și viitorului cetățean în direcția influențării pozitive a deciziilor politice, economice și sociale privind mediul.

Dintre obiectivele cele mai importante ce vizează educația ecologică sunt (Văideanu, 1988):

- alfabetizarea în materie de mediu: dobândirea cunoștințelor, a abilităților și atitudinilor pe care fiecare cetățean trebuie să le stăpânească;
- conștientizarea diversității și importanței problemelor ecologice, ca și a diversității comportamentelor umane care afectează mediul;
- înțelegerea corectă a raportului individ-mediu, mediul, precizează G. Văideanu, nu este ceva exterior, ceva ce trebuie cucerit și dominat. Omul descoperă cu surprindere și îngrijorare că mediul nu îi aparține, ci el se integrează în acest ansamblu extrem de complicat, iar viața lui e condiționată de viitorul mediului;
- dezvoltarea respectului față de mediu și a responsabilității – ca elemente definitorii pentru stilul individual de viață;
- analiza critică a problemelor de mediu la scară locală și mondială;
- dezvoltarea capacității de a lua decizii, care să influențeze pozitiv raportul individ-mediu etc.;
- dezvoltarea respectului față de mediu și a responsabilității - ca elemente definitorii pentru stilul individual de viață.

Realizarea acestor obiective contribuie la atingerea finalităților educației ecologice (Momanu, 2002): dezvoltarea conștiinței ecologice, a simțului responsabilității, a solidarității dintre indivizi pentru păstrarea și ameliorarea mediului; dezvoltarea capacității de a lua decizii, de a identifica și a pune în practică soluții pentru prevenirea și rezolvarea problemelor concrete legate de relația individului cu mediul său de viață; pregătirea cetățeanului actual și viitor pentru a influența pozitiv deciziile politice, economice și sociale cu privire la mediu.

### **Modalități de realizare a educației ecologice în grădiniță**

Activitățile ecologice desfășurate în grădiniță sunt axate pe caracterul practic, care pun copilul în situația de a acționa, de a reacționa, constituind un prilej de manifestare a atitudinilor pozitive față de mediu, de dezvoltare a spiritului de responsabilitate față de natură.

Cele mai multe activități de educație ecologică se realizează în cadrul domeniului Științe. Activitățile de observare, desfășurate în natură sau în sala de grupă constituie modalități de dobândire de cunoștințe cu caracter științific despre mediu, dar și de însușire a unor norme de comportare civilizată, precum și de formare a unor atitudini adecvate față de mediu. Prin experiențe și experimente privind ciclul de viață al unei plante, preșcolarii înțeleg care este rolul factorilor naturali în viața omului, a plantelor și animalelor, de ce este necesar să luăm atitudine față de cei care poluează apa, aerul, solul.

Alături de activitățile din cadrul domeniului Științe, sunt și alte activități care sprijină realizarea educației ecologice. Activitățile de memorizare, povestirea, jocurile didactice, convorbirile, contribuie, prin conținutul lor, la formarea unor deprinderi de comportare civilizată, de respectare a regulilor de protecție a sănătății și mediului.

Activitățile de educație pentru societate au un caracter interdisciplinar, avându-se în vedere faptul că mediul social este cel în care trăiește copilul, iar respectarea normelor de comportare civilizată în familie, pe stradă, în parc, la spectacol, în excursie, implică mediul înconjurător.

Activitățile de educație muzicală, de educație plastică, de abilități practice pot constitui alte modalități de realizare a educației ecologice atât prin produsele realizate, aspectele prezentate, dar mai ales, prin modul de utilizare a materialelor, instrumentelor și ustensilelor, care cultivă grija pentru păstrarea curățeniei în spațiul educațional.

Spre deosebire de aceste categorii de activități pe domenii experiențiale, activitățile opționale de educație ecologică vizează în mod direct conținutul specific. În cadrul lor, preșcolarii

valorifică informațiile dobândite, reușind să elaboreze generalizări, judecăți de valoare, să acționeze, astfel încât ajung să perceapă mediul în toată complexitatea sa și să reacționeze ca fiind parte integrată a mediului.

Metodele folosite în învățământul preșcolar în educația ecologică sunt clasificate după cum urmează:

- metode de explorare și desoperire dirijată sau nendirijată, bazată pe contactul direct sau indirect, cum ar fi observarea, experimentul, demonstrația;
- metode de comunicare verbală, cum ar fi metode expositive (povestirea, demonstrația, explicația, conversația), metoda discuțiilor și a dezbaterilor (discuția și asaltul de idei), metoda problematizării;
- metode bazate pe acțiune, care pot fi operaționale sau practice, cum ar fi exercițiul, studiu de caz, proiectelor, lucrărilor practice;
- metode de simulare bazate pe învățarea prin joc;
- metode de relaționare a învățării și a predării, cum ar fi activitatea cu fișele și algoritmizarea.

Prin jocul de rol, preșcolarii aplică reguli de protecție a sănătății și mediului, învață să ia atitudine față de cei care greșesc. Este o metodă care constă în provocarea unei discuții plecând de la un joc dramatic pe o problemă cu incidență directă asupra unui subiect ales (Cerghit, 2006). Subiectul propus trebuie să fie ales din universul copiilor (un copil care rupe un pom și este pedepsit de pădurar). Se cere unor preșcolari să joace rolurile respective, iar membrii grupului vor interveni pentru atenuarea sau stingerea conflictului. Trebuie precizat faptul că scenariul va fi spontan și nu premeditat, creând șansa unei exprimări sincere, deschise, naturale a copiilor cu privire la problema atinsă. Jocul propriu-zis nu trebuie să dureze mai mult de cinci sau zece minute, după care vor urma intervențiile și comentariile spectatorilor. Jocul poate fi reluat la sfârșitul activității, dar ținându-se cont de sugestiile de atenuare și de stingere a conflictului, emise de către preșcolarii participanți. Metoda jocului de rol, mărește interesul preșcolarii față de tema în care se implică drept actori. Prin necesitatea cunoașterii efective a situației fictive la care participă, informându-se, documentându-se în perioada premergătoare discuțiilor și a luării unei decizii. Conducătorul dezbaterii, aflat într-o poziție de neutralitate, se străduiește să mențină schimbul de păreri într-un cadru corespunzător, conform obiectivelor urmărite. După desfășurarea dezbaterii, urmează discutarea impresiilor tuturor celor care au participat la scenă. Din aceste discuții va rezulta, dacă evaluarea lor coincide cu opiniile, impresiile celorlalți actori, care au fost

problemele principale remarcate de toți. Este posibilă implicarea unui grup mai mare de preșcolari, dintre cei care au primit roluri, pentru a deveni observatori din partea presei, ei pot relata evenimentele prin mijloacele mass-mediei, pot face interviuri cu realizatorii jocului de rol. După Cerghit (2006), jocul de rol prezintă următoarele avantaje: mărește interesul față de tema respectivă, participanții își pregătesc rolurile, deoarece ei trebuie să știe ce vor spune în fața celorlalți; facilitarea recunoașterii relațiilor, mai mult decât a cunoașterii exacte a detaliilor prezentate; formarea capacității de a lua decizii fără riscuri, fără a suporta consecințele deciziilor luate, dezvoltarea empatiei și a capacității de înțelegere a opiniilor, trăirilor și aspirațiilor altora; stimularea aptitudinii de a surprinde, înțelege și evalua orientările valorice ale partenerilor de interacțiune; formarea experienței și competenței de a rezolva situațiile problematice dificile; verificarea corectitudinii comportamentelor formate și destrămarea celor învățate greșit.

Observarea este o altă metodă foarte des utilizată în activitățile de educație ecologică. Prin observarea directă a mediului, preșcolarul ajunge să distingă care dintre activitățile antropizate sunt în favoarea sau în detrimentul naturii. Observând evoluția unei plante, copilul se implică direct în activități de întreținere, de îngrijire a plantelor din grădiniță și curtea acestuia alături de adulți, dobândind noi experiențe, iar jocurile desfășurate în mijlocul naturii se constituie în activități de relaxare, de îmbinare a plăcutului cu utilul. Fiind atras de această categorie de activități, preșcolarul continuă seria de experimentări în mediul apropiat, dar și depărtat grădiniței, dorește să investigheze în compania adulților, părinților și împreună cu ei să trăiască experiențe inedite.

## **Concluzii**

Educația ecologică se regăsește în grădiniță la nivelul tuturor activităților (la liberă alegere, pe domenii experiențiale și prin activități opționale). Metodele didactice care ajută la desfășurarea optimă a educației ecologice sunt jocul de rol, observarea. Realizarea educației ecologice contribuie la însușirea cunoștințelor despre mediu, cât și la formarea atitudinilor și comportamentelor adecvate față de mediul înconjurător la preșcolari.

## **Bibliografie**

Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.

Geamănă, N. A. (coord.) (2008). *Educația ecologică la vârsta preșcolară*, Supliment al Revistei Învățământului Preșcolar, București.

Momanu, M. (2002). *Introducere în teoria educației*. Iași: Editura Polirom.

Văideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică.

## INTERVENTION STRATEGIES TO REDUCE SCHOOL DISCIPLINE PROBLEMS

### *Strategii de intervenție pentru reducerea problemelor de disciplină școlară*

Andreia CHIFANI<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> Middle School Păunești, Vrancea, Romania

---

#### Abstract

*The aim of this study is to identify the most effective intervention strategies for reducing school discipline problems on the long-term. In the applicative part, there is constructed an example of a classroom management technique (Choose! Answer correctly! Win!), which is useful for improving your school discipline. The intervention strategies are a good tool for school management for both educators and educators alike.*

**Key words:** intervention strategies, school discipline

---

#### Delimitări conceptuale

Intervențiile disciplinare au drept scop modificări comportamentale pentru acei elevi care manifestă comportamente nedorite ori amenință armonia clasei/grupului din care fac parte. Ceobanu (2012) consideră că managementul eficient al clasei presupune în principal prevenire, cu accent pe aplicarea tuturor măsurilor pentru a evita situațiile de probleme disciplinare.

Disciplina școlară include „un sistem de reguli privitoare la îndeplinirea obligațiilor școlare, impuse și supuse unui control și un comportament al elevilor potrivit acestui sistem” (apud Măță, 2015). În sens larg, conceptul de *disciplină* este „un proces continuu de învățare, prin care copilul este pregătit pentru gestionarea propriilor resurse (comportamente, cunoștințe, abilități)” (apud Bursuc și Popescu, 2007). Conform Dicționarului de Pedagogie (Cristea, 1998), conceptul de *disciplină* comportă următoarele semnificații: a) *din punct de vedere social* semnifică „acceptare

---

\* Corresponding author.  
Primary teacher, E-mail: chifaniandrea@yahoo.ro

și supunere la regulile de conviețuire socială stabilite potrivit cu cerințele de organizare și ordonare ale muncii și vieții sociale”; b) *din punct de vedere școlar* vizează „formarea elevilor în vederea respectării cu strictețe a cerințelor învățământului și a regulilor de conduită în școală și în afara școlii”. După Iucu (2006), managementul problemelor disciplinare se referă la „tehnicile procedurale necesare rezolvării problemelor de disciplină a clasei”.

În orice context de disciplinare există trei factori: profesorul, elevul care face un anumit comportament și ceilalți elevi. Singura variabilă pe care profesorul o poate controla este propria sa persoană. Ceea ce face cadrul didactic, reacțiile sale în situații dificile, convingerile sale despre disciplinarea copiilor influențează ceea ce vor învăța elevii și cum se vor comporta aceștia. Chiar și lipsa unui răspuns din partea profesorului este un răspuns pentru elev. De aceea, dobândirea unor cunoștințe și abilități de management al comportamentelor copiilor este primul pas în procesul de disciplinare.

Pentru ca o metoda disciplinară să dea randamentul așteptat educatorul trebuie aibă în vedere următoarele aspecte: să înțeleagă cum a apărut și de ce se menține un comportament; să anticipeze răspunsurile comportamentale ale elevilor și să-și adapteze propriul comportament acestora; să identifice soluții de rezolvare a unor probleme de disciplinare întâlnite zi de zi; să ia în considerare faptul că elevii pot învăța comportamente noi; să nu uite ca fiecare copil este diferit și de aceea e important să tratăm fiecare elev personalizat.

Beneficiile pentru profesor și pentru elev sunt următoarele: apreciază lucrul împreună și folosesc la maximum relația didactică; rezultatele elevilor se regăsesc în performanțe ridicate datorate mediului pozitiv de învățare; se dezvoltă o relație de încredere și respect între profesor și elev.

### **Clasificarea strategiilor manageriale de limitare a problemelor disciplinare**

Strategiile manageriale privind evitarea și limitarea cazurilor de abateri disciplinare sunt clasificate astfel (apud Ceobanu, 2012): prevenirea și intervenția. Prevenirea include trei subcategorii de strategii: întărirea pozitivă, întărirea negativă (non-verbală, verbală) și stingerea comportamentelor nedorite. Intervenția propriu-zisă se realizează prin intermediul a trei modalități: interpelarea (imperativă), asumarea consecințelor și planul individual de intervenție.

Intervenția în situația de criză educațională sau când elevul are probleme de disciplină, trebuie să plece de la câteva principii importante:

- intervenția trebuie să aibă exact finalitatea și efectele propuse, să fie direcționată strict către cel/cei care se găsesc în impas, nu să afecteze și alți elevi;
- elevului trebuie să i se ofere posibilitatea de a-și îndrepta și controla comportamentul;
- trebuie minimalizate sau eliminate complet ocaziile când pot avea loc confruntări deschise, dispute verbale;
- o intervenție disciplinară reușită trebuie să modifice comportamentul indezirabil, să formeze și să întărească un nou comportament dar și să protejeze integritatea și confortul psihic al elevului, al clasei și al cadrului didactic.

Planul individual de intervenție reprezintă o încercare de soluționare a unor comportamente care nu au răspuns nici la prevenție și nici la celelalte forme ale intervenției. Acest plan individual de intervenție se referă la cerințele și la problemele specifice ale unui anumit elev și acesta trebuie conceput în echipă, împreună cu psihologul școlar și cu alte cadre didactice.

O altă strategie este cea a terapiei ocupaționale care sporește dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mișcarea ca formă de intervenție în situații de abatere (Iucu, 2006).

Strategia de susținere morală care pleacă de la principiile terapiei dezvoltate de C. Rogers pune pe prim plan funcția moralizatoare a discuției directe. Aceasta este o modalitate de consiliere individuală. Prin această susținere morală profesorul asociază reușita școlară a elevului cu reușita sa socială. Profesorul-manager care susține această modalitate de rezolvare a situațiilor de criză educațională promovează, într-un plan mai larg, o așa-numită strategie intrinsecă bazată pe o sporire a autocontrolului elevului. Recompensele, distribuite la momentul oportun, pot întări anumite comportamente dezirabile.

În ceea ce privește pedeapsa (Iucu, 2006), aceasta poate funcționa în anumite condiții, și cu anumite exigențe pentru stingerea unor comportamente nedorite. Pedeapsa nu poate fi un mijloc educațional sau pedagogic deoarece nu are în vedere înlocuirea comportamentului negativ cu un altul dezirabil ci doar stoparea acestuia pe termen scurt. În plus, pedeapsa nu are în vedere formarea unui nou comportament. Unii autori consideră că introducerea pedepsei din punct de vedere pedagogic este necesară deoarece încălcarea normelor și apariția problemelor disciplinare, introducerea unor elemente perturbatoare în echilibrul sistemului – clasă, solicită o anumită atitudine din partea cadrului didactic. Atunci când face apel la această metodă, cadrul didactic trebuie să țină cont de câteva constatări de ordin psihopedagogic:

- pedeapsa aplicată de un profesor mai rece, mai distant, mai puțin apropiat de elevi, va



- înregistra efecte minore, posibil negative;
- pedeapsa aplicată de către un profesor cald, atașat din punct de vedere socioafectiv, se poate finaliza cu efecte pozitive imediate; în plus, metoda își va păstra valoarea corectivă pentru o perioadă mai lungă de timp;
- utilizarea acestei strategii de intervenție în situația de criză educațională este mai eficientă atunci când elevul are o anumită maturitate psiho-afectivă, când dezvoltarea morală a ajuns la un anumit nivel și când a dobândit conștiința de sine;

În tabelul 1 sunt prezentate diferențele dintre folosirea metodelor punitive, a pedepsei în special și a disciplinării pozitive (Bursuc și Popescu, 2007).

**Tabelul 1.** Analiza comparativă a metodelor punitive și disciplinării pozitive (apud Bursuc și Popescu, 2007)

| <b>Metode punitive</b>   | <b>Disciplinare pozitivă</b>  |
|--|---|
| Stopează rapid comportamentul.   | Stoparea comportamentului se realizează în timp.  |
| Oferă o stare de ușurare (= întărire pozitivă) celui care le aplică.   | Necesită efort și nu oferă imediat întăriri pozitive celui care le aplică.                    |
| Îl învață pe elev (și pe ceilalți elevi) ce să nu facă.  | Îl învață pe elev (și pe ceilalți elevi) ce să facă.  |
| Scad stima de sine a elevilor.   | Dezvoltă stima de sine a elevilor.  |
| Deteriorează atitudinea elevului față de școală.   | Formează atitudini pozitive ale elevilor față de școală.                                      |
| Sunt urmate de demotivare (neimplicare în sarcini, întâzieri, amânări, absențe, abandon școlar).   | Măresc implicarea elevilor.   |
| Sunt un factor de risc pentru că elevul nu învață să aplice noi comportamente, dezirabile, ci învață să pedepsească la rândul lui (comportamente ulterioare agresive). | Creează un mediu pozitiv de învățare.   |
| Îl învață pe elev să rezolve probleme într-un mod punitiv.   | Îl învață pe elev să recunoască și să aprecieze aspectele pozitive; îl învață autodisciplina. |
| Deteriorează relația profesor – elev.  | Creează o relație de încredere și respect între profesor și elev.                             |

Pentru a dezvolta și a menține o clasă disciplinată este important ca prin activități să avem în atenție și să ne asigurăm că: se dezvoltă și încurajează rutini eficiente ale clasei, pentru aspectele administrative. Acestea asigură un mediu clar și nu lasă prea mult loc situațiilor ambigue sau problematice (ex: copiii își verifică lucrurile din ghiozdan la ieșirea din clasă, lasă curat pe bancă, salută etc.); există reguli privind comportamentul în clasă; metodele de disciplinare sunt ferme și

corecte și transmit un mesaj pozitiv copiilor; programul de disciplinare îi învață pe elevi autodisciplină, astfel încât să nu fim nevoiți să corectăm același comportament problematic la nesfârșit, ci să ne bazăm pe capacitatea elevului de a-și gestiona propriile comportamente; suntem „înarmați” cu timp, efort și răbdare deoarece un program de gestionare a comportamentelor este un proiect pe termen lung.

### Partea aplicativă

O strategie de intervenție pentru prevenirea problemelor disciplinare o constituie tehnica „Alege! Răspunde corect! Câștigă!”. Aceasta va fi exemplificată la grupa mare, la tema anuală „Cum a fost și va fi pe Pământ?” și la tema proiectului „Cum ne comportăm în familie și în societate”.

|   |   |
|---|---|
| <b>Scopul educațional</b>                 | - verificarea cunoștințelor referitoare la comportamentul moral în familie și societate   |
| <b>Obiective operaționale</b>             | OC1: să aleagă un glob din brad;<br>OC2: să citească întrebarea scrisă pe glob;<br>OC3: să identifice două consecințe pozitive și negative ale comportamentului individual asupra grupului din care fac parte;<br>OA1: să respecte normele de conduită morală și religioasă din viața cotidiană;<br>OPM1: să extragă biletul cu întrebarea din globul cu surprize   |
| <b>Mijloace didactice</b>                 | brad, globuri cu întrebări scrise, cadouri surpriză   |
| <b>Desfășurarea secvenței de învățare</b> | Educatorea va prezenta elevilor un brad împodobit cu globuri care conțin întrebări referitoare la comportamentul corect și moral. Se menționează că numai câteva din aceste globuri cu întrebări conțin cadouri acunse în spatele întrebărilor, însă pentru a accede la ele, copiii sunt nevoiți să răspundă corect la întrebarea scrisă pe glob.<br>Exemple de întrebări:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce facem când mergem la colindat și gazda ne oferă fructe și bani drept mulțumire?</li> <li>• Cum ne comportăm corect în ziua de Crăciun atunci când mergem cu părinții la Biserică?</li> <li>• Care este urarea folosită pe toată perioada Sărbătorilor de iarnă?</li> <li>• Verișorii te-au chemat în vizita la ei, însă mama te roagă să o</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>ajută la stransul mesei. Cum te porți în această situație?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vecina în vârstă de la etajul doi are două sacoșe mari și nu reușește să scoată cartela de la interfon pentru a deschide ușa. Cum ne comportăm în această situație?</li><li>• Doi colegi din grupă se ceartă de la o ghirlandă. Fiecare trage de un capăt al acesteia; ce vom face în această situație?</li><li>• Urcându-te pe scaun pentru a lua din brad ultima ciocolată preferată, l-ai daramat. Părinții întorcându-se acasă încep să-l certe pe fratele mai mic crezând că acesta l-a daramat și-l pedepsesc aspru. Cum te porți în această situație?</li></ul> |
|--|--|

## Concluzii

Strategiile de intervenție pot avea succes, însă se impune o adecvare a metodelor utilizate de către profesorul-manager al clasei, în funcție de context, în funcție de caracteristicile situației de intervenție, în funcție de profilul psihologic al elevilor. O clasă disciplinată se caracterizează prin mediu pozitiv de învățare, bazat pe reguli clare, înțelese și acceptate de elevi și profesori despre ce trebuie să fie făcut și să nu fie făcut, precum și consecvență în aplicarea regulilor din partea profesorilor și elevilor tratarea oricărui comportament problematic ca o oportunitate de învățare și nu ca instrumente de depistare și sancționare a greșelilor.

## Bibliografie

- Anghelache, V. (2009). *Managementul clasei de elevi. Suport de curs*. Galați: Universitatea „Dunărea de Jos” Galați.
- Bursuc, B., & Popescu, A. (2007). *Managementul clasei: ghid pentru profesori și învățători*. Buzău : Alpha MDN.
- Ceobanu, M.-C. (2012). *Managementul clasei de elevi. Suport de curs*. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza” Iași.
- Universitatea „Al. I. Cuza” Iași
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Gmurman, V. E. (1961). *Disciplina în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Măță, L. (2015). *Managementul clasei de elevi. Suport pentru curs și seminar*. Bacău: Editura Alma Mater.

**DIDACTIC DISCOURSE - GENERAL PERSPECTIVE AND  
INCURSION IN DIFFERENTIATED PEDAGOGY**  
*Discursul didactic - perspectivă generală și incurșiune în pedagogia  
diferențiată*

**Ana-Nela POPOVENIUC<sup>a\*</sup>**

<sup>a</sup> „Ștefan cel Mare” University of Suceava, Romania

---

**Abstract**

*The article presents the activities from the scholar space and the use of pedagogical language in such a space. There are also mentioned specific aspects from the pedagogical discourse which belong to the base components of the educational process: results and pedagogical projects. This type of initiation which will lead to this result-the integration of a schooled youngster into society, in order for him to be able to deal with his needs, is only possible through a complex pedagogical process, adapted to social criteria. Therefore, the difference in education is manifested at the practices of education and also at a macro-structural level which trains youngsters for different professional activities.*

**Key words:** didactic discourse, differentiated pedagogy

---

**Introducere**

Activitățile din spațiul școlar utilizează un limbaj pedagogic ce valorifică conținutul epistemologic al științelor educației. Discursul specific acestora se situează în zona componentelor de bază ale procesului instructiv-educativ: curriculum, finalități, proiectare pedagogică. El ilustrează specificul fiecărei discipline de studiu, ca particularitate a unui metalimbaj educațional.

Problema studierii discursului apare mai întâi la Ferdinand de Saussure. Lingvistul de origine elvețiană, considerat părintele lingvisticii moderne, face distincție între limbaj și discurs, atât din

---

\* Corresponding author.  
PhD Student, *E-mail:* neli\_popoveniuc@yahoo.com

perspectiva opoziției dintre general și particular, dar și a adaptării primului la contextul în care se produce. Charles Bally, un alt lingvist elvețian ce joacă un rol important în fundamentarea domeniului discursiv, deschide în anul 1909 drumul cercetării trinomului enunțiator-discurs-context. Acesta definește discursul ca enunțuri cu lungimi variabile, aflate în strânsă interdependență, ce dau noi valori semnificației unităților limbii, obiectivându-le și contextualizându-le. Discursul, văzut din perspectiva lui Benveniste (1974), ca act de manifestare a vorbirii, reprezintă un enunț cu caracteristici textuale, înfăptuit într-o situație determinată de anumite elemente: participanți, instituție, loc și timp. Definițiile autorilor care au abordat conceptul de discurs acoperă elementele de bază: „o enunțare ce presupune un locutor și un auditor, precum și intenția locutorului de a-l influența pe celălalt” (Benveniste, 1974), înlănțuire cu scopuri semnificative a unor cuvinte din limbă (Segré, 1986), activitate umană, declanșată, în general, de un eveniment particular, de un stimul, prin care un locutor comunică cu un interlocutor, utilizând semnale verbale organizate după un cod comun (Gardiner, după Moeschler & Reboul, 1994), combinații în care subiectul vorbitor utilizează codul limbii în vederea exprimării gândirii sale personale (Buysens, 1967), legătură dintre conceptele ce se prezintă înveșmântate în formă lingvistică, cu scopuri semnificative (Starobinski, 1970), loc al creativității, al contextualizărilor imprevizibile ce conferă noi valori unităților limbii (Maingueneau, 1987), realitate lingvistică eterogenă, conceptualizată din perspective teoretice diferite, care au fost generate de necesitatea de a surprinde limbajul în acțiune, limba ca activitate, cu toate ipostazele sale (Nagy, 2015) sau spațiu de confluențe și interferențe; structură profundă a textului căruia îi asigură linearizarea (Rovența-Frumușani, 1995). Încercarea de a defini un discurs reprezintă o acțiune dificilă, un act de raportare la o serie complexă de variabile ce aparțin diverselor categorii de cercetători. Ceea ce este însă unanim recunoscut de către cercetători este apartenența discursului domeniului pragmaticii. Astfel, pentru unii termenul are un design cu o arie restrânsă de semnificare, alții îl fac sinonim cu textul sau cu actul de comunicare.

Oferirea de funcții diferitelor elemente textuale își are tradiția la fondatorii Școlii de analiză a discursului de la Birmingham, Coulthard și Sinclair. Unul dintre subiectele tratate în profunzime de reprezentanții Școlii de la Birmingham este discursul didactic. Primele cercetări în domeniul acestui tip de discurs au ca obiect de studiu elemente de bază ale procesului instructiv-educativ: predarea, învățarea, evaluarea, dar și contextul în care are loc actul didactic. Scopul acestora vizează îmbunătățirea și ameliorarea procesului, adoptarea unor schimbări în ceea ce privește finalitățile, în concordanță cu cerințele socio-culturale ale fiecărei societăți. Basil Bernstein identifică legături între discursul didactic și posibilitatea de a descoperi metode și strategii didactice noi, inovatoare, care să eficientizeze activitățile din spațiul școlar. Sociolingvistul

britanic subliniază în volumele publicate între anii 1971 și 1990 importanța adaptării discursului la posibilitățile intelectuale ale fiecărui elev în parte, diferențierea instruirii fiind principala cale către performanță.

### **Discursul didactic**

Înscrierea activităților prin care se realizează schimbul de semnificații dintre profesori și elevi are loc din triplă perspectivă: designativ-informativă, apreciativ-evaluativă, prescriptiv-incitativă. Constantin Sălăvăstru apreciază limbajul educațional ca fiind o verigă de bază în construirea relației de comunicare între actanții procesului instructiv-educativ, declanșatoare de schimbări la nivelul personalității educabililor, subordonate coordonatelor mai sus amintite.

Tipologia discursului didactic urmărește criteriul noțional-referențial (câmpul de referință al practicii sociale), specificitatea discursivă la nivel enunțativ (raportul locutor/interlocutor și poziția lor față de obiectul cunoașterii) dar și coordonatele cognitivă, argumentativă și semiotică (Rovența-Frumușani, 1995). Familiarizarea elevilor cu noile conținuturi este posibilă datorită modalității de prezentare a acestora, limbajului educațional utilizat, practicii discursive adoptate în acest amplu și îndelungat proces. Pentru o bună comunicare între emițător și receptor, dar și în vederea eficientizării oricărui dintre cele cinci forme ale discursului pedagogic, Ducrot (1979) recomandă respectarea unor legi comunicaționale pe care le enunță în anul 1996 : legea sincerității, cu cele trei cerințe - a spune numai adevărul, a reveni asupra celor comunicate în caz contrar și a preciza care aspecte au fost prezentate în mod eronat, a nu prezenta subiecte din domenii asupra cărora nu deții competențe; legea interesului, care impune cerința de a prezenta celuilalt doar subiecte din sfera lui de interes; legea informației – care aduce precizări cu privire la necesitatea oferirii de informații, la stabilirea prealabilă a cunoașterii sau nu de către interlocutor a ceea ce i se prezintă; legea exhaustivității - cu cerința de a prezenta faptele exact așa cum s-au desfășurat, fără a le modifica dimensiunea, nici în a le extinde, nici în a le diminua; legea litotei- a transmite mai puțin decât ceea ce știi, din modestie sau din dorința de a nu-l impresiona pe interlocutor, fără a avea intenția de a-i ascunde anumite cunoștințe sau informații.

Domeniile de studiu ale științelor se caracterizează prin autonomie tocmai prin respectarea unor astfel de legi bine stabilite. Alături de Ducrot (1979), există și alți cercetători care au evidențiat importanța respectării unor criterii în activitatea științifică și educațională: existența domeniilor proprii de cercetare, a bazei științifice, a unei comunități de specialiști organizați la nivel academic, rezultate ale cercetărilor publicate și promovate în lucrări de specialitate. Sălăvăstru (1995) enunță trei legități ce se impun a fi respectate: evitarea construcțiilor

contradictorii, lipsa ambiguității în proiectarea și prezentarea argumentării, transmiterea și receptarea conceptelor din referențialul intervenientului educativ. Evoluția neîncetată a cunoașterii, achizițiile științifice din toate domeniile își găsesc utilizarea în crearea de noi adevăruri prin intermediul discursului didactic, de noi concepte și teorii, conduc către progres. Procesul de integrare și reinterpretare a ceea ce se cunoaște deja în noile producții este unul continuu, în realitatea înconjurătoare existând surse infinite de cunoaștere. Activitățile științifice se caracterizează astfel pe un mare dinamism, scopul lor fiind unul precis: producerea de cunoaștere. Acest obiectiv generează un mod de organizare specific, conform relației de cauzalitate existentă între fenomenele cercetate. Cel care este chemat să aducă un plus activității științifice, să o raporteze la contextul evolutiv al cunoașterii, să o transmită și să o reconfigureze în noi structuri cognitive, este specialistul, cercetătorul, omul de știință. De modul în care va fi conturată discursivitatea didactică, parte a discursivității științifice, va depinde gradul de receptare a rezultatelor cercetării, de înțelegerea și operarea cu ele. În acest context, transmisiătorul de cunoaștere este nevoit să-și adapteze discursul, să-l personalizeze, să utilizeze componente lingvistice și iconice care să faciliteze învățarea. Cele două componente vor fi reprezentate de structuri descriptive și explicative, de sisteme de semne și reprezentări grafice specifice domeniului referențial al disciplinei de studiu.

### **Pedagogia diferențiată**

Ce înseamnă pedagogia diferențiată și de ce pledează cercetătorii din domeniul științelor educației pentru aceasta? Este instruirea bazată pe posibilitățile și interesele copilului, pe trăsăturile intelectuale și de caracter ale acestuia. Este tipul de activitate didactică ce pune în prim plan copilul ca individualitate, facilitându-i drumul către dezvoltare. Este, de asemenea, modalitatea prin care activizarea elevilor devine posibilă, rolul central al profesorului fiind diminuat. În sarcina acestuia rămân însă orientarea elevilor către descoperirea diverselor căi către cunoaștere, punerea accentului pe interdisciplinaritate, realizarea evaluării. Tomlinson descrie conceptul de instruire diferențiată și modalitățile de punere în practică la clasă: *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2001); *The Differentiated Classroom* (2014). Nu doar lucrările lui Tomlinson evidențiază în Statele Unite importanța și necesitatea aplicării diferențierii. Teresa Amabile, James Banks, Howard Gardner, Jerome Bruner scriu pe larg și dezvoltă același concept. Și în țara noastră s-au scris lucrări valoroase pe tema pedagogiei diferențiate. Pedagogii români, precum Cucoș (1995), Radu (1981), Pânișoară (2004), sunt de părere că educația trebuie să fie adaptată fiecărei categorii de formabili, fiecărui elev în parte.

Dreptul de a fi diferit este un drept fundamental al omului. Raportarea la acest drept are ca rezultat valorificarea potențialului individual și asigurarea egalității de șanse la educație, la formare și dezvoltare.

Profesorul ce practică o didactică diferențiată este acela ce respectă omul și personalitatea acestuia, a stabilit câteva trăsături atât ale cadrelor didactice, cât și ale școlilor în care instruirea diferențiată nu există doar la nivel declarativ. Astfel, profesorul are ca principală sarcină aceea de a-l învăța pe copil să gândească singur, de a contribui la responsabilizarea și emanciparea lui, de a-i trezi și mobiliza motivația intrinsecă și interesul pentru studiu. Profesorul instruirii diferențiate este un profesor care vorbește mai puțin și acționează mai mult, observă și este pregătit să intervină, pune accentul pe interdisciplinaritate și pe individualizarea predării. Elevul educat de acesta poate aprecia justetea normelor sociale pe care este chemat să le respecte, are propriile păreri și curajul de a le exprima și argumenta. Potrivit acestuia, doar urmând această cale va fi posibilă integrarea lui în societate.

Tipul de instruire care va conduce către realizarea acestui deziderat – integrarea în societate a unui tânăr pregătit să facă față nevoilor acesteia- este posibilă printr-un act pedagogic complex, adaptat mai ales la criteriul social. Astfel, diferențierea în educație se manifestă atât la nivelul practicii educaționale exercitate în școală (ne referim la utilizarea unor strategii didactice adaptate particularităților individuale ale elevilor), cât și la nivel macrostructural, cu privire la formabili pregătiți pentru o paletă largă de activități profesionale.

Modalitățile practice propuse pentru organizarea și aplicarea instruirii diferențiate în activitatea didactică au la bază învățarea centrată pe elev. Sunt aplicate strategii educaționale noi, bazate pe colaborarea și cooperarea între elevi, pe rezolvarea unor sarcini de grup, pe metoda proiectelor și a portofoliului. De asemenea, fișele de muncă independentă cu itemi adaptați și temele pentru acasă prezintă modalități de diferențiere a învățării.

Petty (2004) este cel care recomandă profesorilor să urmeze câteva etape definitorii în vederea îmbunătățirii procesului de predare-învățare și obținerea progresului în activitatea de învățare: explorați -experimentați -îmbunătățiți -sărbătoriți -utilizați. Profesorul englez pune accent, în activitatea de concepere și organizare a lecțiilor, pe creativitatea și măiestria dascălului, dar și pe dorința acestuia de a concepe strategii noi, pe care să le experimenteze și să le implementeze.



## Concluzii

Alegerea lingvistică din cadrul discursului didactic reprezintă un element fundamental în asigurarea succesului activității educative, precum și în asigurarea obținerii performanțelor de către elevi. Astfel, prin utilizarea unor metode didactice activ-participative, bazate pe instruirea diferențiată, progresul înregistrat de elevi este atât de natură cognitivă, cât și afectivă. Aceștia participă cu plăcere și interes la lecții, își însușesc un volum important de cunoștințe, dar își formează totodată și priceperi și deprinderi de a opera cu acestea.

## Bibliografie

- Benveniste, E. (1974). Problèmes de linguistique générale. in *Les niveaux de l'analyse linguistique* (pp. 118-131). Paris: Gallimard.
- Buysens, E. (1967). *La communication et l'articulation linguistique*. Bruxelles: Presses Universitaires.
- Cucoș, C. (1995). *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ducrot, O. (1979). Les lois de discours. *Langue française*. 42, 21-33.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelle tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Moeschler, J., & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Editura Seuil.
- Moirand, J., & Peytard, S. (1992). *Discours et enseignement du français: les lieux d'une rencontre*. Paris: Hachette.
- Nagy, R. (2015). *Dicționar de analiză a discursului*. Iași: Institutul European.
- Pânișoară, I. O. (2004). *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom.
- Petty, G. (2004). *Teaching Today: a practical guide*, third edition. Cheltenham: Nelson Thomes Ltd..
- Radu, I. T. (1981). *Învățământul diferențiat*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Roventă-Frumușani, D. (1995). *Semiotica discursului științific*. București: Editura Științifică.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.