

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/329024459>

# PEDAGOGIILE ALTERNATIVE – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici –

Conference Paper · June 2013

CITATIONS

0

READS

8,498

3 authors, including:



[Horatiu Catalano](#)

Babeş-Bolyai University

58 PUBLICATIONS 69 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Ion Albulescu](#)

Babeş-Bolyai University

33 PUBLICATIONS 65 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



it is a self-contained research [View project](#)



Step-by-Step Early Childhood and Primary School Education Program [View project](#)

Vasile Chiș, Ion Albulescu, Horațiu Catalano  
(coordonatori)

**PEDAGOGIILE ALTERNATIVE**  
**- conceptualizări, dezvoltări curriculare,**  
**exemple de bune practici -**

### **Comitetul științific:**

Prof. univ. dr. Călin FELEZEU –

Decanul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației

Prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU –

Președintele Comisiei Naționale pentru Alternative Educaționale

Conf. univ. dr. Gheorghe FELEA – Consilier MEN,

Vicepreședinte al Comisiei Naționale pentru Alternative Educaționale

Prof. univ. dr. Mușata BOCOȘ – Departamentul de Științe ale Educației

Lector univ. drd. Sorin R. ȚIGĂREANU –

Departamentul de Pedagogie și Didactică în Limba Germană

Dr. Elena MIHAI– Director programe Centrul Step by Step

pentru Educație și Dezvoltare Profesională

Prof. Mariana BÂNDEA– Președinte Asociația Română

pentru o Școală Modernă Celestin Freinet

Dr. Monica CUCIUREANU– Planul Jena,

Institutul de Științe ale Educației

© Vasile Chiș, Ion Albușescu, Horațiu Catalano

Editura EIKON

Cluj-Napoca, str. București nr. 3A

Redacția: tel 0364-117252; 0728-084801; 0728-084802, e-mail: edituraeikon@yahoo.com

Difuzare: tel/fax 0364-117246; 0728-084803, e-mail: eikondifuzare@yahoo.com

web: www.edituraeikon.ro

Editura Eikon este acreditată de

Consiliul Național al Cercetării Științifice din România (CNCS)

#### **Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

**CHIȘ, VASILE**

**Pedagogiile alternative : conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici** / Vasile Chiș, Ion Albușescu, Horațiu Catalano. - Cluj Napoca : Eikon, 2013

Bibliogr.

ISBN 978-973-757-830-3

I. Albușescu, Ion

II. Catalano, Horațiu

37

Editori: Valentin AJDER, Vasile George DÂNCU

Copertă și tehnoredactare: Ioachim GHERMAN

**Vasile Chiș, Ion Albulescu, Horațiu Catalano**  
(coordonatori)

# **PEDAGOGIILE ALTERNATIVE**

**– conceptualizări, dezvoltări curriculare,  
exemple de bune practici –**

Simpozionul Național  
*Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*  
organizat de  
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca,  
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,  
Departamentul de Științe ale Educației-Extensia Năsăud,  
ediția a III-a

**E I K O N**  
Cluj-Napoca, 2013



# **DEZVOLTĂRI CURRICULARE**



# REPERE ORIENTATIVE ÎN MANAGEMENTUL CURRICULUMULUI DIFERENȚIAT

Mușata BOCOȘ  
Vasile CHIȘ  
Olga CHIȘ

## Managementul curriculumului – domeniu de studiu integrat în științele educației

Indiferent de modalitatea de definire și operaționalizare, curriculumul este o categorie centrală a educației contemporane. În dubla sa ipostază, de concept și aplicație, curriculumul modifică semnificativ abordările explicative și exploratorii din științele educației, precum și praxisul educațional. Orice proces de reformă educațională, la nivelul sistemului ori în componente particulare ale învățământului se desfășoară, în principal, în domeniul curriculumului și situează în prim plan (re)construcția experiențelor de învățare și a tuturor demersurilor acestora. Necesitatea focalizării majore pe reforma de curriculum a fost și este demonstrată, în ultimul timp, de căutările și soluțiile propuse pentru optimizarea învățământului preuniversitar și universitar, în plan european și mondial.

Concepte precum proiectarea, dezvoltarea, adaptarea curriculumului sunt în prezent articulate și integrate în cel de management al curriculumului, care se află în continuă expansiune, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic-aplicativ. Așa cum se poate observa în figura 1, disciplina „Managementul curriculumului/curricular” se situează atât în proximitatea „Teoriei curriculumului”, întrucât demersurile de management al curriculumului sunt de maxim interes pentru aceasta, cât și în proximitatea „Managementului educațional”, întrucât managementul curricular reprezintă o dimensiune relevantă a managementului educațional, un subsistem al acestuia, la nivelul ministerului de resort, al instituției de învățământ și al sălii de clasă.

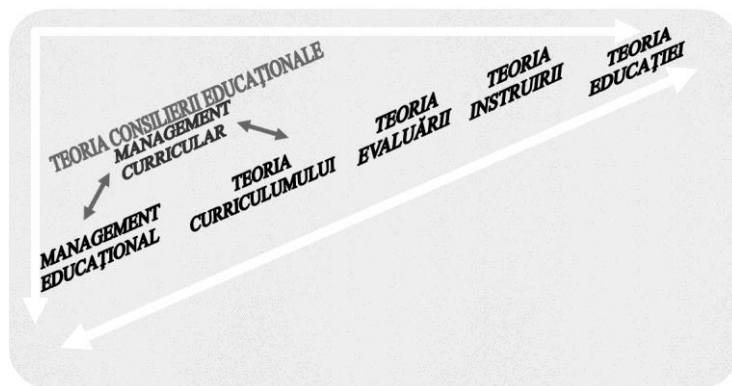


Figura 1. Integrarea domeniilor de studiu în științele educației



În contextul reformelor educaționale contemporane, managementul curriculumului capătă o forță de prim plan. Managementul curriculumului reprezintă, la nivelul sistemului educațional, dar și în fiecare segment al rețelei școlare, punctul cheie al ameliorării, optimizării, inovării în educație. Acceptarea, cunoașterea, și înțelegerea complexității procesului de schimbare curriculară – proiectare, dezvoltare, adaptare ș. a. – devin, pentru toți agenții educației premise obligatorii pentru asigurarea calității procesului instructiv-educativ.

### **Instruirea diferențiată – finalități generice și avantaje**

În contextul reformei din învățământ, profesorii practicieni sunt primii responsabili pentru aplicarea principiului dreptului la diversitate, ce face indispensabilă cunoașterea profilului individual și a nevoilor educaționale particulare ale elevilor.

Instruirea diferențiată vizează adaptarea activității de predare și învățare la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere, la stilul de învățare, la ritmul propriu de lucru al grupelor sau chiar al fiecărui elev, astfel încât putem vorbi despre instruire individualizată.

Diferențierea se referă la modalitățile de selectare și organizare a conținuturilor curriculare, a metodelor de predare-învățare-evaluare, a resurselor curriculare, de organizare a mediului curricular, în scopul diferențierii experiențelor de învățare și adaptării procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale și de înțelegere, la nivelul intereselor și cerințelor educaționale, la particularitățile de învățare ale elevului. Diferențierea și individualizarea curriculară reprezintă demersuri de adaptare a ofertei curriculare, a activității de predare și învățare, inclusiv pentru satisfacerea nevoilor de învățare ale unor categorii specifice de educați: elevi cu aptitudini înalte, dar și elevi cu dificultăți de învățare permanente sau temporare, pervazive sau corelate cu anumite cerințe de învățare.

În demersurile de proiectare a activităților educaționale, pentru adaptarea la diversitatea nevoilor educaționale ale educaților, se iau în considerare trei categorii de factori:

- 1) caracteristicile sistemului de învățământ;
- 2) expectanțele curriculare definite în termenii unor produse dezirabile;
- 3) strategiile de evaluare.

Nevoile educaționale ale subiecților educației se definesc în raport cu aceste trei categorii de factori, precum și cu caracteristicile individuale, care țin de preocupările lor, de interesele proprii, de capacitățile și competențele pe care ei le dețin, de înclinațiile și aptitudinile lor specifice.

Scopul instruirii diferențiate este să determine ameliorarea performanțelor individuale ale tuturor categoriilor de elevi, prin luarea în considerare a particularităților acestora. În acest sens, sunt necesare sisteme de activități derulate pe termen lung, în condițiile în care există asigurate premisele ca o nevoie educațională a elevilor să se transforme în cerere educațională:

- 1) existența unui cadru didactic dispus și interesat să realizeze instruire diferențiată;

- 2) cunoașterea în profunzime a particularităților elevilor;
- 3) promovarea unei comunicări educaționale complexe cadru didactic-elevi;
- 4) stăpânirea de către cadrul didactic a strategiilor și pârgurilor de asigurare a unei instruirii diferențiate adecvate, având ca punct de plecare particularitățile elevilor;
- 5) capacitatea cadrului didactic de a selecta strategii optime pentru diferitele categorii de elevi și pentru diferiții elevi.

Avantajele majore ale instruirii diferențiate sunt:

- 1) Susține un învățământ pe măsura elevilor, luarea în considerare a particularităților individuale ale elevilor în organizarea procesului curricular, ceea ce conduce la formarea capacităților de autoinstruire și la accentuarea nevoii de învățare continuă.
- 2) Permite valorificarea potențialului fiecărui elev, considerându-l un unicat, cu un stil de învățare propriu sau cu o combinație de stiluri de învățare proprie.
- 3) Presupune crearea de situații favorabile fiecărui elev pentru descoperirea intereselor, aptitudinilor și posibilităților de formare proprii.
- 4) Se contribuie la stimularea dezvoltării psihice și la asigurarea progresului școlar al fiecărui elev, întrucât se valorifică nivelul real atins în fiecare moment și se solicită eforturi intelectuale și psihomotorii accesibile.
- 5) Este posibilă descoperirea timpurie a lacunelor în pregătirea elevilor, a confuziilor pe care le fac, a dificultăților pe care le întâmpină în învățare, precum și intervenția în direcția înlăturării acestora.
- 6) Este posibilă creșterea ponderii participării active a elevilor la dobândirea noului prin efort propriu, la operaționalizarea și aplicarea noilor achiziții.
- 7) Se dezvoltă la elevi interesul pentru învățare, pentru cunoaștere, dorința de a învăța și de a se forma.

### **Managementul curriculumului diferențiat – criterii de diferențiere curriculară**

În mod tradițional, diferențierea și individualizarea curriculară se realizau prin intermediul conținuturilor curriculare. În prezent, în managementul curriculumului diferențiat sunt valorificate și alte criterii de diferențiere curriculară, care vizează și alte componente ale procesului de învățământ:

Schema adaptării curriculare pentru predarea diferențiată și personalizată (după C. Crețu, 1998, p. 73)

Adaptare prin:

| <b>CONȚINUTURI CURRICULARE</b> | Procese | Elemente de mediu curricular, fizic, psihologic, social | Evaluare |
|--------------------------------|---------|---------------------------------------------------------|----------|
|--------------------------------|---------|---------------------------------------------------------|----------|

Prin:

|      |       |            |      |
|------|-------|------------|------|
| Stil | Volum | Profunzime | Ritm |
|------|-------|------------|------|

De către:

|        |         |            |
|--------|---------|------------|
| Școală | Familie | Comunitate |
|--------|---------|------------|

*Managementul curriculumului diferențiat prin conținuturile curriculare*

Adaptarea conținuturilor pentru o anumită categorie de elevi, fie ei cu aptitudini înalte, fie sub medie, are în vedere atât aspectul cantitativ (volumul de cunoștințe), cât și cel calitativ (natura cunoștințelor, modalitatea practică de realizare a transpoziției didactice, complexitate, grad de dificultate, operaționalizări, corelații cognitive, interrelaționări, adecvarea la viteză și stilul de învățare, atingerea nivelelor accesibile de funcționalitate a proceselor cognitive). Cunoașterea profundă a fiecărei categorii de elevi și chiar a fiecărui elev, în diferitele etape ale instruirii permite decizii asupra urmăririi unui anumit traseu cognitiv de învățare.

În managementul curriculumului diferențiat prin conținuturi se are în vedere faptul că valorile cunoașterii umane care compun conținutul învățământului reunes și interrelaționează următoarele trei componente: conceptual-teoretică/cognitivă, procedural-practică/aplicativă; atitudinal-comportamentală. Astfel, în procesul transpoziției didactice interne, pot fi valorificate trei tipuri de conținuturi cu valențe instrumentale informative și formative specifice:

- 1) conținuturi cognitive (conceptuale) și cunoaștere teoretică;
- 2) conținuturi acționale (procedurale) și cunoaștere practică;
- 3) conținuturi atitudinale/afectiv-atitudinale (referențiale) și cunoaștere afectivă.

În funcție de modalitate de valorizare a acestor trei tipuri de conținuturi curriculare și, implicit, după natura sarcinilor pe care le efectuează subiecții cunoașterii, putem vorbi despre cunoaștere teoretică și cunoaștere practică, sau mai exact, predominant teoretică și predominant practică. Este important de reținut aici faptul că, indiferent de natura ei, cunoașterea face necesară prezența operațiilor gândirii, care îi imprimă acesteia caracterul activ, transformator, procesual. Însă, o cunoaștere rațională, nu exclude cunoașterea afectivă și înțelegerea afectivă a lucrurilor și a realității înconjurătoare.

#### *Managementul curriculumului diferențiat prin procese*

În managementului proceselor curriculare se au în vedere diferitele aspecte procesuale implicate: caracteristicile proceselor comunicaționale (de comunicare intra- și interpersonală), procesele reflexive retrospective și prospective, procesele psihice: cognitive /senzații, percepții, reprezentări), logice (gândire, memorie, imaginație), afective (emoții, sentimente, pasiuni) și volitive (voința). Astfel, la nivel microeducational, în construirea situațiilor de învățare constructive, adecvate particularităților elevilor, capabile de a genera experiențe de învățare pozitive, dezirabile, cadrul didactic se va orienta spre demersuri diferențiate de rezolvare a sarcinii de lucru, prin gradul de structurare a sarcinii de lucru și prin resursele curriculare suport alocate, implicând aspectele procesuale menționate, în maniere diferențiate și diferențitoare.

#### *Managementul curriculumului diferențiat prin medii*

Mediul curricular al școlii și al clasei, atmosfera de lucru generală (fizică, psihologică, socială) pot fi modelate în vederea optimizării învățării. Spre exemplu, caracteristicile dezirabile ale atmosferei psihologice sunt: condiții destinate și permissive de relaționare și de susținere, condiții securizante pentru producerea dialogului și a comunicării, favorizarea reflecției personale și colective, acceptarea și respectarea diferențelor dintre indivizi, transparența în comunicare, atitudinea

empatică, respectarea eticii comunicaționale (a asculta (activ), a fi atent la intervențiile altora, a respecta opiniile divergente, a valoriza o luare de cuvânt, a fi tolerant etc.), conceperea de cadre colaborative, dar și competiționale, asigurarea unui echilibru între atmosfera competițională și cea cooperantă.

#### *Managementul curriculumului diferențiat prin evaluare*

Evaluarea didactică reprezintă acțiunea complexă de colectare a unui ansamblu de informații suficient de pertinente, valide și fiabile, în legătură cu activitatea de învățare și formare, de examinare a gradului de adecvare între acest ansamblu de informații și un ansamblu de criterii pertinente stabilite în corespondență cu obiectivele instruirii, fixate în prealabil, în conformitate cu o strategie de evaluare și cu ajutorul unor metode, tehnici și instrumente de evaluare. A evalua semnifică:

1) a confrunta un ansamblu de informații colectate din practica educațională, referitoare la procesele curriculare, cu un ansamblu de criterii evaluative pertinente și a stabili dacă produsele activității elevilor corespund cerințelor prestabilite, anumitor specificații, respectiv dacă este asigurată o corespondență produs-proiect satisfăcătoare;

2) a realiza inferențe asupra muncii prestate de elevi, lua decizii (a efectua judecăți de valoare, a acorda note sau calificative);

3) a revizui continuu obiectivele educaționale și modalitățile concrete de realizare a acestora;

4) a eficientiza continuu procesele și produsele curriculare, prin valorificarea rezultatelor evaluării și prin promovarea unui parteneriat cadru didactic-elev.

Ca urmare a studierii curriculumului și a implicării lor în procesele curriculare, elevii își vor forma și dezvolta anumite competențe, pe care le vor exercita în elaborarea de produse curriculare diverse, care se pot clasifica în funcție de:

1) natura lor: scrise, orale, practice, vizuale, kinestezice;

2) procesele psihice predominant angajate: memoria, gândirea – cu diverse calități și operații, spre exemplu – gândirea activă, critică, flexibilă, logică, explorativă, divergentă, evaluativă, imaginativă, creatoare;

3) disciplina sau aria curriculară implicată: limba și literatura română, științe, limbi străine, arte etc.

4) modalitățile de integrare a conținuturilor curriculare: intradisciplinare, interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

#### **Întrebări critice în managementul curriculumului diferențiat**

1) „Care sunt nevoile educaționale ale elevilor?”

2) „Nevoia educațională a elevului s-a transformat în cerere educațională?”

3) „În condițiile concrete ale situației de învățare, ce este necesar să modific în funcție de particularitățile elevilor?”

4) „Ce conținuturi curriculare au valențe instrumentale mai pregnante în această situație de învățare (conținuturi cognitive, acționale sau atitudinale)”

5) „Ce anume anticipez că vor învăța cei mai mulți elevi?”

6) „Ce anume anticipez că vor învăța o parte din elevi?”

7) „Ce anume anticipez că vor învăța doar câțiva elevi?”

8) „Când lucrează elevii cel mai ușor?”

- 9) „Ce le-a fost cel mai dificil elevilor?”  
 10) „Ce conținuturi/abilități/atitudini ridică probleme elevilor?”  
 11) „Ce ar trebui să se întâmple, pentru ca elevii să progreseze?”

### Recomandări de măsuri pentru managementul curriculumului diferențiat

| Nivelul managementului curricular strategic                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Nivelul managementului curricular tactic                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Nivelul managementului curricular operativ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborarea de politici educaționale și curriculare bazate pe promovarea valorilor proprii pedagogiei diferențiate.</li> <li>- Valorificarea noilor paradigme pedagogice referitoare la educația diferențiată și personalizată, care presupune o abordare completă, din perspectiva curriculumului în sens larg, cu toate componentele și interacțiunile dintre acestea.</li> <li>- Conceperea de curriculum de suport destinat sprijinirii cadrelor didactice preocupate de realizarea unei instruiți diferențiate eficiente: programe educaționale de certificare, perfecționare, de formare continuă și de specializare a cadrelor didactice, îndrumătoare didactice, ghiduri</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Susținerea pedagogiei diferențiate în elaborarea politicilor educaționale și curriculare zonale.</li> <li>- Valorizarea instruiți diferențiate și individualizate în traducerea orientărilor strategice în modele curriculare locale.</li> <li>- Medierea demersurilor cadrelor didactice de familiarizare cu problematica instruiți diferențiate și individualizate și oferirea de sprijin și consultanță curriculară.</li> <li>- Conceperea de curriculum de suport destinat sprijinirii cadrelor didactice preocupate de realizarea unei instruiți diferențiate eficiente: programe și activități educaționale de certificare, perfecționare, de formare continuă și de specializare a cadrelor didactice, îndrumătoare didactice, ghiduri metodologice, culegeri, resurse multimedia, workshopuri, manifestări științifice etc.</li> <li>- Responsabilizarea</li> </ul> | <p><i>a) La nivel instituțional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilizarea comisiilor pentru curriculum, a cadrelor didactice, a elevilor și a părinților, în direcția realizării unei instruiți diferențiate.</li> <li>- Promovarea parteneriatului educațional între actorii educaționali de la nivelul instituției și promovarea colaborării dintre aceștia în demersurile didactice.</li> <li>- Valorificarea curriculumului la decizia școlii drept un cadru pentru susținerea atât a unor performanțe diferențiate, cât și a intereselor specifice de învățare ale elevilor.</li> </ul> <p><i>b) La nivel departamental:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Medierea de către comisiile pentru curriculum a demersurilor de diferențiere curriculară realizate de cadrele didactice.</li> <li>- Promovarea parteneriatului educațional autentic între cadrele didactice care doresc să realizeze diferențierea instruiți.</li> </ul> <p><i>c) La nivel individual:</i></p> |

|                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>metodologice, culegeri, resurse multimedia etc.</p> <p>- Elaborarea de politici și strategii pentru selecția, pregătirea și susținerea tinerilor capabili de performanțe înalte.</p> | <p>instituțiilor de învățământ, a comisiilor pentru curriculum, a cadrelor didactice, a elevilor și a părinților, în direcția realizării unei instruiți diferențiate și individualizate.</p> | <p>- Autoresponsabilizarea cadrelor didactice în direcția cunoașterii particularităților individuale ale elevilor.</p> <p>- Autoresponsabilizarea cadrelor didactice în direcția realizării unei instruiți diferențiate și individualizate.</p> <p>- Promovarea parteneriatului educațional autentic între cadrul didactic și elev.</p> <p>- Responsabilizarea elevilor pentru propria învățare și pentru dobândirea, în ritm propriu, a cunoștințelor și a competențelor.</p> <p>- Elaborarea de produse curriculare specifice activității de proiectare didactică în spiritul instruirii diferențiate, astfel încât procesele curriculare să se realizeze pe baza unor strategii didactice adaptate la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitățile lor de înțelegere și de lucru.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Bibliografie

Bocoș, M., Chiș, V. (2013), *Management curricular. Repere teoretice și aplicative*, Volumul I, Editura Paralela 45, Pitești.

Chiș, V. (2001), *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Crețu, C. (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași.

# ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE PROIECT – MODEL DE INSTRUIRE CENTRAT PE ELEV

**Horățiu CATALANO**

**Cristina CATALANO**

## **Argumentul alegerii temei**

De cele mai multe ori atunci când adresăm elevilor sau copiilor noștri întrebarea „*De ce nu îți place la școală?*”, aceștia oferă un răspuns clar „*Este plictisitor*”. Chiar dacă există cazuri în care cadrul didactic face în așa fel încât lecțiile să fie atractive, să îi implice pe elevi în procesul de predare-învățare, la un moment dat tot o să ne întâlnim cu acest răspuns. Explicația vine din faptul că aproape tot ceea ce îi învățăm pe copii, le folosește în spațiul restrâns al școlii și foarte puțin în viață, or prin învățarea bazată pe proiect, toate cunoștințele și abilitățile pe care elevii le dobândesc și le formează sunt utilizate direct în lumea reală/realitate.

Suntem de părere că fiecare din noi, ar trebui să ne autoadresăm trei întrebări: „*Cum se schimbă lumea?*”, „*Ce capacități și cunoștințe trebuie să dețină elevii noștri pentru a reuși în această nouă lume?*”, „*Cum poate ajuta școala elevii pentru a le dezvolta competențe absolut necesare pentru integrarea socială și reușita în viață?*”

Lumea afacerilor ne transmite zi de zi că angajații, managerii, antreprenorii de succes, precum și liderii secolului 21, nu au nevoie să dețină doar cunoștințe și competențe de bază învățate în școală, ci trebuie să știe cum să învețe noi cunoștințe, să își formeze noi competențe, să le utilizeze în contexte variate mai ales în cadrul muncii în echipă. Astfel că vor trebui să gândească critic, să rezolve probleme diverse într-un mod rapid și creativ, să facă față mai multor sarcini în aceeași perioadă de timp, respectând astfel deadline-urile primite și nu în ultimul rând să comunice cu ceilalți în diverse moduri pentru a se face înțeleși și a obține succesul așteptat. Acestea sunt considerate de fapt competențele secolului XXI, care la nivel teoretic sunt avute în vedere în țările dezvoltate, dar practic lipsesc sau sunt realizate în mică măsură de cadre didactice competente și inovatoare.

Învățarea bazată pe proiect este una dintre cele mai eficiente metode prin care aceste competențe se formează, deoarece proiectele bine planificate și realizate le au în permanență ca necesități.

## **Scurt istoric al învățării bazate pe proiect**

Învățarea bazată pe proiect nu este un fenomen educațional nou, deoarece aceasta a fost introdusă pentru prima oară la începutul secolului XX, de marele pedagog John Dewey. La început nu s-a bucurat de mare succes, din cauza faptului că părea nestructurat și îi lipsea rigoarea. Mai târziu, inclusiv astăzi, această nouă abordare, este utilizată de multe cadre didactice, deoarece tehnologia îi determină să producă proiecte de înaltă calitate, să înregistreze întregul proces pe care să îl

împărtășească celorlalți. Aceasta are în vedere învățarea autentică, care implică interes și motivație din partea elevilor.

### **Ce presupune învățarea bazată pe proiect?**

#### *Caracteristici generale*

Învățarea bazată pe proiect este o activitate individuală sau de grup care se derulează pe o perioadă mai scurtă sau mai îndelungată de timp, (de preferabil între două și patru săptămâni), care are ca rezultat final un produs, o prezentare sau chiar o performanță. Conform [www.pbl-online.org/About/whatisPBL.html](http://www.pbl-online.org/About/whatisPBL.html), acest concept este definit ca o metodă sistematică de predare-învățare care angajează elevii în procesul de asimilare de noi cunoștințe, precum și abilități de îmbunătățire a vieții, care este structurată în jurul unei întrebări sau probleme complexe și autentice, și care este structurată și proiectată în vederea obținerii unui produs final de calitate.

În derularea acestuia, un rol deosebit de important îl deține evaluarea. Prin intermediul acestei metode, avem în vedere învățarea în profunzime, învățarea deplină, deoarece elevii își formează atât competențe necesare și specifice secolului XXI, cât și asimilează diverse cunoștințe despre teme abordate, fiind implicați în mod direct în activitate, apelând și la învățarea prin descoperire. Competențele care se formează se referă la abilități de comunicare și prezentare, de management al timpului, de cercetare, de reflecție personală, dar și de cooperare în cadrul unui grup, inclusiv de leadership.

De obicei, învățarea bazată pe proiect este realizată de un grup de elevi care lucrează împreună în vederea atingerii unui scop comun. În acest fel membrii grupului vor reflecta asupra propriilor idei și opinii, dar și a impactului pe care le au acestea asupra activității de grup, vor lua decizii care afectează grupul și procesul învățării în general.

Pentru derularea cu succes a unui proiect, acesta trebuie să se caracterizeze prin următoarele trăsături:

- 1) stabilirea unei teme de interes sau a unei probleme actuale care necesită rezolvare;
- 2) structurarea grupului;
- 3) evaluarea calitativă și cantitativă;
- 4) colaborarea optimă cu colegii.

#### *Pașii și etapele realizării unui proiect*

De obicei proiectul trebuie să plece de la o întrebare problematică sau o temă de interes pentru elevi care stârnesc curiozitatea acestora. Aceasta poate fi considerată evenimentul de deschidere a proiectului. Elevilor li se dă posibilitatea să aleagă modul de desfășurare a activităților, gestionarea timpului și utilizarea eficientă a lui, modul de prezentare a produsului final, toate acestea sub îndrumarea profesorului.

O dată început proiectul, este nevoie de evaluări temporare, realizarea feedback-ului prin discuții legate de modul în care se derulează activitatea, în vederea asigurării succesului acestuia. Astfel că este necesară respectarea unui flux de proces:



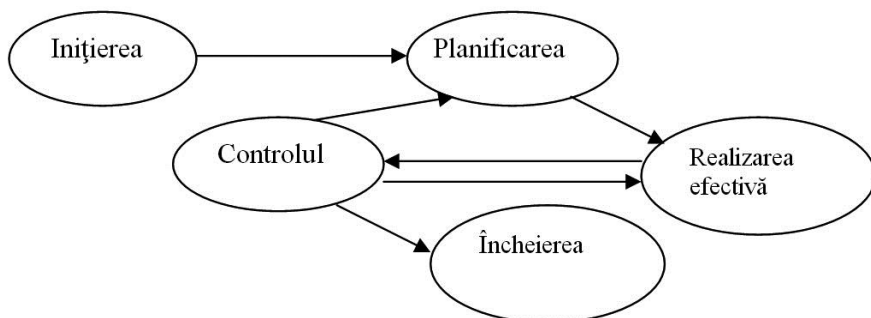


Fig. 1. Project Process Flow Diagrams  
([www.naesb.org/pdf2/weq\\_jiswg103105w6.pdf](http://www.naesb.org/pdf2/weq_jiswg103105w6.pdf))

O dată realizat, proiectul va fi prezentat și altor persoane din afara clasei, pentru asigurarea diseminării.

Un aspect important, pe care cadrele didactice trebuie să îl aibă în vedere, este faptul că activitatea din cadrul proiectului trebuie să transcendă spațiul școlii, elevii fiind conectați la viața reală, în legătură directă cu realitatea înconjurătoare, cu lumea exterioară.

Nu putem spune că vorbim despre învățarea bazată pe proiect atunci când după studierea unei teme la școală, dăm elevilor să realizeze un proiect. În acest caz, vorbim despre o aprofundare a temei. Esența acestei metode este tocmai învățarea prin propria descoperire, prin colaborare și cooperare.

În vederea derulării unui proiect de calitate, cadrul didactic trebuie să dovedească abilități de planificare și management al grupului și al timpului, precum și încredere în capacitățile elevilor. Trebuie luat în considerare faptul că se are în vedere formarea și dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor, absolut necesare în societatea actuală.

**Etapale IBP** sunt următoarele:

**Stabilirea ariei de interes și a tematicii proiectului**

**Stabilirea premiselor inițiale**, a cadrului conceptual, metodologic, a obiectivelor, a tipului de informații de care elevii au nevoie.

**Identificarea și selectarea resurselor materiale**

**Precizarea elementelor de conținut ale proiectului.** Se vor alege activități și conținuturi din cât mai multe discipline, care să ajute la găsirea răspunsurilor și care să asigure atingerea obiectivelor din curriculum.

**Formarea echipelor și atribuirea sarcinilor.**

**Realizarea proiectului**

**Evaluarea proiectului**

Evaluarea se poate realiza utilizând diverse fișe de evaluare și autoevaluare, individuale, care urmăresc realizarea competențelor pe o perioadă mai îndelungată de timp. În cazul în care dorim să realizăm evaluarea competențelor prin realizarea unui proiect de către un grup de elevi, evaluarea se va realiza pe baza unor criterii de evaluare referitoare la concepția și realizarea proiectului. Ar fi indicat să marcăm printr-un semn grafic cazul în care elevul manifestă o competență de fiecare dată când

aceasta îi este cerută și prin alt semn grafic cazul în care elevul manifestă rareori acea competență. Aceasta ar putea fi materializată într-o fișă de înregistrare, cum ar fi următoarea:

Clasa: .....

(DA/NU)

| NUMELE ELEVULUI | COMUNICARE | COLABORARE | GANDIRE | PARTICIPARE/<br>IMPLICARE | RESPECTAREA<br>TERMENELOR | RESPECTAREA<br>REGULILOR | DE<br>REZOLVARE<br>PROBLEME |
|-----------------|------------|------------|---------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|-----------------------------|
|                 |            |            |         |                           |                           |                          |                             |
|                 |            |            |         |                           |                           |                          |                             |
|                 |            |            |         |                           |                           |                          |                             |
|                 |            |            |         |                           |                           |                          |                             |
|                 |            |            |         |                           |                           |                          |                             |

### **Avantajele învățării bazate pe proiect**

Este dovedit faptul că elevii învață mai ușor și mai rapid prin rezolvare de probleme și din propria experiență. De asemenea aceste tipuri de învățare dovedesc o mai mare trăinicie în timp, datorită eficienței lor.

Conform cercetătorilor (Barron & Darling-Hammond, 2008; Thomas, 2000) învățarea bazată pe proiect implică următoarele aspecte:

- 1) Elevii învață pentru a utiliza cunoștințele dobândite în lumea reală;
- 2) Crește autocontrolul elevilor în ceea ce privește procesul învățării;
- 3) Profesorii sunt priviți ca facilitatori, dar și îndrumători ai activității;
- 4) De obicei, elevii lucrează în perechi sau în grup.

Beneficiile acestei metode sunt multiple: (Strobel & van Barneveld, 2009; Walker & Leary, 2009)

- 1) Dezvoltarea creativității elevilor și implicit a gândirii critice;
- 2) Formarea unor abilități de cooperare și colaborare prin comunicare permanentă;
- 3) Reținerea de durată a conținuturilor
- 4) Implică rezolvarea de probleme
- 5) Curriculumul este accesibilizat

6) Dezvoltă viitori cetățeni capabili de implicare și muncă în societatea actuală;

7) Îmbunătățește atitudinea elevului față de învățare.

Pentru derularea cu succes a unui proiect, acesta trebuie să se caracterizeze prin următoarele trăsături:

1) Stabilirea unei teme de interes sau a unei probleme actuale care necesită rezolvare;

2) Structurarea grupului;

3) Evaluarea calitativă și cantitativă;

4) Oferirea de feed-back;

5) Colaborarea cu colegii.

Există avantaje evidente pentru fiecare persoană implicată în activitățile școlare sau extrașcolare. Astfel că:

- Elevii se vor documenta, colaborând și cu diferiți membri ai comunității. Ei vor decide soluțiile pe care le vor considera potrivite pentru dezvoltarea proiectului lor.

- Cadrul didactic va fi facilitator al învățării, oferind elevilor diverse materiale și recomandându-le resursele pentru tematica propusă. El va realiza evaluarea, observând și măsurând în mod continuu progresul elevilor.

- Părinții se vor interesa permanent cu privire la desfășurarea activităților, încurajând copiii și sprijinindu-i atunci când este necesar.

| AFIRMAȚII                                                                  | REPREZENTARE |        |       | Obs. |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|-------|------|
|                                                                            | DELOC        | UNEORI | MEREU |      |
| 1. Am fost cu toții la fel de implicați în atingerea obiectivelor propuse  |              |        |       |      |
| 2. Am luat parte toți la deciziile privind repartizarea muncii în echipă   |              |        |       |      |
| 3. Ne-am angajat să ne acordăm sprijin reciproc pentru învățare            |              |        |       |      |
| 4. Când unul dintre noi a fost sub presiune, ceilalți i-au oferit ajutorul |              |        |       |      |
| 5. Am apreciat contribuțiile valoroase ale tuturor membrilor echipei       |              |        |       |      |
| 6. Am avut încredere unul în celălalt                                      |              |        |       |      |
| 7. Abordăm constructiv dezacordurile și conflictele din interiorul echipei |              |        |       |      |
| 8. Am rămas uniți chiar și atunci când nu am fost de acord                 |              |        |       |      |
| 9. Ne-am simțit comod și relaxat unul în prezența altuia                   |              |        |       |      |
| 10. Ne-am sprijinit unul pe celălalt în contact cu cei din afara echipei   |              |        |       |      |

|                                                                                                |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 11. Am fost capabili să oferim critici constructive unul la adresa celuilalt și să le acceptăm |  |  |  |  |
| 12. Am participat cu toții la întruniri și am rămas până la sfârșit                            |  |  |  |  |
| 13. Ne-am asigurat că toată lumea a înțeles despre ce era vorba                                |  |  |  |  |

### Bibliografie

Bocoș, M., Catalano, H. (2008), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Vol. I, Editura Presa Universitare Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoș, M., Catalano H., Florean, S., Mihai. E. (2008), *Step by Step un brand educațional de succes*, Editura Karuna, Bistrița.

Catalano, H. (2008), *Perspective didactice în alternativa educațională Step by Step*, Editura Karuna, Bistrița.

Catalano, H. (2008), *Alternativele educaționale-fundamentări teoretice și practice*, Editura Karuna, Bistrița.

Catalano, H. (coord.) (2011), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești.

Ionescu, M. (2003), *Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect*, Editura Humanitas, București.

*Teacher's guide to Project Based Learning*, Published by the Paul Hamlyn Foundation, February 2012

# **IMPACTUL RELAȚIEI EDUCAȚIONALE CADRU DIDACTIC-ELEVI ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

**Smaranda FLOREAN**

Procesul de învățământ, cu formele sale de organizare, nu poate fi conceput în afara unui dialog permanent între cadru didactic și elevi, în absența unei comunicări educaționale complexe și reciproc modelatoare. „Procesul de învățământ, susține Kier Keguard, începe când tu, cadru didactic, înveți de la elevi, când tu, situându-te în locul lui, înțelegi ceea ce a înțeles el în felul în care a înțeles”.

Problema relației educaționale cadru didactic – elev/ elevi/ grupuri de elevi a constituit, de fapt, obiect de reflecție și analiză sistematică pentru teoreticienii tuturor timpurilor. Astfel, putem distinge două tendințe extreme ale viziunii asupra procesului educațional, respectiv magistocentrismul (care promovează autoritarismul cadrului didactic) și pedocentrismul (care promovează centrarea pe copil, pe cel care învață). Magistocentrismul se bazează pe o concepție autocratică: profesorul este cel care dispune și impune totul, elevul supunându-se ca un subiect pasiv în instruire și conformându-se dispozițiilor acestuia. În activitatea de predare, folosirea unor metode și procedee didactice care promovează magistrocentrismul conduc spre ascultare, supunere și executarea adeseori mecanică a sarcinilor de lucru. Relația educațională are un caracter coercitiv, exercitată de o persoană adultă, investită cu autoritatea formală socială asupra unei „ființe imperfecte” care este copilul. La cealaltă extremă se situează pedocentrismul, care promovează necesitatea de a i se crea copilului toate condițiile în vederea unei dezvoltări personale spontane, cu o dirijare exterioară minimală și fără constrângeri externe.

Ideea centrală în jurul căreia se concentrează toate aspectele privitoare la această problemă, se referă la crearea condițiilor ca această relație să se transforme într-un dialog autentic. După G. Leroy (1974), un dialog este autentic „dacă fiecare personalitate se angajează în întregime, se manifestă exprimându-și cu sinceritate – pentru că se simte aprobată – emoțiile, ideile, experiențele, acceptând în totul sentimentele, ideile și experiențele celorlalți, pentru că dorește să le înțeleagă, la nevoie, să-și modifice atitudinile și intențiile, cooperând cu ceilalți într-o căutare comună”.

Cooperarea dintre cei doi poli ai binomului educațional nu poate fi concepută în afara unui schimb reciproc de mesaje, de schimburi și interacțiuni intelectuale, verbale, afective și sociale, care să imprime un sens convergent activității pe care o desfășoară fiecare, în vedere atingerii unor finalități educaționale comune. Ținând seama de poziția și rolul celor doi poli, cooperarea devine eficientă în funcție de modalitatea operațională în care profesorul își exercită autoritatea, care îi permite să își exercite rolul de organizator și coordonator al activităților instructiv-educative.

Funcționalitatea relației cadru didactic-elevi presupune lărgirea continuă a sferei atributelor pe care cerințele sociale, caracteristicile mediului curricular și condițiile psihopedagogice ale învățării le impun status-ul cadrului didactic și elevului.

Cadrul didactic nu este doar un simplu transmițător de mesaje, el este totodată un organizator al activității și al experiențelor de învățare al elevilor. Status-ul elevului se modifică în pedagogia contemporană, în direcția creșterii independenței sale în activitatea de (auto)învățare, prin adoptarea unei atitudini active și interactive, reflexive și critice, prin existența unei motivații superioare, prin posibilitatea ce i se oferă de a colabora nu numai cu cadrul didactic, ci și cu colegii săi.

Din punct de vedere psihosocial, în cadrul relației cadru didactic-elevi putem distinge două niveluri: unul formal și altul informal. Nivelul formal include toate implicațiile ce decurg ca urmare a interacțiunii dintre cadru didactic și elevi, ca urmare a investirii sale formale/ oficiale cu diverse roluri (proiectant, organizator, coordonator/ conducător, evaluator al procesului de învățământ, organizator al activităților extracurriculare ș. a.). Nivelul informal este constituit din relațiile interpersonale, intersubiective sau psihologice ce se stabilesc între profesori și elevi sau între elevi ca membri ai aceluiași grup. Ele au o puternică încărcătură afectivă „În procesul interacțiunii interpersonale, oamenii se percep, comunică, acționează unii în raport cu alții, se cunosc și, drept urmare se apropie, se asociază, se îndrăgesc, se ajută, se împrietenesc sau, dimpotrivă se suspectează, devin geloși, se urăsc, se resping”.

Cele două niveluri se află într-o strânsă interdependență; ele funcționează de fapt concomitent, fiind două laturi inseparabile ale aceluiași fenomen complex și dinamic, respectiv interacțiunea, relaționarea și comunicarea cadru didactic-elevi. Relațiile interpersonale constituie fondul pe care se manifestă cele oficiale/ școlare, raționale, având un rol stimulator asupra lor, la fel cum aceasta din urmă asigură, la rândul lor, un rol potențator și stimulator asupra celor interpersonale, asigură cadrul necesar apariției, multiplicării și nuanțării acestora.

Pedagogia și cercetarea pedagogică situează în centrul preocupărilor lor personalitatea și rolurile cadrului didactic, educatorului, raportându-se atât la paradigmele actuale, cât și la perspectiva viitorului generală.

În limbajul uzual, educatorul este cel care îi învață, îi instruește și îi educă pe alții, care îi înțelege, care oferă modele dezirabile de comportare, care modifică formează și modelează atitudini și comportamente, partener al celui care știe și poate mai puțin, dar manifestă dorința de a ști și a face mai mult, mai bine și de a fi mai bun; personalitatea lui influențează personalitatea celor pe care îi educă.

În școală și dincolo de zidurile școlii, rolul social al cadrului didactic este imens, el formând și modelând trăsăturile de personalitate ale celor educați, instaurând relații educaționale benefice și eficiente. Un indicator relevant pentru personalitatea educatorului îl constituie atitudinile pe care le are acesta față de sine, față de ceilalți (incluzând aici și elevii), față de activitatea pe care o desfășoară și se regăsesc în comportamentul său profesional și în responsabilizarea și autoresponsabilizarea de care dă dovadă. Mai amintim o serie de calități care întregesc profilul profesional al educatorului: empatie, optimism, răbdare, stăpânire de sine, obiectivitate, răspundere, cinste și corectitudine, exigență rațională, seriozitate, punctualitate, pasiune, dragoste profesională față de educați.

Toate acestea formează o „lume a valorilor”, la care educatorul trebuie să adere, să o cultive și să o manifeste în tot ceea ce face, promovând o educație axiologică.

Aceste relații stabilindu-se în cadrul procesului de învățământ, în condițiile unei activități comune, coerente și unitare dobândesc anumite particularități și anume:

- sunt relații care se stabilesc între generațiile mai vârstnice și cele foarte tinere (între cadrul didactic și copii);

- sunt asimetrice (este vorba de acele persoane aflate într-o postură superioară față de copii prin statutul, pregătirea, competența și experiența lor), față de copiii care au nevoie de orientare, îndrumare și educare;

- conținutul acestor relații este influențat de viziunea educatorului, de modul în care acesta își îndeplinește obligațiile sale profesionale față de copii; dacă sunt promovate în mod pertinent, aceste relații capătă un conținut adecvat, just, care va influența pozitiv exercitarea rolurilor profesionale ale educatorului; dacă obligațiile nu sunt îndeplinite adecvat, corect, raporturile dintre membri binomului educațional capătă un caracter necorespunzător și nedorit;

- sunt influențate de trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic (acesta trebuie să fie foarte bine pregătit din punct de vedere profesional, să dețină competențe profesionale, pedagogice și didactice care se impun, precum și competențe transversale, toate aceste permițându-i să atingă nivelul măiestriei pedagogice);

- sunt influențate de trăsăturile de personalitate ale celor educați, care sunt nu doar obiect, ci și subiect al educației, participanți activi în procesul didactic, implicați accentuat în procesul propriei informări, formări și deveniri;

- sunt condiționate de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor ca și de sistemul relațiilor colective.

În procesul de învățământ între profesor și elev se realizează o cooperare permanentă, în cadrul căreia sunt bine precizate statutul și rolurile fiecăruia, profesorul – ca factor educativ, iar elevul – ca obiect și subiect al educației. Pentru a atinge finalitățile educaționale, cadrele didactice valorifică întreaga competență și expertiză profesională, măiestria didactică, în vederea construirii de medii și cadre educaționale propice, care să le permită apropierea de cei cărora urmează să le împărtășească valorile culturii naționale și universale. La baza unor asemenea relații interpersonale este necesar să se afle capacitățile de înțelegere, anticipare, trăire și identificare ale partenerilor implicați – cadru didactic și elevi – pentru a-și oferi reciproc mesaje educaționale, încrederea necesară și pentru a deschide calea unei comunicări educaționale complexe.

Îndeplinirea rolurilor profesionale de către cadrul didactic, legate de organizarea strategică a acțiunii educaționale, de media instruirii și învățării, de a asigura repertoriile comune ale sale și ale elevilor, de a urmări sistematic achizițiile comportamentale și de a evalua randamentul școlar, sunt condiționate de cunoașterea psihologiei elevilor. În acest fel, cadrul didactic va reuși să asigure schimbarea locului și rolului elevului în actul educațional, să stimuleze activitatea și angajarea lui conștientă și activă în procesul propriei sale formări. Dialogul deschis dintre profesor și elev trebuie să promoveze socializarea elevilor, spontaneitatea și receptivitatea acestora, să dezvolte gândirea lor activă, critică, divergentă, logică, evaluativă, spiritul de investigare, curiozitatea științifică și creativitatea în rezolvarea problemelor.

Așa, de exemplu, dacă vom supune observației noastre critice interacțiunea dintre profesori și elevi, vom putea constata o serie de disfuncții, dintre care amintim:

- nu de puține ori profesorii își orientează atenția și explicațiile spre unii elevi și îi ignoră pe alții;
- adeseori profesorii acordă o întărire pozitivă și o încurajare numai anumitor, în mod discriminatoriu;
- este înlesnită participarea activă a unor elevi și descurajată participarea altora;
- se acordă o mai mare atenție elevilor buni, în timp ce elevi mai slabi sunt mai puțin solicitați în activități și încurajați.

Astfel de disfuncții și de diferențieri în interacțiunile cu elevii, oferă unora dintre aceștia posibilități mai mari de afirmare, în detrimentul altor elevi din cadrul aceleiași clase; oferă condiții mai favorabile unor elevi decât altora.

În mod similar, tactul pedagogic poate să devină un factor ce stimulează geneza unei motivații superioare pentru învățatură. De exemplu, relațiile de simpatie dintre elevi și profesor pot să încurajeze interesul celor dintâi pentru studierea unor discipline, pentru conținutul predării, în timp ce existența unei antipatii poate, dimpotrivă, frâna semnificativ dezvoltarea unor interese pentru cunoaștere. În general, relațiile educaționale adecvate dintre profesor și elevi dau acestora din urmă un sentiment de siguranță sau de ocrotire în mediul curricular în care ei își desfășoară activitatea, în grupul-clasă sau în microgrupul de lucru sau, dimpotrivă, o reacție de apărare, în unele situații în care înregistrează eșec școlar, în fața clasei care îi sancționează.

Pornind de la aceste considerații, se poate afirma că eficiența întregii activități didactice este determinată, în mod substanțial, de calitatea relațiilor educaționale stabilite între cadrul didactic și elevi. Multe dificultăți de învățare, lipsuri în pregătirea și educarea elevilor, în constituirea colectivului clasei și în asigurarea calităților acestuia etc., rezultă din relațiile deficitare sau încordate dintre profesor și elevi.

Datorită faptului că aceste raporturi au un efect pedagogic multidimensional complex, ele nu pot fi ignorate; dimpotrivă, în didactica modernă și în cercetarea pedagogică sunt privite cu cea mai mare atenție, sunt interpretate ca fiind una din condițiile fundamentale ale organizării, funcționării și ameliorării procesului de învățământ. Ele sunt considerate ca parte integrantă din structura de ansamblu a procesului de predare-învățare, ca un element-reper al mediului curricular al clasei și al școlii, al vieții școlare, în general. Se estimează că dacă aceste relații nu satisfac nevoile afective și, firește, cele educaționale ale elevilor, devine iluzorie îmbunătățirea curriculumului școlar, a mediului curricular și a resurselor curriculare. În calitatea lor de fenomene psiho-sociale, cu caracter subiectiv, aceste relații pot să devină un factor potențator al caracterului educativ al procesului de învățământ, cu efecte dintre cele mai puternice.

### **Bibliografie:**

- Anghel, P. (2003). *Stiluri și metode de comunicare*, Editura Aramis, București.
- Ghivirică, L. (1975). *Relația profesor elev în perspectiva lecției moderne*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Leroy, G. (1974). *Dialogul în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.



# STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Olimpia Elena SĂLVAN

*„Omul nu poate deveni om decât prin educație”*

## Introducere

Formarea personalității elevului activ, investigator, creator, participant conștient la propria sa dăltuire constituie nu numai un principiu, ci o orientare a educației contemporane.

Iată de ce fiecare elev trebuie să fie pus în situația de a participa prin efort personal la dobândirea de noi cunoștințe, de a fi activ. Un elev care stă pasiv în bancă doar urmărește cele predate, nu poate obține rezultate bune la învățătură. De aceea, învățătorului îi revine sarcina de a crea toate condițiile pentru schimbarea de comportamente ce se așteaptă să fie obținute pe baza unei activități efectuate direct de elev.

„A ști să citești să citești înseamnă a fi dobândit o tehnică ce nu prezintă valoare și interes decât dacă cel ce știe să citească înțelege ceea ce citește: faptul că știi să numeri nu înseamnă matematică” (R. Dottrens).

Sunt prioritare obiectivele centrate pe asimilarea instrumentelor de bază, cele care deschid calea spre dobândirea viitoare a valorilor esențiale ale culturii, pe atitudini și capacități psihice fundamentale. Nu este suficient ca elevul să știe, ci trebuie abilitat să facă ce știe, adică să știe să învețe, să se poată folosi în situații noi de cunoștințele dobândite, să facă legături logice și transferuri.

Pedagogia modernă utilizează preponderent metode și tehnici interactive care pot fi instrumente importante pe care învățătorul le poate folosi în cadrul predării lecțiilor de limba și literatura română, ca acestea să fie mai atrăgătoare și eficiente, să ajute elevii să realizeze judecăți de valoare, să-i sprijine în înțelegerea conținuturilor.

În continuare sunt prezentate câteva dintre metodele active de învățare, care pot fi folosite atât pe durata unei lecții, cât și ca momente ale unei lecții.

## Brainstorming

Este numită metoda „asaltului de idei” sau „furtună în creier”. Este o metodă de stimulare a creativității ce constă în enunțarea spontană a mai multor idei pentru soluționarea unor probleme.

Această metodă am folosit-o la clasa a II-a, la Limba Română.

Discuția pornește de la cuvântul cheie: primăvara

flori

păsări

iarbă

PRIMĂVARA

soare

insecte

Ziua Mamei

**Cubul**

Clasa a II-a

Obiectul: *Literatură pentru copii*

Subiectul: Păsările vrednice

Se folosește în lecțiile de limba română cu scopul de a explora un subiect în posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare unei abordări complexe și integratoare. Aruncând cubul grupa țintă primește o sarcină pentru numărul dat.

În etapa dobândirii cunoștințelor am folosit metoda cubului: câte un elev venea pe rând în fața clasei, le citea celorlalți colegi cerința de pe fața cubului, apoi elevii participau activi cu răspunsuri.

- 1) Descrie – cioara, cocoșul, găina, rândunica, rățoiul, curcile;
- 2) Compară – găștele cu curcile, vulturul cu rândunica;
- 3) Asociază – găina-cocoș; găscă-gâscan; curcă-curcan;
- 4) Analizează – Ce face rândunica?; De ce face asta?; Ce fac curcile?; Dar curcanul?;
- 5) Aplică – o scurtă povestioară despre păsările din curtea ta sau a bunicilor;
- 6) Argumentați – prin desen (pe maculator sau pe fișă), arată ce pasăre ți-a plăcut mai mult și de ce, ce nu ți place și de ce.

Metoda s-a dovedit a fi foarte eficace, elevii reținând foarte ușor informațiile, participând cu deosebit interes la lecție, iar mai apoi, dobândind cunoștințe și aplicându-le. În folosirea acestei metode se antrenează întreaga clasă, dar de multe ori, timpul poate fi o problemă, în aplicarea metodei la lecție. Cu toate acestea, este o metodă agreată de elevi.

**Cvintetul**

Este o poezioară de cinci versuri prin care se rezumă un conținut de idei. Activitatea se poate desfășura individual, în perechi, pe grupe.

La orele de cunoașterea mediului, la lecțiile despre formele de relief, am utilizat cu succes această metodă, la clasa a II-a, obținând cvintete de forma:

| PORUMBUL           |               |                  |  |                  |
|--------------------|---------------|------------------|--|------------------|
|                    | galben        |                  |  | copt             |
| se seamănă         |               | crește           |  | se culege        |
| are vitamine       | obținem făină | se mănâncă fiert |  | hrana animalelor |
| FAMILIA CEREALELOR |               |                  |  |                  |

**Diagrama Wenn**

Clasa a II-a

Obiectul: Limba Română

Subiectul: Primăvara, de Vasile Alecsandri

Se potrivește în orele de consolidare. Poate fi o activitate frontală.

| IARNA                                                | PRIMĂVARA                                  |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| - vreme foarte rece                                  | - vreme mai caldă                          |
| - pământul este acoperit cu zăpadă, copacii sunt goi | - crește iarba și florile, înfloresc pomii |

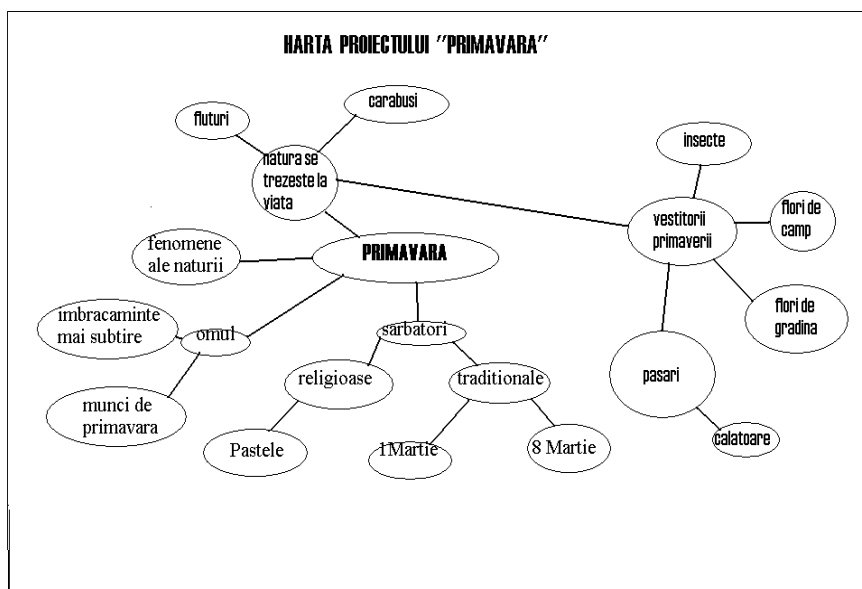
Fiecare anotimp are trei luni

- păsările sunt plecate în țările calde      - se întorc păsările din țările calde
- unele animale hibernează                      - animalele ies din bârloguri

### Ciorchinele

Se poate folosi în diferite activități (frontal, în perechi, pe grupe, individual).

Este o metodă didactică, utilizată individual sau în grup, care constă în evidențierea de către elevi a legăturilor dintre idei.



Este de dorit ca implicarea activă și interactivă a elevilor și învățarea interactivă învățată de aceștia, să îi ajute să descopere plăcerea de a învăța, care poate da naștere altor sentimente pozitive: de încredere în propriul potențial, de dorință de cunoaștere, de împlinire. O lecție activă este o lecție-spectacol, interesantă, o activitate în care timpul trece repede și cu folos.

### Bibliografie

Neacșu I. (1990), *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Editura militară, București.

Tompa L., Lăzărescu G. (1979), *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

„Învățământul primar”, nr. 2-3, 2001 și nr. 3-4, 1995.

# EDUCAȚIA EXPERIENȚIALĂ ÎN MEDIUL NATURAL – MIJLOC ASOCIAT PROGRAMEI DE STUDIU CONVENȚIONALE

Horea ȘTEFĂNESCU

## Introducere

În ultima vreme, în întreaga lume a apărut și s-a dezvoltat un nou concept educativ, o formă nouă de învățământ denumită *outdoor education* (școlarizare în aer liber, în natură), cu adresabilitate largă pentru copii, tineri și adulți.

Ea se bazează pe filozofia, teoria și practica educației experiențiale precum și pe principiile educației ecologice, dezvoltând la elevi înțelegerea și aprecierea de sine, a celor din jur și a lumii naturale.

Fig. 1. Ciclul învățării experiențiale (după David Kolb)

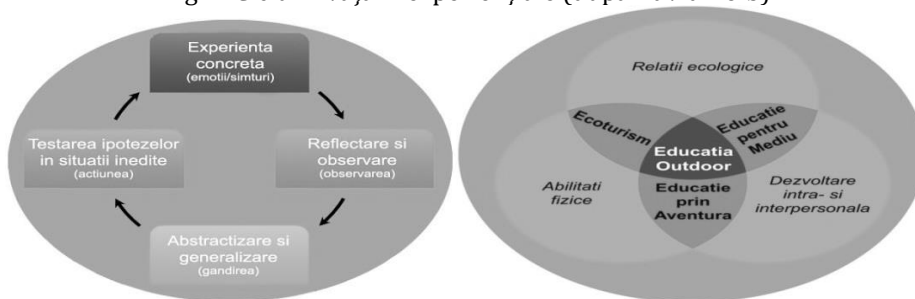


Fig. 2. Domenii principale ale educației outdoor și obiectivele principale

Concepția acestui tip de educație este că orice om pus în condiții grele de viață (supraviețuire), își mobilizează exemplar resursele corporale și mintale la un nivel incomparabil mai înalt decât o face în mod normal în viața obișnuită.



Fig. 3. Adresabilitate și finalități ale educației outdoor

În comparație cu metodele tradiționale, această nouă metodă denumită și „educația experiențială” produce efecte educative puternice și durabile, privind dobândirea capacității de stăpânire a unor situații complexe de inovare, conducere, spirit de echipă și de comunicare.

### **Modelul copilului actual – descriere generală**

*„A te juca, a face multă mișcare, a-ți testa propriile capacități fizice” .... toate acestea erau până nu demult lucruri firești în perioada copilăriei.*

Astăzi stilul de viață a celor mici s-a modificat, radical în toți schimbărilor sociale. aceștia fiind privați de dreptul de a crește în ritmul lor normal din cauza unui complex de factori în care intră alimentația de tip „junk-food”, suprasolicitarea la școală (cu toate că programele școlare sunt „simplificate” în fiecare an), jocurile pe calculator, televiziunea, exigențele părinților, emigrarea. Treptat sunt transformați în „mini-adulți” și riscă să cadă pradă depresiilor și altor probleme legate de dezvoltarea personalității lor.

Sistemul de notare împinge puternic la individualizare și la egoism, deoarece generează concurența (individ contra individ) în loc să promoveze competiția (comunicarea între indivizi pentru dezlegarea mai rapidă, mai eficientă a problemei propusă spre rezolvare).

Jocurile pe calculator, precum și consumul ridicat de televizor sunt responsabile pentru deformarea legăturii dintre copil și mișcare/sport. Abia mai sunt activi fizic, sunt invadați de stimuli optici și acustici. Televizorul preia adesea rolul partenerului de joacă, în cazuri extreme chiar rolul celui care educă. Marketingul agresiv promovează excesiv produsele de tip „junk-food” atrag atenția copiilor prin intermediul premiilor.

Dezvoltarea școlarilor este măsurată prin portofolii variate, care conțin zeci de teste, evaluări. Cu grosimea portofoliilor crește și inteligența copiilor. Educația lor este limitată la cerințe cognitive și realizări intelectuale. Copiii învață lucruri într-un mediu artificial, lipsit de experiențele reale. Lipsește experiența directă și legătura cu viața reală a materiei predate.

Care este rezultatul unei asemenea educații? Cu excepția unei puternice însingurări și a ideii generale de competiție, elevul aduce cu el în societate ca proaspăt membru, un număr de cunoștințe cu care nu știe ce să facă, deoarece școala nu l-a învățat la ce-i pot folosi acestea.

Soluția propusă de noi prin intermediul acestei lucrări se referă la adoptarea unei metode alternative asociată programei de învățământ adoptat de țara noastră, în care mișcarea, jocurile, actul motric în aer liber, în natură au un aport considerabil la educarea integrală a individului, inducând numeroase efecte benefice atât asupra dezvoltării motrice, biologice, cât și psihologice a acestuia, demonstrând după o anumită perioadă de instruire comportamente noi armonioase atât în plan psihomotric motric cât și afectiv/cognitive.

Un copil crescut în spiritul jocului, mișcării, sportului, acceptă diversitatea de lângă el, devine tolerant față de o perspectivă diferită de a vedea lumea, se obișnuiește să-și exercite responsabilitatea, capătă deprinderi și priceperi de a obține eficiență în tot ceea ce face, dobândește spirit de cooperare și o mai mare posibilitate de

manifestare creatoare, își îmbogățește cultura generală intelectuală, dobândește atitudini favorabile integrării sociale, realizând că trăiesc într-o comunitate și nu într-o competiție oarbă.

### **Scopul, ipotezele și obiectivele cercetării**

Pentru contracararea efectelor nocive ale vieții moderne trebuie oferite alternative practice pentru a reduce carențele induse de lipsa mișcării fizice, de orele petrecute în spațiu virtual și de mediul familial uneori extrem de nociv.

Cercetarea s-a desfășurat pe o perioadă de 3 ani în perioada 2010-2012. Subiecții studiului au fost elevi claselor I., al unui prestigios colegiu bistrițean, copii cu vârsta cuprinsă între 6-8 ani. Această cercetare nu ar fi fost posibilă fără implicarea cadrelor didactice (a învățătoarelor), respectiv angrenarea părinților care au participat activ oferind un larg suport moral și nu în ultimul rând financiar. Grupul de lucru este alcătuit din 31 de copii, 9 băieți și 22 de fete.

În toată această perioadă de 3 ani, au fost monitorizate: evoluția, modificările în plan fizic, cognitiv și psiho-social esențiale înregistrate, schimbările în urma activităților desfășurate în aer liber. Trebuie menționat deasemenea faptul că activitățile propuse de noi s-au derulat fără a afecta programul de studiu al elevilor fiind aplicate în:

- orele de educație fizică;
- week-end: concept de week-end activ având drept suport de derulare o activitate practică derulată în natură;
- tabere/stagii cu durată variabilă (de vară și de iarnă) cu programe clare de inițiere în schi, cățărare/tiroliană, ambarcațiuni, drumeție/orientare, ecologie, supraviețuire... etc.

Majoritatea copiilor din colectivul de lucru se încadrau în caracterizarea copilului făcută anterior, succint aceasta era situația grupului în momentul începerii studiului:

5 elevi provin din familii dezorganizate;

9 medii familiale în care problemele sociale/familiale creează un mediu stresant pentru copii (părinți alcoolici, șomaj, muncă în străinătate pe durată mare de timp);

2 elevi au prezentat la începutul clasei I simptome de hiperactivitate;

2 tulburări în exprimarea orală, simptome de dislexie;

4 elevi locuiesc în afara orașului, făcând navetă pentru a ajunge la școală.

Cercetarea a cuprins două etape:

- Constatativă;

- Ameliorativă;

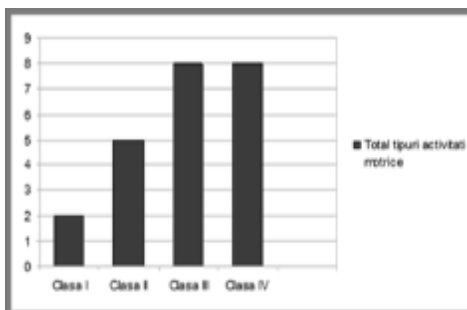
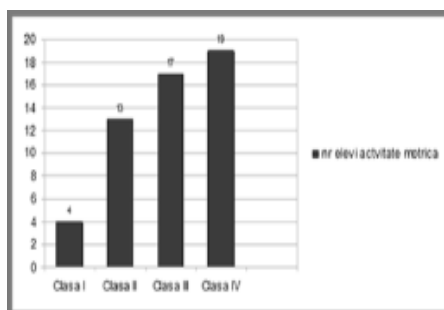
Din cercetarea constatativă, am ajuns la concluzia că, majoritatea elevilor la începutul clasei I, dau dovadă de un nivel scăzut al creativității, a încrederii în sine, a adaptabilității, a dispoziției de a lucra în grup/echipă. Relativ puțini dintre ei sunt implicați în activități corporale indoor sau outdoor sau alte activități nonșcolare, majoritatea petrecându-și mult timp în fața televizorului și calculatorului.

### Testări aplicate în cercetare

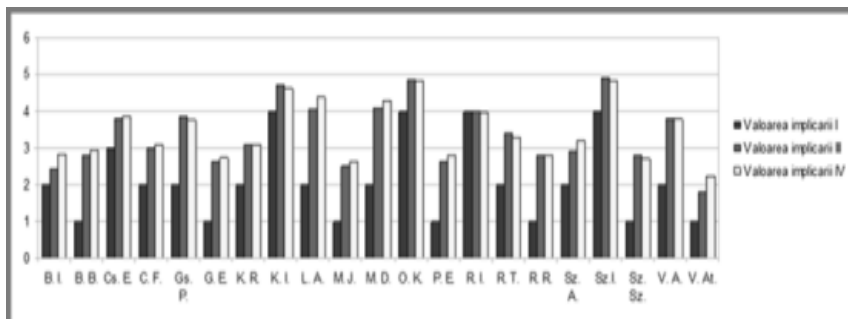
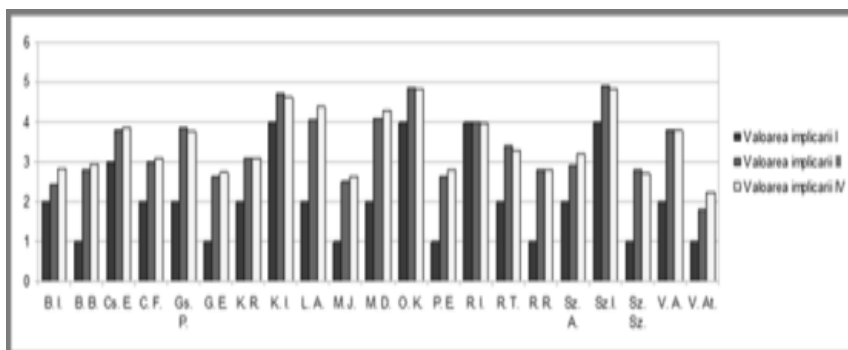
1. Pentru determinarea nivelului implicării elevilor în diferite activități școlare/extrașcolare -testul Gacser Jozsef (*Cunoașterea colectivului de elevi*, 1981, p. 86-89).

2. Pentru determinarea nivelului implicării în diferitele activități corporale, am urmărit și am înregistrat elevii implicați în activități de acest gen

3. Pentru aflarea nivelului creativității, în faza inițială, intermediară și finală am folosit o parte din scala Renzulli-Hartman, care are ca scop determinarea elevilor talentați.



### Subiecții și eS



### Concluzii

Cercetările efectuate demonstrează că un copil care se mișcă, se joacă mult, petrece mult timp în mijlocul naturii, devine mai creativ, mai interesat de activitățile școlare și extrașcolare, ceea ce denotă și nevoia de comunitate, devine mai interesat de lumea înconjurătoare, adoptând o atitudine esențială pentru integrarea în societate.

Ipoteza conform căreia *elevii educați în spiritual mișcării în aer liber se pot implica mai activ la activitățile școlare și extrașcolare* s-a confirmat.

Ipoteza conform căreia *elevii educați în spiritual mișcării în aer liber pot deveni mai creativi* s-a confirmat.

Rezultatele acestor investigații arată că se pot obține rezultate deosebite pe toate planurile dacă aceste activități devin parte integrantă din programul copiilor.

### Recomandări

Această nouă metodă, produce efecte educative puternice și durabile, privind dobândirea capacității de stăpânire a unor situații complexe de inovare, de conducere, spirit de echipă și comunicare, dar și pentru multe alte aspecte ale vieții moderne.

Opțiunile incluse în curricula școlară, trebuie reanalizate trebuind să vizeze deopotrivă dezvoltarea armonioasă a personalității copiilor, satisfăcându-le și nevoia de mișcare, cunoaștere, socializare.

Înființarea unor cluburi, asociații care să acționeze corelat cu programa obligatorie, care indiferent de anotimp, să organizeze cu caracter permanent diverse activități recreative, în care mișcarea în aer liber, sportul, să se îmbine cu achiziții de cunoștințe în domenii de interes noi și cu instaurarea unui spirit de echipă adecvat activităților la care iau parte. Astfel le putem oferi copiilor o perspectivă diferită de a vedea lumea, deprinderi de a obține eficiență în tot ce fac, spirit de cooperare, o mai mare posibilitate de manifestare creatoare, realizarea faptului că trăiesc într-o comunitate și nu într-o competiție oarbă!

### Bibliografie

Alparone, F. R., Prezza, M., Tucci, F., and De Ruosi, A. M. (2003), *Come i genitori percepiscono il rischio e l'insicurezza urbana per i bambini*. În: B. Zani, ed. *Sentirsi in/sicuri in citta'*. Bologna, Italia: il Mulino, 131-163.

Amerio, P. and Roccato, M. (2005), *A predictive model for psychological reactions to crime in Italy: An analysis of fear of crime and concern about crime as a social problem*. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15, 17-28.

Balint, T. (2005), *Rolul kinetoterapiei în combaterea obezității la copii* / [www.sportscience.ro](http://www.sportscience.ro).

Barna, C. (2005), *Sănătatea prin sport* / [www.sportscience.ro](http://www.sportscience.ro).

Bentler, P. M. (1995), *EQS Structural Equation Program Manual*. Encino, CA: *Multivariate Software*. Bentler.

Bjorklid, P. (1995), *Children-traffic-environment*. *Architecture & Behavior*, 10, 399-404.

Blakely, K. S. (1994), *Parent's conceptions of social dangers to children in the urban environment*. *Children's Environments*, 11, 16-25.



Carasel A., Lazăr V. (2007), *Psihopedagogia activităților extracuriculare*, Editura Arves, București.

Flora D., Hantiu I., Gragoș P., Sava M., Ilie M. (2005), *Activitatea fizică și sănătatea osului la copii prepubertari*, www.sportscience.ro.

Holler, J. (1996), *Das neue Gehirn Junfermann*, Verlag, Padeborn, 1996.

Moldovan E., Mogoș A. (2006), *Evaluarea impactului activităților outdoor asupra învățământului primar și gimnazial*, www.sportscience.ro.

Moldovan, E. (2007), *Aspecte relevante psihosociale ale activităților de educație în aer liber în procesul educațional al tinerilor*, www.sportscience.ro.

Mackett, R. L. (2004), *Making children's lives more active*. Factsheet, Centre for Transport Studies, University College, London. Available from: <http://www.cts.ucl.ac.uk/research/chcaruse/> [Accessed December 18, 2005].

Noschis, K. (1994), *The urban child*. Architecture & Comportment, Architecture & Behavior, 10, 343-350.

Postolache, N. (2003), *Geneza actului instructiv-educativ*, Noema, vol. II.

P. M. and Bonett, D. G. (1980), *Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures*. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.

Prezza, M., Pilloni, S., Morabito, C., Sersante, C., Alparone, F. R., and Giuliani, M. V. (2001), *The influence of psychosocial and environmental factors on children's independent mobility and relationship to peer frequentation*. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 435-450.

Valentine, G. and McKendrick, J. (1997), *Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood*. *Geoforum*, 28, 219-231.

Van der Spek, M. and Noyon, R. (1997), *Children's freedom of movement in streets*. În: R. Camstra, ed. *Growing up in a changing urban landscape*. Assen, the Netherlands: Van Gorcum, 102-118.

O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., and Rustin, M. (2000), *Children's independent mobility in the urban public realm*. *Childhood*, 7, 257-277.

Wikström, P. H. and Dolmén, L. (2001), *Urbanization, Neighbourhood social integration, informal social control, minor social disorder, victimization and fear of crime*, *International Review of Victimology*, 8, 221-140.

# CÂTEVA MOMENTE DE REFERINȚĂ DIN ISTORIA MATEMATICII

Dumitru VĂLCAN

Trecerea în revistă a unor momente relevante din istoria Matematicii este un exercițiu util și necesar din perspectiva înțelegerii complexității actului de creație din domeniul Matematicii. Această înțelegere este graduată. Cu cât este mai profundă și mai completă, cu atât mai mult vom putea gândi eficient asupra întrebărilor formulate în (Vălcan, D., 2013).

Începem prezentarea unor momente de referință din istoria Matematicii cu momentul Euclid. Desigur că și înainte de Euclid putem vorbi de existența unor elemente de Matematică, dar acestea sunt mai puțin importante.

În secolul III î. H. apare cartea lui Euclid intitulată „*Elemente*”. Ea este formată din zece capitole / cărți, astfel:

- 1) Capitolele / cărțile I – VI sunt de Geometrie;
- 2) Capitolele / cărțile VII – IX sunt de Aritmetică;
- iar
- 3) Capitolul / cartea X este despre iraționale.

Acest moment în evoluția Matematicii se caracterizează prin următoarele aspecte:

- 1) Toată Matematica acelor vremuri este cuprinsă în această carte;
- 2) Elementele reprezintă prima „*definiție*” completă dată Matematicii; Matematica fiind știința cuprinsă în această carte;
- 3) Se prezintă prima noutate în organizarea Matematicii: este redat primul exemplu de sistem axiomatic intuitiv;
- 4) A generat o serie de probleme deschise, a căror studiu a adus o contribuție importantă la dezvoltarea Matematicii (vezi cazul cercetărilor referitoare la Postulatul 5, care s-au finalizat abia în secolul XIX, prin contribuția lui Gauss, Lobacevski, Bolyai, Riemann și apariția geometriilor neeuclidiene).

În secolul III, matematicianul grec Diofant a studiat ecuațiile algebrice cu coeficienți numere întregi și cu soluții în această mulțime de numere (aceste ecuații sunt numite, astăzi, *ecuații diofantiene*). În acest domeniu și-au adus contribuția și Gauss, Fermat, Euler, Pell, Lagrange,... și alții, deoarece multe probleme relevante și dificile se reduc la ecuații diofantiene – să nu uităm că a 10-a problemă a lui David Hilbert cere construcția unui algoritm care să testeze rezolvabilitatea unei ecuații diofantiene algebrice. În 1970 Matijasevič dă un răspuns negativ la această problemă, iar Marea Teoremă a lui Fermat a fost demonstrată abia în 1993. În Matematica actuală, Teoria ecuațiilor diofantiene reprezintă capitole importante din Teoria numerelor și Geometria algebrică.

În secolul IX, prin cercetările lui Al Horezmi, apar germinii unui nou domeniu al Matematicii: Algebra.

Contribuții importante în dezvoltarea Algebrei au adus: F. Viète, G. Cardano și L. Ferrari (în secolul XVI), prin rezolvarea prin radicali a ecuațiilor algebrice de gradul 3 și 4. Din aceste cercetări a apărut, în mod natural întrebarea: *Ce se întâmplă în cazul ecuațiilor de grad cel puțin egal cu 5?* Răspunsul la această întrebare s-a dat abia în secolul XIX de către N. H. Abel și E. Galois: în general, aceste ecuații nu pot fi rezolvate prin radicali. Astfel a apărut o altă întrebare: *În ce condiții o anumită ecuație algebrică poate fi rezolvată prin radicali?* Răspunsul a fost dat de Teoria lui Galois, la baza căreia stă noțiunea de grup. A apărut, astfel, Algebra abstractă.

În secolul de aur al științei, al XVII-lea, R. Descartes algebrizează Geometria și obține Geometria analitică. P. Fermat și B. Pascal studiază șansele de realizare a evenimentelor aleatoare și pun bazele *Calculului probabilităților*. I. Newton aduce contribuții importante la studiul matematic al mișcării punctului material. Astfel se pun bazele a trei noi domenii ale Matematicii: Calculul diferențial și integral, Ecuațiile diferențiale și Mecanica teoretică.

Trebuie să precizăm că, independent de Newton, G. W. Leibniz pune bazele Calculului diferențial și integral, pornind de la probleme din interiorul Matematicii. Calculul diferențial și integral se dezvoltă rapid prin eforturile mai multor matematicieni, dintre care menționăm pe: B. Taylor, C. MacLaurin, familia Bernoulli, L'Hospital, J. L. Lagrange, L. Euler, J. Fourier, A. L. Cauchy, B. Riemann, Lebesgue, ș. a.

În acest mod se consolidează Analiza matematică. În secolele XVII și XVIII problematica ecuațiilor diferențiale era axată pe rezolvarea prin cuadraturi a acestor ecuații. În secolul al XIX-lea se pun bazele Teoriei calitative ale ecuațiilor diferențiale, prin cercetările realizate de: L. Cauchy, R. L. Lipschitz, L. Fuchs, A. M. Legendre, H. Pointcaré, G. Peano, E. Picard și mulți alții. Mecanica teoretică a cunoscut și ea o dezvoltare considerabilă. Este suficient să amintim contribuțiile aduse de: L. Euler, J. L. Lagrange și P. S. Laplace.

În secolele XVIII și XIX se continuă cercetările începute în secolele anterioare. Se continuă algebrizarea Geometriei. Un moment important în această direcție îl constituie lansarea de către F. Klein, în 1872, a așa numitului „*Program de la Erlangen*”, în care prezintă un nou punct de vedere în studiul Geometriei. Problema de bază a acestui program este următoarea: Fie  $X$  o mulțime înzestrată cu o anumită structură geometrică și  $G$  un grup de endomorfisme ale lui  $X$ . În termenii oferiți de grupul  $G$  se pot studia o serie de proprietăți ale submulțimilor lui  $X$ .

Studiul proprietăților ce sunt invariante în raport cu toate elementele grupului  $G$  se numește Geometria  $X$  subordonată grupului  $G$ . Prin acest program se realizează o sinteză a tuturor geometriilor cunoscute până la acea dată și s-au pus în evidență geometrii noi. Deci, ne aflăm în fața unei noi organizări a Geometriei, organizare ce a pus probleme geometrice fundamentale, noi.

La contribuțiile secolului al XIX-lea, la dezvoltarea Matematicii, menționate mai sus, mai putem adăuga și altele. Astfel, se pun bazele Logicii matematice moderne prin cercetările lui G. Boole, H. De Morgan și G. Frege. Aceste cercetări au fost continuate de: B. Russel, K. Gödel, D. Hilbert, A. Tarski, T. Skolem, S. C. Kleeme.

H. Pointcaré este fondator al topologiei algebrice. Metodele algebrico-topologice aplicate în Analiza matematică au fost utilizate cu succes de: H. Pointcaré, P. S. Alexandrov, L. E. J. Brouwer, E. Čech, S. Eilenberg, Alexander, Lefschetz, Hurewicz, J.

Leray, J. -P. Serre și alții. Aceste cercetări se constituie în exemple relevante privind unitatea Matematicii.

Utilizarea metodelor oferite de calculul diferențial în studiul unor probleme geometrice au condus la constituirea unui nou domeniu al Matematicii: Geometria diferențială.

Printre fondatorii acestei discipline menționăm pe:

- K. F. Gauss (teoria suprafețelor),
- E. Beltrami (legătura cu geometriile euclidiene),
- J. Hadamard,
- H. Pointcaré,
- G. D. Birkhoff,
- M. Morse,
- R. Bott (teoria geodezicelor, calculul variațional, topologia suprafețelor,...),
- G. Darboux (metoda reperului mobil),
- E. Cartan (teoria conexiunilor),
- G. -W. De Rham,....

O contribuție importantă a secolului XIX este Teoria mulțimilor, datorată, în principal, lui G. Cantor. Reorganizarea întregii Matematici din perspectiva Teoriei mulțimilor a dat naștere Matematicii moderne, matematică ce include toată Matematica clasică. Este cel mai important moment de organizare unitară a întregii Matematici, după momentul Euclid, și este cel mai relevant argument la afirmația că Matematica este un domeniu al științei care nu are coș de gunoi.

În 1900, la Congresul Internațional al matematicienilor de la Paris, D. Hilbert prezintă 23 de probleme deschise, probleme ce au jucat un rol important în dezvoltarea Matematicii. Mai mult, prin această realizare a sa, D. Hilbert a plasat formularea de probleme deschise în rândul actelor de creație matematică. Formularea de probleme deschise este și un mod de a trasa linia de dezvoltare viitoare a Matematicii.

Spuneam la început că Euclid a dat o definiție completă a Matematicii, cuprinzând toată Matematica cunoscută la acea vreme într-o carte. Avem o replică incompletă la această realizare în secolul XX. Astfel, un grup de tineri matematicieni francezi: H. Cartan, C. Chevalley, J. Delsarte, J. Dieudonné, A. Weil și-au propus să cuprindă Matematica (pură) într-o carte (cu multe volume) într-o prezentare unitară. Acest grup s-a autointitulat Nicolas Bourbaki. Ne aflăm în 1935. De-a lungul anilor la acest grup s-au adăugat și alți matematicieni ca: L. Schwartz, J. P. Serre, P. Samuel, J. L. Koszul, J. Dixmier, R. Godement – în a doua generație și A. Borel, A. Grothendieck, F. Bruhat, P. Cartie, S. Lang și J. Tate – în a treia generație. Tratatul lui Bourbaki se intitulează „*Éléments de Mathématique*”. După ediția din 1970 (Hermann, Paris), cărțile ce compun acest tratat sunt următoarele:

- Teoria mulțimilor,
- Algebră,
- Topologie generală,
- Funcții de variabilă reală,
- Spații vectorial topologice,
- Integrale,

- Algebră comutativă,
- Varietăți diferențiabile și analitice,
- Grupuri și algebre Lie,
- Teorie spectrală.

După cum declară și autorul tratatului, acesta cuprinde:

- definiții,
- axiome

și

- teoreme.

Rezultatele mai puțin importante sau care sunt consecințe imediate ale teoremelor poartă numele de:

- propoziții,
- leme,
- corolare

și

- observații.

Desigur că acest tratat nu reprezintă o definiție a Matematicii actuale, dar, în schimb, poate fi considerat o definiție a Matematicii structurale.

Putem spune că până la sfârșitul secolului al XIX-lea, Matematica a apărut din necesități practice, pornind de la fapte elementare, empirice, iar rezultatele sale s-au adresat, în primul rând, unor domenii ale Științelor naturii (în special Fizicii, Chimiei, Biologiei, Geografiei, Astronomiei, Economiei), ale realității și practicii. În secolul XX, Matematica a cunoscut o dezvoltare viguroasă, astfel că astăzi se apreciază că un domeniu care nu a fost abordat și cu ajutorul Matematicii, nu este suficient de bine cunoscut. În acest sens amintim următoarele teorii matematice care au cunoscut o dezvoltare extraordinară:

- Teoria structurilor algebrice,
- Teoria spațiilor metrice,
- Teoria spațiilor normate,
- Teoria spațiilor topologice, etc. – vezi (Vălcan, D., 1999).

- S-au dat răspunsuri la multe din problemele deschise formulate în secolele anterioare:

- Ipoteza continuului (pluralismul Teoriei mulțimilor),
- Problema celor patru culori,
- Conjectura lui Bieberbach,
- Clasificarea grupurilor finite,
- Conjectura (Marea Teoremă a) lui Fermat

și s-au formulat noi astfel de probleme. La aceste cercetări teoretice din domeniile Matematicii pure se adaugă cercetări matematice teoretice și practice în toate domeniile de activitate umană. Se continuă și se accentuează utilizarea metodelor matematice în Științele naturii și în Tehnică. În acest mod, Matematica are rol determinant în consolidarea unor domenii noi ale științei, cum ar fi:

- Matematica aplicată,
- Matematica discretă,
- Matematica industrială,

- Mecanica,
- Informatica, etc. – vezi (Vălcan, D., 2008).

La toate acestea se adaugă cel puțin următoarele domenii asimilate deja de Matematică:

- Mecanica teoretică,
- Fizica matematică,
- Logica matematică,
- Statistica matematică.

Mai exact, aceste domenii au o dublă apartenență:

- Mecanica și Fizica matematică sunt domenii ale Matematicii și ale Fizicii,
  - Logica matematică este un domeniu al Matematicii și Logicii,
- iar

- Statistica matematică este un domeniu al Matematicii și Statisticii.

Dar nu toate aplicațiile Matematicii sunt organizate la nivel de domenii. În multe domenii Matematica participă alături de alte domenii. De exemplu, în Astronomie participă alături de Fizică. În unele domenii, Matematica joacă un rol principal, în altele un rol important, dar secundar. Domeniile în care Matematica joacă un rol principal, determinant, sunt:

- Mecanica matematică,
- Fizica matematică,
- Chimia matematică,
- Biologia matematică,
- Informatica matematică,
- Statistica matematică,
- Economia matematică,
- Psihologia matematică,
- Sociologia matematică,

... am putea continua. (am prezentat aici câteva din domeniile ce se obțin din efectul „operatorului” Matematică).

Fără a avea pretenția că am prezentat toate etapele importante care au avut loc în evoluția Matematicii de-a lungul vremii, totuși, credem că am trezit interesul cititorului interesat de aceste chestiuni, făcându-l curios și îndemnându-l să pătrundă mai în adâncul evenimentelor, cercetând literatura de specialitate, ceea ce îl va ajuta foarte mult în orice act de creație matematică.

### **Bibliografie**

- Albu, A. C. (1995), *Fundamentele Matematicii. O introducere cu exemple și exerciții*, Editura Eurobit, Timișoara.
- Malița, M. (1977), *Sisteme în științe sociale*, Editura Academiei RSR.
- Marcus, S. (1987), *Șocul Matematicii*, Editura Albatros, București.
- Rus, A. I., Munteanu, E. (1998), *Matematica și Informatica: trecut, prezent și viitor*, Editura Promedia Plus, Cluj-Napoca.
- Vasiu, A. (1978), *Fundamentele geometriei*, Litografia UBB, Cluj-Napoca.
- Vălcan, D. (2010), *Formarea profesorilor de Matematică la Universitatea „Babeș-Bolyai”*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Vălcan, D. (2008), *Using the computer to teach and learn Mathematics în school*, în Anuarul Institutului de Pregătire Didactică, Editori: Bocoș, M., Ciascai, L., Editura Casa cărții de știință, p. 136-150, Cluj-Napoca.

Vălcan, D., Naumescu, A., Dulamă, E., Ciascai, L. (1999), *Matematica și învățământul științelor naturii*, în Conexiuni interdisciplinare în studiul științelor naturii, Editura Casei Corpului Didactic Cluj, p. 71-82, Cluj-Napoca.

# REPERE PSIHO-PEDAGOGICE DE FORMARE A NOȚIUNILOR MATEMATICE LA PREȘCOLARI

Dumitru VĂLCAN

## Preliminarii

Importanța deosebită pe care Matematica o are în formarea personalității copilului, în pregătirea acestuia pentru activitatea școlară este reliefată atât în practica didactică cât și în literatura domeniului – vezi bibliografia. Această „a doua limbă maternă”, cum o numea Mircea Malița în lucrarea *Cronica anului 2000*, apare ca: „un tezaur de notații, procedee logice și de investigație de uz general” (1991, p. 117).

Învățământul mileniului trei are în vedere faptul că Matematica se impune tot mai mult ca o știință generală. Această lume a mileniului trei nu va face față cerințelor sociale și profesionale, fără o adâncire a schemelor generale abstracte ale gândirii matematice moderne, iar acest pas trebuie să înceapă de la primele cunoștințe și deprinderi dobândite. Așadar, putem afirma, fără teama de a greși, că Matematica, asemenea limbii materne, are și va avea mereu o valoare socială importantă.

Revenind la rolul pe care îl are în formarea personalității copilului și în pregătirea acestuia pentru activitatea școlară, menționăm că activitatea matematică din grădiniță are o deosebită valoare informativă și formativă.

Valoarea informativă a activităților cu conținut matematic este dată de cunoștințele pe care copiii și le însușesc și care au o înaltă valoare științifică, chiar dacă Teoria mulțimilor este prezentată într-o formă „naivă”, ca o grupă de obiecte sau simboluri încadrate într-o diagramă. Conceptualizarea numărului are loc după o suită de activități de punere în corespondență și stabilire a relațiilor cantitative (cu mai multe, cu mai puține, cu tot atâtea) și după aranjarea obiectelor în ordine crescătoare, apoi a mulțimilor în ordine crescătoare și descoperă că fiecare număr se formează din precedentul / anteriorul și la care se adaugă un element. Pe lângă conținutul științific, aceste activități au o valoare formativă, contribuind la dezvoltarea gândirii, în special, a operațiilor acesteia.

Valoarea formativă este dată și de contribuția pe care această categorie de activități o aduce la *dezvoltarea proceselor senzoriale* (percepții și reprezentări), a celor cognitive superioare (gândire – trecerea de la gândirea concret – intuitivă la cea abstractă, de la gândirea investigatoare la cea creatoare; limbaj – în special limbajul matematic, memorie și imaginație), *activități și procese reglatorii* (motivație, afectivitate, voință, atenție și deprinderi).

Cunoștințele matematice cu care copiii operează și noțiunile pe care ei și le însușesc în grădiniță, prin caracterul lor concret, îi apropie de învățarea de tip școlar, atât prin modul de organizare, în special al activităților de exerciții cu material individual, cât și prin respectarea regulilor învățării progresive și eficiente.

Învățarea se face cu mult material, în mod gradat și succesiv, cunoștințele noi însușite de copii constituie continuare a celor însușite anterior și decurg logic din acestea. Se pornește de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex. Copilul trebuie să înțeleagă tot ce a învățat, iar însușirea cunoștințelor noi este rezultatul unui



efort propriu, prin folosirea metodelor activ – participative, asigurându-se eficiența sporită activității de învățare.

### **Punerea problemei**

Dreptul la educație a devenit un drept universal în cadrul căruia se dezvoltă până la generalizare, libertatea de a învăța, precum și învățarea liberă.

„O acțiune pedagogică eficace asupra unor copii fragezi trebuie să conste în a-i ajuta să înainteze pe căile independenței, în sensul de a-i iniția în acele prime forme de activitate care să-i facă în stare să se ajute singuri și să nu fie o povară pentru alții din cauza incapacității lor” (Montessori, M., 1977, p. 36).

Asimilarea cunoștințelor matematice de la cea mai fragedă vârstă are o importanță deosebită, deoarece pe de o parte, acestea stimulează puternic dezvoltarea intelectuală (generală) a copilului, influențând pozitiv dinamica vieții sale spirituale, iar pe de alta, își găsesc o largă aplicabilitate în procesul de dezvoltare generală a copilului.

Problema vârstei la care se poate începe formarea deprinderilor matematice a fost mult discutată în lumea psihologilor și pedagogilor.

Activitățile cu conținut matematic, alături de desen sau de activitățile privind combinarea și transformarea obiectelor și materialelor de construcții în activitățile de joc, construcții și modelaj, etc., contribuie la îmbogățirea capacităților de elaborare imaginativă, constructivă, novatoare – ca obiectiv important în câmpul acțiunilor de educație intelectuală.

Pentru eficacitatea strategiilor de educație intelectuală – în învățământul preșcolar se impune o anumită îmbinare specifică joc – învățare – muncă, prin conferirea unui loc prioritar caracterului de joc, ca formă fundamentală și specifică de activitate la această vârstă.

Din aceeași perspectivă se impune, de exemplu, evitarea abuzului de activități „impuse”, în detrimentul acțiunilor libere, în cadrul propriu „jocului”, ce poate constitui un excelent cadru formativ (chiar și pentru dezvoltarea unor disponibilități creative de muncă și de învățare la această vârstă).

Orice exagerări privind ritmul achizițiilor și orice încercări de apropiere formală între grădiniță și școală pot genera nu numai efecte de suprasolicitare a preșcolarului, ci și distorsiuni în maturizarea și în dezvoltarea optimă (de perspectivă) a copilului, în situații extreme, se pot genera chiar atitudini nefavorabile față de școală și învățare (fapt ce ar putea participa la eventuale fenomene de ulterioară inadaptare sau de eșec școlar).

De aceea se impune o foarte atentă selectivitate în ceea ce privește sfera formelor, a metodelor și mijloacelor de acțiuni instructive – educative printr-o întemeiere științifică, psiho-pedagogică și metodică a strategiilor de acțiune formativă la acest nivel (în acord cu valențele jocului, ca formă fundamentală de activitate la această vârstă).

Referitor la vârsta de la care se poate începe formarea noțiunilor matematice, se cunoaște faptul că orice noțiune matematică poate fi predată la orice vârstă, dacă e prelucrată corespunzător particularităților de vârstă, iar experiența didactică dovedește, zilnic, că introducerea unor noțiuni fecunde este cu atât mai ușoară și mai

rodnică cu cât ea se face mai din timp. De aceea, de la primul contact al copilului cu o noțiune matematică, aceasta trebuie prezentată în adevărata ei lumină și nu sub un aspect care s-o denaturize, chiar dacă acest lucru se face în mod intuitiv.

Așadar, noțiunile matematice, trebuie introduse cât mai devreme posibil într-o ținută științifică.

Matematica a devenit unul dintre cele mai importante instrumente ale cunoașterii. Preocupările privind introducerea cât mai timpurie a noțiunii de număr natural au declanșat o serie de experimente, care au ajuns la concluzia că aceasta se poate realiza pe două căi:

1) pe baza mulțimilor

și

2) pe baza măsurilor.

Pe baza cunoașterii noțiunii de mulțime:

1) elementele mulțimii,

2) proprietățile principale ale elementelor dintr-o mulțime,

3) apartenența elementelor la una sau mai multe mulțimi,

se poate ajunge la studierea și înțelegerea noțiunii de număr natural ca proprietate a mulțimilor echivalente. Pe baza cunoașterii relațiilor dintre mulțimi (au elemente comune, nu au elemente comune) și a operațiilor cu mulțimi, copiii ajung să înțeleagă operațiile aritmetice ca operații cu cardinalele mulțimilor, ajung să cunoască și proprietățile acestor operații. Așa se asigură caracterul științific al învățământului matematic și totodată unitatea lui, în sensul că se introduce de la început gândirea matematică modernă. Ponderea activității din grădiniță cade pe latura formativă, pe exersarea proceselor psihice de cunoaștere.

Rolul activităților matematice în grădiniță este de a construi o inițiere în „procesul de matematizare”, conceput ca o succesiune de activități: *observare, deducere, concretizare, abstractizare* – ceea ce va asigura înțelegerea unor modele uzuale ale realității.

La vârsta de trei ani copilul percepe mulțimea ca o grupare nedeterminată care nu are încă structură și limite precise. El diferențiază prin limbaj obiectele singulare de grupuri de obiecte, dar mulțimea nu este concepută ca un grup distinct. Copiii de 3 – 4 ani au manifestări tipice față de noțiunea de mulțime, datorită caracterului percepției la această vârstă. Astfel, experimentele au evidențiat următoarele aspecte caracteristice:

1) Copiii percep mulțimea în mod nedeterminat și numai dacă este compusă din același fel de obiecte.

2) Percepția diferențiată a cantității se reflectă în limbaj.

3) Copiii nu percep limitele mulțimii și nici criteriul de grupare.

4) Copiii nu percep schimbările cantitative ce pot interveni și nici însușirile cantitative (culoarea și forma sunt dominante sub aspect perceptiv).

5) Intuițiile elementare ale numărului sunt prenumerice, lipsite de conservare.

La vârsta de 4-5 ani reprezentările despre mulțimi se dezvoltă și copilul percepe mulțimea ca o totalitate spațial structurată. Acțiunea manuală însoțită de cuvânt și de percepție vizuală conduce la înțelegerea mulțimii, copilul putând face

abstracție de determinările concrete ale elementelor sale. El rămâne subordonat însă condițiilor spațiale concrete în care percepe mulțimea.

Prezența cuvântului în arsenalul lingvistic al copilului nu indică și dobândirea noțiunii desemnate prin cuvânt.

De la acțiunea însoțită de cuvânt până la concept, procesul cognitiv se poate schematiza astfel:

1) *treapta întâi: contactul copil – obiecte*, etapă în care curiozitatea copilului declanșată de noutăți îl face să întârzie perceptiv asupra lor, să le observe;

2) *treapta a II – a: explorare acțională*, etapă în care copilul descoperă diverse atribute ale clasei de obiecte, iar cunoașterea analitică îl conduce la obținerea unei sistematizări a calităților perceptive ale mulțimii;

3) *treapta a III – a: explicativă*, etapă în care copilul intuiește și numește relațiile între obiecte, clasifică, ordonează, seriază, și observă echivalențe cantitative;

4) *treapta a IV – a: dobândirea conceptului desemnat prin cuvânt*, etapă în care cuvântul constituie o esențializare a tuturor datelor senzoriale și a reprezentărilor și are valoare de concentrat informațional cu privire la clasa de obiecte pe care o denumeste (proces ce se încheie după vârsta de 11 – 12 ani).

În cazul mulțimii, pe primele trepte intervin determinant abilități de identificare, triere, sortare, clasificare, scriere, apreciere globală – ce conduc spre dobândirea conceptului.

Conceptul de mulțime joacă un rol unificator al conceptelor matematice, iar numărul apare ca proprietate numerică a mulțimii.

Numărul și numerația reprezintă abstracțiuni care se formează pe baza analizei proprietăților spațiale ale obiectelor și a clasificărilor.

Fundamentale în formarea numerelor sunt, după J. Piaget și B. Inhelder (1971), operațiile de:

a. clasificare:

- în grupe omogene și neomogene;
- compararea grupelor de obiecte;
- stabilirea corespondenței și deosebirilor.

b. seriare.

Numărul este expresia unei caracteristici obiective a lucrurilor și este o însușire de grup. Procesul de formare a numărului parcurge trei etape:

1) *senzorial – motrică* (operare cu grupe de obiecte);

2) operare cu relații cantitative pe planul reprezentărilor (operare cu numere concrete);

3) *înțelegerea raportului cantitativ* ce caracterizează mulțimea (operare cu numere abstracte).

La 3-4 ani, numerația are un caracter concret și analitic, numărul este socotit ca o simplă însușire a obiectului pe care îl desemnează în procesul numărării, preșcolarii confundând numărul cu însuși procesul numărării. În acest caz, numărul este înțeles ca însușire a obiectului, procesul de formare în plan cognitiv a conceptului de număr nu este încheiat și relevă dificultăți de sinteză în gândirea copilului datorate caracterului ei preponderent concret. Esența noțiunii de număr o constituie tocmai raportul cantitativ care caracterizează mulțimile. Copilul nu are formată capacitatea de

a sesiza aspectul cantitativ ce reprezintă mulțimea și reduce formal șirul numerelor cardinale la șirul ordinal.

Atunci când copilul ajunge să sesizeze raportul dintre mulțime și unitate, numărul dobândește caracter sintetic și desemnează o proprietate de grup, ceea ce implică dobândirea capacității de sinteză. În formarea unui număr sunt implicate atât analiza, în activitatea practică cu obiectele din procesul numărării, cât și sinteza, în reprezentarea mulțimii ce înglobează obiectele numărate.

Reprezentarea numerică are un caracter spațial, componenta numerică fiind legată de spațialitate în reprezentare ca și în percepție.

Numărul cardinal este o clasă de echivalență pe o mulțime, o structură alcătuită din elemente neintuitive și apare, deci, necesitatea realizării unei noi sarcini de învățare. Astfel, este indicat ca scrierea numărului să se facă în ambele sensuri (simbolic și folosind mulțimi), dar și prin dispunerea aleatorie a elementelor, indiferent de forma lor concretă, elementele fiind concepute ca unități.

Noțiunea de număr se consideră însușită de copii dacă aceștia dezvoltă raporturi reversibile și realizează sinteza șirului numeric. Copilul interiorizează operația de numărare spre 6 – 7 ani, când urmărește numai cu privirea obiectele ce alcătuiesc o grupare. Are loc un proces de transpunere a operației externe în operație internă, adică o interiorizare a acțiunii externe și se dobândește nivelul format.

Operația aritmetică este caracterizată ca fiind un act de gândire ce este pregătit de coordonări senzorio – motrice și de reglările reprezentative preoperatorii. Ea decurge din situațiile matematice din viață și este expresia unei operații mintale, ce corespunde unei acțiuni reale, caracterizată prin realizarea transformării matematice, deci simbolice a acțiunilor.

Orice operație aritmetică pornește de la o situație matematică întâmplătoare sau provocată, ce prin observație, descoperire, acțiune, declanșează un act rațional, de gândire. Intervenția prin acțiune provoacă o schimbare a situației matematice ce suferă, în acest mod, o transformare. Această intervenție prin acțiune este tocmai „operația”. Sensul transformării (adăugare, mărire, micșorare, etc.) conduce la precizarea sensului operației (adunare, scădere).

Învățarea sensului operațiilor parcurge trei etape:

- 1) operația se traduce prin acțiune efectivă de intervenție directă ce va fi experimentată prin simbolul corespunzător;
- 2) se renunță la manipulare directă și operația presupune o căutare;
- 3) abstractizare și operare simbolică.

Determinarea operației aritmetice ce corespunde unei acțiuni reale presupune, după J. Piaget (1966), dobândirea conservării cantității, indiferent de natură, formă și poziție spațială, și a reversibilității.

Reversibilitatea operației se dobândește după vârsta de șase ani și necesită:

- 1) *inversare*, adică reversibilitate prin inversare;
- 2) *reciprocitate*, adică reversibilitate prin compensare.

Fără reversibilitate nu se pot învăța operațiile directe: adunarea, și inversa ei, scăderea.

Operațiile de adunare și scădere efectuate cu obiecte sunt accesibile copiilor de 3 – 4 ani, dar corectitudinea rezolvării lor decurge din numărul de obiecte folosit.

Cercetările didactice au arătat că operația aritmetică se realizează cu ușurință în cazul când se execută practic sau cu obiecte.

Efectuarea operațiilor de adunare și scădere se face pe etape, astfel:

- 1) acțiune cu obiecte concrete;
- 2) acțiune cu obiecte reprezentate grafic sau prin reprezentări simbolice;
- 3) acțiune cu numere abstracte.

Operațiile în care termenii depășesc 3 – 4 obiecte reale sunt numai în aparență concrete, copilul neputând să-și reprezinte grupe numerice. În acest caz, el renunță la operarea cu reprezentări și revine la operarea prin numărare.

În formarea unei operații aritmetice, ca acțiune mentală, punctul de plecare îl constituie acțiunea externă, materială cu obiectele. În acest proces se produc transformări semnificative sub raport cognitiv. Astfel, în cadrul operației de adunare procesul se desfășoară după următorul traseu:

- 1) *în planul acțiunii materiale* – sub forma mișcării externe prin deplasare sau adăugare reală a unui grup de obiecte la altul, copilul considerându-le împreunate;
- 2) *în planul limbajului extern* – procesul își pierde treptat caracterul concret, adunarea se face fără sprijin de obiecte;
- 3) *în planul limbajului intern* – operația se realizează ca act de gândire verbală, procesul se transpune în plan mintal.
- 4) procesul de formare, pe etape a noțiunii de operație se poate reprezenta astfel:

- 5) planul acțiunii externe materiale – copilul formează mulțimi;
- 6) *planul limbajului intern* – copilul adaugă unitatea celui de-al doilea termen, dar fără a folosi acțiunea, numărând doar cu privirea.

Astfel are loc:

- 7) *interiorizarea acțiunii externe* – copilul adaugă la primul termen al doilea termen, luat în totalitate.

Cunoașterea și înțelegerea procesului de formare, pe etape, a reprezentărilor și conceptelor matematice la copiii preșcolari generează cerințe de ordin psihopedagogic ce se cer a fi respectate în conceperea activităților didactice cu aceștia.

### **Bibliografie**

Bocoș, M., Catalano, H. (2008), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Breben, S., (coord.) (2008), *Învățământul preșcolar în mileniul III*, Editura Reprograph, Craiova.

Comșa, M. F. (1996), *Îndrumător metodic în sprijinul desfășurării activităților matematice în grădinița de copii la grupa mică*, Editura Gheorghe Cârțu Alexandru, Craiova.

Ezechil, L., Lăzărescu, P. M. (2001), *Laborator preșcolar*, Editura V&I Integral, București.

Fischbein, E. (1974), *Hazard și probabilitate în gândirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Glava, A., Pocol, M., Tătaru, L. L. (2009), *Educația timpurie – ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești.

Golu, F. (2009), *Pregătirea psihologică a copilului pentru școală*, Editura Polirom, Iași.

Golu, P., Zlate, M., Verza, E. (1995), *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Magdaș, I., Vălcan, D. (2009), *Didactica matematicii în învățământul primar și preșcolar*, Editura Casa cărții de știință, Cluj-Napoca.

Malița, M. (1991), *Cronica anului 2000*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Montessori, M. (1977), *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Neagu, M., Beraru, G. (1995), *Activități matematice în grădiniță*, Editura AS'S, Iași.

Piaget, J. (1966), *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București.

Piaget, J., Inhelder, B. (1971), *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Popa, C. (coord.) (2007), *Elemente de pedagogie preșcolară aplicată*, Editura Universității, Oradea.

Roșu, M. (2005), *Precizări metodice privind activitățile matematice*, Revista Învățământul Preșcolar, nr. 3 – 4 / 2005.

Șovar, R. (coord.) (1995), *Pregătirea pentru școală în grădinița de copii*, Editat de S. C. „Tribuna Învățământului”, București.

Tomșa, G. (coord.) (2005), *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, Editura Coresi, București.

Vălcan, D. (2012), *Locul, rolul și obiectivele activităților matematice din grădiniță*, în *Perspective asupra problematizărilor din domeniul educației. Cercetări și aplicații*, Colecția ACTA DIDACTICA, Vol. 7, Coordonatori: Dulamă, E. M., Vălcan, D. T., Ciocian, N. M., 2012, p. 263-288, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Vălcan, D., Răduț-Taciu, R., (2010), *Statutul activităților cu conținut matematic în curriculum-ul preșcolar actual*, în *Cercetări, aplicații și reflecții despre educație. Teorie și aplicații*, Colecția ACTA DIDACTICA, Vol. 4, Coordonatori: Dulamă, E., Vălcan, D., 2010, p. 57-64, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Vălcan, D., Răduț-Taciu, R. (2010), *Matematica și preșcolarul*, în *Anuarul Institutului de Pregătire Didactică*, Editori: Bocoș, M., Diaconu, M., Sărăcuț, C., Tămâian, I., p. 84-92, Editura Casa cărții de știință, Cluj-Napoca.

# **DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE COMUNICARE A PREȘCOLARILOR PRIN METODE ACTIVE – PARTICIPATIVE**

**Fănica MARICUȚA  
Rodica COMAN**

În plin secol al inovațiilor, al numeroaselor descoperiri specifice domeniului tehnic și informatic, educația copiilor a necesitat o transformare din toate punctele de vedere. Mediul ambiant, mereu supus transformărilor, influențează copiii, care, martori la acest lucru, asimilează date, informații, ca sprijin al dezvoltării propriei personalități.

Pentru a realiza acest lucru, se începe cu educarea copiilor astfel ca să-și poată stabili scopuri în viață conform posibilităților proprii. Toate acțiunile umane vizează atingerea unor scopuri și este firesc ca ele să tindă spre cunoașterea efectelor pe care le-au produs, a rezultatelor obținute.

Step by Step sau predarea orientată după necesitățile copiilor urmărește dezvoltarea unor competențe în sensul interesului și curiozității pentru lucruri noi, al înțelegerii informației primite, al muncii independente și experimentării, al exprimării libere de opinii și stări sufletești. formarea unor capacități, comportamente, menite să le asigure succesul și dezvoltarea personalității în conformitate cu mediul social și propriile interese.

Procesul instructiv – educativ este descris de specialiști ca fiind o activitate complexă ce implică resurse umane și materiale deosebite, metodologia ocupând poziția centrală.

Este cunoscut faptul că atât profesorii cât și elevii acționează prin intermediul unor metode de predare și învățare iar calitatea muncii lor depinde de aceste metode ce constituie sursa creșterii eficacității sistemului de învățământ.

Metoda – cuvânt ce provine din grecescul „methodos”(metha – spre, către; odos – cale) este definită ca acea cale de urmat pentru îndeplinirea obiectivelor stabilite, mai nou, metoda desemnează o cale pe care educatorul o urmează pentru a ajuta copiii să găsească propria cale în vederea redescoperirii lumii înconjurătoare.

Aici se impune sublinierea că ne referim la metode active – participative utilizate în activitatea instructiv – educativă din grădinițe și că în ultimele decenii interesul față de acestea s-a situat pe o curbă ascendentă. Dacă ar trebui să explicăm caracterul activ – participativ al acestor metode, putem spune că se bazează pe stimularea atitudinii active, a activității din proprie inițiativă, a implicării proprii a copiilor.

Acest lucru este posibil datorită punerii accentului pe procesele de cunoaștere și nu pe produsele cunoașterii; metodele ajută copiii să caute, să descopere, să găsească singuri soluții ale problemelor apărute, valorificând tendința naturală a gândirii de a avansa prin organizarea și reorganizarea progresivă a cunoștințelor.

Organizatorul unei acțiuni trebuie să cunoască măsura în care aceasta și-a atins scopul urmărit și modul în care s-a derulat. Astfel, demersurile educative pe care le întreprindem, necesită o măsurare corectă, care să reflecte nivelul atins de copii.

Cunoscând faptul că întreaga activitate din grădiniță se axează pe comunicare orală, echipa de educatoare are în vedere verificarea nivelului evoluției limbajului copiilor. Precum știm, vorbirea este o activitate comunicativă ce se însușește prin acumulări treptate, se învață și se sistematizează prin numeroase exersări. Desigur, limbajul se dezvoltă în strânsă legătură cu gândirea și se interacționează reciproc, deși nu sunt fenomene identice.

Ca proces comunicațional, limbajul transmite un conținut informațional și semantic, știut fiind că fiecare cuvânt are o semnificație principală și multe sensuri secundare atribuite de latura semantică a limbii.

Dar la un nivel evoluat nu se poate gândi fără mijloacele limbajului iar vorbirea fără înțeles sau conținut cognitiv nu are sens. Formulările verbale sunt garanția memoriei de durată prin semnificația pe care o capătă percepțiile și reprezentările datorită verbalizării. Tot prin verbalizare se face departajarea dintre motive și scopuri, voința apărând ca un proces de autoreglaj verbal condiționat de funcțiile limbajului.

Pe de altă parte, limbajul este cel care ajută la evaluarea majorității activităților ce se desfășoară la nivel preșcolar.

Având în vedere acest lucru, echipei de educatoare îi revine sarcina de a contribui la formarea, exersarea și dezvoltarea limbajului copiilor preșcolari.

Verificarea performanțelor se poate face la începutul activității de învățare (pentru a ști nivelul cunoștințelor pe care le deține copilul), pe parcursul activității de învățare (pentru a afla dacă s-au însușit noțiunile la nivelul așteptărilor și dacă este necesar să desfășurăm și alte activități în acest sens), la încheierea activității de învățare (pentru stabilirea performanțelor pe care le-au atins copiii în urma învățării).

Forma specifică a limbajului în perioada preșcolară este cea a limbajului oral, prin care se realizează în primul rând comunicarea și cunoașterea. Vorbirea ca activitate comunicativă se însușește treptat, prin numeroase exersări, experiențe ce au loc pe parcursul întregii vieți, începând din copilărie iar cunoașterea se realizează din aproape în aproape, bazată pe suportul intuitiv, prin intermediul participării active a copiilor.

În scopul cunoașterii nivelului dezvoltării limbajului preșcolarilor, se pot utiliza unele metode complementare. De exemplu, la sosirea copiilor în grădiniță, se impune o evaluare inițială, pentru a cunoaște dezvoltarea limbajului la acest moment și pentru a ști cum să proiectăm activitatea didactică. Dintre metodele folosite de educatoare în verificarea, dezvoltarea și activizarea limbajului copiilor, putem considera ca activ – participative:

- interviul (convorbire liberă în scopul verificării cunoștințelor și a dezvoltării limbajului la sosirea în grădiniță);
- verificarea orală (educatoarea discută individual cu fiecare copil și notează eventualele probleme în evoluția limbajului și cum ar putea fi rezolvate);



- *jocul* prin care preșcolarii sunt atrași să participe pentru a-și demonstra capacitățile (jocuri-exercițiu pentru verificarea nivelului dezvoltării limbajului, exersarea, dezvoltarea capacităților de exprimare corectă);

- *povestiri, repovestiri* ale unor povești sau întâmplări (se verifică vocabularul, capacitatea de a se exprima corect, de a face asociații logice, de a respecta succesiunea evenimentelor);

- memorizări (educatoarea verifică capacitatea de memorare dar și de exprimare corectă, coerentă în momentul recitării poeziei memorate);

- *problematizarea* – prin fișe (cu suport intuitiv) pentru: verificarea cunoștințelor despre obiectele din mediul ambiant, utilitatea acestora, formarea de propoziții cu ajutorul grafismelor, rezolvarea de probleme ilustrate.

Dezvoltarea limbajului în grădiniță poate fi verificată mai ales în cadrul activităților specifice dar și în cadrul altor activități (cunoașterea mediului, activitatea matematică, activități de educație estetică, activități libere, concursuri, serbări).

În cadrul activității de educare a limbajului, am proiectat activități specifice în scopul verificării capacităților de exprimare ale copiilor, având în vedere în același timp și utilizarea metodelor active în cadrul acestora:

- lecturi după imagini: „Primăvara în livadă”, „Toamna în grădină” – unde am utilizat *explorarea prin descoperire*

- memorizări („Primăvara”, „Vara”, „Semaforul”, „Gândăcelul”)

- povestiri după ilustrații („Natura are haină nouă”)- *explorarea prin descoperire și crearea unui text descriptiv pentru imaginile date*

- povestiri cu început dat (se dă începutul poveștii și copilul trebuie să construiască un final posibil)- care dezvoltă capacitatea de a crea o poveste așa cum și-o imaginează;

- jocuri didactice – *jocul* („Formează o propoziție”, „Câte cuvinte am spus?”, „Câte silabe are cuvântul?”, „Cercurile” – cuvinte, silabe, sunete).

Implicarea copiilor preșcolari în cadrul activităților din proprie inițiativă, datorită stimulării curiozității și motivației intrinsece, a condus la o asimilare a conținuturilor mai bună.

În scopul evaluării aspectelor cognitive și a calităților limbajului (pronunția corectă) am folosit ca material imagini intuitive și noțiuni cunoscute în conformitate cu tematica abordată. Lectura după imagini ne edifică asupra bogăției vocabularului, a capacităților copilului de a exprima cu propriile cuvinte ce percepe prin văz, de a descrie aspectul și calitățile materialelor intuitive. Prin povești, povestiri contribuim la dezvoltarea sferei cognitive și verificăm în același timp exprimarea copilului, modul în care și-a însușit un limbaj constituit, expresiv, nuanțat. Jocul didactic verifică, exersează, corijează, dezvoltă calitățile limbajului și memoriei.

Învățarea prin descoperire, explorarea, exercițiul, jocul, problematizarea, sunt o parte din metodele activ – participative utilizate în grădinițe, în scopul stimulării curiozității copiilor, a setei de cunoaștere.

Preșcolarii sunt la vârsta „de ce – u – lui” și posedă o sete de cunoaștere care trebuie satisfăcută prin sprijinirea lor în explorarea mediului ambiant și descoperirea răspunsurilor la numeroasele întrebări pe care le pun.

Desigur, atunci când vor ajunge să înțeleagă misterele care – i înconjoară și vor afla răspunsuri pe înțelesul lor prin eforturi proprii, vor fi mai încântați decât atunci când le dăm răspunsuri fără suport intuitiv.

Sfera de cunoaștere se mărește prin atragerea preșcolarilor în *explorarea* mediului ambiant în scopul *descoperirii* răspunsurilor pe care și le pun în legătură cu evoluția speciilor, cu circuitul în natură, succesiunea anotimpurilor.

Pentru a – i atrage în lumea matematicii putem folosi *problematizarea*, ca metodă activă ce presupune implicare și efort mintal din partea copiilor. În momentul găsirii soluțiilor la problemele propuse, ei sunt capabili să rezolve și alte probleme asemănătoare.

*Jocul*, activitatea predominantă a copilului preșcolar, poate fi o metodă activ – participativă foarte eficientă în cadrul activităților din grădiniță. Pentru a exersa unele deprinderi dobândite (de numărat, socotit, de selectat obiectele după formă, mărime, culoare; de exprimare corectă, de formulare de propoziții, de comparare a unor cunoștințe, etc.) se poate utiliza jocul, ca metodă ce atrage preșcolarii și – i convinge să participe la activități din proprie inițiativă.

*Munca în echipă, colaborarea* în realizarea activităților artistico – plastice sau practic – aplicative sunt foarte importante în formarea de comportamente la preșcolari, în dezvoltarea creativității, a simțului practic, estetic, în stimularea motivației și dorinței de a finaliza o lucrare.

*Jocurile și activitățile alese, în special jocul cu rol*, dau posibilitatea de manifestare și exprimare liberă copiilor, contribuind în mare măsură la formarea de comportamente, la sprijinirea acestora în propria dezvoltare.

Activitățile complementare din grădiniță și din afara acesteia ocupă un rol foarte important în dezvoltarea de comportamente.

*Serbările, șezătorile, teatrele de păpuși, dramatizările, spectacolele, televiziunea, excursiile, vizitele, drumețiile*, prin specificul lor, dau posibilitatea educatoarei să ajute unii copii să se implice, să colaboreze cu grupa, să se afirme în fața colectivului prin efort propriu.

Totodată, serbările sunt un mijloc de educare a voinței, a încrederii în propriile forțe, a ținutei corecte și a posibilității de a se transpune în locul altuia (prin rolurile pe care le au copiii în unele scenete). Dramatizările educă mai ales capacitatea de a adopta roluri și de a le interpreta, dar contribuie și la crearea de comportamente specifice socializării în cadrul grupului din clasă.

Poeziile folosite la serbări, spectacole, șezători, educă unele capacități de exprimare nuanțată, corectă, muzicalitatea, intonația, respectarea pauzelor de exprimare. Astfel privită, poezia are rolul unei evaluări complexe privind capacitățile limbajului și memoria la vârsta preșcolară dar și a comportamentelor dobândite.

Teatrele de păpuși, televiziunea, video, filmele pentru copii, ajută pe copii să-și verifice și să-și corecteze pronunția, intonația, exprimarea corectă, ținuta, modul de transpunere în rolul personajului. Copiii privesc jocul, acțiunea personajelor, participă la desfășurare și învață de la ele cum să interpreteze un rol.

Excursiile, vizitele, drumețiile, prin caracterul lor de activități libere, ajută educatoarea atunci când dorește să observe comportamentul copiilor și totodată să-i ajute în explorarea noului. Ea poate urmări copiii atunci când discută între ei despre

ceea ce observă, le poate explica unele aspecte ale celor observate, își poate da seama dacă sunt capabili de a face legături între noutățile studiate și lucrurile cunoscute.

Cum am arătat, caracterul liber al acestor activități vine în sprijinul educatoarelor care le utilizează ca sistem de metode complementare pentru a sprijini preșcolarii în formarea de comportamente adecvate.

Una dintre cele mai atractive metode, în ton cu evoluția informaticii, este *învățarea cu ajutorul calculatorului*. Copiii sunt entuziasmați de jocurile ce propun probleme ilustrate, de exercițiile ce solicită capacitățile de recunoaștere a literelor, împărțirea cuvintelor în silabe, alegerea formelor geometrice și selectarea lor după culoare, mărime, formă.

Din același motiv, le plac poveștile care sunt prezentate pe calculator sub forma filmelor de desene animate și planșele cu personaje ce le propun să aleagă ce se potrivește, să coloreze îmbrăcămintea acestora după preferințe. Se mai pot folosi jocuri ce solicită capacitatea de concentrare, căutarea și găsirea soluțiilor potrivite, a drumului potrivit pentru personajul preferat.

Prin opțiunea „Paint” putem lăsa copiii să-și exerseze capacitățile artistico-plactice, să creeze imagini și să le coloreze așa cum doresc ei.

Tot calculatorul poate contribui la exersarea și dezvoltarea capacităților de a face asociații logice, comparații între elementele lumii înconjurătoare. El sprijină preșcolarii în rezolvarea unor imagini (completează imaginea); realizarea grupelor de obiecte după criterii date (mărime, culoare, formă, grosime, utilitate, domenii de activitate). În același timp, ajută copiii în formarea imaginii de sine, dezvoltă încrederea în forțele proprii, dorința de reușită, voința, motivația.

Prin urmare, activitățile din grădiniță, prin metodele activ – participative utilizate, contribuie la dezvoltarea creativității a sferei de cunoaștere, a capacităților de exprimare ale copilului, a semanticii și nuanțării limbii prin folosirea unor cuvinte, expresii, legate de aspectul, forma, culoarea obiectelor cunoscute de copil dar și la dezvoltarea de comportamente adecvate vârstei și formarea personalității (prin stimularea motivației intrinsece, a voinței, a dorinței de a obține rezultate satisfăcătoare prin efort propriu).

### **Bibliografie**

Cerghit, I. (1976), *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Cerghit, I., Radu, T. I., Popescu, E., Vlăsceanu, I. (1998), *Didactica*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Șchiopu, U., Verza, E. (1991), *Psihologia vârștelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

# **CLASA PREGĂTITOARE – PUNTE DE LEGĂTURĂ ÎNTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL TRADIȚIONAL ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTUL ALTERNATIV**

**Stela CIF**

„Trebuie să alungăm din ochii noștri o anumită ceață de prejudecăți și ignoranță, cu atât mai orbitoare, cu cât ne credem mai învățați, ca să putem vedea ce trebuie să facem pentru copil” (M. Montessori).

Anul acesta școlar a început cu o mare provocare pentru învățământul românesc denumită clasa pregătitoare. Ca și multe alte cadre didactice din țara noastră, am avut și eu onoarea de a preda la această clasă. Având experiența predării la grădiniță în primii mei ani de învățământ am primit optimistă vestea că voi avea sarcina de a-i ajuta să se adapteze la școală pe micuții elevi de 6 ani.

Totul părea o mare necunoscută, dar cu ajutorul cursurilor de instruire ale predării la clasa pregătitoare și a accesării platformei cu același scop, am descoperit că ceea ce părea de speriat avea să fie de fapt foarte interesant.

Organizarea clasei pe centre de interes, întâlnirea de dimineață, proiectarea tematică, organizarea și denumirea obiectelor de învățământ, prezența activităților recreative, multitudinea și diversitatea materialelor didactice, învățarea prin cooperare, lipsa calificativelor și a recompenselor cu rol de concurență și multe altele m-au dus cu gândul la învățământul alternativ.

De ce este clasa pregătitoare o punte de legătură între învățământul tradițional și cel alternativ? Eu consider că această încercare îndrăznească de a schimba demersul învățământului românesc este una bine venită și de mult așteptată. De prin anii 1999, de la orele de practică pedagogică, din cadrul liceului cu același profil am tot așteptat să avem posibilitatea de a lucra la clasă legal, după principiile observate în Pedagogia Waldorf, Pedagogia Step by Step sau în Pedagogia Montessori, dar aplicate în învățământul tradițional.

Aș vrea să identific câteva caracteristici ale Alternativei Waldorf care se regăsesc și în cerințele învățământului tradițional.

De-a lungul ultimelor decenii, sistemul nostru de învățământ, a fost impregnat cu elementele materialismului. Telul educației materialiste era crearea de „buni cetățeni”, fără a ține seama de individualitatea omului, de componența spirituală a ființei umane. Cât de important este rolul dascălului în evoluția copilului, căci el trebuie să cunoască nevoile de dezvoltare ale acestuia la fiecare etapă de vârstă! Indiferent ce ar învăța copilul, cel mai important lucru este să i se antreneze și lărgască facultățile creatoare: imaginația și fantezia.

Iubirea, bunătatea, vorba blândă sunt un balsam pentru sufletul copilului, iar tot ce este, sufletește se exprimă până în adâncurile organismului. Omul caută în

permanență împlinirea relației suflet-trup și tocmai în procesul de educare se omisese considerarea omului ca întreg.

Într-o societate democratică, posibilitățile de opțiune pe plan educațional ar trebui să fie multiple. Alternativa educațională înseamnă „alter-natus”, adică născut diferit. E vorba, deci, de o educație bazată pe izvoare diferite și care utilizează practici diferite.

Asemenea alternative educaționale au apărut ca urmare a unei atitudini critice față de „vechea educație” sau „vechea școală”. Și, pentru că pluralismul înseamnă îmbogățire, „pedagogia reformei” a apărut masiv și în România după 1989.

Printre direcțiile educației alternative, cu influență mai largă din punct de vedere al inovației educaționale și cu o tendință relativ constant spre răspândire, se numără grădinițele și școlile Waldorf.

Pedagogia Waldorf pleacă de la ideea că trebuie să hrănim sufletul copilului cu conținuturi potrivite, la vârsta potrivită, în moduri potrivite, în așa fel încât să susținem procesul de dezvoltare. Dar acest lucru nu este posibil fără o profundă cunoaștere a dezvoltării ființei omenesti în formare. Rudolf Steiner, părintele școlilor Waldorf, s-a străduit să arate că ființa copilului, în toate perioadele sale de dezvoltare ridică problema pe care educația și școala au menirea să le rezolve.

În lumina acestei reprezentări spiritual-științifice despre lume și viață se dezvoltă pedagogia Waldorf, care pentru cei ce o pun în practică devine fir conducător al activității din punct de vedere intelectual, dar în același timp este și „seva vie, sufletească”, a omului pus în slujba educării. Cunoașterea copilului, din punct de vedere al științei spirituale și al antropologiei generale, presupune însușirea unei alte concepții despre originea și alcătuirea ființei umane. „Întreaga viață este ca o plantă, care nu conține numai ceea ce se oferă privirilor noastre, ci ascunde în adâncurile ei și stadiul ei viitor” (R. Steiner, *Educarea copilului din punct de vedere al științei spirituale*).

În viziunea pedagogiei curative există șapte legi ale copilăriei care stau la temelia muncii educative. Acestea sunt:

1) Prima lege: Întregul organism nefinisat al copilului este un organ de simț pentru surâsul nostru, dragostea noastră, cuvintele frumoase, pentru culori, forme, lucruri care se află în ordine, dar și pentru percepția adevărului, gândurilor ce trăiesc în jurul lui;

2) A doua lege: Copilul va învăța prin forța imitației; impresiile lumii înconjurătoare vor fi încorporate și el va sfârși prin a se uni cu ele;

3) A treia lege: Forțele creșterii, forțele înțelegerii și ale memoriei conduc la inteligența reprezentărilor;

4) A patra lege: Omul învață a fi om numai de la oameni

5) A cincea lege: Atenție la calitate! Ne referim la calitatea tuturor impresiilor senzoriale care vin spre copil ca un curent, hrănindu-l;

6) A șasea lege: Evoluția, dezvoltarea, cer timp!

7) A șaptea lege – legea concluzie Apărați copilăria! Apărați-o de experimente, de suprasolicitare, de copleșirea simțurilor, de precocitate, de tot ce epuizează fantezia creatoare a copilului.

În școala Waldorf copilul este apreciat în unicitatea sa, programa este bogată și creatoare, elevii sunt încurajați să pășească în viață cu siguranța de sine, respect față de tot ceea ce are viață și cu simțul datoriei.

### **Bibliografie**

Campbell, R. (1991), *Adevărata iubire pentru copii*, Editura Vestea Bună, Craiova.

Montessori, M. (1993), *Copilul*, Centrul pentru Educație și Dezvoltarea Creativității, București.

Steiner, R. (1993), *Filozofia libertății*, Editura Princeps, Iași.

Steiner, R. (1994), *Arta educației – metodică și didactică*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Steiner, R. (1993), *Educarea copilului din punct de vedere al științei spiritual*, Editura Humanitas, București.

[portal.icos-edu.ro](http://portal.icos-edu.ro)

# **DEZVOLTAREA STIMEI DE SINE LA ELEVI PRIN EDUCAȚIE RAȚIONAL-EMOTIVĂ**

**Luciana Cornelia JANCSIKA  
Livia OPREA**

## **Introducere**

În lumea în care trăim copii se maturizează mult mai repede decât s-a întâmplat vreodată. Adolescenții sunt expuși tentațiilor de tot felul, iar acest context îi predispune la greșeli. Ei ajung să încalce regulile pentru că nu sunt pregătiți să facă față multitudinii de experiențe care sunt trăite pentru prima oară. Cea mai eficientă metodă de prevenire sau depășire a unor astfel de probleme s-a dovedit a fi învățarea de a comunica eficient și dezvoltarea inteligenței emoționale prin creșterea stimei de sine.

Deși copilăria este extrem de importantă în punerea unor baze solide pentru dezvoltarea inteligenței emoționale poate fi îmbunătățită și cultivată la orice vârstă iar o dată cu aceasta cresc capacitățile persoanei de adaptare și socializare. În fapt identitatea și viitorul adolescenților sunt determinate de bunăstarea lor emoțională și spirituală.

Educația rațional-emoțivă presupune o schimbare pozitivă a comportamentului și atitudinii individului față de sine și față de societate, iar acest lucru este esențial pentru o comunicare eficientă la nivel emoțional cu cei din jur, recepționând și transmițând atât latura rațională cât și cea afectivă a unui mesaj (Goncear, Valeria, 2009).

## **Dezvoltarea stimei de sine**

Emoțiile noastre constituie factori care ne influențează cel mai mult modul pe în care reacționăm, luăm decizii ne raportăm la propriul sistem de valori și comunicăm cu ceilalți. Constatările obținute în baza testelor și prin metoda observației, ne dovedesc că eficacitatea stabilirii relațiilor interpersonale, dezvoltării armonioase a personalității încadrării în societate a individului scade din cauza dificultăților determinate la nivelul insuficient de dezvoltare a competențelor socio-emoționale (Goleman Daniel, 2001).

Școala are o singură finalitate – pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară, dezvoltarea competențelor acestuia. Astfel elevul studiind de-a lungul anilor trebuie să ajungă o persoană capabilă de a se orienta în viață pentru a face față în diferite situații, apt să-și exprime atitudinea față de valorile etice și estetice, pregătit să-și achiziționeze în mod independent cunoștințele și competențele solicitate, o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, aptitudini și competențe socio-emoționale formate pe parcursul școlarizării.

Cu toate că există numeroase semne privind necesitatea revizuirii unor comportamente profesionale practicile educaționale continuă să fie dominate de autoritate excesivă a profesorului care menține monopolul asupra situațiilor de vorbire, care controlează în mod exagerat conținuturile vehiculate. Se constată de

asemenea o tendință a cadrelor didactice de a manifesta mai multă răbdare și empatie față de elevii cu performanțe ridicate și a oferi mai multe ocazii de a răspunde față de cei mediocri.

Având în vedere câteva dintre aspectele menționate mai sus inteligența emoțională este prioritară în buna dezvoltare a conduitei unui elev prin diverse programe de intervenție care facilitează dezvoltarea unor abilități de relaționare interpersonală prin îmbunătățirea și creșterea stimei de sine, a strategiilor de rezolvare de probleme și luare de decizii, prin achiziționarea unui sistem personal de valori și prin învățarea unor abilități de comunicare (Ann Vernon, 2006).

Stima de sine este o dimensiune fundamentală pentru orice ființă umană indiferent că este copil, adult sau vârstnic, indiferent de cultură, personalitate, interese, statut social, abilități. Stima de sine se referă la modul în care ne evaluăm pe noi înșine, cât de „bun” ne considerăm comparativ cu propriile expectanțe sau cu alții. Stima de sine pozitivă este sentimentul de autoapreciere și încredere în forțele proprii. Elevii cu stimă de sine scăzută sunt nervoși și au frecvente stări emoționale negative, de cele mai multe ori cauzate de experiențe negative. Sarcina adulților este de a identifica aceste caracteristici ale stimei de sine scăzute și de a-i dezvolta copilului abilitatea de a-și modifica atitudinile negative față de sine. Copiii gândesc uneori despre sine „nu sunt bun de nimic”, „nimeni nu mă place”, în consecință adulții trebuie să-i ajute să își construiască sau să-și întărească stima de sine, astfel încât să se simtă ființe umane valoroase (Viorel Mih, 2001).

Există o relație de cauzalitate între formarea stimei de sine la elevi și acceptarea necondiționată ca atitudine a profesorului sau adultului în general. Mesajul de valoare și unicitate transmis de adult este foarte important în prevenirea neîncrederii în sine. Un eșec nu trebuie perceput ca un simptom al non-valorii, ci ca o situație ce trebuie rezolvată.

O stimă de sine pozitivă și realistă dezvoltă capacitatea de a lua decizii responsabile și abilitatea de a face față presiunii grupului. Imaginea de sine se dezvoltă pe parcursul vieții din experiențele și acțiunile pe care le are copilul și la care participă. Experiențele din timpul copilăriei au un rol esențial în dezvoltarea imaginii de sine. Astfel succesele și eșecurile din copilărie precum și modalitățile de reacție a copilului la acestea definesc imaginea pe care o are copilul despre el. Atitudinile părinților, ale profesorilor, colegilor, prietenilor, rudelor contribuie la crearea imaginii de sine a copilului.

Elevii cu stimă de sine crescută reușesc să facă față mai bine situațiilor și comportamentelor de risc, situațiilor de criză, eșecurilor. Adulții sunt modele importante pentru copii de aceea rolul lor în construirea stimei de sine este foarte mare.

### **Concluzii**

Pentru ca elevii să dezvolte stima de sine profesorii trebuie:

- 1) Să exprime expectanțe rezonabile față de vârsta copilului. Nu este rezonabil ca un copil de 3 ani să fie certat ca a vărsat o cană de lapte.
- 2) Să planifice din timp activitățile. Anticiparea nevoilor copiilor, crește probabilitatea de a fi mai cooperativi.



- 3) Să formuleze clar ce așteaptă de la elevi.
- 4) Să se focalizeze asupra aspectelor pozitive ale elevilor prin întărirea comportamentelor bune și a eforturilor.
- 5) Să ofere posibilități și opțiuni elevilor ori de câte ori e posibil; aceasta dă sentimentul controlabilității.
- 6) Să ofere recompense.

Pentru îmbunătățirea stimei de sine trebuie să se creeze în școală și în familie cât mai multe oportunități de succes, situații în care copilul să-și identifice punctele tari.

Copilul trebuie să aibă oportunitatea de a oferi ajutor celorlalte persoane (activități de voluntariat). De asemenea trebuie identificate domeniile de competență ale copilului și crearea situațiilor în care acestea să fie utilizate cu succes, sursele de suport social, emoțional, instrumental, informațional.

O eficiență crescută în îmbunătățirea stimei de sine o reprezintă activitățile de dezvoltare a inteligenței emoționale care folosite în cadrul unor programe de intervenție la orele de dirigiență sau consiliere contribuie la capacitatea de a înțui lumea, de a vedea situațiile și a relaționa eficient reglând emotivitatea, capacitatea de a percepe emoțiile, de a accesa și a genera emoții astfel încât să vină în sprijinul gândirii (Mih Viorel, 2010 note de curs).

### **Bibliografie**

- Goleman, D. (2001), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche București.
- Bălan, A., Mih, V. (2001), *Personalitatea copilului și adolescentului*, Bălan, A., (coordonator) *Consiliere educațională – Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere*, Editura Psimet Cluj-Napoca.
- Ann, V. (2006), *Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emotivă și comportamentală clasele I-IV*, Editura ASCR Cluj-Napoca.
- Resurse web.
- Mih, V. (2010) *Dezvoltarea socio-emoțională a copiilor și adolescenților prin programe EREC (suport de curs)*.
- Goncear, V. (2009), *Dezvoltarea competențelor de comunicare și a inteligenței emoționale la elevi – opinii discuții*.

# **APLICAREA TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN PREDAREA DIFERENȚIATĂ**

**Dorel BIDICĂ**

## **Caracteristica speciei umane este diferențierea accentuată a indivizilor**

Conform tradiției suntem tentați să-i considerăm „inteligenți” pe cei care sunt buni la obiectele de bază din școală, adică matematică sau literatură, iar pe ceilalți să-i considerăm „talentați”. Dacă le numim pe unele inteligențe și pe celelalte talente înseamnă că nu le considerăm la fel de importante și egale. Comentând cele două denumiri Gardner a spus în glumă: „toate acestea sunt egale, dar dacă le numeam talente nimeni nu-mi citea cartea”. Ca urmare Gardner le-a numit inteligențe.

În viziunea lui Gardner o inteligență este „un mod de a rezolva probleme și de a dezvolta produse considerate ca valori de cel puțin o cultură”. Ea este o promisiune de potențial bio-psihologic. Valorizarea inteligenței este determinată de domeniul sau câmpul în care ea se manifestă. Acest domeniu sau câmp poate fi o disciplină sau un meșteșug practicat în societate.

Detaliind puțin definiția lui Gardner nu putem să nu observăm abordarea flexibilă a conceptului de inteligență, unul dintre cele mai controversate atribute umane. El vede inteligența ca un mod de rezolvare a problemelor și de dezvoltare de produse acceptate sau considerate valori de culturile umane. Văzând în ea o promisiune de potențial bio-psihologic, Gardner subliniază omniprezența acestei calități la toate ființele umane care contribuie la acte de creație. Faptul că domeniul sau câmpul de manifestare determină inteligența care este valorizată subliniază importanța actului educativ în dezvoltarea uneia sau mai multora dintre inteligențele umane în funcție de oportunitățile și posibilitățile de dezvoltare.

Studiind modul în care oamenii rezolvă problemele Gardner a ajuns la concluzia că există opt tipuri de inteligență care se pot defini pe baza a zece criterii printre care:

- existența unui sistem propriu de simboluri (cuvinte, numere);
- manifestarea abilității respective să fi avut loc de la primele semne ale existenței oamenilor pe Pământ;
- să se cunoască în care parte a creierului este localizată inteligența respectivă.

Pe baza studiilor amănunțite Gardner distinge următoarele opt tipuri de inteligență:

1. Lingvistică;
2. Logico-matematică;
3. Muzicală;
4. Spațială;
5. Naturalistă;
6. Kinestezică;
7. Interpersonală;

## 8. Intrapersonală;

În urma studiilor efectuate Gardner a descoperit și al nouălea tip de inteligență, cea existențială, dar datorită faptului că nu a reușit să determine care zonă cerebrală este responsabilă de activarea acelei inteligențe, ea nu este recunoscută.

Teoria lui Gardner justifică ceea ce se poate constata de altfel în activitatea cotidiană a fiecăruia, că nu învățăm în același mod, că avem stiluri și atitudini de învățare diferite și, ca urmare, avem nevoie de un tratament diferit, individualizat, pe tot parcursul procesului de instruire și formare.

Howard Gardner nu a fost singura somitate a secolului nostru care a fost fascinat de ideea complexității personalității umane, a modurilor diferite în care abordăm realitatea unică.

Abia cu un an după ce teoria lui Gardner a văzut lumina tiparului, un alt mare psiholog R. Sternberg (1984) a lansat „Teoria triarhică a inteligenței”, conform căreia inteligența umană include trei aptitudini de bază:

1) Inteligența componentială – capacitatea de a raționa verbal; facilitează performanțe de tip academic;

2) Inteligența experiențială – capacitatea de a combina diferite experiențe pentru a rezolva situații noi de viață; inteligență caracteristică artiștilor, savanților, creatorilor;

3) Inteligența contextuală – capacitatea de a funcționa practic în situații cotidiene, caracteristică oamenilor de tipul „deșteptul străzii”; sunt buni comercianți și negociatori.

Corespunzător acestei distincții, Sternberg admite existența a trei tipuri de inteligență: *analitică, creativă și practică*. Și această viziune ne conduce spre o accepție a caracterului multiplu al inteligenței.

Pentru orice educator, părinte, formator sau elev, concluziile celor arătate mai sus nu pot fi decât evidente:

1) Gândim, învățăm și creăm în moduri diferite.

2) Dezvoltarea potențialului nostru depinde de ceea ce învățăm și de cum învățăm cu inteligența noastră specifică.

3) Inteligența este fluidă, nu este fixă.

4) Experiența bogată și variată amplifică inteligența.

Dacă suntem expuși unei game variate de oportunități de învățare, automat ne-o vom alege pe cea care ne convine mai mult pentru o învățare eficientă. Performanțele noastre în învățare vor fi astfel în mod evident amplificate.

Limitarea șanselor la experiențe de învățare variate poate duce la reducerea inteligenței, știut fiind că acele zone ale creierului uman care nu sunt folosite se dezactivează ducând în mod evident la reducerea potențialului nostru de învățare.

Este deci important ca persoanele implicate în orice fel de învățare să poată și să vrea să devină participanți activi în procesul de instruire, făcând uz de acele situații de învățare care le asigură succesul deplin al activității. Nu putem neglija aici nici teoria pedagogului John McLeish (1973) care afirmă că activitatea de învățare implică o latură cognitivă, de gândire, și una afectivă, de implicare sentimentală. Aceasta înseamnă că subiectul învățării, adică elevul sau adultul, este implicat în proces sub două aspecte, cel interactiv și cel interpersonal. Activitatea de învățare, prin natura sa

și prin felul în care este ea organizată, va duce la o implicare în grade diferite atât a profesorului cât și a elevului. Ea va duce la o intensă interacțiune elev – elev, elev – profesor și elev – el însuși. Astfel se realizează o participare activă, cointereseată a elevului la propria sa instruire, făcând apel la acele canale de admisie a informației care sunt dominante la fiecare individ, adică tocmai la inteligențele dominante ale fiecăruia. O observație în plus ne aduce poziția mai sus-menționată a lui McLeish, care nu neglijează latura afectivă ca element determinant pentru relațiile interpersonale dintre dascăl și elev. El consideră relația interpersonală ca fiind esențială în transformarea procesului de învățare dintr-o activitate *instrumentală*, bazată pe achiziții de conținuturi, într-o activitate dominată de participarea activă și voluntară a subiectului la propria sa instruire, adică într-o activitate *interpersonală*.

Instruirea diferențiată se constituie ca un învățământ pe măsura elevilor ceea ce conduce la formarea capacităților de autoinstruire și dezvoltarea nevoii de învățare continuă.

Instruirea diferențiată impune reconsiderarea unor componente ale actului pedagogic; accentul nu se mai pune pe abundența de informații, ci pe sisteme de concepții, noțiuni și principii fundamentale.

Profesorul nu mai poate fi singura sursă de informații pentru elevi.

Profesorul nu transmite cunoștințe, ci organizează, îndrumă activitatea de învățare, asistă la formarea capacităților de autoinstruire, asigură adaptarea la situații noi. Instruirea diferențiată permite valorificarea potențialului fiecărui individ considerând fiecare individ un unicat și permite totodată identificarea mai multor tipuri de indivizi și stiluri de învățare.

Emile Planchard distinge o diferențiere internă care constă în adaptarea activității de instruire la particularitățile elevilor pentru a asigura maximum de randament școlar și o diferențiere externă, prin explicitare. Diferențierea nu înseamnă renunțarea la un program unitar de instruire, pentru că se păstrează aceleași obiective, aceleași conținuturi.

Instruirea unitară nu înseamnă un învățământ „la fel” pentru toți, ci înseamnă crearea situațiilor favorabile fiecărui elev pentru descoperirea intereselor, aptitudinilor și posibilităților de formare proprii.

Unitatea și egalitatea posibilităților de formare presupune unitatea obiectivelor, finalităților, scopurilor, dar nu reprezintă identitate de tratament, ci egalitatea valorii formării.

Diferențierea vizează; tehnologia didactica, tratarea adecvată a elevilor la lecții, diferențierea sarcinilor de muncă independentă în clasă sau acasă și prezentarea adecvată a conținuturilor.

Tipuri de strategii în organizarea și desfășurarea activității de instruire:

1) Strategia *magistrală* este aceea în care profesorul are rol de conducător absolut. Profesorul decide obiectivele, conținuturile, metodele, mijloacele, evaluarea, criteriile de succes.

2) Strategia simulării prevede plasarea elevului într-un context care simulează situațiile sociale și profesionale reale în care el va trăi.

3) Strategia *învățării individuale controlate* presupune folosirea specifică, diversificată a mijloacelor de învățământ.

4) Strategia întemeiată pe *proiect colectiv sau individual* permite îmbinarea rațională a activităților de grup cu cele individuale, a sarcinilor impuse cu cele alese de elevi, a muncii dirijate de profesor cu activitatea independentă a elevului. În caz de nereușită, se recurge la demonstrații suplimentare. Elevii asimilează prin propria activitate sau din ceea ce le oferă profesorul. Aceasta reprezintă o adevărată pedagogie a descoperirii.

Harold Mitzel identifică 5 sensuri ale conceptului de individualizare a învățământului:

1) parcurgerea materiei într-un ritm determinat, specific structurii psihice a elevului; este posibil prin materiale scrise, dificil prin prelegeri;

2) elevului să i se ofere posibilitatea să lucreze în anumite momente în condiții care îi convin personal, ceea ce impune modificarea organizării tradiționale a activității școlare;

3) posibilitatea de a aborda un subiect într-o fază anumită în funcție de cunoștințele acumulate anterior; eficiență la obiectele de învățământ cu conținut liniar;

4) posibilitatea introducerii unor unități de instruire în favoarea elevilor cu cunoștințe reduse sau a unora cu deprinderi bine consolidate;

5) punerea la dispoziția elevului a mai multor mijloace de instruire din care el să poată alege;

Fiecare elev, în parte, este o problemă a cărei soluție nu poate fi găsită decât în el.

Diferențierea conținutului se realizează prin:

1) Trunchi comun / Curriculum la decizia școlii

2) Cursuri / activități complementare celor din programul obligatoriu pentru toți

3) Cursuri diferite ca nivel pentru aceeași disciplină

4) Activitate extracurriculară corelată cu cea școlară

În viziunea noastră principiile diferențierii sunt următoarele:

1) Profesorul focalizează esențialul. În general se uită mai mult decât se memorează, deci pentru o învățare eficientă trebuie să se accentueze ceea ce este important.

2) Profesorul trebuie să recunoască diferențele dintre elevi. În graba de a asigura nevoile educaționale fundamentale, profesorul uită diferențele specifice dintre ei.

3) Evaluarea și instruirea sunt inseparabile. Evaluarea trebuie să fie continuă și mai ales formativă, nu doar sumativă, finală. Pentru aceasta trebuie purtate discuții, ținute jurnale, portofolii, inventare de capacități și aplicate chestionare de interes.

4) Profesorul schimbă conținutul, procesul și produsul.

Conținutul înseamnă ceea ce profesorul vrea ca elevii să învețe, materialele și strategiile pe care le utilizează. Disponibilitatea elevului înseamnă punctul de intrare pentru o deprindere sau înțelegere. Elevii slabi au nevoie de ajutorul profesorului pentru a-și identifica lacunele în învățare. Ei au nevoie de activități structurate cu pași mici pentru formarea de deprinderi simple în condiții de viteză mică de învățare. Elevii buni au nevoie să poată sări la nivelul superior al capacității lor, să lucreze cu produse abstracte și situații deschise, complexe în condiții de viteză mare. Un rol important îl

are aici profilul învățării. Unii au nevoie de verbalizare deosebită, alții doresc să scrie, unii lucrează singuri, alții se simt mai bine în grup. Unii lucrează o parte dintr-un întreg, alții au nevoie de reprezentări inițiale, unii sunt logici, analitici, alții sunt creativi, ș. a. m. d. Profesorul trebuie să țină seamă de toți acești factori atunci când stabilește procesul, care este suma activităților proiectate să folosească deprinderile cheie ale elevilor precum și produsul, care este cel mai bun mijloc pentru a demonstra ceea ce s-a învățat

5) Toți elevii trebuie să participe la propria lor educație. Profesorul nu poate să nu respecte diferențele dintre elevi. Într-o clasă diferențiată profesorul respectă nivelul de pregătire a fiecărui elev, așteaptă creșterea de la toți elevii, oferă tuturor șansa să cerceteze și să exerseze prin dificultate crescătoare, oferă sarcini interesante, importante.

6) Profesorul și elevii colaborează în învățare. Ei planifică împreună, stabilesc obiective, monitorizează progresul, stabilesc succesele și eșecurile.

7) Profesorul echilibrează normele individuale și de grup.

### Concluzii

În aplicarea teoriei inteligențelor multiple s-a pornit de la ideea că nu există elev bun sau elev slab, ci modele de instruire diferențiată, bazată pe o reală cunoaștere a potențialului elevilor și pe o abordare corespunzătoare a metodelor de învățare. Ea oferă o viziune pluralistă a inteligenței umane, o recunoaștere a faptului că elevii au capacități cognitive diferite și stiluri proprii de învățare.

Pornind de la teoria lui Gardner educatorii pot crea lecții, programe, să găsească modalități de dezvoltare a inteligențelor care nu există separat ci acționează în interdependență. Cunoașterea și aplicarea teoriei inteligențelor multiple este importantă pentru cadrele didactice din perspectiva reformei educaționale întrucât presupune reconsiderarea stilului didactic și actualizarea acestuia.

### Bibliografie

- Armstrong, Th. (1994), *Multiple Intelligences în the Classroom*.  
 Bruner J. (1970), *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică Pedagogică, București.  
 Crețu C. (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași.  
 Engelmann S. T. (1992), *Dați copilului vostru o inteligență superioară*, CEDEC, București.  
 Gardner H. (1984), *Frames of Mind; The Theory of Multiple Intelligences*.  
 Neacșu I. (1990), *Instruire și învățare*, Editura Didactică Pedagogică, București.  
 Piaget J. (1965), *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București.  
 Potolea D. (1983), *Interdisciplinaritatea – etapa superioară a investigațiilor inter și pluri disciplinare în științele socio-umane*, Revista de pedagogie, nr. 1.  
 Stanciu M. (1999), *Reforma conținuturilor în învățământul preuniversitar. Cadru metodologic*, Ed. Polirom, Iași

# METODE INTERACTIVE DE GRUP

**Alexandrina POP**  
**Cristina CALISTRU**

Metodele interactive de grup sunt modalități moderne de stimulare a învățării experiențiale, de exersare a capacităților de analiză, de dezvoltare a creativității copiilor. Specific acestor metode este faptul că ele promovează interacțiunea dintre preșcolari, schimbul de idei, de cunoștințe, asigurând un demers interactiv al actului de predare-învățare-evaluare. Prin folosirea acestor metode, preșcolarii depun un efort intelectual, de exersare a proceselor psihice, de abordare a altor demersuri interdisciplinare prin studiul mediului concret și prin corelațiile elaborate interactiv, în care își asumă responsabilități, formulează și verifică soluții. De asemenea, aceste metode activează toți copiii și le dezvoltă comunicarea, creativitatea, independența în gândire și acțiune, îi ajută să ia decizii corecte și să argumenteze deciziile luate. Aceste metode presupun respectarea particularităților de vârstă, îmbinarea diferitelor forme de activitate, îmbinarea muncii individuale cu munca pe grupuri și activitatea frontală, evaluarea corectă a rezultatelor obținute și reconstituirea relației educatoare-copil. Metodele de învățare activă implică copiii în procesul de învățare în sensul formării lor ca participanți activi la procesul de educare, astfel fiind ajutați să înțeleagă lumea în care trăiesc și să aplice în diferite situații de învățare ceea ce au învățat. Aceste metode sunt folosite din ce în ce mai mult în practica educațională alături de cele tradiționale ori în combinație cu acestea.

Bula dublă – este o metoda de predare-învățare, ușor de aplicat, care grupează asemănările și deosebiriile dintre doua obiecte, fenomene, idei, concepte etc.. Ea este reprezentată grafic din două cercuri mari în care se așează câte o imagine care denumește subiectul abordat. De cele două cercuri mari se află relaționate prin linii alte cercuri mici situate între cercurile mari în care se specifică asemănările iar în cercurile exterioare se specifică caracteristicile fiecărui termen, particularitățile sau deosebiriile.

Exemplu. La activitatea DLC-convorbire „Ce știm despre anotimpuri?” în cercurile mari am așezat imagini reprezentative despre anotimpurile toamna și iarna. Copiii au completat două caracteristici ale anotimpului toamna(cad frunzele, pleacă păsările călătoare), două caracteristici ale anotimpului iarna(ninge, îngheață apa) în cercurile exterioare și două asemănări(anotimp, 3 luni) în cercurile mici din mijloc. O altă activitate la care am folosit metoda Bula dublă a fost o activitate DLC-joc didactic „În curând voi fi școlar”. În acest joc în cele două cercuri mari am așezat imagini cu preșcolari și școlari iar copiii au completat cercurile mici din mijloc cu asemănările existente între preșcolari și școlari(sunt copii, se hrănesc și cresc) iar în cercurile exterioare au completat cu caracteristicile acestora (preșcolarii se joacă, merg la grădiniță, școlarii merg la școală, învață).

Schimă perechea este o altă metodă interactivă pe care am folosit-o în activitățile cu preșcolarii. Această metodă are ca obiectiv stimularea comunicării și

rezolvarea de probleme prin lucru în pereche. Metoda „Schimbă perechea” am folosit-o în activități de observare, activități de convorbire, activități practice, etc..

Exemplu. La activitatea de observare cu tema „Fructe de toamnă”, am urmărit ca prin lucru în pereche, copiii să descopere cât mai multe caracteristici ale fructelor care se coc în anotimpul toamna. Am organizat copiii în două cercuri concentrice după ecusoanele pe care le aveau în piept, în interior copiii cu frunze galbene, în exterior copiii cu frunze verzi. La îndemnul educatoarei copiii au luat din coș un fruct la alegere pe care l-au observat, l-au analizat, pentru a spune totul despre el. Perechea a analizat fructul timp de 3-5 minute, iar la comanda educatoarei „Schimbă perechea” copiii din interior s-au deplasat și au format o nouă pereche. Copiii din cercul exterior au făcut o sinteză a observațiilor anterioare și au continuat analiza cu noua pereche pentru descoperirea caracteristicilor fructului prin câți mai mulți analizatori. Perechile s-au schimbat atunci când s-au epuizat toate ideile copiilor și când fiecare copil a făcut pereche cu toți membrii grupei.

Brainstormingul, în traducere directă „furtună în creier, sau „asalt de idei” este o metodă pe care am folosit-o pentru a ajuta copiii să emită, cât mai multe idei pentru soluționarea unor probleme, fără a critica soluțiile găsite. Această metodă am utilizat-o frecvent în activitățile de dezvoltare a limbajului pentru a da frâu liber imaginației copiilor și a le dezvolta capacitățile creatoare. Cu rezultate bune am folosit brainstormingul în cadrul povestirilor create după un tablou, sau un șir de ilustrații, în lecturile după imagini, convorbiri și jocuri didactice.

Exemplu. În activitatea DLC-convorbire cu tema „De ce îmi place anotimpul vara?” la începutul activității copiii au stabilit împreună caracteristicile anotimpului vara pornind de la întrebarea „Ce știți despre anotimpul vara?” Fiecare copil a răspuns printr-un enunț scurt în ordinea stabilită fără a repeta ideile colegilor. Ideile emise sunt direct proporționale cu numărul membrilor grupului. După enunțarea ideilor, copiii au fost rugați să reflecteze asupra lor și să se pronunțe care sunt cele mai aproape de adevăr.

Au fost subliniate ideile care se încadrau în sarcina didactică și care conturau ideea finală. Aceste caracteristici sunt împărțite în 3 categorii:

1. Caracteristici care țin de evoluția naturii
2. Caracteristici care țin de relația omului cu mediul în anotimpul vara
3. Caracteristici care nu se încadrează în nici o categorie și care vor fi eliminate

Explozia stelară este o altă metodă pe care am folosit-o în procesul instructiv educativ. Este o metodă de stimulare a creativității și o modalitate de relaxare a copiilor. Ea se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de probleme. Am folosit această metodă cu bune rezultate în activitățile de lecturi după imagini, convorbiri, memorizări, povestiri. Ca material didactic am folosit o stea mare, cinci stele mici de culoare galbenă, cinci săgeți roșii și jetoane. Pe steluța mare am așezat o imagine legată de tema abordată iar pe cele cinci stelute mici am scris câte o întrebare de tipul CE?, CINE?, UNDE?, DE CE?, CAND?.

Prin folosirea acestei metode, am urmărit dezvoltarea potențialului creativ al preșcolarilor, familiarizarea lor cu strategia elaborării de întrebări de tipul prezentat mai sus, exersarea capacității acestora de a alcătui propoziții interogative pe baza



conținutului unor imagini și nu în ultimul rând rezolvarea problemelor prin găsirea răspunsurilor la întrebările adresate.

Diagrama Venn este o metodă interactivă, de fixare, consolidare și evaluare a cunoștințelor. Această metodă are o largă aplicabilitate și am folosit-o cu succes în activitățile de observare, povestiri, convorbiri, jocuri didactice, etc. Diagrama Venn este formată din 2 cercuri care se suprapun parțial. În spațiul care intersectează cele două cercuri am așezat, desenate sau scrise asemănările dintre două obiecte, idei, concepte iar în cele două cercuri am așezat aspectele specifice ale acestora. Pentru fixarea și evaluarea cunoștințelor copiilor, am folosit aceasta metodă în activitățile de povestire, observare, convorbire, etc..

Exemplu, în activitatea DLC-convorbire „Totul despre păsări”, preșcolarii au realizat o diagramă în care au evidențiat asemănările și deosebirile existente între păsările de curte și păsările sălbatice. De asemenea, am folosit această metodă în jocul didactic „În lumea poveștilor” cu scopul de a verifica cunoștințele copiilor privind poveștile învățate. În cadrul acestui joc, copiii au realizat o diagramă Venn în care au așezat în cele două cercuri personajele specifice fiecărei povești iar în arealul în care se suprapun cele două cercuri au așezat personajele comune.

Din multitudinea de metode interactive, am prezentat pe scurt doar câteva pe care le-am aplicat la grupa, metode prin care noul, căutarea de idei conferă activității „un mister didactic” în care copilul e participant activ la propria formare.

Pe lângă metodele interactive prezentate mai sus, cu rezultate bune am mai folosit și alte metode cum sunt: metoda cubului, turul galeriei, ciorchinele, tehnica blazonului, pălăriuțele gânditoare, studiu de caz etc..

### **Bibliografie**

Breben, S., Puiu, G., Gongea, E., Fulga, M. (2002), *Metode interactive de grup-ghid metodic*, Editura Arves.

Breben, S., Puiu, G., Gongea, E. (2005), *Activități bazate pe inteligențe multiple*, Editura Reprograph, Craiova.

Gluiga, L., Spiro, J. (2001), *Învățarea activă, Ghid pentru formatori și cadre didactice*, MEC, București.

# **PEDAGOGIILE ALTERNATIVE**



# ARGUMENTE DESPRE CUM E CU PUTINȚĂ CEVA NOU

**Viorel NICOLESCU  
Steliana LEFTER**

*„A interzice artei să se hrănească dintr-un izvor oarecare înseamnă a-i secătui toate izvoarele deodată” (Elie Faure).*

Deși credem că afirmația lui Schelling din 1802 că „a vorbi de folosul filosofiei... este mai prejos de demnitatea acestei științe” este într-un anume sens valabilă și pentru pedagogiile alternative, credem că este mereu nevoie să reîntemeiem crezurile noastre, să le demonstrăm vitalitatea.

Pedagogiile alternative sunt un spațiu fecund, un *theatrum mundi*, unde firul de iarbă al lui Whitman poate conviețui cu albatrosul lui Baudelaire sau lebăda lui Mallarme, chiar dacă în cazul nostru acestea se numesc pedagogia curativă, tehnicile Freinet, planul Jena, metoda Montessori, Step by Step sau pedagogia Waldorf în spațiul românesc, dar și planul Dalton, Landerziehungsheime etc. În plus, nașteri noi au loc în teritoriul mai mult sau mai puțin ospitalier al lumii de azi. Fiecare pedagogie, mărturisit sau nu, are ca ambiție formula comeniană *plus ultra*, încercând într-o manieră proprie să înalțe, să desăvârșească omul prin educație. În fond, dacă lumea, cum spune Proust, a fost creată ori de câte ori a apărut un artist original, putem considera că și omul s-a născut de fiecare dată altfel atunci când marii pedagogi au gândit un proiect de umanizare.

După cum ne arată Heraclit, circumferința unui cerc poate fi trasată începând din oricare punct. Cele ce urmează sunt câteva puncte, alături de care pot fi adăugate multe altele, într-un cerc ce rămâne mereu deschis.

## **Pluralism și democrație**

Un gânditor american, Ralf Tyler, aprecia că există un raport direct proporțional între numărul de opțiuni pe care îl permite o societate și valoarea democrației în acea societate. Cu cât există mai multe opțiuni, cu atât mai avansată este democrația. Deci, putem spune, democrația are ca un indicator principal pluralismul, în cazul învățământului, pluralismul asigurat de pedagogiile alternative în școlile respective. De fapt, orice politică educațională ce se fundamentează pe ideea de libertate nu poate ignora idei – forță precum libertatea de gândire și de opinie, egalitatea, dreptul la inițiativă. Monopolul unicului, o pedagogie unică și o școală unică precum și obligativitatea acestora echivalează cu o „detenție” distructivă pentru individ. John Stuart Mill, printre alții, a arătat cum educația unică nu este favorabilă dezvoltării unei personalități autonome. Mai mult decât atât, în *Principiile economiei politice*, el considera controlul absolut al educației de către stat ca un fapt incompatibil cu democrația. Istoria pedagogiilor alternative am putea spune este în consonanță cu istoria libertății. Dar dacă, după cum arată Erich Fromm, pentru unii libertatea e un țel

răvnit, pentru alții e o amenințare, e ușor de înțeles că destinul pedagogiilor alternative este strâns legat de cel al societății. Devine evident că dictaturile, indiferent de culoarea lor, nu pot fi un mediu fertil pentru pedagogiile ce promovează libertatea. Nu întâmplător, sub Hitler, școala Waldorf a fost închisă în Germania, sub Mussolini, Maria Montessori a fost nevoită să se autoexileze din Italia, iar în Germania comunistă Planul Jena a fost desființat. De asemenea, în România comunistă, monopolul unicului a anulat orice formă de pluralism educațional.

Pe de altă parte, după cum subliniază marele filosof rus Lev Șestov, omul se teme de libertate mai mult decât orice altceva, și din această cauză el caută cunoașterea. Deci avea dreptate John Dewey că „bătălia se dă în noi înșine și în instituțiile noastre”.

### **Un slogan: jos monopolul, trăiască diversitatea! Câteva nuanțe și câteva condiții**

Harta lumii ne prezintă situații dintre cele mai diverse. Interpretarea însă depinde de noi. În țări precum Olanda sau Danemarca, pedagogiile alternative aproape că instaurează o supremație. Dacă însă unanimitatea obligatorie produce o existență ratată din perspectiva libertății și a democrației, atunci pledoaria noastră nu trebuie să aibă în vedere intenția de a schimba o „domnie” cu alta, să contribuie la instaurarea unei alte „tiranii”, chiar dacă aceasta este a pedagogiei în care credem și pe care aproape firesc, am dori-o extinsă fără nici o limită, uitând că astfel eșuăm în final într-o altă formulă a uncului. Poate că un bun exemplu ne oferă gastronomia. Sarea în bucate nu este majoritară, dar mâncarea fără sare este caracteristică pentru o stare de boală. Stafidele în cozonac nu sunt nici ele majoritare, dar definesc prăjitura. Tot astfel, existența pedagogiilor alternative confirmă o stare de sănătate socială. Prezența lor este o „benefică diversitate de voci”, un simbol și o garanție a diversității. Cogito-ul lui Descartes trebuie făcut să trăiască și în formula *aleg, deci exist*.

Desigur, pentru aceasta e nevoie de o schimbare de mentalitate ai cărei germeni par a fi azi în lume o prezență importantă. Să nu uităm însă ceea ce sublinia Sebastien Castellian în prefața unei antologii, *Despre eretici*, vizându-l pe Calvin: „numim eretici pe toți cei ce nu sunt de acord cu opinia noastră... Oamenii sunt atât de convingși de propria lor părere sau mai bine zis de falsa certitudine ce o au despre părerea lor, încât disprețuiesc plini de orgoliu pe cei de altă părere. Din acest orgoliu se nasc barbariile și prigoanele. În consonanță cu o astfel de afirmație, cităm cuvintele lui Andre Lothe, „nu putem arde complet ceea ce atâta vreme am adorat”. Deci, ca să cităm din același autor, „o civilizație nu se debarasează așa de repede, așa de ușor de niște obișnuințe câștigate”.

Un călugăr dominican din secolul al XVI-lea, Diego Duran, considera că lanurile și pomii fructiferi nu pot să rodească pe un sol în paragină, acoperit de mărăcini și ierburi, decât dacă rădăcinile și vechile trunchiuri sunt smulse. Este nevoie, deci, ca o premisă să ne eliberăm de prejudecăți, chiar dacă pentru aceasta, cum ne recomanda Rabelais, este uneori nevoie de un purgativ puternic care să te curețe. Să ne aducem aminte cum traiul nărauit al lui Gargantua a fost vindecat de Ponocrat cu spânț sau iarba nebunilor, care l-a tămăduit de „păcătoasele și vicioasele deprinderi ale creierului”. Doar așa, independent și liber, poți opta cu adevărat.

### **Între dialog și conflict: Istoria pedagogiei ca o polemică**

Sistemul de învățământ prin însăși natura sa tinde să fie stabil, homeostatic. De aceea, nu întâmplător, pedagogia adiacentă unui timp este preocupată în primul rând de stabilitate și nu de inovare și schimbare. Este evident însă că și școala și pedagogia evoluează. Care este atunci mecanismul acestui aparent paradox. Pedagogia reunește două orientări în permanent conflict, latent sau acut și inevitabil în dialog. O primă pedagogie, pe care am numit-o „oficială”, este reprezentată de acel corpus erudit și eclectic de idei ce guvernează învățământul public la un moment dat. Ea nu reprezintă, de regulă, o mare teorie, ci un hibrid, rezultat al unei „călătorii”, de mai mică sau mai mare amploare prin cultura de specialitate ce primește uneori un puternic „altor” politic. E reprezentată de tratate, de manuale, de o puzderie de documente ale democrației care sancționează cunoașterea disciplinei și practica școlară de către autorități. E o pedagogie de sinteză ce guvernează școala și domină, uneori chiar terorizează examenele. Originalitatea ei este în mare parte relativă, chiar dacă își proclamă valoarea invocând idoli ai autorității. Această pedagogie „oficială”, „a puterii”, în mare parte sinonimă cu ceea ce am numi pedagogia tradițională este, în ultimă instanță, o pedagogie tradițională adaptată intereselor de moment, o pedagogie a lui aici și acum. Cea de a doua pedagogie este pedagogia alternativelor ce desemnează acele teorii și practici ce apar ca inovatoare față de prima, care este însă larg acceptată și, am zice, gata construită. Aceasta reprezintă deopotrivă un act de creație, dar și unul de opoziție și nu întâmplător l-am numit dizidență pedagogică. Acestea, atestă ceea ce Paulo Freire spunea: „Educatorii trebuie să se ghideze după visuri și utopii. Nu pot respecta un educator care nu visează la un anumit tip de societate în care ar dori să trăiască”. Pornind de aici, pedagogia oficială ar reprezenta mai curând un element static, iar pedagogiile alternative, unul dinamic al mecanismului inovator din universul educației.

Pe de altă parte, pedagogia oficială nu este scrisă odată pentru totdeauna. Ea trebuie să fie deschisă spre acumularea de noi idei, trebuie să accepte noi paradigme. Supraviețuirea ei este în consonanță cu puterea ei de absorbție, de inovare și reconstrucție, doar astfel putând să-și păstreze locul privilegiat, căci noi probleme apar și noi soluții sunt necesare. Nu de puține ori, creuzetul din care se preiau noile idei îl reprezintă pedagogiile alternative care au creat și propus noi valori directoare. „Mori și preschimă-te”, cum ar spune Heraclit, este formula alchimică ce prelungește viața pedagogiei oficiale. Deși uneori respinse sau alteori marginalizate, pedagogiile alternative oferă deci hrană și apă vie pedagogiei tradiționale. „Răzvrățiții” sunt astfel valorificați. Cei care pare că au perturbat ordinea sistemului îi oferă, paradoxal, puncte de sprijin, vitamine pentru supraviețuire.

Referindu-se la pedagogiile alternative, I. C. Petrescu sublinia că este „necesar să le studiem pe toate, întrucât toate sunt create în scopul înviorării actualului sistem educativ”. Nu întâmplător, deci, primul dintre cele 30 de principii ale școlilor noi stabilite la Congresul de la Calais, în 1921, când s-a înființat *Liga Internațională a Școlilor Noi*, preciza că „educația nouă este un laborator de pedagogie practică, care își propune să dea sugestii...”. Au trecut zece de ani de atunci și toate acestea își păstrează pe deplin valabilitatea.

În ceea ce privește pedagogiile alternative, acestea poartă pecetea distinctă a părintelui lor, au o geneză particulară mai restrânsă, s-au născut în spații mult mai mici decât cele ale învățământului public, tradițional, ca germeii ai înnoirii, ca rebeli față de o pedagogie pe care o considerau depășită. Desigur, pedagogiile alternative se modernizează și ele, dar fiecare are o graniță marcată de un ce specific, trasată de întemeietor, care nu poate fi depășită la infinit, astfel încât ele trăiesc riscul ca alte pedagogii să apără și să valideze alte drumuri, alte utopii să devină mai fructuoase, ele „clasicizându-se” treptat. Fără a insista, din această nouă perspectivă, pedagogia oficială pare a fi elementul dinamic, iar pedagogiile alternative, elementul static al ecuației paideutice.

Trebuie spus, totodată, că înnoirea pedagogiei oficiale are loc de multe ori foarte lent, ajungându-se la situația ca în momentul când ea acceptă și generalizează o idee nouă, ea însăși să fie depășită.

Dacă vrem să răspundem în timp util la întrebările Sfinxului, trebuie să avem răspunsuri, și multe dintre acestea sunt în tezaurul pedagogiilor alternative. Un sistem de învățământ, o politică a educației nu trebuie să întrețină un conflict între cele două pedagogii, ci să înțeleagă că doar dialogul asigură „unitatea pedagogiei ca știință”. Așa cum doar împreună polii unei baterii produc curentul ce dă lumina, tot astfel, pluralismul educațional, coexistență și dialog, asigură progresul școlii și al pedagogiei de pretutindeni.

### **De la „umplerea” vasului la torța ce trebuie aprinsă sau Rabelais versus Montaigne**

Nu exagerăm prin a sublinia că pedagogia tradițională promovează, în general, o educație intelectualistă, unde factorul esențial este memorizarea informației. Ea are un precursor în marele Rabelais, care, adversar al scolasticii, proclamă însă modelul „capului bine umplut”, a vasului plin. În celebra scrisoare a lui Gargantua către fiul său, Pantagruel, aflat la studii la Paris, tatăl, îndemnându-l să-și închine tinerețea „spre folos de învățătură și virtute, îi recomandă un curriculum atoatecuprinzător. Dar laureații unei astfel de școli sunt pentru Montaigne doar niște măgari ce-și duc o povară umplută adesea cu sila și străină ființei lor cu care se află doar într-un fragil contact epidermic. Este doar coajă, în nici un fel miez. Astfel, gluma franceză: „Spuneți că n-ați fost deloc la școală? Totuși sunteți extrem de prost!”, are doza ei de adevăr.

Pentru Montaigne, un cap bine făcut, adică organizat, este de dorit. Elevul „să nu-și vâre nimic în cap numai pe cuvânt și de împrumut”. „A ști pe dinafară nu înseamnă a ști”, pentru Montaigne. Asimilarea presupune prelucrare, topire personală. Să procedăm, deci, ca albinele care culeg polen din floare în floare și pe urmă produc mierea care este cu siguranță a lor. „Să aprindem pofta și iubirea de carte”, îndemnul lui Montaigne, poate fi considerat o deviză a pedagogiilor alternative. Fiecare este o torță și școala trebuie să facă totul să o aprindă.

### **Despre umanitatea care domină**

În școala tradițională, absolutizându-se că elevul știe mai mult decât adultul, se ajunge la situația că umanitatea profesorului o domină pe cea a adultului. Să ne aducem însă aminte că în cartea intitulată profetic *Secolul copilului*, apărută în 1900,

Ellen Key vorbea despre copil ca o majestate, „majestatea sa, copilul”. La picioarele noastre, ne atrăgea ea atenția, nu se joacă pur și simplu un țânc, ci se joacă istoria, viitorul. Mai înainte, J. J. Rousseau, ne-a îndemnat să fim umani, adică să respectăm copilăria, să respectăm copilul în copil, căci fiecare lucru are copilăria lui ca o stare distinctă. John Dewey ne-a demonstrat că imaturitatea nu desemnează o lipsă, ceva negativ, ci din contră, ceva pozitiv, posibilitatea de creștere.

Tot Ellen Key ne relatează o întâmplare reală despre un copil pe care mama îl îndemna zilnic să fie liniștit și cuminte, promițându-i că astfel va ajunge în Rai cu băieții buni. Într-o zi, copilul i-a spus mamei:

– Mamă, dacă voi fi cuminte o săptămână, o să am voie sâmbăta după-amiază, o oră, în Iad, să mă joc cu copiii cei răi?

Pedagogiile alternative îl ascultă pe Rousseau și lasă copilăria să se coacă în copil, înțelegând, totodată, că pe sufletul fiecăruia se pot rezema cerurile. Să începem prin a ne studia elevii pe care de multe ori nu-i cunoaștem. Iar autoritatea profesorului nu trebuie să decurgă din pedestalul profesorului sau din accesul la catalog. După cum ar spune Comenius, toate să-și urmeze liber cursul fără să intervină violența.

### **De la mitul identitar la individualizarea învățământului**

Sloganul fondator al școlii unice propagă credința că spiritele se aseamănă și că toate trag aceleași foloase din același sistem de educație. Ignorând faptul că la loteria eredității același număr nu iese niciodată de două ori, mitul identitar face ca în ultimă instanță școala pentru toți, școala unică să fie, de fapt, o școală pentru nimeni. Fiecare copil este unic și irepetabil, iar pedagogiile alternative caută să vadă, să respecte și să cultive în fiecare propria unicitate. În *Republica* lui Platon, ni se vorbește despre sufletele oamenilor, suflete care își aleg destinul. Agamemnon a ales să fie vultur, Orfeu, lebădă ș. a. m. d. Paracelsus ne transmite de peste ani: „Cel care nu știe nimic, nu iubește nimic/ Cel care nu poate să facă nimic, Nu înțelege nimic/ Cel care nu înțelege nimic, Nu are nici o valoare/ Dar cel care înțelege, acela, totodată, iubește, observă, vede... / Cu cât mai multă cunoaștere este inerentă unui lucru, cu atât mai mare este iubirea/ Cine își închipuie că toate fructele se coc odată cu cireșele, nu știe nimic despre struguri.”

Fiecare spirit are forma sa proprie, conform căreia este necesar să fie condus și are importanță pentru succesul educației ca elevul să fie educat prin această formă și nu prin alta. Copilăria nu poate jigni decât un adult închipuit.

(Pentru detalii asupra acestui punct, vezi Viorel Nicolescu, De la mitul identitar la individualizarea învățământului în: Horațiu C. Catalano – coord., *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Pitești, Editura Nomina, 2011, pp. 3-4.)

### **Pedagogia calului**

Într-una din lucrările sale, C. Freinet relatează o întâmplare în care un orășean, fiind undeva la țară, se gândește să-i fie folositor gazdei și să-i adape calul înainte de a-l duce la câmp. Se străduiește, dar nu reușește în nici un chip, calul refuzând să bea, dar uitându-se cu poftă la câmpul cu lucernă. Îi poruncește calului, fără succes. Îl mângâie, de asemenea fără succes. Trece un țăran și îi spune: -Nu știi să te porți. Dimineața dă-i



lucernă, pe urmă va zburda spre apă. Greșești când schimbi ordinea lucrurilor, încercând să-l faci să bea pe cel căruia nu-i este sete.

Pedagogiile alternative dezvoltă o pedagogie a calului ce galopează atât spre lucernă, cât și spre adăpătoare la timpul potrivit. Să nu ne închipuim că îl vom face pe cal să bea schimbând conținutul adăpătoarei. Marea problemă este modul de a provoca „setea” copilului. Doar astfel interesul și efortul se unesc într-un elan al bucuriei.

### **Despre șireturi și alte lucruri nescrise**

O poveste hasidică ne vorbește despre un discipol care este întrebat – Te duci să-l ascuți pe maestru, să-i auzi cuvintele înțelepte? – Nu, răspunde discipolul. Mă duc să văd cum își leagă șireturile.

Rădăcina lăuntrică a ideilor, a convingerilor este importantă pentru a înțelege cum și de ce trăiesc acestea în noi. Limitarea cunoașterii și a atitudinilor are ca efect neînțelegerea întregului. Pedagogiile alternative, înțelegând acest lucru, depășesc zona tradițională de interes a școlii.

### **Despre cerere și ofertă**

Un gânditor din secolul al XIX-lea, Jean Baptiste Say, arată că oferta creează propria sa cerere. Astfel, în ceea ce privește pedagogiile alternative în ansamblul lor, cât și suita de idei emergente ce o presupun, nu trebuie să ne așteptăm la o transformare imediată a tuturor, căci uneori tradiția e mai puternică decât noi și nu poate fi învinsă ușor. I. C. Petrescu ne atrăgea atenția că nu trebuie „să se uite faptul istoric al dezvoltării neamului nostru. Românii s-au eliberat târziu de iobăgie, veacuri întregi au fost obligați să asculte și să execute. Încovoiați la plug, cei mai mulți au rămas încovoiați și în viața socială. Între timp, istoria ne-a mai adăugat evenimente care au concurat la această situație, astfel încât „cruciada” alternativelor nu poate să cucerească instantaneu Ierusalimul. Dar, dacă el cântă în noi, cu siguranță va fi cândva cucerit.

### **Cum aprindem focul și câteva consecințe**

Tagore sublinia că așa cum bazinul se umple cu apă, iar focul se aprinde cu foc, tot așa sufletul se modelează datorită sufletului unui alt om. Perioada școlară este, într-un anume fel, o altă perioadă embrionară, în care copiilor nu le ajung doar cunoștințele, pur și simplu. Tot Tagore ne preciza că așa cum copiii nu devin învățați în pântecul mamei, tot așa nu pot deveni învățați aflându-se într-o temniță, școala. De la un băcan poți cumpăra ce dorești, scrie el, dar în lista de mărfuri nu vei găsi dragoste, respect și credință. Profesorul nu este un băcan, el trebuie, cu dragostea lui, să trezească dragostea elevului, cu focul cunoștințelor lui să aprindă făcliile cunoștințelor acestuia.

Tolstoi ne amintea că în școală există un ce indefinibil, care nu se supune îndrumărilor învățătorului, dar care, paradoxal, constituie esența, determină reușita învățării – este spiritul școlii. Acesta e pus în raport invers cu constrângerea, cu intervenția învățătorului în felul de a gândi al elevilor etc. Acest spirit al școlii este asemenea salivei necesare pentru digestie, adică e o condiție indispensabilă pentru asimilarea hranei intelectuale și morale.

Mai demult, Pestalozzi, considera că „arătarea iubirii e ispășirea păcatelor lumii. Iubirea e legătura care unește toate câte sunt pe pământ”, „neamul uman se cultivă uman, în esența lui, numai de la față la față, numai de la inimă la inimă”. Astfel de idei sunt prezente în opera tuturor marilor pedagogi, părinți ai pedagogiilor alternative. Doar înțelegând acest lucru, știind, așa cum ne-a arătat Aristotel, că locul ultim al adevărului este în inimă a fost posibil saltul de la *magister dixit*, profesorul a spus, la *discat a puero magister* – și profesorul are de învățat de la copil.

### **Înainte de ultimul cuvânt**

Esențială e căutarea, acceptarea dialogului, ceea ce contează în primul rând este deosebirea dintre cei preocupați și cei indiferenți. Avea dreptate Karl Popper când arăta că niciodată nu poate fi terminat cu adevărat ceva, că totdeauna suntem pe drum. Să nu avem, deci, orgoliul unei persoane care a găsit, ci umilința persoanei care caută. Nu o răzvrătire iconoclastă, ci asumarea lucidă a unui crez, căci, cum spunea Unamuno, ne vom izbăvi sau ne vom pierde prin ceea ce am vrut să fim, și nu prin ce am fost.

Trebuie să mergem, deci, mereu, să îndrăznim să fim liberi, să ne urmăm calea, după cum ne îndemna Montaigne, dacă vrem să evităm caracterizarea de prost pe care el o face celor care stau pe loc.

Kierkegaard spunea că trebuie să îndrăznim până la capăt și să fim noi înșine, să îndrăznim să realizăm un individ, nu pe cutare sau pe cutare, ci pe acesta.

### **Și pentru educatori, și pentru educați, aceste lucruri sunt esențiale.**

Are cuvântul Ferriere

„Școala activă de oameni are nevoie, de oameni care să fi înțeles că progresul este făcut din lupte și victorii, care să știe să suscite la elevii lor gustul pentru luptele frumoase și entuziasmul pentru marile victorii: victorii asupra propriului eu, victorii asupra ignoranței și erorii, victorii asupra puterilor răului în domeniul social și moral”.

... și Antoine de Saint-Exupery

„Nu aveți sarcină să ucideți omul în puiul de om și nici să-l transformați în furnică pentru viața de furnicar. Puțin îmi pasă dacă omul va fi mai mult sau mai puțin îndestulat. Ceea ce mă interesează este să fie mai mult sau mai puțin om. Nu mă întreb deloc, încă de la început, dacă omul va fi sau nu va fi fericit, ci ce fel de om va fi fericit. Puțin îmi pasă de belșugul trândavilor ghiftuiți ca vitele din staul.”

# **DIVERSITATE ȘI DIFERENȚĂ ÎN SISTEMUL ROMÂNESC DE EDUCAȚIE**

**Ion ALBULESCU  
Mirela ALBULESCU**

## **Pluralism socio-cultural, pluralism educațional**

Societatea democratică asigură condițiile necesare pentru manifestarea pluralismului social și cultural, oamenii având posibilitatea să aleagă ceea ce cred că este mai bine pentru ei și ceea ce consideră că este justificat să urmeze ca principii și moduri de viață. În ceea ce privește sistemul de educație, acesta nu limitează diversitatea, prin promovarea conformismului, omogenizării, uniformizării. Se poate spune că pluralismul există, în adevăratul sens al cuvântului, doar atunci când diferențele culturale se regăsesc atât la nivelul multiplelor roluri particulare și situații contextuale în care acționează indivizii, cât și la nivelul unui sistem de practici sociale instituționalizate, din care face parte și practica educațională școlară.

Recunoașterea și acceptarea pluralismului înseamnă abordarea societății și a ceea ce se întâmplă în interiorul ei ca diversitate, multiplicitate, eterogenitate, înseamnă o deplasare a accentului de pe discursul centrat pe ceea ce este general și universal, pe discursul care aprofundează ceea ce este particular, specific, contextualizat și în continuă schimbare. Într-o astfel de perspectivă, nu mai există adevăruri absolute, ci doar puncte de vedere mai mult sau mai puțin plauzibile, mai mult sau mai puțin convingătoare, în funcție de situație și de subiectivitatea fiecăruia. Orice luare de poziție este privită ca o opțiune și nu ca o dogmă exclusivistă.

Există o multitudine de forme de manifestare a diferențelor în ceea ce privește modul de înțelegere a factorilor implicați în educație și a procesului de formare a tinerei generații, diferențe exprimate în modalități diferite de gândire, interpretare, acțiune. În raportul din 1996 către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI se arată că respectul pentru individualitate și diversitate constituie un principiu fundamental, care trebuie să ducă la eliminarea oricărui tip standard de învățământ: „Respectul față de diversitate și de individualitate constituie un principiu fundamental, care trebuie să ducă la eliminarea oricărui tip standard de învățământ. Sistemele de învățământ oficiale sunt deseori acuzate pe bună dreptate că îngreunează împlinirea personală, obligându-i pe copii să se conformeze aceluiași tipar cultural și intelectual, fără să țină cont de talentele individuale” (Delors, 2000, p. 41). Pluralismul educațional recunoaște, interpretează și reevaluează experiența socială a diversității și a diferențelor, opunându-se strategiilor omogenizante. Această eliberare a diversităților este un act prin care alternativele la sistemul tradițional de învățământ iau cuvântul și se prezintă celorlalți, în așa fel încât să se facă recunoscute și acceptate.

Pluralismul educațional constă în existența unor instituții școlare care oferă modalități de educare, strategii de instruire și forme de evaluare, considerate ca reprezentând alternative la sistemul de învățământ tradițional de masă. După o îndelungată perioadă de uniformizare a învățământului din țara noastră, în ultimele

două decenii au fost reglementate legislativ și promovate mai multe alternative la sistemul tradițional de învățământ: Pedagogia Montessori, Pedagogia Waldorf, Pedagogia curativă, Pedagogia Freinet, Planul Jena, Programul Step-by-Step. Privite la început cu reticență, aceste inițiative au ajuns treptat să fie apreciate de către tot mai mulți dintre cei implicați în sistemul educațional. Într-o perioadă relativ scurtă de timp, ele s-au dezvoltat semnificativ antrenând un număr din ce în ce mai mare de elevi și de cadre didactice. Aceste alternative educaționale oferă „profiluri particularizate de școală”, flexibile, deschise comunicării și colaborării cu toți partenerii educaționali, care vin în întâmpinarea nevoilor copiilor, cadrelor didactice și părinților (Cuciureanu, 2011, p. 8). Ele promovează dezvoltarea holistică a personalității copiilor, diferențierea și individualizarea în procesul de învățământ, instituirea unor relații sociale optime între toți membrii comunității educaționale.

Apariția alternativelor educaționale în România după 1990 s-a datorat nevoii resimțite de a se crea o altfel de școală, care să răspundă nevoilor unui nou tip de societate. Prin intermediul lor li se oferă părinților libertatea de opțiune în ceea ce privește parcursul educațional al propriilor copii. Aceasta înseamnă să se renunțe la eșafodaje comune și să se caute soluții care să răspundă nevoilor particularizate ale copiilor și comunității educaționale din care aceștia fac parte, printr-o abatere totală sau parțială de la caracteristicile unitare ale școlii tradiționale.

Încă de la apariția lor, pedagogiile alternative au pledat pentru existența pluralismului, ca „expresie a libertății și democrației în domeniul învățământului” (Felea, 2006, p. 160). Alternativele educaționale au devenit „...unul dintre elementele de susținere a pluralismului educativ, atât prin polimorfismul preocupărilor, cât și prin polivalența rezultatelor” (Cuciureanu, 2011, p. 30). Desigur, și în cazul lor sunt avute în vedere finalitățile macro- și microstructurale ale învățământului, precum și criteriile curriculare care asigură orientările globale ale întregului sistem de învățământ. Conceptul de „alternativă educațională” angajează soluții posibile la eforturile de corectare a unor deficiențe la nivelul organizării și funcționării instituției școlare, de înlocuire a unor forme de organizare și realizare a activității didactice, de promovare a unor strategii didactice eficiente.

### **Diversitate și diferență**

Promovarea pluralismului socio-cultural și, implicit, a pluralismului în educație înseamnă a accepta că nu există adevăr, ci adevăruri, că nu există realitate, ci realități, că nu există istorie, ci istorii. Prin urmare, nu mai există nici calea cea mai bună de a face lucrurile; nu mai există nici măcar credința că o asemenea cale este posibilă și că merită căutată. Negarea ideii de model unic are drept efect afirmarea diferențelor, adică a identităților specifice, proclamarea multiplicității, diversității și concurenței paradigmatelor, coexistența elementelor heterogene și varietatea proiectelor. Aceasta presupune recunoașterea aspectului multidimensional al realității și a unei multitudini de tipuri de relații, recunoașterea multiplicității descrierilor și a punctelor de vedere, a relațiilor de complementaritate și interacțiune dintre ele. Acceptarea unei opinii drept certe se realizează nu în funcție de criterii universale, adică pe temeiul aplicării unor norme general valabile, ci examinând modul cum funcționează această opinie într-un context particular de viață și de activitate.

Diversitatea și diferența sunt frecvent întâlnite în teoria și practica pedagogică. Diferența este cuprinsă în modele psiho-pedagogice referitoare la identitate și subiectivitate, care subliniază aspectele fragmentate și dinamice ale personalității umane și ale acțiunii educaționale. În educație, diferența poate reprezenta o oportunitate, nu atât prin filosofia intrinsecă, cât mai ales prin modalitățile concrete de a face față situațiilor. Ca semnificație, diferența se află în tensiune cu alte valori și scopuri educaționale, de exemplu, cu egalitatea, soluția găsită fiind exprimată prin sloganul „Toți diferiți, toți egali”. Tensiunea dintre asemănare și diversitate reprezintă o constantă a teoriei și practicii educaționale moderne. Inevitabil, educația presupune cultivarea și măsurarea asemănării, prin standardele curriculare, standardele profesionale, testele unice pentru diferite categorii de elevi, etapizarea parcursului școlar, alfabetizarea culturală, formarea diferitelor comportamente asociate cu cetățenia etc. Educația formală marchează însă identitatea elevilor prin sisteme de diferențe. Profesorii sunt preocupați de diferențele de natură și abilitate dintre elevi, de diferențele de mediu și de circumstanțe ale celor care învață (Ulrich, 2007; Stan, 2004). Proiectul modern al școlarizării fundamentate pe principiul egalitarismului utilizează diferența ca referențial al ierarhizării, ceea ce a condus la o diferențiere de tip structural. Această diferențiere s-a sprijinit în primul rând pe psihologie, care a subliniat diferențele dintre elevi în ceea ce privește aptitudinile și abilitățile.

Discursul pedagogic recurge la semnificații epistemologice și conceptuale variabile contextual. Din această perspectivă, pedagogia ar trebui să își reconsidere eforturile de apropiere de standardele epistemologice specifice științelor exacte, acceptând faptul că normele și principiile pe care le propune sunt preponderent orientative și nu rigid prescriptive. Fenomenul flexibilizării și relativizării unor teorii, norme sau reguli se manifestă, mai mult sau mai puțin explicit, la nivelul tuturor științelor contemporane, fără ca pretenția lor de științificitate să se reducă (Rosenau, 1992). În acest context, a persista în demonstrarea valorii absolute, imuabile și universal valabile a unuia sau altuia dintre principiile pedagogice, în orice situație particulară, ar constitui o inutilă risipă de energie. Criteriul de eficiență al oricărei științe contemporane, implicit al pedagogiei, ar presupune ca odată cu acceptarea relativității normative să fie identificate posibilitățile concrete de adecvare și adaptare a unor legi cu caracter general și strict orientativ la nivelul concret și întotdeauna particular al realității la care acestea fac referire.

Pedagogia postmodernă propune o înțelegere a educației ca eveniment, în producerea căruia accentul trebuie pus pe diferență. O astfel de abordare are la bază următoarea idee: acțiunea nu se încadrează în scheme rigide generale, deoarece în vorbire și acțiune oamenii își dezvăluie unicitatea distinctivă, singularitatea specifică. Acțiunea dezvăluie pluralitatea condiției umane, ceea ce nu ar mai fi posibil dacă oamenii ar recurge la repetiții nesfârșite și predictibile ale aceluiași model. Prin urmare, educația nu reprezintă calea cultivării unui temei comun, dimpotrivă, reprezintă calea dezvăluirii unicității profesorului și a fiecăruia dintre elevii săi.

Educația trebuie să-i ajute pe elevi să construiască valori diverse, care să le fie utile în contextul propriilor culturi. Valorile sunt considerate utile pentru o anumită cultură, nu adevărate, corecte sau utile într-un sens universal. Există istorii, limbaje, perspective diferite de a vedea și trăi lumea, iar recunoașterea și afirmarea acestor

diferențe este necesară și reprezintă o precondiție importantă pentru trăirea unei vieți democratice.

### **Modele alternative în educație**

Există o pluralitate a modelelor educaționale și nici un criteriu obiectiv nu ne permite să afirmăm că unul este superior altora. Un model educațional iese în evidență atunci când este raportat la altele, o raportare care poate însemna transferuri valorice generatoare de noi practici, constituindu-se, în acest fel, într-o sursă de îmbogățire reciprocă. Separările și închiderile reciproce, lipsite de fecunditate și chiar generatoare de conflicte, pot fi depășite prin cunoașterea, comprehensiunea, acceptarea și respectul arătat celuilalt.

Existența alternativelor este benefică pentru un sistem de învățământ dinamic și deschis, ele punând în evidență și valorificând, într-o perspectivă proprie, specifică, aspecte mai puțin vizate în învățământul tradițional. Astfel, este posibil ca numeroase argumente să fie invocate în sprijinul afirmării lor. Valențele formative care le susțin și le legitimează ca practici școlare de succes pot fi sintetizate astfel:

1) Stimulează implicarea activă, conștientă și responsabilă a elevilor în procesul de educație.

2) Asigură o mai bună clarificare conceptuală a cunoștințelor asimilate și o integrare mai ușoară a lor în sistemul noțional al elevului.

3) Asigură un caracter interactiv și activ-participativ actelor de predare și învățare, adaptând și individualizând sarcinile de lucru la nevoile și posibilitățile fiecărui elev, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia;

4) Asigură o bună operaționalizare și punere în practică a cunoștințelor, priceperilor și capacităților elevilor, în variate contexte și situații.

5) Oferă opțiuni metodologice și instrumentale care îmbogățesc practica didactică, evitând rutina și monotonia.

6) Evaluarea oferă o perspectivă de ansamblu asupra activității elevului pe o perioadă mai lungă de timp, depășind neajunsurile metodelor tradiționale de evaluare; elevii nu sunt evaluați unii în raport cu ceilalți, căci scopul nu este de a-i ierarhiza, ci de a le urmări achizițiile, evoluția, progresul.

7) Manifestă o preocupare intensă pentru reducerea stresului, evaluarea având ca scop în primul rând îmbunătățirea activității și stimularea elevului și nu sancționarea cu orice preț, activitățile de evaluare cuprinzând materiale elaborate de-a lungul unui interval mai mare de timp.

8) Se urmărește crearea unui climat de învățare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluați în mediul obișnuit de învățare, prin sarcini contextualizate, elaborând proiecte, alcătuind portofolii, acestea fiind în același timp sarcini de instruire și probe de evaluare.

Multe dintre fundamentele, caracteristicile și scopurile alternativelor educaționale sunt comune cu cele proprii învățământului tradițional. Pe de altă parte, anumite elemente caracteristice alternativelor educaționale au fost preluate în învățământul tradițional, mai ales la nivel preșcolar și primar. Activitatea pe centre sau Întâlnirea de dimineață sunt exemple la îndemână, ce pot fi invocate în acest sens.

Există mai multe aspecte specifice alternativelor educaționale, care ar putea fi preluate și implementate cu succes în învățământul tradițional:

1) Artele, lucrul manual, artizanatul, puternic valorificate în alternativele educaționale, ar putea să ocupe un loc mai important și în Curriculum-ul pentru învățământul tradițional, deoarece le oferă elevilor posibilitatea de a se iniția în numeroase activități de bază ale omului și de a-și dezvolta abilitățile specifice.

2) Parcurgerea programei într-un spirit creativ și printr-o abordare pe cât se poate de individualizată, în funcție de nevoile și posibilitățile copilului.

3) Considerarea cadrului didactic îndeosebi ca un ghid și un facilitator al eforturilor de învățare ale elevilor, mai puțin ca sursă a tuturor învățăturilor, ca sursă unică de autoritate.

4) Respectarea libertății elevilor de a căuta soluții pentru problemele cu care se confruntă și nu oferirea unor soluții gândite în prealabil de profesor.

5) Asigurarea unei legături mai strânse între școală și părinții copiilor, prin implicarea activă a acestora în activitățile școlare.

6) Pregătirea unui mediu în care copiii sunt lăsați să învețe ceea ce au nevoie și când au nevoie să învețe; un mediu în care copilul poate simți plăcerea de a învăța în mod spontan.

7) Oferindu-le copiilor un mediu într-un anumit fel pregătit, putem să-i stimulăm în așa fel, încât munca să devină o obișnuință pozitivă.

8) Luarea în considerare a efortului real pe care elevul l-a făcut pentru a atinge un anumit rezultat, nu numai îndeplinirea sau neîndeplinirea unor bareme.

În fond, atât în sistemul tradițional de învățământ, cât și în alternativele la acesta, clasele trebuie să se constituie într-un cadru de explorare, investigare, dialogare eficientă și soluționare de probleme individual sau în grup. Când mediul de învățare în care elevii își petrec majoritatea timpului este organizat în așa fel, încât încurajează interacțiunea, când cooperarea este apreciată și încurajată, temele și materialele sunt optimizate, iar libertatea de gândire și exprimare garantată, copiii devin activi și dornici să lucreze pentru a răspunde provocărilor intelectuale curente. Așa trebuie să arate mediile școlare axate pe dezvoltarea elevului.

Profesorul individualizează procesul de instruire respectând capacitățile intelectuale ale fiecăruia și reușește să diversifice modalitățile de abordare a activităților, materialele folosite și interacțiunile din cadrul grupului. Ea trebuie să respecte diversele stiluri de învățare și să adapteze mediul de învățare la nevoile fiecărui copil. Mediul educațional este astfel realizat, încât să reflecte aceste preocupări, deschizându-le elevilor calea spre explorarea lumii înconjurătoare, stimulându-i să pună întrebări și să găsească răspunsuri, ajutându-i să înțeleagă complexitatea lumii. Numai procedând în acest fel, cadrul didactic va reuși să mențină copilul în centrul procesului de instruire.

### **Concluzii**

Acceptarea alternativelor educaționale înseamnă acceptarea faptului că nu există un centru privit ca reper sau ca punct din care se furnizează adevărul, căci pretutindeni există centre de producere a cunoașterilor și a practicilor de tip diferit. Nontotalizarea (nonuniversalizarea, nonesențializarea) reprezintă efectul încercării de

contracrarare a viziunii totalizatoare, a universalismului și esențialismului, care suprimă sau ignoră diferențele locale, diversele perspective și alterează interpretările.

Pluralismul în educație este un principiu activ pentru îmbogățirea vieții culturale și civice a societății contemporane. Educația nu se poate limita la găsirea unui numitor comun între oameni, determinându-i să accepte valori și practici comune conturate în trecut. Individul trebuie să își poată afirma nestingherit atât dreptul la diferență, cât și receptivitatea la valorile universale.

### **Bibliografie**

Aronowitz, S., Giroux, H. A. (1991), *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*, Minneapolis, Oxford, University of Minnesota Press.

Catalano, H. (coord.) (2011), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești.

Cuciureanu, M. (coord.) (2011), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București.

Delors, J. (coord.) (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași.

Felea, Gh. (coord.) (2003), *Alternativele educaționale în România*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Rosenau, P. M. (1992), *Post-Modernism and the Social Sciences*, Princeton University Press, Princeton.

Stan, E. (2004), *Pedagogie postmodernă*, Editura Institutul european, Iași.

Ulrich, C. (2007), *Postmodernism și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.



# **ASPECTE DE ANALIZĂ CRITICĂ ASUPRA IMPLEMENTĂRII ALTERNATIVELOR EDUCAȚIONALE ÎN PRACTICA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ROMÂNESC**

**Cornelia STAN**

## **Introducere**

Societatea aflată într-o permanentă dinamică la nivelul tuturor componentelor sale impune și la nivelul educației manifestarea unor tendințe novatoare, acordate la schimbările de ansamblu.

Ideea de încurajare a diversității – factor esențial în recunoașterea individualității fiecărui tip de personalitate umană – a devenit pe măsura trecerii timpului tot mai evidentă, marcând aplicații concrete în plan educațional. O soluție la aceste trebuințe sociale o pot reprezenta pedagogiile alternative, așa cum au fost ele reprezentate încă de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea.

Evident că modul de aplicare în practica educațională și sistemul de articulare al acestor pedagogii, într-un mod complementar sistemului tradițional de educație, capătă nuanțe particulare de la o țară la alta și chiar în interiorul aceluiași sistem de învățământ.

Acesta constituie motivul pentru care am realizat o analiză a modului de implementare a unora dintre pedagogiile alternative la nivelul educației din România, cu precădere în cazul unor școli sau grădinițe în care am avut ocazia să observ modul de implementare al principiilor directe specifice acestor alternative.

## **Elemente de analiză critică a modului de implementare al pedagogiilor alternative**

În deplin acord cu paradigmele didacticii moderne care subliniază nevoia de a centra instrucția și educația pe copil, schimbările de la întregul nivel de învățământ se orientează după ideea că fiecare formabil trebuie să dispună de un anumit grad de libertate în ceea ce privește devenirea sa. Acest lucru nu ar fi posibil însă fără a flexibiliza sistemul instructiv-educativ, sau fără a reuși să împletim în mod optim elementele educației formale cu cele ale educației nonformale sau chiar informale.

Aspectul menționat mai sus constituie un motiv justificat pentru încurajarea alternativelor educaționale în țara noastră, dar, se pare că se impune și un alt element semnificativ, tot mai evident la nivelul tendințelor reformiste din ultimii ani – identificarea unor posibilități de integrare optimă a copiilor cu anumite dificultăți în plan cognitiv-comportamental în învățământul de masă.

De la acest element voi porni în analiza realizată, deoarece a reprezentat un aspect pe care l-am remarcat încă de la începutul perioadei de implementare a alternativei Step by step în instituțiile de învățământ din Cluj.

Inițial clasele care se orientau după modul de structurare și desfășurare a procesului instructiv-educativ după principiile alternativei Step by step au fost

percepute în mod eronat, de către părinți în primul rând, dar chiar și de către unele cadre didactice, ca fiind destinate elevilor cu diferite probleme. Spre deosebire de învățământul special, centrat pe o educație diferențiată în instituții cu destinație precisă, acordată la tipuri separate de deficiențe, clasele Step by step se părea că reunesc copii cu tipuri diferite de deficiențe, pornind de la cele senzoriale și terminând cu cele comportamentale. Din aceste clase făceau parte însă și elevi normal dezvoltati, care nu solicitau elemente de educație specială. Aspectele problematice s-au centrat asupra integrării tuturor elevilor în colectivele claselor, percepția unor părinți fiind afectată de impresia că un copil fără cerințe educative speciale va avea de suferit în ceea ce privește nivelul și ritmul de pregătire dacă în colectivul clasei sunt și copii care au anumite probleme educaționale.

Avantajele remarcate pe parcurs au scos în evidență faptul că programul pune în valoare responsabilitatea față de cei din jur și respectul reciproc, ceea ce a favorizat integrarea optimă a copiilor în mediul școlar, iar îngrijorarea manifestată de părinți cu privire la acest aspect nu s-a justificat. În ceea ce privește ritmul achizițiilor și calitatea acestora, faptul că este valorificată experiență acumulată de fiecare copil până la intrarea în școală, iar organizarea pe centre de activitate răspunde atât nevoilor cât și intereselor fiecărui copil, permițându-i avansarea și dezvoltarea în ritm propriu, au constituit un alt motiv de a spulbera prejudecăților familiei cu privire la eficiența procesului instructiv-educativ.

Desigur schimbarea de optică a fost un rezultat întârziat, trebuind să se parcurgă o bună perioadă de timp pentru a clarifica aspectele acestui tip de pedagogie aplicată la nivelul claselor primare.

Nu lipsit de relevanță a fost și un alt motiv de opțiune pentru această alternativă atât la începutul perioadei de implementare a pedagogiei Step by step, cât și în prezent, respectiv fiind vorba despre posibilitatea de a le asigura elevilor un program prelungit, în care aceștia să se pregătească pentru a doua zi dar și să servească masa. Ținând cont de faptul că majoritatea părinților nu au posibilitatea de a se ocupa corespunzător de copii deoarece programul de lucru nu le permite, o astfel de oportunitate a fost apreciată favorabil de foarte multe familii. Deși în prezent nenumărate clase din sistemul tradițional de educație asigură programe de tip After school, totuși alternativa Step by step și-a menținut standardele și pare să fie aleasă nu doar pentru oportunitatea programului prelungit ci pentru specificul derulării procesului didactic.

O problemă remarcată tot la începutul perioadei de implementare a acestui sistem educațional l-a reprezentat o anumită fractură între grădinița Step by step și școala primară a aceleiași alternative. Mă refer, subliniez din nou, la o situație remarcată la nivel local și nu la una generalizată, dar care trebuie scoasă în evidență deoarece similarități pot să apară și în alte centre educative. În situația la care mă refer am în vedere faptul că grădinița Step by step a fost înființată într-o zonă oarecum periferică a orașului, fiind privită mai mult ca o grădiniță oarecare de cartier, la care accesul îl aveau predominant copiii din zonă, nu neapărat cei care doreau să parcurgă un program alternativ de educație. Părinții din alte zone ale orașului erau forțați de împrejurări să parcurgă o distanță mare până la grădiniță cu copiii proprii, ceea ce nu a reprezentat un element de confort. În același timp, clasele I-IV cu program Step by step

erau incluse într-o școală de masă aflată într-un cartier dintr-o zonă diametral opusă zonei grădiniței, la o distanță remarcabilă. Din acest motiv, foarte puțini copii din primele generații care au parcurs programul Step by step au urmat atât grădinița cât și școala bazate pe această alternativă. Chiar dacă în prezent în multe localități din țară nu există neapărat o continuitate între cele două nivele de pregătire funcționale în cadrul alternativelor pedagogice, este o pierdere ca în cazul în care într-o localitate avem atât grădiniță cât și școală să nu realizăm o legătură logică, de continuitate între acestea.

În prezent, deși locația școlii primare s-a schimbat, fiind mai aproape de grădiniță, încă mai există tendința de a opta fie doar pentru grădiniță, fie doar pentru școală, mai degrabă din rațiuni practice și economice, raportate la distanța și timpul alocate transportului la grădiniță, decât pentru particularitățile programului unitar și complementar între cele două.

Un alt element critic l-aș aborda din perspectiva funcționării alternativei Montessori la noi în țară. Deși cunoaștem faptul că aceasta prezintă nenumărate avantaje, fapt recunoscut și prin aceea că a constituit o opțiune educațională ce a produs foarte multe personalități recunoscute la nivel internațional, la noi în țară nu cunoaște încă o desfășurare de amploare. Este adevărat că materialele pe care le presupune, ca și derularea întregului proces presupun resurse financiare consistente, de care sistemul de învățământ românesc nu dispune la un nivel satisfăcător, ceea ce justifică oarecum faptul că nu este atât de prezentă în România.

Avantajele însă pe care o astfel de alternativă le presupune ar trebui să primeze în fața precarității material-financiare a sistemului educațional și forurile competente ar putea să acorde mai mare atenție acestei alternative.

Am avut ocazia să observ modul de implementare al alternativei Montessori și am fost impresionată de modul în care poate aduce beneficii în plan formativ unor copii care au nevoie de noi modele atitudinal-comportamentale ce facilitează învățarea și dezvoltarea lor. Din nou subliniez că este vorba de un caz particular, întâlnit în Sibiu, dar care demonstrează că aplicabilitatea unor alternative pedagogice este o opțiune conjuncturală în România și nu pornește neapărat din recunoașterea unor beneficii ale acestora, astfel încât să se generalizeze implementarea lor pe piața educațională.

În cazul pe care îl evidențiez este vorba nu despre o școală sau grădiniță propriu-zise în care educația să se deruleze în mod sistematic după principiile cunoscute ale alternativei Montessori, ci despre o clasă ce funcționează în cadrul unui spital în care sunt internați pe termen lung copii de vârstă preșcolară sau primară, care sunt privați de participarea la activitățile didactice obișnuite, din cauza problemelor de sănătate. Deși acești copii, în momentul în care se internează au o experiență școlară dobândită în sistemul tradițional de învățământ, recuperează și avansează în achizițiile cognitiv-comportamentale prin intermediul programului specific pedagogiei Montessori.

Cunoaștem faptul că Maria Montessori a accentuat ideea conform căreia fiecare copil trebuie văzut ca un individ cu personalitate unică și potențial intelectual unic. În scrierile sale pune accent pe cât de important este pentru părinți și educatori să admită nivelul de dezvoltare și rata progresului pentru fiecare copil, în mod individual, așa cum este el. Această teză directoare a pedagogiei Montessori am putut

să o remarc în mod exemplar în cadrul clasei la care am făcut trimitere anterior, deoarece beneficiarii acestei alternative erau copii foarte diferiți sub aspectul vârstei, dificultăților cognitive, psihomotorii sau fizice pe care le aveau și care le influențau capacitatea de învățare. Astfel că acel cadru didactic care lucra cu copiii se erija într-un real observator al copilului și nevoilor acestuia, creând situații de învățare adecvate, fără a preda direct, fiind mai mult un ghid în procesul formativ al copilului, care direcționa și stimula activitatea acestuia, folosind materialele specifice.

Din perspectivă personală am apreciat că o astfel de modalitate de a educa și forma un copil, cu atât mai mult dacă acesta se găsește într-o situație specială, este mai mult decât eficientă. Autoeducarea și aplicarea celor învățate direct, nemediat – principiul de bază al metodei Montessori – a părut să se reflecte clar în evoluția copiilor și disciplinarea acestora. Concentrându-se la o activitate liber aleasă, neîntreruptă, copiii ajung la auto-disciplină și pace interioară. Maria Montessori a denumit acest proces „normalizare”, fiind perceput ca fiind „cel mai important rezultat al muncii noastre” (Maria Montessori, *Mintea absorbantă*, 1949).

Scopul alternativei Montessori este de a crea un mediu plăcut care să ducă la o dezvoltare armonioasă din punct de vedere fizic, intelectual și social. Acest deziderat a părut să se împlinească, deoarece prin activitățile specifice copiii au reușit să compenseze nu doar în plan intelectual, ci și fizic și social, mulți având dizabilități psihomotorii datorate afecțiunilor care i-au ținut mult timp departe de familii, prieteni, colegi. Conform principiilor aceleiași alternative, părinții, copiii și cadrul didactic lucrau împreună pentru a atinge scopul propus.

Dificultatea pe care am remarcat-o în modul particular de implementare al acestei alternative a fost raportată la o eventuală reintegrare a copiilor, care pentru un interval de timp mai scurt sau mai lung au beneficiat de acest program, în sistemul tradițional de educație, din care au plecat. Stilul de muncă diferit, cerințele mult mai explicite și mai mari, sarcinile școlare nu întotdeauna adaptate posibilităților copiilor putând conduce ușor la eșec școlar și scăderea imaginii de sine a acestor copii, care deja sunt afectați de probleme grave de sănătate.

### Concluzii

Cu siguranță alternativele educaționale sunt binevenite în cadrul oricărui sistem de învățământ deoarece nu este realist să ne imaginăm că o uniformizare a educației conduce la rezultate eficiente în planul dezvoltării tuturor copiilor, ținând cont că nu există două personalități identice.

Principiile de bază pe care s-au întemeiat aceste alternative par să răspundă mai mult nevoilor și intereselor actualelor generații de copii, dar și așteptărilor familiilor. Problema este modul în care reușim să implementăm în cadrul școlar românesc, cu o orientare încă predominant tradiționalistă asupra formării elevilor, noile principii educaționale alternative, fără să ne abatem radical de la traseele recomandate de acestea.

Din observațiile prezentate și în acest studiu am constatat că alternativele pedagogice, cel puțin în unele cazuri, au fost înțelese ușor diferit față de modelele originale, iar aplicarea lor este puternic influențată de contextele particulare în care se regăsesc unele comunități școlare.

Dacă vom continua să percepem în mod eronat că aceste alternative sunt potrivite mai cu seamă copiilor cu cerințe educative speciale sau care au în genere anumite dificultăți, atunci aplicarea lor își va pierde nu doar din rigoare ci și din eficiență.

Totodată, limitările financiare ale sistemului educațional ar trebui să nu se interpună între dorința și implementarea propriu-zisă a acestor alternative în societatea românească. Dacă inițiativa de stat nu poate să își permită încă sprijinirea reală a extinderii și diversificării ofertelor de educație axate pe pedagogii alternative, atunci ar trebui implicată comunitatea locală și zonală în sprijinirea unor oferte private de educație care să susțină acest demers. Pentru aceasta însă trebuie să facem cunoscute adevăratele beneficii ale alternativelor educaționale, pentru a preîntâmpina erorile de percepție asupra acestora, evidențiate de multe ori până în prezent.

De mare importanță ar fi și intensificarea preocupărilor pentru realizarea unei continuități logice și oportune între diferitele nivele de educație la care se regăsesc pedagogiile alternative, pentru a nu crea medii oarecum artificiale în care ne educăm diferit doar pe anumite secvențe de timp, după care revenim la sistemul tradițional, uneori cu dificultăți de integrare/reintegrare.

Educația, tradițională sau nu, trebuie să-l ajute pe individ să se evidențieze și trebuie să evite ca individul să fie subiectul pasiv al propriei formări. Educatorul nu trebuie doar să înlăture obstacolele ce stau în calea copiilor ci trebuie să îi ajute pe aceștia să le depășească, în conformitate cu abilitățile de care aceștia dispun.

Astfel, organizarea unor strategii alternative de formare, ce satisfac interesele și stilurile cognitive diverse ale educaților, care oferă noi modele atitudinal-comportamentale ce facilitează învățarea și devenirea personalității, trebuie să fie încă o prioritate a sistemului de învățământ din România.

### **Bibliografie**

Hainaut, D. (coord.) (1981), *Pedagogia secolului XX. Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Montessori, M. (1977), *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Montessori, M. (2006), *Mintea absorbantă*, traducere de Marcel Căpraru, Editura Apa, Drobeta Turnu-Severin.

Burke-Walsh, K. (1999), *Predarea orientată după necesitățile copilului*, Editura C. E. D. P. Step by Step.

# REFLECȚII ASUPRA PRAXISULUI EDUCAȚIONAL POSTCOMENIAN ÎN ROMÂNIA – DE LA LIMITE ȘI PROBLEME LA ALTERNATIVE ȘI CALITATE ÎN EDUCAȚIE

Gabriela-Elena HERȚA

*„Educația este asemenea unei arte; artă mai mare decât aceasta nu există, pentru că dacă toate artele aduc un folos pentru lumea de aici, arta educației se săvârșește în vederea accederii la lumea viitoare” (Ioan Hrisostom)*

## Introducere

La Conferința anuală a Asociației Learn&Vision<sup>1</sup> de la Cluj-Napoca, din 17-18 mai 2013, cu sloganul „Masă critică pentru o educație de calitate”, s-au propus, printre altele, și întrebările: Cum transformăm educația de calitate într-un bun comun? Care este numărul minim de persoane care pot transforma educația de calitate într-un bun comun? Care sunt cele mai simple soluții care duc la o educație de calitate pentru toți?... În plenul Conferinței, S. E. Bernat, membru fondator, a arătat că e important să ne monitorizăm comportamentul pentru a conștientiza cum îi influențăm pe cei din jur și a mai afirmat că „schimbarea, în bine, o face doar persoana sau grupul de persoane care sunt admirate cu iubire, nu cu invidie”.<sup>2</sup> La finalul conferinței, participanților le-a fost oferit un *Jurnal pentru profesorul reflexiv* (concept S. E. Bernat). Această practică reflexivă se impune cu necesitate deoarece școala românească trece printr-o lipsă acută de viziune, coerență și sustenabilitate pentru finalitatea actului educațional. Provocarea o constituie tocmai realitatea conform căreia „educația trebuie să facă saltul în viitor și să își centreze efortul pe o pregătire a tinerei generații pentru profesii care astăzi nu există în nomenclatorul meseriilor” (Florin Petruț, 2013, Mind Lab, Sibiu)<sup>3</sup>.

„Plutim pe Marea agitată a Educației, în voia reformelor și a proiectelor europene” (Maria Gheorghiu, Asociația OvidiuRO)<sup>4</sup> și avem nevoie de o reinterpretare a spațiului de învățare, de o viziune cross-curriculară și de o revizuire a managementului grupului, dar și de o altă paletă valorică a percepțiilor profesorului asupra sinelui și asupra celorlalți, asupra celor educabili și educați. Indivizii care

---

<sup>1</sup> Asociația Learn&Vision a fost fondată în aprilie 2010. Este o asociație profesională din domeniul educației, creată pe lângă o firmă de cercetare în domeniul educației, reprezentată prin asociat unic S. E. Bernat, A. Câmpăan, S. V. Ținică și G. Ujvarosi-Brezeanu. Susține învățarea pe tot parcursul vieții și valoarea în educație.

<sup>2</sup> A se vedea și dezvoltarea ideii pe [http://www.learnandvision.ro/asociativalv\\_ro.php](http://www.learnandvision.ro/asociativalv_ro.php)

<sup>3</sup> A se vedea prelegerea „Jocul – paradigmă a educației contemporane”.

<sup>4</sup> A se vedea prezentarea „Șotronul, portul și copiii”.

alcătuiesc la un moment dat masa critică pentru educație<sup>5</sup>, trec în cariera lor prin două etape de acumulare și de împărtășire. La nivelul al doilea, în urma experienței și a reflexiei critice, sunt identificate problemele care trebuie soluționate (Ș. M. Komives, Col. Tehnic A. Saligny, Cluj-Napoca)<sup>6</sup> și astfel se formează liderul transformațional<sup>7</sup> care caută startul, calea și ținta în schimbarea reală și eficientă. Persoană carismatică (Gladwell, 2000), acesta este omul reformei, care poate și știe să se raporteze corect la *exceleță, valoare, merit, nevoi și așteptări*.

Educația de calitate se identifică cu drumul spre împlinirea personală. Dacă vrei să faci educație de calitate, trebuie să dai oricărei persoane posibilitatea de a se realiza indiferent de condițiile socio-economice în care trăiește<sup>8</sup>. „Privind în jur conștient, nu poți să nu te întrebi de ce atâtea lucruri nu funcționează sau merg prost. Și tot privind și analizând ajungi la cauze, multe cauze...Una dintre ele...educația” (Ileana Vasilescu). Analizând cu scepticism politicos fenomenul educațional românesc, constatăm că avem nevoie de oameni cu capul tare pentru spargerea zidurilor neputinței, nepriceperii și nepăsării<sup>9</sup>.

### **Dezvoltări conceptuale, dinamica și orientarea sistemului educațional**

Ceea ce astăzi suntem, înfățișarea actuală a omenirii, se datorează educației. Deși există de când lumea, educația a luat mereu forme diferite, în funcție de factorii implicați și determinanți ai sistemului: dascăl, părinte, dezvoltarea sufletesc-spirituală a omului, finalitatea prognozată și prefigurată de percepția și inteligența umană.

De-a lungul epocilor istorice au existat diferite idealuri educaționale. În Grecia Antică, idealul educațional era gimnastul. Idealul educațional roman era retorul. În evul mediu, începând cu secolul XV, idealul educațional este doctorul și educatorul devine „rector”. În epoca preromantică J. J. Rousseau pleda pentru întoarcerea la natură în educație. Descrierea școlii organizate după principiile lui J. J. Rousseau seamănă cu școala lui Pitagora. Principiile pedagogice ale lui Pestalozzi ne dau imaginea importanței inspirației și intuiției în educație și în actul pedagogic, fără însă a reuși să le impună ca și instrumente educaționale. Epoca capitalistă înscăunează propriul ideal educațional: meseriașul. Educația și învățământul socialist coordonează predarea după relațiile omenești curente (pondera politicaului). Urmarea este înlocuirea educației cu instrucția (achiziția de informație) și moartea culturii. Sistemul totalitar trebuia să-și demonstreze validitatea prin producții gigant și atunci idealul

<sup>5</sup> Masa critică este un concept la intersecția disciplinelor: fizică nuclear, sociologie, economie. Reprezintă, în accepțiunea sloganului pentru educație, nivelul de dezvoltare care să permit autosusținerea.

<sup>6</sup> A se vedea prelegerea „Promotori ai schimbării profunde în educație”

<sup>7</sup> Modelul este managerul transformațional, după Harry S. Truman

<sup>8</sup> Simona-Elena Bernat, „Masă critică pentru o educație de calitate de la teorie la acțiune, Conferința Anuală a Asociației Learn&Vision, Ediția I, 17 mai 2013, Cluj-Napoca

<sup>9</sup> Adrian Opre, Universitatea Babeș-Bolyai, coordonator al Centrului pentru Inovare în Predare și Învățare.

educațional devine specialistul, inginerul de masă. Epoca contemporană are ca ideal educațional expertul<sup>10</sup>.

Ileana Vasilescu<sup>11</sup>, se întreabă: „Cine poate cu adevărat să spună, cum va fi societatea viitorului, care vor fi imperativele ei?”. Aceleași întrebări mi le pun și eu acum, după mai bine de douăzeci de ani de la evenimentele din decembrie 1989 deoarece ne-am trezit „refăcând capitalismul sălbatic al anilor 20, cu toate problemele lui, în timp ce mulți păstrează încă comportamentul și modul de gândire comunist (neimplicare, corupție, birocrație, lene, fraudă, materialism sub toate formele)”<sup>12</sup>.

Deși se gândește global, se acționează local. Dacă ne dorim o educație sănătoasă, măsura ar trebui să fie omul de pe stradă. Un astfel de om este oglinda procesului de șlefuire a potențialului uman, este însăși realitatea. Sistemul de educație al cărui produs suntem, având fața spre trecut și spatele spre viitor, ne pune în dilemă. Care este pasul proxim? Unde limităm instrucția, pentru a conduce omul din lumea nevoilor umane, cu mintea statică și închisă, spre conștiința vastă a lucrurilor spirituale? Cum creștem individual, valoric și spiritual, și cum promovăm reușita individuală, ca reușită a viitorului omenirii? Percepția exactă a creșterii condiției individuale necesită diferențiere, vedere interioară, simpatie și înțelegere din partea educatorului-profesor.

Ca reevaluare spirituală a vieții omenеști, educația are sarcina de a reorienta individul, de a-l face capabil să aibă o vedere mai profundă și mai semnificativă a experiențelor sale, de a-l așeza deasupra și nu în interiorul sistemelor credințelor și idealurilor sale<sup>13</sup>. Mai întâi trebuie să devenim oameni, „să ne cucerim umanitatea” (I. Vasilescu, 1993). Eul individual ridică omenirea din sfera materială înspre adevăratele valori din domeniul spiritual, stabilind contactul cu Eul Superior. Pentru acest considerent, educația trebuie să se adreseze profunzimii sufletului, forțelor și sentimentelor care există în cel educabil, la timpul potrivit și prin strategii adecvate structurilor sufletești-spirituale specifice dezvoltării stadiale (J. Piaget) și particularizate prin cauzalitate (potențial genetic și influențe ambientale).

Alice Bailey, în lucrarea sa „Tratat de meditație”, precizează următoarele: „Suntem satisfăcuți de creșterea cunoștințelor noastre, de acumularea informațiilor noastre, de controlul nostru asupra forțelor naturii. Îi învățăm pe copiii noștri să memoreze o înșiruire enormă de fapte și să asimileze o sumedenie de amănunte foarte variate și totuși ne întrebăm adesea, dacă îi învățăm să trăiască într-un mod satisfăcător”. Rezultatul acestui tip de educare și învățământ îl vedem în oameni

<sup>10</sup> A se vedea Ileana Vasilescu, *Argument*, Acasă – <http://www.waldorf.ro/>

<sup>11</sup> Ileana Vasilescu – pseudonim literar, pe numele adevărat – VASILESCU ELENA, născută la 18 aprilie 1955, absolventă Universității București, Filologie, specialitate română-franceză. Coordonator Simpozion internațional *2 ani de Waldorf în România* 11-13 iunie 1993. Colaborator organizare Simpozionul 15 Ani de Waldorf în România, București 2005.

<sup>12</sup> Ileana Vasilescu, *Argument*, Acasă – <http://www.waldorf.ro/>

<sup>13</sup> A se vedea Ileana Vasilescu, *Argument*, Acasă – <http://www.waldorf.ro/>, cugetări despre educație, misiune și viziune în alternativele educaționale.



apatici, centrați pe critică, „vigilenți”, formal, superficiali, cu prejudecăți. Începe și ia amploare „mortificarea culturii, devalidarea valorilor general umane și tradiționale”<sup>14</sup>.

Așa cum considera Charles Chaplin, în celebra introspecție pentru redescoperirea forței divinatorii a Eului interior, cunoscută sub denumirea generică „În ziua în care m-am iubit cu adevărat...”, începi mai întâi să înțelegi și te liniștești regăsindu-te (stima de sine), te debarasezi de neliniști și suferințe emoționale și descoperi autenticitatea, te maturizezi, aștepti, cu respect, momentul potrivit, momentul când ești pregătit pentru „pasul următor”, faci diferența sau găsești similitudine între egoism și amor propriu, renunți la megaproiectele de viitor și alegi simplitatea, nu mai ții morțiș să ai întotdeauna dreptate și descoperi modestia, trăiești prezentul, trăiești clipa și descoperi plenitudinea, înveți să trăiești cu adevărat punând rațiunea în slujba inimii și simți...și știi că nu trebuie să te temi de confruntări...deoarece tot din haos ai realizat că se nasc stelele. Iubindu-te devii după chipul și asemănarea Atotputernicului Creator. Dar, ca să atingi performanța de a te iubi, trebuie să atingi starea de bine încă din copilărie. Doar așa ți se garantează progresul spiritual și împlinirile aferente, ulterioare.

Ca profesor, dacă vrei să dai copilului tău șansa la bine și lumină, trebuie să realizezi că „Școala nu este locul unde profesorul predă, ci este locul în care elevul învață” (Șerban Iosifescu, 2013). Asigurarea calității devine o problemă de valori, mai mult decât una tehnică<sup>15</sup>. Copilul este barometrul societății contemporane. Starea în care intră profesorul la clasă și strategia pe care acesta alege s-o urmeze în procesul instructiv-educativ imprimă cuantumul informațional și reușita. „Dacă predăm azi așa cum am predat ieri, le furăm copiilor ziua de mâine” (J. Dewei). Ca să reușim să predăm „altfel”, trebuie să gândim creativ pentru că „acolo unde toți gândesc la fel, nimeni nu gândește prea mult” (W. Lippman). E imperios necesar să gândim divergent dar trebuie să ne axăm pe valori comune, să fim lideri „măreți” în câmpul educațional. Spre deosebire de un marii lideri, care duc oamenii unde vor ei, liderii „măreți” conduc subiecții actului educațional acolo unde e bine să fie, unde ar trebui să fie.

Defazarea dintre autoritate și răspundere, incertitudinea care planează asupra curriculum-ului (din perspectiva cantitate versus calitate), nesiguranța care pune sub semnul întrebării valoarea adăugată a inspecției școlare (plusvaloarea controlului), sunt bariere în calea managementului eficient al formării și instruirii în școala românească. Pe acest fond de schimbare, de cele mai multe ori „schimbare de dragul schimbării”, se creează sentimentul că facem reformă, dar e doar o iluzie. Fără studiu de impact, schimbarea nu reprezintă reformă. Alternativele din sistemul nordic, unde învățământul s-a reglat prin depășirea fazei declarative la nivelul evaluativ, pot determina regândirea strategiei de concepere, implementare și valorizare a curriculum-ului propus/indus. Prin cultură organizațională, prin politici și practici,

<sup>14</sup> I. Vasilescu, 2006 – Traducere din franceză, *Educația o problemă socială* de R. Steiner, Ed. Biodin

<sup>15</sup> Șerban Iosifescu, președinte ARACIP, *Calitate și valori în educație*, prezentare în plenul Conferinței Asociației Learn&Vision, Cluj, 17 mai 2013.

„școala trebuie să devină prietena copilului” (slogan pentru standardele de calitate în Republica Moldova)<sup>16</sup>.

### **Alternativile educaționale – Soluția controversată a problematicii învățământului românesc**

Pe situl <http://www.waldorf.ro/>, la rubrica Comments to „Despre noi”, în 11 aprilie 2013, o profesoară de română, A. M. Andrieș, consemna (selectiv): „...a fi profesor (...), devine restrictiv și uniformizant. (...). E (?) nevoia-necesitate de a ieși din limitele impuse și trăirea autentică prin care simți că a educa este altceva decât o subtilă formă de mnemotehnică ce se practică mascat acum. (...). ...știu de multă vreme de școala Waldorf și mă întreb cu uimire de ce abia acum... Poate că, așa, românește..., acum a ajuns cuțitul la os... Îmi doresc să fac cursuri ale acestei școli. Sper doar să nu fie târziu. Am, totuși, 49 de ani... „Eu nu mă întreb” de ce ne minunăm acum de ceea ce alții au descoperit și valorificat de mulți ani” dar nu mă gândesc că ar fi „prea târziu”. Mă bucur, în schimb, pentru că am intrat anul acesta într-o școală Waldorf și am simțit că pătrund într-o lume nouă, o oază de liniște și pace. Mi-au inspirat încredere oamenii de acolo, încredere în puterea simplității și în puterea dragostei față de Om (Om obișnuit, Om Mare sau Pui de Om). Așa se face că am ascultat discursul managerilor acelei instituții și am accesat alte surse complementare de informare pe linie de filosofie și practici Waldorf, realizând un scurt inventar de concepte specifice și bune-practici care pot determina (și o fac de mult timp și cu rezultate care pot fi observate, analizate, chiar supuse controverselor constructive uneori) schimbări societale pozitive. E drept că se vehiculează și neajunsuri la nivelul sistemului dar punctele tari rămân incontestabil exemple de reușită educațională și merită a ne apleca asupra lor cu practică reflexivă de bun-simț.

### **Repere-valori în pedagogia Waldorf – posibilă sursă valorică în învățământul tradițional**

Ce este Waldorf – educație? Este „materializarea convingerii că fiecare din noi poate să fie schimbarea ce și-o dorește în lume și că importantă este statornicia deciziei luate, drumul cu greutățile lui, satisfacțiile venind din efortul depus, din dăruire, din încrederea în idealul propus și nu neapărat din rezultatele imediate...”<sup>17</sup> Pedagogia Waldorf este o formă de învățământ bazată pe metode antroposofice de predare și educare. Prima școală Waldorf a fost întemeiată în 1919 în Stuttgart, Germania, și a fost condusă de un colectiv de dascăli pregătiți de Rudolf Steiner, finanțată de către adeptul său Emil Molt, proprietarul fabricii de tutun Waldorf din Stuttgart, pentru copiii angajaților fabricii sale. De atunci numărul școlilor Waldorf (denumite uneori și școli Steiner) a crescut progresiv, astfel încât în prezent reprezintă unul din cele mai răspândite tipuri de pedagogie independentă din Europa și America de Nord. Metodica școlilor Waldorf este bazată pe o serie de noțiuni despre

<sup>16</sup> Silvia Ținică, prelegere, *Indexul de incluziune aplicat pe școală ca organizație*, Conferința Asociației Learn&Vision, Cluj-Napoca, 17 mai 2013.

<sup>17</sup> I. Vasilescu, Copyright, 2010, site-ul [waldorf.ro](http://waldorf.ro)

dezvoltarea omului în domeniile trupesc, sufletesc și spiritual, ce sunt menite să îi ofere dascălului înțelegere pentru ființa lăuntrică a copilului. Acestea rămân însă numai metode de lucru și nu devin conținuturi propriu-zise de predare. De pildă, se consideră că fiecare copil parcurge o dezvoltare în septenarii (perioade de câte 7 ani) și în funcție de caracteristicile acestora se stabilesc unele aspecte ale desfășurării educației. Concepția pedagogică a școlilor Waldorf susține că numai printr-o predare corespunzătoare necesităților interioare ale fiecărei vârste se poate ajunge la o dezvoltare a omului în sensul libertății, motiv pentru care a fost numită „educație pentru libertate”. Această denumire nu trebuie totuși greșit înțeleasă, nefiind vorba de un învățământ ce acordă o libertate deplină copilului, ci de o pregătire în vederea dobândirii unei gândiri independente, odată cu maturitatea<sup>18</sup>. Nu visele, eforturile materiale și teoriile noastre îl educă pe copil, ci strădania de a fi un părinte/educator mai bun, mai informat, responsabil (I. Vasilescu).

Ce este o școală Waldorf și ce soluții alternative oferă pedagogia Waldorf la problemele din sistemul de învățământ românesc-tradițional? Școala Waldorf este un loc în care se încearcă educarea omului în ansamblul său, atât cognitiv, cât și artistic sau în domeniul manualității, armonizând procesul educațional. Disciplinele școlare nu sunt privite ca scop în sine, ci ca mijloace educaționale, drept pentru care nu se dau note sau calificative, elevii primind la sfârșitul clasei o caracterizare scrisă de învățător sau de profesori. Nivelul cunoștințelor este echivalent cu cel din școala tradițională<sup>19</sup>.

Valorile școlii Waldorf sunt universale: Spiritualitate, Adevăr, Frumos și Bine în Educație. „A-ți iubi copilul cu adevărat înseamnă a-l educa în mod sănătos astfel încât el să devină Om adevărat, motivat, liber, conștient, echilibrat, creative”, afirmă prof. I. Vasilescu. Un sistem de învățământ liber, cum este cel bazat pe pedagogia Waldorf, manifestă tendința de a-și găsi o bază adecvată în contextul cultural european. Promovarea învățământului alternativ bazat pe pedagogia Waldorf în România este de natură a facilita integrarea învățământului românesc celui european prin schimbul reciproc de informații și metode pedagogice în folosul subiecților procesului de învățământ. Dezvoltarea acestui tip de învățământ în România se efectuează într-o modalitate echivalentă, corelată și compatibilă cu învățământul public, cu respectarea Legii Educației Naționale (Wikipedia).

Pedagogia Waldorf nu este o „pedagogie a succesului școlar”<sup>20</sup>, nu rezolvă toate problemele care apar în evoluția copilului dar este preocupată de aceste probleme și se străduiește să găsească soluții. De aceea, se impune crearea unei noi deschideri față de ființa copilului, față de misiunea dascălului. Învățătorul, profesorul din Școala Waldorf este pus în situația de a-și găsi prin efort propriu cele mai potrivite mijloace de predare. Se naște dilema: nu există pericolul unui diletantism ridicat la rangul de principiu didactic? Doar evoluția elevilor confirmă sau infirmă dacă s-au luat

<sup>18</sup> De la Wikipedia, encyclopedia liberă, Pedagogia Waldorf – dezambiguizare, copyright 2010.

<sup>19</sup> (<http://www.waldorf.ro/>). Sursa precizează evaluări la nivelul claselor a IV-a, a VIII-a și la bacalaureat. Curriculum-ul actual, la învățământul de stat, susține evaluări la clasele de final de ciclu – a II-a, a IV-a, a VI-a, a IX-a, cu evaluarea intermediară specifică clasei a VIII-a.

<sup>20</sup> [www.supradotati.ro/](http://www.supradotati.ro/); [www.supradotati.ro/revistapedagogiawaldorf](http://www.supradotati.ro/revistapedagogiawaldorf) autor: Psychologies. Articol pus la dispoziție de revista excelență, editată de Irsca Gifted Education.

decizii bune. Pentru aceasta, se impune o monitorizare atentă și continuă a evoluțiilor și a mobilităților elevilor. Aceste demersuri sunt utile și în învățământul românesc tradițional. Diagnoza, prognoza, evaluarea situațională-stadială și reevaluarea procesului și a finalităților permit obiectivizarea și eficientizarea instrucției și educației formale și informale.

Fiecare școală Waldorf ia naștere din voința și prin efortul cadrelor didactice și al părinților, care au convingerea că pedagogia Waldorf le oferă copiilor o educație adecvată vieții contemporane și care sunt dispuși să sacrifice în acest scop energie, timp, idei și, nu în ultimul rând, mijloace materiale<sup>21</sup>. Sunt necesari ani mulți de răbdare și tenacitate (în Germania, de obicei, între 3 și 7 ani) de la ideea înființării unei școli și până la apariția acesteia, cu primele ei clase și cu învățătorii respectivi. Obiectivul pedagogiei Waldorf este în egală măsură încurajarea dezvoltării sănatoase a capacităților fizice, sufletești și spirituale ale tânărului – pe baza studiilor elaborate de Rudolf Steiner și a programei școlare concepute ținând cont de impulsurile date de acesta – și a găsirii unui răspuns adecvat și corect la tendințele proprii de dezvoltare ale copilului.

Bazele pedagogiei Waldorf rămân ritmul, epocile și ponderea semnificativă a cursurilor artistic-plactice. Învățământul românesc tradițional se reorientează și încearcă o abordare modulară cu flexibilizarea strategiei de implementare. Este o încercare de adaptare la explozia informațională și o posibilitate de a performa la nivelul competențelor generale – complexe.

În Școala Waldorf<sup>22</sup>, ritmul are un rol important în educarea voinței, urmărindu-se ritmul unei ore, al zilei, al lunii și al anului. Ritmul orei este reliefat de împărțirea cursului principal, ce se desfășoară la începutul cursurilor în primele două ore, în trei părți: o parte ritmică, prin care este solicitată voința copilului, o parte cognitivă care se adresează intelectului și o parte de povestire care se adresează simțirii.

Utilizarea ritmului în educație permite ca întreaga ființă a persoanei educate să fie abordată și nu numai componenta sa intelectuală. Ritmul zilei presupune studierea materiilor cu caracter cognitiv în prima parte a acesteia și a celor artistice și practice în cea de a doua parte. Acest lucru face posibilă adâncirea subiectelor teoretice prin aplicarea lor în practică și prin însușirea lor artistică. Ritmul lunii se referă la existența unor module de 2-4 săptămâni în care zilnic, între orele 8 și 10, sunt studiate materiile principale (română, matematică, fizică, chimie, geografie, istorie, biologie etc.). Aceste module poartă denumirea de epoci.

Materiile cognitive<sup>23</sup> sunt studiate în epoci; o clasă studiază o epocă, zilnic, primele două ore fără pauză, timp de 2-4 săptămâni. Într-o astfel de epocă se poate parcurge chiar și materia pe un an școlar, economia lucrului fiind deosebit de eficientă.

<sup>21</sup> A se vedea Parinti\_Waldorf@yahoogroups.ro.

<sup>22</sup> Detalieri de pe <http://www.waldorf.ro/>

<sup>23</sup> Prezentarea completă a tuturor materiilor Waldorf ar necesita un spațiu prea mare și de aceea ne propunem doar o prezentare succintă, care să ofere o imagine de ansamblu asupra stilului de predare și a metodelor folosite. Materiile sunt descrise pe rând la secțiunea *Articole pedagogie Waldorf* în [www.drumulomului.ro](http://www.drumulomului.ro).

În Școala Waldorf uitarea este considerată un aliat, din două motive: în primul rând pentru că uitând, elevul se va putea dedica cu toate capacitățile unui nou domeniu, iar în al doilea rând pentru că, la reîntâlnirea cu domeniul anterior, elevul își va reaminti mult mai intens cele învățate. Un alt avantaj al predării în epoci este faptul că informațiile și întrebările primite peste zi sunt prelucrate subconștient noaptea, iar a doua zi, atât elevii, cât și profesorii, găsesc mai ușor rezolvarea lor. Însă nu toate materiile participă la acest carusel al epocilor. Se predau în sistem modular limba maternă și gramatica, matematica, fizica, chimia, istoria, geografia și științele naturii. Aceste materii pot să apară și în ore de exerciții care au rolul de a fixa cât mai bine materia la cursul de bază. Celelalte materii, cum ar fi limbile străine, educația fizică, desenul și celelalte activități artistice sau practice, apar ca și ore fixe după cursul de bază și orele de exerciții.

Absența manualului unic contribuie la creșterea respectului față de cărți și la întărirea autorității profesorului, care are astfel o legătură directă în comunicarea cu elevii. Pe de altă parte, elevii se obișnuiesc să se documenteze din cât mai multe surse în studiul unei teme. De asemenea, profesorul poate astfel introduce în cadrul procesului de învățământ noi informații sau materiale apărute în domeniul respectiv, și are posibilitatea de a adapta nivelul predării și al cerințelor la nivelul clasei. Formarea unei păreri cât mai obiective, antrenamentul pentru facultate și viața de autodidact sunt calități evidente pe care le dobândesc elevii astfel școlarizați.

Ponderea ridicată a cursurilor artistice și a celor practice iese în evidență de la prima privire asupra orarului obișnuit din Școala Waldorf, întrucât aceasta își propune să realizeze o educație echilibrată, oferind pe de o parte fiecărui copil ceea ce i se potrivește, însă intervenind și cu preocupări în acele domenii spre care acesta nu are înclinații, dar care sunt necesare unei educații complete.

Activitatea de îndrumare a clasei este realizată, de regulă, de către o personalitate, care își asumă corelarea și coordonarea evoluției școlare a elevilor pe parcursul unei trepte școlare. Particularitățile de vârstă, antropologice, care sunt unitare în perioada de la 7 la 14 ani, cer în mod obiectiv prezența unei aceleiași persoane în aceasta funcție coordonatoare. În sistemul clasic de învățământ Waldorf, această funcție didactică este numită „învățătorul clasei” și are ca și îndatoriri pedagogice predarea unui număr de discipline, cuprinse în epoci, de-a lungul celor opt ani de studiu până la liceu. Disciplinele predate în epocă sunt, de obicei, cele cognitive, iar predarea lor interdisciplinară este un deziderat esențial al acestei pedagogii. La această vârstă, elevii percep evenimentele, acțiunile din realitate iar predarea trebuie să țină cont de acest fapt și să mențină trează această capacitate de observare, bazată pe interesul firesc al elevului. Experimente, excursii, observații minuțioase sunt modalități fundamentale de organizare a învățământului până la pubertate. Formele de lucru introduse în clasele primare sunt baza pe care se așează munca de observare din clasele gimnaziale. De aceea este esențial, în viziunea Waldorf, ca una și aceeași persoană să însoțească elevul pe parcursul acestor opt ani, când își formează instrumentele de cunoaștere.

Rudolf Steiner a cerut corpului profesoral să accepte ca fundament pedagogico-organizatoric discutarea tuturor problemelor școlii, îndeosebi a celor pedagogice, în consiliul profesoral. Acesta este de fapt directorul școlii. Și pentru că

problemele curente se cer discutate pe măsură ce au loc, consiliul profesoral se întrunește săptămânal. Aici profesorii spun ce predau, cum predau, dacă au avut succes cu o temă sau eșec cu alta. Aici sunt luate în discuție clase de elevi sau elevi în parte, care trec printr-o situație mai dificilă sau mai deosebită și au nevoie de atenția întregului corp profesoral pentru a depăși situația creată. Aici sunt dezbătute teme pedagogice generale, indiferent de specialitate, la care participă toți profesorii și învățătorii, căci pe toți „membrii familiei” îi interesează drumul celui alt. Imaginea copilului rămâne însă mereu ca imagine centrală a preocupării fiecărei teme, fie ea și administrativă.

### Concluzii

Asigurarea calității în educație este „mai mult o problemă de valori și mentalități decât una tehnică” (Șerban Iosifescu, 2013). Elevii noștri sunt cei care stabilesc regulile de selecție (curriculum-conținut). „Decizia le aparține” (Adrian Opre, 2013). Pe acest fond de interminabilă tranziție românească în educație și economie apar, din diverse direcții, „salvatori”. Însă, fiecare are orgoliul său și nu prea colaborează cu ceilalți. „Nu pretind că acțiunea aceasta este nocivă, dar mă tem că efectul ei este derizoriu față de așteptări”, afirma un om de valoare al culturii și științei, un fin cunoscător al problematicii educaționale românești, care la vârsta de 88 de ani înțelege că lumea tinerilor este lumea calculatorului, lumea virtuală, în timp ce noi, masa profesorilor de astăzi, suntem intruși-emigrați în această lume controversată (Solomon Marcus, 2013, „De la ce pornim?”).

Prima șansă de echilibrare în sfera educațională românească vine de la incluziune, începând cu atmosfera de colaborare și continuând cu politici instituționale oglindite în indexul de incluziune al școlii ca organizație (Silvia Ținică, 2013). Rolul decisiv în creșterea valorii îl are managerul transformațional, dacă deține cunoștințe și informații specific, o judecată bună, abilități personale și aptitudini manageriale, înțelegere corectă, responsabilitate, flexibilitate, comunicare autentică și eficiență, deoarece „conducătorul este omul care are abilitatea de a-i determina pe ceilalți să facă ceea ce nu vor și să le placă” (Harry S. Truman).

Schimbarea în învățământul românesc nu se poate face doar cu ajutorul reformelor exterioare guvernamentale. Este nevoie de schimbare interioară a celor care practică actul educațional. Avem nevoie de competență meta-cognitivă<sup>24</sup>. Echilibrarea onestă este posibilă doar atunci când se delimitează suficiente clustere de onestitate care să genereze comportamente oneste<sup>25</sup>. Este mai necesar ca oricând să găsim soluții concrete și sustenabile pe care să le valorificăm în beneficiul elevilor noștri. „Nu te oprești din joacă pentru că ești bătrân, ci îmbătrânești pentru că te oprești din joacă” (O. W. Holmes, 1878). A te opri înseamnă abandon. Perseverența este primul pas spre succes. Al doilea pas te conduce spre încredere și îndoială,

<sup>24</sup> Andreea-Ramona Laurențiu, 2013, Universitatea Transilvania, Brașov, masă rotundă pe tema competenței „a învăța să înveți”.

<sup>25</sup> Marcel Cremene, 2013, *Studiu asupra dinamicii onestității sociale folosind Teoria jocurilor*

deopotrivă. „Comportă-te ca și cum viitorul Universului ar depinde de faptele tale, dar râzi de tine pentru că ai crezut că ceea ce faci chiar contează” (proverb budist).

### **Bibliografie**

Steiner, R. (1998), *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, Cluj-Napoca, Triade.

Carlgren, F. (1994), *Educație pentru libertate*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

\*\*\* (2013), *Masa critică pentru o educație de calitate* – sinteza prelegerilor de la Conferința Asociației Learn&Vision, Cluj-Napoca, Biblioteca Județeană „O. Goga”.

Wikipedia.

[http://www.learnandvision.ro/asociativalv\\_ro.php](http://www.learnandvision.ro/asociativalv_ro.php).

<http://www.waldorf.ro>.

[Parinti\\_Waldorf@yahoogroups.ro](mailto:Parinti_Waldorf@yahoogroups.ro).

# ALTERNATIVE EDUCAȚIONALE DE ACTUALITATE

**Emilia Sanda CÎRCEIE**

## **Introducere**

Competențele pedagogice sunt perfecționate prin programe alternative eficient alese. Astfel am optat pentru ecologizarea lingvistică, printr-o analogie cu cea a ambianței mediului înconjurător, întrucât în domeniul ecologiei generale, ar trebui să funcționeze aceeași grijă pentru reglementarea și educația lingvistică cum este atenția pentru prevenirea poluării, bazată pe metode și informații din domeniul agroecologiei, ecofizilogiei, ecomorfologiei, fiecare domeniu ecologic reliefând aspecte specifice deficitare care trebuie corijate. Altfel spus, dacă ecologia industrială studiază efectele industrializării asupra omului, iar ecologia socială studiază relațiile dintre om și mediul său natural, atunci ecologia lingvistică ar trebui să se ocupe de norme de comunicare dintre oameni și contribuția acestora în conturarea personalității fiecăruia. Acțiunea de ecologizare a limbii naționale trebuie să aibă loc pornind de la cunoașterea normelor etice de desfășurare a unui dialog, bazate pe bunul-simț al interlocutorilor, continuând cu respectarea unor norme gramaticale simple, care să nu aibă nimic comun cu neoașismul ridicol sau cu neologismomania, afișate ostentativ, nici cu fanatismul ineficient al unor „puriști întârziați”, care se opun la orice inovație lingvistică, motivând că ei intervin în sprijinul frumuseții și purității limbii strămoșești.

## **Ecologia lingvistică**

Ecologia limbii române trebuie să țină cont că orice limbă evoluează firesc astfel, prin manifestările ecologico-lingvistice nu se pot face referiri la o încercare de a ține în loc evoluția normală a limbii, străduințe care ar fi la fel de primejdioase ca încălcarea unor norme etice sau gramaticale de exprimare. După cum emisia unor noxe în atmosferă reprezintă o gravitate pentru existența tuturor, generată de o sfidare ecologică, tot așa utilizarea excesivă a unor expresii inculte, vulgare sau semivulgare trebuie calificată ca alarmantă, și prin urmare, aceste atitudini lingvistice de dispreț față de limba română trebuie eludate.

În primul rând, ecologizarea lingvistică a spațiului lingvistic public presupune îndepărtarea unor cuvinte indecente și obscene care încep cu literele „p” sau „s”, atât de frecvent întâlnite, mai ales, în limbajul tinerilor, și chiar îndepărtarea cuvintelor cu sens peiorativ ca „treabă” sau „chestie” ce trimit la mesaje ambiguu. Acestora le adăugăm câteva argotice mai vechi „mișto”, „gagiu”, „bulangiu”, „ciumeg”, „fătărău” sau „boschetar”. Anumite expresii agresive față de un public elevat au părăsit spațiul îngust al limbajului argotic și au erupt în limbajul public, catalogând numeroșii utilizatori ai acestora și unii admiratori ai acestui fals spectacol lingvistic, ca vulgari și inculti: „ce puii mei”, „ce pana mea”, „dic la ăla”, „dic la el”, „fără număr, fără număr”, „mă ciumpalacule”, „mânca-ți-aș temperatura”, „be-ț-aș ochiu”, „prost ca bota”... Din limbajul colocvial se pot cita ca exemple de adjective defective „nătărău” și „prostalău”, formele feminine fiind considerate neliterare.



Pentru o protecție eficientă a mediului înconjurător și pentru o protecție a limbii române împotriva agresiunii generate de pericolul comun, ignoranța, este recomandabil a cunoaște cauzele apariției acesteia: nerecunoașterea nu numai a regulilor de comportament social în comunicare, ci și a normelor lingvistice.

În al doilea rând, ecologizarea limbii înseamnă îndepărtarea unor structuri semidocte, generate de cunoașterea insuficientă a normelor gramaticale ale limbii române. Ca restricții normative referitoare la pronumele și adjectivul de identitate trebuie reținute câteva aspecte lingvistice: adjectivul de identitate este întotdeauna antepus substantivului: „același individ”, iar îmbinarea „tot același” este pleonastică, fiind recomandabilă utilizarea lui „același” singur sau a lui „tot acela”.

Folosirea alăturată a unui pronume de întărire și a unui element de insistență sinonim („eu însumi personal”, „chiar el însuși”, „tocmai el însuși” etc.) este considerată pleonastică și trebuie evitată. DOOM<sup>2</sup>-ul include în cadrul adjectivelor fără grade de comparație: superlative latinești („extrem”, „infin”, „optim”, „proxim”, „suprem”, „ultim”), comparative latinești („anterior”, „posterior”, „inferior”, „exterior”, „interior”, „superior”), însușiri care prin natura lor nu permit comparația („colosal”, „complet”, „mort”, „viu”, „unic”, „urias”, „veșnic”, „acetic”). Sub aspect normativ, trebuie menționat că aceste superlative sau comparative etimologice sintetice – fără grad pozitiv corespondent în limba română – nu pot fi întrebuințate nici la comparativ, nici la superlativ. Apoi trebuie reținut că anumite adjective care au conținut de superlativ nu permit utilizarea mărcilor de superlative, cu excepția unora dintre acestea care se pot utiliza cu „mai” la comparativ sau la superlativ relativ: de exemplu, „minunat”, „teribil”.

O atenție lingvistică deosebită trebuie oferită: a) adjectivelor compuse dintr-un adverb și un adjectiv nu trebuie să-și modifice forma decât la ultimul termen, de la „nou-născut” formele corecte sunt: „nou-născută”, „nou-născuți” (nu „noi-născuți”), „nou-născute” (nu „noi-născute”); identic se comportă „drept-credincios”, „liber-cugetător”, „mic-burghiez”, „nou-venit”, „sus-citat”, „rău-platnic”, „sus-menționat”; în schimb, de la „clarvăzător”, „răufăcător” și „răuvoitor” formele corecte sunt „clarvăzătoare”, „răufăcătoare”, „răuvoitoare”, „clarvăzători”, „răufăcători”, „răuvoitori”; b) adjectivelor compuse formate din două adjective au forme flexionare la ambii termeni: de la „dulce-acrișor”, „gol-goluț”, „singur-singurel”, formele flexionare corecte sunt: „dulci-acrișoare”, „goală-goluță”, „singuri-singurei” etc. Alte adjective, în special, recente și terminologice se încadrează unor norme facultative, preferând fie flexiunea la ultimul termen: „activitatea instructiv-educativă”, fie flexiunea ambilor termeni: „activitatea instructivă-educativă”.

Adjectivele cu finala „-ce”: „atroce”, „eficace”, „factice”, „feroce”, „locvace”, „perspicace”, „propice”, „rapace”, „veloce”, „vivace”, „vorace” sunt considerate, în DOOM<sup>1</sup>, DOOM<sup>2</sup> și GALR, adjective invariabile, deoarece au aceeași formă la toate cazurile, genurile, numerele. Or, nu toate adjectivele cu finala în „-ce” sunt invariabile. De la regula generală se exclud: „rapace” („oameni rapaci”), „sagace” („copii sagaci”), „tenace” („jucători tenaci”). Aceste forme în „-ce” sunt mai des uzitate, iar uzul le-a impus cu nominativul masculin plural în „-i”, după modelul „bun”, „bună”, „buni”, „bune”. Acestora li se adaugă alte adjective în „-e”, precum: „forte”, „pendinte”.

În ceea ce privește, așa-zisul „cod lexical”, G. Gruică susține în lucrarea sa: „Moda lingvistică 2007. Norma, uzul și abuzul”, că acesta cuprinde, prea multe

conținuturi ale unor cuvinte contrazise de uz, lucru care face dificilă asimilarea acestora chiar de către unii vorbitori autohtoni, dar, mai ales străini, echivalarea cu sinonime românești sau conținuturi din codul lexical al altor limbi fiind greoaie. În această situație, susține autorul mai sus amintit, sunt numeroase neologisme, precum: „vindicativ” (= răzbunător), „salutar” (= salvator, binefăcător), „fortuit” (= întâmplător), „scolastic” (= formal, rupt de realitate, pedant (ca mod de gândire) etc., dar și multe cuvinte vechi, ceea ce face ca achiziționarea lexicală să se facă după dicționar. Pornind de la aceste constatări, afirmăm că necesitatea ecologizării limbii române este o realitate cunoscută, deoarece existența greșelilor de limbă, identificate la diferite niveluri, culminează cu prezența acestora în multe tipărituri, articole, diverse cărți sau chiar manuale.

Pentru o ecologizare eficientă a limbii române trebuie să identificăm cauzele care le generează și metode de combatere a acestora. Printre cauzele multiple ale exprimării orale eronate și a scrisului deficitar, enumerăm fie insuficienta atenție acordată exprimării orale corecte și a ortografiei în timpul ciclului preșcolar și primar, fie predarea inadecvată a gramaticii în timpul gimnaziului sau insuficienta informare și autoperfecționare ale elevilor în timpul liceului, precum și lipsa lecturilor, lecturi ce ar putea constitui surse și modele permanente de scriere corectă.

Printre cauzele obiective menționăm și inexistența unui manual de gramatică, necesar pentru a contribui la accentuarea importanței date scrierii corecte și dezvoltării gândirii elevilor prin disciplina numită gramatică. Prin urmare, prezența manualelor „hibride” de literatură și gramatică a trimis și trimite la însușirea superficială și mecanică a problemelor de gramatică românească, la ariditatea și la respingerea unor informații prezentate incomplet și insuficient de clar. La toate acestea adăugăm o cauză subiectivă, precum superficialitatea unor profesori sau a unor învățători care insistă mai puțin asupra problemelor de limbă română, susținând într-un mod arogant că ei sunt mai buni specialiști în literatură, o disciplină mai selectă decât gramatica. Aceștia neglijează faptul că literatura și gramatica alcătuiesc un tot inseparabil, iar îmbrăcarea ideilor literare într-o haină lingvistică corectă necesită o perfecționare și autoverificare permanentă, deci o consultare a lucrărilor normative pentru a evita șifonarea imaginii oricărui autor neglijent, prin prezența în exprimarea orală sau în lucrările lor a unor erori ortografice care puteau fi evitate.

Prin urmare, ecologizarea lingvistică eficientă a spațiului lingvistic public impune studierea unor lucrări de gramatică cu ținută lingvistică academică precizate în notele bibliografice.

### **Ecologia lingvistică în corespondența electronică privată**

Corespondența electronică privată cuprinde, mai ales, e-mailurile convenționale, compuse după convenții consacrate, acceptate și înțelese reciproc de unii interlocutori, în care sunt încălcate conștient, dar mai ales inconștient, toate normele de scriere în limba română.

Acest tip de corespondență electronică privată diminuează funcția referențială a limbajului, capacitatea enunțurilor de a transmite informații, apelând la un cod cunoscut doar de un număr restrâns de interlocutori. Prin introducerea a prea multor elemente de argou și jargon emitentul ambiguizează mesajul, iar comunicarea lui nu

reflect întreaga capacitate de a exprima ansamblul factorilor gramaticali, direcționând sensurile structurilor lingvistice prea mult spre un anumit statut lingvistic modest al interlocutorilor. Din această comunicare se poate stabili cu exactitate identitatea comunicatorului, formându-se o opinie a fiecăruia despre celălalt, având drept efect micșorarea orizontului de așteptare a unui opinent avizat din punct de vedere lingvistic.

În schimb, aceeași funcție referențială este puternic pronunțată în e-mailurile normative unde sunt respectate toate normele de scriere în limba română, respectiv normele ortografice, estetice și de conduită în comunicare. În mod cert, autorul emitentul este conștient de faptul că tipul de e-mail și implicit stilul de comunicare trebuie adaptat în funcție de statutul social al receptorului pentru ca e-mailul să lucreze pentru emițător și nu împotriva lui.

Pentru o mai bună cunoaștere, limba utilizată în comunicarea electronică privată se impune să fie analizată ori ca o activitate neseparată de activitățile cotidiene ale comunicatorilor, ori ca un proces, în care o suită de cauze situaționale generează, de obicei, o suită de efecte lingvistice.

Analizând comunicarea de acest tip, se poate observa că funcția reflexivă a limbii din e-mailurile convenționale este atrofiată printr-o falsă capacitate a emitentului de a personaliza conținutul. Cuvintele alterate fonetic, lipsa semnelor de punctuație și ortografie și chiar a diacriticelor micșorează capacitatea emitentului de a se exprima clar, logic și nuanțat. Apoi, redarea diacriticelor de tip consoane prin grupuri de litere: *ș* prin *sh* (*shorts* pentru *șorț*), *ț* prin *tz* (*tzeapa* pentru *țeapă*, *tzutz* pentru *țuț*, *matza* pentru *măță*) intră în obișnuința emitentului și influențează scrierea acestuia în lucrări oficiale.

Dincolo de intențiile și voința emitentului, e-mailul convențional oferă date despre personalitatea acestuia: sărăcia și diversitatea redusă de vocabular al acestuia rezultă din domeniul restrâns și felul simplist în care selectează cuvintele și direcționează involuntar mesajul spre incorectitudinea exprimării. Drept consecință, în locul formelor literare apar cuvinte hilare, obținute prin augmentarea unor forme lexicale în diverse poziții: *ba(h)*; *(m)na*, *(m)no* / *(m)no(h)* / *(m)noa(h)*, *(m)da*, *h(ă)răni*, *da(p)*, *ma(h)* (pentru *mă*), *nu(h)* sau *tu(h)* pentru *tu* sau prin înlocuirea lui *ș* prin *j*: *aj* (*merge*) pentru *aș* (*merge*), *ajteapta* (*așteaptă*), *dejtept* (*deștept*).

În plus, funcția reflexivă a corespondenței electronice convenționale indică un grad mic de instruire sau, în cele mai favorabile situații, o cultură de dicționar, iar așa-zisa informație de specialitate, bazată exclusiv pe material „informativ” de pe internet, neverificat științific, oferă informații precare sub aspectul formei lingvistice. Bineînțeles că bibliografia obținută de pe internet nu trebuie eludată dacă este girată de numele unor personalități de specialitate sau este identificată sub forma unor documente științifice.

Funcția lingvistică mai sus menționată, generatoare de inedit și autentic, cu alte cuvinte de originalitate, a dispărut odată cu apariția așa-ziselor „autori” ale căror lucrări științifice nu încep cu prezentarea unei bibliografii, iar cercetarea personală a susținătorilor, în astfel de circumstanțe, nu ocupă 60 la sută din conținuturi, iar 40 la sută, din informațiile de bază ale studiilor de specialitate.

Ca un barometru al lipsei de originalitate, conținutul multor lucrări agasează și chiar agresează prin comunicarea specifică „romglezei” generatoare, prin abundența de neologisme utilizate, a unui nou limbaj de lemn, inexpressiv și pretențios. Pe lângă faptul că îngrădesc funcția reflexivă a comunicării, unele lucrări științifice nu direcționează receptorii spre cercetare, făcându-i dependenți de informații obținute din activități de acest tip, neglijând capacitatea intelectuală a fiecăruia de a se exprima și a se instrui într-un mod normal, știut fiind că cea mai bună instruire este autoinstruirea. În plus, funcția reflexivă a comunicării este scăzută prin formulările pregătite și oferite „de-a gata” asistenților sau cursanților. Astfel apar specialiști sau manageri incapabili de a construi propriile strategii sau de a rezolva situații complicate și inedite în domeniile în care lucrează. „Simulările”, cu atribuirea de roluri, conduc spre o uniformizare a modului de vorbire, gândire și de acțiune, îndepărtând receptorul de sursa autentică de informații: cartea. Astfel, comunicarea normală este înlocuită de „o strușo-cămilă lingvistică”, identificată și pe internet, în stare să debusoleze cultural și social cursanții prin formulările stridente ale anglomaniei: „antreprenoriat & new media”, „internship”, „leadership”, „mobil web”, „unit manager”, „marketing & comunicare”, „publishing print sau digital”, „strategie online”, „e-Commerce”.

Cursanții derutați cultural sunt îndepărtați de normele limbii române care permit și încurajează utilizarea neologismelor într-un mod echilibrat, mai ales atunci când nu există cuvinte corespondente pentru noțiunile evocate. Drept urmare, cursanții obțin o nouă identitate, aceea „de americani în exil”, iar sub masca utilizării limbii engleze și a calculatorului, formatorii ascund lipsa unor informații consistente din domeniile de specialitate.

Altă funcție a limbajului, cea conativă în corespondența electronică convențională se reduce la o comunicare facilă, fără dezbateri de teme majore. Condițiile situaționale în care uzorii socializează influențează corespondența convențională. Prin urmare, o cauză subiectivă a scăderii funcției conative a mesajului electronic este falsul dialog, generat identic de temele minore de comunicare a emitenților, dezbătute în medii de subcultură, party-uri sau așa-zisele ceaiuri culturale etc., unde se dezvoltă idei puține și de slabă calitate, într-un mediu cu mult fum și zgomot intens, mediu opus sălilor de lectură, unde se constituie o cultură temeinică cu un singur interlocutor valoros: cartea bine aleasă.

Asupra tuturor funcțiilor limbajului în limbajul electronic convențional este extrapolată funcția fatică, mesajul cu idei puține apelând la secvențe interrogative sau exclamative sau la lungirea unor sunete, fie vocale (*biine, daaa, dăă, nuuu, paaa, pleeeease, pfoo, te rooog, viiin*), fie consoane (*mmmmmh, vvvin*). Orientarea spre un cod prea încifrat, intenționat sau aleatoriu construit cu erori gramaticale, saturează textul cu prea multe convenții încât încalcă acordul prestabilit al conlocutorilor și scade semnificația termenilor aproape anulând funcția metaligvistică a mesajului.

În acest tip de comunicare, funcția metaligvistică este mult redusă prin împrumutarea excesivă a unor abrevieri englezești lexematice, îngreunând descifrarea e-mailurilor convenționale: *btw* pentru *by the way* (= aproape); *fkw* pentru *fuck the waymess* pentru *messenger* (= program / soft de chat, de interacțiune social pe internet); *c2c / cam-to-cam* pentru *camera to camera communication* (comunicare de la

*cameră video la cameră video*), abreviere asociată cu omofonia 2 / to; *asl* pentru *age / sex / location* (= vârstă / sexul / localitatea); *str8* pentru *straight* (= hetero (sexual), abreviere asociată cu omofonia 8 / -aight; *ema* pentru *e-mail adress* (= adresa de e-mail).

Apoi, încifrarea mesajului prin utilizarea abrevierilor propoziționale (= sintactice) distruge firescul comunicării dat de prezența subiectului și a predicatului, creând monstruoziități sintactice: *brb* pentru *be right back* (= revin imediat!); *dnd* sau *dnfd* pentru *do not disturb* (=nu deranja(ți)!); *pls* pentru *please* (= te rog!); *thx* pentru *thanks* (= mulțam!) / *ty* pentru *thank you* (= mulțumesc!)...

În cele din urmă, funcția poetică, prin care se activează valențele expresive ale limbajului, este neglijată, nefocalizându-se asupra acestui tip de limbaj. Comunicarea artistică, care generează valoarea estetică, indică gradul zero al unui astfel de mesaj.

În schimb, limbajul normativ electronic are normele fonetice și gramaticale identice limbajului literar care guvernează prin regulile corecte de utilizare în stilurile literare cunoscute (beletristic, jurnalistic, administrativ, științific). Aceste reguli, odată bine cunoscute și identificate în lucrările de specialitate (beletristice, istorice, geografice, economice etc.) pot ecologiza, adică împiedica apariția convențiilor de scriere în limbajul electronic convențional. Acest limbaj se dezvoltă fie în afara oricăror norme, fie chiar în interiorul acestora, dând naștere unor convenții aproximative de scriere care nu pot fi considerate reguli specifice acestui tip alterat de comunicare și din această cauză deocamdată nu influențează structura de bază a limbii române.

### Concluzii

Referitor la corespondența electronică privată, Ionuț Pomian, în articolul „Stilul funcțional electronic”, din *Dacoromania*, Seria Nouă, XIV, 2009, nr. 2, consideră comunicarea electronică un stil funcțional aparte, iar Simion Răchișan, în studiul „Convenții lingvistice în corespondența electronică”, care face parte din lucrarea „Corespondența clasică și modernă, privată și oficială. Acte de secretariat și notariale”, Editura Pro Vita, 2011, distinge două tipuri de limbaj, unul convențional (spontan, neelaborat) și altul normativ (elaborat, specific conversației formale), însă noi credem că aceste e-mailuri „convenționale” încalcă flagrant normele limbii române, prin urmare sunt neconvenționale, deoarece atrofiază toate funcțiile limbajului, necesitând o lungă perioadă de ecologizare lingvistică.

În concluzie, ecologizarea limbii române, centrată pe conduita etică în comunicare și corelată cu corectitudinea exprimării, trebuie să fie o acțiune concertată, desfășurată în fiecare școală sau chiar biserică în parte, așa cum se desfășura odinioară, sub coordonarea MECTS și sub egida Academiei Române, forul autorizat, prin lege, să aducă reglementări în domeniul cultivării limbii române corecte, iar lucrările apărute sub egida respectivei instanțe științifice și culturale, GALR și DOOM<sup>2</sup>, trebuie să fie recomandate ca indicatoare fundamentale de ortografie și exprimare orală corectă.

### Bibliografie

Avram, M. (1997), *Anglicismele în limba română în Analele Academiei Române*, EAR, București.

Graur, A. (1968), *Tendențe ale limbii române*, Editura Științifică, București.

Guțiu, R. V. (2000), *Corectitudine și greșeală (Limba română de azi, Versiune nouă)*, Editura Humanitas Educațional, București.

Gruică, G (2008), *Gramatica normativă*, Ediție revăzută și completată, Cluj-Napoca.

Pomian, I. (2009), *Stilul funcțional electronic*, în Dacoromania, Seria Nouă, XIV, nr. 2.

Răchișan, S. (2011), *Convenții lingvistice în corespondența electronică*, în „Corespondența clasică și modernă, privată și oficială. Acte de secretariat și notariale”, Editura Pro Vita.

\*\*\* DOOM<sup>2</sup> (2005), *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, București. GALR -(I, II) (2008), *Gramatica limbii române. I. Cuvântul, II. Enunțul*; tiraj nou, revizuit, EAR, București.

\*\*\* *Moda lingvistică 2007. Norma, uzul și abuzul*, Editura Paralela 45, Pitești.

\*\*\* *Probleme ale exprimării corecte*, EARSR, București, 1987.



# **PEDAGOGIA WALDORF**





# **LOCUL ȘI ROLUL PRINCIPIULUI CONTEXTUALIZĂRII PERFORMANTELOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR ȘI AL PRINCIPIULUI ASIGURĂRII CARACTERULUI INTERACTIV AL EVALUĂRII ȘI AUTOREGLĂRII DIDACTICE ÎN CADRUL ALTERNATIVEI EDUCAȚIONALE WALDORF**

**Cristian STAN**

## **Introducere**

Prezența alternativelor educaționale în cadrul spațiului școlar românesc este o realitate firească, consonantă atât cu accentuarea fenomenului de democratizare a societății cât și cu orientările actuale din domeniul științelor educației. Ne referim în acest context mai cu seamă la faptul că paradigma instrucțională de tip magistrocentric pierde tot mai mult teren în favoarea modelelor de instruire axate pe nevoile și aspirațiile celui care se educă. Prin însăși natura sa, alternativa educațională Waldorf este orientată înspre dezvoltarea armonioasă a sinelui, înțeles ca sinteză unitară a voinței, gândirii și simțirii, în cadrul unor grupuri de învățare heterogene (Sommer, W., 2010). Fiind una dintre cele mai idealiste dintre diversele alternative educaționale, școala Waldorf urmărește formarea unor tineri dispuși să se opună violenței sub toate formele sale de manifestare, orientați înspre reconstrucția durabilă a societății umane și capabili să ia decizii corecte, în acord cu principiile și valorile fundamentale ale omenirii (Edwards, C. P., 2002). Accentul crescut pe care alternativa educațională Waldorf îl pune atât pe legătura dintre școală și viața reală cât și pe luarea în calcul a particularităților individuale ale elevului face necesar ca evaluarea didactică realizată în acest tip de context instructiv-educativ să se bazeze într-o măsură considerabilă pe două dintre principiile docimologiei contemporane: principiul contextualizării performanțelor școlare ale elevilor și principiul asigurării caracterului interactiv al autoevaluării și evaluării didactice.

### *1. Principiul contextualizării performanțelor școlare ale elevilor*

Analiza riguroasă a procesului de învățământ și a principalelor sale obiective ne permite să constatăm, poate în primul rând, necesitatea unei permanente și multiple contextualizări a performanțelor elevilor. La baza designului testelor tradiționale de cunoștințe au stat, în mod eronat în opinia noastră, două premise: cea a posibilității de divizare a cunoașterii în elemente simple, primare, ignorându-se interdependențele funcționale ce asigură însăși substanța informațională a respectivelor cunoștințe și premisa posibilității de decontextualizare a informației, în acest ultim caz considerându-se că stăpânirea unei cunoștințe într-un anumit context legitimează extrapolarea acestui fapt la toate contextele posibile în care respectiva informație este susceptibilă să apară.

Astfel, pe baza acestor considerente, toate testele de cunoștințe de până acum s-au bazat pe o viziune simplistă asupra evaluării, viziune originată în aderarea, mai mult sau mai puțin deliberată, la o teorie de genul stimul-răspuns asupra învățării (Resnik, L. 1993).

Faptul că performanțele elevilor sunt realizate într-un context artificial, fără un corespondent în realitate, induce deformări majore în ceea ce privește relevanța și validitatea reală a autoevaluării și evaluării didactice. Astfel se impune necesitatea de a evalua abilitatea elevului de a lua decizii corecte în situații diverse și nu simpla capacitate a acestuia de a răspunde invariabil în fața unor stimuli invariabili și clar definiți.

Testele de cunoștințe de până acum erau deliberat simplificate și decontextualizate, ignorându-se faptul că suma rezultatelor la diferite exerciții/teste nu poate fi echivalată cu fluiditatea unei performanțe efective, caracterizată în esență prin cursivitate. Testele de până acum sunt, în general, teste de exerciții și nu teste de competență.

Competența intelectuală presupune și include deci mai mult decât furnizarea unor răspunsuri corecte în fața unor întrebări clare și concise. Competența intelectuală nu poate fi deci identificată cu simpla mișcare logică a unor elemente informaționale, ea presupunând utilizarea și adaptarea creativă a informațiilor deținute la contexte variate.

Evaluarea didactică realizată în temeiul premiselor divizibilității în elemente primare dispartate a cunoștințelor și a decontextualizării informației nu ne poate oferi decât date cu privire la performanțele de care sunt capabili elevii în situații înalt decontextualizate, situații extrem de rare însă în „viața reală”. Educația are drept scop formarea unor individualități cu înalte competențe intelectuale și nu a unor selectori pasivi de răspunsuri prefabricate fapt ce face necesară punerea în aplicare a principiului contextualizării performanțelor școlare ale elevilor (Madaus, F., 1993).

Principiul contextualizării performanțelor școlare ale elevilor se referă astfel la faptul că atât autoevaluarea cât și evaluarea didactică trebuie să aibă ca suport performanțe școlare și implicit sarcini construite de o manieră care să le facă cât mai apropiate de realitate.

Având în vedere constatările de mai sus devine evidentă necesitatea realizării unei autoevaluării și evaluării didactice bazate pe faptul că performanța școlară este inerent contextualizată și personalizată. Se impune în acest sens conceperea unor strategii de evaluare didactică care să depășească nivelul testelor clasice, teste ce sunt simplificări conceptuale inerent restrânse la itemi caracterizați prin absența oricărei ambiguități.

Unul dintre criteriile în funcție de care putem considera un test ca fiind bun este congruența cu realitatea. Este deci necesară conceperea și proiectarea unor tehnici de evaluare didactică capabile să surprindă capacitățile elevului de a-și adapta cunoștințele la situații variate, existând o mare diferență între a învăța să oferi răspunsuri corecte la stimuli clari și preciși și a-ți folosi cunoștințele în fața unor stimuli cu un grad mai mare de ambiguitate, în „contextul fluid” în care va avea loc realizarea performanței în realitate.

Această competență este testabilă numai prin intermediul unor sarcini/teste

care pretind folosirea cunoștințelor elevilor relativ la întregul complex de factori/variaibile ce caracterizează un anumit context. Simpla achiziționare de informație nu va putea dezvolta niciodată puterea de judecată a individului, aceasta reclamând, în primul rând, adaptarea efectivă la situație și rol (Ward C. W., 1985).

Proiectarea unor tehnici și strategii autoevaluative și evaluative eficiente trebuie să ia în calcul faptul că în „lumea reală” noi achiziționăm cunoștințe și rezolvăm probleme în situații particulare. Din această perspectivă apare ca fiind evidentă constatarea că performanța/competența este inerent personală și situațională sau, altfel spus, competența și performanța școlară depind de context și situație. Situațiile în care noi acționăm în „lumea reală” sunt însă caracterizate, de regulă, de un grad ridicat de ambiguitate, fiind radical diferite de situațiile clare, lipsite de ambiguitate în care se produce și este autoevaluată și evaluată performanța școlară.

Având în vedere faptul că există o relație inconsistentă între testele de cunoștințe clasice și abilitățile necesare în „lumea reală” se impune deci reconsiderarea strategiilor de construcție a acestora. Astfel, în primul rând, trebuie asigurată autenticitatea testelor evaluative.

Realizarea unui test autentic impune ca:

- sarcinile implicate de acesta să fie, într-o cât mai mare măsură, analoage cu cele existente în realitate; ne referim în acest sens la faptul că între itemii incluși în test și performanțele/competențele necesitate de „lumea reală” trebuie să existe o relație de congruență sau, cel puțin, similitudine;
- reprezentarea contextului sarcinii să fie cât mai adecvată, decontextualizarea acestora, atât de frecventă în cazul perspectivei docimologice tradiționale fiind din acest punct de vedere invalidă și disfuncțională; trebuie deci din această perspectivă să asigurăm autoevaluării și evaluării didactice fidelitate contextuală.

## *2. Principiul asigurării caracterului interactiv al autoevaluării și evaluării didactice*

Principiul asigurării caracterului interactiv al autoevaluării și evaluării didactice, la fel ca și principiul contextualizării performanțelor școlare ale elevilor, principiu docimologic expus anterior, are ca ultimă finalitate armonizarea relației autoevaluare-evaluare în actul didactic și eficientizarea pe această cale a demersului instructiv-educativ în ansamblul său.

Principiul caracterului interactiv al autoevaluării și evaluării didactice se referă la faptul că aceste două demersuri apreciative nu trebuie elaborate și puse în aplicare separat nici în raport cu procesele de predare și învățare ca și componente ale procesului de învățământ dar nici sub aspectul relaționării lor reciproce.

Acest principiu postulează necesitatea permanentei interacțiuni, interne și externe, a autoevaluării și evaluării didactice. În virtutea faptului că autoevaluarea și evaluarea didactică nu sunt independente și exterioare nici una în raport cu cealaltă și nici împreună relativ la celelalte componente ale procesului de învățământ, se impune necesitatea asigurării la nivelul actului didactic a unei duble structuri interacționale:

- interacțiunea de factură externă a evaluării și autoevaluării didactice în raport cu procesul predării și al învățării;

- interacțiunea de tip intern între autoevaluarea și evaluarea didactică în calitatea lor de procese deliberative având ca referențial comun performanța școlară efectivă a elevului;

Interacțiunea de tip extern, menționată anterior, presupune și implică depășirea concepției clasice, tradiționale, asupra autoevaluării și evaluării didactice, concepție ce presupune delimitări formale și rigide în ceea ce privește locul și rolul acestor procese în structura de ansamblu a procesului instructiv-educativ.

Se cuvine să precizăm astfel faptul că autoevaluarea și evaluarea didactică nu se inserează ca elemente străine în procesul de învățământ ci fac parte integrantă din acesta. Este o constatare de ordinul evidenței faptul că există o dinamică reală și complexă a desfășurării și succesiunii diferitelor faze ale actului didactic și de acest aspect trebuie să se țină seama în proiectarea, organizarea și desfășurarea oricărei strategii evaluative sau autoevaluative.

Dacă structura procesului de învățământ, în concepția sa clasică, includea ca și componente interacționale fundamentale doar predarea, învățarea și evaluarea, în prezent este tot mai mult acreditată ideea modelului interacțional al demersului instructiv-educativ, model ce include alături de componentele amintite anterior și autoevaluarea didactică.

Această restructurare are la bază principiile didacticii moderne în conformitate cu care elevul nu este un simplu obiect al educației, ci subiect conștient al acesteia, implicat profund în procesul de proprie transformare evolutivă prin intermediul pregătirii școlare.

Structura clasică a sistemului de învățământ era centrată preponderent pe acțiuni externe elevului căruia i se rezerva o poziție caracterizată de pasivitate în raport cu activismul profesorului: elevului i se predă, elevul este evaluat, acestuia revenindu-i doar sarcina de învăța ceea ce i se predă.

Elevul este însă, așa după cum precizăm anterior într-un alt capitol, interesat uneori poate chiar mai mult decât profesorul, de evoluția sa școlară motiv pentru care el recurge relativ frecvent la autoevaluarea didactică, formală sau informală, ce devine astfel în numeroase cazuri un referențial important al învățării. Reconstrucția docimologică a procesului instructiv-educativ implică din acest punct de vedere proiectarea și utilizarea unor strategii didactice globale la nivelul cărora învățarea și predarea sunt inerent legate și determinate atât de evaluarea realizată de către profesor cât și de demersul autoevaluativ al elevului.

Relativ la interacțiunea de tip intern între autoevaluarea și evaluarea didactică avem în vedere faptul că, la momentul actual, așa cum în prezent nu există o interacțiune efectivă și eficientă între cele două procese amintite anterior și celelalte subsecvențe ale actului didactic așa nu există, sau este prea puțin prezentă, o interacțiune de substanță între autoevaluare și evaluare.

Principiul caracterului interactiv al autoevaluării și evaluării didactice presupune din perspectiva interrelaționării interne a acestor două procese asigurarea unui feed-back real și eficient între autoevaluare și evaluare, respectiv între subiectul evaluat și evaluator. Analiza majorității strategiilor de evaluare utilizate în prezent evidențiază faptul că pe parcursul acestora momentele de interacțiune și cooperare efectivă între profesor și elev sunt rare și adeseori reduse la o simplă adresare de

întrebări. Având ca punct de plecare considerentele enunțate anterior, specialiștii în domeniu propun proiectarea și realizarea unor tehnici de evaluare didactică flexibile, care prin însăși modul lor de utilizare să conducă la asigurarea unui caracter interactiv al evaluării în procesul de învățământ.

Noile teste de cunoștințe vor urmări astfel accentuarea funcției de feed-back a evaluării didactice concomitent cu sporirea gradului de participare efectivă a elevilor, alături de profesor, la actul evaluativ. Se va pune accentul în acest sens pe dezvoltarea capacității profesorilor de a institui la nivelul clasei o atmosferă reciproc participativă în ceea ce privește evaluarea didactică, de a favoriza intervenții adecvate ale elevilor pe parcursul derulării actului evaluativ și de a apropia, pe această cale, procesul instructiv-educativ de „munca adultă” unde este necesară cooperarea și activitatea de echipă în rezolvarea unor probleme sau în luarea unor decizii. În paralel se va urmări atât asigurarea prezenței într-o mai mare măsură a autoevaluării ca element corelativ al evaluării didactice cât și realizarea unei comunicări docimologice de substanță între elevi și profesor.

### Concluzii

Principiul contextualizării performanțelor școlare ale elevilor și principiul asigurării caracterului interactiv al evaluării și autoevaluării didactice reprezintă două dintre principiile fundamentale ale docimologiei didactice contemporane. Considerăm că proiectarea și realizarea unor strategii, metode și tehnici evaluative bazate pe principiile docimologice enunțate anterior și adaptate la conținuturile și finalitățile promovate în cadrul alternativei educaționale Waldorf sunt elemente în măsură să conducă nu doar la creșterea gradului de acuratețe cu care este observat progresul personal al fiecărui elev ci și la consolidarea spiritului și filosofiei în baza cărora a fost gândit acest tip de sistem educațional.

### Bibliografie

Albulescu, I. (2009), *Doctrine pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Chiș, V. (2001), *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Edwards, C. P. (2002), *Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia*, Early Childhood, Research&Practice, vol. 4, no. 1, pp. 37-49.

Madous, F. (1993), *A Technological and Historical Consideration of Equity Issues Associated with Proposals to Change The National Testing Policy*, în Harvard Educational Review, nr. 7.

Resnick, L. B. (1993), *Tests as standards of achievement in schools*, A paper presented at the ETS Invitational Conference: The Uses of Standardized Tests în American Education, New York.

Sommer, W. (2010), *Upper-School Teaching at Steiner Waldorf Schools: Cognitive Challenges for The Embodied Self*, Research on Steiner Education Vol. 1, No. 1, pp. 19-32.

Stan, C. (2000), *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Ward, C. W. (1985), *Some Determinants of Perceived Control*, în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 31.

# VALENȚE EDUCAȚIONALE ALE EURITMIEI

**Rodica BRĂNIȘTEANU**  
**Mușata BOCOȘ**

Despre Pedagogia Waldorf s-a vorbit deschis, pentru prima oară în România, la începutul anului 1990, când au fost puse bazele acestei pedagogii și în țara noastră, ca și alternativă educațională. Acest lucru a atras după sine nevoia de cunoaștere mai aprofundată a aspectelor caracteristice școlii Waldorf, a pedagogiei lui Rudolf Steineri, teorie care stă la baza alternativei menționate mai sus.

În acest context, euritmia constituie și ea o noutate și o provocare pentru profesorii și pedagogii români. Ce este euritmia? Ce rol are în dezvoltarea copilului preșcolar? Care este specificul euritmiei? – sunt doar câteva dintre întrebările la care încercăm să oferim un răspuns în cele ce urmează

*Euritmia (cf. Dicționarului de neologisme)* poate fi definită drept îmbinarea armonioasă a elementelor componente ale unei opere de artă (sunete, linii și mișcări cu acompaniament muzical sau vorbit).

Euritmia s-a născut în 1912 la Dornach, în Elveția ca artă a mișcării. Această artă vrea să exprime ceea ce este plastic și muzical în vorbire: ton și formă plastică, ritm și culoare, tempo și durată. Exprimă frumusețea fiecărui sunet, cu forma și expresia sa, așa cum se încheagă împreună unele cu altele în cuvânt, apoi în vers în strofă, în poezie.

Euritmia vrea să fie rostire vizibilă, cânt vizibil, transpunerea în mișcare a corpului și a acestuia în spațiu. Cu diferitele elemente ale limbajului mișcării, omul poate să poetizeze, să compună el însuși.

Euritmia, această artă a mișcării, a simetriei, poate avea un rol terapeutic asupra copilului, precum și asupra adultului. Dacă dezvoltăm în copil un simț al mișcării echilibrate, armonioase, care să conțină în ea ritm curgător și un tact monoton vom crea în copil un sentiment de libertate în lume și în viața socială, o armonizare a lui cu sine însuși precum și cu ceilalți, o deschidere spre cosmic și universal, o regăsire a sa, ca o părticică mică, dar importantă în lume.

Prezentăm mai jos laturile euritmiei cu mare valoare educațională.

1. *Latura artistică*: – evidențiată prin faptul că este euritmia este înțeleasă ca o artă în care vorbirea și cântul sunt reprezentate vizibil folosind ca instrument de redare corpul uman. Tonuri muzicale, sunete rostite printr-o curgătoare și expresivă gestică a brațelor, a palmelor și a corpului, într-o unitate dinamică.

2. *Latura didactico-pedagogică*; - euritmia și elementele euritmice folosite în școală/grădiniță sunt percepute ca o „gimnastică” pătrunsă de suflet care contribuie la dezvoltarea corporală armonioasă, a inițiativei, voinței, la stăpânirea echilibrului dintre spațiul de sus, de jos, din față, din spate, din stânga și din dreapta sa;

3. *Latura igienică sau terapeutică*: – se bazează pe teoria conform căreia fiecare sunet emis de noi este compus din vibrația anumitor părți din trup, nu numai



de corzile vocale, iar cea mai mică mișcare constituie de fapt o rostire vizibilă. Pentru cei cu deficiențe euritmia desfășurată cu un specialist este ca un medicament.

În vederea realizării obiectivelor propuse de Curriculum pentru învățământul preșcolar din România, Domeniului Experiențial Psihomotric include elementele de euritmie printre tipurile de activități specifice, care conduc spre o dezvoltarea armonioasă, globală a copilului preșcolar. Există însă unele sugestii pe care dorim să le facem astfel încât utilizarea elementelor euritmice în grădiniță să aibă valențele formative scontate, evitând ridicolul, încercând să transpunem versuri și muzică în gesturi cât mai adevărate, mai convingătoare, care să imite cât mai bine realitatea..

- gesturile să fie cât mai adevărate, mai convingătoare, care să imite cât mai bine realitatea, fără maimuțări care ne-ar putea face să râdem de ridicol;
- să fie curgătoare, să treacă din unul în altul;
- vorbirea să fie cât mai clară și expresivă, să punem în cuvânt și în gest chiar simțirea noastră;

- să alegam versuri care să exprime acțiuni, cele cu caracter descriptiv fiind improprii jocurilor ritmice;

- să facem gesturi clare, largi, adevărate; fiecare gest pe care îl facem să fie gândit și să respecte realitatea;

- Să gândim și să exersăm aceste gesturi până când reușim să le imităm cât mai fidel;

- să nu facem mai multe gesturi decât trebuie, respectiv două gesturi la o strofă. Copiii trebuie să aibă timp să se adâncească în fiecare gest, altfel jocul aduce mai degrabă neliniște și dezordine decât armonie;

- polaritățile de ritm (repede-încet, mare-mic, ușor-greu, energic-delicat, vesel-serios) să dea jocului veselie, mobilitate, ritm, fără ele jocul ar fi monoton. Este foarte important pentru copii să simtă, și polul opus al mișcării – liniștea. De aceea alternăm mișcarea dinamică cu liniștea, copilul viețuind cele două polarități învățând să trăiască liniștea;

- muzica folosită în cadrul jocurilor trebuie să fie o muzică ușoară, plăcută, liniștitoare;

- gestul va precede vorbirea. Așadar, adultul merge cu gestul cu o fracțiune de secundă înaintea cuvântului, dând copilului posibilitatea de a prelua gestul, de a și-l face pe al său, pentru ca apoi, din proprie voință, să-l redea în mișcare;

- angajarea totală a educatoarei în realizarea gesturilor. Această concentrare interioară, simțită imediat de copii, ne va oferi un surplus de siguranță în fața copiilor;

**Trebuie să menționăm faptul că aceste exerciții, jocuri ritmice pentru preșcolari nu au pretenția de a se numi EURITMIE, pentru că gesturile și mișcările euritmice corespund impulsurilor de formare a sunetelor, a limbii. De asemenea, euritmia ca disciplină poate fi predată doar de cadre specializate în acest domeniu, în cadrul învățământului alternativ Waldorf, dar elemente de euritmie pot fi utilizate cu succes în toate grădinițele, pentru că produc multă bucurie și plăcere copiilor, contribuind în același timp la dezvoltarea vorbirii, gândirii, fanteziei și încrederii în sine.**

**Bibliografie:**

- Bocoș, M., (2013), *Instruire interactivă*, Editura Polirom, Iași.  
 Chiș, V., (2001), *Provocările Pedagogiei Contemporane*, Editura Presa  
 Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.  
 Steiner, R., (1994), *Educație pentru libertate*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

# **PEDAGOGIA WALDORF ȘI CURATIVĂ – SOLUȚII POSIBILE ÎN RECUPERAREA COPILULUI CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE**

**Adriana-Denisa MANEA**

## **Introducere**

Școala pedagogică contemporană ne aduce în atenție idealul educațional reprezentat de modelul expertului. Dar oare toți putem deveni experți? Misiunea școlii este aceea de a pregăti individul pentru viața reală, susținând dezvoltarea sa în ritm propriu și în acord cu nevoile obiective de ordin social, economic și cultural. Soluția reală este educarea și instruirea unui individ liber, onest, deschis și flexibil, cu gândire pragmatică și orientată spre viitor, motivat, activ și creativ, capabil de a răspunde provocărilor și schimbărilor survenite. Opinăm, că o astfel de educație ar corespunde idealului exprimat de Ioan Hrisostom fiind în același timp și o educație sănătoasă: „Educația este asemenea unei arte; artă mai mare decât aceasta nu există, pentru că dacă toate artele aduc un folos pentru lumea de aici, arta educației se săvârșește în vederea accederii la lumea viitoare” (Sfântul Ioan Gură de Aur, 1998).

## **Pedagogia Waldorf**

Specificul pedagogiei Waldorf rezidă în centrarea atenției la nivelul actului educațional pe trei elemente ale personalității umane, valorizându-le în cadrul fiecărei acțiuni de învățare: gândire, simțire și voință. Pedagogia Waldorf se raportează la fiecare educabil ca fiind o persoană care presupune forme de învățare specifice ritmului său personal de dezvoltare fizică și psihică și, în același timp, este preocupată de a identifica și rezolva problemele cu care acesta se confruntă. Din această perspectivă considerăm că alternativa pedagogică Waldorf poate fi un răspuns la provocările în plan educațional pe care le presupune problematica copiilor cu CES (cerințe educaționale speciale). Argumentele aduse în favoarea afirmației anterioare sunt:

- școala Waldorf este o școală în care educarea copilului/elevului se realizează în mod integrator, prin valorizarea maximală a potențialului individual, atât cognitiv cât și aptitudinal, armonizând interiorul și exteriorul ființei umane prin intermediul întregului proces educațional derulat;
- disciplinele școlare nu sunt privite ca scop în sine, ci ca mijloace educaționale, drept pentru care nu se acordă note sau calificative, elevii primind la sfârșitul clasei o caracterizare scrisă de învățător sau de profesori;
- în școala Waldorf se împletește gândirea analitică și sintetică, intelectul obiectiv, cu finalități ergonomice practic – aplicative și funcționale, prin intermediul simțirii artistice și morale;
- elevul este privit ca un tot indestructibil, capabil de a se dezvolta în mod superior prin acordarea libertății de expresie a voinței, simțirii și gândirii proprii și nu

prin coerciție asupra însușirii conținuturilor învățării și participării la acțiunile educative considerate etalon generalizat.

A afirma despre pedagogia Waldorf că este o pedagogie care prefigurează și asigură performanța școlară, că rezolvă toate problemele care apar în evoluția școlarului este fals. Cert este că, această alternativă educațională este preocupată de rezolvarea problemelor cu care se confruntă educabilii și susține procesul de identificare a soluțiilor viabile pentru fiecare situație particulară. De aceea, formarea dascălilor pentru alternativa Waldorf presupune dezvoltarea de competențe la nivelul fiecărui cursant menite a-i asigura premisele unui comportament deschis spre nou, creație și inovație față de ființa copilului, misiunea și viziunea proactivă și prosocială a formatorului.

Având drept obiectiv fundamental întărirea, cultivarea și organizarea celor trei componente fundamentale ale ființei umane: voința, simțirea și gândirea, la nivelul fiecărei categorii de vârstă, organizarea curriculară specifică acestei alternative este jalonată pe treptele de dezvoltare ale copiilor și aprobată prin ordin de către ministerul de resort. Pe baza metodicii elaborate de Rudolf Steiner și a programei școlare concepute ținând cont de impulsurile date de acesta, pe de o parte, și a răspunsurilor adecvate, corecte la tendințele proprii de dezvoltare ale educabilului, pe de altă parte, obiectivele operaționale în pedagogia Waldorf sunt subsumate încurajării unei dezvoltări sănătoase a capacităților fizice, sufletești și spirituale ale acestuia. Acțiunea de predare este subsecventă unor module, numite în literatura de specialitate „epoci”, aferente disciplinelor din planul de învățământ: limba română, matematică, istorie, geografie, biologie, chimie, fizică, științe sociale, istoria artei. Derularea temporală a unei astfel de secvențe de învățare se înregistrează la nivelul a 3-5 săptămâni, perioadă în care elevii studiază la cursul principal doar una dintre materiile enumerate mai sus. Facem precizarea că acest curs principal, care se substituie de altfel orei de bază, durează 110 minute și se desfășoară fără pauză, având o structură în cinci pași:

- 1) euritmia sau partea ritmică – recitări de poezii, exerciții muzicale de preferință interpretate la instrument, jocuri cu cânt și joc desfășurate în cerc;
- 2) conținuturile științifice – interconexiuni ale conținuturilor vechi cu cele noi prin participarea activă a educabililor;
- 3) exersarea sau exercițiu individual – se lucrează în caietele tip de exerciții;
- 4) verificarea sarcinilor de lucru sau partea de teme – reprezintă etapa de verificare și corectare a temelor de casă;
- 5) povestirea – se realizează în ultimul sfert de oră al cursului principal și are o dominantă artistică.

Raportat la curriculum, practica experiențială în pedagogia Waldorf a evidențiat o serie de avantaje atât pentru profesori cât și pentru elevi. Astfel, profesorii au posibilitatea planificării conținuturilor curriculare la nivel inter și transdisciplinar, a organizării activităților și situațiilor de învățare în funcție de particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, în timp ce elevilor le este facilitată orientarea spre un anumit domeniu de activitate, de studiu, ceea ce contribuie la creșterea interesului pentru domeniul respectiv și implicit conduce la maximizarea retenției cunoștințelor, a diminuării solicitărilor în rezolvarea de sarcini, în efectuarea de teme de casă.

În ceea ce privește sistemul de evaluare în pedagogia Waldorf acesta se bazează pe observația sistematică. Iată un alt avantaj care ar putea fi valorificat în ceea ce privește decizia asupra tipului de învățământ urmat de elevul cu CES. Mai mult decât atât, în evaluarea activității elevilor accentul cade pe evidențierea elementelor pozitive nu pe sancționarea celor nevative, nota acordată neavând un caracter definitoriu, ci orientativ, deoarece se urmărește stimularea spiritului natural de emulație al copilului, evaluarea narativă complexă pentru a marca progresul copilului ca întreg, simultan cu încurajarea acestuia în a solicita ajutor, de a se autoaprecia și corecta.

### **Pedagogia curativă**

Scopul pedagogiei curative este acela de a oferi copiilor cu cerințe educative speciale posibilitatea de a comunica și a se manifesta în mod deschis, de a-și dezvolta propriul potențial intelectual, aptitudinal/vocațional, de a le facilita obținerea independenței socio-emoționale și sprijini în a trăi cu demnitate.

Fundamentele pedagogiei curative sunt similare cu cele ale alternativei Waldorf. Astfel, regăsim drept teme centrale și în pedagogia curativă ritmul și voința, predarea în epoci, cuvântul viu și lumea însuflețită, activitățile artistice. Acestea li se adaugă drept elemente de specificitate în pedagogia curativă: logopedia, atitudinea pedagogului curativ, cadrul ambiental și climatul socio-emoțional creat.

Pedagogia curativă reprezintă un mod liber, revitalizant și creativ de a educa și se educa oferit copiilor cu CES ale căror probleme de sănătate fizică și psihică nu pot fi rezolvate prin forme de educație obișnuită. Elementele centrale în pedagogia curativă valorizează copilul facilitându-i dezvoltarea prin structurarea ritmică a activităților și dirijarea lui, prin intermediul cuvântului, în lumea cunoașterii. În același timp, activitățile artistice susțin formarea de atitudini pozitive față de lumea înconjurătoare. Pedagogia curativă alătură euritmia și desenul formelor deja consacrate în domeniului artei: muzicii, picturii, gimnasticii, modelajului.

Un alt aspect central al pedagogiei curative este reprezentat de atitudinea pedagogului curativ și competențele acestuia în a cunoaște copilul, a empatiza cu el și a-i susține cunoașterea. De precizat este faptul că modul de comportare al cadrelor didactice față de elevi este plin de respect, interes și cordialitate. El nu îngăduie totul manifestarea unei atitudini de toleranță și înțelegere, ci ridică adesea pretenții care acționează cu claritate și fermitate asupra copiilor corectând sistematic comportamentele indezirabile.

Rezumând, putem caracteriza interacțiunile și climatul din sălile de clasă ca fiind potențial pozitiv, bazate pe respect și sensibilitate crescută la nevoile celui alt. Dar ceea ce caracterizează cel mai bine relația profesor-elev în instituțiile de pedagogie curativă este capacitatea empatică pe care o degajă cadrele didactice cultivând-o în același timp și la nivelul copilului ca ființă în devenire.

### **Concluzii**

Un sistem de învățământ liber, cum este cel bazat pe pedagogia Waldorf, manifestă tendința de a-și găsi o bază adecvată în contextul cultural european. În același timp, pedagogia curativă care vine să susțină educația copilului cu CES prin

valorizarea sa din punct de vedere artistic a prins și prinde contur în contextul politicilor educaționale focusate pe diversitatea problematică a educabililor și a soluțiilor eficiente în relație directă cu fiecare subiect în parte. Cele două alternative, prin specificul lor semnificat de grija pentru latura emoțională a ființei umane, se pot constitui în soluții viabile în activitatea educațională a copilului cu CES în vederea formării deprinderilor sociale și emoționale, a facilitării integrării lor socio-profesionale.

### **Bibliografie**

Bocoș, M., Stan, C., Manea, A. (2011), *Curriculumul elaborat în școală. Exigențe și modalități de realizare la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Beclean*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.

Kranich, M. E. (2005), *Bazele antropologice ale pedagogiei Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Lievegoed, B. (2005), *Considerații de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Sfântul Ioan Gură de Aur, (1998), *Nimic nu laudă și iubește atâta Dumnezeu ca sufletul blând, smerit și recunoscător*, Editura Institutul Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.

<http://www.supradotati.ro/revista>.

[http://www.cnae.ro/pedagogia\\_curativa.php](http://www.cnae.ro/pedagogia_curativa.php).

# ȘCOALA WALDORF

**Ionela MITITEAN**  
**Anuța DEMIAN**  
**Florina Alexandra DEAK**  
**Mariana MUREȘAN**

Misiunea educatorului constă în a-i aduce pe copii nu la nivelul de pregătire intelectuală stabilit de el, ci la acela pe care ei îl au ca predispoziție. Nu contează atât de mult ceea ce le transmite profesorul elevilor, ca și cunoaștere, ci individualitatea în sine a elevului. În fapt, dezvoltarea este o autodezvoltare: „...copilul, scrie Rudolf Steiner, este cel care se educă propriu-zis în prezența noastră, ori așa ceva este și corect, pentru că în realitate nu noi suntem cei ce educăm. Noi nu facem decât să perturbăm, dacă intervenim prea puternic în acest proces. Educăm atunci când ne comportăm de așa manieră încât copilul să se poată educa singur prin comportamentul nostru (...). Să ne fie așadar clar: nimic nu poate fi vârat în om prin învățământ și educație” (Rudolf Steiner). Nu este greu să realizeze acest lucru, căci, în acest scop, el nu are nevoie de multe cunoștințe, ci doar de recursul la „elementul artistic activ” prezent în ființa copilului. În Școala Waldorf nu vor exista instrucțiuni imperative, de tipul „așa să faci”, „așa să nu faci”.

## **Ce este o școală Waldorf?**

Este un loc în care se încearcă educarea omului în ansamblul său, atât cognitiv, cât și artistic sau în domeniul manualității, armonizând procesul educațional. Disciplinele școlare nu sunt privite ca scop în sine, ci ca mijloace educaționale, drept pentru care nu se dau note sau calificative, elevii primind la sfârșitul clasei o caracterizare scrisă de învățător sau de profesori. Pentru studiu nu se folosesc manuale în clasele mici: elevii folosesc informația primită în orele de curs și toată gama de cărți existente în domeniul studiat. *Disciplinele principale*: limba română/maternă, matematica, istoria, geografia, biologia, fizica și chimia sunt predate în perioade/epoci de câte 3-4 săptămâni, câte două ore pe zi.

*Dexteritățile*: limbile moderne, sportul, muzica, cursurile artistice etc., cât și orele de exercițiu la limba română/maternă și matematica etc. apar în continuare în orar, în mod obișnuit. Programele diferitelor discipline sunt asemănătoare cu cele din sistemul național. Nivelul cunoștințelor este echivalent cu cel din școala tradițională, la nivelul claselor a IV-a, a VIII-a și la Bacalaureat.

## **Predarea în epoci**

În școlile Waldorf, pentru clasele 1-13 predarea se împarte în două părți „ora de bază” și „învățământ pe materii”. Ora de bază, de aproximativ 110 minute constituie miezul învățării. Materii, cum ar fi desenul formelor, cunoștințe despre natură, limba maternă și matematica, istoria, biologia, geografia, chimia, fizica s. a., sunt predate în aceasta perioadă, în epoci. O epocă durează 3-4 săptămâni, după caz, mai mult.

Preocuparea pentru o temă, în decursul unei perioade de timp mai lungi, permite reluarea, aprofundarea și achiziția de noi cunoștințe și ține cont de regulile fiziologice elementare ca și de regulile învățării sănătoase.

În școala Waldorf, materiile sunt predate în epoci, astfel că un copil se întâlnește cu aceeași materie două ore pe zi, timp de 2-4 săptămâni. Elevii studiază materiile cognitive în epoci. De exemplu, o clasă studiază matematica, zilnic, primele două ore fără pauză, timp de 2-4 săptămâni. Materia pe un an școlar se împarte, așadar, în două-trei epoci, economia lucrului fiind deosebit de eficientă. Urmează alte epoci, elevii reîntâlnindu-se cu matematica doar peste câteva luni. Alternarea epocilor instituie un proces respirator al învățării. Desigur, între timp elevii uită ce au învățat, dar aceasta nu trebuie să îngrijoreze. În școala Waldorf, UITAREA este un proces natural de protecție a memoriei, este considerată un aliat, din două motive: în primul rând, pentru că uitând matematica, elevul se va putea dedica cu toate capacitățile sale unui nou domeniu, de exemplu, literaturii, iar în al doilea rând, pentru că, după ce matematica a fost uitată aparent complet, la reîntâlnirea cu această știință, elevul își va reaminti mult mai intens cele învățate, datorită procesului de metamorfozare care se petrece în nivelele subconștiente. Elevul ideal este considerat acela care nu uită ceea ce a învățat și este gata să redea ceea ce a asimilat la orice oră. Aceasta modalitate are efecte benefice asupra copilului, disciplinând interior, în mijlocul unei civilizații în care potopul de stimuli și împrăștierea joacă un rol atât de mare și important, spune H. Eller în volumul *Învățătorul de la Școala Waldorf ....* Toți avem experiența stresului indus de obligativitatea rezolvării mai multor sarcini în același timp. Predarea în epoci scutește copilul de acest stres devastator sufletește și trupește, înainte de maturitate.

Altfel spus nu încerc să duc copilul la propria mea înțelepciune, ci îl ajut să ajungă la propria înțelepciune!

### **O școală fără manuale și fără note**

În școlile Waldorf nu există manuale, îndrumare, culegeri de texte literare etc. Profesorul este pus în situația de a găsi, prin efort propriu, cele mai potrivite mijloace de predare. Până și în privința recomandării unor metode specifice de lucru la clasă, a unor strategii didactice prestabilite, există mari Lipsa manualelor încurajează documentarea din cât mai multe surse în studiul unei teme, ceea ce contribuie la creșterea respectului față de cărți și la întărirea autorității profesorului, care are, astfel, o legătura directă în comunicarea cu elevii. Școala Waldorf îi obligă atât pe profesori, cât și pe elevi, la folosirea unei variate bibliografii pentru înțelegerea unei teme. La elevi se elimină, astfel, indiferența față de cărți, cauzată la foarte mulți de către manuale și de cărțile de lecturi obligatorii. În locul manualului gata scris, elevul din școala Waldorf primește un caiet fără liniatură, pe care, cu grijă, îl va umple cu noile cunoștințe dobândite.

Școala Waldorf este o școală fără note. Orele sunt mult mai libere, elevii fiind mai deschiși, participând în mod natural la oră, fără frica de note proaste. Majoritatea elevilor întreabă când nu au înțeles și ies cu curaj la tablă. Ies cu curaj și nu cu înconștiență, pentru că oricând se pot face de râs în fața clasei. Pe de altă parte, elevii buni sunt oricând dispuși să-i ajute pe colegii aflați în dificultate. Pentru mulți este greu de crezut, dar manualele sabotează în general această autoritate.



Elevii primesc în mod regulat teme și lucrări de control. Scopul lor nu este însă de a obține o notă cât mai mare, ci de a face o lucrare cât mai bună. Neexistând frica de note proaste, elevii nu sunt tentați să copieze temele sau la lucrări.

La sfârșitul fiecărui an școlar, elevul primește un certificat în care fiecare profesor descrie activitatea sa din toate punctele de vedere. Din aceste certificate părinții află mult mai multe despre copilul lor decât dintr-o medie seacă.

Totuși, pentru a putea fi caracterizată oficial activitatea elevului, în registrul matricol acesta primește la fiecare materie un calificativ ce poate oricând echivala evaluarea (la nevoie, în cazul unui transfer sau la admiterea în liceu).

### **Activități în școala Waldorf**

Abilitățile practice și educația tehnologică. Aceste materii au o deosebită importanță în formarea copiilor pentru viață. Tricotând, sculptând, modelând lutul sau împletind nuiiele, copiii își dezvoltă pe lângă diferitele abilități și voința. Simțul artistic, cel tactil, simțul echilibrului și al armoniei sunt cultivate în fiecare lucrare practică realizată. De aceea este important ca aceste discipline să nu rămână doar la nivel de teorie, ci să permită copilului să crească prin abilitățile manuale. **Euritmia** – euritmia este o formă de mișcare frumoasă, care completează strădania metodică Waldorf de a introduce artistic fiecare conținut, fie el noțional sau de formare a deprinderilor.

Euritmia însăși este o artă: vorbirea și a cântatul reprezentate vizibil, folosind ca instrument de redare corpul uman. Ea aduce în fața ochilor intervale, tonuri muzicale, sunete rostite printr-o curgătoare și expresivă gestică a brațelor, a palmelor și a corpului, într-o unitate dinamică.

**Arta dramatică** – fiecare disciplină poate da ocazia unei dramatizări, fie că vorbim despre limbi străine sau despre fizică. La sfârșitul clasei a VIII-a, elevii pun în scenă o piesă de teatru mai amplă, pe care o vor prezenta în fața părinților și a întregii școli. Această piesă de teatru este o încununare a muncii lor ca și colectiv de-a lungul celor opt ani petrecuți împreună.

**Muzica** – deși școala Waldorf nu este o școală de muzică, această artă este omniprezentă în viața copiilor. Prin muzică, realitatea poate pătrunde mai lesne în sufletul copiilor.

**Fizica și chimia** – În prima zi a fiecărei teme noi, au loc o serie de experimente. Ca temă, elevii trebuie să descrie cu acuratețe și corectitudine cele văzute la fiecare experiment. În a treia zi sunt enunțate legitățile căutate cu o zi înainte.

**Matematica** – parcurgerea materiei cât mai aproape de mersul istoric este un principiu general pentru școala Waldorf, deosebit de important în matematică. Predarea în mișcare aduce matematica mai aproape de copil. De la jocuri ritmice de învățare a tablei înmulțirii până la forfecarea paralelogramului (translatarea unei laturi pe dreapta suport cu păstrarea ariei), totul trebuie predat cât mai viu.

### **Activități în grădinița Waldorf**

Ținând cont de educația interdisciplinară realizată în grădinița Waldorf, activitățile învățământului preșcolar clasic (educarea limbajului, activitățile matematice, cunoașterea mediului, educația pentru societate, activitățile artistico-plastice, activitățile practice și elementele de activitate casnică, educația fizică) se

încorporează diferențiat în cadrul activităților specifice nivelului preșcolar Waldorf (prin joc liber, joc ritmic, joc de degete, basm, teatrul de masă, teatrul de marionete, joc cu roluri, joc cu păpuși, sărbătorile anului, activități gospodărești, grădinărit, joc în aer liber etc.). Alte activități comune desfășurate fie cu întreaga grupă, fie cu grupuri mici de copii, aduc în atenția copiilor teme de interes comun, necesare evoluției acestora (muzică, desen, pictură, modelaj, lucru de mână etc.).

**Jocul liber** și activitățile alese de copii se desfășoară pe grupuri mici și chiar individual. O bună organizare a spațiului sălii de grupă în centre de interes ca: „magazin”, „camera păpușilor”, „ferma de animale”, „personaje din povești”, „construcții” etc. conduc la o reușită a desfășurării activităților alese de copii.

**Jocul ritmic** este o activitate condusă, complexă, în care are loc educația interdisciplinară prin îmbinarea artistică și plină de sens a versurilor, cântecelor, mișcărilor și gesturilor, în conținuturi orientate după anotimp și sărbători.

**Basmul, teatrul de masă, teatrul de marionete, jocuri cu roluri, jocuri cu păpuși**, basmul prezintă calea de dezvoltare și maturizare sufletească, fiind un drum de inițiere; indică pași în evoluția sufletesc-spirituală, încercări, crize și procese lăuntrice de autodepășire. Basmele au o forță formatoare în sufletul copilului apt să recepteze elemente ce conduc la venerație și solicită forțele voinței în năzuința lor spre bine.

**Desenul, pictura, modelajul, tablourile de iarnă** nu sunt doar activități artistice, ci procese de-a lungul cărora ceea ce pătrunde în copil din exterior este transformat și reflectat în modul cel mai personal, în funcție de individualitatea și capacitatea de exprimare a fiecărui copil. Tablourile de lână dezvoltă sensibilitatea artistică a copiilor prin efectul transparenței culorilor și al suprapunerii straturilor de lână netoarsă.

**Lucru de mână, gospodărie, grădinărit** – activitățile practice din grădiniță se desfășoară după modelul unei gospodării tradiționale, unde educatoarea lucrează cu mâinile, într-o desfășurare plină de sens, tot ceea ce este necesar bunului mers al grădiniței: spală, gătește, coase, țese, împletește, confecționează diverse obiecte practice, face ordine etc. Acțiunile educatoarei se petrec în fața copiilor, oferind acestora un model activ pentru a fi imitat.

**Sărbătorirea zilelor de naștere** – ziua de naștere este un prilej de strădanie din partea dascălilor și a părinților de a ajuta copilul să dezvolte o conștiință de sine și de a-și afla locul în lume.

**Bazarul** – oferă copiilor posibilități nelimitate de a-și exersa simțurile în activități pline de sens, care au ca scop crearea unor obiecte practice, cu utilitate în cât mai diverse domenii. Pregătirea unui bazar se întinde pe lungimea a două-trei luni și se finalizează cu o expunere a produselor în standuri tematice. Bazarul poate avea loc de două-trei ori pe an, de obicei în preajma marilor sărbători: Crăciun, Paște, Sânziene.

### **Mijloace de învățământ**

Sala de grupă este amenajată sugestiv, ca și gospodăria unei familii, unde muncile zilnice casnice (gătīt, spălat, călcat, copt etc.) se desfășoară în prezenta copiilor. Aceste activități se desfășoară într-un spațiu special dotat cu: mașina de gătīt, mobilier specific, vesela necesară etc. În dotarea grădiniței intră de asemenea un mare

număr de obiecte din materiale naturale, ce se folosesc nemijlocit la activitățile individuale sau în grup, și care sunt dispuse pe centre de interes în cadrul încăperii. Un spațiu mare îl ocupă camera păpușilor, unde păpuși simple din pânză sau croșetate din lână, cu fizionomia feței doar sugerată stau așezate în pătuțuri sau la măsută.

Pentru copiii mai dinamici stau la îndemână mașinuțe, trenulețe, tractoare din lemn și alte materiale pentru construit din lemn: crengi, butuci de diferite mărimi și grosimi, rădăcini, pietre, scoarță de copac etc. stimulându-i pentru a crea diferite situații de joc.

### Concluzii

Pedagogia Waldorf pune bazele sănătății fizice și vitalității, uimirii și interesului pentru lume, încrederii în sine, dispoziției lăuntrice de a învăța și de a cunoaște lumea prin trăiri personale, aptitudinii de a relaționa, precum și ale dezvoltării fizice, emoționale, intelectuale și spirituale pe tot parcursul vieții.

Școala Waldorf este o școală unitară, care reunește toate ciclurile educaționale specifice fiecărei țări, în care se asigură accesul egal și universal la educație. Curriculumul-cadru al școlii Waldorf este corelat la nivelul claselor și al disciplinelor de învățământ și, datorită adecvării sale la etapele de dezvoltare a copiilor și adolescenților, oferă fiecărui elev multiple posibilități de dezvoltare, potrivite vârstei sale. Acestea constau, printre altele, în dobândirea de cunoștințe, competențe culturale, aptitudini sociale și emoționale, deprinderi practice și aptitudini artistice.

O preocupare constantă a cadrului didactic este de a se forma pe el însuși ca „artist al educației”, astfel încât să-l îndrume cu competență pe elev să devină creativ din punct de vedere intelectual, responsabil din punct de vedere social și apt de acțiune. În școală, elevul învață de la cadrul didactic, care, având la dispoziție o multitudine de metode, își elaborează creativ predarea, inițiindu-i pe copii în toate marile domenii ale cunoașterii (predarea în epoci). Cadrul didactic, mai ales învățătorul-diriginte, clădește cu elevii și cu părinții o relație autentică și păstrează caracterul creativ al predării, care devine tot mai formală pe măsură ce copiii cresc. Standardele de performanță reprezintă pentru învățătorul-diriginte formularea și realizarea unor obiective de învățare, raportate la toate tipurile de inteligență din clasa sa.

### Bibliografie

Catalano. H. (coord.) (2011), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești.

Knispping, U. (1999), *Pedagogia Waldorf în grădiniță*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

<http://waldorf-educatie.ro/principiile-pedagogiei-waldorf/>

# ÎNVĂȚĂMÂNTUL WALDORF VERSUS ÎNVĂȚĂMÂNTUL TRADIȚIONAL

**Daniela MITOCARIU-NICĂI**

*„Nu este menirea noastră să transmitem judecăți generațiilor care cresc. Trebuie să-i ajutăm să-și folosească propria capacitate de judecată, propria putere de înțelegere. Să învețe să vadă în lume cu ochii proprii. Să cultivăm capacități, nu să transmitem judecăți. Nu în adevărurile noastre să creadă tineretul, ci în personalitatea noastră. Să vadă cei care vin după noi că și noi suntem căutători. Și trebuie să-i îndrumăm și pe ei pe calea căutătorilor” (Rudolf Steiner).*

## **Introducere**

Învățământul Waldorf se numără printre sistemele așa-numitului învățământ alternativ, pe care simpatizanții sistemului tradițional de educație îl critică adesea. Dacă privim cele doua sisteme de învățământ ca pe experiențe de învățare ce au, în fond, aceeași finalitate asupra copilului, vom putea constata diferențele majore dintre viziunea pe care o are învățământul tradițional și cea a învățământului Waldorf în ceea ce privește procesul de învățământ.

La școala Waldorf un elev petrece între 4-5 ore/zi – la ciclul primar și 6-7 ore la gimnaziu și liceu. Același program îl are elevul și în școala tradițională. În școala Waldorf cursul principal (ora de baza) durează 110 minute, se desfășoară fără pauză. Durata cursului în școala tradițională este de 50 minute, se desfășoară cu pauză între ore. Metodele și mijloacele de învățământ cunoștințelor sunt asemănătoare cu cele din sistemul tradițional de educație, deosebirea fiind atunci când se corectează o lucrare de control, dascălul din Waldorf nu ține să caute, să sublinieze (cu roșu) doar greșelile elevului ci, prin observații scrise, îl și laudă pentru ceea ce a lucrat bine, frumos și corect. În sistemul tradițional, profesorul este considerat o autoritate ce deține adevărul și care, în actul predării, îl împărtășește și elevilor.

## **Caracteristici generale**

Elevii din școala Waldorf nu primesc note sau calificative ca cei din învățământul tradițional ei vor primi la sfârșitul anului școlar o caracterizare făcută de învățător. Școala Waldorf este o școală fără manuale, dar învățătorul are la îndemână o vastă sursă de informare pentru orice domeniu, elevii au la dispoziție numeroase cărți de lectură. Aici elevii își construiesc singuri manualul numit caiet de epocă. Elevii școlilor tradiționale primesc manuale gratuit de la stat având acces și la diferite surse de informare.

Mijloacele audio video sunt folosite cu regularitate în școala tradițională atât în ciclul primar cât și gimnaziu respective liceu. Profesorii din școlile Waldorf sunt mai rezervați în privința mijloacelor audio video mai ales în ciclul primar. Elevii școlilor tradiționale învață cititul și scrisul din clasa întâi, scriind pe caiete cu liniatură specifică

și folosind instrumente de scris precum stiloul și pixul. În școala Waldorf scrisul vine înaintea cititului. Pe parcursul clasei întâi sunt învățate toate literele de tipar, dar se citește numai ceea ce a scris fiecare pentru el. Scriu pe caiete fără liniatură folosind ca și instrument de scris blocurile cerate. Tot ce predă profesorul la clasa întâi se bazează pe povești atât în predarea literelor cât și a cifrelor. Spre deosebire de sistemul tradițional unde elevul învață să cânte la un instrument din plăcere sau urmând cursurile unei școli de profil, în școala Waldorf elevul învață să cânte la un instrument numit liră, încă din clasa întâi.

În clasa a doua elevii din școala Waldorf învață scris-cititul folosind literele de mână, exersează numărarea și operațiile aritmetice. În școala tradițională toate acestea se învață în clasa I. În sistemul Waldorf, învățătorul are un rol major în viața elevilor conduce clasa o perioadă mai lungă, de regulă până în clasa a 8-a, în sistemul tradițional rolul învățătorului este preluat din clasa a V-a de profesor-diriginte. Sistemul Waldorf pune accent pe legătura părinți-școală, părinții participând activ în formarea vieții școlii. Rolul părinților în sistemul tradițional fiind mult diminuat. Povestirea zilnică a învățătorului, în partea de final a orei principale, indiferent de materia predată, ocupă un spațiu larg în desfășurarea activităților didactice din școlile Waldorf: basme în clasa I, fabule și legende în clasa a II-a, texte biblice din Vechiul Testament în clasa a III-a, mitologie în clasa a IV-a. Textele povestite sunt apoi repovestite de copii, care preiau cu ușurință elemente de limbaj specifice, astfel încât se realizează atingerea unui obiectiv esențial – dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral.

Curriculum școlilor Waldorf din România, se suprapune legislației în vigoare, a preluat așa-numitul trunchi comun al curriculum-ului național, cu obiecte, conținuturi și număr de ore impuse, la care a adăugat materiile și orele opționale specifice alternativei. Programele diferitelor discipline sunt asemănătoare cu cele din sistemul național. Nivelul cunoștințelor este egal cu cel din școala tradițională, la nivelul claselor a IV-a, a VIII-a și la bacalaureat.

Școala Waldorf nu este o școală ajutătoare, ci se adresează copiilor obișnuiți. Sistemul este astfel conceput, încât să-i ajute deopotrivă pe cei slabi, în atingerea unui nivel acceptabil, cât și pe copiii dotați, în aspirația lor naturală spre performanțe cât mai notabile. Mai presus de toate, însă, această școală își propune dezvoltarea copiilor din toate punctele de vedere, într-un mod cât mai armonios.

### Concluzii

„Școala Waldorf trebuie să facă din copii niște oameni sănătoși din punct de vedere fizic, liberi din punct de vedere spiritual. Sănătatea și vigoarea fizică, libertatea sufletească și claritatea spirituală sunt lucrurile de care omenirea va avea cel mai mult nevoie și din punctul de vedere social în viitorul evoluției sale” (Rudolf Steiner, *Forțele spiritual-sufletești fundamentale ale artei educative*).

Cel mai important lucru ce stă la baza făuririi omului este cel de a-l instrui, este nevoie să fie bine crescut, bine educat, pentru a-l putea duce la înălțimea unde nu mai sunt lucruri, ci chipuri născute din modul divin care leagă lucrurile. Căci nu este nimic de așteptat de la lucruri dacă ele nu răsună unele în altele, aceasta fiind singura

muzică pentru inimă. Ideea pedagogică pe care se bazează acest sistem: *EDUCAȚIA ESTE O ARTĂ CE LEAGĂ NATURA SPIRITUALĂ A OMULUI DE CEA FIZICĂ!*

### **Bibliografie**

- Catalano, H. (2009), *Educația și formare*, Editura Karuna, Bistrița.
- Carlgren, F., Klingborg, A. (1994), *Educație pentru libertate*, Editura Triade, Cluj-Napoca.
- Cerghit, I. (2003), *Sisteme de instruire alternative și complementare*, Editura Aramis, București.
- Cerghit, I. (1976), *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Steiner R. (1998), *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, Editura Triade, Cluj Napoca.

# PRINCIPIILE PEDAGOGIEI WALDORF

Alexandru MOTOGNA

*„Scopul școlilor nu este atât a oferi o educație completă, cât de a pregăti individul să și-o poată obține singur de la viață” (Rudolf Steiner).*

Școala Waldorf este o alternativă la învățământul tradițional, în cadrul învățământului de stat, a cărei pedagogie se bazează pe indicațiile pedagogice ale lui Rudolf Steiner. Școala Waldorf este o școală europeană; toți cei care sunt preocupați de dezvoltarea ideilor pedagogice în lume cunosc și recunosc succesul său în toate țările dezvoltate ale Europei. Prin pedagogia Waldorf se oferă o alternativă educațională care să implice în procesul de învățământ întreaga ființă a copilului

Pedagogia Waldorf a fost fundamentată, în 1907, de Rudolf Steiner, în lucrarea *Educația copilului din perspectiva științelor spiritului*. Aplicarea acestei teorii s-a făcut, în 1919, la școala pentru copii angajaților de la fabrica de țigarete Waldorf-Astoria din Stuttgart, după care s-a creat o întreagă rețea de școli. Asigură exprimarea liberă a copiilor prin activități artistice (muzică, dans, desen), lucrări practice (grădinărit, apicultură, silvicultură etc.) și euritmie („gimnastică pătrunsă de suflet”). Nu se dădeau note și toți elevii erau considerați promovați.

A. Un principiu pedagogic fundamental al școlii Waldorf este: *Se educă omul întreg*.

Aceasta afirmație o găsim și la marele pedagog elvețian Pestalozzi care cerea să fie formate „capul, inima și mâna”.

Pedagogia Waldorf vorbește despre cele trei forțe sufletești, gândirea, simțirea și voința, ce trebuie să se dezvolte refuzând accentuarea unilaterală a capacităților intelectuale, foarte răspândită deși atât de nocivă. Pedagogia ale cărei baze le-a pus R. Steiner își asumă misiunea de a cultiva egal intelectul, capacitățile emoționale (afectivitatea) și practice (voința), deoarece dezvoltarea ultimelor două este de cea mai mare importanță pentru viață, pentru că în sfera simțirii găsim motivația și în sfera voinței ne întâlnim cu fapta, cele două forțe ale devenirii umane.

Ea oferă în acest sens grupajul necesar de discipline științifice, artistice și meșteșugărești. Acestea nu stau izolate unele lângă altele, ci se întrepătrund. Chiar și aritmetica și introducerea literelor în primul an de școală se face artistic. În predarea disciplinelor științifice mai ales în clasele superioare se fac constant conexiuni practice. Elevul trebuie să înțeleagă concret, care este importanța cunoștințelor unei materii pentru viața socială. Astfel în continuarea trigonometriei se face, de exemplu o practică geodezică.

Stagiile de practică agricolă, socială sau industrială, prevăzute în clasele superioare, oferă căi de înțelegere ale diferitelor domenii de activitate.

B. Un alt principiu este cultivarea celor trei forțe psihice fundamentale: gândirea, simțirea, voința, se face la nivelul fiecărei categorii de vârstă.

- La vârsta preșcolară predomina, prin învățarea imitativă, elementul volitiv, activ. Pedagogia Waldorf consideră nesănătoasă educația intelectuală timpurie.

- În perioada 7-14 ani predomină artisticul, pentru edificarea ca om a individului, pentru prefigurarea unui om moral și liber.

- La adolescență predomina cultivarea puterii de judecată individuală. Aceasta fiind în conformitate cu principiul: *Respectarea etapei de dezvoltare a copilului*.

Fiecare etapă de dezvoltare a copilului presupune caracteristici ce necesită o abordare specifică pentru a se asigura sănătatea fizică și sufletească-spirituală a maturului de mai târziu.

C. Educăm prin ceea ce suntem. Numai un Eu, o personalitate poate educa un adevărat Eu.

Nu educăm prin statut social, material și profesional, nici prin dorințe și planuri pentru viitorul copilului, ori eforturi financiare, ci prin ceea ce suntem cu adevărat ca oameni. Dascălul Waldorf nu folosește manuale, ci structurează singur conținuturile pentru că această muncă însăși educă și construiește elevul, evitându-se reproducerea mecanică a conținuturilor. Un adevărat dascăl Waldorf este o personalitate, un caracter, o persoană cu conștiința trează care se străduiește întru dezvoltare sufletească-spirituală, este pe cale...El dobândește prin strădanie personală o sănătoasă și largă viziune asupra lumii, universului, strădanie și viziune care devin forțe de educare pentru elev.

D. Între 7 și 14 ani întregul proces instructiv educativ trebuie să fie străbătut de un element artistic.

Este un imperativ sufletească-spiritual al copilului. Aici concretizându-se principiul: *Pedagogia este o artă*. Pedagogia Waldorf este artă din punctul de vedere a predării și conținuturilor dar dezvoltă și aptitudini artistice independente de talentul nativ. Educarea devine artă prin folosirea artisticului, artei, frumosului, ca metodă de predare și educare, ce-l fac pe om liber și creativ, moral, conștient, motivat.

E. Se tinde către un stil de predare care să țină seama de evoluția individului, astfel încât elevul să fie implicat în dobândirea de cunoștințe – așa cum procedează desigur orice profesor bun din lume.

Accentul nu cade pe achiziție informațională, ci pe dobândirea de cunoștințe ce cresc odată cu omul, cunoștințe ce devin ele însele instrumente de cunoaștere. Acesta fiind un alt principiu Waldorf: *Învățăm să învățăm!*

Nu acumulare de informație, ci capacitatea de a observa viața și de a trage concluzii conforme cu realitatea. Nu umplem un vas, ci aprindem un foc!

F. Numai un om liber, o școală liberă pot crește un om liber.

Principiul respectării libertății individului, presupune că educația se face astfel încât copilul este ajutat să-și găsească propria concepție despre lume și viață. Când impun modul meu de a gândi, felul meu de a concepe viața, principiile, valorile mele, încalc libertatea micului om. Copilul, adolescentul și tânărul vor crede în valori și principii și vor avea tăria să le urmeze, numai când au ajuns la ele prin proprie experiență și convingere, în mod liber și nu când le-au fost impuse. Pentru orice individ au cea mai mare valoare propriile experiențe. Pedagogia Waldorf prin conținuturi și metodică asigură punerea elevului în contexte artistice care facilitează viețuirea unor variate experiențe de viață.



#### G. Principiul autorității iubite.

Profesorul diriginte, dascălul însoțește copilul cu dragoste lucidă și stabilește cu acesta o relație profundă și justă, care îl determină să învețe.

Autoritatea iubită este construită prin cunoașterea reală a etapelor de dezvoltare ale elevului și a sarcinilor ce decurg de aici, aducerea spiritualului în conținuturi, verticalitate morală și spirituală, clipe de frumos autentic trăite împreună.

Nu există autoritate mai mare, mai autentică, mai sănătoasă educațional decât cea a modelului ales.

H. Principiul autodeterminării are următoarele concretizări: necondiționare economic-politică, ciclu integral de 13 ani, evitând clasele paralele pentru a crea un climat de familie spirituală, fără manuale, fără note, fără examene, fără repetenție, la sfârșitul anului, profesorul redactează o caracterizare ce reflectă imaginea etapei de dezvoltare a copilului, cu bacalaureat echivalent și în cadrul celui de la stat, discipline artistice specifice (euritmie, gimnastică, sculptură, etc.) profesor-diriginte ce conduce clasa 8 ani, predarea făcându-se în epoci de 3-5 săptămâni, în cadrul cursului de bază, de 110 minute, într-un cuvânt: un spațiu spiritual.

Întrucât contextul național actual se înscrie, în linii mari, în tendințele lumii contemporane a cărei direcție fundamentală este democrația alternativă Waldorf poate veni în sprijinul împlinirii obiectivelor educaționale:

- *Integrarea democrației* în subsistemul educațional pe care îl reprezintă;
- *Asigurarea unei educații* sub forma unui învățământ deschis și flexibil;
- *Formarea unor cetățeni conștienți și responsabili*, preocupați de evoluția societății în care trăiesc;
- *Formarea atitudinilor și relațiilor sociale* solicitate de necesitatea îmbunătățirii vieții cultural-etice spre binele general al societății românești;
- *Dezvoltarea interesului pentru educație* printr-un tip de învățământ axat pe disponibilitatea continuă pentru cunoaștere și acțiune, pentru desăvârșirea culturală și morală, pentru adaptarea la un context social în schimbare.

#### Bibliografie

- Carlgren, F. (1994), *Educație pentru libertate*, Editura Triade, Cluj-Napoca.  
 Steiner, R. (1998), *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, Editura Triade, Cluj-Napoca.  
<http://waldorf.ro/>

# ÎN ELVEȚIA, ACASĂ LA ȘCOLILE RUDOLF STEINER

**Paraschiva LATEȘ**  
**Florin LATEȘ**

Un loc aparte în practica educațională din școlile Waldorf îl ocupă euritmia, care în concepția lui Rudolf Șteiner, nu este altceva decât gimnastică, „o gimnastică pătrunsă de suflet”, cu impact formativ asupra sufletului și spiritului.

Euritmia este privită sub aspect didactico-pedagogic, ca „joc al mișcării pătruns de suflet”. Ca „un joc al mișcării” au fost și activitățile grupului folcloric „Brădulețul” al Școlii Gimnaziale din Dorna Arini, desfășurate în Școala Rudolf Steiner din Geneva, Lausanne și Steffisburg, cantonul Berna.



În aceste vizite de lucru ne-am dat seama că școala Waldorf este un loc în care se încearcă educarea omului în ansamblul său, atât cognitiv, cât și artistic sau în domeniul manualității, armonizând procesul educațional. Disciplinele școlare nu sunt privite ca scop în sine, ci ca mijloace educaționale, drept pentru care nu se dau note sau calificative, elevii primind la sfârșitul clasei o caracterizare scrisă de învățător sau de profesori.

Discutând cu colegii de acolo, am aflat că pentru studiu nu se folosesc manuale în clasele mici, elevii folosesc informația primită în orele de curs și toată gama de cărți existente în domeniul studiat. Disciplinele principale: limba maternă, matematica, istoria, geografia, biologia, fizica și chimia sunt predate în perioade sau epoci de câte 3-4 săptămâni, câte două ore pe zi. Dexteritățile: limbile moderne, sportul, muzica, cursurile artistice etc., cât și orele de exercițiu la limba maternă și matematică etc. apar în continuare în orar, în mod obișnuit.

Ne-am dat seama, în săptămânile petrecute în școlile Waldorf, că aici copilul poate să descopere lumea înconjurătoare din mai multe perspective: științifice, artistice și tehnic-meșteșugărești. Importantă este aici cunoașterea și socializarea, mai puțin competiția și izolarea. Copilul învață să cânte la un instrument muzical, să participe la sărbători în colectivitate și să aibă posibilitatea unei relații umane firești cu

educatorii lui, să se simtă înțeleși și tratați cu atenție. Cadrele didactice contribuie la dezvoltarea creației literare și artistice a elevilor prin cunoașterea aptitudinilor lor creatoare. Acest lucru se realizează prin exerciții de inițiere în tehnica creației și lărgirea continuă a orizontului lor artistic.

Timp de o săptămână am lucrat cu elevii claselor a VII – a din școlile de acolo, dansuri din Bucovina și Moldova, piese orchestrale și cântece populare din toate zonele țării. A fost o muncă plăcută deoarece toți copiii știau să cânte la un instrument și făcând euritmie au învățat foarte repede dansurile și cântecele populare pe care noi le-am propus.

Participând la orele lor de curs, am constatat că exercițiul îmbracă forme diferite, în funcție de domeniul în care este folosit. În domeniul creației literare, elevii din clasele I-IV își exprimă prin cuvânt impresiile, stările și trăirile emoționale, folosind diferite figuri de stil, expresii frumoase în realizarea, redactarea unor compuneri. Compunerea este un exercițiu de exprimare scrisă, de căutare a imaginilor plastice, prin care elevul încearcă să exprime realitatea percepută de el. Desenul, artele plastice constituie un mijloc de dezvoltare a imaginației, de asimilare a tehnicii perspectivei și a coloritului.



Am constatat de asemenea că activitatea în cercuri constituie o formă potrivită pentru dezvoltarea aptitudinilor artistice ale elevilor. De exemplu, cercul de creație pregătește punerea în scenă a unei piese pentru copii sau inițiază un grup de recitatori, cercul coregrafic pregătește dansuri populare, invitând periodic coregrafi din diferite țări din Europa, astfel copiii din școlile Waldorf vin în contact cu valorile artistice europene ce contribuie la dezvoltarea aptitudinilor artistice ale elevilor și la cunoașterea unor înclinații ale acestora. Toate aceste obiective se realizează într-o strânsă colaborare a școlii cu familia. Cadrele didactice reușesc să stimuleze activitatea creatoare a elevilor și să contribuie la înflorirea și afirmarea talentelor prin munca desfășurată cu multă pasiune, răbdare și eforturi susținute.

Prin tot ceea ce am văzut acolo în această perioadă de stagi, ne-am dat seama că școala Waldorf acordă copilului o educație adecvată, îl ajută să se integreze respectivelor condiții culturale, economice și sociale. Educația într-o lume care se

transforma de la o zi la alta într-un ritm amețitor, impune părinților și pedagogilor întrebarea: cât de creativi, independenți, liberi și plini de inițiativă pot deveni tinerii prin intermediul educației și al școlii. Aici copilul învață să întâmpine noul cu flexibilitate. Copiii pot fi educați în așa fel încât să pună cu plăcere, interes și curiozitate întrebările care îi frământă.

Ei ne-au demonstrat că pedagogia lui Rudolf Steiner se poate aplica în contextul oricărei culturi, asta înseamnă că poate fi transpusă cu ușurință în practica din multe țări, având ca urmare conviețuirea armonioasă a oamenilor aparținând diferitelor culturi.

Astfel, diferite țări și școli se ajută între ele, se fac schimburi intense de cadre didactice pentru programe de dezvoltare și de coordonatori care lucrează împreună cu mai tinerii colegi în școlile nou înființate. De asemenea, sunt invitate cadre didactice din învățământul tradițional din alte țări să facă diverse cursuri cu elevii din aceste școli. O astfel de activitate am desfășurat-o noi, un grup de profesori de la Școala Gimnazială din Dorna Arini în școlile de acolo.

Deoarece în perioada 7-14 ani predomină artisticul, pentru edificarea ca om a individului, pentru prefigurarea unui om moral și liber, la sfârșitul clasei a VII-a, ca o încununarea a ceea ce au dobândit în acești ani, la sfârșitul săptămânii de lucru cu copiii elvețieni, munca noastră a fost încununată cu două spectacole folclorice, unul pentru elevi și profesori și altul seara, pentru părinți.

Copiii au fost emoționați și sensibilizați văzând frumoasele costume populare românești pe care le-au îmbrăcat, de aceea tot ce s-a desfășurat pe scenă a fost de înaltă ținută artistică și de bună calitate.



La sfârșitul spectacolelor copiii au fost rechemăți pe scenă de mai multe ori și au fost reluate fragmente din spectacol, în aplauzele tuturor. Ne-am dat seama că în pedagogia Waldorf la copiii cu vârste între 7 și 14 ani, întregul proces instructiv educativ trebuie să fie străbătut de un element artistic. Este un imperativ sufletesc-spiritual al copilului. Aici concretizându-se principiul: „Pedagogia este o artă”. Pedagogia Waldorf este artă din punctul de vedere al predării și conținuturilor dar dezvoltă și aptitudini artistice independente de talentul nativ. Educarea devine artă

prin folosirea artisticului, artei, frumosului, ca metodă de predare și educare, ce-l fac pe om liber și creativ, moral, conștient, motivat.

Deoarece copilul este o ființă complexă dotată cu gândire, simțire și voință, curriculumul școlii este echilibrat și implică elevii atât la nivel intelectual cât și artistic și senzorio-motor în fiecare zi, deopotrivă în învățământul Waldorf cât și în învățământul tradițional.

Profilul omului de tip nou se realizează, se conturează încă din copilărie. În școală, copilul trebuie pregătit să sesizeze frumosul din natură, viață, literatură, artă și tot aici sunt depistate și cultivate talentele creatoare și artistice. Prin parteneriatele pe care școala noastră le are cu Școlile Rudolf Șteiner din Elveția, ne-am îmbogățit experiența didactică cu metode noi folosite în învățământul Waldorf, conștientizând că în învățământul tradițional prin activitățile artistice și senzorio-motorii, trebuie să ajungem la sufletul și inima copilului.



### **Bibliografie:**

Steiner, R. (1998), *Antropologie generală ca bază a pedagogiei*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

[http://www.waldorfiasi.ro/userfiles/file/Articole/Pedagogia%20Waldorf%20ciclul%20primar%20si%20gimnazial%20\\_%20Adrian%20Condrea.pdf](http://www.waldorfiasi.ro/userfiles/file/Articole/Pedagogia%20Waldorf%20ciclul%20primar%20si%20gimnazial%20_%20Adrian%20Condrea.pdf).

# **PEDAGOGIA WALDORF: O ALTERNATIVĂ LA VIAȚA COPIILOR**

**Liana Monica MOLDOVAN  
Laura Maria NECHITI**

*„Și trebuie să alungăm din ochii noștri o anumită ceață de prejudecăți și ignoranță, cu atât mai orbitoare, cu cât ne credem mai învățați, ca să putem vedea ce trebuie să facem pentru copil” (M. Montessori).*

Unul dintre factorii care au dat omenirii înfățișarea actuală este educația, una dintre marile probleme ale societății din toate timpurile. Nu putem vorbi despre educație, fără a vorbi de pedagogie, școală, educator, părinte, dascăl. Educația există din cele mai vechi timpuri și a luat forme diferite, în funcție de: perioada istorică, dezvoltarea spirituală a omului, evoluția universului etc.

Educația este definită și ca o reevaluare spirituală a vieții omenești. Sarcina ei este de a reorienta individul, de a-l face capabil să aibă o vedere mai profundă, semnificativă asupra experiențelor sale, de a-l așeza deasupra și nu în interiorul sistemelor, credințelor și idealurilor sale. Lumea în care trăim își propune să pregătească omul pentru necesitățile economice și politice ale societății și economiei de consum, de azi și de mâine, „uitând” că mai întâi trebuie să devenim oameni, să ne cucerim umanitatea.

În epoca preromantică, J. J. Rousseau pleda pentru o educație bazată pe întoarcerea la natură. Dacă facem abstracție de felul cum a fost înțeleasă și aplicată această întoarcere la natură, nu putem să nu-i recunoaștem perfecțiunea inspirației. Întoarcerea la natură a omului, a copilului, cu tot ce are ea binefăcător este benefică. Nu putem să nu remarcăm că descrierea școlii organizate după principiile lui J. J. Rousseau seamănă cu școala lui Pitagora din antichitate.

Mai târziu, principiile pedagogice ale lui Pestalozzi ne oferă imaginea importanței inspirației și intuiției în educație și în actul pedagogic, fără însă a reuși să le impună ca și instrumente educaționale.

Într-o societate democratică, posibilitățile de opțiune pe plan educațional ar trebui să fie multiple. Alternativă educațională înseamnă „alter-natus”, adică născut diferit. E vorba deci de o educație bazată pe izvoare variate și care utilizează practici diferite”.

În ultimul timp țara noastră încearcă și prin lumea grădiniței să se alinieze standardelor educaționale occidentale, recunoscând rolul și profesia de educator psihopedagog. Rolul educatorului în evoluția copilului este important deoarece el trebuie să cunoască nevoile de dezvoltare al acestuia la fiecare etapă de vârstă indiferent de ce ar învăța copilul, cel mai important lucru este să i se antreneze și să lărgască facultățile creatoare: imaginația și fantezia.

Iubirea, bunătatea, vorba blândă sunt un balsam pentru sufletul copilului, iar tot ce este sufletească se exprimă până în adâncul organismului. Omul caută în

permanență împlinirea relației suflet-trup și tocmai în procesul de educare se omisese considerarea omului ca întreg.

Printre direcțiile educației alternative cu influență mai largă din punct de vedere al inovației educaționale și cu o tendință relativ constantă spre răspândire se numără și grădinițele și școlile Waldorf.

În anul 1990 la cererea Guvernului României a luat ființă la București Centrul Pentru Pedagogie Waldorf. Chiar din acel an și-au deschis porțile primele grupe de grădiniță și primele clase de școală în București, Timișoara și Cluj.

După aproape douăzeci și trei de ani de activitate, încă se mai pune întrebarea: Ce este pedagogia Waldorf?

Această pedagogie a fost creată în anul 1919 de către Rudolf Steiner prin înființarea unei școli pentru copiii muncitorilor de la fabrica Waldorf Astoria. De atunci, aceste școli poartă numele fabricii dar se întâlnesc în unele țări sub denumirea de „Școli Rudolf Steiner”. Această educație este orientată antropologic, ținând seama de necesitățile și capacitățile fiecărui individ. Conținutul disciplinelor nu urmărește însușirea acestora, ci să stimuleze interesul copilului pentru cunoaștere. Dezvoltarea gândirii, simțirii, voinței copilului sunt obiectivele esențiale ale acestei alternative educaționale.

Pedagogia Waldorf se bazează și funcționează pe baza unui număr de 7 principii pedagogice. Principiul fundamental este abordarea integrală a ființei umane conform cu specificul vârstei și având ca țel dezvoltarea personalității copilului. Principiul educației permanente se referă la faptul că educația începe odată cu nașterea ființei umane și devine o dimensiune a existenței sale pe parcursul întregii vieți. Principiul organizării ritmice a situației educaționale – această organizare ritmică este reflectată în pedagogia Waldorf prin planificarea pe "epoci de studiu". Crearea unui ambient adecvat obiectivelor este cel de-al patrulea principiu, în timp ce principiul asigurării unui echilibru între teorie și practică are în vedere obiectivul pedagogiei Waldorf de a forma și dezvolta elevul nu doar din punct de vedere cognitiv, ci și din punct de vedere volitiv. Principiul predării artistice se referă la faptul că predarea este considerată o artă și este profesată ca atare, astfel încât în faza liceală elevul să fie apt de a dezvolta o gândire cu un înalt grad de abstractizare. În fine, principiul predării în imagini care se referă la nevoia de "imagini vii" a copilului de vârstă școlară mică. Această nevoie nu este satisfăcută, însă, doar de prezentarea unor planșe, diapozitive sau chiar a modelului natural, ci principala modalitate de a crea "imagini vii" este cuvântul.

„Nevoia de fantezie, simțul pentru adevăr, simțul de răspundere – acestea sunt cele trei forte care sunt nervii pedagogiei”, spunea Rudolf, Steiner. Pedagogia Waldorf este o artă ce acționează direct asupra ființei umane în devenire. Dascălii care predau într-o astfel de școală se confruntă, nu atât cu modalități diferite de predare sau forme de organizare a învățământului, ci cu întrebările: ce forțe trăiesc în copil? ce trăsături volitive posedă copilul? cum este gândirea și afectivitatea lui? Cunoscându-le profesorul acționează în sensul dezvoltării lor. Metodele folosite pentru educarea gândirii, voinței și simțirii copilului se concretizează prin exercițiul artistic (educa voința), cuvântul rostit (acționează asupra afectivității copilului, oferindu-i

posibilitatea să se concentreze asupra materiei predate), exercițiul practic (duce la învățarea prin faptă, prin activitate concretă, practică).

Școala Waldorf nu este o școală ajutătoare, ci se adresează copiilor obișnuiți. Sistemul este astfel conceput, încât să-i ajute deopotrivă pe cei slabi, în atingerea unui nivel acceptabil, cât și pe copiii dotați, în aspirația lor naturală spre performanțe cât mai notabile. Mai presus de toate, însă, această școală își propune dezvoltarea copiilor din toate punctele de vedere, într-un mod cât mai armonios.

Școala creată de Rudolf Steiner are o teorie amănunțită și un program clar de educare a voinței. În conferințele sale pentru profesorii primei Școli Waldorf, Rudolf Steiner explică amănunțit fenomenul voinței cât și posibilitățile de cultivare a acesteia. Astfel voința poate fi cultivată și întărită prin repetare regulată și ritmică, dar și prin elementul artistic. Voința nu este o calitate ce poate fi însușită într-un interval scurt de timp. Formarea și educarea voinței reprezintă un proces de lungă durată pe parcursul căruia familia și școala trebuie să coopereze strâns. La copiii ai căror familii au înțeles acest lucru de la început și au acționat corespunzător și în afara școlii, rezultatele se văd, aceștia având o voință bine formată.

În școala Waldorf se pune un mare accent pe relația de colaborare părinți-școală, armonia și constanța relației dintre profesori și părinți răsfrângându-se pozitiv asupra copiilor. Cel mai evident aspect al acestei colaborări este faptul că cele două lumi ale elevului, școala și familia, știu tot timpul una de cealaltă, formează de fapt un întreg sănătos.

Pe lângă obișnuitele ședințe cu părinții, copiii și profesorii se întâlnesc și colaborează în multe alte ocazii: spectacole și serbări, bazare și carnavali. La acestea muncesc toți, cot la cot, pregătind împreună acțiunea respectivă. Și această muncă în colectiv este deosebit de educativă, puterea exemplului celor din jur influențându-l pozitiv pe copil.

### **Bibliografie**

Ministerul Educației Cercetării și Tineretului, *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)*, București, 2008.

Ministerul Educației Cercetării și Tineretului, *Programa pentru Învățământul preșcolar – Alternativa educațională Waldorf*, București, 2003.

Steiner, R. (1990), *Educatorul și copilul*, Centrul pentru pedagogie Waldorf.  
www.waldorf.ro



# ROLUL ACTIVITĂȚII ARTISTICE ÎN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ WALDORF

Viorica ALBERT

## Introducere

Exersarea artistică ne prezintă probleme pe care le pune și lumea înconjurătoare. Aceasta depinde de materialul care trebuie să fie prelucrat: culori, lemn, lut, o schemă de mișcare, o operă literară. Nu putem rezolva temele dacă noi nu ne eliberăm, dacă nu ne adaptăm la material. Acest proces de a te adapta, are adeseori drept consecință o întreagă scală de mișcări sufletești: așteptare, decepție, manie, resemnare,

Reflecție, surpriză, speranțe noi, eforturi reînnoite de voință, bucurie intensă pentru activitatea creatoare. Dar participarea nu rămâne doar pe planul sufletescului. Ea pătrunde în profunzime, până în fizic, în degete până în vârful picioarelor. Exersarea artistică ocupă un rol special în viața noastră. Existența în epoca tehnicii este plină de acțiuni fizice executate mai mult sau mai puțin automat: aprinderea lumânării, pornirea încălzirii, pornirea mașinii de spălat vasele, ocuparea locului în metrou. Anumite activități solicită și o atenție mărită. Cine conduce o mașină ori manevrează o macara sau mănuieste o freză dentară, nu are voie nici un moment să se destindă. Concentrarea însă este rece, este indiferentă. Trebuie să dai atenție să asculți, să reflectezi. Din toată scala organelor de simț și a capacităților de voință în acest caz sunt prezente și solicitate doar câteva, puține. Cine este antrenat în exersarea artistică se afla într-o cu totul altă situație. Aici nu există niciun fel de activități care se sprijină pe rutină. Este necesară, desigur, întreaga concentrare, însă ea acoperea un registru larg.

## Copiii și arta

Una din însușirile cele mai caracteristice ale copiilor este aceea că sufletul și trupul sunt atât de intens legate unul de altul. Adultul s-a obișnuit să nu lase să i se vadă defectele chiar dacă aceasta nu îi reușește întotdeauna. Copiii fac, instinctiv, contrariul: ei țopăie pe podea când sunt supărați și sar în sus când sunt bucuroși. Dacă prin intermediul activităților artistice, faci să se exprime impulsurile sufletești ale copiilor aceasta înseamnă că necesitățile lor cele mai profunde sunt lăsate libere dar nu în voia lor. Participarea interioară a copiilor la activitatea artistică creatoare a fost considerată uneori drept o descărcare. Dacă însă așa stau lucrurile, atunci am fi putut, la fel de bine, să o facem prin lovirea unui butoi de tablă gol sau prin alergarea de câteva ori prin jurul casei ori prin spargerea unor porțelanuri vechi. Artă este plăsmuire, formare, atât în lumea lucrurilor cât și în împărăția sufletului. Unele teme artistice pretind o atitudine interioară de care instinctiv nu suntem deloc în stare. Prevăzătorul poate fi silit să devină îndrăzneț, neastâmpăratul să fie chibzuit, cel cu voința slabă să manifeste perseverență, încăpățânatul să devină apt pentru acomodare. Faptul că activitățile artistice au un efect educativ asupra copiilor, a fost de nenumărate ori observat și accentuat. Dar nu întotdeauna s-a înțeles și cât de

pătrunzătoare și perseverență se dovedește această acțiune. Acele obișnuințe și modele pentru activitate, care s-au format în timpul vârstei imitației sunt cele mai adânc înrădăcinate, în parte, ele se schimbă pe căi mai mult sau mai puțin naturale în decursul anilor, paralel cu mediul schimbat și cu atitudinea de viață modificată; câte ceva rămâne însă. Tot ce rămâne este ascuns sub pragul conștienței și nu prea se lasă zdruncinat. Nu există altă activitate mai eficace pentru cultivarea acestei atitudini fundamentale, chiar începând din copilăria timpurie, decât cea artistică. Prin aceasta, omul se obișnuiește să intre, cu toate aptitudinile sale sufletești și cu fiecare fibră a corpului său, în lupta cu o problemă care i sa arată a fi importantă, nu pentru ca rezolvarea ei i-ar aduce un avantaj material deosebit ci pentru că văzut din punct de vedere uman, este interesantă. Se v-a pune baza aptitudinii de a cultiva și dezvolta interes pentru ceea ce face.

### **O problemă culturală**

A se interesa de ceva: aceasta pare la prima vedere să nu fie ceva atât de important. Dar întrebarea: cum trebuie să mijlocim copiilor aptitudinile și activitățile care pot da forma vieții lor ulterioare, în mod bogat și plin de sens este de fapt una din marile probleme culturale. Pentru un om în creștere poate fi decisiv, referitor la întreaga sa viață, faptul de a fi pătruns de un interes real pe care se poate sprijini când ajunge la vârsta când totul începe să se clatine. În părțile industrializate ale lumii devine treptat tot mai acută întrebarea ce ar trebui să facă oamenii cu timpul lor liber, mereu în creștere. Este de asemenea o realitate și faptul că durata medie a vieții devine tot mai mare, în timp ce limita vârstei de pensionare mai degrabă coboară. Rudolf Steiner descrie felul în care activitățile artistice, prin registrul lor larg de trăiri sufletești și prin împletirea intimă a activităților psihice și fizice, au ca consecință faptul că trupul se schimbă: el devine accesibil, receptiv pentru impulsuri care vin din lăuntru omului. El ajunge un organ flexibil și armonic pe care individualitatea poate cânta ca pe un instrument, prin intermediul forțelor sale sufletești. Aici este valabil încă odată, următorul fapt: cu cât acest proces poate începe mai devreme cu atât este mai bine.

### **Simțirea organelor și desenele copiilor mici**

Unul din cele mai importante impulsuri pe care Rudolf Steiner le-a dat pe tărâmul educației copiilor mici pleacă de la felul și modalitatea cum ei desenează la această vârstă. După cum știm cu toții, deseori la copiii mici, atunci când ei desenează sau pictează apar oameni cu părți ale trupului făcute în proporții cu totul grotești: nasuri imense, mâini uriașe etc. Într-un curs pedagogic pe care Rudolf Steiner l-a ținut în primăvara lui 1920 în Basel pentru dascălii din școlile publice el arată ce anume putem învăța din astfel de imagini: „luați un număr mai mare de asemenea desene copilărești și încercați să vedeți cum desenează copilul brațele și picioarele și atunci veți vedea că felul acesta provine din simțământul interior: presupuneți că atunci când copilul desenează un profil acesta provine din observare. Este vorba de alăturarea a două izvoare ale trăirii sufletești. Copiii mici nu desenează intelectul, ei desenează cele trăite, observații de tip primitiv, amestecate cu simțirea primitivă a organelor. Cred ca se poate întotdeauna diferenția: când copilul desenează gura, este privit conturul gurii,

când el desenează dinții atunci aceasta este luat cumva din simțirea launtrică a organului”. Rudolf Steiner descrie felul în care copiii mici au capacitatea de a-și simți organele proprii, capacitate care în timpurile antice era generalizată fiind puternic prezentă, de pildă, la sculptorii greci: lucrările lor nu creșteau, de fapt pornind de la studiul unui model ci tocmai din această trăire launtrică a propriilor organe. Este important că pruncii să poată începe de timpuriu să se preocupe de crete colorate și de pensule pentru a li se putea cultiva calitatea sufletească specifică trăirii pline de fantezie înainte de a fi înăbușită la creșterea intelectului. A-i lăsa pe copii să trăiască în întregime, în acest mod, senzația percepția propriilor organe, înseamnă să stimulezi combinația dintre trăirile sufletești și activitățile fizice, care este atât de importantă pentru întreaga noastră existență. Asemenea picturile pot fi stimulate cu ajutorul basmelor, pot fi întâlnite dispoziții sufletești ca: umorul, tristețea, calmul, tensiunea, care pot fi exprimate prin nuanțe coloristice simple.

Activitățile artistice ajută la metamorfozarea însușirilor omenești și sunt puțini prin care se realizează relațiile complexe cu copiii în procesul didactic. Arta ca instrument devine principiul: arta ca metodă de cunoaștere aprofundată de sine și a lumii.

### **Bibliografie**

Steiner, R. (1994), *Educație pentru libertate*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Lanz, R. (1994), *Pedagogia Waldorf*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

# JOCUL ÎN CERC – METODĂ EDUCAȚIONALĂ SPECIFICĂ GRADINIȚEI WALDORF

Aritina ȘUSCĂ

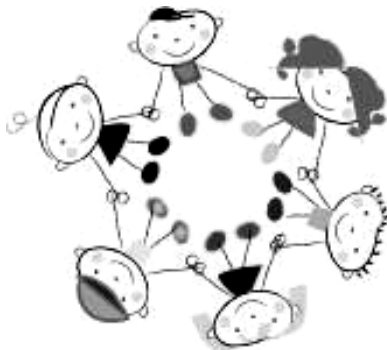
*„Visez o școală în care să nu se predea la drept vorbind nimic. Să trăiești liniștit și cuviincios, într-o margine de cetate, iar oamenii tineri să vină acolo spre a se elibera de tirania profesoratului. Căci totul și toți le dau lecții. Totul trebuie învățat din afară și pe dinafară, iar singurul lucru care le este îngăduit din când în când e să pună întrebări. Dar nu vedeți că noi nu avem întotdeauna ce să le spunem? Suntem doar mijlocitori între ei și ei înșiși” (Constantin Noica).*

## Jocul în cerc – Jocul ritmic

Exceptând preocuparea permanentă a dascălului privind metodică, pedagogia rămâne o mare provocare pentru că „nu se știe cine dă și cine primește. Ce-ați face dacă v-ați trezi într-o bună zi în fața clasei fără manuale, și ați avea libertate deplină de-a educa fără a fi constrânși de acestea.

În educația preșcolară, ca modalitate de abordare concretă a textului se poate folosi jocul în cerc specific fiecărui anotimp, dar și jocul în cerc specific sărbătorii celei mai apropiate, unde copiii imită prin gestică diferite animale urmărindu-se mărirea capacității de receptare și de dezvoltare a imaginației. Una din sărbătorile în care întâlnim animalele este „Sărbătoarea lampionilor” ce marchează trecerea de la toamnă la iarnă. Elocvente sunt versurile:

*„Este noapte, este frig,  
Iar piticul mic pitic,  
De cu seară-și pregătește,  
Felinarul luminat,  
Ca să meargă în pădure,  
Să adune, să adune,  
În deseaga-i mare,  
Lumina-i strălucitoare,  
Și apoi cu drag s-o împartă,  
Tuturor copiilor și animăluțelor.”*



## Caracteristici

Jocul în cerc ne însoțește de-a lungul întregului an. Prin intermediul lui îi prezentăm copilului crâmpoie de viață, o parte din ceea ce se schimbă în ambianță și în natură în funcție de anotimp. Prin intermediul imitației, copiii de grădiniță preiau

profund în interiorul lor tot ceea ce percep. Este motivul pentru care încercăm prin mișcare și gesturi să exprimăm ceea ce dorim să trăiască copilul. Se creează astfel o legătură între copil și natură care se va manifesta în viața sa de mai târziu sub forma unui interes real pentru natură, pentru anotimp și mediul înconjurător.

Un alt aspect al *jocului în cerc* este reprezentat de educarea mișcării. În mod deliberat renunțăm la educația fizică cu copiii. Metoda noastră pentru educarea mișcării este *jocul în cerc*. Prin însoțirea versurilor și a cântecelor cu gesturi avem la dispoziție o infinitate de posibilități de mișcare. Iată doar câteva exemple de mers:

Alunecăm repede și fără zgomot, ca un șoricel, pășim liniștit ca un cerb, sau cu pași mărunți ca un pitic, facem pași mari ca uriașii, călcăm maiestuos ca regii, plutim ca fluturii, fâlfâim ca păsările sau țopăim ca mânji.

Pășim mărunț ca piticii: „*Uite vin piticii, urcă pe cărare*” sau facem pași mari ca uriașii: „*Cu cizme grele vine acum, / Bătrânul uriaș*” plutim ca fluturii: „*Lin, lin, coboară, / micuțul fluturaș, / Să miroase flori de vară*”.

Tot atât de multe posibilități ne stau la dispoziție și când este vorba de mișcarea mâinilor și a brațelor: „*Eu am o sămânță micuță-n pălmuță / Ea doarme acum liniștită / De măicuța păzită / Doarme ca-ntr-un legănuț / În micuțul ei pătuț.*”; se poate reda imaginând ținerea unei semințe în căușul palmei, se închide pumnul și cu ambele mâini se imită leagănul.

În felul acesta copilul descoperă unitatea existentă între mișcarea trupului și a sufletului, învață să exprime în limbajul corpului cele mai fine, diferențiate atitudini sufletești. Fantezia copilului este folosită mereu, niciodată nu se face o mișcare de dragul mișcării, ci mereu în consonanță cu întregul. Pentru ca gesturile adultului să fie cu adevărat demne de a fi imitate trebuie să fie făcute conștient.

Jocul ritmic are o structură ce conține: limbajul, muzica, ritmul, mișcarea (gestul), firul călăuzitor (început, mijloc, finalitate), un scop și un motiv.

Muzicalitatea unui cuvânt este dată de alternanța dintre vocale și consoane, atunci când alcătuiești un *joc în cerc* trebuie avut în vedere și acest fapt: vocalele se adresează stării emoționale, vocalele sunt calea prin care copilul descoperă lumea miracolului: „*Crăiță, crăiță / Dă Doamne-o ploaie*”, de aceea este indicat să folosim multe vocale, consoanele se opresc undeva la nivelul capului: „*Cireșica are mere / Cireșel vine și cere / Cireșica nu se-ndură / Cireșel vine și fură*”.

Repetiția așează în copil imaginea, el se familiarizează cu acel cuvânt, se creează o armonie între gest-imagine-cuvânt.

Dinamica jocului în cerc nu reiese din schimbări dramatice, ci din impulsuri foarte simple: este suficient dacă piticul-bunic înalță o singură dată ciocanul său mare, pentru ca la repetare piticul-băiat să dea cu ciocanul sau cel mic, atunci când îi vine rândul. *Jocul în cerc* respiră prin antiteze: tare-încet, repede-lent, mic-mare.

*Jocul în cerc* este creat de către educatoare și cuprinde conținuturi foarte variate, precum: transformările din natură, muncile specifice fiecărui anotimp, munca din gospodărie, diferite meserii, viața plantelor și a animalelor de-a lungul anului etc.

„Câte-o semnicioară-alegem / Și-n grădină acum să mergem / În pământ s-o semănăm” (Joc de primăvară); sau „Un tâmplar de eu voi fi / scânduri voi rindelui / Una peste alta voi clădi / Și-o casă voi construi” (Joc de carnaval-meseriile)

Jocul în cerc ocupă un loc central al activității în grădinița Waldorf. Jocul în cerc este o activitate condusă, complexă, prin care se realizează educația interdisciplinară prin îmbinarea artistică și plină de sens a versurilor, cântecelor, mișcărilor și gesturilor, în conținuturi orientate după anotimp și sărbători.

„Pe când îngerul zbura/ Și în lume veste dă, / Lângă iesle cine sta? Colind „lângă iesle cine stă/ oare cine stă?/ Stătea Maica Precistă” (Joc de Crăciun)

Prin jocul ritmic se realizează interdisciplinaritatea dintre exersarea limbajului, lărgirea orizontului de cunoaștere, cultivarea mișcării armonioase, cultivarea unui limbaj al mișcării, educația muzicală.

Jocul în cerc se bazează pe puterea de transmitere având ca model educatoarea, în funcție de dezvoltarea proprie, dispoziția de moment a copilului.

### Concluzii

Obiectivele jocului ritmic sunt compatibile cu cele ale învățământului clasic în care se realizează activități de educare a limbajului, activități matematice, activități de cunoaștere a mediului, activități de educație pentru societate, activități de educație muzicală, activități de educație fizică.

„Câte unul pe cărare/ Mergem în pădurea mare/ Uite sus și uite jos/ totu-i vesel și frumos”

Obiectivele cadru pentru jocul ritmic sunt dezvoltarea relațiilor parțiale ale coordonării în mișcare, a relațiilor sociale de grup și stimularea calităților intelectuale, de voință și afective, în vederea aplicării independente a deprinderilor însușite.

Pe parcursul și în urma jocurilor copiii pot să dobândească cunoștințe despre natură, plante, animale, societate, să se exprime corect din punct de vedere gramatical să perceapă muzicalitatea limbii, experimentarea auzului fonetic prin limbă și muzică, să exprime prin gesturi imaginile sugerate prin rostire, să coordoneze mișcările cu ritmul și melodia.

Conținuturi posibile ale jocurilor ritmice sunt:

- Sărbătoarea recoltei: seceriș, treierat, pregătirea pâinii, culesul fructelor și al legumelor, fenomene atmosferice specifice;

- Sărbătoarea lampioanelor: pregătirea animalelor și a întregii naturi pentru iarnă;

- Sărbătoarea Sfântului Nicolae;

- Jocul de Crăciun: colinde, datini, obiceiuri legate de nașterea pruncului Iisus;

- Jocul celor trei magi: colinde, datini;

- Joc de iarnă: fenomene ale naturii, jocuri, activități specifice;

- Jocul de carnaval: cântece, meserii, basme, revenirea naturii la viață;

- Joc de primăvară: fenomene ale naturii, activități specifice ale oamenilor;

- Joc de Paște: reînvierea naturii, semănat, încolțit, înmugurit, înverzit, înflorit, obiceiuri legate de Paște;

- Joc de Înalțare: păsări, evoluție, etc.

### **Bibliografie**

Knipping, U. (1999), *Pedagogia Waldorf în grădiniță*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Bloy, L. M. (1981), *Exegeza locurilor comune*, Editura Științifică și Enciclopedică București.

\*\*\* (2003) *Programa pentru învățământul preșcolar alternativa educațională Waldorf*, M. E. C., București.

# **PEDAGOGIA CURATIVĂ**





# PEDAGOGIA CURATIVĂ ÎN LUME

**Anca-Maria PĂCURAR**

Rudolf Steiner a dezvoltat conceptul Antroposofiei în disputa cu curente de gândire contemporane lui, și îndeosebi prin studiul concepției despre lume și al metodelor de cercetare ale lui Goethe. El l-a opus în măsură crescândă predominanței imagini despre lume, de factură materialistă și ateistă. Altfel decât procedează concepția științifică bazată pe cercetarea empirică, care nu validează decât afirmații de ordinul percepției senzoriale și al experimentului repetabil, în a doua parte a biografiei sale Rudolf Steiner descrie și pășește pe căi ale cunoașterii care duc dincolo de percepția sensibilă (Neukäter-Pieweck, 1989, p. 437).

Din punct de vedere al conținutului – așa după cum rezultă din biografia sa – Steiner acoperă un domeniu neobișnuit de vast. Concepte pedagogice și pedagogic-curative se află aici alături de alte teme: el descrie natura omului, creația și evoluția lumii, face referiri la religie, istorie, etc. În ultima fază a vieții sale el însoțește și consiliază activitatea concretă, care rezultă din imaginea antroposofică a omului, în domeniul medicinei practice, al științei, artei, vieții în domeniul economic și al agriculturii, ca și în cel al educației – în special prin întemeierea Școlii Waldorf și prin impulsul său pedagogic-curativ, un an înainte de moarte (Neukäter-Pieweck, 1989, p. 437).

Biografia lui Rudolf Steiner arată că el s-a dedicat în ultimii săi șase ani de viață prelucrării temelor pedagogice. Steiner a declarat profesia didactică drept intenția sa inițială. Mai târziu a activat în sens pedagogic și agogic: fie ca profesor privat, fie în cadrul predării la Universitatea Muncitorească din Berlin. În lucrările sale se găsesc în mod repetat, începând din 1906, impulsuri în domeniul educației și școlii. Primul ciclu de conferințe pedagogice, cu titlul „Antropologie generală” l-a ținut în fața colegiului profesoral al noii școli Waldorf. Conferințele-convorbiri de mai târziu, cu profesorii Waldorf, însoțite și conduse de Rudolf Steiner – care conțin multe indicații în ce privește practica pedagogică, au fost și ele stenografiate și tipărite.

Problematica handicapului îi era cunoscută lui Steiner din propria experiență cu fratele său Gustav care era „surdo-mut și nu în toate mințile” (Lindenberg; 1992). În timpul petrecut la Viena el s-a dedicat, ca profesor privat, și educației unui băiat de 11 ani cu hidrocefalie, calificat de medici ca irecuperabil. Acest băiat a frecventat mai târziu gimnaziul și a devenit medic.

Pedagogia curativă de orientare antroposofică există din anul 1924. Ea se naște sub egida Secției medicale a Universității libere pentru Știința Spirituală a Goetheanumului, în Dornach, Elveția ca rezultat a trei inițiative diferite. Pot fi menționate unele inițiative timide al antroposofilor: la Institutul Clinic-Terapeutic din Dornach/Arlesheim (Ita Wegman) era îngrijit, din anul 1923, un copil cu tulburări în dezvoltare, la Școala Waldorf din Stuttgart – unde fusese întemeiată o clasă ajutoare și la Sanatoriul pentru tineri din Jena, unde trei tineri antroposofi încercau să aplice idei antroposofice în cadrul activității lor pedagogice. În toate cele trei situații au fost

prelucrate și aplicate sub conducerea lui Rudolf Steiner indicațiile metodice și didactice date de el în cadrul antropologiei spiritual științifice. Dar baza pentru diagnosticarea și stimularea copiilor care au nevoie de îngrijire sufletească a fost pusă de Rudolf Steiner în cadrul secției medicale a Goetheanumului prin susținerea în 1924 a Cursului de Pedagogie Curativă.

Cu ocazia noii întemeieri a Societății Antroposofice – Crăciun 1923/24, acești tineri și-au exprimat rugămintea ca Rudolf Steiner să le dea indicații pentru munca lor pedagogic-curativă. El i-a îndrumat în primul rând către conducătoarea Secției Medicale a Goetheanum-ului, Ita Wegman, dându-le totodată răspunsuri spontane la întrebările referitoare la pedagogia curativă.

Acest curs din iunie/iulie 1924, la care au participat cca. 25 de persoane, este considerat ca piatră fundamentală a pedagogiei curative. În primele cinci din cele douăsprezece conferințe ale cursului, au fost făcute considerații „teoretice” în ce privește educația copiilor cu deficiențe de dezvoltare. Apoi au fost prezentați și „discuțați clinic” copii din institutul D-nei Wegman și din Institutul „Lauenstein” – Jena, înființat între timp de către cei trei „pedagogi curativi primordiali”. Faptul că impulsul pedagogiei curative nu s-a stins o dată cu moartea lui Rudolf Steiner – un an mai târziu, se datorează ltei Wegman, care a preluat rolul de consilier și încurajator al lui Rudolf Steiner. Până în 1943 – anul morții sale, Ita Wegman a fost centrul viu al mișcării de pedagogie curativă, impulsionând întemeierea de cămine în diferite țări (Klimm, 1992, p. 105).

În perioada care a urmat, au luat naștere mai multe inițiative conduse de Ita Wegman, conducătoarea de atunci a Clinicii din Arlesheim, care trata de asemenea copii cu handicap. S-au întemeiat noi centre de pedagogie curativă astfel încât până în 1933, numai în Germania existau 7 astfel de instituții.

Perioada naționalismului a împiedicat dezvoltarea acestora în Germania, aproape toate căminele și școlile fiind închise. Nici în Elveția, Țările de Jos și Marea Britanie dezvoltarea nu s-a desfășurat fără întreruperi.

În Scoția, în timpul celui de-al doilea război mondial a luat ființă Mișcarea Camphill, comunitate orientată în direcția păstrării mediului familial, care s-a răspândit ulterior în toată lumea. Aceasta a fost întemeiată în anul 1940 de către doctorul vienez emigrant Karl König, una dintre figurile cele mai proeminente ale mișcării de pedagogie curativă și terapie socială, care a continuat și a dezvoltat impulsul dat de Rudolf Steiner în această direcție.

Karl König s-a născut la Viena la 25 noiembrie 1902 și a încetat din viață la 27 martie 1966, la Brachenreuthe. A creat comunități în care au putut să se dezvolte în mod plener copiii și adolescenții care nu-și găsiseră locul în structurile sociale existente.

Numai după cel de-al doilea război mondial s-au deschis și în Germania instituții de pedagogie curativă, precum și multe școli de zi cu acest specific.

În prezent există astfel de instituții în 37 de țări, în care sunt cuprinși aproximativ 12000 de copii. Doar în Germania există 72 de instituții care adăpostesc cei peste 3500 de copii.

Deși minoritară în raport cu pedagogia tradițională, pedagogia curativă de orientare antroposofică prezintă credibilitate în fața exigențelor timpurilor noastre. Ea

și-a demonstrat în timp trăinicia, depășind obstacolele apărute, ba chiar mai mult, numărul instituțiilor de acest fel a crescut continuu. Câteva sute de astfel de centre, mărturisesc dezvoltarea acestui impuls. Densitatea lor este mai mare în țările de limbă germană și engleză și mai mică în cele de limbă latină. Este demn de semnalat faptul că deși sunt reunite în federații în majoritatea țărilor, ele iau cel mai adesea naștere din inițiativa individuală a fondatorilor lor. Fiind o pedagogie universală prin definiție, există o mare similitudine a decorului, ambianței și metodelor practicate în fiecare centru, indiferent de țara și locul geografic unde acestea sunt amplasate.

Inițial, pedagogia curativă a cunoscut entuziasmul începutului. Apoi s-a organizat. Ea a imprimat instituțiilor din ce în ce mai numeroase o anumită caracteristică, fapt ce a condus la gruparea acestora în federații naționale. Acestea își reunesc colaboratorii în congrese cu o importanță din ce în ce mai mare, conducând la organizarea unor cursuri și seminarii de formare în pedagogia curativă. Toate acestea, au permis aprofundarea, conștientizarea și definirea mai clară a misiunii sale în lume atât în prezent cât și în viitor. Evoluția mișcării se recunoaște de altfel în fiecare instituție, arătând o dată în plus că unitatea urmează evoluția întregului, la fel cum ontogeneza urmează filogeneza.

### **Bibliografie**

Felea, Gh. (2003), *Alternativale educaționale din România*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Holtzapfel, W. (2000), *Copii cu nevoi de îngrijire sufletească* (vol. I și II), Editura Triade, Cluj-Napoca.

Lievegoed, B. (2005), *Considerații de Pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Steiner, R. (2005), *Cunoașterea omului și structurarea învățământului*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Steiner, R. (2005), *Cursul de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Weihs, T. J. (1992), *Copilul cu nevoi speciale. Elemente de pedagogie curativă*, Editura Humanitas, București.

# MANAGERUL EMOȚIONAL

**Mironică GOLĂȘIE**

„Nu există artă mai frumoasă decât arta educației. Pictorul și sculptorul fac doar figuri fără viață, dar educatorul creează un chip viu, uitându-se la el, se bucură și oamenii, se bucură și Dumnezeu” (Sf. Ioan Gură de Aur).

## **Introducere**

Trăind bucuria acestor zile frumoase de vară timpurie a începutului de mai, zile binecuvântate ale Sfințelor sărbători – ce ne-au adus, ca în fiecare an, posibilitatea renașterii ființei interioare, putând a adresa cu certitudine fiecărui suflet întâlnit: Hristos a înviat! – mi s-a părut potrivit să menționez minunatele cuvinte ale Sf. Ioan Gură de Aur referitoare la educație, ce se potrivesc atât de bine temei abordate, din cel puțin trei motive.

## **Perspective de abordare a managerului emoțional**

Așa cum era atât de firesc în acea vreme, și cum ar fi putut să fie și în timpurile noastre, educația este privită ca o artă, și nu una oarecare, ci cea mai frumoasă. Iar arta face parte din structura sufletesc-emoțională, cea care armonizează celelalte două părți ale ființei noastre, gândirea și voința manifestată în acțiune. A transforma educația în știință a avut avantajele ei, dar structurarea și utilizarea ei doar pe bazele unui materialism ce s-a impus tot mai mult în toate ramurile științei, a contribuit la o educație și dezvoltare unilaterală a ființei copilului și viitorului adult, cu consecințe dramatice pentru secolul XX, dar și pentru acest început de veac.

Spre deosebire de alte tipuri de activități, în educație, managerul emoțional se poate manifesta în cadrul activităților specifice cu elevii la clasă, dar și ca manager al unității de învățământ. În nici o altă instituție nu există șansa, dar și provocarea, de a avea atâtea echipe diferite în care, cel puțin o oră pe săptămână, exersăm managementul emoțional în clasele de elevi. Fără acest tip de management al clasei, ce transformă educația în artă, și care încă se mai manifestă la colegii noștri, născuți (nu făcuți) cu vocația de dascăl, nu se pot face pași spre acel ideal educațional, atât de frumos formulat în documentele oficiale. Apelarea la transmiterea a cât mai multor informații și evaluarea, practică inclusiv în mediile universitare, doar pe baza capacității de memorare a acestora, ignorarea preocupărilor și sentimentelor acestora înlătură și distrug entuziasmul specific tinerilor și motivația pentru învățare.

În egală măsură, managementul cadrelor didactice, a personalului didactic-auxiliar și nedidactic din unitate necesită abilități și competențe specifice inteligenței emoționale, ce-l transformă într-o adevărată artă a relațiilor dintre oameni, permițând manifestarea propriilor emoții și sentimente, dar și ascultând și ținând cont de sentimentele colegilor. De fiecare dată când citesc minunatele dialoguri ale lui Socrate, scrise de discipolul său Platon în plină epocă a sufletului rațiunii, am rezerve privind progresele realizate în peste două mii de ani de civilizație, cel puțin în acest domeniu.

Al doilea motiv este eleganța și subtilitatea cu care ne prezintă rolul educatorului, de creator al unei ființe vii, comparativ cu alte două domenii ale artei. În amplul proces al educării copilului, educatorul formează și modelează viitoarea personalitate a acestuia, managerul emoțional lucrând asupra tuturor componentelor sale, aduse la venirea sa pe pământ. Aceasta presupune multe cunoștințe privind structura ființei umane, în etapele specifice fiecărei vârste școlare dar și multă responsabilitate, pe care, din păcate, mulți dintre noi nu o conștientizăm și nu ne-o asumăm.

Dacă oferim respect pentru viitorul adult, stimulându-l și încercând să deslușim minunatul potențial al acestuia, vom primi ce am oferit și copiii ne vor ajuta în demersul nostru educațional.

În cadrul unității școlare, ca manageri, suntem și creatori ai organismului social, acesta fiind un organism viu, în continuă dezvoltare și transformare, și unde funcțiile specifice se manifestă permanent. Managerii care sunt inteligenți emoțional sunt mai flexibili și nu ignoră aspecte ale realității, ce pot fi incomode. Ei își folosesc inteligența emoțională pentru adaptarea planurilor pe care le fac la nevoile de moment și în funcție de situație, luând în considerare planuri alternative. Sub aspectul lucrului în echipă, nivelul inteligenței emoționale are un rol foarte important, generând idei originale și creative, soluții viabile la probleme, abordându-le din mai multe puncte de vedere și putând lucra mai eficient cu ceilalți. Inteligența emoțională te ajută să devii o persoană agreabilă celor din jur, empatică și de încredere, crescând posibilitatea de a-i influența pe ceilalți. Managerii trebuie să ia zilnic decizii și când emoțiile nu sunt controlate într-un mod constructiv, pot fi luate decizii greșite. Managerii inteligenți emoțional văd lucrurile obiectiv, nu reacționează la supărare, ținând sub control gândurile și emoțiile. Deciziile sunt luate cu capul dar și cu inima. Managerii inteligenți emoțional exersează automotivarea și duc lucrurile la bun sfârșit dar îi motivează și pe colegi.

Al treilea motiv se potrivește cel mai bine cu abilitățile unui manager emoțional, folosind, și repetând în aceeași frază, unul din cele mai importante sentimente ale noastre, prin prezentarea atât de frumoasă a rezultatului educatorului ce stăpânește arta educației ca fiind bucuria, exprimată la nivel omenesc dar și spiritual.

Bucuria poate fi definită ca o stare de înălțare și împlinire a vieții, ca o urmare firească a găsirii unui sens superior al condiției omului (Bernea, p. 7). E bucuria ce trebuie cultivată la toți copiii și nu doar lor, acea bucurie sinceră, firească, ce aparține tot domeniul sufletesc-emoțional și care, urmare a intensei manipulări mass-media, a neatenției, nepăsării și neputinței părinților și a dascălilor, i-a luat locul, încet și sigur, doar plăcerea satisfacerii nevoilor primare. „Plăcerea vine din afară, din senzație; ea presupune un suflet gol. Bucuria vine din interior, din meditație și exercițiu spiritual; ea presupune un suflet plin. Plăcerea aparține unui suflet care cere, așteaptă să i se dăruiască ceva, bucuria, dimpotrivă, se produce într-un suflet generos” (Bernea, p. 11-12).

Pentru a putea să trăiești și să-ți exprimi cu adevărat sentimentul suprem al iubirii față de semenii noștri și față de tot ce ne înconjoară, trebuie să ai experiența zilnică a acestei bucurii, indiferent de ce condiții exterioare apar ca piedici în

manifestarea ei. Este cel puțin nefirească și lipsită de recunoștință atitudinea celor care spun că nu au motive să fie bucuroși, când atâtea persoane, care au trăit experiența războaielor sau a închisorilor comuniste, pot să se bucure și chiar să scrie cărți despre treptele bucuriei.

### **Managerul emoțional și tendințele moderne în educație**

Există șanse reale de transformare în profunzime a educației, când personalități importante ale planetei se preocupă de viitorul educației umanității, nu doar de a modifica periodic forma programelor școlare, de a adopta o terminologie sofisticată, pe care nu o mai înțeleg nici dascălii și de a umple școlile de tehnologie modernă, ce îndepărtează comunicarea directă, cuvântul viu, contactul real atât de necesar între copii și cadre didactice, încurajându-i să trăiască tot mai mult într-o lume virtuală. Tendințele mondiale referitoare la educația noului mileniu au fost prezentate în raportul elaborat în 1996 de Comisia internațională pentru educației, aparținând de UNESCO, prezidată de Jacques Delors. Conținutul acestui raport important a fost publicat și în țara noastră, de Editura Polirom Iași, în anul 2000. În acest document se pune accentul pe un nou tip de educație, ce ține cont de toate dimensiunile ființei umane și unde managerul emoțional este esențial. Această abordare așează educația pe patru piloni de bază: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți și a învăța să fii.

**A învăța să știi** înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii și presupune însușirea metodelor ce ne permit să avem o cale de acces la cunoștințele actuale și nu asimilarea unui volum cât mai mare de informații, punând accentul pe calitatea celor învățate. La fel ca și cadrul didactic, nu mai este suficient ca fiecare elev să acumuleze în școală cunoștințe pe care să le folosească de-a lungul întregii vieți, el va trebui să învețe permanent din ceea ce îi oferă viața, pentru a se putea adapta la o lume în permanentă schimbare (Delors, p. 69). Contrar părerilor de până acum, cercetări recente despre creierul omenesc au arătat că acesta poate genera țesut neuronal nou, precum și conexiuni și căi neuronale noi la maturitate. Indiferent de vârstă, conexiunile neuronale folosite foarte des devin mai puternice, iar cele nefolosite slăbesc (Goleman, pag. 136).

**A învăța să faci** înseamnă dobândirea unor aptitudini și cunoștințe ce ne permit exercitarea unei meserii dar și posibilitatea de a fi creativ și flexibil, pentru a putea avea acces la o altă meserie. Instruirea profesională trebuie să reconcilieze două scopuri diferite: pregătirea elevilor pentru profesii care există și sunt solicitate la ora actuală și dezvoltarea capacității de a se adapta la profesii noi (Delors, p. 105). Pentru persoanele cu dezabilități, și nu doar pentru acestea, cunoștințele și abilitățile practice sunt mai rapid și mai bine asimilate când sunt înțelese cu corpul și cu sentimentele, făcând apel nu doar la inteligența analitică, la gândire ci și la simțire și voință. În felul acesta elevii sau studenții pot dobândi competențe profesionale reale, la finalizarea studiilor, nu doar documente.

**A învăța să trăiești împreună cu ceilalți** reglementează raporturile dintre membrii unei colectivități. Cheia funcționării conducerii bazate pe inteligența emoțională în avantajul tuturor stă în modul în care liderii se raportează la propria lor persoană și la relațiile lor (Goldman, p. 22). Acestea trebuie acceptate nu doar din

constrângeri exterioare ci admise interior de fiecare, presupune calități empatice, să te transpui pe tine însuși în celălalt, păstrându-ți propria identitate. Exersând empatia, managerul emoțional nu trebuie să se grăbească să judece elevul, ci să încerce să înțeleagă comportamentul acestuia și cauzele ce l-au determinat (Jurcău, p. 210). Prima condiție pentru realizarea unei relații armonioase profesor-elev, condiție legată de personalitatea profesorilor, este prezentată de mulți autori ca fiind înțelegerea empatică. O calitate importantă a managerului emoțional este simțul umorului. Cercetătorii ce au intervievat lideri de top din Statele Unite au observat că liderii remarcabili făceau de trei ori mai multe comentarii amuzante decât liderii obișnuiți (Goleman, pag. 57). Activitățile de la clasă trebuie realizate astfel încât să nu apară la elevi reacții de respingere ci de entuziasm și curiozitate, dorința de participare dar și respect pentru educator, iar trăirile pozitive ale colectivului de cadre didactice generate de un manager emoțional întăresc eficiența actului educațional, sporind performanțele unității. „Responsabilitatea fundamentală a liderilor este aceea de a induce trăiri pozitive celor pe care îi conduc” (Goleman, p. 7).

Aceste abilități se dezvoltă și prin activitățile extrașcolare, ce sunt bune prilejuri de a coopera, consolidând relația între elevi dar și cele dintre elevi, cadre didactice și părinți.

**A învăța să fii** presupune împlinirea ființei, în toate laturile personalității, a avea libertatea de a gândi, a judeca, a simți și a crea, fiind stăpân pe deciziile sale dar și asumându-și răspunderea pentru ele. Gestionarea cu succes a oricărei relații se bazează pe autenticitate. Un lider autentic nu pretinde a fi altcineva decât este în realitate. Un proverb spune că nu e bine să arăți mai mult decât ești, deoarece va trebui să plătești diferența. Autocunoașterea și stăpânirea de sine sunt două domenii esențiale ale inteligenței emoționale. Goleman spunea că dacă nu putem depista propriile emoții, nu vom ști să le stăpânim, și cu atât mai puțin să le înțelegem pe ale celorlalți (p. 52). Cea mai importantă dovadă a autocunoașterii este predispoziția de a reflecta periodic asupra propriilor fapte, multe persoane incluzând acest obicei în viața lor spirituală, exersarea în fiecare seară a retrospectivei zilei aducând multe beneficii managerului emoțional.

Referitor la importanța acestui pilon al educației, Steiner spunea încă din 1924 în conferințele ținute în fața pionierilor pedagogiei curative cât de indiferent este de fapt ceea ce educatorul spune superficial, sau nu spune, și cât de esențial este **cum este** educatorul însuși (p. 37), iar S. Mehedinți considera că asupra oamenilor lucrăm nu atât prin ceea ce facem, cât mai ales prin ceea ce suntem în forul nostru interior (p. 212).

Până acum cea mai mare pondere a fost acordată doar primului pilon. Între acestea există interacțiuni permanente și celor patru componente trebuie să li se acorde o importanță egală.

Un alt demers modern, cel transdisciplinar, bazat pe echilibrul necesar dintre omul exterior și omul interior, unde sunt valorizate abilitățile managerului emoțional, va duce la o ființă capabilă să se adapteze la exigențele schimbătoare ale vieții profesionale și dotată cu o flexibilitate permanent orientată către actualizarea propriilor potențialități interioare (Nicolescu, p. 155).



În pedagogia curativă, utilizarea inteligenței emoționale este o condiție de bază în procesul instructiv-educativ, dar și în relațiile managerului cu personalul școlii. Unul din factorii implicați puternic în adaptarea socio-profesională a copiilor cu dizabilități, este stabilitatea emoțională, prezența tulburărilor afective reprezentând una din caracteristicile deficiențelor, dar și datorită faptului că asupra acestora se poate acționa mai eficient decât asupra nivelului intelectual. La deficienții mintal factorul emoțional devine condiția esențială pentru asigurarea învățării și punerea bazelor recuperatorii. Relația dintre tulburările emoționale și nivelul intelectual este complexă, influențându-se reciproc. Modificarea emoțiilor se poate face și prin schimbarea modului de a interpreta evenimentele, apelând la gândire. C. Neamțu și A. Gherguț (p. 111) consideră că „nu evenimentele ca atare ne determină emoțiile, ci interpretările noastre asupra evenimentelor”. Stabilitatea emoțională intervine în determinarea succesului profesional, în adaptarea și integrarea socială a indivizilor. Instabilitatea copilului poate apărea ca o reacție la o situație precisă și recentă, școlară sau familială, generatoare de insecuritate sau poate fi o trăsătură a caracterului, fiind necesară o investigație mai profundă (Jurcău, p. 228; B. Lievegoed, p. 17), ținând cont de unicitatea Eului, ca esență umană, ce își poate împlini misiunea sa în lume numai atunci când este recunoscut și admis de ceilalți cu iubire, considera că „față de orice știință, metodică și sistematică, în atitudinea pedagogică față de copil iubirea este singura terapie adevărată”. În acest fel în copii nu va apărea niciodată frica față de educator, frică ce poate genera ulterior în copii minciuna, fățarnicia și pierderea încrederii în educator. Iubirea aduce beneficii în toate domeniile în care se manifestă, acționând puternic și în sens terapeutic. „În sentimentul de iubire copilul se deschide influenței vindecătoare care provine de la educatorul său” (Holtzapfel, p. 38).

### Concluzii

Dacă se realizează apropierea de copil cu adevărată iubire, dacă încetează atitudinea de a crede că se poate obține mai mult cu tot felul de tehnici artificiale decât cu iubire autentică, atunci se arată imediat eficacitatea educației, mai ales la copiii anormali (Steiner, p. 163).

Este nevoie de multă iubire dar asta nu presupune absența autorității. Educatorul reprezintă pentru copil o autoritate liber acceptată și trebuie să elaborăm cu toată forța sufletului nostru arta pedagogică astfel încât să oferim copiilor o autoritate justificată.

Copilul acceptă unele adevăruri din sentimentul de dragoste față de educator și pentru că această autoritate crede ceea ce le spune. Importanța acestui aspect apare la maturitate când, din adâncuri, readuce ceea ce acum poate înțelege, atingându-se un grad de intensificare a sentimentului vieții, de care fiecare are nevoie când vrea să devină util pentru viața socială.

### Bibliografie

- Berne, E. (2008), *Treptele bucuriei*, Editura Vremea, București.  
 Catalano, H. (coord.) (2011), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești.

Delors, J. (coord.) (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași.

Goleman, D., McKee, A., Boyatzis, R. (2007), *Inteligența emoțională în leadership*, Editura Curtea Veche, București.

Holtzapfel, W. (2000), *Copii cu nevoi de îngrijire sufletească*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Jurcău, N. (coord.) (2008), *Psihologia educației*, Ediția a VII-a, Editura U. T. Pres, Cluj-Napoca.

Lievegoed, B. C. J. (2005), *Considerații de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Mehedinți, S. (1992), *Scrieri despre educație și învățământ Antologie*, Editura Academiei Române, București.

Neamțu, C., Gherguț, A., (2000), *Psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași.

Nicolescu, B. (1999), *Transdisciplinaritatea*, Editura Polirom, Iași.

Steiner, R. (2005), *Cursul de Pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

# **STIMULAREA PRIN MIȘCARE A COPIILOR CU DIZABILITĂȚI GRAVE, PROFUNDE ȘI ASOCIATE**

**Eniko CUPȘA  
Emanuela AVRAM**

Exercițiul fizic a devenit necesar omului pe toată perioada vieții sale, dar și în fiecare ipostază a acesteia. Există astăzi programe de mișcare pentru fiecare: pentru femei în situații biologice speciale determinate de maternitate, pentru copii mici, pentru preșcolari și școlari, pentru studenți, pentru adulți sănătoși ori nu, pentru persoane cu vârstă înaintată, pentru întreținere ori pentru asistență terapeutică în orice fel de afecțiune, tulburare, boală ori sindrom, pentru pregătirea generală ori pentru pregătirea sportivă etc. Programele de influențare neuro-mio-artro-kinetică au devenit un „bun” al tuturor: este cel mai simplu, cel mai ieftin și cel mai eficient mijloc de stimulare a ființei umane. Este astăzi unanimă ideea că exercițiul fizic este un bun general al tuturor oamenilor indiferent de culoarea pielii, limba vorbită, obiceiuri, valori și potențe, locul nașterii etc.

Programul de terapie prin mișcare se focalizează la început pe corp, utilizând mișcări care stimulează conștientizarea sa: părțile corpului în ansamblu, poziționarea corpului în spațiu și progresiv obținerea calității mișcării. Stimularea simțurilor tactile și kinetice sunt punctele cheie ale întregului program. Experiențele trăite în primii ani de viață, mișcarea, jocul, stimularea au un rol deosebit în dezvoltarea psihică, fizică și socială a copilului. Lumea se desfășoară progresiv în fața copilului, prin experiențe senzoriale și motrice. În acest stadiu al dezvoltării copilul poate fi adesea vulnerabil. Un copil cu nevoi speciale poate să nu fie la fel de doritor să încerce experiențe sau stimuli noi precum un copil obișnuit. Ar putea chiar să nu se joace și, fără stimulare, condiția sa nu se îmbunătățește prin experiențele zilnice.

În primele săptămâni și luni de viață ale unui copil, părinții se implică natural și instinctiv în jocul cu copilul. Într-un mediu normal acest comportament ajută copilul să-și conștientizeze corpul, să simtă siguranță și afecțiune. Toate acestea duc la o relație minunată și se creează bazele dezvoltării psihomotorii și a limbajului. Atunci când dezvoltarea unui copil este întârziată sau încetinită din cauza deficiențelor sau a unui mediu anormal, primii ani de viață nu sunt suficienți pentru un copil să-și conștientizeze corpul sau să se simtă în siguranță cu sau fără alte persoane – de exemplu să înceapă să-și dezvolte autonomia.

Programele de mișcare încearcă să recreeze primul mediu stimulativ prin implicarea copilului în experiențe de mișcare. Stimularea prin mișcare vizează parcurgerea unui program structurat conținând activități fizice care să conducă la dezvoltarea psihomotorie a beneficiarilor. Scopul acestor programe este de a conduce la conștientizarea corpului și la coordonarea mișcărilor acestuia. Scopul principal este de a oferi stimulare imediată și de a dezvolta abilitățile mentale, fizice și emoționale ale indivizilor astfel încât aceștia să fie apreciați pentru ceea ce sunt. Obiectivele principale ale stimulării prin mișcare sunt:

- consolidarea deprinderilor motrice de bază;
- consolidarea abilităților manuale;
- consolidarea calităților motrice de bază;
- corectarea atitudinilor vicioase și evitarea apariției deviațiilor;
- creșterea autonomiei personale;
- dezvoltarea motricității generale;
- exersarea dominanței laterale;
- formarea de gesturi simple;
- însușirea corectă a schemei corporale;
- scăderea frecvenței/dispariția unor mișcări stereotipe;
- educarea mișcărilor simultane și coordonate;
- imitarea gesturilor simple;
- stimularea activităților grafice;
- dezvoltarea motricității fine;
- dezvoltarea percepției spațiale și temporale;
- creșterea capacității de concentrare a atenției;
- creșterea capacității de coordonare oculo-motorii.

Metodele de lucru se bazează pe mișcări naturale și dorința copiilor de a interacționa unii cu alții și cu adulții.

Stimularea prin mișcare fără echipament de gimnastică se bazează pe mișcarea naturală, dorințele participanților, interacțiunea acestora unii cu alții și cu lucrătorul prin arte. În programele de mișcare fără aparate de gimnastică se pot folosi materiale auxiliare (mingi, panglici, elastic, material lycra, parașuta etc.). Educatorul coordonează mișcările în funcție de nivelul de abilitate, orice mișcare simplă se poate transforma în dans cu ajutorul ritmului, repetiției și folosirii spațiului.

O sesiune de stimulare prin mișcare fără aparate de gimnastică este structurată astfel:

1) cântecul de Salut”, în care se folosește numele fiecărei persoane – ca recunoaștere a fiecărui individ;

2) gimnastică de încălzire;

3) masaj pe diferite părți ale corpului (brațe, antebrațe, picioare, genunchi, coate, umeri);

4) transmiterea atingerii: un exercițiu care se realizează pe fond muzical, participanții dansează pe rând unduindu-și mâinile, apoi ating ușor persoana alăturată. În felul acesta mișcarea este transmisă și continuată de toți membri grupului de câteva ori.

5) jocuri cu materiale diverse cum ar fi: lycra, mătase, figurine confecționate manual – care sunt folosite pentru stimularea senzorială și tactilă a asistaților. Aceste exerciții aduc culoare, încurajează așteptarea rândului, cooperarea și oferă plăcere, bucurie;

6) exerciții de mișcare ample care să antreneze cât mai multe părți ale corpului;

7) cântecul de „La revedere” care marchează finalul sesiunii.

O gamă variată de activități are un rol substanțial în dezvoltarea fizică și psihică a copiilor cu dizabilități grave, profunde și asociate. Mișcarea este una dintre

cele mai puternice terapii pentru bolnavii cu diverse afecțiuni psihice. Bazată pe ideea ca mintea și corpul sunt legate între ele, terapia prin mișcare influențează integrarea emoțională, cognitivă și fizică a individului și se bazează pe modelarea sentimentelor, a capacității cognitive, a funcțiilor fizice ale organismului, precum și a elementelor comportamentale.

### **Bibliografie**

Marcu, V., Pâncotan, V. (2007), *Activități fizice adaptate*, Editura Universitaria, Craiova.

Marcu, V., Milea, M., Dan, M. (2001), *Sport for Handicapped Persons*, Triest Publishing House, Oradea.

Turner, M. (2002), *Muzică, artă, mișcare și joc pentru copii și adulți instituționalizați*, Relief Fund for Romania, UK.

# SIMȚURILE ÎN PEDAGOGIA CURATIVĂ

Mironică GOLĂȘIE

## Introducere

Dezvoltarea simțurilor și experiența corporală, senzorială, situarea noastră justă în lumea fizică joacă un rol extrem de important în evoluția ființei umane, iar ignorarea semnalelor că acestea sunt puternic perturbate produce deja serioase consecințe nu doar pentru copiii cu deficiențe și nu doar în domeniul educației, fiind afectată întreaga societate.

## Caracteristici generale

Simțul e explicat în literatura de specialitate ca fiind un sistem receptor corespunzător unor categorii de stimuli interni sau externi. Omul este dotat cu organe de simț care îi oferă posibilitatea de a intra în contact cu lumea.

Recepția senzorială este prima formă specifică de realizare a comunicării noastre cu lumea externă, a cărei funcționare începe chiar înainte de naștere, în timpul vieții intrauterine, când devine posibilă formarea unor reflexe condiționate la agenți din mediul extern (Golu, p. 165).

R. Steiner definește simțurile umane ca tot ceea ce ajută omul să cunoască ființa unui obiect sau proces care să așeze această ființă în lumea fizică. În felul acesta se definește clar frontiera între percepție și halucinație. În cazul halucinațiilor, nu avem justificarea de a așeza obiectul experienței noastre în lumea fizică deoarece a fost altfel perceput decât printr-un simț.

Mai există și alte sensuri și expresii pentru simțuri: simțul umorului, simțul artistic, simțul moral, bunul simț, folosite destul de frecvent și justificat, deoarece simțurile sunt însăși baza virtuților sufletului. Ne dezvoltăm la nivel corporal, prin simțuri, capacitatea de a percepe adevărul, frumosul și binele.

## Tipologii senzoriale

Astăzi nu există o teorie unitară și unanim acceptată despre senzorialitate. În general se discută despre existența a cinci simțuri, uneori se face referire și la un șaselea simț. Această evaluare este foarte departe de realitate, corpul nostru fiind blindat de dispozitive de detecție, receptori ai presiunii sanguine, ai concentrației de zahăr etc. (Lieury, p. 22).

În afara recepției gustative, olfactive, cutanate, vizuale și auditive, N. Lungu prezintă alte trei tipuri de senzații: senzațiile interne (de foame, de sete, de greață, de durere viscerală), senzațiile kinestezice (de mișcare) și cele statice (de echilibru) (Lungu, p. 72).

M. Golu delimitează trei clase mari de senzații:

1) senzații care ne furnizează informații despre însușirile stimulilor specifici – exterocepția;

2) senzații care ne furnizează informații despre stările și pozițiile postural-spațiale ale segmentelor osteomusculare ale corpului (membrelor, trunchiului și capului) – propriocepția;

3) senzații care ne informează despre variațiile mediului intern – interocepția (Golu, p. 186).

Despre „simțurile care se răsfrâng asupra corpului însuși, definindu-ni-l în conștiință ca pe un obiect real”, G. Davidescu le descrie într-o triadă: simțul kinestezic, simțul vestibular (al echilibrului) și simțul algic (gr. algos = durere), ce ne protejează, prin alarma lui, de distrugerea corpului, diferențiat în cel protopatic (termodureros) și cenestezic (visceral, respirator și circulator) (Davidescu, p. 264).

Din 1916, R. Steiner a început să vorbească, în cadrul conferințelor sale despre organizarea neuro-senzorială a omului de 12 simțuri, grupate în trei categorii: simțurile inferioare sau corporale, ce permit conștientizarea existenței noastre corporale, simțurile superioare sau sufletești, ce mijlocesc viețuirea lumii înconjurătoare și simțurile cele mai înalte sau spirituale, ce permit sesizarea unei interiorități ce ne este străină, exterioară (Băbuț, p. 6).

Din simțurile corporale fac parte simțul tactil, simțul vieții, simțul mișcării și simțul echilibrului, cele sufletești sunt simțul mirosului, simțul gustului, simțul văzului și simțul căldurii, iar cele spirituale sunt simțul auzului, simțul vorbirii, simțul gândirii și simțul eului.

Simțurile corporale fac legătura cu corpul nostru. Aceste simțuri sunt pătrunse în principal de activitate de voință, voința intervine acționând. Simțurile sufletești au în comun legătura omului cu lumea exterioară, sunt simțuri afective. Simțurile spirituale au în comun legătura omului cu lumea interioară, sunt simțuri cognitive (Steiner, p. 110).

### **Importanța cunoașterii simțurilor**

Dezvoltarea psihică a omului începe cu dezvoltarea componentei senzoriale, care devine temelia pentru celelalte componente, nu numai cognitive (reprezentarea și gândirea), ci și afectiv-motivaționale (Golu, p. 165);

*Învățarea senzorial-perceptivă este o formă importantă de învățare* nu doar pentru persoanele obișnuite, dar mai ales pentru cele cu dizabilități;

Simțul tactil este indispensabil vieții, el permite corpului uman să intre în contact cu mediul înconjurător și funcționează ca un sistem natural de alarmă (Bourdial, p. 90);

Copiii cu deficiență imunitară care trebuie să crească într-un incubator nu au parte niciodată de contactul direct al atingerii, al mângâierii nu au sentimentul de siguranță, afectarea sau lipsa stimulării senzoriale produce mari perturbări în dezvoltare și generează frica.

Dereglarea simțului vieții generează situații patologice (schizofrenii), dificultatea de a ne identifica cu propriul trup.

Avem nevoie de durere ca experiență, nu am putea niciodată *să ajutăm un om suferind* dacă noi înșine nu am suferi. Prin experiența durerii omenirii i s-a dat un impuls foarte important, cel care produce compasiune și conștiință. Omul nu s-ar putea niciodată dezvolta dacă nu ar simți durerea. Pentru că durerea străbate toate

învelișurile sufletului. Învățăm să ne găsim locul potrivit în lume, prin această durere. Ea ne raportează mereu la arhetipul nostru ideal, chiar dacă ne avertizează doar după ce am deviat de la el.

Când un copil învață să citească, nu sunt implicate doar literele, sunetele și sensurile. E implicat și simțul mișcării.

Vorbirea, numărarea și mișcarea concomitentă pretind din partea copiilor o mare *concentrare*, iar pe de altă parte stimulează capacitățile sănătoase de *reprezentare*, precum și capacitatea de *trăire interioară complexă*. Matematica devine o trăire sufletească atunci când sunt exersate simțurile copilului pentru calitatea diferitelor operații aritmetice. Alături de efectul de învățare, acest mod de predare are efecte pozitive: prin *participarea sentimentală* corpul este activat, respectiv *elevul respiră mai bine*; prin aceasta starea de bine se îmbunătățește (Klein, p. 4).

Mirosul reprezintă fundamentul moralității noastre (Soesman, p. 33). Fără participarea acestui simț, nu am putea avea niciodată o *judectată morală*. Aceasta e caracteristica mirosului: ne obligă să luăm o decizie. Iar asta se întâmplă întotdeauna la un nivel psihologic profund (al ființei noastre). Există și expresii tare interesante. Spunem că ceva „nu miroase-a bine”, asta însemnând că ceva nu e în ordine. Nu am fi niciodată capabili să trăim experiența moralei în viață dacă nu am fi învățat de mici diferența între murdar și curat. Forțele adverse se ocupă cu distrugerea sensibilității moralei oamenilor. Asta se poate vedea peste tot. În zilele noastre modelul moralității e ceea ce face majoritatea. În trecut, acesta era reprezentat de ceea ce făcea o anumită minoritate (moralitatea întotdeauna provine de la un grup de câțiva indivizi care au o profundă pătrundere psihologică a lucrurilor). În prezent, se caută să se găsească opinia generală în legătură cu ceva și atunci aceasta devine moralitatea general acceptată.

*Simțul gustului* participă la dezvoltarea *perceperii sentimentelor* oamenilor, a realității lor sufletești (o persoană dulce sau o poamă acră).

*Văzul* e cel mai important simț pentru *cunoașterea lumii* înconjurătoare, chiar dacă poate fi cel mai ușor păcălit de iluzii optice.

*Simțul căldurii* e legat de manifestarea *curajului*, la fel ca sentimentul de mânie, iar furia de răceală.

*Cititul* e ceva în care *urechea* joacă un rol foarte important. În realitate „auzim” cuvântul, chiar și atunci când citim în gând.

*Muzica* atinge în noi mușchii și oasele. E o forță dinamică și datorită originii sale celeste are un *efect terapeutic deosebit*, dar poate deveni și o putere demonică. Muzica întrupează cele mai puternice forțe și e greu pentru om să devină conștient de aceste puteri și să le reziste atunci când ele sunt demonice.

Are mare importanță *limba* în care am crescut, pentru *înțelegerea celorlalți*, după cum nu întâmplător ne naștem într-un loc anume, aparținem unei familii și unui popor.

*Simțul gândirii* este cel care ne permite să ne dăm pe noi înșine la o parte de tot pentru a putea afla ce spune celălalt, ce vrea să *comune*, a devenit *elementul de legătură* între noi toți.

„Tot ceea ce un copil simte prin atingere formează fundamentul *simțului eului*. E o foarte mare diferență între un copil care se joacă cu jucării de plastic și altul care se



joacă cu jucării din materiale „vii”, cum ar fi lemnul. Și nu e totuna dacă puloverul a fost tricotat de bunica lui sau fabricat. E o diferență imensă. Pentru că deși cel din urmă poate arăta mai bine, nu are împletit în el nici un fir de dragoste sau căldură” (Soesman, p. 72);

*Simțurile* ne arată în ce mod tainic *e legat omul de lume*. E foarte important ca omul să fie astfel educat încât multe aspecte ale fiecărui simț să fie în mod *egal cultivate*, ca și *legăturile dintre simțuri* (Steiner, p. 112).

### **Modalități de intervenție asupra simțurilor**

Obiectivele pedagogiei curative includ în procesul de învățare întregul organism al mișcării și toate organele de simț. Cu cât se reușește mai bine să se stimuleze copiii în exersarea celor mai diferite simțuri, cu atât mai bine se vor putea concentra aceștia asupra activităților. La *partea ritmică* se va exersa numărarea cu mâinile și cu picioarele: *mers, tropăit, băta din palme*, cu ochii și cu urechile: *privit, ascultat*, cu gura și cu nasul: *gustat și mirosit* (copiii învață să deosebească prin miros și gust fructe sau diferite rădăcinoase, respectiv un număr de obiecte numărabile (Klein, p. 9).

*Perceperea numerelor prin simțul tactil*: prin aceste exerciții copilului i se creează senzația unei mișcări interioare prin *atingeri* pe umăr, pe spate, pe picior și întrebăm care a fost numărul atingerilor (Klein, p. 12).

E o diferență imensă între calitatea dezvoltării *simțului tactil* a unui copil care a crescut înconjurat de *materiale naturale* (jucării, haine, covor) iar altul de materiale sintetice.

Deoarece copilul își interiorizează mediul înconjurător prin imitație până în plăsmuirea organelor, este recomandat să se evite înainte de mers să i se dea la îndemână spre joc animale.

*Împachetatul* folosit pentru oferirea de presiune puternică și uniformă, *calmează* agitația.

*Modelajul* utilizează și educă *simțul tactil* dar și cel *vizual* și *motricitatea*.

*Poveștile* folosite la sfârșitul orei de bază se potrivesc perfect cu *simțul vieții*, cu constituția copilului. În orice basm e un echilibru perfect între bucurie și tristețe.

*Desenul formelor* dezvoltă *mișcarea și echilibrul*, atât cel exterior dar și cel interior.

*Kinetoterapia* dispune de multe exerciții pentru conștientizarea corpului și a poziției acestuia, îmbunătățirea stabilității, a controlului motor, a coordonării ca și multe jocuri (balansoarul, calul, trasul frânhiei, aruncarea mingii, construirea de turnuri cu cuburi).

Pentru *stimularea echilibrului* copilul stă pe picioarele adultului ce merge prin cameră.

*Euritmia* folosește *simțul mișcării și al echilibrului*, dar și pe cel al *limbajului*, acționând terapeutic asupra elevilor. În euritmie voința vorbirii, care curge prin canalul auditiv intern, se transformă în gest vizibil (Baur, p. 97).

Pentru *educarea gustului și a mirosului*, la masă folosim un meniu variat, împreună cu educatorul copiii deprind cele necesare acestui act atât de important și necesar, cel al hrănirii, sacralizându-l cu o mulțumire specifică, înainte și după masă.

*Pictura terapeutică* educă nu doar simțul văzului, prezent în toate, dar produce impresii deosebite în sufletele copiilor.

Copiii cu sindrom Down și epilepticii sunt mai sensibili la *căldură*, se poate chiar evita o criză epileptică dacă sunt bine îmbrăcați.

*Terapia muzicală* este de mare efect, fiecare parte ritmică are un moment de flaut sau liră.

Sunetul *viorii* e direct legat de sentimente. Nu rămâne la suprafața pielii ci într-un fel pătrunde *sub piele* mângâindu-ne, un *xilofon de lemn* aproape că ajunge până la *schelet*, lemnul ne dă senzația că a atins cel mai profund loc din ființa noastră, oasele, un *xilofon de metal*, sunetul metalului îl simțim în *sângele* care ne curge prin mușchi. *Flautul* atinge în mod special *sistemul respirator* cu sunetul său luminos, ce pătrunde până departe, este un instrument care poartă în sine un caracter ce trezește și e folosit dimineața în casele familiale.

Pentru copil muzica de radio, emisiunile de TV, sunt copleșire de senzații pasive, dăunătoare, care adaugă tulburării primare a handicapului încă tulburări secundare ca lipsa de somn, stări de neliniște, dificultăți de concentrare până la un comportament indiferent, insensibil față de toți stimulii acustici. Pentru *tulburări nervoase*, va trebui utilizată *lira sau harpa*. Sunetul lirei poate fi foarte benefic și vindecător.

Pentru însușirea și dezvoltarea limbajului, *predarea consoanelor și a vocalelor* se face într-un mod specific, ținând cont de calitățile acestora, enumerate anterior. Copilul cu dizabilități are nevoie de multă vorbire și multe cântece în jurul său, ca să poată să devină receptiv treptat pentru *lumea limbii*.

## Concluzii

Un simț nu funcționează niciodată de unul singur, acestea sunt legate unul de altul și împreună formează o extraordinară și minunată unitate. Oricare simț are întotdeauna nevoie de ajutor din partea celorlalte simțuri.

Simțurile sunt *capacități* ale ființei noastre, sunt capacități *pe care le putem dezvolta*.

Pe bună dreptate ne facem probleme în legătură cu poluarea solului, a apei, a aerului, din păcate *poluarea simțurilor* nu e încă un concept recunoscut. Datorită creșterii enorme a intensității stimulării vizuale, precum și simulării din imaginile animate, pierdem abilitatea de a vedea ceea ce avem în față. Schimbări similare s-au petrecut cu toate simțurile.

Simțurile pot să ne ofere capacitatea de a recunoaște aspecte ale lumii înconjurătoare care reprezintă o sursă de perturbare. Însă nu suntem conștienți de aceste indicații subtile. Nu ne punem întrebările corecte, nu căutăm răspunsurile asupra condiției umane în locul potrivit. Privind în afara ființei noastre, ratăm singurul domeniu în care se ascunde secretul. Nu putem realiza schimbările pe care le dorim la nivel social decât prin noi înșine. Altfel nu putem progresa. Acum nu se mai pune problema de a ști mai mult, ci mai degrabă de a *dezvolta capacitatea unei percepții reale*. Aceasta este sarcina noastră, a tuturor.

### **Bibliografie**

Baur, A. (2002), *Sunetele vorbirii și activitatea Logosului*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Băbuț, C. (2006), Cunoașterea simțurilor din perspectiva medicinei antroposofice. *Buletin informativ al simpozionului pentru medici, farmaciști și studenți-Maşloc*, p. 6-7.

Bourdial, I. (2002), *Corpul uman*, Editura RAO, București.

Davidescu, G. (1972), *Cinci simțuri?... Cinci porți spre cunoaștere*, Editura Albatros, București.

Golu, M. (2007), *Fundamentele psihologiei*, vol. I, Editura Fundației România de Măine, București.

Klein, W. (2004), *Să calculăm cu toate simțurile*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Lieury, A. (1996), *Manual de psihologie generală*, Editura Antet, București.

Lungu, N. (2006), *Psihologie experimentală*, Editura Fundației România de Măine, București.

Soesman, A. (1998), *Les douze sens Portes de l'âme*, Editura Triades, Paris.

Steiner, R. (1998), *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

# ABORDAREA COPIILOR ÎN FUNCȚIE DE TEMPERAMENT

Emanuel PÂRVULEȚU

## Noțiuni introductive

Temperamentul reprezintă latura dinamico – energetică a personalității.

Este cea mai accesibilă și contestabilă latură a sa; *Temperament = firea omului.*

Unele însușiri se transmit ereditar, dar altele sunt specifice fiecăruia, țin de individualitatea sa. Cele două curente se unesc în om prin ceea ce numim temperament.

## Caracteristici generale comune

- Sunt **înnăscute**, deci relativ stabile toată viața;
- Sunt **educabile**, putem acționa asupra fiecăruia pentru a le atenua tendințele extremiste;
- Există o **combinație a lor**, cu o dominantă. Gr.: *Temperament = amestec*;
- Sunt **neutre valoric**. Nu există temperamente bune sau rele, fiecare are calități și defecte;
- Se pot nuanța **funcție de vârstă**. Sangvinicul din noi e mai prezent la vârsta copilăriei, colericul se manifestă mai puternic în adolescență, melancolicul ca adult și flegmaticul la bătrânețe.

## Tipologii și particularități psihologice ale temperamentelor

Galenus și Hipocrates: 4 tipuri de temperamente: coleric, sangvinic, flegmatic, melancolic. Carl Jung (1875-1961): în funcție de orientarea spre lumea exterioară sau interioară avem:

- tipul *extravertit*: colericul și sangvinicul;
- tipul *introvertit*: flegmaticul și melancolicul.

Cercetări moderne au arătat că există 4 tipuri de sistem nervos în structura umană, corespunzătoare celor 4 tipuri de temperamente:

- Puternic – Neechilibrat – colericul;
- Echilibrat – Mobil – sangvinicul;
- Imobil – flegmaticul;
- Slab – melancolicul;

R. Steiner (1861 – 1925): Ființa umană posedă în prezent patru structuri: corpul fizic, eteric, astral și Eul. Cele patru tipuri de temperamente se manifestă diferit în funcție de latura predominantă a structurii ființei umane:

- dacă predomină **Eul** avem un temperament *coleric*;
- dacă predomină **corpul astral** avem un temperament *sangvinic*;
- dacă predomină **corpul eteric** avem un temperament *flegmatic*;
- dacă predomină **corpul fizic** avem un temperament *melancolic*.

### **a) Temperamentul coleric**

Eul vrea să iasă în evidență și se opune creșterii corpului fizic. Corpul clădit masiv dar scund și îndesat, pas apăsător, degete scurte, unghii late, părul aspru, trăsăturile feței foarte pronunțate. Ochii sunt, de obicei negri, Eul nepermițându-i corpului astral să-i coloreze. Voință puternică, verbul caracteristic a acționa, calitatea puternic.

E orientat spre prezent și viitor, e optimist, direct, activ, comunicativ, ia ușor decizii, multă inițiativă, își asumă responsabilități devreme în viață, talentul pentru organizare îl ajută să finalizeze sarcinile, găsind rapid răspunsuri practice; consideră că au întotdeauna dreptate.

### **b) Temperamentul sangvinic**

Predominând corpul astral, temperamentul se caracterizează prin mobilitate, veselie, suferință, mers săltăreț. E zvelt, cu o față rotundă, ochi albaștri sau căprui care se află în permanentă mișcare, verbul caracteristic *a vorbi*, calitatea *popular*.

Orientat spre prezent, e optimist, este sociabil și călduros în relații, cu tendința de a-și atinge și îmbrățișa prietenii pe care și-i face cu ușurință oriunde, dorește să fie de ajutor și se oferă voluntar fără să se gândească la consecințe; evită orice este neplăcut și urăște boala.

### **c) Temperamentul flegmatic**

Corpul eteric imprimă fizionomiei imobilitate și indiferență, echilibru interior. Are un trup corpolent, mers nesigur, umerii mai scoși în afară, privire contemplativă, verbe caracteristice *a privi* și *a asculta*, calitatea *liniștit*.

Orientat spre trecut și pesimist, fără a se demoraliza, e comod și nehotărât, chiar leneș, dorește să evite controversele și conflictele, *neputând să spună „Nu”*, e controlat, având abilitatea de a rămâne calm în mijlocul furtunii, nu este niciodată agresiv, e demn de încredere și îi plac prietenii dar e fericit singur.

### **d) Temperamentul melancolic**

Ființa interioară e neputincioasă față de corpul fizic, sunt favorizate depunerile de săruri în organism, omul resimte greutatea corporală ca o depresie, apare o profundă mâhnire lăuntrică. Corpul e lung și subțire, capul în față, privirea plecată, expresia feței ovale e visătoare, părul rar și moale, verbul caracteristic *a planifica*, *a gândi*, calitatea *perfect*.

E orientat spre interior, analitic și pesimist, se așteaptă tot timpul la neazuri, e liniștit și tăcut, sobru și rigid, foarte precaut și emotiv, nesociabil, nu cere nimic și îi place să fie singur, preferă să aibă mai puțini prieteni dar devotați pentru a-l sprijini.

Importanța cunoașterii temperamentelor:

- pentru combinațiile posibile în propriul temperament sau în relațiile cu ceilalți;

- pentru orientarea în carieră, având o relație directă cu aptitudinile;

- e una din cele mai importante sarcini ale educatorului, pentru a putea acționa cât mai bine, potrivit temperamentului fiecărui elev.

Modalități de intervenție asupra temperamentelor:

- Alimentația

- Aranjarea în grupuri identice

- Acțiuni directe

- Relația cu muzica și culorile
- Atitudinea educatorului
- Influența temperamentului educatorului asupra elevilor

### **Concluzii**

Temperamentul este cea mai generală și constantă caracteristică a personalității; el se poate totuși modela prin educație. Cunoașterea temperamentului ajută la atenuarea unor influențe negative asupra comportamentului. Nu se pot opri imediat forțele ce se manifestă prin temperament; acestea pot fi transformate încet, în timp.

### **Bibliografie**

- Allport, G. (1991), *Structura și dezvoltarea personalității*, Iași: Editura Junimea.
- Carlgren, F. (1994), *Educația pentru libertate*, Cluj-Napoca: Editura Triade.
- Jung, C. G. (1997), *Tipuri psihologice*, București: Editura Humanitas.
- Roșca, Al. (1975), *Psihologie generală*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Steiner, R. (1993), *Temperamentele*, Cluj-Napoca: Editura Triade.
- Steiner, R. (1994), *Arta educației*, Cluj-Napoca: Editura Triade.
- Zapan, Gh. (1984), *Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.

# CONTINUITATEA PEDAGOGIEI CURATIVE PRIN CASELE FAMILIALE ȘI TERAPIA SOCIALĂ

**Anca-Maria PĂCURAR**

Scopul comunităților terapeutice organizate sub forma caselor familiale, al căror debut se situează în jurul anului 1940, este acela de a oferi copiilor și adulților cu dizabilități, un loc de viață, unde pot primi o educație adecvată sau pot lucra împreună cu cei din jurul lor, în cadrul unor relații sociale sănătoase, bazate pe respect reciproc și grijă.

Rolul vieții în aceste case este acela de a asigura un mediu de viață stabil, securizant și încurajator, în care copiii cu dizabilități să se simtă ca într-o familie, relaxați, învățând în același timp să conviețuiască alături de alții, în mod benefic pentru toți.

Unii copii necesită îngrijiri speciale, (în raport unu la unu), dar de regulă, copiii trăiesc în grupuri mici, sub supravegherea unui părinte de casă. Copiii trăiesc ca într-o familie extinsă, ei luând parte la toate aspectele vieții domestice.

Dacă a vindeca înseamnă a șterge orice urmă a tulburărilor întâlnite, pentru a se identifica cât mai corect cu imaginea normală a omului, atunci trebuie să recunoaștem că acest scop este rareori atins. Dacă a vindeca înseamnă mai degrabă să fi primit suficient ajutor din partea oamenilor întâlniți grație acceptării lor și fidelității lor generoase pentru ca, fiind diferit să-și găsească locul în societatea umană, atunci într-adevăr, o vindecare este posibilă.

Echipa implicată în această muncă în comun, trăiește și ea o vindecare și anume aceea care tinde să perfecționeze organismul uman social. Astfel, s-ar putea spune că cel îngrijit devine el însuși un germen al vindecării sociale. Când oameni care se recunosc între ei printr-o imagine comună despre om, se întâlnesc și decid să-și alăture priceperea și căutările, aceasta are ca rezultat o instituție terapeutică puternică.

Este vorba de o comunitate de viață și de muncă printre atâtea altele, prin care se încearcă asumarea împreună a dificilei sarcini de a ajuta omul să se dezvolte în deplinătatea potențialităților sale umane.

Comunitatea devine spațiul de dezvoltare armonioasă al oricărui om. Fiecare casă este o parte independentă, având și un nume care îi conferă individualitatea. Acestea sunt destinate copiilor cu deficiență mintală severă și/sau asociată, proveniți din familii care domiciliază la distanțe mari față de Simeria.

O casă trebuie să reflecte, să fie o imagine a ceea ce se așteaptă de la forma și mărimea ei, să fie o imagine a ceea ce noi năzuim prin intermediul ei. Atunci când fiecare își găsește puțin câte puțin locul înăuntrul ei, se dezvoltă responsabilitatea, grija în ceea ce o privește. Aici își găsește locul de odihnă, care este și un loc intim, de interiorizare.

Casa familială de tip curativ, creează un spațiu de viață personală, o viață care nu este condusă numai după forme, orare, drepturi, dar care aspiră la crearea unui

cadru în care fiecare individ să se simtă în largul său și să se poată recunoaște pe sine ca membru al unui întreg. Nucleul familial de bază este constituit, de regulă, dint-un cuplu (o familie) împreună cu copiii lor, aceștia sunt părinții casei (sau responsabili casei).

Selecția și admiterea copiilor în case se face cu acordul părinților biologici și cu acceptul responsabilului de casă. Copiii revin la un interval ritmic de două săptămâni și în toate vacanțele de peste an, în familia lor, menținându-se astfel legătura cu familia biologică.

A trăi în cadrul unei astfel de case presupune să-ți incluzi propria ta familie în entitatea casei într-o așa manieră încât bariera dintre copiii deficienți și ceilalți să fie redusă, practic inexistentă. Ei fac parte dintr-un tot, din familie. Aceasta bogăție a vieții împărtășită în comun, nu este posibilă decât dacă fiecare din cei responsabili este convins de ceea ce face și creează spațiile și calitățile necesare fiecărei individualități, fiecărei nevoi.

Rolul părinților din casa familială are mai multe aspecte, acoperind toate aspectele care țin de funcționarea grupului familial. Principalele sarcini ar fi următoarele:

1) acordarea îngrijirilor, consiliere și ocrotirea copiilor din casă. Aceasta presupune clădirea cu grijă a unor legături, prin care copilul să se simtă ocrotit și în largul lui, știind că toți cei din casă pot fi apelați și sunt alături de el.

2) menținerea relațiilor cu părinții și profesioniștii

3) păstrarea unei legături permanente cu cadrele de la clasă.

4) organizarea activităților de rutină ale casei.

Desigur, pentru realizarea acestor sarcini, este nevoie de flexibilitate, angajament, disponibilitate, pentru a răspunde pe măsura necesităților care apar, atunci când apar, elemente ce nu pot fi incluse în fișa postului.

1) *acordarea îngrijirilor* – Prin exemplu și demonstrație practică, copilul capătă deprinderi de igienă personală. Mulți copii au și vor continua să necesite îngrijiri personale și asistare, acestea fiind acordate prin respectarea dreptului lor la intimitate și demnitate. Este încurajat și promovat un mod de viață sănătos, iar problemele de sănătate sunt abordate în mod corespunzător și responsabil.

2) *timp liber* – Casele familiale sunt situate de preferință în localități mai mici, astfel încât ele pot forma o comunitate, dar suficient de aproape de localități mai importante, pentru a avea acces la serviciile și facilitățile necesare. Ele beneficiază de spații de joacă și petrecere a timpului liber pentru copii, de posibilitatea unor plimbări și a apropierii de natură. Trăind într-un mediu mai liniștit, departe de stresul „curentului principal” al societății și zgomotele orașului agitat, copiii sunt mai relaxați și pot progresa mai ușor. Sunt organizate excursii, aniversări, acțiuni culturale. Copiii sunt bine integrați în comunitatea locală, participând la diferite evenimente.

3) *masa în comun* – În aceste comunități terapeutice, se acordă o mare importanță faptului de a lua masa în comun, scopul fiind acela de a transforma simpla acțiune de a mânca, într-un eveniment social, plăcut, relaxat, ordonat. Copiii învață treptat să aibă răbdare până când se rostește o binecuvântare a mesei și abia apoi împărțită mâncarea, învață să fie atenți la nevoile celor din jur, să mănânce îngrijit folosind tacâmurile în mod corespunzător, să se alăture conversației celorlalți. O



alimentație de calitate este considerată ca fiind prioritară, iar mesele sunt întotdeauna hrănitoare și frumos prezentate. Copiii sunt încurajați și îndrumați să participe la prepararea și aranjarea mesei, spălarea veselei, etc.

4) *activități de gospodărire* – În funcție de abilități și nevoi, copiii iau parte la activitățile de gospodărire, deși accentul principal, este pus pe întreținerea camerei și a lucrurilor personale.

5) *abilități sociale* – Scopul nostru este acela de a trăi în așa fel împreună, încât modul nostru de viață să fie pătruns de interes și atenție față de cei din jur. Acestea ajută copilul să-și dezvolte o conștiință socială și abilități sociale, ceea ce îi va permite să poată stabili relații în orice situație, într-un mod natural și prietenos. Beneficiind de un mediu sănătos, ordonat și firesc, copilul este încurajat să creeze relații de respect reciproc și deschidere, ceea ce îl va ajuta să se dezvolte ca un adult ale cărui gânduri și acțiuni sunt consecvente. Comunitățile terapeutice sunt adaptate pentru a oferi un mediu de viață terapeutic din toate punctele de vedere. Ritmul zilei, al săptămânii sau sărbătorile anului, creează un cadru și bază pentru activitate.

Elementele ritmice sunt create în jurul momentelor importante care sunt, orele de trezire și de culcare, orele de masă, activitățile școlare, momentele religioase și culturale, timpul liber. Fiecare dintre membri casei cunoaște de la începutul fiecărei zile desfășurarea ei, activitățile specifice. Acest program cunoscut de toți este un factor de siguranță ce creează o pace interioară pentru toată lumea, copii și adulți.

Momentul deșteptării este generatorul entuziasmului și al voinței de a intra într-o nouă zi. Unii copii părăsesc cu greu lumea somnului. De aceea pentru trezirea copiilor se cântă cu vocea sau cu un instrument, fiind un moment important al zilei. Apoi, fiecărui copil i se acordă o atenție personală, legată de patologia lui, de nevoile sale specifice. La capătul opus trezirii se găsește momentul culcării și pregătirile de somn. Încă de la cină și în timpul care-i urmează, se creează ambianța ce-l poate duce pe fiecare spre odihnă. Copiii sunt deprinși să asculte și să folosească un instrument muzical (flaut, lira), dar și să asculte o lectură ceea ce constituie și un stimulent în evoluția sufletească a lor. Nevoile absolut practice ale vieții în comun cum ar fi: așezarea veselei, spălarea veselei, baia fiecărui copil și celelalte îngrijiri, curățenia în casă, curte, sunt activități ce se desfășoară împreună cu copiii. Acestea presupun multă conștiințiozitate și răbdare, bazându-se pe sociabilitate, morală, exemplul personal al adultului, copilul imită modul de relaționare și lucru al adultului, dobândind astfel un simț al respectului de sine bazat pe descoperirea propriului potențial.

Menținerea echilibrului între activitățile fizice și cele de concentrare, dintre participarea activă și ascultare, sunt câteva dintre provocările cărora educatorul trebuie să le facă față în activitatea cu copiii cu dizabilități.

Sunt intervale de timp în care un copil are nevoie de o abordare individualizată, în afara grupului, pentru a avea șansa să lucreze și să depășească o dificultate legată de dizabilitatea sa.

Scopul acestor comunități este acela de a oferi îngrijiri și educație copiilor, astfel încât ei să fie pregătiți cât mai bine posibil pentru a duce o viață de adult plină de semnificații.

Acest lucru se realizează:

1) ajutând copiii să-și dezvolte sentimentul propriei valori precum și un sentiment de respect față de valoarea celorlalți;

2) învățându-i cunoștințe practice despre viața de zi cu zi, în cadrul unui climat social de ajutor reciproc, interdependență și sens al comunității;

3) când este posibil, tinerii sunt ajutați să-și înțeleagă propria sexualitate, fiind susținuți pentru a-și forma capacitatea de crea relații responsabile cu alții;

4) ajutând tinerii să-și dezvolte interesul față de lume, prin educația formală, activități culturale, contacte sociale, asumarea responsabilităților legate de munca practică, toate acestea conducând spre o maturizare socială și formarea încrederii în sine;

5) prin implicarea noastră totală în proiectul de viață al fiecărui copil și menținerea legăturilor după terminarea școlarizării, prin vizite, etc.

### **Bibliografie**

Holtzapfel, W. (2000), *Copii cu nevoi de îngrijire sufletească* (vol. I și II), Editura Triade, Cluj-Napoca.

Lievegoed, B. (2005), *Considerații de Pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Marcadé, M. (și colaboratorii) (1999), *Viața împreună. Perceval, o comunitate antroposofică de pedagogie curativă și terapie socială*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Steiner, R. (2005), *Cunoașterea omului și structurarea învățământului*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Steiner, R. (2005), *Cursul de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Weihs, T. J. (1992), *Copilul cu nevoi speciale. Elemente de pedagogie curativă*, Editura Humanitas, București.



# **PLANUL JENA**



# MEDIUL ÎNCONJURĂTOR ȘI ÎNVĂȚAREA NATURALĂ DIN PERSPECTIVA PLANULUI JENA

Monica CUCIUREANU

## Introducere

După mai bine de 20 de ani de existență în țara noastră și aproape nouă decenii de experiență la nivel internațional, Planul Jena – inițiat de pedagogul german Peter Petersen în 1924 la școala experimentală a Universității din Jena – își confirmă încă actualitatea. Acest model pedagogic alternativ se confruntă cu noi realități și încearcă să afle răspunsuri la problemele pe care le au individul și societatea în actualitate.

Una dintre problemele semnalate de specialiștii din străinătate și din țara noastră este legată de modul în care școala actuală mai poate avea un rol decisiv în formarea generațiilor viitorului, mai răspunde nevoilor omului zilelor noastre, în contextul unor schimbări socio-economice spectaculoase, al unui progres extrem de rapid al științei și tehnologiei, al apariției unei multitudini de impulsuri și facilități în ceea ce privește comunicarea interumană, auto-formarea și determinarea parcursului educațional.

Într-un studiu realizat în cadrul Institutului de Științe ale Educației care viza *Raporturile între generații. Aspecte educaționale* (Bunescu, Gh., Ionescu, M., 2007) se sublinia faptul că instituția școlară și-a pierdut mult din prestigiul de odinioară. Rolul ei principal rămâne acela de a mijloci cunoștințe, de a forma deprinderi și abilități. Deși își propune, nu mereu reușește să formeze atitudini și să consolideze valori.

Îndemnați să opteze pentru cea mai importantă educație din viața omului, în special tinerii și vârstnicii, dar și mulți adulți au numit educația primită în familie și experiența de viață („școala vieții”) drept cele mai importante, plasând educația dobândită în școală abia pe locul al treilea. În acel studiu G. Alecu remarcă: „Școala, în calitate de principal vector al transmiterii educației, este apreciată de numai 12, 6% dintre tineri și de 14, 8% dintre bătrâni, acesta este un semn elocvent al slăbirii drastice a prestigiului instituției ,tradiționale’ (...) de educație formală în favoarea ,școlii vieții’. Este o marcă și o dovadă a clivajului grav creat în ultimii ani între școală și ,viață’, între două ,lumi’, cu două culturi, cu două ,habitusuri’ tot mai fracturate. Mulți autori au vorbit și vorbesc despre această problemă critică, iar originea problemei, după cum o arată și datele cercetării (...), nu stă în mult clamatul conflict între generații (...), cât în obstinanta ignorare a forței formative și socializante a spațiului extrașcolar, informal și, ca urmare, în defazarea în care se găsește cultura de tip normativ, școlar, în raport cu beneficiarii ei. (...) Spațiul informal al societății postmoderne este astăzi cosmicul ,amfiteatru’, saturat de influențe educogene difuze, cărui noile generații îi sunt ,captivi’.” (Bunescu, Gh., Ionescu, M., 2007, p. 50)

În societatea postmodernă spațiul extrașcolar abundă de „influențe educogene” mai mult sau mai puțin bine articulate, cu impact puternic asupra educabililor. În condițiile progresului rapid al cunoașterii umane, ale răspândirii

acestea cu mare viteză, ale accesibilității mari a informației, al diversificării ofertelor în domeniul educației, școala are nevoie de o nouă dinamică, de mai multă deschidere și flexibilitate, astfel încât să răspundă în mai mare măsură nevoilor beneficiarilor săi.

### **Provocări actuale pentru educația secolului XXI**

Nevoia de actualizare, de „up-datare” a educației oferite în școală nu este nouă. Acum se mediatizează intens schimbarea conținuturilor educaționale, în urmă cu câteva decenii erau discutate la fel de înflăcărat metodele și tehnicile de învățare și predare, iar în urmă cu un secol se vorbea despre, Noua Educație’, care modifica întreaga filozofie, organizarea și structurarea școlii, punând copilul în centrul procesului educativ. Deși la nivel declarativ multe școli europene promit să țină pasul cu timpul lor, nu mereu acest lucru se înfăptuiește.

Dr. John Moravec de la Universitatea din Minnesota, S. U. A., atrăgea atenția în prezentarea sa *„Toward Society 3. 0: A New Paradigm for 21st century education”*, asupra faptului că în societatea actuală, marcată de globalizare continuă, de inovare și de schimbare accelerată, instituția școlară devine doar una dintre multele surse de informare și formare pentru copii. Copiii, tinerii, dar și adulții sau vârstnicii învață oricând, oriunde și de la oricine. Învățarea pe tot parcursul vieții devine o realitate pentru tot mai mulți oameni. Aruncând o privire critică asupra evoluției învățământului din ultimele secole, autorul remarcă înțepenirea școlii în tradițiile secolului al XIX-lea și incapacitatea acesteia de a se adapta cu suficientă viteză la nevoile generațiilor care vor construi viitorul: *„Indiferent cât am încerca să cosmetizăm instituțiile secolului al XIX-lea, ele vor rămâne totuși instituțiile secolului al XIX-lea. (...) Școlile societății 1. 0 nu pot să predea copiilor din generația 3. 0.”* (Moravec, J., 2008)

În aceste condiții apar cu atât mai valoroase îndemnurile lui Peter Petersen, preluate, puse în practică și dezvoltate de reprezentanții Planului Jena până în zilele noastre:

1) de a lega nemijlocit școala de viața copilului și a întregii comunități educaționale;

2) de a baza învățarea pe experiențele nemijlocite ale copilului, apelând deci la învățarea naturală și la individualizare în procesul educațional;

3) de a trata realitatea global, așa cum este percepută ea de către copil (abordarea între- și transdisciplinară a conținuturilor educaționale).

Orice ieșire din cadrul școlii este potențial generatoare de situații pedagogice. Prelucrate corect și preluate de către copil, ele conduc la învățarea cea mai temeinică, la învățarea naturală.

### **Orientarea în mediul înconjurător și învățarea naturală**

Planul Jena promovează dezvoltarea gândirii critice, a unei imagini de sine pozitive, a independenței și autonomiei copilului prin elemente precum:

1) gruparea eterogenă a copiilor;

2) organizarea specifică a activităților (care conferă copiilor multă independență și promovează preluarea inițiativei în procesul de formare);

3) existența perioadei compacte, în care fiecare copil este liber să-și stabilească prioritățile, timpul de lucru, ordinea activităților;

4) modalitățile de autoevaluare și evaluare, care dezvoltă încrederea de sine a copilului și sentimentul de confort social. Dobândirea autonomiei copilului influențează pozitiv motivația lui pentru învățare și rezultatele școlare ale acestuia.

„Potrivit Planului Jena, în școală se pornește de la dobândirea de abilități, deprinderi și cunoștințe în procesul de învățământ pentru a se ajunge, printr-o prelucrare internă individuală, la educație, creștere și dezvoltare spirituală. În acest context trebuie privită și **orientarea în mediul înconjurător**.

În concepția lui P. Petersen apărea termenul de „*învățământ integrat*” („*Gesamtunterricht*”), prin care se urmărea abordarea globală a cunoașterii umane și depășirea separării pe domenii de activitate. În mod firesc fiecare copil încearcă să se adapteze mediului în care trăiește. Curiozitatea pe care ei o manifestă față de ceea ce îi înconjoară este o urmare firească a nevoii de adaptare. Copiii percep realitatea în mod propriu, îi conferă sens, stabilesc legături între evenimentele anterioare și cele prezente pentru a învăța din ele și a se adapta noilor situații” (Cuciureanu, M., 2006, p. 104).

Principala funcție a orientării în mediul înconjurător este aceea de a-i învăța pe copii să cerceteze mediul în care trăiesc, să-și pună întrebări și să caute răspunsuri cu privire la realitatea înconjurătoare, pentru a se adapta mai ușor la ea.

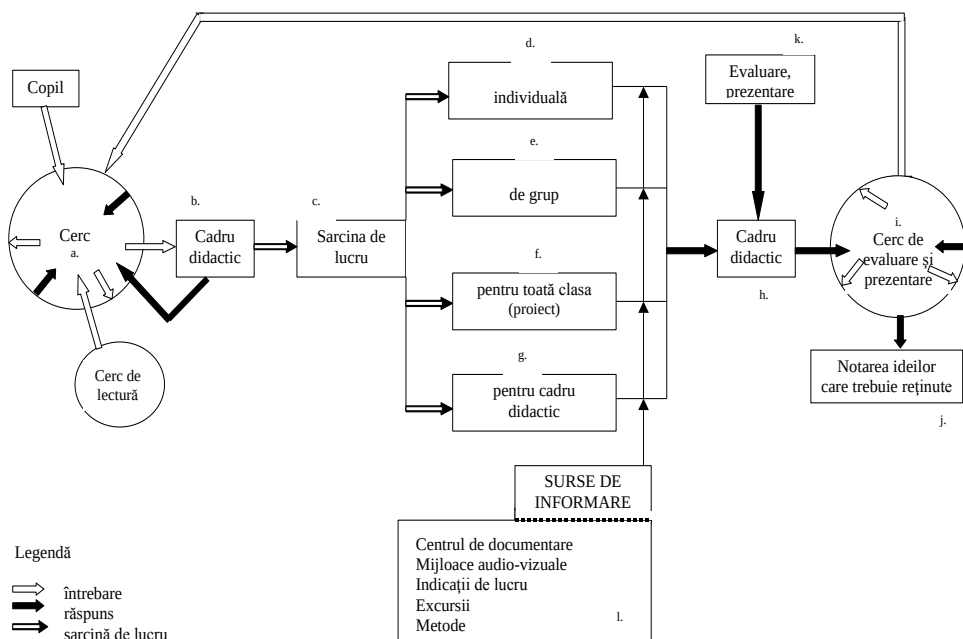
Cele mai frecvent folosite forme pe care le îmbracă orientarea în mediul înconjurător sunt:

- 1) realizarea de proiecte;
- 2) excursii și ieșiri în afara spațiului școlar;
- 3) cooptarea unor experți din diferite domenii în activitățile specifice școlii (conversație, joc, lucru, serbare) etc.

Fiecare comunitate școlară își dezvoltă propria modalitate de abordare a orientării în mediul înconjurător. Selectarea temelor și modul de abordare al acestora influențează adaptarea copiilor la o anumită realitate, specifică spațiului, timpului și grupului de oameni în care se integrează copilul. Influența comunității educaționale imprimă totodată atitudini și valori specifice acesteia. Sau, cum spune un frumos proverb african: „Este nevoie de un sat întreg ca să crești un copil”.

Ad. Boes prezenta în cartea sa *Planul Jena, istorie și actualitate* originea termenului de „orientare în mediul înconjurător”, apărut după stingerea din viață a lui Peter Petersen. Termenul a fost utilizat pentru prima oară de Chris Jansen, primul președinte al Fundației Planul Jena (*Stichting Jenaplan*). „Ca urmare a preocupărilor sale pentru această temă, Ch. Jansen a propus o schemă, cunoscută sub numele de „*bicicleta lui Jansen*”, din care reiese legătura dintre realitatea investigată și abordarea acesteia în procesul educațional, rolul copiilor și al cadrului didactic în acest proces de învățare, modalitățile de lucru posibile. (Jansen, Ch. apud Boes, A. W., 1990, p. 56)





Planul Jena încearcă astfel să aducă viața, experiențele și realitățile copilului în școală, să pornească de la probleme concrete cu care se confruntă acesta, dând sens și aplicabilitate practică învățării. Adesea cercul deschis și conversația constituie punctul de pornire pentru activitățile de orientare în mediul înconjurător. Se dă curs curiozității copiilor, se aprofundează temele de interes pentru aceștia, se abordează apoi teme noi, facilitându-se adaptarea copiilor la noi situații (pedagogice). Treptat, perspectivele copiilor asupra cunoașterii umane, asupra lumii și vieții se extind. Contextualizarea învățării și aplicabilitatea practică a celor dobândite cresc de regulă motivația pentru învățare a elevilor.

Critica adusă acestui model se referă la dificultatea de a alege temele din multitudinea subiectelor pe care le oferă realitatea înconjurătoare, precum și a criteriilor de selecție.

Selectarea temelor și stabilirea duratei de abordare se face de către cadrul didactic. Criteriile sunt cele care rezultă din modelul filozofic, din concepția despre lume și viață a comunității școlare respective, din realitatea efectivă a acestora, prezentată în planul de lucru al școlii și la care aderă membrii comunității școlare. Durata de prelucrare este determinată de o sumă de factori: amplitudinea temei, interesul copiilor, timpul avut la dispoziție, mijloacele de informare etc.

Câteva avantaje majore ale acestui mod de abordare sunt:

- 1) diversitatea temelor și a modurilor de abordare;
- 2) actualitatea temelor și individualizarea lor la nivel de comunitate școlară sau grup;

3) legătura nemijlocită a temelor alese cu realitatea copiilor și adaptarea procesului educațional la nevoile acestora;

4) implicarea copiilor prin selectarea unor teme propuse de ei la luarea unor decizii privind procesul educațional,

5) activismul copiilor în procesul educațional;

6) tratarea inter- și transdisciplinară a temelor alese;

7) posibilitatea oferită copiilor de a cristaliza cunoștințele, deprinderile și abilitățile dobândite și a le transforma în experiențe, trecând de la formare la educație;

8) încurajarea copiilor de a cerceta lumea înconjurătoare și în afara vieții școlare etc.”(Cuciureanu, M., 2006, p. 106)

Specialiști ai Planului Jena din Olanda au încercat o grupare a temelor care se abordează cu elevii și se subsumează orientării în mediul înconjurător. Din acestea fac parte „anul și desfășurarea sa”, „împrejurimile și ambientul”, „fabricare și utilizare”, „tehnică”, „comunicare”, „conviețuire”, „viața din perspectivă individuală”, „corpul uman” etc. În lucrarea sa programatică „*Planul Jena 21*” (Both, K., 1997), profesorul Kees Both numea tematica aceasta „cheie către lume”, accentuând ideea că, în învățare, copilul pornește de la situații concrete, cunoscute lui, problematice uneori, de la experiențe individuale, pe care le prelucrează și le generalizează ulterior: propria sa „cheie” pentru a deschide comorile vieții și ale lumii.

### Concluzii

Practica Planului Jena din străinătate și din țara noastră vine, ca atare, cu soluții concrete de a răspunde nevoilor actuale ale copiilor, care se pregătesc pentru societatea viitorului. Legătura dintre școală și societate (comunitate) nu ar trebui să se manifeste doar la sfârșitul parcursului educațional, când absolventul, care încearcă să pătrundă pe piața muncii, constată că nici jumătate din ce a învățat în școală nu-i este de folos, că este „șomer cu diplomă” sau, mai rău, analfabet funcțional. Această legătură ar trebui să fie continuă și deschisă. Grijă generală din majoritatea țărilor europene, de a dezvolta competențe, de a construi atitudini și a fundamenta valori, vorbește despre nevoia mai larg resimțită în ultimii ani, de a depăși unele limite ale sistemelor actuale de învățământ.

În grupele organizate potrivit modelului pedagogic alternativ Planul Jena, copiii învață să comunice autentic, să fie activi, să își determine propriul rol în grup, să se bucure de experiența învățării. Ei află cum să își gestioneze siguri timpul, spațiul, activitățile și devin actori ai propriei formări. Învățarea apare ca o nevoie intrinsecă, de adaptare la lumea în care trăiesc și se produce firesc, natural. Cu uimire, ei descoperă lumea înconjurătoare, învață să o aprecieze și să se manifeste creativ și responsabil față de ea.

Planul Jena a demonstrat până în zilele noastre deschidere și flexibilitate, capacitatea de a se adapta la noile realități, la nevoile individului și ale societății postmoderne, ceea ce i-a asigurat existența și răspândirea tot mai largă. El continuă să fie sursă de inspirație pentru tot mai multe cadre didactice și părinți interesați de asigurarea unei educații de calitate, în spiritul timpului nostru și cu deschidere pentru viitor.

### **Bibliografie**

Boes, A. W. (1990), *Jenaplan, histoire en actualiteit*, C. P. S. /L. P. C. – Jenaplan, Hoevelaken.

Both, K. (1997), *Jenaplan 21: een concept voor Jenaplanbasisonderwijs*, NJPV, Zutphen.

Bunescu, Gh., Ionescu, M. (coord.) (2007), *Raporturile între generații. Aspecte educaționale*, I. S. E., București.

Catană, L., Cuciureanu, M. (2012), *Alternative educaționale – aspecte de actualitate*, În: Revista de pedagogie nr. 3 / 2012, p. 83-92.

Cuciureanu, M. (2006), *Educația altfel. Peter Petersen și modelul Planului Jena*, Cartea Universitară, București.

[www.educationfutures.com](http://www.educationfutures.com).

Moravec, J. (2008), *Toward Society 3.0: A New Paradigm for 21st century education*, University of Minnesota.

# CUM PUTEM CREȘTE COPII BUNI ÎNTR-O LUME REA?

**Bogdan CUCIUREAN**

*„Când profesorii vor fi mai aproape de elevi, când se va renunța la pedeapsă și se va face apel la simțul demnității și al rațiunii, când se va invetera noblețea muncii, a cinstei și a politeții, prin exemplul educatorilor înșiși, atunci se va stabili un climat cu adevărat propriu educației omului” (D. Theodosiu).*

Educația este o activitate necesară și permanentă, nu numai pentru realizarea de sine a individului ci și pentru asigurarea progresului societății.

Formarea personalității umane este un proces individual, dar și social:

- individual – deoarece se referă la un individ anume, care, de la o anumită vârstă, e capabil de autoeducare;

- social – pentru că se realizează într-un context situațional dat, în care acționează o multitudine de variabile exterioare ce își vor pune amprenta asupra devenirii personalității individului;

Moralitatea – componentă fundamentală a personalității umane, se manifestă în relațiile individului cu ceilalți. Lumea aceasta are și bune și rele, are și ordine și dezordine, are și iubire și ură. Prin urmare, creșterea și educarea copilului, formarea personalității și a devenirii sale umane, constituie una dintre sarcinile cele mai dificile, dar și mai interesante și totodată mai pline de satisfacții atunci când reușești.

Educația morală se bazează pe cunoașterea și însușirea informațiilor necesare ce apoi se pot transforma în convingeri și deprinderi practice de comportament. Pedagogul Ioan Găvănescu afirma că „educația morală cuprinde în sfera acțiunilor sale în special voința și sentimentul”, ceea ce ne duce la gândul că trebuie să avem în vedere, ca educatori, sufletul copilului, spre a putea forma și dezvolta componentele pozitive ale afectivității: emoții plăcute, bucurii, iubire care, apoi, să constituie sursele motivației pentru întărirea și disciplinarea voinței care să facă BINELE.

Influența școlii, redusă cantitativ la 4 – 6 ore pe zi (excepție făcând alternativa Step by Step, unde programul zilnic este de 8 ore), nu este suficientă pentru o educație în spiritul valorilor morale, care să aibă eficiență și profunzime. Trebuie să admitem că școala, ca și alte domenii ale vieții, este într-o evidentă criză de identitate, de calitate și eficiență. Se întâmplă asta datorită nenumăratelor schimbări suferite în ultima perioadă, a experiențelor propuse, împrumutate de unii sau alții (factori de decizie) precum și a lipsei de motivare la nivelul segmentelor de bază (elevi și, parțial, cadre didactice din învățământul preuniversitar).

Mediul, anturajul, componentele vieții cotidiene par astăzi mai nocive decât altădată, încurajând parcă, în loc să descurajeze, comportamentele antisociale și o moralitate murdară. Asistăm la o răsturnare a valorilor morale cu care eram învățați. Familia ar rămâne singurul loc unde s-ar putea face o educație productivă atât pentru prezent cât și pentru viitor. Din nefericire, și familia cu valorile ei clasice este în criză.

Și totuși, dascălul cu vocație încearcă să înfrunte toate greutățile, reușind să implice familia, instituțiile culturale, comunitatea locală pentru a asigura copilului ce-i este dat spre educare, formarea unui caracter demn și o conștiință responsabilă.

E incontestabil faptul că educația este atât știință cât și artă. Ca știință, educația pretinde rațiune, iar ca artă pretinde implicare afectivă.

Comutând aceste idei generale pe tărâmul claselor primare, și declinându-le sub semnul cerințelor care stau drept repere în programa educației morale, voi prezenta câteva obiective avute în vedere în scopul cristalizării unor deprinderi și virtuți care alcătuiesc caracterul moral al omului.

Lucrând la o clasă de Step by Step, timpul petrecut alături de elevi este de 6-7 ore zilnic. E necesar ca în clasă să, se stabilească un climat de bună înțelegere, de acceptare, de toleranță și încredere reciprocă. Un colectiv Step by Step este, din multe puncte de vedere, o oglindă a societății. Copiii vin din medii sociale diferite, cu deprinderi și cunoștințe mai mult sau mai puțin conturate sau clare și constată că trebuie să lucreze, să se joace împreună cea mai mare parte din zi. Ca învățător, am în vedere faptul că trebuie să-i imprim copilului convingerea că el poate să se dezvolte mai repede și mai bine alături de semenii săi, în colaborare cu aceștia. Trebuie ajutați să identifice asemănările dintre opiniile lor, iar în unele cazuri, deosebirile. În asemenea împrejurări, apare acceptarea, toleranța, încercarea de a trăi în bună înțelegere. Dialogul se instalează în scopul lămuririi unor aspecte sau divergențe, crește încredere în sine și în ceilalți, dorința de muncă în echipă, dorința de colaborare și de înțajutorare.

Spațiul de muncă și de joacă, sala de mese fiind comune o bună parte din zi, copilul învață să le folosească și să le păstreze cu responsabilitate. Se formează așa-numitele „reguli ale clasei” liber consimțite și, firește, respectate. Abaterile sunt sesizate de colectiv și discutate întru îndreptarea făptuitorului. Îngrijirea florilor, a mobilierului, păstrarea rechizitelor în spațiul destinat acestora, utilizarea lor rațională, păstrarea curățeniei, ducerea la bun sfârșit a sarcinilor în centrul de activitate, conduc ușor la conturarea elementelor ce definesc disciplina liberă, adică supunerea voită, pe baza convingerilor personale.

Evident că munca dascălului nu este deloc ușoară. Ne punem mereu întrebări de tipul: „Cum să procedez ca să-l determin pe elev să aibă inițiativă personală fără să fie nepolitic?” „Cum să-l ajut să aibă curajul moral fără să-și piardă bunul simț?”

Se știe că până la vârsta de 7 – 8 ani o trăsătură a vieții psihice a copilului este înclinarea lui spre imitație. Copilul simte o nevoie imperioasă de a avea un model de urmat. El va alege ca model pe acele pentru care simte o mai profundă afecțiune, iubire și respect. Învățătorul posedă această pârghie educativă care nu dă greș niciodată: exemplul personal. De aceea, răbdarea, înțelegerea, respectul, încrederea, prietenia, exigența rezonabilă, terapia diferențiată și diversificată a dascălului în raporturile sale cu elevul sunt condiții esențiale pentru asigurarea și realizarea optimă a actului didactic și a educației morale.

Între 8 și 12 ani, elevul trece prin stadiul cooperării, când regulile morale se interiorizează și devin mobiluri interne ale conduitei, constrângerea încetând să mai fie o formă în sine. J. Locke, în sec. al XII-lea spunea că „nouă zecimi dintre oamenii pe

care îi cunoaștem sunt ceea ce sunt, buni sau răi, utili sau neutili, datorită educației pe care au primit-o.”

Încercătoare fiind în forța educației, am pus în fața elevilor mei modele, norme și valori social-afective pe care le-am distribuit în trei compartimente:

1) cunoașterea de sine – tradusă prin simțul răspunderii și al muncii; deprinderi igienico-sanitare; norme de securitate civică și rutieră etc.

2) relații cu alte persoane – concretizate prin respectul și afecțiunea față de părinți; comportarea civilizată în relațiile cu cei din jur: colegi, prieteni, adulți; dorința de a avea prieteni, de a face parte dintr-un grup, de a lucra în echipă etc.

3) relații cu mediul înconjurător: colectarea de materiale re folosibile, economisirea banilor, spiritul de disciplină (punctualitate, ordine); responsabilități pentru bunurile personale și comune; sentimentul datoriei de a învăța etc.

Grupându-le astfel, mi-am delimitat aria experiențelor și am acționat în vederea conștientizării utilității și necesității cunoașterii de sine, cunoașterea semenilor, înțelegerea sensului apartenenței la un grup.

Evidențierea laturii educative a fiecărei lecții, parteneriatele cu părinții, cu alte școli și grădinițe, cu comunitatea locală, serbările și excursiile, jocurile și distracția în colectiv, analiza unor evenimente din viața colectivului, participarea la diferite concursuri, au ajutat elevii să-și formeze reprezentări morale, să emită judecăți corecte care să fie folosite și în autoaprecierea propriei comportări.

Cred că nu este lipsit de importanță să amintesc o observație făcută de George Văideanu (*Educația la frontiera dintre milenii*): „Scumpă nu este persoana bine educată, ci cea insuficient educată, care părăsește școala de bază sau universitatea cu o formație șubredă sub raport intelectual, moral sau estetic; reciclarea unei astfel de persoane, predispusă la tot felul de compromisuri, la impostură sau la delincvență, va costa mult și va fi anevoioasă”.

### **Bibliografie**

Herivan, M. (1976), *Educația la timpul viitor*, Editura Albatros, București.  
Wachsmann-Hogiu, T. (2004), *Morala rușinii*, Editura Europress, Bistrița.



# **TEHNICILE FREINET**





# SUGESTII PENTRU O REITERARE A IDEII LUI FREINET DE CORESPONDENȚĂ ȘCOLARĂ

Constantina Maria CATALANO

## Introducere

Corespondența școlară și interșcolară, în accepțiunea noastră modernă, are semnificația concretă a unui schimb idei, informații, ilustrații etc., între elevii sau copiii aparținând unui grup-clasă sau grupă de preșcolari din cadrul unei instituții școlare, cu colegii din alte regiuni geografice aflați la un nivel școlar similar, prin intermediul unor scrisori, cărți poștale ilustrate, emailuri etc.

Aceste corespondențe de tip școlar pot fi integrate în proiecte tematice, colaborative și în activități transcurriculare, croscurriculare sau extracurriculare, în funcție de opțiunile de design ale activității didactice proiectate de către profesorul responsabil, împreună cu elevii implicați.

## Tehnica corespondenței (inter)școlare – de la accepțiuni tradiționale la demersuri moderne

Corespondența (inter)școlară, în viziunea lui Freinet, este în primă instanță un schimb de scrisori între școlarii din orașe sau din țări diferite. Această activitate are scopul de a dezvolta orizontul cultural, cunoștințele geografice și științifice ale elevilor.

Principiul pedagogic al comunicării și cooperării susținut de Freinet include ideea de a transforma un mijloc de comunicare scrisă într-o tehnică de lucru cu elevii. Corespondența (inter)școlară a avut ca finalitate imediată transmiterea textelor libere scrise și tipărite de elevi (cu ajutorul tipografiei școlare inițiată tot de Freinet) unor copii din alte școli, din alte orașe etc., pentru a beneficia și aceștia din urmă de materialele respective, dar valorificând-se în acest proces de corespondență și alte tehnici propuse de Celestin Freinet ca și documentarea, textul liber sau exprimarea grafică. Evident că această activitate s-a desfășurat și în absența textelor tipărite, cu ajutorul unor epistole scrise de mână.

În varianta tradițională, freinetiană, corespondența școlară viza:

- Expedierea unor texte, ilustrate, desene sau chiar pachete, făcută de elevii unei clase către colegii lor dintr-o clasă de nivel similar dintr-o altă localitate sau dintr-o altă țară. Textele scrisorilor erau de regulă convenționale, nepersonalizate și răspundeau unor întrebări de genul acesta: „Copii, cum arată satul vostru?”

- Crearea unor legături în primă variantă formale, între două grupuri-clasă din locații diferite în scopul schimbului de informații referitoare la regiunea geografică a corespondenților, obiceiurile și tradițiile locului, dar dorind să se surprindă și modalitățile de exprimare, ideile sau stilul de a compune texte, proprii altor elevi, în vederea depășirii egocentrismului la copii și construirea altocentrismului.

- Consolidarea legăturilor create în cadrul grupului-clasă cu cel de corespondență prin dezvoltarea unor relații individuale, dar valorificate tot în grup (Freinet anticipează dorința copiilor de a răspunde și individual „unul-la-unul”,

întemeind astfel prietenii printre elevii din grupul de corespondență, dar subliniază importanța lecturării „publice” ale unor astfel de scrisori, pentru a evita un atașament special între copiii care nu se cunosc încă și de asemenea pentru a exclude relatarea unor episoade referitoare la viața personală a celor implicați).

În plus surprindem și alte finalități ale acestor activități, fie ele declarative sau implicite, dar cu siguranță notabile: asumarea de către copii, cu supervizarea cadrului didactic, a unei caligrafii (în varianta textelor scrise de mână) și ortografii impecabile, utilizarea unui vocabular formal elevat, dar și personalizarea compoziției, după caz), documentarea asupra unor chestiuni specifice regiunii (culturale, geografice, științifice etc.), sistematizarea informațiilor achiziționate și reproducerea acestora într-o formă explicită, clară, ordonată dar și socializarea copiilor și de ce nu, crearea și consolidarea unor prietenii.

Identificăm, în mod particular trei categorii de grupuri de elevi pentru care corespondența de acest tip, fiind în permanență supervizată de cadrul didactic de la clasă (de regulă profesorul de limba și literatura română sau profesorul de limba și literatura străină) poate susține exersarea ortografiei, perfecționarea construcției frazelor și îmbogățirea vocabularului într-o anumită limbă, ca finalitate principală:

1. Elevi români care studiază limba română în școli din afara României
2. Elevi de origine română care nu studiază limba română în școli din afara României, dar care frecventează cursuri de limbă, cultură și civilizație românească
3. Elevi români care studiază o limbă străină intensiv.

Primele două categorii au în vedere corespondența în limba română, iar cea din urmă, în limba străină studiată, cu copii din țări în care se vorbește acea limba sau între copiii români care studiază limba respectivă intensiv în școală.

Considerăm extrem de eficientă modalitatea de comunicare în scris între copiii care sunt cunoscători sau vorbitori nativi într-o limbă cu copiii care sunt pe care să își însușească limba respectivă.

Reconsiderarea acestor idei, în manieră contemporană pot surprinde practic schimbul de informații, impresii sau chiar emoții care, de regulă, se produce instantaneu, cu ajutorul diversității mijloacelor tehnice, atât de prezente în viața cotidiană. Prin urmare cea mai rapidă, ieftină și eficientă metodă de corespondență rămâne poșta electronică (e-mail) sau serviciul de mesaje scurte (sms).

Este evident că „a coresponda”, în accepțiune modernă, implică mai degrabă un schimb de emailuri, decât unul de scrisori. Fără a considera că invocăm tehnici perimate de lucru, ne gândim că o revenire la corespondența clasică printre grupurile de elevi, adică cea intermediată de scrisori fizice și nu virtuale, ar putea stârni interesul copiilor și i-ar putea mobiliza suplimentar în a utiliza un scris ordonat, lizibil și corect din punct de vedere ortografic. În plus, scrisoarea clasică poate fi „decorată” cu desene, poartă semnătura reală a copiilor autori, prin urmare capătă o semnificație personală. O scrisoare fizică poate transmite pe lângă informațiile pe care expeditorul dorește să le spună destinatarului și emoția implicării în editarea acesteia, prin alegerea foii de scris, atenția acordată detaliilor (scris îngrijit, încadrare corectă în pagină) selecția culorilor (dacă textul e decorat sau însoțit de un desen) etc., practic dincolo de semnătura propriu-zisă de la finalul textului scrisorii, stă copilul ca atare, care alege să împartă din ceea ce este el, colegului sau colegilor cărora le scrie. Apoi întregul demers

al redactării (formulele de adresare și de încheiere, textul propriu-zis, completarea adresei expeditorului și a destinatarului) și al expedierii (achiziționarea timbrului poștal, plasare în cutia poștală), dar și momentul primirii scrisorii de răspuns depășesc cu mult banalitatea trimiterii, respectiv primirii unui email.

A nu se înțelege din pledoaria noastră de mai sus ca excludem eficiența poștei electronice, care are ca avantaje importante economia de timp sau de resurse, dar și dezvoltarea și consolidarea unor deprinderi tehnice utile copiilor încă din primele clase, dar credem în revigorarea unor demersuri tradiționale de lucru care pot redeveni „la modă” cu puțină imaginație și dorință de implicare, atât din partea cadrului didactic ce dirijează activități care se pretează la astfel de tehnici, cât și din partea elevilor.

### **Concluzii**

Sugerăm utilizarea corespondenței (inter)școlare la orice nivel de învățământ, de la grupele de preșcolari până la nivel gimnazial sau chiar liceal. Avantajele utilizării corespondenței, fie acesta electronică sau manuală, sunt multiple, în primul rând cele care vizează învățarea prin implicarea activă a copiilor în demersul documentării, achiziționării de informații, sistematizării acestora în vederea transmiterii coerente mai departe, dar și stârnirea curiozității elevilor atât asupra temelor pe care le transmit ei, cât și a celor care le sunt livrate de la colegii din altă regiune geografică. Notabile sunt și avantajele care vizează socializarea, lărgirea orizontului cultural, acceptarea diversității și angajarea în sarcini colaborative.

### **Bibliografie**

Catalano, H. (2011), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești.

Legrand, L. (1993), *Célestin Freinet: a creator committed to the service of the popular school*, Prospects: the quarterly review of comparative education, vol. XXIII, no. 1/2, 1993, p. 403-18 from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freinete.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freinete.pdf).

Petrini, A. (1992), *Metode moderne de educație. Freinet și tehnicile sale*, Editura CEDC, București.

# **MUNCA ÎN ECHIPA FREINET – ALTERNATIVĂ BENEFICĂ PENTRU DASCĂLI, MODEL POZITIV PENTRU ELEVI**

**Smaranda PUȘCAȘ**

## **Introducere**

Această lucrare se vrea o pledoarie în favoarea aplicării pedagogiei freinet. Mi-am permis să fac acest lucru în calitate de învățătoare care am înființat prima clasă freinet de la noi din țară. În speranța că dascălii adevărați sunt mereu în căutarea soluțiilor menite să îmbunătățească munca la clasă, am să împărtășesc puțin din magia clasei freinet.

## **Prima clasă Freinet, noutate în peisajul învățământului primar din România**

S-au scurs mai bine de douăzeci de ani de la revoluția din decembrie 1989, timp în care învățământul românesc se pare că încă nu a depășit perioada tranziției. Miniștrii vin și pleacă, inspectorii școlari așijderea iar dascălii s-au trezit târați într-un imens obor în care se vânează puncte credit, care le pun patalamaua de dascăl bun sau prost. Nu-i defel ciudat așadar, că tot mai mulți dascăli se orientează spre occident, pentru a presta munci care nu cadrează sub nici o formă cu statutul de dascăl.

Ne-am obișnuit ca pentru această situație să învinovățim pe oricine este la îndemână, însă puțini am înțeles că a sosit timpul să facem singuri ceva la catedră, pentru a schimba lucrurile în bine. Povestea noastră începe în anul 1999.

În primăvara acelui an, la Reghin, în inima Ardealului, la școala la care funcționăm și acum, urma să aibă loc un stagiul de prezentare a alternativei educaționale freinet. Participând la acest stagiul, am înțeles că ni se oferea pe tavă ceva nou, necerânduni-se decât să avem bunăvoința de a gusta. Asta am și făcut. Cum... pofta vine mâncând..., un an mai târziu, am plecat în Franța. Am avut șansa unei burse de formare obținute prin colaborarea Asociației Române pentru o Școală Modernă cu ICEM (Institutul Cooperativ pentru o Școală Modernă) – Franța. Entuziasmul pe care mi l-au insuflat colegii francezi m-a molipsit iremediabil, astfel încât, în anul școlar 2000 – 2001, la Reghin, a luat ființă prima clasă freinet din România.

## **Formarea echipei Freinet**

Lucrurile nu se opresc însă aici. În acel an școlar, mulți colegi, inspectorii, părinți și desigur elevi, iau contact cu noutățile pe care pedagogia freinet le aduce în sala de clasă. În anul școlar următor, o altă colegă ia drumul străinătății și merge la cursuri de perfecționare în Franța. La întoarcere, nu pierde nici ea timpul și astfel apare cea de-a doua clasă freinet în școala noastră, de această dată la secția maghiară. Cum munca în echipă este un obiectiv prioritar al acestei pedagogii, în următorul an școlar, o primim în echipa noastră și pe cea de-a treia colegă, școala noastră funcționând și astăzi cu trei clase freinet situație unică la noi în țară. Încântate de ceea

ce vedeau ni s-au mai alăturat în munca de echipă bibliotecara școlii și alte două învățătoare, care ne-au făcut să ne simțim mult mai sigure și mai puternice.

Drumul pe care l-am parcurs în ultimii zece ani nu a fost deloc ușor. Deoarece reprezentăm o pedagogie relativ puțin cunoscută în România, am întâmpinat desigur multă neîncredere la început, dar soarta a fost de partea noastră. Am făcut cunoscute principiile de bază ale acestei pedagogii insistând pe aspectul prin care dascălul freinet modelează un viitor cetățean responsabil și cu inițiativă. Nu vrem să supărăm pe nimeni, însă acesta se pare a fi un deziderat de mult uitat de cei care stau la catedră, sau fluturat doar în discursuri retorice care nu se vor regăsi niciodată în viața de zi cu zi. Lista impresionantă de tehnici specifice pedagogiei, dar mai ales aplicarea lor la clasă, a atras de la an la an tot mai mulți părinți doritori de asemenea condiții de predare – învățare. Despre ce este vorba? Despre tehnicile următoare:

- ancheta documentară
- dezbateră
- exprimarea plastică
- exprimarea dramatică
- exprimarea muzicală
- exprimare corporală
- revista școlară
- consiliu clasei
- consiliu de școală
- text liber
- atelier radio
- corespondența școlară

An de an am învățat una de la alta și împreună de la mentorii noștri din Timișoara și din Franța și iată că acum treaba merge ca pe roate în clasele noastre. Gradual, am introdus metode specifice de evaluare, cum ar fi:

- fișierul de muncă individualizată
- planul de muncă individual

iar în anul școlar următor a apărut pe piață primul caiet special care cuprinde aceste metode de evaluare pentru clasele I-IV, la limba română și matematică, metode care se pot adapta și celor care lucrează în sistemul tradițional.

### **Munca la clasele Freinet**

Totul începe cu organizarea clasei pe care o realizăm cu elevii noștri săptămânal, în cadrul orelor opționale de tehnici freinet. Pentru început elevii împreună cu învățătorul redactează un regulament al clasei. Alături de el elevii au un panou de critici, aprecieri și propuneri, unde au dreptul să facă însemnări săptămânale. În fiecare săptămână, în cadrul consiliului de clasă, președintele ales prin vot de către elev prezintă însemnările copiilor. Toate se discută, se analizează și se sancționează sau recompensează, după caz. Fiind puși în situația de a analiza în grup toate situațiile menționate de către ei, elevii dezvoltă un comportament responsabil, lucru foarte important pentru dezvoltarea lui ulterioară.

Poate că multitudinea tehnicilor și metodelor enumerate aici descurajează un dascăl care ar dori să deuteze în asimilarea acestei pedagogii. Nu este cazul! Nici un

practicant al pedagogiei freinet nu a început cu toate tehnicile deodată sau cu o echipă gata servită pe tavă. Pentru început este suficient a prelua câteva tehnici care se mulează perfect și învățământului tradițional. După ce veți vedea rezultatele pe care le veți obține îndeosebi în modelarea caracterului elevului, cu siguranță nu vă veți opri. Veți dori să aplicați din ce în ce mai mult și veți ajunge la formarea clasei freinet. De aici până la echipă mai e doar un pas, însă poate cel mai greu. Doar construind o echipă îi veți înțelege cu adevărat pe elevii cărora le cereți la clase să muncească pe grupe, să obțină rezultate foarte bune și să fie în deplină armonie cu ceilalți coechipieri

Mai mult decât toate tehnicile și metodele, e faptul că au trecut mai bine de zece ani de când trei dascălțe lucrează în echipă și desfășoară cu elevii ateliere comune, cu caracter săptămânal. Astfel, în fiecare zi de vineri a săptămânii, elevii claselor noastre, deși sunt de vârste și naționalități diferite, lucrează o oră împreună, în atelierele pe care le preferă. Oferta noastră pentru ei este:

- anchetă documentară
- creativitate
- dramatizare
- revista claselor freinet
- exprimare muzicală

Elevii se înscriu săptămânal și participă acolo unde doresc, indiferent de vârsta pe care o au sau limba pe care o vorbesc. Iată un alt deziderat pe care noi am reușit să-l atingem, în timp ce mulți adulți îl aduc pe tapet doar în discursuri pompoase sau în articole poleite dar lipsite de conținut.

Pentru ca aceste ateliere să nu rămână doar ca o muncă asemănătoare orei de curs, am dat elevilor noștri libertatea de a organiza „Ziua Freneticilor”, zi în care avem aceeași ofertă de ateliere, dar activitățile desfășurate în această zi au un caracter pur distractiv. Important este faptul că iarăși se muncește în echipă, cot la cot, dascăli și elevi.

Cel mai interesant fapt remarcat de mine în anii pe care i-am parcurs ca dascăl freinet, este că nimic din ceea ce fac la clasă nu se mai repetă. Copiii, având dreptul la opinie și la libera exprimare, vin în fiecare zi cu ceva nou, punându-te în situația de a face și tu la fel. Au dispărut astfel banalele și plicticoasele serbări școlare, ele fiind înlocuite de altele, create în totalitate de către elevi.

La fel s-a întâmplat și cu excursiile perfect dirijate de dascăl, ieșiri în care elevul este minuțios pregătit cu o lună înainte prin alcătuirea unui caiet de excursie de unde va afla tot ce urmează să se întâmple. Au apărut schimburile cu alte școli, mai întâi din județ, urmând apoi parteneriate cu elevi de la clasele freinet din Timișoara. Toate aceste idei vin dinspre copii, urmând ca noi să le punem în aplicare împreună cu ei.

## Concluzii

Sună utopic, nu? Așa ar spune scepticii. Departe de mine gândul de a reuși să conving prin această lucrare. Nu am făcut decât să vă împărtășesc o frântură din plăcerea de a munci. Pentru mine munca a devenit realmente o plăcere și sper din tot sufletul ca unindu-ne experiențele și clipele frumoase ale meseriei noastre să fim din ce în ce mai mulți dascăli mulțumiți de ceea ce facem!

### Bibliografie

- Bândea, M., (1999): în *Învățătorul*, nr. 15/1999, Timișoara 1999;
- Cousinet, R., *Educația nouă*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1978;
- Cristea, S., (1998) – *Dicționar de termeni pedagogici*, E. D. P., București;
- Dewey, J., *Democrație și educație*, Ed. Didactică și Pedagogică, București 1972;
- Freinet C. *Oeuvres pédagogiques*, Édition en 2 volumes établie par Madeleine Freinet, introduction par Jacques Bens, édition du Seuil, 1994, Tome 1: *L'éducation du travail – Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, 1994;
- Freinet M., *Elise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie*, tome 1, 1896-1940, Paris, Stock, 1996;
- Freinet M., *Elise et Célestin Freinet, Correspondance 21 mars 1940 – 28 octobre 1941*, PUF, Education et Formation, 2004;
- Peyronie H., *Célestin Freinet: pédagogie et émancipation*, Portraits d'éducateurs, Hachette éducation, 1999;



# TEHNICILE FREINET

Carmen Maria MUSCARI- SALVAN

Livia-Lucreția MATEI

## Tipografia școlară

Tipografia școlară este considerată de Freinet „prima descoperire de bază care urma să permită redescoperirea progresivă a întregului nostru învățământ” (47; p. 20). Introducerea tipografiei în școală a condus la înființarea primei reviste create de Freinet, cu același titlu „Tipografia școlară” apărută în 1927. Freinet prezintă tipografia ca atelierul numărul 7 din cele 8 ale școlii, atelier destinat creației, exprimării și comunicării grafice. Tipografia oferă libertate activității elevilor, le permite să se exprime, să fixeze și să exteriorizeze ceea ce gândesc, să socializeze cu persoanele din localitate, din țară și chiar din afară. Freinet a înțeles importanța corespondenței pentru motivarea învățării și îmbogățirea surselor ei. De asemenea, a arătat că valoarea pedagogică a tipografiei școlare nu rezidă în formarea profesională a elevilor, deoarece nu toți elevii vor deveni tipografi, nici chiar în calitățile pe care le cultivă munca de tipărire, cum ar fi răbdarea, atenția, ordinea, precizia, disciplina, ci în rolul ei de instrument de învățare, prin metoda naturală a tatonării, a scrisului și cititului – echipamente intelectuale de valoare inestimabilă. La acea vreme munca tipografică pe text propriu era cel mai perfecționat mijloc de reproducere și difuzare a scrisului.

Deși elevul devine și tipograf, tipărirea textului propriu permite disocierea netă între proces și produs, primul fiind în continuă schimbare în direcția perfecționării, și nu se poate repeta în mod inedit, iar al doilea, produsul, poate fi definitiv și integral reproductibil. Elevul înțelege că textul tipărit de el însuși, poate în principiu să ajungă în mâna oricui, să se adreseze deci unui potențial destinatar.

Adoptarea tipografiei în școală nu înseamnă deloc orientarea spre activitățile manuale, așa cum recomandă toate pedagogiile active. Privilegierea scrisului, în școlile Freinet, vizează învățarea: „scrisul, cum arată studiul atent al articulării diferitelor tehnici, este deopotrivă modalitatea transversală fondatoare a ansamblului pedagogiei Freinet” (18; p. 32). Freinet arată că, scrierea se învață ca și vorbirea sau mersul, sprijinită pe tatonarea implicată în culegerea tipografică a unui text. Orice copil ajunge să își însușească tehnica scrisului, ba mai mult, într-o clasă Freinet, dispunând de tipografie, copilul va scrie ca să învețe să scrie, spre deosebire de școala tradițională unde trebuie să înveți să scrii ca apoi să scrii. De aici și concluzia că elevul scrie înainte de a citi, învață să citească scriind. Freinet recunoaște rolul analizei gramaticale și stilistice dar ea intervine asupra unui scris deja descoperit, în vederea rafinării lui motivate de nevoia unei comunicări complete și fidele.

## Tehnica textului liber

Freinet creează tehnica textului liber în vederea promovării ideii sale de a acorda elevului o libertate de manifestare și exprimare nelimitată și pentru a introduce viață în școală. Însuși Freinet, arată obstacolele pe care a trebuit să le depășească și

îndrăzneala de care a avut nevoie, pentru a introduce în școală încrederea că elevul dispune de capacitatea de a elabora texte utilizabile în cadrul lecțiilor. Freinet își amintește că încrederea sa în copii, acordată instinctiv și intuitiv, confirmă „nevoia de creație și de expunere ce constituie una din ideile-forță pe care se poate fundamenta o reînnoire pedagogică fără precedent” (4. 2; p. 129). Freinet arată că textul liber nu este răspunsul la o cerere, el nu este sugerat, ci este elaborat la inițiativa elevului, ca răspuns la nevoia lui de a exprima și de a comunica ceea ce trăiește și gândește. Textul liber trebuie să permită Practica textului liber, implică libertate în alegerea temei, a momentului și a locului realizării ei, putând fi scris acasă sau la școală, în timpul orelor de activitate liberă rezervate în program. Textul liber impune și o libertate totală în alegerea materialului folosit, a modalității de elaborare, a dimensiunii textului, precum și a ritmului de lucru individual. Pot fi subiecte reale sau imaginare și pot fi transpuse în reportaje, povestiri, povești, poezii, etc. Freinet refuză ideea aplicării oricărei intervenții atunci când elevul nu simte nici dorința, nici inspirația de a scrie ceva, cu argumentul că trebuie să-i însușim copilului dorința, nevoia de a se exprima, nefiind suficientă doar acordarea libertății de a scrie. Acest lucru, în opinia lui Freinet, se realizează transformând clasa în publicul căruia i se adresează textele libere, copii scriu pentru a fi citați și/sau ascultați. Elevilor le este formată deprinderea de a primi cu binevoiență și respect tot ceea ce autorii textelor libere intenționează să comunice. Elevii nu scriu ca să scrie, pentru că ar obosi repede. Stăruința și entuziasmul lor se justifică prin scopuri numeroase și superioare, care motivează și efortul de a-și perfecționa mereu scrisul, pentru a reuși. Textul liber constituie astfel, un capitol central al pedagogiei reușitei, create de Freinet. Prin analiza atentă a textului, elevii învață procedee esențiale pentru a-și exprima gândirea în manieră evocatoare, metaforică, cu claritate și precizie, prin propoziții și fraze care să răspundă exigențelor sintaxei și prin cuvinte sau expresii apte să faciliteze perceperea nuanțelor gândirii.

Textul liber nu se notează deoarece este rodul unei colaborări. Tehnica textului liber presupune exerciții variate de ortografie, gramatică, vocabular, dar și învățarea redactării și relatării exacte și corecte a ceea ce elevii simt, gândesc, observă sau imaginează. În opinia lui Freinet această tehnică devine baza unui învățământ complet și metodic al limbii materne, ca instrument de comunicare. După Freinet, textele libere trebuie să fie expresii ale afectivității; copilul povestește despre ceea ce îl emoționează, iar în mod normal relatarea îi emoționează și pe ascultătorii și corespondenții săi. Această afectivitate dă calitatea textului precum și criteriul evaluării.

Demersul lui Freinet este apreciat datorită simplității și se reduce la asimilarea ca fundament al muncii școlare a experienței trăite de copii. Viața lor personală și socială constituie baza exprimării libere, prin care fiecare comunică ceea ce își dorește, inclusiv produsele imaginației sale. Textul liber, la fel ca și desenul liber și alte modalități de expresie, permite, prin exteriorizarea anxietăților, o „eliberare salutară”. Această funcție importantă poate fi îndeplinită de textul liber fie ca reprezentă o descriere, fie o narare sau mai ales o confesiune intimă a suferințelor sau bucuriilor care-l animă pe autor. Textul menit să elibereze afectivitatea copilului, este pentru Freinet, poezia în stare brută, poezia sufletului, produs al gândirii primitive a copilului. Freinet nu încurajează nici în școală, nici în familie, o atitudine solitară, de

izolare, dimpotrivă el consideră că adevărata bucurie artistică presupune o frecventare constantă a celorlalți membrii ai grupului. La Freinet, copilul, după ce va fi deprins scrisul, va aspira să-l desăvârșească; în lecturile lui va prefera marii scriitori preocupați de aceleași teme ca el, iar studiarea nu necesită analiza explicativă a textelor, copilul având o sensibilitate deosebită față de exemplul de care tocmai avea nevoie. Conform concepției lui Freinet, procesul de învățare a limbii, începe printr-o practică intuitivă, dar se desăvârșește prin studiu și reflecție. El afirma că, pentru a stăpâni o limbă nu trebuie să memorezi regulile gramaticii ei, iar în locul exercițiilor care vizează aplicarea regulilor, este profitabil să se recurgă la tehnica textului liber. Viziunea lui Freinet se aplică la orice vârstă și nivel de însușire a limbilor străine.

### **Corespondența intrașcolară**

La Freinet, corespondența școlară derivă din primele două tehnici amintite mai sus: „textul liber” și „tipografia școlară”. Deoarece copiii doreau și meritau o audiență mai largă, în acest scop a început corespondența interșcolară. Clasa lui Rene Daniel, a fost primul corespondent al clasei Freinet. Timp de doi ani, între două clase sărace, s-a derulat o corespondență intrașcolară eficientă. Datorită entuziasmului arătat de elevi, orice îndoială a lui Freinet legată de această tehnică a dispărut, pasiunea inițială a elevilor menținându-se. În opinia lui Freinet, această tehnică devenise indispensabilă în tipografia școlară. Virtutea fundamentală a acestei tehnici este că împiedică replierea copilului asupra lui însuși, închiderea în sine, corespondența stimulând puternic socializarea.

În opinia lui Freinet, tipografia școlară, textul liber și corespondența interșcolară alcătuiesc nucleul muncii școlare, al cărei scop este învățarea limbii ca mijloc viu de comunicare. Prin comunicarea la distanță se determină nevoia unei munci de rafinare a mijloacelor de a crea, a transmite și recepta mesaje. Prin corespondență, elevii sunt obligați să își îmbogățească conținutul comunicării, prin studiarea mediului, prin experiențe și lectură. Corespondența interșcolară impulsionează mult anchetele, reportajele, acumularea unor cunoștințe de istorie, de geografie, de folclor autentic. Extinsă dincolo de mesajele verbale, această tehnică, facilitează schimburi școlare complexe: de jurnale, de material documentar, fotografii, înregistrări audio sau video, sau chiar de daruri cu diferite ocazii. În momentul în care corespondența școlară dobândește și caracter internațional, prilejuind schimburi interculturale, ea generează dorința de a călători. Cunoașterea altora duce inevitabil la cunoașterea de sine, precum și la îmbogățirea și înnobilarea vieții afective. Datorită complexității ei, corespondența școlară nu este obligatorie în pedagogia Freinet. Corespondența implică obligații analogice cu ale unui contract, precum respectarea frecvenței regulate, asigurarea echivalenței calitative a schimburilor, satisfacerea tuturor întrebărilor corespondentului.

În concluzie, Freinet a constatat că munca școlară nu îi interesa pe elevi datorită faptului că activitatea școlară nu se mai înscria în lumea lor. El transformă astfel școala într-un laborator de experimentare a unei activități școlare noi. Freinet adoptă în linii mari atitudinea sociologilor care gândesc că educația nu își atinge cu adevărat scopurile decât dacă se află în raporturi directe cu sistemul economic, social și politic al epocii.

**Bibliografie**

Pettini, A. (1992), *Freinet și tehnicile sale*, Editura CEDC, București.

Rădulescu, M. (1999), *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*, Editura Polirom, Iași.

# ROLUL PRINCIPIILOR ALTERNATIVEI FREINET ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI

Simona ORHEAN (NICUȚARIU)

„Omul nu poate deveni om decât dacă este educat” (John Amos Comenius).

## Alternative educaționale

Alternativele educaționale au apărut ca un răspuns la nevoile de modernizare ale învățământului tradițional care presupunea reguli, norme precise și prestabilite. Sorin Cristea a definit alternativele educaționale astfel: „Alternativele pedagogice reprezintă acele variante de organizare școlară care conferă diferite soluții de schimbare a percepțelor oficiale, aplicate într-o anumită epocă sau într-un anumit context”.

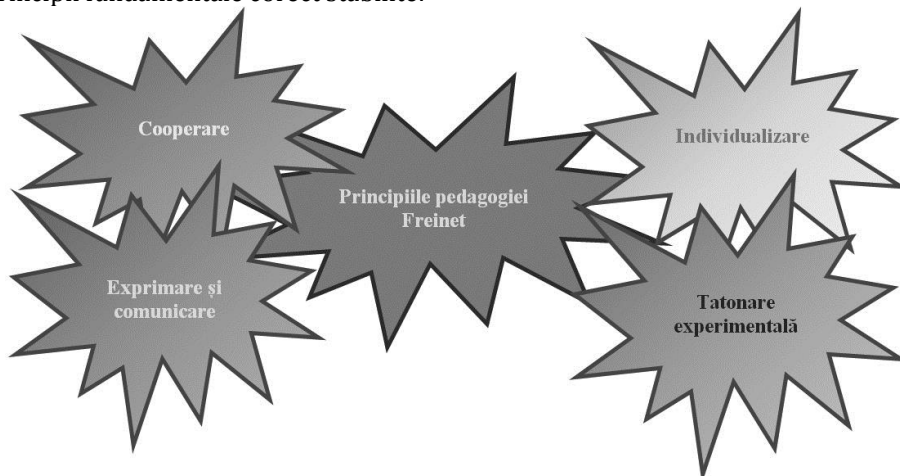
Sistemul de învățământ din România cunoaște după 1990 o modernizare, prin implementarea atât în învățământul preprimar, primar cât și în învățământul secundar, a unor alternative educaționale, cum ar fi: Waldorf, Montessori, Step by step, Freinet și Jena-Petersen, numite și pedagogii de autor, deoarece valorifică ideile acestora.

Profesorul francez Celestin Freinet promovează educația în care învățarea este centrată pe copil, sub atenta supraveghere a cadrului didactic, punând astfel bazele unui sistem denumit pedagogia Freinet.

Pedagogia Freinet respectă curriculum-ul național și face parte din subsistemul învățământului alternativ de stat.

## Principiile pedagogiei Freinet

Pedagogia Freinet este clar conturată, bazându-se pe un număr de patru principii fundamentale corect stabilite:



În pedagogia Freinet întâlnim școala centrată pe elev, o școală actuală, unde fiecare copil este primit, ascultat, respectat și recunoscut.

Freinet afirma și susținea în una din lucrările sale, că prin pedagogia sa dorește să înlăture bariera ce se interpunea între pedagog și copil, în cadrul învățământului tradițional și să consolideze relația dintre ei prin privirea copiilor de către acesta nu cu ochi de șef ci de prieten, coborându-se astfel la nivelul lor. De asemenea, pedagogia Freinet este considerată ca fiind o pedagogie a muncii, a comunicării și cooperării și nu în ultimul rând o pedagogie a reușitei școlare.

**\* Cooperarea** este unul din principiile fundamentale ale pedagogiei Freinet, întâlnită în clasele de copii unde există reguli de viață și responsabilități fără de care nu s-ar putea realiza o organizare cooperativă a clasei. Când spun aceasta mă refer la înțajutorare, la gestionarea materialelor, spațiului, a banilor cât și la realizarea de proiecte. Se urmărește crearea de condiții necesare folosirii gândirii critice.

**\*\* Freinet este adeptul unei educații prin muncă individualizată,** o muncă motivată, creatoare, născută din dorința fiecărui copil de a descoperii singur obiectivele ce au ca punct de plecare satisfacerea nevoilor sale, care provin din interiorul ființei lui. Finalitățile muncii individualizate sunt atinse și duc la educarea copilului și dezvoltarea responsabilității și al autonomiei.

„Să lăsăm natura să acționeze în liniște și încet, veghind doar asupra a ceea ce circumstanțele înconjurătoare susțin munca naturii „afirma în *Secolul copilului*, Ellen Key (1849-1929).

**\*\*\* Exprimarea și comunicarea** au un rol bine definit în cadrul acestei pedagogii. Copiii se exprimă liber, artistic și corporal, dând frâu liber inspirației, emoției, impresiilor și îndoielilor acestora. Ei se exprimă liber atât în scris (textul liber, creații literare, corespondență, jurnal), cât și oral (întâlnirea de dimineață, consiliu, bilanț, radio). Exprimarea artistică, îi ajută pe copii să intercomune, sprijinindu-se de instrumentele de care dispun (desen), pentru a-și pune în valoare componentele personalității lor. Exprimarea corporală dezvoltă personalitatea copilului prin comunicarea nonverbală și contribuie la dezvoltarea echilibrului, tuturor grupurilor de mușchi, imaginației, creativității, organizarea colectivului, munca pe echipe etc.

**\*\*\*\* Copilului i se dă dreptul de autor și în permanență va fi încurajat să învețe și să descopere lucruri noi care îl preocupă, prin tatonare experimentală. Experimentând copilul va fi pus în directă legătură cu tot ce face și va fi motivat să descopere și să învețe lucruri noi.**

## Concluzii

În educația promovată de Freinet am văzut că se urmărește dezvoltarea copiilor din toate punctele de vedere, printr-o învățare centrată pe aceștia, prin dezvoltarea și consolidarea relațiilor interumane.

Alternativele educaționale au evoluat destul de mult în România în ultimii ani, un rol deosebit avându-l schimbările din societatea în care trăim.

**Bibliografie**

Cristea, S. (2000), *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera International, București.

Pettini, A. (1992), *Freinet și tehnicile sale*, Editura CEDC, București.

Key, E. (1900), *Secolul copilului*, Editura Polirom, Iași.

# **UTILIZAREA INSTRUMENTELOR ȘI TEHNICII FREINET ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL TRADIȚIONAL – ABILITĂȚI PRACTICE –**

**Mihaela-Elena MÎNZĂLICĂ**

## **Începuturile pedagogiei Freinet**

În prima jumătate a secolului al XX-lea ca o reacție critică la adresa Școlii de atunci apare curentului pedagogic denumit „Școala activă”.

Pedagogia Freinet nu este o doctrină. În acest caz abordarea teoretică se face cu un ansamblu de tehnici ce o determină.

C. Freinet a fost un promotor al curentului pedagogic alături de E. Claparede, C. Cousinet și A. Ferriere. În viziunea lor, copilul era plasat în centrul pedagogiei, pornind de la trebuințele, posibilitățile și interesele lui.

Printre inovații curentului pedagogic „L'Ecole modern”: imprimăria școlară, corespondența interșcolară, textul liber și desenul liber, prin care copilul să se exprime spontan, folosirea cinematografului și a radioului în școală ș. a.

C. Freinet a elaborat peste 20 de tehnici și procedee didactice.

Alternativa educațională Freinet respectă principii și tehnici pedagogice care sunt întâlnite și în sistemul educațional românesc din zilele noastre.

În România după 1989 Mihaela Rădulescu, Mariana Bândeș, Smaranda Pușcaș, Mihaela Dobândă, Irina Haurileț susțin această alternativă, care se aplică începând cu formarea a 40 de cadre didactice la Timișoara în 1991.

Pedagogia Freinet are la bază o serie de principii foarte clare:

1) Centrarea pe elev presupunea ca elevul să devină centrul clasei, iar în jurul său trebuie să graviteze totul. Profesorul este cel care se adaptează trebuințelor și înclinațiilor elevului trebuind să se manifeste ca un elev mai mare. De aceea, trebuie să explorează împreună cu ei, lucrează împreună cu ei, îi îndrumă și îi sprijină, cultivând încrederea în părerile celorlalți.

2) Elevul are un rol activ în învățare, activitatea școlară pornește de la nevoile, gusturile, preocupările, dorințele, preferințele sale, desfășurând clasă activitatea dorită, lucrând liber, după un plan propriu, în ordinea și ritmul ce îi convine.

3) Munca motivată ocupă un loc central, fiind instrumentul natural al educației. Organizarea muncii necesită o planificare, etape, bilanțuri; exercitarea responsabilităților antrenează aplicarea evaluărilor formative; utilizarea mijloacelor didactice permite reajustarea strategiilor de învățare.

4) Activitatea personalizată arată respectul deosebit pentru identitatea personală și pentru diversitate copiilor, care sunt acceptați așa cum sunt.

5) Exprimarea liberă și comunicarea este încurajată, elevul fiind stimulat să comunice și să-și exprime opiniile.

6) Cooperarea este o constantă a pedagogiei Freinet, existând un consiliu de cooperare al clasei. Este benefică învățării și relațiilor profesor-elev.



7) Tatonarea experimentală este o metodă de cercetare individuală, naturală, se poate exercita doar cu ajutorul operațiilor gândirii pe care le posedă fiecare și pornește de la exprimarea dorinței de cunoaștere.

Pedagogia Freinet are în centru individul și relațiile sale interumane.

### **Aplicarea tehnicilor și a instrumentelor alternativei Freinet la clasa de tradițional**

Pedagogia Freinet a fost desprinsă din sistemul de învățământ tradițional, de aceea se poate aplica foarte ușor în sistemul educațional românesc.

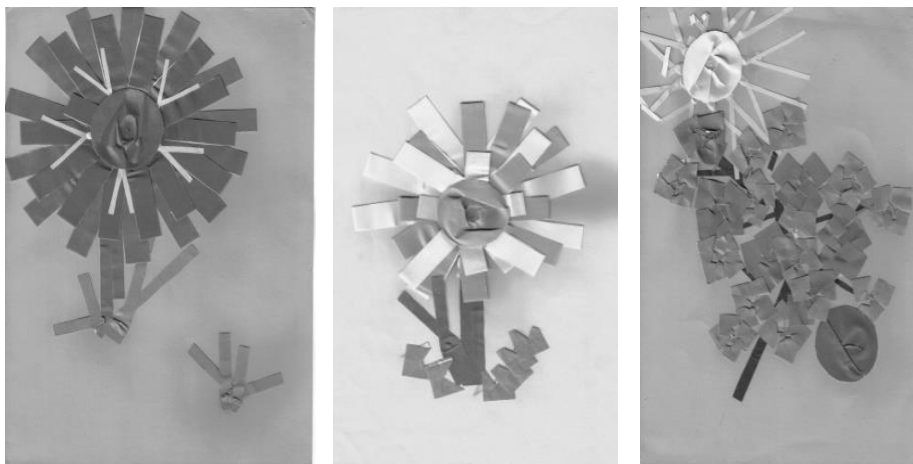
Totul a pornit de la dorința de a implica elevul și altfel în predarea orelor. Elevii au avut de realizat o ancheta documentară despre flori din țara noastră. Ca surse de obținere a informațiilor au avut la dispoziție manualul de științe, atlase botanice, internetul, dicționare, reviste, enciclopedii și albume. Un avantaj a fost constituit de mediul rural în care locuiesc, astfel putând observa florile în mediul natural.

În urma acestor observații elevii au realizat un text pe care l-au prezentat în cadrul orelor de științe. Textele realizate au fost completate în clasă de cunoștințele colegilor și am realizat o cărticică, unde au fost aduse și imagini, dar și informații mai complexe de către învățător.

Unii au realizat adevărate descrieri ale plantelor, alții au descris condițiile de viață etc.

Fiindcă mulți elevi au descris plantele, am hotărât să folosesc acest lucru și în cadrul orelor de educație tehnologică. În cadrul acestor ore elevilor li s-au prezentat figurile geometrice, care puteau fi utilizate pliate.

Pe baza imaginilor, dar și a informațiilor din cărticica realizată elevii au avut de realizat în funcție de dorința lor diferite flori. Elevii au fost liberi să aleagă elementele prezentate în cadrul orelor de educație tehnologică în alcătuirea florilor.



Așa au fost văzute bujorul, păpădia și liliacul de către elevi.

Trandafirul a avut o forma mai spațială.



Observând că implicarea și interesul elevilor a crescut în urma utilizării acestei tehnici, am continuat să o utilizez în cadrul orelor de abilități, cu rezultate spectaculoase.



### Concluzii

Deși mulți lucrăm în învățământul tradițional, putem utiliza cu succes tehnicile și instrumentele de lucru ale pedagogiei Freinet, fără a perturba procesul de învățământ. Introducând în lecțiile de la clasele tradiționale părți ale alternativei Freinet, putem obține rezultate spectaculoase și îi pregătim mai bine pentru realitatea înconjurătoare pe copii.

Mihaela St. Rădulescu afirma în *Pedagogia Freinet* (1999) că „În pedagogia Freinet, elevul devine o prezență activă, el nu mai este un simplu recipient în care se toarnă cunoaștere”.

### **Bibliografie**

Cucoș, C. (2005), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

Felea, Gh. (coord.) (2003), *Alternativele educaționale din România*, Cluj-Napoca, Editura Triade.

Rădulescu, M. (1999), *Pedagogia Freinet*, Editura Polirom, Iași.

Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, B. R, Pânișoară, I. O. (2008), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura Polirom, Iași.

Ilica, A., Kelemen, G (2004), *Metodica activităților instructiv – educative*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”.

# **PEDAGOGIA MONTESSORI**



# PEDAGOGIA ALTERNATIVĂ MONTESSORI

Margareta JUCA  
Oana Daniela BUIA

## Scurt istoric

Alternativa educațională **Montessori** a fost anumită *metodă* de inițiatora ei, Maria Montessori, pedagog și medic italian. A apărut la începutul anului 1907, prin înființarea primei instituții „Casa dei Bambini” („Casa copiilor”), la San Lorenzo, Italia.

Rezultatele obținute au impus în pedagogia secolelor XX-XXI o metodologie a educației fundamentată pe respectarea libertății copilului, într-un mediu educativ pregătit, bogat în stimuli, organizat pe baza intereselor și dorințelor naturale de cunoaștere a acestuia.

În anul 1909 a avut loc prima expunere sub denumirea de „Pedagogia Montessori” și este abordată în manuale, în enciclopedii ale educației și în dicționarele de pedagogie.

M. Montessori a înțeles de la început că această libertate nu putea fi absolută, ci limitată, dând astfel posibilitatea educatorului să intervină ori de câte ori era nevoie pentru îndrumarea și formarea copilului. Astfel, atunci când un copil, potrivit dorințelor și înclinației sale, alegea un anumit material didactic asupra căruia să acționeze, educatorul nu trebuia să intervină. Intervenția trebuia să se manifeste atunci când copilul încerca să utilizeze materialul ales într-un alt scop decât celui care îi era destinat. Acest procedeu respectă principiul M. Montessori după care îi copilul învață din proprie experiență, principiu recunoscut în pedagogia contemporană, dar aproape imposibil de pus în practică în învățământul tradițional.

Evaluarea rezultatelor activității copiilor, conform concepției M. Montessori, nu vor fi analizate decât prin raportare la activitățile sale precedente. Astfel, progresul realizat în formarea sa nu se va constata prin compararea performanțelor sale cu cele ale colegilor săi. M. Montessori îl îndemna pe educator să nu lase „niciodată un copil să trăiască o situație de eșec până ce el nu va avea o șansă rezonabilă de succes”.

O altă particularitate a noului model de instruire inițiat de pedagogul italian o constituie modul specific de organizare și desfășurare a exercițiilor de viață practică. Această activitate se realizează pe baza principiului „minți absorbante” care explică posibilitatea pe care o au copiii în perioada de la naștere până la 6 ani de a absorbi mintal toate aspectele mediului în care trăiesc, fără efort și fără să obosească.

## Specificul metodei Montessori. Principiile sale pedagogice

- 1) Principiul de bază este auto-educarea și aplicarea celor învățate direct, nemediat.
- 2) Copilul și nevoile sale individuale reprezintă centrul pedagogiei Montessori.
- 3) Crearea de grupe educaționale care acoperă 3 ani, spre exemplu: 3-5 ani sau 6-9 ani, sau 7-10 ani etc.

4) Încurajarea copiilor să ia mereu decizii proprii pe care să le respecte. Curățenia și aranjarea locului unde își desfășoară activitatea copiii sunt făcute de ei înșiși, în funcție de modul specific cum se auto-conduc.

5) Recunoașterea educabilității oricărei ființe umane și acordarea respectului, a încrederii depline în capacitatea acesteia de a fi educată și mai ales de a se autoeduca.

6) Pedagogia Montessori promovează respectarea drepturilor copilului, formarea deprinderilor de activitate intelectuală continuă, de adaptabilitate și de asumare a schimbărilor.

7) Abordarea centrată pe copil pornește de la ceea ce face copilul. Acestuia i se oferă un cadru organizat pentru educație și autoeducație completă: fizică, emoțională, intelectuală și socială.

8) Motivația copilului se dezvoltă dacă sunt încurajate independența, încrederea în sine, concentrarea, decizia liberă asupra duratei învățării și satisfacția în legătură cu propriile rezultate.

### **Rolul dascălului în pedagogia Montessori**

M. Montessori, în cadrul metodei sale, a conceput un rol nou pentru dascăl. Copiii învață singuri, folosind materiale specifice, timp în care rolul dascălului este să direcționeze, să stimuleze și să ghideze activitatea acestora.

Într-o primă etapă, copiilor li se face o prezentare a materialelor. Încet și cu mișcări precise, educatorul utilizează materialul potrivit cu destinația sa, timp în care un grup de copii sau un singur copil îl urmărește cu atenție. În timpul demonstrației, cuvintele și mișcările excesive sunt evitate, iar acțiunile sunt segmentate astfel încât să asigure o mai bună înțelegere a conceptului prezentat. Decizia de a preda o anumită lecție rezultă din observarea atentă a copiilor, precum și evaluarea muncii lor anterioare. Unele lecții pot fi explicate din nou, dacă se constată că un copil are nevoie de mai multă informație sau de informație nouă.

Dascălul nu se amestecă niciodată atunci când un copil este concentrat și nu intervine decât dacă a constatat că acesta are nevoie de ajutor, nu știe ce să facă sau îi deranjează pe ceilalți copii. Ajutorul este întotdeauna extrem de limitat, atât cât să se asigure că acesta a ieșit din impas.

Copilul nu este corectat imediat ce greșește. Se consideră că nu a ajuns încă să stăpânească suficient conceptul respectiv, iar materialul va fi strâns și reluat cu alt prilej, după o lecție individuală sau după o anumită perioadă de timp.

Educatorul Montessori nu pedepsește copiii niciodată, dar nici nu oferă recompense. Se consideră că singura recompensă de care are nevoie un copil este cea provenită din mulțumirea de sine, din faptul că a realizat ceva bun și corect, bazându-se pe propriile lui puteri. Lipsa libertății de mișcare și tratarea copilului ca un bolnav este suficientă pentru a-l face să înțeleagă că a greșit.

M. Montessori a observat cum copiii prosperă atunci când li se oferă libertatea într-un mediu propice nevoilor lor. După o perioadă intensă de concentrare și lucru cu materiale care le-au stârnit interesul, copiii dau dovadă de vitalitate și mulțumire de sine.

### **Mediul și materialele într-o clasă Montessori**

Mediul înconjurător trebuie să fie special proiectat astfel încât să stimuleze o activitate constructivă din partea acestuia.

Materialele didactice Montessori sunt aranjate pe arii curriculare, în ordinea didactică a folosirii lor fiind expuse în mod atractiv pe rafturi joase și deschise, astfel încât copiii să aibă acces la ele, fără să fie nevoie de ajutorul unui adult.

Materialele au ca scop atragerea interesului copilului și acumularea cunoștințelor prin utilizare repetată. Apelează la simțurile copilului, realizându-se progresiv trecerea de la concret la abstract și facilitează eliminarea dificultăților determinate de conceptul tradițional „trebuie învățat”. Sunt pictate în culori care atrag interesul copilului, fiind confecționate din diverse materiale naturale și sintetice.

Clasa Montessori este aranjată pe „zone” de obicei delimitate prin dulăpioare cu rafturi joase. Fiecare „zonă” conține materiale specifice subiectelor respective (matematică, științe, istorie, artă, muzică etc.).

### **Concluzii**

Pedagogie Montessori se caracterizează prin:

- autoeducație
- să-l convingi pe copil că a greșit
- materiale unice în lume
- socializare, comunicare, maniere

### **Bibliografie**

- Stanciu, I. Gh. (1975), *Curs de istoria pedagogiei universale*, Parte II, București.
- Stănculescu, E. (1998), *Teorii sociologice asupra educației*, Polirom, Iași.
- Jaița, E. (2010), *Metodologia educației: schimbări de paradigme*, Institutul European, Iași.



# **METODE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIFICE ȘCOLILOR MONTESSORI**

**Ana-Maria ONOE**

În prima jumătate a secolului al XX-lea, Maria Montessori a pus bazele unui sistem pedagogic revoluționar; organizează la Roma, apoi și în alte orașe, „Casa dei bambini” pentru copiii familiilor nevoiașe. Din momentul în care Maria Montessori are la dispoziție o școală de copii mici, decide să studieze din punct de vedere științific educația lor, și să meargă pe o altă cale decât aceea pe care au mers cei care au confundat studiul copiilor cu educația lor și au numit „pedagogie științifică” studiul unor copii educați în școala tradițională, rămasă neschimbată.

Maria Montessori este de părere că pedagogia înnoitoare, fundamentată pe studii obiective și precise, trebuie să transforme școala și să acționeze direct asupra școlarilor, oferindu-le o viață nouă. În ceea ce privește psihologia infantilă, ea nu putea să descopere caracteristicile naturale și legile psihologice care conduc creșterea copiilor, pentru că în școli sunt condiții atât de anormale, încât ele scot în evidență manifestări caracteristice de apărare și de oboseală, în loc să întărească energii creatoare care aspiră la viață.

La baza metodelor promulgate de pedagogia montessoriana, se afla principiul libertății în educarea ființei umane; conform acestui principiu, copilul nu trebuie învățat, nu trebuie dirijat, psihicul lui nu trebuie modelat de către adult. Adultul trebuie să creeze condițiile favorabile dezvoltării copilului care să-i permită asimilarea spontană a hranei necesare sufletului său. Metodele de învățământ prezentate în lucrarea „Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici”, cer pedagogului să pornească în activitatea sa de la cunoașterea copilului și a legilor dezvoltării acestuia.

În cele ce urmează sunt descrise principalele metode utilizate de Maria Montessori în „Casele de copii”.

## **Creșterea morfologică**

În școlile sale, Maria Montessori a avut grijă să urmărească încă de la început, creșterea corpului copiilor, studiindu-i și măsurându-i după procedeele practice stabilite de cercetarea antropologică. De asemenea, ea a căutat să îi cointereseze direct și pe copii. Familiilor acestora li s-au trimis periodic măsurătorile care îi priveau pe copiii lor, însoțite de indicii medii normali după vârste, ceea ce a avut ca urmare faptul că părinții urmăreau în mod conștient dezvoltarea fizică a copiilor lor. Maria Montessori a hotărât să se măsoare lunar înălțimea copiilor în picioare și în poziție șezândă, iar pentru a obține date cât mai exacte cu privire la dezvoltarea lor și o mai buna sistematizare a cercetărilor, a fixat regula ca înălțimea să fie măsurată în ziua în care copilul respectiv împlinește fiecare lună de la nașterea sa.

În ceea ce privește greutatea, Maria Montessori a hotărât ca ea să fie controlată în fiecare săptămână cu un cântar așezat în vestiarul de lângă baie. Copilul

este cântărit dezbrăcat, înainte de a intra în baie, alegând pentru aceasta ziua din săptămână în care s-a născut.

După părerea Mariei Montessori acestea erau singurele date antropologice de care ar trebui să se preocupe educatoarea, singurele care interesează direct școala. Ea a hotărât ca alte măsurători să fie luate de către un medic specializat în antropologia infantilă sau care are intenția de a se specializa în această ramură a antropologiei pedagogice.

Investigațiile antropologice se fac cu multă grijă, iar cercetarea antropometrică fundamentală să fie sigură. De aceea, Maria Montessori recomandă ca în fiecare an să se facă măsurători în cazul fiecărui copil: circumferința craniului, cele doua diametre maxime ale lui, circumferința toracelui, indicii cefalici, de greutate, de înălțime și altele asemănătoare, după împrejurări și după sugestiile tratatelor moderne de antropologie pedagogică. Maria Montessori insistă asupra faptului că aceste măsurători trebuie făcute de către medic în săptămâna sau cel puțin în luna în care copilul împlinește anul de vârstă și, dacă se poate, chiar în ziua aniversării zilei de naștere. Medicul va avea obligația de a face vizitele obișnuite, diagnosticând cazuri de eczemă, de boli de urechi, de conjunctivite, de febră, de tulburări intestinale. În orice caz, ar fi pretutindeni foarte util ca sfatul medicului să poată ajunge la mame prin educatoare, atât în cazul igienei individuale a fiecărui copil, cât și în cazul igienei infantile în general.

### **Ambianța**

Maria Montessori a stabilit metoda de observație pe o singură bază: copiii să se poată exprima liber, pentru ca astfel să dezvălui educatoarei nevoile și aptitudinile lor, care rămân ascunse sau sunt reprimite atunci când ambianța împiedică activitatea lor spontană. E nevoie ca, pe lângă un observator, să existe și un lucru observat, iar dacă e necesar ca observatorul să aibă o pregătire pentru a ști să „vadă” și să „culeagă” adevărurile, trebuie să se pregătească, pe de altă parte, și condițiile care fac posibilă manifestarea caracteristicilor naturale la copii. Această ultimă parte a problemei, pe care nimeni nu o luase încă în considerare în pedagogie, Mariei Montessori i se părea cu adevărat importantă pentru că se referă la viața activă a copilului.

De aceea a început prin a comanda un mobilier școlar pe măsura copilului și care să răspundă nevoii sale de a lucra rațional. A pus să se construiască măsuțe de diferite forme, care să nu se clatine, dar foarte ușoare, încât să poată fi transportate ușor de către doi copii mici de patru ani; a pus să se construiască scaune mici, unele cu fundul de pai, altele în întregime din lemn, ușoare și cât mai elegante, însă nu simple reproduceri în miniatură ale scaunelor pentru adulți, ci adaptate la proporțiile corpului de copil. În afară de aceasta, și-a procurat mici fotolii de lemn cu brațe lungi și mici fotolii de nulele, apoi niște măsuțe pătrate pentru o singură persoană, și altele de diferite forme și mărimi, care se acoperă cu șervețele de pânză și se împodobesc cu vase pentru plante verzi și flori. Tot din mobilier face parte și un lavoar foarte scund, încât să fie accesibil unui copil de trei sau patru ani, cu margini laterale albe, pe care să se țină săpun, periuțe și prosoape care să se poată spăla. Dulăpioarele sunt joase, ușoare și foarte simple, unele fiind acoperite cu o simplă perdea, altele închise cu uși, fiecare cu altă cheie; broasca este la înălțimea copiilor, încât ei pot să o descuie, să o

încuie și să așeze obiecte pe rafturi. Pe scândura de sus, lunguiată și îngustă, se pune un vas cu pești vii și diferite bibelouri. Jur împrejur, pe pereți, la un nivel jos, încât să fie accesibil copiilor mici, sunt table negre de scris și tablouri mici care reprezintă scene de familie plăcute sau animale, flori, scene istorice sau religioase și altele, care se pot schimba de la o zi la alta. Un tablou mare, în culori, care reprezintă „Madona cu scaunul” a lui Rafael, domină pe pereți. Maria Montessori a ales acest tablou ca emblemă și simbol al „Caselor copiilor”.

Copiii nu vor înțelege semnificația simbolică a acestui tablou, dar vor vedea în el ceva mai mult decât în alte tablouri care reprezintă tați, mame, bunici și copii și îl vor păstra în inimile lor cu venerație.

### **Disciplină și libertate**

În sistemul montessori, există o concepție deosebită despre disciplină. Maria Montessori consideră, pe bună dreptate, că disciplina trebuie să fie și activă. Nu se poate spune că un individ care este forțat să stea tăcut ca un mut, nemișcat ca un paralytic, e disciplinat. El este un individ redus la neîntinț, nu un individ disciplinat. Spunem că un individ este disciplinat atunci când este stăpân pe el însuși și poate să dispună de sine când trebuie să urmeze o regulă de viață. O asemenea concepție a disciplinei active nu este ușor de înțeles, nici de realizat, dar cu siguranță ea conține un înalt principiu de educație, cu totul deosebit de constrângerea absolută și evidentă la imobilitate. Educatoarea are nevoie de o tehnică specială pentru a-l conduce pe copil la disciplină pe calea aceasta, pe care el va trebui apoi să o urmeze toată viața, pășind neîncetat spre desăvârșire.

Libertatea copilului trebuie să aibă ca limită interesul colectiv, iar ca formă, ceea ce numim educația bunelor comportări și a atitudinilor. De aceea suntem datori să-l împiedicăm pe copil de la tot ce poate jigni sau vătăma pe alții sau poate însemna un act necuviincios sau josnic. Orice altă manifestare care are un scop util, oricare ar fi ea sau sub orice formă s-ar desfășura, trebuie nu numai să-i fie permisă, dar trebuie să fie observată de educator, acesta fiind punctul esențial. Educatorul, prin pregătirea sa științifică, ar trebui să dobândească nu numai capacitatea, ci și interesul de a observa fenomenele naturale. În sistemul montessori, educatorul va trebui să fie mai mult un om „cu răbdare” decât un om „activ”; iar răbdarea lui va consta în curiozitatea științifică stăruitoare și din respect pentru fenomenul pe care vrea să îl observe. Trebuie ca educatorul să înțeleagă și să simtă poziția sa de observator.

Acest criteriu este bine să-l introducem și în școala celor mici, la vârsta primelor manifestări ale vieții lor. Este necesar să se evite cu rigurozitate oprirea unor mișcări spontane și impunerea unor acțiuni din voința altora, afară de cazul unor acțiuni inutile sau dăunătoare, pentru că acestea trebuie să fie înăbușite.

### **Recompense și pedepse**

Este suficient să se aplice astfel de principii și se va vedea cum se naște în copil un calm care caracterizează și aproape îi luminează toate acțiunile. Se naște un „copil nou”, moralmente superior celui care este tratat ca un neputincios și incapabil. Pe copil îl vor interesa cercetările sale proprii, rămânând nepăsător la nenumăratele mici tentații externe care poate i-au stimulat mai înainte sentimentele inferioare.

Maria Montessori a afirmat că la început, a crezut și ea că pentru a-l stimula pe copil spre un efort mai mare în muncă sau în adoptarea unor comportări liniștite, trebuie să fie încurajat cu o răsplată exterioară în cele mai josnice sentimente ale sale: lăcomia, vanitatea și amorul propriu. În timp, a observat cu surprindere, că un copil căruia i s-a îngăduit să se ridice își pierde spontan instinctele josnice. Atunci a sfătuit educatoarele să renunțe la recompense și pedepse, care nu mai erau potrivite pentru copiii din instituțiile montessoriene, și să se limiteze să conducă cu blândețe munca lor. Dar nimic nu era mai greu pentru educatoare decât să renunțe la vechile obișnuințe și prejudecăți. Maria Montessori ne oferă un exemplu pentru a-și susține ideea: „Astfel, într-o zi, cu prilejul unei vizite neanunțate, am surprins un copil, dintre cei mai inteligenți, cu o cruce mare greacă de argint care atârna, de o panglică albă arătoasă, pe piept, iar un alt copil ședea pe un mic fotoliu în mijlocul camerei. Primul fusese premiat, al doilea pedepsit..... Copilul cu crucea umbla de colo până colo, ducând niște lucruri de pe măsuta lui pe masa educatoarei, preocupat și concentrat; trecea de multe ori pe lângă micul fotoliu al celui pedepsit. La un moment dat i-a căzut jos crucea; copilul din fotoliu a ridicat-o și s-a uitat la ea bine, din toate unghiurile, apoi s-a adresat colegului: „Vezi că ți-a căzut!”. Copilul s-a întors și a privit obiectul cu indiferență: expresia lui parcă voia să spună: „Nu mă întrerupe,” iar vocea răspunse: „Nu mă interesează”. „Nu te interesează?” întrebă liniștit cel pedepsit. „Atunci mi-o pun eu”. Celălalt răspunse: „Da, da puneți-o tu”, cu un toc care parcă spunea: „Dar lasă-mă în pace!”. Băiatul din fotoliu își puse încet crucea pe piept, o privi bine și se așeză comod în fotoliu, întinzându-și brațele pe rezemătoarele fotoliului. Lucrurile au rămas așa, și pe bună dreptate. Pandantivul acela putea mulțumi pe cel pedepsit, dar nu pe copilul active, mulțumit de munca sa” (Maria Montessori, *Descoperirea copilului*, pag. 100).

În ceea ce privește pedepsele, Maria Montessori afirmă că a avut de multe ori copii care îi tulburau pe alții. Ei au fost puși sub observația medicului, dar de foarte multe ori era vorba de copii normali. Soluția pe care Maria Montessori a găsit-o pentru acești copii a fost punerea unei măsuțe, într-un colț al sălii, unde educatoarea îl izola pe recalcitrant, așezându-l într-un fotoliu cu fața spre colegii lui și dându-i toate obiectele pe care le dorea. Această izolare reușea aproape totdeauna să îi calmeze pe acești copii, deoarece din această poziție, copilul își vedea colegii și felul acestora de a acționa. Astfel, copilul recalcitrant descoperea avantajele de a fi în mijlocul unei comunități și dorea să facă așa cum făceau ceilalți.

Maria Montessori a disciplinat în felul acesta pe toți copiii care i se păreau la început rebeli.

În concluzie, metodele montessoriene au revoluționat percepția celui care educă despre cel care este educat și anume că metodele utilizate în aceste școli nu doresc să transmită copilului cunoștințe cu privire la calitățile lucrurilor și ale obiectelor, ci să transforme obiectele și lucrurile în mijloace de dezvoltare armonioasă pentru cel educat.

### **Bibliografie**

Andreescu, F., Chircev, E., Taiban, M., Varzari, E. (1971), *Pedagogia preșcolară*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Catalano, H. (2008), *Alternative Educaționale-Fundamentări teoretice și practice*, Editura Karuna, Bistrița.

Montessori, M. (1997), *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Planchard, E. (1992), *Pedagogie școlară contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

# **MEDIUL EDUCAȚIONAL NONCOMPETITIV ÎN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ MONTESSORI – AVANTAJE ȘI DEZAVANTAJE**

**Anamaria BACALU**

## **Introducere**

Curentul „Educația Nouă” este o reacție la pedagogia tradițională care pune accent pe educator și pe conținutul învățământului. De multe ori erau ignorate necesitățile individuale ale elevului și ale societății, acesta fiind îndopat cu informații, cu definiții sterile și predici morale.

Acest lucru nu-i mai mulțumea pe cei preocupați de problematica educației, criticând astfel sistemul tradițional de educație care se concentra pe cultivarea intelectului elevului, pe transmiterea unui volum mare de informații, printr-un mod de predare pasiv, care oprima spontaneitatea și inițiativa elevilor, pe nerespectarea stadiilor de evoluție psiho-fizice ale elevului. De asemenea, pregătirea copilului era făcută pentru situații abstracte care nu corespundeau întotdeauna necesității vieții cotidiene, reale și a societății în permanentă schimbare.

În ceea ce privește teoria educației accentul se punea deja pe activitatea desfășurată de elev, însă în practica educativă educatorul era încă cel care dicta.

Sunt aceste critici ale practicii educaționale care duc la apariția curentului pedagogic intitulat „Educația Nouă”.

Educația nouă este centrată pe activizarea elevului, pe participarea acestuia în procesul de învățare, pe cultivarea „simțului social”.

Gustav Wineken este primul care adoptă acest curent și deschide în 1906 o școală care avea la bază ideea de comunitate, între elevi și profesori existând cooperare, ei alcătuind o asociație.

În 1921 are loc Congresul Internațional al Educației Noi, tot atunci luând ființă și Liga Internațională pentru Educația Nouă are primul Congres la Nisa în 1923, prilej cu care au fost adoptate principiile noii educații.

Acestea sunt exact opusul celor ale școlii tradiționale, astfel profesori și elevii se aflau într-o relație de colaborare punându-se în valoare diversitatea caracterelor, educația trebuia să se adapteze la nevoile intelectuale și afective ale copilului, să respecte stadiile evoluției psiho-fizice, să dezvolte și să cultive spiritul științific al copilului, pregătindu-l să înțeleagă complexitatea vieții sociale și să se adapteze acesteia.

Principiile Noii Educații au avut mulți adepți la începutul secolului XX, printre aceștia aflându-se și Maria Montessori.

### **Filozofia Mariei Montessori**

Plecând de la studiul copiilor cu deficiențe, pentru ameliorarea cărora a folosit metode pedagogice în locul celor medicale, Maria Montessori dezvoltă o filosofie educațională bazată pe:

1) Observarea sistematică, științifică a dezvoltării copilului și a evoluției acestuia pe parcursul procesului educativ.

2) Asigurarea libertății de acțiune, încurajarea manifestării naturale ale impulsurilor de creștere și formare ale copiilor: „Dacă o pedagogie trebuie să se nască din studiul individual al elevului, ea va proveni numai dintr-un studiu făcut asupra ființelor libere” (Maria Montessori, *Metoda Pedagogiei Științifice*, 1992, p. 23)

3) Crearea unui mediu organizat, bogat în stimuli aleși în funcție de interesele și dorințele naturale ale elevilor, în care rolul educatorului este acela de a-l ajuta pe copil să aleagă materialele de care are nevoie și să înțeleagă cum poate să le utilizeze mai bine.

4) Autoformarea personalității copilului prin activitate practică, dezvoltarea inteligenței și transformarea structurală internă prin munca externă. Datorită efortului depus într-o activitate liber aleasă, caracteristici negative ale psihicului infantil (egoismul, încăpățânarea, capriciul, etc.) se ameliorează sau nu se mai manifestă.

Rolul educatorului, văzut de Maria Montessori, nu este de a-și impune voința în fața elevilor forțându-i pe aceștia să-și însușească idei și interese nespecifice ci de om „cu răbdare”, atent observator mai degrabă decât om activ, asistându-i permanent pe elevi să-și satisfacă propriile trebuințe. „Munca educatoarei noi este aceea a unui ghid. Ea îndrumă utilizarea materialului, căutarea cuvintelor exacte, ușurarea și clarificarea oricărei munci; împiedică irosirea energiei, îndreaptă un eventual dezechilibru. În felul acesta, ea dă copiilor ajutorul necesar pentru ca ei să înăinteze cu siguranță și rapiditate pe drumul dezvoltării intelectuale. Copiii își aleg singuri ocupația, folosind materiale didactice destinate fiecărui simț, grupate după anumite calități: culoare, formă, dimensiune, asperitate, sunet, etc. Materialele didactice sunt utilizate de copii după înclinațiile și interesele lor, educatorii ghidându-i pe copii pe calea independenței și menținând o atmosferă familiară și senină.

### **Mediul noncompetitiv în educația Montessori – avantaje și dezavantaje**

Montessori nu este împotriva competiției. Dr. Montessori a observat pur și simplu că competiția nu este un instrument efektiv cu care să motivezi copii să învețe și să lucreze conștiincios în școală. În școlile Montessori, copiii învață să colaboreze unii cu ceilalți decât să fie într-o competiție lipsită de sens” (Epstein și Seldin, pg. 233)

Elevul montessorian se află într-o permanentă competiție cu sine. Este personalitatea copilului care este în formare și care tinde spre un eu mai bun.

Materialele didactice puse la dispoziție sunt într-un singur exemplar, în acest mod copii învățând să respecte alegerile celorlalți, să-și aștepte rândul, să ia decizi pentru ei. Luarea deciziilor devine o obișnuință, astfel dezvoltându-se capacitatea de decizie a copilului privind propria persoană și de asemenea spiritul de respect pentru deciziile celorlalți. Atunci când greșesc copiii nu sunt corecți, materialul didactic este pus la loc și i se dă posibilitatea să-și aleagă un nou material. Se consideră că copilul nu

este încă suficient de pregătit pentru a utiliza acel material. Se intervine numai în cazul în care îi deranjează pe colegi, iar atunci copilul este condus într-un loc separat de colegii săi unde i se asigură o activitate favorită. Materialele didactice fiind autocorective, ele oferă un permanent feedback și posibilitatea de autoevaluare.

Copiii nu sunt limitați de timp, ca în învățământul tradițional, ei putând să folosească instrumentele didactice alese atât timp cât le face plăcere și îi motivează. Copilul nu este pedepsit și nu este recompensat. Recompensa vine din mulțumirea de sine a copilului că a dus la bun sfârșit sarcina pe care și-a propus-o. După ce el s-a concentrat timp îndelungat la sarcina aleasă, odată cu finalizarea acesteia vine și mulțumirea de sine, ceea ce conduce spre pace interioară, autodisciplină și încredere în sine.

În sistemul Montessori nu este folosit sistemul de notare, cu note sau calificative.

1) Este considerat că o notă dată de un profesor prin judecata sa asupra unui test nu reflectă nivelul de dezvoltare al copilului. În școlile tradiționale adesea profesorii își pun întrebarea „De ce un elev nu lucrează spre a-și îmbunătăți notele, rezultatele?”, când din punctul de vedere al învățământului montessorian întrebarea a fi de genul „Mă întreb cum aș putea să interesez elevul într-o activitate nouă”?

2) Reduce stresul pus uneori asupra copiilor de către părinți. Expectanțele acestora la note cât mai mari și compararea lor cu a celor din jurul lor poate pune un stres major asupra copiilor, poate genera invidii și sentimente negative.

3) Pentru a mulțumi părinții, copiii pot începe să „vâneze” notele mari la teste și evaluări fără a fi direct interesați în cunoștințele care ar trebui achiziționate și astfel uitare la scurt timp după evaluare. În sistemul montessorian acest fenomen nu se întâmplă deoarece ei învață din motivație intrinsecă.

Apare competitivitatea și în școlile Montessori, dar aceasta este inițiată de elevii. Ei sunt uneori dornici să participe la competiții sportive, concursuri de cultură generală sau în alte domenii, dar spiritul este mai mult unul de cooperare și de încurajare reciprocă.

Copiii sunt evaluați formativ de către cadrele didactice, pot participa și la teste naționale sau la nivel de clasă, dar rezultatele acestor teste nu sunt folosite pentru ierarhizare ci ca un instrument pentru cadrul didactic spre a dezvolta planuri de lecție individuale și pentru a permite elevilor să-și îmbunătățească anumite aptitudini și deprinderi.

Dezavantajele sistemului noncompetitiv nu sunt reale pentru copii care rămân și se formează în sistemul Montessori. Dacă aceștia sunt transferați dintr-un sistem de învățământ în altul și nu au posibilitatea de a se dezvolta după principiile montessoriene, ar putea apărea o oarecare confuzie și dezorientare. De asemenea, adaptarea la un nivel de notare va fi mai dificilă. În clasele 7-8 ale învățământului Montessori se include o corelare cu note cu scop să facă mai ușoară trecerea spre învățământul liceal.



### Concluzii

În ziarul american *Wall Street Journal* în cadrul unui articol despre alternativa Montessori se spunea că „Educația Montessori este cea mai sigură cale prin care te poți alătura elitei creative”. Nenumărate studii arată că elevii proveniți din școlile Montessori au rezultate mai bune la testele standardizate (Naționale), decât cei proveniți din sistemul tradițional. Cuvinte de laudă la adresa școlii montessoriene au adus și Sergei Brin și Larry Page, fondatorii Google care afirmă că succesul lor se datorează educației Montessori care le-a permis să facă lucrurile în felul lor, în ritmul lor și să descopere.

Odată ce un copil s-a format în alternativa educațională Montessori porțile posibilităților în viață sunt deschise!

### Bibliografie

Albulescu, I., *Doctrine Pedagogice și Instituții Educative*, Suport de curs, Cluj-Napoca.

Montessori, M. (1992), *Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici*, Editura Cartea Românească, București.

Faryadi, Q. (2007), *The Montessori Paradigm of Learning: So What?*.

Seldin, T., *Montessori way: An Education for life*, The Montessori Foundation Press.

[www.bluffviewmontessori.org](http://www.bluffviewmontessori.org).

[www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (Education Resources Information Center)

[www.gradinitamontessori.ro](http://www.gradinitamontessori.ro).

# **MEDIUL EDUCATIV ȘI MATERIALUL PENTRU DEZVOLTARE SPECIFIC ALTERNATIVEI EDUCAȚIONALE MONTESSORI**

**Bianca Daniela ENCEAN**

Metoda Montessori se bazează și încurajează impulsul natural al copilului de a se lăsa absorbit și de a învăța din ceea ce îl înconjoară. Această metodă pune copilul și nu profesorul în centrul activității din colectiv. Copiii Montessori învață într-un mediu liber, neînfuzat artificial cu spirit de competiție socială care să îi traumatizeze de mici.

Educatorul Montessori și mediul educațional Montessori îi susține în permanență, concentrându-se pe individualitatea copilului și pe nevoile lui specifice. Maria Montessori a considerat că, pentru ca un copil să facă cele mai productive alegeri și să își exercite controlul asupra alegerilor făcute, mediul înconjurător trebuie să fie special proiectat astfel încât să stimuleze o activitate constructivă din partea acestuia.

Pentru a-și putea desfășura activitatea didactică zilnică, pedagogul Montessori și elevii săi au nevoie de un mediu foarte bine organizat și structurat care să le permită să acționeze independent, numit mediul pregătit.

Mediul educativ sau mediul pregătit, oferă fiecărui copil posibilitatea să lucreze în ritm propriu, în funcție de interesul și de etapa de dezvoltare în care se află.

Copilul are deci libertatea să decidă:

- Ce să învețe;
- Cu cine să învețe;
- Unde să învețe;
- Cât timp să învețe.

*Copilul alege ce dorește să învețe* – copilul este cel care decide care sunt materialele cu care va lucra, alegerea sa fiind un indiciu pentru stadiul de dezvoltare și faza sensibilă în care se află; nici un copil nu este forțat să facă ceva ce nu dorește; pe de altă parte, nici un copil nu este deranjat în timp ce lucrează, nu este întrerupt, corectat sau lăudat, lăsându-l să se concentreze numai asupra activității liber alese.

*Copilul alege cu cine să lucreze* – fiecare copil își exprimă opțiunea asupra modului de activitate; este alegerea liberă a copilului dacă dorește să lucreze singur, cu un prieten sau într-un grup mic.

*Copilul alege unde să lucreze* – fiecare copil este lăsat să decidă dacă va lucra la masă sau pe covor, ținând seama de materialul ales și de forma socială (individual, în perechi sau în grup mic).

*Copilul decide cât timp va lucra* – în cadrul activităților individuale cu material Montessori, copilul hotărăște când face pauza și când dorește să mănânce; de asemenea decide de câte ori repetă lucrul cu materialul ales.

În mediul pregătit se pot desfășura activități multiple și variate, iar posibilitatea de mișcare este foarte mare. Pentru a fi un mediu educogen, acesta îndeplinește următoarele criterii:

Structurarea pe arii curriculare

În pedagogia Montessori există cinci arii curriculare, materialele didactice fiind grupate în cinci zone distincte care reprezintă ariile curriculare ale pedagogiei Montessori, iar acestea sunt:

- Deprinderi de viață practică;
- Dezvoltare senzorială;
- Matematică;
- Limbă și comunicare;
- Educație cosmică.

Manevrabilitate

Mobilierul este redus la scară, adaptat dimensiunilor fizice ale corpului copilului. Materialele și mobila sunt ușor de manevrat de către copii.

Esteticul

Mediul pregătit este atrăgător, armonios, materialele didactice trebuie să invite la activitate. Criteriul estetic este deosebit de important în amenajarea unei săli de clasă Montessori. Materialele didactice sunt de calitate superioară, aranjate atrăgător și aerisit pe rafturi, pentru a permite observarea fiecăruia în parte.

Păstrarea ordinei și disciplinei

Fiecare obiect are un loc stabil, unde poate fi găsit în permanență, în bună stare de funcționare.

Mediul pregătit Montessori se bazează pe materialele pentru dezvoltare special proiectate, care invită copiii să se angajeze în activități de învățare pe care le aleg în mod liber. Sub îndrumarea unui cadru didactic special instruit, copiii dintr-o clasă Montessori învață prin descoperire, cu ajutorul materialelor, dezvoltându-și astfel capacitatea de concentrare, motivația, autodisciplina și controlul de sine, precum și o dragoste pentru învățare care durează toată viața.

Materialele didactice Montessori sunt aranjate pe arii curriculare în ordinea didactică a folosirii lor, sunt expuse în mod îmbietor pe rafturi joase și deschise, astfel încât copii să aibă acces la ele, fără a fi nevoie de ajutorul unui adult.

Aceste materiale specifice au ca scop atragerea interesului copilului și acumularea cunoștințelor prin utilizare repetată. Ele au fost create ca răspuns la nevoile individuale de dezvoltare ale copilului:

- sunt secvenționate cu atenție pentru a demonstra copilului fiecare etapă în parte și pentru a-i da posibilitatea să simtă succesul;
- apelează la simțurile copilului, trecerea de la concret la abstract realizându-se progresiv;
- facilitează eliminarea dificultăților determinate de conceptul tradițional „trebuie învățat”;
- furnizează un control al erorilor;
- accentuează realitatea.

Materialele didactice Montessori sunt autocorective și sunt confecționate din diverse materiale naturale sau sintetice, pictate în culori care atrag interesul copilului. Cel mai des folosit este lemnul. De asemenea, materialele didactice Montessori sunt într-un singur exemplar.

### **Materiale pentru „Deprinderile de viața practică”**

Aceste materiale au fost special concepute și sunt utilizate cu eficiență maximă deoarece satisfac nevoia copilului de a se mișca, contribuie la conștientizarea, coordonarea, șlefuirea și armonizarea mișcării, dezvoltă independența copilului față de adult și implicit îi oferă copilului siguranță și încredere în sine și altele.

Exemple de exerciții din viața practică:

- Îngrijirea personală;
- Îngrijirea mediului înconjurător;
- Dezvoltarea relațiilor sociale;
- Jocul tăcerii – coordonarea și armonia mișcării corporale.

#### **Pantofi – învață să-ți legi șiretul**



Jucărie educativă cu ajutorul căreia copiii pot fi învățați să își lege șiretul. De asemenea dezvoltă abilitățile motorii prin exercițiile de introducerea a șiretului.

### **Materiale pentru „Dezvoltarea senzorială”**

Prin material senzorial se înțelege orice material concret, prin utilizarea căruia copilul poate învăța noțiunile abstracte. Materialul Montessori, în totalitatea lui, este denumit deseori, ca fiind material senzorial.

Aceste materiale pentru „Dezvoltarea senzorială” îi dau copilului posibilitatea să interiorizeze concepte ca mărime, formă, culoare, gust și sunet, asigurând de asemenea, o bază pentru dezvoltarea altor deprinderi (de exemplu muzicale, matematice sau lingvistice), făcând din învățare un rezultat natural al dorinței copilului de a explora. Aceste materiale sunt necesare pentru compensarea deficitelor, pentru relaxare sau pentru regăsirea echilibrului interior.

### Turnul roz

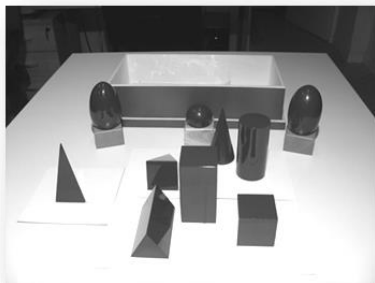


Zece cuburi de lemn vopsite în roz. Latura fiecărui cub scade treptat, de la zece centimetri până la un centimetru. Cu aceste cuburi copilul construiește un turn punând mai întâi pe podea (sau pe covor) cubul cel mai mare și apoi, pe acesta toate celelalte, în ordinea mărimii, până la cel mai mic. Imediat ce copilul a construit turnulețul său, îl doboară cu o lovitură a mâinii, astfel încât cuburile se împrăstie pe covor și atunci el îl construiește din nou.

### Materiale pentru „Matematică”

Materialele matematice sunt construite unul în continuarea altuia, într-o complexitate crescândă, astfel încât copilul care le utilizează să trăiască bucuria descoperirii ca parte a unui progres natural. Într-o sală de clasă Montessori există materiale pentru formarea, scrierea și citirea numerelor naturale, numărat și socotit, pentru învățarea ușoară a celor patru operații matematice, sistemul zecimal, pentru percepția și învățarea noțiunilor de geometrie (figuri și corpuri geometrice), fracții, pentru rezolvarea de probleme simple și compuse.

### Corpuri geometrice



Set de 10 forme albastre din lemn conținute într-o cutie de lemn, mai sunt trei suporturi din lemn și cinci cărți imprimate cu contururi de fețe ale formelor.

Aceste 10 forme solide sunt: sferă, cub, con, prismă, piramidă cilindru, piramida pătrată și piramida triunghiulară, un ovoid și un elipsoid. Copilului îi place să palpeze și să recunoască formele. Este chiar mai distractiv să le recunoască, fără a le vedea, după ce au aflat numele acestora.

Modul cel mai distractiv de a-l învăța pe copil să recunoască aceste forme, este acela de a-l pune să le pipăie cu ochii închiși, invitându-l să ghicească denumirea lor; după un asemenea exercițiu, când copilul are ochii deschiși, el observă formele cu un interes mai viu.

Un alt mod de a-i trezi interesul față de corpurile geometrice este acela de a-i cere să le miște. Sfera se rostogolește în toate direcțiile, cilindrul – într-o singură direcție, conul – numai în jurul lui însuși. Prisma și piramida sunt stabile pe orice parte, dar prisma cade mai ușor decât piramida.

### **Materiale pentru „Limbă și comunicare”**

Materialele din domeniul limbii sunt special realizate pentru a sprijini exersarea și dezvoltarea limbajului oral, însă, în toată ambianța Montessori copilul aude și utilizează un vocabular corect din punct de vedere literar și științific la toate activitățile. Astfel, copilul învață cuvinte, expresii literare, terminologia matematică și științifică, istorică și geografică.

#### **Casetă cu litere**



Casetă care cuprinde toate literele alfabetului: jetoanele albastre – pentru consoane și roșii – pentru vocale – cu litere din șmilgher.

### **Materiale pentru „Educația cosmică”**

Hărțile, steagurile, broșurile și modelele cu forme de relief îi permit copilului să exploreze continentele și oceanele lumii, oamenii și obiceiurile, conducându-l la o apreciere a familiei umane în toată bogăția ei.

### Puzzle harta Europei



Acest puzzle îi ajută pe copii să localizeze  
și în același timp să învețe, toate țările Europei

Obiectivul major al educației Montessori este de a călăuzi personalitatea copilului spre autonomie, independență, încredere în forțele proprii și sociabilitate.

### Bibliografie

Montessori, M. (1977), *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Catalano, H. C. (coord.) (2011), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești.

\*\*\* Revista de Pedagogie – *Pedagogii alternative* – nr. 1-12/2006.

\*\*\* [www.montessorihaus.ro](http://www.montessorihaus.ro).

\*\*\* [www.vanda-montessori.ro](http://www.vanda-montessori.ro).

\*\*\* [www.grady.ro](http://www.grady.ro).

\*\*\* [www.montessoribucuresti.ro](http://www.montessoribucuresti.ro).

# **MEDIUL PREGĂTIT, MATERIALELE ȘI PEDAGOGUL MONTESSORI**

**Iustina-Cristina FÎNTÎNARIU**

Alternativele educaționale sunt variante de organizare școlară care propun modificări ale anumitor aspecte legate de formele oficiale de organizare a activității instructive-educative. Există o altă modalitate de abordare a procesului educațional, anume aceea a pedagogiei de reformă care are atenția centrată pe copil, pe progresele sale. Tot pedagogia de reformă introduce ideea învățării prin acțiune, învățarea autonomă și individualizarea programului educațional.

Pedagogia de reformă internațională ne oferă mai multe alternative educaționale, alternative abordate și în învățământul românesc: Pedagogia Waldorf, Pedagogia Freinet, Alternativa Step by Step, Planul Jena, Pedagogia Montessori.

Activitățile cu aplicabilitate practică, centrarea procesului instructiv-educativ pe copil și nu pe modelul educatorului care transmite informații, respectarea ritmului individual de învățare, libertatea de alegere de către copil a activității de învățare, grupele mixte de vârstă în cadrul cărora copiii, simțindu-se ca într-o familie, învață să se accepte reciproc, să se respecte, să se ajute, rolul de observator umil al educatorului, care înțelege că „fiecare copil are în sine un educator lăuntric” (Maria Montessori) – toate acestea sunt doar câteva trăsături esențiale ale pedagogiei Montessori, care presupun o dezvoltare armonioasă a copilului.

Principiile educației Montessori vizează nu doar o metodologie specializată, ci și punctarea unor aspecte esențiale în dezvoltarea copilului: importanța mediului, dar și a laturii cosmice a ființei umane, raportul dintre realitate și rolul imaginației, ceea ce duce la stimularea creativității, dar și educația pentru pace, copiii însușindu-și valori și atitudini precum: respectul, solidaritatea, toleranța.

Pentru a-și desfășura demersul didactic zilnic, pedagogul Montessori și copiii săi au nevoie de un mediu foarte bine organizat și structurat care să le permită să acționeze independent. Copiii se pot mișca liber, ascultând doar de propriul impuls interior, alegând singuri activitatea și locul de desfășurare. Cu timpul, exercițiul alegerii devine obișnuință, adică se dezvoltă capacitatea copilului de a lua decizii cu privire la propria persoană. Este alegerea copilului dacă dorește să lucreze singur, cu un prieten sau într-un grup mic. Mișcarea copiilor obișnuși să ia decizii pentru ei înșiși devine cu timpul o mișcare inteligentă, cu obiectiv, dictată de voință. Această mișcare merge împreună cu învățarea, fără mișcare învățarea fiind nenaturală la vârsta copilăriei.

Copiii prosperă atunci când li se oferă libertatea într-un mediu propice nevoilor lor. După o perioadă de intensă concentrare și lucru cu materialele care le stârnesc interesul, copiii dau dovadă de vitalitate și mulțumire de sine. Concentrându-se la o activitate liber aleasă, neîntreruptă, copiii ajung la autodisciplină și pace interioară. Maria Montessori a denumit acest proces „normalizare” și este citat ca fiind „cel mai important rezultat al muncii noastre”.



Condițiile care trebuie îndeplinite pentru a exista această libertate sunt:

- un mediu bine pregătit;
- existența materialelor didactice specifice pedagogiei Montessori;
- prezența unor pedagogi rezervați, reținuți, liniștiți.

Metoda Montessori încurajează dezvoltarea copilului într-un mediu care să inspire siguranță, sprijin, diversitate culturală, care să le dea libertatea de a explora, de a coopera, de a crește. Numai un mediu pregătit poate conduce spre polarizarea atenției.

Materialele didactice Montessori sunt aranjate pe arii curriculare în ordinea didactică a folosirii lor, fiind expuse pe rafturi joase și deschise, astfel încât copiii să aibă acces la ele, fără să fie nevoie de ajutorul adultului. Ele sunt simple și provocatoare și oferă copiilor un feedback imediat.

Maria Montessori a creat materiale didactice care se află într-o strânsă legătură, urmând o progresie clar structurată, conținând prin modul în care au fost concepute, un control direct sau indirect al erorilor. Astfel sunt materialele autocorective; când o piesă nu se potrivește sau a rămas nefolosită, copilul percepe eroarea cu ușurință. Nu trebuie să intervină pedagogul pentru a sesiza greșeala. Copilul este capabil să rezolve problema singur, dezvoltându-și astfel încrederea în sine, gândirea analitică și satisfacția care rezultă din ducerea la bun sfârșit a activității prin propriile puteri.

Fiecare material dintr-o clasă Montessori izolează un singur concept. De exemplu, materialul didactic numit „turnul roz” este confecționat din zece cuburi din lemn cu mărimi variabile, vopsite în culoarea roz. Copilul construiește un turn cu cel mai mare cub jos, la bază și cel mic sus, în vârf. Astfel este izolat conceptul, de dimensiune. Alte materiale utilizează concepte diferite: tabletele colorate pentru culori, materialele geometrice pentru forme etc.

Clasa Montessori este aranjată pe „zone” delimitate de dulăpioare cu rafturi joase. Fiecare „zonă” este dotată cu materiale specifice ariilor curriculare. Cu ajutorul exercițiilor senzoriale copiii pot distinge, ordona, clasifica, grupa și descrie impresii senzoriale legate de lungime, înălțime, greutate, culoare, miros. Exercițiile senzoriale constituie punct de pornire pentru creșterea potențialului intelectual al copilului; ele dau sens percepțiilor și dezvoltă gândirea copiilor. În domeniul lingvistic există o mare varietate de materiale didactice: de lectură, de analiză fonetică, de pregătire, de înțelegere a sensurilor cuvintelor, pentru dezvoltarea capacităților de receptare a mesajului oral și scris. O preocupare a pedagogiei Montessori o reprezintă dezvoltarea limbajului. Activitatea copiilor cu materialele create de Maria Montessori determină o concentrare deosebită a atenției – polarizarea acesteia, iar când copilul a încheiat activitatea are pe chip expresia fericirii, a automulțumirii că a reușit să „descopere” un nou adevăr.

În pedagogia Montessori, rolul pedagogului este de a „observa” copiii și de „a pregăti mediul” favorabil pentru autoformare, pe baza observațiilor zilnice. El creează situații de învățare și nu predă direct, fiind mai mult un ghid decât un lider. Pedagogul Montessori este parte integrantă a mediului pregătit; el direcționează activitatea, stimulează interesul copiilor, instruește nevoile și interesele acestora, nu intervine niciodată atunci când un copil este concentrat, intervine când a constatat că acesta

solicită ajutor, nu reușește să se descurce singur, deranjează pe ceilalți colegi. Copilul nu este corectat atunci când greșește, se consideră că nu stăpânește suficient cunoștințele învățate, de aceea materialul va fi strâns și reluat cu alt prilej, după o lecție individuală sau perioadă de timp. Dacă copilul repetă aceeași greșeală, pedagogul îi oferă alte posibilități de învățare, prin colaborări cu alți colegi, prin lucru cu alte materiale didactice care să-l ajute să înțeleagă noțiunile prezentate.

Doctor Maria Montessori vorbește despre preamărirea copilăriei, despre copil ca despre un lucru sacru, pentru că este un exemplu de originalitate și de perfecțiune. De aceea, tot ce stă în preajma copilului trebuie să-i creeze confort, să-i permită dezvoltarea, să-l ajute în dificilul drum de construire a personalității sale.

Atunci când mediul corespunde necesităților copiilor, aceștia devin, fără să fie manipulați de adult, sănătoși fizic, împliniți intelectual, foarte bine educați, mai cuminți, emanând bunătate și respect unul față de altul.

„Trebuie să ajutăm copilul să acționeze singur, să voiască singur, să gândească singur; aceasta este arta celor ce aspiră să slujească spiritual.” (Maria Montessori)

### **Bibliografie**

Montessori, M. (1977), *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Școala Vremii, Publicație periodică de educație, știință, cultură și opinie serie nouă, nr. 1, mai 2010, Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad.



# **PROGRAMUL STEP-BY-STEP**



# **O ECHIPĂ STEP BY STEP – ÎNVĂȚĂTORI, ELEVI, PĂRINȚI**

**Irina MATEI  
Dorina PODINĂ**

## **I. Step by Step, o provocare de succes**

Ritmul rapid al dezvoltării din zilele noastre a dus la descoperiri ce influențează diferit modul de viață al oamenilor. Copiii trăiesc în mijlocul frământărilor actuale și, mânați de dorința lor caracteristică de a ști, vor să afle de ce lucrurile sunt așa și nu altfel, vor să-și exprime opiniile, să găsească ei însuși soluții pentru rezolvarea unor probleme. Fiecare copil este o personalitate în formarea căreia apar influențe diferite, intervin întrebări ce întotdeauna așteaptă un răspuns, intervin și anumite reacții ce trebuie dirijate.

Programul Step By Step la ciclul primar oferă posibilitatea de a-i încadra pe copii după specificul fiecăruia. Modelul a fost creat ca un răspuns serios la marile schimbări din societate. În clasele acestea se oferă copiilor numeroase ocazii de a face descoperiri, explorări și exerciții diverse. Aceste ocazii îl fac pe copil să devină conștient, încă din clasa I, că tot ceea ce se întâmplă în viață este interdependent. Ceea ce oferă această alternativă educațională este un model viitoarelor generații în cadrul unei societăți deschise, deoarece îi încurajează pe copii să devină cetățeni activi și să aprecieze valorile unui mod de viață democratic.

În programul Step by Step, copilul învață prin interacțiunea sa cu mediul. Motivația explorării este cultivată de pedagog. Metodele și mijloacele de explorare și cunoaștere ale copilului sunt individuale, adesea neașteptate, originale. Educația este individualizată, copilul merge spre cunoașterea lumii înconjurătoare și identificarea comportamentelor utile, pe căi personale. Performanța într-un domeniu de dezvoltare este în acest caz, de comparat doar cu celelalte aspecte ale dezvoltării copilului și cu propria performanță sau abilitate anterioară, nu cu un standard extern.

Răspunzând cu promptitudine noilor cerințe ale societății, alternativa educațională Step by Step a constituit o mare provocare pentru noi, așa că începând cu anul școlar 2002-2003, am intrat în învățământul alternativ.

Sistemul Step by Step este bine structurat și corespunde atât intereselor și nevoilor de grup, cât și celor individuale, incluzând și îndrumările necesare pentru observarea și evaluarea progresului fiecărui copil.

Într-o clasă în care învățarea se realizează conform programului Step by Step, elevul se dezvoltă într-o atmosferă de încredere și se simte ajutat. Învățătorii care lucrează în această alternativă percep fiecare copil ca fiind unic, demn de înțelegere și respect. Necesitatea centrării școlii pe elev ține seama de dorințele, interesele și trebuințele lui specifice, obligația de cunoaștere a personalității copilului, ca bază de elaborare a comportamentului educativ al învățătorului, de crearea unui mediu favorabil formării elevilor în funcție de aptitudinile, dorințele și interesele lor.

## II. Programul unei zile Step by Step

Programul Step by Step consideră copilul o persoană unică, demnă de dragoste și respect, și caută să-i asigure o bună dezvoltare individuală pentru o adaptare performantă la nevoile societății.

O zi în sistemul Step by Step începe cu *întâlnirea de dimineață*, care are rolul de a îmbina armonios cunoștințele pe care elevii trebuie să și le însușească pe parcursul întregii zile. În cadrul întâlnirii de dimineață elevii învață să aibă grijă de cei din jurul lor, se creează o atmosferă vie, entuziastă și prietenoasă, se stabilesc ritualuri și rutine, se exersează deprinderi importante pentru succesul școlar cum ar fi cele de a asculta, a vorbi, a sintetiza informații, a urma indicații, a citi, a scrie, a socoti. Elevii completează *calendarul* cu semne convenționale, citesc *agenda* zilei informându-se asupra programului de lucru, *mesajul* – prin care se face introducerea în atmosfera de lucru, cu cerințe clar formulate, scris lizibil, încheiat întotdeauna cu o întrebare deschisă. Întâlnirea de dimineață se încheie cu prezentarea noutăților de către elevii care și-au notat numele pe mesaj. Aceștia vor împărtăși de pe *scaunul autorului* experiențe personale deosebite, ultimele noutăți, ba chiar „micile lor probleme”, urmând ca ceilalți elevi să le pună întrebări sau să facă anumite comentarii referitoare la subiectul pus în discuție. Acest moment dă încredere copiilor, îi ajută să fie mai toleranți, cooperanți și, nu în ultimul rând, să se exprime corect și frumos.

*Activitatea la centre* este o cale eficientă de individualizare. Organizată în scopul promovării învățării în grupuri mici, prin explorare independentă, în perechi sau în grup, activitatea la centre dă ocazia elevilor să-și formeze noi deprinderi, să le consolideze pe cele vechi sau să împărtășească din experiența lor și celorlalți colegi. Munca la centre este îndrăgită de elevi și chiar dacă este nevoie de 3-4 ore pentru ca un copil să treacă prin toate centrele de activitate, copiii mărturisesc că nu sunt obosiți la sfârșitul activităților, deoarece metodele folosite și ambianța îi motivează să lucreze cu plăcere. Elevii noștri au înțeles că munca nu trebuie evitată, chiar dacă implică efort și concentrare, deoarece școala nu se poate trata cu indiferență.

## Parteneri în procesul de evaluare

Evaluarea continuă ce are loc în cadrul activităților la clasă poate asigura o imagine clară, corectă și reprezentativă a capacităților și progresului copilului.

Conform modelului de Program Step by Step pentru învățământul primar, evaluarea trebuie să se bazeze pe următoarele premise:

- Evaluarea trebuie să stimuleze acumularea de cunoștințe, înțelegerea și încrederea copilului în sine;
- Trebuie să se axeze pe obiective importante și să implice multiple surse de informații;
- Evaluarea trebuie să sprijine și să informeze asupra practicilor de instruire conforme gradului de dezvoltare a copilului;
- Părinții și elevii sunt parteneri de bază în procesul de evaluare.

Scopul principal al evaluării este să urmărească progresul copilului și să stabilească exact la ce nivel de dezvoltare se află fiecare elev în parte, astfel încât programa să vină în întâmpinarea nevoilor copiilor, priviți individual și să asigure

succesul experiențelor tuturor. Identificarea copiilor cu nevoi speciale și care ar putea necesita sprijin ori intervenții suplimentare, reprezintă un alt obiectiv al evaluării. Evaluarea corectă trebuie să asigure o interdependență activă între ceea ce se predă și ceea ce se învață în cursul procesului de instruire.

Elevii sunt evaluați permanent, atât în timpul activităților la centre, cât și la sfârșitul zilei de curs, prin diferite metode.

– *la centrul de activitate*, prin observarea obiectivă a copiilor și consemnarea acestor observații, modalitate ce ne-a furnizat permanent o imagine exactă a fiecărei abilități și deprinderi achiziționate de elevi;

– *la scaunul autorului*, modalitate ce a permis întotdeauna elevilor din clasă să se autoevalueze, să-și aprecieze atât propriul progres cât și pe cel al colegilor, să devină conștienți de ceea ce au realizat sau de faptul că știu ceva ce înainte nu știau;

– *prin expunerea lucrărilor* toți elevii au posibilitatea să-și examineze propriile lucrări, să evalueze împreună cu colegii munca lor dar și să-și arate cu mândrie realizările tuturor celor care ne-au vizitat clasa de-a lungul anului școlar;

– *prin corespondența scrisă pentru părinți*, realizată prin observații scrise pe care le-am trimis părinților în mod regulat, sub forma unor sinteze ce cuprindeau informații despre ce ne-am propus să predăm, ce a învățat copilul, în ce direcții are succes și ușurință în rezolvarea sarcinilor și care sunt aspectele în care necesită încă ajutor la care părinții trebuie să contribuie;

– *prin caietul de evaluare*, instrument de evaluare care înlocuiește tradiționalul catalog. Caietul constituie un element de legătură între învățător, școală și familie. Caietul de evaluare este studiat la sfârșitul fiecărui semestru de către părinți împreună cu elevii, constituind un bun prilej de cunoaștere a finalității activității școlare și de luare în considerare a recomandărilor făcute de noi.

*Portofoliul* reprezintă *cartea de vizită a elevului*, prin care învățătorul poate să urmărească progresul în plan cognitiv, atitudinal și comportamental. Prin el elevii pot deveni parte a sistemului de evaluare și pot să-și urmărească propriul progres. Este o mapă deschisă în care tot timpul se mai poate adăuga ceva. Materialele din portofoliu pot fi citite de învățător, colegi dar și părinți, fiind o sursă foarte bună de cunoaștere a elevului.

Proiectul oferă elevilor posibilitatea de a demonstra ce știu, dar mai ales, ceea ce știu să facă, punându-le în valoare anumite capacități. Utilizarea lui în cadrul procesului de învățământ dă frumusețe actului, elevii fiind mult mai bine captați.

*Proiectul* reprezintă o lucrare scrisă care are la bază o cercetare teoretică sau teoretico-practică, amplă și de durată.

Proiectul ca instrument de evaluare:

- Se desfășoară pe o perioadă de timp de câteva zile sau săptămâni;
- Începe în clasă prin precizarea temei, definirea și înțelegerea sarcinilor de lucru, continuă în clasă și acasă, se încheie în clasă prin prezentarea unui raport despre rezultatul obținut și expunerea produsului final realizat;
- Poate lua forma unei sarcini de lucru individuale sau de grup;
- Trebuie organizat riguros, în etape, ca orice muncă de cercetare;
- Facilitează transferul de cunoștințe prin conexiuni interdisciplinare;



Programul Step by step pune un mare accent pe colaborarea cu familia, deoarece recunoaște rolul pe care îl au părinții în viața fiecărui copil, aceștia fiind primii profesori și experți ai acestuia.

### **Părinții, partenerii noștri în educație**

Alternativa caută prin intermediul unei relații bune cu familiile elevilor să optimizeze activitatea instructiv-educativă, să ofere ajutor copiilor în momentele necesare și nu în ultimul rând să existe informare permanentă asupra activității copilului. Dacă aceasta relație este menținută la standarde optime, atunci eșecul școlar nu va apărea cu siguranță.

Cadrele didactice implicate în alternativa Step by step, inițiază numeroase modalități de colaborare școala-familie. Copiii simt în permanență implicarea părinților în viața școlii, de aceea capătă mai multă încredere în ceea ce fac și implicit în sine. Ei își dau seama de importanța adulților în viața lor și mai ales de cooperarea între cele „două familii” din care ei fac parte. Această cooperare le imprimă o siguranță în ceea ce fac și de asemenea desfășoară activitățile cu plăcere.

Relația de cooperare trebuie să fie una bilaterală. Atât cadrul didactic cât și părinții trebuie să se asculte reciproc pentru ca elevul să simtă că există într-adevăr o relație eficientă între cele două părți.

Tot pentru a optimiza relația familie-școală am hotărât împreună cu aceștia să stabilim o dată în care fiecare familie să vină la școală pentru a urmări desfășurarea activităților din acea zi. Astfel părinții au putut să cunoască modul în care lucrează copilul și felul în care se comportă acesta în mediul școlar. Câțiva dintre ei au fost surprinși de diferența care există între comportamentul de acasă și cel de la școală; de exemplu un copil care era recunoscut ca introvertit, la școală a dovedit a fi o fire comunicativă, ne informa zilnic cu privire la activitățile desfășurate de el. Au fost și părinți care au afirmat ca propriul copil este extrem de cuminte și liniștit acasă, iar la școală au observat că era destul de neastâmpărat. În acest mod părinții au fost conștientizați de faptul că orice copil are un alt comportament într-o colectivitate de indivizi cu aceeași vârstă ca el și mai ales că acest comportament este cel pertinent, deoarece toată viața va aparține unui grup și va acționa conform regulilor și cerințelor acestuia.

### **Scenariul întâlnirilor cu părinții – în alternativa Step by Step**

Întâlnirile cu părinții elevilor trebuie să fie caracterizate prin:

- luarea în considerare a părinților ca parteneri activi în educația copiilor – copiii înțeleg în acest fel că adulții, care sunt importanți pentru ei, au grijă de educația lor
- programarea acestor întâlniri – în mod regulat în scopul comunicării continue privind progresul copiilor
- pregătirea întâlnirilor – ce pot învăța învățătorii de la părinți și părinții de la învățător
- locul de desfășurare al acestora
- momentul final

Respectarea acestor pași este un lucru foarte important pentru că ajută la atingerea multor scopuri ale Programului Step by Step.

### III. Concluzii

Modelul Step by Step concentrează un context al experiențelor educative care să permită dezvoltarea copilului ca personalitate unică și care cultivă respectul pentru valorile umanității, pentru drepturile fundamentale ale omului, pentru diversitatea tradițiilor culturale.

Programul Step by Step consideră copilul o persoană unică, demnă de dragoste și respect, și caută să-i asigure o bună dezvoltare individuală pentru o adaptare performantă la nevoile societății.

Alternativa Step by Step urmărește ca orice elev să achiziționeze și să-și dezvolte aptitudini fizice, cognitive, emoționale, etico-morale, artistice, teoretice și practice pentru a participa la o societate democratică, deschisă. Step by Step îi încurajează pe elevi „Să învețe cum să învețe.”

### IV. Bibliografie

Albulescu, I., (2004), *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca.

Bocoș, M., Cimos, F. (2001), *Proiectarea și evaluarea secvențelor de instruire*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Chiș, V., (2005), *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Walsh, K. B., (1998), *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor*, C. E. D. P. Step by Step, București.

# ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP

**Ioana BOJOR**  
**Iulia Ioana VLAȘIN**

În lumea contemporană educația reprezintă o permanentă și inedită provocare. Ea are obligația de a avea în vedere complexitatea rolurilor pe care le va juca copilul în cadrul societății viitoare, de la cel de ființă autonomă, de membru al unei colectivități, până la cel de subiect și obiect al multiplelor și diverselor experiențe de viață care îl vor ajuta să se cunoască pe sine și să-și formeze o atitudine democratică, manifestându-se ca o ființă liberă și creatoare capabilă să conștientizeze realitatea înconjurătoare și să se adapteze într-o lume mereu schimbătoare.

Luând în considerare cuvintele lui Jean Piaget care spunea că „Educația trebuie orientată în direcția dezvoltării depline a personalității umane și a întăririi respectului pentru drepturile și libertățile fundamentale ale omului” programul Alternativei Educaționale Step by Step pentru învățământul primar are la bază principiile democrației, apărând ca un răspuns la marile schimbări ce se petrec în societatea contemporană. Acest program îi pregătește pe copii să devină cetățeni activi și să aprecieze valorile unui stil de viață democratic, promovând sisteme de valori specifice acestuia cum ar fi: respectul reciproc și responsabilitatea față de cei din jur, onestitatea, civismul și seriozitatea.

În cadrul Programul Step by Step copiii sunt ajutați să descopere lumea în complexitatea ei fiind antrenați în discuții tematice, încurajați să formuleze și să-și exprime propriile opinii, să pună întrebări, să ia ei înșiși decizii și să se implice personal în rezolvarea unei sarcini sau în realizarea unui produs. Învățătorii îi ajută pe copii prin sfaturi și îndemnuri pozitive, oferite într-o manieră binevoitoare, arătându-le tot timpul că sunt încrezători în capacitatea lor de a reuși, de a se autodepăși. Aceste activități sunt stimulative, provocatoare și generatoare de rezultate pozitive, iar copiii se simt importanți și utili.

Programul Step by Step le dezvăluie elevilor patru concepte fundamentale: comunicarea, preocuparea și grija față de cei din jur și de anumite lucruri, comunitatea și conexiunile.

1) Comunicarea este conceptul cheie în formarea deprinderilor și însușirea de noi cunoștințe. Prin individualizare, copiii sunt încurajați să comunice deschis și liber în cadrul diverselor forme de comunicare orală sau scrisă, dezvoltându-și astfel deprinderile, motivația și încrederea în capacitatea lor de a comunica eficient, de a avea inițiative în rezolvarea unei sarcini. Tot prin intermediul comunicării copiii pot să-și exprime sentimentele, nevoile, să cunoască și să înțeleagă punctele de vedere ale celorlalți descoperind cât de diversă este gândirea oamenilor, să găsească căi de clarificare a neînțelegerilor și soluții de rezolvare a conflictelor.

2) Grija și responsabilitatea sunt valorile cele mai importante pe care se clădește munca. Ele asigură impulsul necesar pentru studierea cunoștințelor despre natură, ajutând în același timp la formarea și educarea caracterului.

3) Luând exemplul de la adulți, copiii învață să aibă grijă și să fie preocupați de propria persoană și de ceilalți, să îngrijească plantele, animalele și mediul înconjurător. Programul Step by Step are în vedere dezvoltarea deprinderilor necesare elevilor pentru a deveni responsabili față de tot ceea ce se petrece în jurul lor, capabili să-și exprime opiniile, emoțiile, să gândească logic, să găsească soluții, să respecte și să aprecieze oameni și evenimente care au marcat trecutul și au modelat prezentul. Pe măsură ce obțin tot mai multe succese în activitățile lor zilnice, copiii își formează o imagine de sine tot mai pozitivă și mai puternic conturată.

4) Este cunoscut faptul că fiecare persoană simte nevoia apartenenței la o *comunitate*, dorind să fie utilă celor din jur. Clasa orientată după necesitățile copilului este o comunitate în care grija și responsabilitatea față de cei din jur sunt prețuite în mod deosebit. Copiii sunt membrii responsabili ai acestei comunități și participă activ la activitățile clasei aducându-și contribuția necesară. Prin munca în comun sau în echipă, între copii se stabilesc relații de acceptare, cooperare și întrajutorare reușind astfel să se cunoască mai bine unii pe alții, să aprecieze și să respecte calitățile și talentele celorlalți, astfel încât fiecare să se simtă prețuit. Asumându-și diferite roluri în cadrul clasei, copiii se pot evidenția ca mici gânditori, persoane care știu să rezolve o problemă, buni ascultători, organizatori pricepuți, buni parteneri și colaboratori și nu în ultimul rând ca prieteni adevărați.

5) În efortul lor continuu de a dobândi cunoștințe noi copiii fac diverse asocieri. Capacitatea de a face conexiuni, de a lega experiențele noi de cele din trecut în scopul asimilării de cunoștințe este un alt concept pe care se sprijină programul Step by Step. Copiii sunt încurajați să observe similaritățile dintre oameni și alte ființe, să descopere conexiuni la nivelul culturilor diferitelor popoare, precum și la nivelul mai multor obiecte de studiu.

Unitatea tematică de studiu ca metodă de predare practică în programul Step by Step are la bază ideea conexiunilor informaționale în scopul studierii aprofundate a unei teme din perspectiva mai multor materii de studiu, scoțând în evidență interconexiunile dintre numeroasele aspecte ale acesteia și modul în care sunt reflectate în lumea reală. Este o metodă eficientă de armonizare a predării în clasele primare terminale care îl implică în mod direct pe copil.

Comunicarea, grija și responsabilitatea, conexiunile și comunitatea sunt concepte care odată însușite și înțelese de către copii vor constitui o bază solidă pe care se vor sprijini în însușirea de noi cunoștințe.

Programul Step by Step urmărește să creeze un nou model educațional care-l va ajuta pe copil să fie conștient, încă din primii ani de școală, că tot ceea ce se întâmplă în viață este interdependent.

### **Scopurile Programului Step by Step**

Scopurile Alternativei Educaționale Step by Step pentru ciclul primar sunt stabilite în funcție de nevoile intelectuale și sociale de dezvoltare a copilului. Ele sunt unice pentru fiecare an școlar și urmăresc în special formarea și dezvoltarea personalității copilului.

Procesul de predare-învățare are scopurile stabilite în domeniile cognitiv, fizic, social, emoțional și estetic ca domenii de bază ale dezvoltării umane. Ținând cont de

acestea, învățătorii pot veni în întâmpinarea nevoilor copilului atunci când vor lua decizii referitoare atât la programa școlară cât și la procesul de instruire și evaluare.

Chiar dacă uneori standardele stabilite de învățători sunt ridicate, fiecare copil este ajutat să progreseze și să înregistreze succese în activitatea școlară prin folosirea individualizării ca metodă de instruire, deoarece recunoașterea și prețuirea individualității fiecărui copil este o componentă importantă în filozofia programului Step by Step.

În acest scop învățătorii implicați în Programul Step by Step au câteva responsabilități fundamentale față de elevii lor, cum ar fi:

- 1) Să respecte fiecare copil;
- 2) Să creadă că fiecare copil poate reuși;
- 3) Să fie cinstit și să admită eventualele greșeli;
- 4) Să asculte și să nu trădeze confidențele;
- 5) Să fie consecvent și imparțial;
- 6) Să aprecieze eforturile individuale;
- 7) Să prețuiască diferențele și nu asemănările;

Așa cum spunea Johanna von Goethe „Tratează-i pe oameni ca și cum ar fi ce trebuie să fie și ajută-i să devină ceea ce sunt capabili”, dascălii trebuie să respecte eforturile și capacitățile fiecărui copil și să-l pregătească pentru maturitate.

În continuare voi prezenta câteva dintre scopurile care servesc ca standarde ale programului Step by Step, grupate pe centre de interes.

Obiective generale referitoare la dezvoltarea caracterului

Prin educarea caracterului, copiii vor fi capabili:

- Să arate respect față de cei din jur, ascultând și răspunzând în mod corespunzător;

- Să lucreze alături de ceilalți într-un climat de colaborare;
- Să demonstreze încredere în sine, organizându-și singur activitățile;
- Să participe la viața în colectiv în mod cinstit și corect.

Obiective generale referitoare la cultivarea limbii:

Copiii cuprinși în Programul Step by Step vor învăța:

- Să conștientizeze valoarea libertății de exprimare;
- Să-și asume riscul de a exprima ceea ce gândesc;
- Să pună cu ușurință întrebări în cadrul unei conversații și să aștepte răspuns;
- Să-și dezvolte deprinderi de ascultare atentă;
- Să iubească literatura selectând texte care reflectă interesele lor;
- Să recunoască importanța cititului în viață;
- Să scrie diverse texte pentru a-și îndeplini propriile lor nevoi;
- Să facă comparații între literatură și realitate;
- Să realizeze creații artistice proprii, literare sau dramatice, scrise, vorbite sau

cântate;

- Să folosească limbajul pentru a rezolva conflicte și găsi soluții la diverse probleme.

**Bibliografie**

Walsh, K., *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8, 9, 10 ani*, C. E. D. P., Step by Step.

Radu, I. (coord.), (1991), *Introducere în psihologia contemporană*, Editura Sincron, Cluj-Napoca.

Radu, I. T. (coord.) (1986), *Sinteze pe teme de didactică modernă – în sprijinul perfecționării cadrelor didactice*, Editura Tribuna școlii, București.

# EDUCAȚIA PENTRU SECOLUL AL XXI-LEA ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP

**Luminița-Maria CUCEU  
Ana-Floarea SIMIONESE**

În lumea contemporană educația reprezintă o permanentă și inedită provocare. Ea are obligația de a avea în vedere complexitatea rolurilor pe care le va juca copilul în cadrul societății viitoare, de la cel de ființă autonomă, de membru al unei colectivități, până la cel de subiect și obiect al multiplelor și diverselor experiențe de viață care îl vor ajuta să se cunoască pe sine și să-și formeze o atitudine democratică, manifestându-se ca o ființă liberă și creatoare capabilă să conștientizeze realitatea înconjurătoare și să se adapteze într-o lume mereu schimbătoare.

Luând în considerare cuvintele lui Jean Piaget care spunea că „*Educația trebuie orientată în direcția dezvoltării depline a personalității umane și a întăririi respectului pentru drepturile și libertățile fundamentale ale omului*”, programul Alternativei Educaționale Step by Step pentru învățământul primar are la bază principiile democrației, apărând ca un răspuns la marile schimbări ce se petrec în societatea contemporană. Acest program îi pregătește pe copii să devină cetățeni activi și să aprecieze valorile unui stil de viață democratic, promovând sisteme de valori specifice acestuia cum ar fi: respectul reciproc și responsabilitatea față de cei din jur, onestitatea, civismul și seriozitatea.

În cadrul Programul Step by Step copiii sunt ajutați să descopere lumea în complexitatea ei fiind antrenați în discuții tematice, încurajați să formuleze și să-și exprime propriile opinii, să pună întrebări, să ia ei înșși decizii și să se implice personal în rezolvarea unei sarcini sau în realizarea unui produs. Învățătorii îi ajută pe copii prin sfaturi și îndemnuri pozitive, oferite într-o manieră binevoitoare, arătându-le tot timpul că sunt încrezători în capacitatea lor de a reuși, de a se autodepăși. Aceste activități sunt stimulative, provocatoare și generatoare de rezultate pozitive, iar copiii se simt importanți și utili.

Programul Step by Step le dezvăluie elevilor patru concepte fundamentale: *comunicarea, preocuparea și grija față de cei din jur și de anumite lucruri, comunitatea și conexiunile.*

a) *Comunicarea* este conceptul cheie în formarea deprinderilor și însușirea de noi cunoștințe. Prin individualizare, copiii sunt încurajați să comunice deschis și liber în cadrul diverselor forme de comunicare orală sau scrisă, dezvoltându-și astfel deprinderile, motivația și încrederea în capacitatea lor de a comunica eficient, de a avea inițiative în rezolvarea unei sarcini. Tot prin intermediul comunicării copiii pot să-și exprime sentimentele, nevoile, să cunoască și să înțeleagă punctele de vedere ale celorlalți descoperind cât de diversă este gândirea oamenilor, să găsească căi de clarificare a neînțelegerilor și soluții de rezolvare a conflictelor.

b) *Grija și responsabilitatea* sunt valorile cele mai importante pe care se clădește munca. Ele asigură impulsul necesar pentru studierea cunoștințelor despre natură, ajutând în același timp la formarea și educarea caracterului.

Luând exemplul de la adulți, copiii învață să aibă grijă și să fie preocupați de propria persoană și de ceilalți, să îngrijească plantele, animalele și mediul înconjurător. Programul Step by Step are în vedere dezvoltarea deprinderilor necesare elevilor pentru a deveni responsabili față de tot ceea ce se petrece în jurul lor, capabili să-și exprime opiniile, emoțiile, să gândească logic, să găsească soluții, să respecte și să aprecieze oameni și evenimente care au marcat trecutul și au modelat prezentul. Pe măsură ce obțin tot mai multe succese în activitățile lor zilnice, copiii își formează o imagine de sine tot mai pozitivă și mai puternic conturată.

c) Este cunoscut faptul că fiecare persoană simte nevoia apartenenței la o *comunitate*, dorind să fie utilă celor din jur. Clasa orientată după necesitățile copilului este o comunitate în care grija și responsabilitatea față de cei din jur sunt prețuite în mod deosebit. Copiii sunt membrii responsabili ai acestei comunități și participă activ la activitățile clasei aducându-și contribuția necesară. Prin munca în comun sau în echipă, între copii se stabilesc relații de acceptare, cooperare și întrajutorare reușind astfel să se cunoască mai bine unii pe alții, să aprecieze și să respecte calitățile și talentele celorlalți, astfel încât fiecare să se simtă prețuit. Asumându-și diferite roluri în cadrul clasei, copiii se pot evidenția ca mici gânditori, persoane care știu să rezolve o problemă, buni ascultători, organizatori pricepuți, buni parteneri și colaboratori și nu în ultimul rând ca prieteni adevărați.

d) În efortul lor continuu de a dobândi cunoștințe noi copiii fac diverse asocieri. *Capacitatea de a face conexiuni*, de a lega experiențele noi de cele din trecut în scopul asimilării de cunoștințe este un alt concept pe care se sprijină programul Step by Step. Copiii sunt încurajați să observe similaritățile dintre oameni și alte ființe, să descopere conexiuni la nivelul culturilor diferitelor popoare, precum și la nivelul mai multor obiecte de studiu.

Unitatea tematică de studiu ca metodă de predare practică în programul Step by Step are la bază ideea conexiunilor informaționale în scopul studierii aprofundate a unei teme din perspectiva mai multor materii de studiu, scoțând în evidență interconexiunile dintre numeroasele aspecte ale acesteia și modul în care sunt reflectate în lumea reală. Este o metodă eficientă de armonizare a predării în clasele primare terminale care îl implică în mod direct pe copil.

Comunicarea, grija și responsabilitatea, conexiunile și comunitatea sunt concepte care odată însușite și înțelese de către copii vor constitui o bază solidă pe care se vor sprijini în însușirea de noi cunoștințe.

Programul Step by Step urmărește să creeze un nou model educațional care-l va ajuta pe copil să fie conștient, încă din primii ani de școală, că tot ceea ce se întâmplă în viață este interdependent.

Step by Step este o metodă alternativă de educație a copiilor de la naștere până în adolescență bazată pe datele psihologiei științifice a dezvoltării copilului. Metoda s-a consolidat și verificat în peste 30 de ani de aplicare și funcționează în peste 26 de țări. Elaborarea metodei și licența ei aparține de Children Resource International din Washington – SUA.



În România programul Step by Step a debutat în 1994, sub numele de Head Start, la inițiativa Fundației Soroș pentru o Societate Deschisă. Din 1995 programul a luat numele de Step by Step („Pas cu Pas” – în limba engleză), nume de licență pentru toate țările din Europa de est în care se aplică.

La nivelul județului Bistrița-Năsăud statistica indică în anul școlar 2007-2008:

- a) învățământ preprimar Step by Step 426 copii;
- b) învățământ primar Step by Step 264 elevi;

Administrarea alternativei se face prin Asociația „Centrul Step by Step pentru Educație și Dezvoltare Profesională” (CEDP), organizație neguvernamentală, non profit, înregistrată ca persoană juridică în martie 1998, care a preluat coordonarea programului de educație alternativă Step by Step.

Programul Step by Step este acreditat ca alternativă de către Ministerul Educației Naționale în conformitate cu aprobarea Consiliului pentru alternative nr. 10015 din 30 mai 1995.

În urma Convenției de parteneriat dintre CEDP și Ministerul Educației Naționale nr. 9003 din ianuarie 1998, alternativa Step by Step se aplică în învățământul public astfel:

M. E. N., prin inspectoratele județene, asigură:

- Spațiul de învățământ în grădinițe și școli publice;
- Salariile educatorilor și învățătorilor în conformitate cu Legea Învățământului și cu legea 128/1997, privind statutul cadrelor didactice;

C. E. D. P. asigură:

- Formarea inițială, continuă, precum și perfecționarea cadrelor didactice și a autorităților din învățământ implicate în alternativa Step by Step.
- Asistența tehnică pentru toate clasele/grupele și unitățile de învățământ în care aplică metodologia alternativei Step by Step.

### **De ce Step by Step?**

Educația tradițională este concepută ca o artă de-a conduce copilul spre asimilarea normelor societății civilizate prin reproducerea sistemului socio-cultural existent. Implicit, pedagogia tradițională considera că la o anumită vârstă copii vor trebui să acumuleze o anume calitate și cantitate de cunoștințe și să poată asimila anumite comportamente.

În acest sistem copilul învață prin reproducerea modelului dat. Educația este generalizatoare, egalizatoare, după un model, care nu este întotdeauna înțeles de către copil cu toate ca este probat și acceptat de către adulți. Performanța rezultată se evaluează, prin notare. Astfel nota prin judecata de valoare asociată devine „vină” sau „merit” ale copilului.

În sens modern, educația se bazează pe achizițiile psihologiei dezvoltării copilului și vizează cultivarea tuturor calităților potențiale ale acestuia. Cercetările contemporane privind dezvoltarea ne spun că persoane diferite se dezvoltă în ritmuri diferite și că există perioade critice individualizate de dezvoltare.

Copilul învață prin descoperire în interacțiunea sa cu mediul. Interacțiunea cu mediul și motivația explorării este cultivată de pedagog. Metodele și mijloacele de explorare și cunoaștere ale copilului sunt individuale, adesea neașteptate, originale.

Educația este individualizată, copilul merge spre cunoașterea lumii înconjurătoare și identificarea comportamentelor utile, pe căi personale. Performanța într-un domeniu de dezvoltare este în acest caz, de comparat doar cu celelalte aspecte ale dezvoltării copilului și cu propria performanță sau abilitate anterioară, nu cu un standard extern. Compararea cu el însuși în performanțele anterioare o face atât copilul cât și pedagogul, aceasta fiind una din motivațiile descoperirii și progresului individual. În plus copilul descoperă efectele și mijloacele colaborării și negocierii cu semenii în locul unei competiții pe criterii standard impuse de adulți.

Dacă învățământul tradițional a fost cea mai adecvată formă de educație pentru o societate statică, în care funcțiile (meseriile, profesiile, calificările) aveau o structură de cunoștințe și abilități dinainte cunoscută, s-a afirmat că pentru epoca post-industrială a secolului XXI circa 75% din meserii (profesii) ar fi încă necunoscute și trebuie să fie inventate. Un învățământ în care se pune accent pe rezultate ale achiziției și pe reproducerea unor abilități dinainte cunoscute, prin metode dinainte stabilite, care creează ierarhii, va trebui să fie modificat înspre unul care să dezvolte oameni care vor putea să învețe toată viața, să poată inventa și colabora pentru a se realiza în aceste profesii viitoare.

### **Bibliografie**

\* \* \* *Alternative educaționale din România*, (2003), Editura Triade, Cluj-Napoca.

\*\*\* *Repere orientative în proiectarea activităților pe centre de interes*, (2002), Editura Solstițiu, Satu Mare.

\* \* \* *Dezvoltarea abilităților emoționale și sociale*, suport de curs, Centrul Expert Institutul de Psihologie Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca.

\*\*\* *Predarea orientată după necesitățile copilului*, programul *Step by Step*.

\* \* \* *Step by Step – Caiet de evaluare pedagogică*, (1998), Clasa a II-a, Iași, Editura Cermi, Iași.

\* \* \* *Step by Step – Caiet de evaluare pedagogică*, (1998), Clasa a III-a, Iași, Editura Cermi, Iași.

\* \* \* *Step by Step – Caiet de evaluare pedagogică*, (1998), Clasa a IV-a, Iași, Editura Cermi, Iași.

\* \* \* *Step by Step – Caiet de evaluare pedagogică*, (1998), Clasa I, Editura Cermi, Iași.

# ALTERNATIVA METODOLOGICĂ STEP BY STEP

**Ionela POP**  
**Valeria BACIU**

Step by Step este o metodă alternativă de educație a copiilor de la naștere până în adolescență bazată pe datele psihologiei științifice a dezvoltării copilului. Metoda s-a consolidat și verificat în peste 30 de ani de aplicare și funcționează în peste 26 de țări. Elaborarea metodei și licența ei aparține Children Resource International din Washington – SUA.

În România programul Step by Step a debutat în 1994, sub numele de Head Start, la inițiativa Fundației Soroș pentru o Societate Deschisă. Din 1995 programul a luat numele de Step by Step („Pas cu Pas” – în limba engleză), nume de licență pentru toate țările din Europa de est în care se aplica.

La nivelul județului Bistrița-Năsăud statistica indică în anul școlar 2007-2008:

- 1) învățământ preșcolar Step by Step: 426 copii;
- 2) învățământ primar Step by Step: 264 elevi;

Administrarea alternativei se face prin Asociația „Centrul Step by Step pentru Educație și Dezvoltare Profesională” (CEDP), organizație neguvernamentală, non profit, înregistrată ca persoană juridică în martie 1998 a preluat coordonarea programului de educație alternativă Step by Step.

Programul Step by Step este acreditat ca alternativă de către Ministerul Educației Naționale în conformitate cu aprobarea Consiliului pentru alternative nr 10015 din 30 mai 1995.

În urma Convenției de parteneriat dintre CEDP și Ministerul Educației Naționale nr. 9003 din ianuarie 1998, alternativa Step by Step se aplică în învățământul public astfel:

M. E. N., prin inspectoratele județene, asigură:

- 1) Spațiul de învățământ în grădinițe și școli publice.
- 2) Salariile educatorilor și învățătorilor în conformitate cu Legea Învățământului și cu legea 128/1997, privind statutul cadrelor didactice.

C. E. D. P. asigură:

- 1) Formarea inițială, continuă, precum și perfecționarea cadrelor didactice și a autorităților din învățământ implicate în alternativa Step by Step.
- 2) Asistența tehnică pentru toate clasele/grupele și unitățile de învățământ care aplică metodologia alternativei Step by Step.

## **De ce Step by Step?**

Educația tradițională este concepută ca o artă de-a conduce copilul spre asimilarea normelor societății civilizate prin reproducerea sistemului socio-cultural existent. Implicit, pedagogia tradițională considera ca la o anumită vârstă copii vor trebui să acumuleze o anumită calitate și cantitate de cunoștințe și să poată asimila anumite comportamente.

În acest sistem copilul învață prin reproducerea modelului dat. Educația este generalizatoare, egalizatoare, după un model, care nu este întotdeauna înțeles de către copil cu toate ca este probat și acceptat de către adulți. Performanța rezultată se evaluează, prin notare. Astfel nota prin judecata de valoare asociată devine „vina” sau „merit” ale copilului.

În sens modern, educația se bazează pe achizițiile psihologiei dezvoltării copilului și vizează cultivarea tuturor calităților potențiale ale acestuia. Cercetările contemporane privind dezvoltarea ne spun că persoane diferite se dezvoltă în ritmuri diferite și ca există perioade critice individualizate de dezvoltare.

Copilul învață prin descoperire în interacțiunea sa cu mediul. Interacțiunea cu mediul și motivația explorării este cultivată de pedagog. Metodele și mijloacele de explorare și cunoaștere ale copilului sunt individuale, adesea neașteptate, originale. Educația este individualizată, copilul merge spre cunoașterea lumii înconjurătoare și identificarea comportamentelor utile, pe cei personale. Performanța într-un domeniu de dezvoltare este în acest caz, de comparat doar cu celelalte aspecte ale dezvoltării copilului și cu propria performanță sau abilitate anterioară, nu cu un standard extern. Compararea cu el însuși în performanțele anterioare o face atât copilul cât și pedagogul, aceasta fiind una din motivațiile descoperirii și progresului individual. În plus copilul descoperă efectele și mijloacele colaborării și negocierii cu semenii în locul unei competiții pe criterii standard impuse de adulți.

Dacă învățământul tradițional a fost cea mai adecvată formă de educație pentru o societate statică, în care funcțiile (meseriile, profesiile, calificările) aveau o structură de cunoștințe și abilități dinainte cunoscută, s-a afirmat că pentru epoca post-industrială a secolului XXI circa 75% din meserii (profesii) ar fi încă necunoscute și trebuie să fie inventate. Un învățământ în care se pune accent pe rezultate ale achiziției și pe reproducerea unor abilități dinainte cunoscute, prin metode dinainte stabilite, care creează ierarhii, va trebui să fie modificat înspre unul care să dezvolte oameni care vor putea să învețe toată viața, să poată inventa și colabora pentru a se realiza în aceste profesii viitoare.

### **Descrierea alternativei Step by Step prin întrebări și răspunsuri**

Un copil dintr-o clasă Step by Step învață altceva decât într-una obișnuită?

Programa școlară (curriculum școlar) pentru ciclul elementar (clasele I-IV) este aceeași cu cea din învățământul tradițional. Aceasta înseamnă că deprinderile și cunoștințele programate a fi asimilate pe parcursul acestor 4 ani sunt aceleași ca și pentru învățământul tradițional (deprinderi de limbă și limbaj, scrisul, cititul, deprinderi de măsurare, cele 4 operații aritmetice, deprinderi artistice de desen, pictură, modelaj, muzică, cunoștințe despre natură, dezvoltare fizică, educație moral-civică). Deprinderi opționale, precum limbi străine se învață în funcție de posibilitățile școlii sau ale părinților. Diferența constă în metoda de formare a acestora care derivă din principiile Step by Step.

### **Un copil care a fost în Step by Step se poate adapta într-o clasă obișnuită?**

Experiența ne arată că da. Capacitatea de adaptare dobândită în cadrul unei clase Step by Step îl va ajuta pe copil să depășească și rigorile învățământului tradițional. Cât privește asimilările de cunoștințe teoretice, ele sunt similare cu cele din școala tradițională.

### **Se poate continua metoda în gimnaziu?**

Mulți părinți care au avut copiii în clase Step by Step și-au exprimat dorința de-a continua acest sistem în ciclul gimnazial. Experimental, se aplică unele principii Step by Step pentru ciclul gimnazial începând din anul școlar 1999-2000. Desigur că stadiul de dezvoltare superior al copiilor și curriculum-ul școlar al gimnaziului (tipul de cunoștințe și abilități programate a fi asimilate) fac ca anumite caracteristici ale clasei să fie modificate. Individualizarea și lucrul în colaborare rămân ca principii de lucru. În locul Centrelor de activitate intervin Proiectele tematice, integrate, pluridisciplinare, iar în locul prezentărilor de sarcini – prezentările de proiect și dezbaterile. Studiul individual se va pronunța și – în spiritul vârstei – se vor introduce situații de competiție între grupuri sau interindividual, fără a se neglija cultivarea spiritului de colaborare, esențial în sistemul Step by Step. Colaborarea profesorilor de specialități în spiritul și atmosfera de învățare Step by Step, organizarea materialului în acest spirit sunt în fază de experiment. Desigur, participarea părinților rămâne ca principiu, dar sarcinile familiei în educație se schimbă în conformitate cu vârsta copiilor și cu necesitățile specifice ale dezvoltării la această vârstă.

### **De ce nu este încurajată concurența în Step by Step?**

Până la 12 – 14 ani funcțiile de cunoaștere și procesele emoționale ale copiilor nu sunt complet dezvoltate, mature. Individualizarea prin motivare pozitivă și învățarea colaborării în lucrul pe centrele de activitate ajută la formarea și maturizarea acestor funcții. La aceste vârste copilul nu e încă apt să înțeleagă și să suporte competiția fără urmări negative. Concurența apare și în comparațiile produse de evaluare în clasele Step by Step, dar numai în măsura în care copilul o poate accepta sau „digeră” el însuși. De aceea Step by Step nu creează explicit situații de competiție.

### **Ce este diferit de învățământul tradițional? Cum arată o clasă Step by Step?**

Intr-o clasă Step by Step nu veți găsi bănci rigide, ci mese mobile cu scăunele de jur împrejur. Clasele sunt mochetați pentru ca anumite activități să se desfășoare cu copiii așezați pe podea (ceea ce place copiilor). Mesele sunt delimitate între ele de rafturi cu materiale didactice specifice unei activități (matematică, științe, arte, citire, construcții, scriere), constituind astfel Centrele de activitate.

Pe pereți veți vedea diferite materiale care personalizează copiii (poze sau semne proprii fiecăruia, date de naștere, etc.) și care planifică – în conformitate cu alegerea fiecăruia, activitățile elevilor pe ziua sau săptămâna în curs, precum și responsabilitățile lor. Veți mai vedea afișate regulile clasei, care sunt stabilite și discutate pentru a fi înțelese de comun acord. De asemenea se pot vedea, calendarul

personalizat al zilelor scurse și viitoare, cu evenimentele ce interesează (cum a fost ziua din punct de vedere al vremii, evenimente petrecute, aniversări, celebrări, serbări, termene) consemnate în dreptul fiecărei zile. Veți mai întâlni materiale vizuale tematice, dar și producția copiilor din ultimele zile – rezolvarea sarcinilor tematice ale acestora. Veți fi poate surprinși că și cele greșite ori neterminate sunt expuse fără a fi corectate. Vom explica mai jos – la răspunsul privind evaluarea, de ce.

În mijlocul clasei, un spațiu cât mai larg posibil este dominat de un scaun cu inscripția „Scaunul autorului”; este locul din care, fiecare copil își expune rezolvările, experiențele, ideile proprii, în fața celorlalți colegi, în diferite momente ale zilei de activitate. Această postură îl face pe copil responsabil în fața celorlalți copii, dar îi acordă fiecăruia, la momentul respectiv, atenția și respectul cuvenite.

### **Bibliografie**

- Cozma, T. (1998), *Școala și educațiile paralele*, Editura Universității, Iași.  
 Ferriere, A. (1973), *Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.  
*Dezvoltarea abilităților emoționale și sociale*, suport de curs, Centrul Expert  
 Institutul de Psihologie Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca.

# **ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE PRIVIND ALTERNATIVA STEP BY STEP**

**Rodica COROGODA**

După schimbările produse în anul 1989, au apărut și în țara noastră așa numitele pedagogii alternative, pedagogii care constituie moduri de organizare școlară în cadrul cărora educatorii și reprezentanții comunității locale colaborează în vederea proiectării și definirii unor activități de instrucție și educație.

În practica școlară din învățământul preșcolar și primar, se numără următoarele variante ale educației alternative aplicabile în țara noastră: Waldorf, Montessori, Freinet, Programul Step by Step. Aceste alternative pun accentual pe copil cu problemele și interesele sale.

Programul Step by Step urmărește să creeze temelia atitudinilor, cunoștințelor punând accent pe individualizare, aceasta fiind obținută prin respectarea etapei prezente de dezvoltare a copilului și planificarea unor serii de activități care să asigure o experiență de succes pentru fiecare copil. Abilitatea de a individualiza implică cunoștințe referitoare la stadiile de dezvoltare a copilului și legate de sănătatea, creșterea fizică, emoțională și cognitivă a acestuia.

În perioada de evaluare inițială a copilului, echipa de educatori evaluează prin diferite metode la ce nivel de dezvoltare fizică, psihică și intelectuală se află copilul, observând astfel nevoile și interesele fiecăruia, iar apoi sunt planificate activități care urmăresc atât interesul copilului, cât și nivelul de dezvoltare al fiecăruia.

Pornind de la cunoștințele cu privire la dezvoltarea generală a copilului, se identifică o serie de comportamente, activități și materiale potrivite pentru un anumit grup de vârstă în sensul desfășurării unor activități care să permită dezvoltarea multilaterală a acestora pe toate planurile.

În vederea individualizării fiecărui copil, educatoarea va avea în vedere următoarele:

- 1) folosirea cunoașterii fiecărui copil pentru a planifica activități care să faciliteze dezvoltarea acestuia; elaborarea obiectivelor de învățare pentru fiecare copil;
- 2) rezervarea unui timp pentru a observa copiii în timpul activităților și a nota detalii despre capacitățile, interesele și necesitățile lor;
- 3) planificarea acelor activități care să răspundă necesităților, intereselor și capacităților în schimbare ale copiilor (va permite fiecărui copil să realizeze o activitate în felul său, fără a oferi un model pe care să-l copieze);
- 4) va acorda atenție copiilor mai tăcuți sau mai puțin avansați, precum și a celor care sunt competitive;
- 5) își va rezerva timp pentru a lucra individual cu copiii.

Individualizarea se realizează pe tot parcursul unei zile utilizându-se metode cum ar fi:

- 1) încurajarea participării la activitate și stimularea preșcolarilor prin aprobări, aprecieri, oferirea unor motivații, recompensă, zâmbete etc.;

2) adresarea unor întrebări ce solicită mai mult gândirea copilului (pentru cei cu nivel de dezvoltare intelectuală ridicat) respective întrebări ajutătoare și sarcini simple, explicații suplimentare, sprijinirea copiilor care întâmpină greutăți, dificultăți;

3) asigurarea timpului necesar fiecărui copil pentru a rezolva sarcina dată.

În ansamblul său, proiectul centrat pe educația individualizată timpurie a copilului propune prin intermediul centrelor de activitate o „educație globală și funcțională”, o pedagogie centrată pe copil ca autor al propriei învățări.

Un mediu bine construit ajută la desfășurarea unor jocuri complexe, încurajează manifestarea independenței, a socializării, duce la rezolvarea de probleme și stimulează autoînvățarea.

Principiile care conturează viabilitatea proiectului sunt în număr de trei, după cum urmează:

- individualizarea educației;
- organizarea activității pe centre de activitate;
- implicarea familiei și comunității în activitățile din grădiniță.

Se stipulează că un copil mic învață activ, acumulând constant noi informații despre lumea înconjurătoare prin joc, trece prin stadii de dezvoltare previzibile, este dependent de alții în ceea ce privește dezvoltarea emoțională și cognitivă prin interacțiunile sociale, este un individ unic care crește și se dezvoltă în ritmuri diferite.

Ofer spre exemplificare un scenariu pentru o activitate integrată elaborat în alternative Step by Step cu tema „Povești din grădină”:

**NIVEL DE VÂRSTĂ/GRUPA:** nivel II, grupa mare pregătitoare „Furnicuțele”,

#### **STEP BY STEP**

**TEMA ANUALĂ DE STUDIU:** „CÂND, CUM ȘI DE CE SE ÎNTÂMPLĂ”

**PROIECT TEMATIC:** „A VENIT AȘA DEODATĂ...”

**SUBTEMA PROIECTULUI:** „PARFUMUL TOAMNEI”

**TEMA ACTIVITĂȚII:** „POVEȘTI DIN GRĂDINĂ”

**ELEMENTE COMPONENTE ALE ACTIVITĂȚII INTEGRATE:**

**ADP:** ACTIV DE GRUP: „De ce ne plac florile?”

**ADE:** ALFABETIZARE: „Recunoaște semnul!” joc didactic (DLC)

ARTĂ: „Povești din grădină” desen

**ALA1:** CONSTRUCȚII: „Grădina cu flori”

JOC MANIPULATIV: „Grădina cu flori” construcții din pioaneze

ȘTIINȚĂ: „Grădinile toamnei” citire de imagini

**ALA2:** ACTIV DE GRUP: „Dansul crizantemelor” euritmie

**SCOPUL ACTIVITĂȚII:** consolidarea deprinderii de a alcătui propoziții simple și dezvoltate enunțative, interrogative și exclamative; utilizarea cunoștințelor despre florile de toamnă în situații noi.

**OBIECTIVE OPERAȚIONALE:**

- să redea imaginea unei grădini cu flori de toamnă utilizând pioaneze colorate;
- să analizeze plantele prezentate în imagini;
- să precizeze importanța florilor în viața fiecăruia dintre noi;
- să alcătuiască propoziții simple sau dezvoltate enunțative, interrogative sau exclamative;



- să recunoască semnele de punctuație: punctul, semnul întrebării și semnul exclamării;

- să compună spațiul plastic utilizând elemente de limbaj plastic;

- să aprecieze lucrarea proprie și/ sau lucrările celorlalți, motivându-și părerea;

- să construiască modele de grădini utilizând materiale din natură, precum și siluete de flori de toamnă;

- să coopereze într-un grup la rezolvarea unei sarcini comune;

- să execute exerciții de euritmie sugerate de conținutul textului audiat;

**STRATEGII DIDACTICE:**

**METODE ȘI PROCEDEE:** conversația, exercițiul, jocul, exercițiul fizic, problematizarea, metode interactive de grup: „cvințetul”, „turul galeriei”, negocierea, algoritmizarea, instructajul, demonstrația, lucru în perechi, lucru în echipă, munca independentă, expunerea.

**ELEMENTE DE JOC:** mișcarea, mânuirea materialului, închiderea și deschiderea ochilor, stimularea, aplauzele, elemente de surpriză;

**SARCINA DIDACTICĂ:** formularea de propoziții enunțative, interogative și exclamative și precizarea semnelor de punctuație corespunzătoare fiecăruia.

**REGULI DE JOC:** La solicitarea grădinarului, copiii arată semnul de punctuație potrivit propoziției formulate;

**RESURSE MATERIALE:** unelte de grădinărit, cărți, albume, slide-uri power point, enciclopedii corespunzătoare temei, accesorii grădinar, covor de frunze, petale de flori, piese de tip puzzle, text lacunar, personaj surpriză „grădinarul”, pălărie, coli mari de carton „DUPLEX”, cuvinte scrise și elemente detașabile necesare completării calendarului naturii, carioci, marcăre, castane, pietricele, siluete de flori de toamnă, bețe de diferite dimensiuni, plicuri în care se găsesc imagini diferite cu flori de toamnă, panou, jetoane cu semnul „,”, „!”, „?”, pioaneze colorate, suport din polistiren, ecusoane reprezentând crizanteme „panou, jurnalul grupei.

**FORME DE ORGANIZARE:** frontal, pe grupuri, în perechi, individual.

### **Scenariul activității integrate**

Punctul de plecare al activității, va fi chiar momentul sosirii copiilor la grădiniță. Pe un fond muzical liniștitor, preșcolarii vor descoperi oferta de materiale didactice puse la dispoziția acestora, atât la centrele ȘTIINȚĂ și JOC MANIPULATIV din cadrul ALA1 cât și pe cele existente la celelalte centre.

Astfel, la centrul ȘTIINȚĂ, având la dispoziție cărți, albume, enciclopedii, slide-uri power point etc. copiii vor citi imagini, vor adresa întrebări și vor afla informații, respectiv curiozități legate de tema abordată, iar la centrul JOC MANIPULATIV, cu ajutorul pionezelor colorate, vor realiza tablouri reprezentând grădini cu flori de toamnă.

În paralel cu desfășurarea fragmentelor propuse din cadrul ALA1, se vor desfășura activitățile silențioase specifice alternativei Step by Step, oferindu-se copiilor posibilitatea de-a iniția activități; vor alege liber activitatea preferată, își vor organiza activitățile de joc, își vor alege partenerii, vor descoperi împreună informații noi.

Pe tot parcursul activității, educatoarea va încuraja manifestarea independenței, a socializării, și va monitoriza întreaga activitate a copiilor, îi va sprijini în rezolvarea sarcinilor, a problemelor și va controla atât direct, cât și indirect activităților acestora.

Cadrul de desfășurare a jocurilor, va oferi posibilitatea tratării diferențiate și individualizate a copiilor.

Vor fi îndemnați să facă precizări cu privire la caracteristicile florilor de toamnă, la importanță, îngrijire, condiții de viață etc.; va nota activitățile inițiate de aceștia, va urmări comportamentul acestora în activitățile de joc alese, iar la expirarea timpului, vor expune lucrările realizate, vor face ordine la centrul la care au lucrat și vor face aprecieri în legătură cu activitatea prestată, după care, vor fi îndemnați să se deplaseze către sala de mese prin intermediul versurilor:

„Cărți frumoase-am răsfoit, /Și imagini am citit. /Cu pioane ne-am jucat/Și-un tablou frumos am realizat. /

Întrebări glumețe/Pentru minți istețe-am adresat, /Băieți și fete-acum formăm/Câte doi ne deplasăm, /

Micul dejun să-l luăm”.

După servirea micului dejun, copiii vor intra în sala de grupă pe un fond muzical, vor fi rugați să se așeze în fața covorului de frunze uscate în prealabil pregătit de educatoare și vor răspunde la salutul general: „Bună dimineața, petale colorate!”.

Salutul individual se va realiza concomitent cu prezența: în timp ce copiii se salută cu formula „Bună dimineața, dragi colegi! Eu sunt petala Andreea”, merg pe rând la panoul destinat prezenței, ridică o petală de pe covorul de frunze, și-o așează în jurul unui rotund galben, obținându-se astfel „Floarea grupei”; vor număra petalele, vor stabili numărul colegilor prezenți, precum și a celor absenți, scriu cifra corespunzătoare numărului.

În continuare, după ce copiii denumesc floarea de pe panou, educatoarea propune celor mici să elaboreze o scurtă poezioară, aplicându-se metoda interactivă de grup „cvintetul”.

Va urma completarea calendarului naturii, ce se va realiza prin intermediul unui text lacunar și-a elementelor detașabile:

„Astăzi este.... Ieri a fost.... Măine va fi.... Suntem în anotimpul..., luna,.... anul.... Zilele sunt mai.... și nopțile mai.... Am privit spre cer și am văzut.... Au înflorit....

În acest moment, își face apariția un personaj surpriză, un grădinar, care încântat de poezia realizată, scoate din pălăria sa piese de tip puzzle, rugându-i pe cei mici să descopere tabloul, așezând piesele de la stânga la dreapta, în ordinea cifrelor numerotate pe spate. Vor descoperi o grădină cu crizanteme, ce va constitui suportul intuitiv pe baza căruia se va purta o scurtă convorbire cu tema: „De ce ne plac florile?”, evidențiindu-se atât frumusețea florilor precum și importanța acestora.

Pe baza acestor discuții se va stabili mesajul zilei: „Ocrotește florile! Ele ne înfrumusețează viața”.

Grădinarul, apreciază cunoștințele copiilor precum și mesajul stabilit și propune să împărtășească cele relatate de ei și altor copii, să urmeze îndemnul lor, desfășurând activitatea cu tema „Povești din grădină”.

Se va prezenta oferta, materialele de lucru și vor fi precizate rezultatele pe care trebuie să le obțină copiii.

La centrul „ARTĂ”, vor lucra în echipă de câte 3 sau 4, fiecare echipă având ca sarcină să realizeze prin tehnici specifice desenului, „Povești din grădină” iar la centrul CONSTRUCȚII, vor reda în perechi, modele de grădini cu ajutorul castanelor, pietricelelor și al siluetelelor de flori de toamnă puse la dispoziție.

Activitatea principală, și anume, jocul didactic „Recunoaște semnul!” (DLC), se va desfășura la ALFABETIZARE și va avea ca sarcină didactică, formularea de propoziții enunțative, interrogative și exclamative și precizarea semnelor de punctuație corespunzătoare fiecăruia.

Desfășurarea jocului se va realiza prin intermediul grădinarului. Acesta propune copiilor să aleagă o imagine din pălăria sa, să alcătuiască o propoziție, să precizeze semnul corespunzător propoziției formulate, după care să așeze elementul pe un panou: crizanteme și tufănici de diferite culori, imaginea unui copil îngrijind o floare, imaginea unui copil oferind flori, un grădinar, grădini, sere, florării.

Exemplu: Toamna înfloresc crizantemele. La sfârșitul propoziției se pune punct.

Ce frumoase sunt crizantemele! La sfârșitul propoziției se pune semnul exclamării.

În complicarea jocului, grădinarul va indica semnul de punctuație, copiii având sarcina de-a alcătui o propoziție corespunzătoare semnului, fiecare răspuns corect fiind recompensat cu aplauze. La un semnal dat, grădinarul dorește să afle ce au reușit să realizeze copiii. Ajungând la centrul CONSTRUCȚII, lucrările realizate de copiii, vor constitui suportul declanșator primei tranziții. Grădinarul, va ridica o crizantemă din interiorul tabloului construit, propunându-le desfășurarea jocului „Cald, rece”, joc distractiv. La închiderea ochilor, acesta ascunde elementul ales, copilul atins de grădinar, și îndrumat de colegi, va avea ca sarcină s-o găsească.

La ultima rotație, grădinarul, ca recompensă pentru activitatea desfășurată, oferă fiecărui copil o crizantemă, transformându-i astfel în flori, după care vor executa câteva exerciții de euritmie, pe tema „Dansul crizantemelor”, (ALA2), pe fond muzical adecvat următorului text: „Soarele a răsărit, bună dimineața!” Și crizantemele din grădină s-au trezit, bună dimineața! Razele soarelui trezesc natura la viață. Florile își ridică încet căpușoarele și frunzele spre cer. Vântul adie, iar ele tremură ușor, scuturându-și bruma de pe frunzulițe. Vântul le zărește, se oprește pentru o clipă pentru a admira frumusețea lor. Se întetește, spre ele pornește și la dans le poștește. Suflă din ce în ce mai tare, și le poartă când spre stânga, când spre dreapta, le rotește, le răsucesce. Una cu cealaltă se-ntălesc, și în cerc ușor pornesc. Vântul suflă mai ușor și crizantemele, obosite de atâta dans, se așază pe pământ, adorm încet în natura udă, așteptând o nouă zi”.

Începe o nouă zi, și spre centre vom porni. Lucrul îl vom continua, povești frumoase vom elabora.

După un moment de liniște, se ivesc zorile unei noi zile, și „crizantemele sunt rugate să se deplaseze la centrul la care nu au lucrat, spre a finaliza lucrările începute de colegi.

După epuizarea sarcinilor pe centre, se va face evaluarea:

- analizează și apreciază construcțiile;
- completează desenele, taie elementele necorespunzătoare (se aplică metoda interactivă de grup, „turul galeriei”);

- elaborează o scurtă povestire cu tema „Ocroțește florile”, în care se va avea în vedere utilizarea celor trei tipuri de propoziții: enunțiative, interogative, exclamative.

Copiii vor citi textul elaborat și consemnat de grădinar, colegilor de la grupa alăturată, după care îl vor expune la avizierul părinților.

În încheiere, grădinarul face aprecieri verbale individuale și generale asupra activității copiilor, și le mulțumește pentru ajutorul acordat „oferindu-le recompense dulci.

### **Bibliografie**

Antonovici, Șt., Nicu, G. (2003), *Jocuri interdisciplinare, Material auxiliar pentru educatoare*, Editura Aramis, București.

Bizdună, M. (coord.) (2007), *Gramatica pe înțelesul copiilor, Ghid pentru educatoare*, Ed. CD PRESS, București.

Breben, S, și colaboratorii, (2007), *Metode interactive de grup! Ghid metodic*, Editura Arves, Craiova.

Ezechil, L., Păiși, M. (2002), *Laborator preșcolar, Ghid metodologic*, Editura V&Integral, București.

\*\*\* *Curriculum pentru învățământul preșcolar*, M. E. C. T., 2008.

# EDUCAȚIE ȘI DEMOCRAȚIE ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP

Gina ROGOJINĂ

*„Cel mai important lucru constă în noul concept de educație. La toate nivelurile școlare trebuie să cultive la elevi spiritul gândirii libere și independente, să le dezvolte atitudini individuale, să trimită în viață ființe gânditoare, capabile de a medita la implicațiile sociale, istorice și filozofice noi largi ale activității lor.”*

## Democrație și educație

Democrația înseamnă aceeași lege pentru toți și aceeași egalitate în șanse și drepturi. Ce înseamnă să-i educi pe copii pentru democrație? Dr. Carol Seefeldt, care a scris mult despre acest concept afirma: *„Din fiecare experiență copii învață că sunt demni de laudă, valoroși și respectați. Ei știu că necesitățile și dorințele lor personale vor fi îndeplinite și că drepturile le vor fi protejate. În același timp, ei învață să-și lărgescă aria preocupărilor și să renunțe la o parte din egocentrismul lor în favoarea altora și a grupului, recunoscând că interesele lor proprii se supun parțial cu interesele celorlalți și că bunăstarea lor este împletită cu bunăstarea celorlalți”* (Seefeld și Barbour, 1944, pag. 584).

Programul *STEP BY STEP* este menit să satisfacă necesitățile fiecărei țări și tradițiile culturale.

Câteva caracteristici care trebuie respectate în fiecare instituție:

- Participarea părinților în procesul educării copiilor;
- Copilul trebuie sprijinit pentru a-și putea exprima opiniile printr-o activitate planificată pe centre de activitate;
- Asigurarea experienței individuale de învățare.

Noile democrații sunt susținute și sprijinite de fundații abilitate în domeniu, printre care se numără și „Fundația Sores pentru o societate deschisă”.

## Proiectul STEP-BY-STEP – Concepte

Acest program se bazează pe ideea că dezvoltarea copiilor este asigurată de implicarea lor în procesul educațional. Echipa educatoarelor trebuie să furnizeze materiale de învățare.

Jocul se desfășoară într-un spațiu liber sau închis format din 10 centre de activitate dotate cu materiale: pentru construcție, matematică (manipulative), artă, alfabetizare, joc de rol, jocuri în aer liber, nisip și apă.

Jocul pe sectoare permite copiilor să se implice în individualizare.

Individualizarea trebuie să asigure fiecărui copil timp și odihnă, având o varietate de activități planificate în concordanță cu tema și subtema săptămânală, care poate fi desfășurată în grupuri mici sau individual cu sarcini adecvate nivelului de dezvoltare.

În grupa *step by step* programul începe cu primirea copiilor în sala de grupă, aceasta fiind marcată de discuții cu părinții. Întâlnirea de dimineață se desfășoară

frontal. Copii sunt adunați în grupuri, unde vor desfășura o activitate comună conform temei.

La centru de activitate, copii nu sunt obligați să participe la activitățile în grup. Educatoarea planifică structura centrelor și le poziționează după cum îi permite spațiul.

Exemplu „**Centrul construcții**” trebuie să fie destul de mare pentru ca grupul de copii să poată lucra fără a fi deranjați de celălalt grup.

La centru „**Artă**”, un copil poate picta, altul lucrează un colaj, alții pot face o pictură murală.

Copii pot să-și aleagă singuri centrul la care doresc să lucreze.

Centrul „**Alfabetizare**” este unul mic. În el se vor așeza perne, covorașe și o masă pentru scris.

Din orarul zilnic face parte și muzica, fiind inclusă în toate centrele de activitate.

Centrul „**Matematică**” conține jocuri pentru exersarea limbajului, jocuri de masă, de asamblare, de asociere, puzzle etc. Activitățile sunt desfășurate în locuri special amenajate, pentru a cunoaște și a explora necunoscutul.

Centru pentru „**Joc de rol**” conține costumații care vor încuraja copii să dramatizeze și să-și asume diferite roluri.

Sectorul preferat al copiilor este „Nisip și apă” deoarece oferă acestora ocazia de a-și exersa gândirea, percepția senzorială etc.

Experimentele sunt etichetate, construcțiile rămân nemișcate zile în șir pentru a fi contemplate. Programul Saros – este un mediu ambiant, cu obiective bine stabilite de educatoare, pentru copii care cuprind activități planificate bazate pe interesul copiilor și pregătirea educatoarei în domeniu.

### **Învățământ alternativ – Învățământ de masă**

Alternativa presupune responsabilități din partea celor ce o desfășoară.

Planul de învățământ, programa instructiv-educativă, sunt cele naționale, se face o planificare calendaristică în funcție de obiectivele, cerințele dezvoltării. Aceste programe au ca obiectiv aspectele socio-emoțional și fizic, care se bazează pe teoria dezvoltării.

Dacă în învățământul de masă este concepută activitatea instructiv-educativă pe jocuri, liber, creative, activități complementare și activități de după amiază, programul step by step are următoarele activități: de grup, opționale pe centre desfășurate pe parcursul unei zile.

Proiectul Step by Step respectă rolul părinților ca prim educator al copilului său.

Legătura dintre familie și școală se bazează pe încredere. Parteneriatul cu părinții și comunitatea locală ocupă un loc prioritar în organizarea alternativei.

Fiecare centru va avea o cameră a părinților, unde aceștia se pot întâlni cu educatorii, unde se află date despre programul copilului și alte subiecte. Ședințele cu părinții au loc în fiecare lună. În ședință se amintesc activitățile preferate ale copiilor, experiențele evolutive în toate domeniile, puncte tari, puncte slabe. După ședință se asigură continuitatea dialogului în funcție de cererile părinților. Le prima ședință se

alege un comitet de părinți, cu scopul de a crea o legătură strânsă între părinți și școală.

### **Bibliografie**

Kristen, H., Honsen, R., Kaufnon, K., Saifer, S., *Crearea claselor orientate după necesitățile copilului*.

Kristen, H., Honsen, R., Kaufnon, K., Saifer, S., *Educația și cultivarea democrației: metode pentru preșcolari*.

M. E. N., *Programa activității instructive în grădinița de copii*, 1998.

Head, S., *Programa proiectului Soros pentru învățământul preșcolar*, Soros Preschool Project.

# **STEP BY STEP – O METODĂ ALTERNATIVĂ EDUCAȚIONALĂ BAZATĂ PE PSIHLOGIA DEZVOLTĂRII COPILULUI**

**Florica CHEREJA  
Maria-Irina RUSU**

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

## **Argument**

Educația se bazează pe achizițiile psihologiei dezvoltării copilului și vizează cultivarea tuturor calităților potențiale ale acestuia. Cercetările contemporane privind dezvoltarea ne spun că persoane diferite se dezvoltă în ritmuri diferite și că există perioade critice individualizate de dezvoltare.

Copilul învață prin descoperire în interacțiunea sa cu mediul. Interacțiunea cu și motivația explorării este cultivată de pedagog. Metodele și mijloacele de explorare și cunoaștere ale copilului sunt individuale, adesea neașteptate, originale. Educația este individualizată, copilul merge spre cunoașterea lumii înconjurătoare și identificarea comportamentelor utile, pe căi personale. Performanța într-un domeniu de dezvoltare este în acest caz, de comparat doar cu celelalte aspecte ale dezvoltării copilului și cu propria performanță sau abilitate anterioară, nu cu un standard extern. Comparatia cu el însuși în performanțele anterioare o face atât copilul cât și pedagogul, aceasta fiind una din motivațiile descoperirii și progresului individual. În plus copilul descoperă efectele și mijloacele colaborării și negocierii cu semenii în locul unei competiții pe criterii standard impuse de adulți. (Costea Gârleanu Rodica, 2006, p 27).

Step by Step este o metodă alternativă de educație a copiilor de la naștere până în adolescență bazată pe datele psihologiei științifice a dezvoltării copilului. Step by Step este o metodă alternativă de educație a copiilor de la naștere până în adolescență bazată pe datele psihologiei științifice a dezvoltării copilului.

Potrivit cadrelor didactice, Step by Step este o metodă alternativă de educație a copiilor bazată pe datele științifice ale psihologiei dezvoltării. Programul promovează abordarea unor metode moderne și echilibrate de predare, în concordanță cu personalitatea copilului. De asemenea, procesul didactic este individualizat, punându-se accent pe dificultățile fiecărui elev în parte. Alternativa educațională Step by Step respectă Curriculum-ul Național al Ministerului Educației și Cercetării pentru învățământul primar. Aceasta înseamnă că abilitățile și cunoștințele programate a fi achiziționate pe parcursul celor patru ani sunt aceleași ca și în învățământul tradițional.

Diferența constă în metodele utilizate și în faptul că elevii participă activ și cu plăcere la propria formare. Această alternativă urmărește să le dezvolte copiilor



creativitatea și resursele proprii. De asemenea, îi învață să aibă o gândire critică, să facă alegeri, să aibă inițiativa, să-și identifice problemele și să le rezolve.

Programul Step by Step pentru învățământul primar este un model creat ca un răspuns serios la marile schimbări ce se petrec în societate.

### **Alternativa Step by Step – răspuns la marile schimbări din societate**

Organizarea învățării reprezintă un grup de metode și procedee, care activează într-un anumit moment al educației, sau prin interacțiunea cu un mod nou de realizare a învățării: învățarea asistată, învățarea bazată pe cărți, etc. Rezultatele sunt cele așteptate, atunci când omul deține o înțelegere corectă asupra materialului studiat. Aplicarea metodelor interactive în alternativa Step by Step, satisface nevoile elevilor în dezvoltarea lor, face procesul didactic mai transparent, mai activ, mai motivant. Se pliază pe particularitățile de vârstă și individuale, deoarece elevii comunică, gândesc, acționează în ritmul lor.

Un rol important în organizarea învățării îl are și stilul creativ, care este modern și actual. Unele cadre didactice dovedesc mai multă flexibilitate decât alții în comportamentul lor didactic, aceștia sunt receptivi la ideile și experiențele noi, manifesta îndrăzneala, mai multă independentă în gândire și acțiunea didactică cu capacitatea de a-și asuma riscuri și sunt dispuși să încerce noi practici, noi procedee. (Cerghit. I., 2006 pp 76).

### **Metode didactice specifice alternativei**

Printre metodele moderne de stimulare a creativității adoptate de acestea în cadrul alternativei Step by Step sunt:

Ce știu? / Ce vreau să știu? / Ce am învățat?

Explozia stelară

Colțurile

Mozaicul

Ciorchinele

Cubul

Eseu de 5 minute

Sinectica

Metoda piramidei sau (bulgărele de zăpadă) și altele.

În cadrul alternativei, predarea este orientată în funcție de necesitățile copilului. Învățarea se produce prin descoperire individuală, acceptându-se și încurajându-se moduri personale de-a înainta în formarea deprinderilor și în cunoaștere. Învățarea se face în ritmul propriu al copilului. Când e vorba de viteza de dezvoltare a copiilor este esențială respectarea stadiului individual al dezvoltării fiecărui copil al atenției de care e capabil fiecare copil pentru achiziția corectă, și înțelegerea completă a sarcinilor și a modalităților de rezolvare a lor. În alternativa Step by Step individualizarea este facilitată și de organizarea clasei pe centre de activitate. Aici intervine rolul major al metodelor interactive utilizate de elevi în activitățile lor pe centre. Metodele implementate în procesul învățării la întâlnirea de dimineață devin instrumente de lucru în activitatea de echipă sau individuală din centre. Step by Step îl încurajează pe copil să învețe a învăța, și a înțelege. În caz

contrar cei mai mulți copii vor renunța să înțeleagă o acțiune impusă, acceptând doar să o reproducă.

Prin inventivitatea sa, învățătorul este în măsură să-i pregătească pe copii pentru o învățare creativă, pentru o reală dezvoltare a spontaneității și formare a aptitudinilor creative propriu-zise. Cheia creativității este găsită atunci când elevul este dispus să întrebe, să descopere probleme acolo unde alții găsesc răspunsuri satisfăcătoare devenind apti să emită judecăți independente, principii ce stau și la baza alternativei educaționale Step by Step. Aceste calități îi pot ajuta să-și exprime gândurile într-o formă elegantă.

Din punct de vedere al implicării personale, cei mai mulți elevi sunt activi, participând direct în activitățile desfășurate.

Metoda Brainstorming, utilizată foarte mult la întâlnirea de dimineață, este cea mai răspândită metodă de stimulare a creativității în condițiile activității de grup. Participanții la dezbaterile unei probleme sunt solicitați să emită cât mai multe idei transdisciplinare și interdisciplinare. Asociația liberă, spontană, de idei cât mai multe conduce la identificarea unor idei viabile și inedite, la abordarea predictivă a conținuturilor științifice transmise în ziua respectivă.

Indiscutabil, cultivarea spiritului creativ al elevului depinde în mare măsură de capacitatea dascălului de a crea o atmosferă propice procesului de învățământ. El este coordonatorul principal dintre copil și lumea înconjurătoare, deschide posibilități de dobândire a unei experiențe proprii, sprijinindu-i în ordonarea și sistematizarea cunoștințelor (Dumitriu, Gh., Dumitriu, C., 2004).

Produsul de bază în educarea creativității este activitatea independentă care se poate pune în practică la toate obiectele de studiu și se poate finaliza prin activitatea extracurriculară. Angajarea sistematică a elevilor în operații de analiză, sinteză, generalizare asigură o gândire flexibilă și creativă.

Adevăratul dascăl este caracterizat prin aceea că mintea sa se mișcă în armonie cu mințile elevilor săi, trăind împreună dificultățile și victoriile individuale deopotrivă. Printr-o comunicare generoasă între învățător și elev, prin oferta cu care învățătorul îi iese în întâmpinare copilului, se pot realiza punți trainice care să conducă la rezultate inedite. Trebuie să se realizeze, cu simț de răspundere și tact, transferul setului de valori propice creativității de la învățător la elevi. Întreaga activitate trebuie să țină seama de flexibilitate, activismul și pasiunile școlare, încrederea în sine, de prezența unor disponibilități ale fiecărui copil, de spontaneitatea lor.

Activitatea pe grupe de activitate stimulează valorificarea aptitudinilor, a vocației, a talentului, încurajând competiția, asumarea de responsabilități, comunicarea, abordările bazate pe inițiativă și imaginație, dându-le elevilor sentimentul realizărilor împlinite. Formarea caracterului și desăvârșirea personalității morale se face prin educație. Pentru a fi siguri de succes, este necesar să promovăm noile relații învățător-elev bazate pe cooperare în procesul de predare-învățare-evaluare, elevii fiind astfel stimulați să formuleze întrebări pentru clarificarea propriilor idei, să-și expună mereu punctul de vedere.

Să nu uităm, că există adesea, în prima copilărie, o prospețime a imaginației, o curiozitate neobosită, un fel de geniu poetic, pe care savanții sau artiștii ajunși la maturitate nu le pot găsi decât cu mare greutate. Să valorificăm acestea din perspectiva

relației învățător-elev, ca agenți direcți care contribuie la educarea creativității și formării personalității. Să respectăm dreptul copiilor de a se exprima liber, tratându-i ca pe niște egali!

### Concluzii

Metodele specifice alternativei cât și activitatea pe grupe de activitate stimulează valorificarea aptitudinilor, a vocației, a talentului, încurajând competiția, asumarea de responsabilități, comunicarea, abordările bazate pe inițiativă și imaginație, dându-le elevilor sentimentul realizărilor împlinite. Formarea caracterului și desăvârșirea personalității morale se face prin educație. Așadar în cadrul alternativei, metodologia specifică influențează pozitiv dezvoltarea personalității elevilor din școlaritatea mica.

Tehnica aprecierilor obiective, conceputa de psihologul roman Gheorghe Zapan (1957, 1970), consta în antrenarea întregului colectiv de elevi al unei clase, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de fiecare în parte sau de toți la un loc, prin coroborarea a cat mai multor informații și aprecieri – eventual, prin confruntare.

Studiul de față întărește încă o dată convingerea că, prin metodologia specifică clasele Step by Step influențează pozitiv dezvoltarea personalității elevilor din școlaritatea mico, dar îi și înzestrează cu un bagaj de cunoștințe bogat pe care să poată miza în adaptarea rapidă și cu succes în clasele gimnaziale.

### Bibliografie

Bocoș, M., Catalano, H. (2008), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. I. Editura Presa Universitare Clujeană, Cluj Napoca.

Bocoș, M., Catalano H., Florean, S., Mihai. E. (2008), *Step by Step un brand educațional de succes*, Editura Karuna, Bistrița.

Catalano, H. (2008), *Perspective didactice în alternativa educațională Step by Step*, Editura Karuna, Bistrița.

Catalano, H. (2008), *Alternativele educaționale-fundamentări teoretice și practice*, Editura Karuna, Bistrița.

Chereja, F. (2004), *Dezvoltarea gândirii critice în învățământul primar*, Editura Humanitas Educațional, București.

Cucoș, C. (2000), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

Radu, I. (coord.) (1991), *Introducere în psihologia contemporană*, Editura Sincron, Cluj Napoca.

Burke-Walsh, K. (1998), *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8, 9, 10 ani*, Editura Cermi, Iași.

# **NOI REFLECȚII DE OPTIMIZARE A EDUCAȚIEI CONTEMPORANE ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP**

**Oana-Maria MOLDOVAN**

## **Introducere**

Copilăria se distinge de alte perioade ale vieții, atât prin particularități biologice, cât și psihocomportamentale. Din punct de vedere psihocomportamental, copilăria prezintă, de asemenea, un tablou caracteristic. J. Chateau arată că ceea ce este în primul rând ușor de observat este o conduită copilărească, neîngrădită de reguli și sarcini, relativ instabilă și înscrisă în situații concrete de viață (1, p. 21). Activitatea fundamentală a copilului este jocul, cel mai potrivit cu nivelul forțelor sale mintale și fizice și care, implicând alegere și angajare de bună voie, libertate totală de manifestare, lipsă de îngrădiri prin asprimită vieții și valoarea timpului, oferă cele mai bune condiții de dezvoltare (1, p. 24). Activitatea mentală a copilului dispune de sisteme operatorii și de acțiune, care-i permite să realizeze numai cunoașterea laturilor concrete, fenomenelor, să nu poată să distingă totdeauna realul de imaginar, posibilul de imposibil, să amestece fantasticul în acțiunile lui, să nu poată depăși mental prezentul, să nu-și facă planuri de viitor și să nu se angajeze în realizarea lor. Experiența personală de viață este limitată, iar achizițiile cognitive sunt, după expresia lui H. Wallon, „Cunoștințe în insule”, care nu-i permit să ajungă la o viziune de ansamblu asupra realității și nici să-l ferească de contraziceri și erori. Deși în această perioadă a vieții încep să se construiască mecanisme superioare de reglaj, copilul nu are încă stăpânire de sine și putere de voință, ca să se poată confrunta cu orice fel de obstacol. Specifice sunt și comportamentele motivațional – afective, care nu au încă structura și stabilitatea cerute de situațiile complexe de viață. Personalitatea copilului se află în plin proces de constituire și, deși se exprimă în conduite, dându-le individualitate, nu reprezintă un factor intern puternic de autonomie și independență. Conform lui Claparède, activitatea și mentalitatea copilului, exprimă specificitatea copilăriei și locul ei propriu în amplul proces de dezvoltare umană.

Instrucția și educația din grădiniță și chiar din familie sunt eficiente numai în măsura în care copilul este îndrumat să-și disciplineze gândirea, dar și să-și perfecționeze reacțiile comportamentale de factură afectivă. La vârstele mici, componenta afectivă domină toate formele de învățare, iar cele mai dramatice evenimente pentru copilul preșcolar sunt acelea în care trebuie să se separe de familie. Plasarea lui într-un nou mediu – grădinița – îi poate marca, pentru multă vreme, evoluția. Efortul de apărare la noi condiții de viață trebuie dozat și susținut de măsuri preventive psihopedagogice și medicale.

## **Misiunea părinților**

Benjamin Franklin a spus odată: „Dacă prima lecție a copilului tău va fi ascultarea, cea de-a doua va fi cea pe care o vei dori tu.” Acesta ar fi un sfat înțelept. (Kay Kuzma, p. 9)

Educația va avea întotdeauna provocările ei, dar, dacă ne bazăm, în primul rând, pe o dragoste plină de înțelegere și apoi dacă suntem dispuși să împlinim nevoile

esențiale ale copiilor noștri, putem folosi cu încredere câteva tehnici prin care copilul să ne asculte de bunăvoie, având satisfacția de a crește un copil care va fi, de cele mai multe ori, dispus să asculte. Aceasta însă nu înseamnă că micuțul nu va face nicio greșală de-a lungul timpului, știm prea bine că toți greșim. Dar copiii care au convingerea fermă că sunt iubiți necondiționat – și nu pentru un motiv anume, ci doar pentru că există – vor avea foarte rar, dacă cumva niciodată, motive pentru care să se răzvrătească. Iar răzvrătirea este elementar primordial care face atât de dificilă ascultarea din partea copiilor.

Versiunea Amplified a Bibliei exprimă ideea de a nu-i impune copilului să asculte sau să execute ci să-l încurajăm să se autodisciplineze, astfel: „Instruiește-l pe copil pe calea pe care trebuie să meargă [păstrându-și darul spiritual sau înclinația lui], iar când va fi mare nu se va abate de la ea.” (Proverbe 22, 6). Ascultarea de bunăvoie se bazează pe acest concept biblic: a-l instrui pe copil pe calea pe care trebuie să meargă el însuși.

Fiecare copil are nevoi și dorințe unice, precum și o personalitate unică. Atunci când respecti un copil, pentru că este o persoană unică, și, ținând seama de trăsăturile legate de vârstă, îl instruiesti în cadrul unor parametric, lecția ascultării poate fi învățată ușor. Misiunea noastră, ca părinți, este să oferim un mediu care să favorizeze creșterea lor. Faptele și cuvintele noastre, sfaturile și restricțiile pe care le aplicăm pentru ei, trebuie să ofere o atmosferă caldă, sigură, în care copiilor să le fie ușor să respecte și să se supună dorințelor celor care reprezintă autoritatea.

### **Lecții date de copii**

Cu toții ne dorim să contribuim la creșterea unor copii sănătoși și echilibrați mental și emoțional, un element esențial fiind modul în care copiii se dezvoltă social și emoțional. Vârsta preșcolară este momentul din viața lor când copiii au nevoie de noi, adulții, să învețe cum să relaționeze cu ceilalți cu respect față de nevoile lor și ale celorlalți, cum să rezolve diversele situații sociale cu care se confruntă zi de zi, cum să trăiască sănătos emoțiile de tristețe, frică, teamă, furie fără să-i rănească pe ceilalți sau pe sine. Comportamentul educatorului este modelul prin care copilul învață cum să relaționeze sănătos cu sine și cu ceilalți. Este la fel de adevărat că, odată ce copilul ajunge la grădiniță, el observă și preia în mare măsură și comportamentele celorlalți copii. De aceea este nevoie ca toți copiii să beneficieze de un reper extern, valoros și foarte credibil de comportament.

Mulți părinți l-au parafrazat pe poetul englez din secolul al XVII-lea John Wilmot, conte de Rochester, care a spus: „Înainte să mă căsătoresc aveam șase teorii despre creșterea copiilor; acum am șase copii și nu mai am nicio teorie.” De aceea cele mai sigure lecții sunt cele pe care ni le dau însuși copiii, care ne și garantează că șansele de a ajunge la stadiul în care copiii noștri ne vor asculta de bunăvoie, vor crește semnificativ. În continuare voi prezenta patru lecții esențiale și cât se poate de reale, sugerate de Kay Kuzma în cartea „Ascultarea de bunăvoie”.

*Lecția 1:* Respectul este temelia unei ascultări de bunăvoie [„Am fost tentată să-l strâng până l-ar fi durut ceva mai tare. Am fost tentată să-l dojenesc. Dar n-am făcut-o. Cum m-aș fi putut aștepta ca el să mă respecte, dacă eu nu-l respectam? Așa Brad, tu ești deosebit!”]

*Lecția 2:* Puterea exemplului este un profesor excelent [„tratați-vă copiii așa cum vreți să vă trateze ei pe voi – și pe alții – pentru că ei vă vor imita. Copiii sunt ca cimentul proaspăt turnat. Cu cât sunt mai mici, cu atât este mai ușor să creezi o impresie asupra lor, o impresie ce ar putea să dureze o viață întreagă.”]

*Lecția 3:* Încurajările fac ascultarea mai ușoară [„Dacă vrei ca fiul sau fiica ta să fie dispuși să te asculte, nerăbdători să-ți facă pe plac și, în general, să fie binevoitori, nu sfidători, începe cu o doză consistent de încurajări. Cred că vei descoperi, așa cum am descoperit și noi, că încurajările formează cadrul pozitiv în care copilul va reuși.”]

*Lecția 4:* Învățarea ascultării poate fi distractivă [„Trebuie să-i spui copilului o dată, și el ar face bine să asculte, că altfel ...! Părinții nu trebuie să fie nevoiți să joace jocuri cu copiii lor pentru a-i face ascultători. Poate că nu. Dar viața este de o mie de ori mai plăcută, dacă, uneori, faci din ea o joacă.”]

Dacă reflectăm asupra acestora vom observa cât de cunoscute și de familiare ni se par aceste lecții, deoarece respectul, exemplul personal, încurajările și ascultarea nu ne sunt deloc străine.

### **Ambianța creată de educatori**

A-i face pe copiii să asculte poate fi, uneori, o provocare, însă nu trebuie să fie o povară. Dacă se folosește puțină ingeniozitate, multe problem pot fi „dejucate”. Copiilor le place să joace diverse jocuri – chiar unele simple, de exemplu: „Eu adun cuburile roșii, iar tu pe cele albastre și să vedem cine găsește mai multe!” Dintr-o dată, a face ordine devine un joc, încruntarea devine râs, iar ascultarea este distractivă.

Este posibil să fie respectate toate regulile pentru obținerea ascultării de bunăvoie a copiilor și să ne simțim experți în toate tehnicile și totuși să nu reușim să ne realizăm scopul, datorită atmosferei emoționale din grupa noastră. Ascultarea de bunăvoie este posibilă doar atunci când atmosfera este caldă, pozitivă și când copiii sunt hrăniți cu aprecieri și răsplățiți pentru comportamentul pozitiv. Astfel copiii vor fi mai tot timpul fericiți, veseli și vor avea o viziune pozitivă asupra vieții.

Multe dintre lucrurile pe care le fac copiii și despre care părinții gândesc că trebuie să fie corectate nu s-ar întâmpla dacă părinții ar fi mai atenți și i-ar ajuta pe copii să-și redirecționeze energiile înaintea apariției comportamentului negativ. Iată câteva tehnici eficiente pe care educatorii le folosesc și le pot sugera părinților, atunci când anticipăm anumite dificultăți.

1) *Controlul prin atingere:* uneori pentru a nu le distrage atenția de la activitatea lor este indicat doar să-i atingem. Atingerea este o metodă eficientă pentru prevenirea problemelor de comportament. Dacă se observă o acumulare de frustrări, uneori o mângâiere ușoară, o îmbrățișare sau simpla așezare a mâinii pe umărul lor, înainte ca ei să izbucnească. Venită la momentul potrivit atingerea i-ar putea împiedica pe copiii să devină agresiv.

2) *Diversiunea:* atunci când observăm un copil agresiv poate fi de folos diversiunea spre o altă activitate. De exemplu, un copil vrea jucăria altui copil. Un caz simplu, des întâlnit care cere ca înainte de a se ajunge la o confruntare să găsim fie o altă jucărie asemănătoare fie o altă activitate atractivă.

3) *Scoaterea în evidență a realității:* mulți copii se simt frustrați când vor să facă ceva și nu există suficient timp sau spațiu sau nu dispun de instrumentele

necesare ca să facă altceva Adesea este eficient un apel direct la cooperare din partea copiilor. Le place să facă pe plac și să fie de folos cuiva și, de obicei, vro asculta această evidențiere directă a realității. De exemplu: „Trebuie să fii atent la poveste, pentru că și ceilalți vor s-o audă.”

4) *Implicarea*: pentru a preveni în mod eficient problemele, trebuie să ne implicăm în viața copilului. Atunci când simte amenințarea unei posibile furtuni, educatorul e gata să intervină și dacă este nevoie, cu un sprijin moral suplimentar și nu niște strategii creative de diversiune.

### Concluzii

Cu ușurință se poate observa ce legătură strânsă se realizează între familie-copil-educatori, familia și educatorii având un scop comun și același punct de referință-minunatul copil. Centrarea pe copil este prezentă și în alternativa educațională Step by Step, atât de cunoscută acum nouă tuturor.

Programul Step by Step este construit pe ideea că pentru a-i pregăti pe copii să facă față schimbărilor care se așteaptă în viitor, trebuie să-i facem dornici de permanentă învățare. În acest sens, programul încurajează dezvoltarea unor caracteristici și capacități necesare cum sunt: a prevedea și a influența schimbările; a avea o gândire critic și a fi capabil să facă alegeri, a fi capabil să definească o problemă și să o rezolve; a fi creative, imaginative și inventive, a fi preocupat de comunitate, de țară și mediu.

### Bibliografie

Bacus, A. (1998), *Copilul de la 3 la 6 ani*, Traducere Necșa, T. – Dezvoltare fizică, psihică, afectivă, intelectuală și social, Editura Teora, București.

Crețu, T. (2009), *Psihologia vârștelor*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, București.

Kuzma, K. (2011), *Easy Obedience – Teaching Children Self-discipline with Love*, tradusă *Ascultarea de bunăvoie* de Dumitru, B., Editura Viață și Sănătate, București.

Petrovai, D., Petrică, S., Preda, V., Brănișteanu, R. (2012), *Pentru un copil sănătos emoțional și social – Ghid practice pentru educatorul care construiește încredere!*, Editura V&I Integral, București.

# ACTIVITĂȚILE INTEGRATE, MOMENTE DE POVESTE ÎN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP

**Mihaela CLIPA**

„Adu-ți aminte de vremea în care erai copil, de cum ți-au rămas neșterse momentele dragi de atunci!”

Pornind cu acest gând, procesul instructiv-educativ desfășurat în grădinița de copii oferă șansa fiecărei educatoare de a-și pune în evidență talentul actoricesc, creativitatea, de a dăruii copiilor cele mai prețioase momente. Zilnic suntem pe scena copiilor, în situația de a le prezenta „povești” despre animale, plante, insecte, jucării, personaje, etc. Și dacă vom vedea ochi măriți de uimire, neavând parcă nici timp să clipească, dacă chipul le va fi inundat de lumină și bucurie, dacă vom auzi exclamații din gurițele lor nu vom avea nevoie de o mai mare satisfacție...misiunea va fi fost îndeplinită!

Alternativa educațională Step by Step în care îmi desfășor activitatea de 14 ani mi-a oferit mereu prilejul de a pune în prim-plan COPILUL, această firavă ființă care are nevoie de dragoste, de respect, de atenție, de susținere, de încredere, de laudă. Lucrând pe grupuri mici în cadrul centrelor de activitate oferim șansa fiecărui copil de a fi ascultat și de a se remarca. Nu există zi în care vreun copil să nu participe la vreun centru de activitate, deoarece oferta care i se pregătește este atât de variată și de atractivă, încât fiecare preșcolar așteaptă să descopere tainele fiecărui material pus la dispoziție. Discutând în permanență cu ajutorul de educatoare, cu familiile copiilor se formează un tot unitar, oricărei probleme ivite găsindu-i soluția, mai devreme, sau chiar și mai târziu; dar, ce este mai important: niciodată nu a fost prea târziu.

Scenariile pentru activitățile integrate înseamnă pentru mine mereu o provocare, prilej de bucurie, de creație, de mulțumire; îmi dă libertatea de a-mi alege metodele pe care le consider a fi eficiente, mijloacele de realizare adecvate vârstei copiilor, materiale potrivite și atractive, motivația de a fi îndeplinite sarcinile de lucru. Cu o deosebită plăcere am conceput scenariile de activitate, iar printre cele pe care le-am considerat cele mai reușite se numără: „Surprizele de Ziua Pământului”, „Ne jucăm în parc”, „Pregătiri pentru carnaval”, „Pregătiri pentru ziua mamei”, „Surprize pentru bunica”, „Să-i ajutam pe cei doi prieteni!” și altele.

Întrucât activitățile integrate favorizează dezvoltarea globală a copilului am pus accent atât pe importanța domeniilor de dezvoltare a copilului, dar și pe capacități, deprinderi, atitudini care țin de dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea fizică. Acestea reprezintă aspecte importante ale dezvoltării complete a copilului, în acord cu particularitățile sale de vârstă și individuale. O finalitate importantă este descoperirea propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive.

În cadrul temei anuale de învățare: „Când, cum și de ce se întâmplă?” am conceput o activitate integrată cu tema: „Ne jucăm în parc”. Scopul acestei activități a



fost acela de a educa o atitudine pozitivă față de mediul natural, obiectele și persoanele cu care vin în contact, precum și îmbogățirea reacțiilor afectiv-voliționale ale copilului.

Elementele componente ale activității integrate sunt:

A. L. A.: Centrul „Artă” – „Tablouri pentru noi prieteni” (colaj)

Centrul „Nisip și apă” – „Construim cuiburi pentru rândunele”

Activitate de grup: „Povestea unei rândunele” (euritmie)

A. D. P.:

Rutină: „Cum putem să facem fapte bune?” (întâlnirea de dimineață)

Rutină: „Buni și harnici știm să fim\ Îngerași noi ne numim” (deprinderi de igienă, ordine, autoservire)

A. D. E.-D. O. S. – „Ce ne-a adus rândunica?” (joc didactic) – centrul „Alfabetizare”

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

01-să descrie imaginile care reproduc comportamente pozitive sau negative;

02-să aprecieze situațiile concrete din punct de vedere moral și civic;

03-să compună în mod original spațial plastic utilizând ca tehnica de lucru colajul;

04-să realizeze cuiburi pentru rândunele;

05-să colaboreze cu colegii în vederea realizării sarcinilor propuse.

Scenariul pentru activitatea integrată a arătat astfel:

Îngerașii vin deseori la copii pentru a-i veghea și a-i observa cât de frumos se comportă cu tot ce este în jurul lor.

O fetiță îmbrăcată în rochie albă simbolizând un înger a venit astăzi să se joace cu copiii grupei mijlocii „Îngerașii” și să vadă ce fapte bune știu să facă.

Sala de grupă va fi amenajată asemenea unui parc, cu copaci, rondouri de flori, bănci, materiale realizate la alte activități împreună cu copiii.

Preșcolarii vor intra în sala de grupă intonând refrenul cântecului „Au venit rândunelele”. Se vor așeza în interiorul unei păsărele conturată pe covor adresându-se salutul copiilor: „Bună dimineața, iubitori de păsărele! Cum vă simțiți?”

Se va face prezența solicitând preșcolarii care au responsabilități în acea zi să așeze pe panou „îngerașii” copiilor absenți. Se va completa calendarul naturii și se va anunța știrea zilei: „Astăzi va fi o zi deosebită, vom face multe fapte bune și vom avea un musafir-surpriză.”

Educatorea va orienta atenția copiilor către o anume rândunică care ține în cioc mesajul zilei: „Să aveți mereu sufletul bun precum al îngerășilor!” care va fi afișat, alături de celălalt mesaj pe panoul corespunzător.

Le voi povesti copiilor o scurtă întâmplare despre un porumbel și le voi face surpriza de a-l aduce în sala de grupă.

Preșcolarii își vor exprima părerea cu privire la întâmplarea relatată, dar și despre faptele bune pe care le pot face.

Se va prezenta oferta zilei anunțându-se temele propuse: la centrul „Alfabetizare” se va desfășura un joc didactic intitulat: „Ce ne-a adus rândunica?”, la centrul „Artă” se vor realiza „Tablouri pentru noi prieteni”, la centrul „Nisip și apă” se vor construi „Cuiburi pentru rândunele”, iar la centrul „Joc manipulativ” vor juca „Domino cu chipuri de copii”.

Preșcolarii își vor ocupa locul la centrul de activitate preferat zburând că rândunelele prin labirintul din flori realizat pe covor.

Centrul „Alfabetizare” va fi unul din locurile de joacă din parc unde copiii își vor lua, pe rând, costumul de rândunică, vor zbura și vor găsi diferite surprize: imagini reprezentând fapte bune și fapte rele săvârșite de copii. Se vor rosti versurile:

„Rândunica, rândunea

Zboară ici-colea

Și adu-mi de-ndată

O surpriză minunată”

Iar la terminarea acestora, rândunica se va opri din zbor și va căuta în jurul ei, prin iarbă, pe după copaci un element de primăvară: o floare, un copac, o pasăre etc. Un copil ales de rândunică va denumi imaginea, o va descrie și va preciza cărui comportament aparține imaginea (pozitiv sau negativ), după care o va așeza, fie în dreptul îngerului vesel, fie în dreptul îngerului trist, în funcție de mesajul pe care îl transmite aceasta.

În finalul activității, educatoarea va solicita preșcolarii să compună o poezie cu cinci versuri despre păsările aplicându-se astfel metoda interactivă de grup: „Cvintetul” prin intermediul căreia copiii vor avea posibilitatea de a-și exprima sentimentele față de păsările.

În cadrul centrului „Artă”, un alt loc de joacă improvizat în parc, preșcolarii vor realiza diverse tablouri pe care le vor oferi în dar altor copii îndrumându-i să facă și ei fapte bune, precum văd în imagini.

În alt loc din parc, la centrul „Nisip și apă”, copiii construiesc cuiburi pentru rândunelele din pământ, apă, paie și pietricele.

La prima rotație, copiii vor executa câteva exerciții de pantomimă („Fapte bune/ Fapte rele”) care să oglindească diferite fapte săvârșite de unii copii (de exemplu: imită construirea unui cuib pentru păsările, ruperea crengilor din copaci, hrănirea păsărilor, etc.), colegii având sarcina de a ghici ceea ce se redă prin pantomimă, dar și denumirea și aprobarea/dezaprobară comportamentului. (T1)

La cea de-a doua rotație se va desfășura un joc de relaxare intitulat „La plimbare” prin intermediul căruia copiii vor preciza modul de comportare în anumite situații (T2). Preșcolarii vor fi invitați la o plimbare imaginară în parc. Pe o bancă întâlnesc un coleg împreună cu mama lui. Copiii vor fi solicitați să precizeze ceea ce au de făcut într-o asemenea împrejurare. Plimbarea continuă, preșcolarii admirând florile și iarba curată. La un moment dat, găsesc pe jos câteva ambalaje de la dulciuri. Copiii își vor exprima părerea referitor la acest aspect și la atitudinea ce trebuie luată. Tot mergând pe alea parcului, doi câte doi, zăresc la un moment dat o păsărică care este rănită...

Voi solicita copiii să-și exprime părerea despre cum ar putea să o ajute.

După finalizarea activității pe centre vom realiza o expoziție cu lucrările realizate unde se va efectua evaluarea activității integrate, copiii fiind solicitați să-și exprime părerea referitor la faptele pe care le-au săvârșit prin activitățile desfășurate și la ceea ce consideră ei că ar fi bine să se întâmple cu porumbelul din colivie. Acesta va fi lăsat liber, să zboare spre înălțimile cerului și să se bucure de libertate. Își vor lua rămas-bun de la el, adresându-i diferite urări.

Încheierea activității se va realiza prin interpretarea cântecului „Nimănui să nu-i faci rău!”.

După o scurtă pauză, timp în care copiii se vor costuma voi purta o scurtă conversație despre exprimarea sentimentelor prin dans făcând astfel introducerea pentru euritmie – „Povestea unei rândunele”. Copiii având roluri de norișori, copaci, păsărele, flori, soare, ploaie, vânt vor executa mișcările sugerate de text și fondul muzical.

Se vor face aprecieri cu privire la modul de participare a copiilor la activitate.

Porumbelul cred că e foarte fericit că poate zbura pe unde pofteste el, la fel și rândunelele din dansul euritmie executat de copii sunt bucuroase că totul s-a terminat cu bine, tot astfel și îngerașul fiecărui copil este mulțumit și încântat pentru că preșcolarii de la grupa mijlocie „Îngerașii” au dovedit, prin tot ce au realizat pe parcursul întregii zile că știu și chiar le place să facă cât mai multe fapte bune.

Iar fetița-îngeraș care a venit astăzi să se joace cu copiii va povesti, cu siguranță, multor persoane cât de minunați sunt prietenii ei, „Îngerașii”.

Impactul pe care l-a avut această activitate în rândul preșcolarilor a fost de mari proporții, întrucât întreaga activitate a fost o joacă pentru ei. Ziua petrecută în „parcul din clasă”, dar și în cel de afară a fost minunată. Cei doi musafiri-surpriză (fetița costumată în îngeraș și porumbelul din colivie) au stimulat copiii și i-au motivat pentru a face cât mai multe fapte bune. Prin desfășurarea activităților pe centre de activitate, preșcolarii au realizat diverse fapte bune: au denumit imagini, le-au descris precizând cărui comportament aparțin, au compus o poezie, au realizat tablouri pentru alți copii

# **SOCIALIZAREA ELEVILOR DIN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP PRIN INTERMEDIUL ÎNTÂLNIRII DE DIMINEAȚĂ**

**Ionela LUPOAIE  
Dorina TELCEAN**

## **Specificul socializării școlarului mic**

Existența umană ar fi greu de conceput în afara relațiilor sociale variate, care acționează în planuri diferite. Chiar din primele zile ale vieții sale, omul este înconjurat de semenii săi, este inclus în relații sociale prin intermediul cărora însușește și interiorizează valori fundamentale comune, simboluri, reprezentări colective, așteptări.

Toate ramificațiile relaționale din clasa de elevi formează în plan psihosocial o categorie aparte de relații interpersonale. Acestea sunt și în cazul grupului-clasă o mixtură între social și psihologic, între componenta lor obiectivă și cea subiectivă. În cazul clasei de elevi relațiile interpersonale îmbracă un caracter etic, moral, având în vedere obiectivul educativ implicit al acestora: de a forma, dezvolta și consolida componenta axiologică a personalității copilului.

Elevul, în condițiile vieții școlare, nu trăiește izolat, ci într-un angrenaj social, viața sa afectivă, activitatea intelectuală desfășurându-se în interiorul și în interdependență cu mediul socio-școlar înconjurător sau în condițiile date de acesta.

Copilul stabilește relații interpersonale încă din fragedă copilărie cu mama, cu familia sa, în timp ce pe măsura dezvoltării sale procesul de socializare se amplifică. Relațiile lui cu grupurile sociale în care se va integra de-a lungul existenței sale vor exercita o influență deosebită atât asupra evoluției sale ca persoană în permanență devenire, cât și asupra randamentului activității desfășurate.

Vârsta școlară se distinge prin orientare obiectivă a intereselor, diminuarea egocentrismului, sociabilitate crescută, dar încă nediferențiată. Mediul școlar în care copilul este primit este complet diferit de cel familial și este creat nu pentru a distribui satisfacții, ci pentru o muncă organizată, disciplinată, continuă (M. Debesse). Școala constituie un mediu care, în locul unui grup restrâns, oferă copilului o colectivitate.

Adaptarea la școală presupune o oarecare maturitate din partea copilului, care să-i insuflă capacitatea de a se lipsi de afectivitatea mediului familial și de interesele imediate ale jocului pentru a putea pătrunde într-un univers de legături sociale și a-și asuma îndatoriri. Mutațiile bruște care apar o dată cu intrarea în mediul școlar, i-au determinat pe specialiști să vorbească despre „șocul școlarizării”. Noul mediu social provoacă de multe ori teamă și chiar panică. De aici importanța deosebită a socializării prin grădiniță, care, interpusă între familie și școală, contribuie la atenuarea șocului începutului de școală.

Activitățile din grădiniță au contribuit mult la socializarea copilului, la cultivarea trebuinței și plăcerii de a veni în contact cu alți copii și de a comunica cu ei.

În școală, continuă să se dezvolte contactele sociale dintre copii, se amplifică nevoia copilului de a se afla în colectivitate, de a stabili relații interpersonale cu cei de o vârstă, de a forma, împreună cu ei, grupuri, echipe, care să se întâlnească cu alte echipe.

Interacționând și comunicând cu ceilalți, școlarul mic ajunge să înțeleagă mai bine decât preșcolarul ce înseamnă cinste, sinceritate, corectitudine, curaj, mândrie, modestie. Crește indicele de socializare al copilului și se amplifică șansele de integrare intrând în viața socială. Un rol deosebit în procesul integrării elevului din clasele mici în colectivul școlar revine sistemului de interrelaționare cu ceilalți, climatului socio-afectiv care se dezvoltă în cadrul grupului. În interiorul microgrupului școlar se formează trăsături ale personalității, cum sunt: simțul onoarei, al demnității personale, onestitatea, simțul adevărului și al dreptății. Cooperarea, înțelegerea, înțelegerea – în general, conduitele interacționale, cu reflexul lor emoțional, concretizat în emulație și interstimulare – au influență asupra personalității copilului și activității lui. Este știut că o funcționare deficitară a mecanismelor psihosociale se poate traduce într-o serie de fenomene neprielnice integrării socioeducaționale: relații competitive exagerate, relații conflictuale, accentuarea disonanței dintre aprecierea colectivă și cea individuală. De aici, necesitatea cunoașterii situației reale a climatului psihosocial din grupurile de elevi, în vederea găsirii unor procedee metodice de orientare a evoluției grupului și de corectare a unor abateri de la modelul unei funcționări optime. Totodată, cunoașterea dinamicii factorilor psihosociali din microgrupurile educaționale din clasele primare, permite intervenții constructive în vederea creșterii acțiunii structurante a acestor factori asupra personalității școlarului mic.

Perioada școlarului mic se caracterizează, din punct de vedere social, și prin apariția prietenilor, copiii devenind mai puțin dependenți de părinți și mai interesați de colegi, de prieteni. Prietenia se leagă prin apariția unor interese și activități comune. Ei își dezvoltă comportamente asemănătoare, preferă același gen de literatură, se exprimă asemănător, au aceleași păreri despre anumite persoane.

### **Rolul socializator și integrator al Întâlnirii de dimineață**

Întâlnirea de dimineață face parte din grupul metodelor centrate pe copil. Beneficiile acestor metode sunt clare și demonstrate în mod curent de cei care le folosesc. Acest moment dintr-o zi reprezintă „modul în care ne dorim să fie comunitatea și societatea în care trăim”, de aceea un prim beneficiu este socializarea copilului. De asemenea, foarte importante sunt familiarizarea cu reguli și responsabilități, comunicarea și cooperarea de grup, respectul și grija față de ceilalți, precum și cultivarea spiritului critic. Întâlnirea de dimineață contribuie la „crearea claselor responsabile și protectoare”, la întărirea relațiilor dintre familie și școală și la crearea unei atmosfere pozitive în sala de clasă. Formatul acestei practici facilitează participarea și implicarea activă a copiilor, încurajează atitudinile și comportamentele democratice, educă toleranța și acceptarea.

Caracterul istoric al educației face ca grupurile, comunitățile să se redefinească mereu, iar idealul educațional ar trebui să fie foarte clar pentru fiecare dascăl și să nu uite că educă azi pentru societatea de mâine. Acest mâine este cu atât mai îndepărtat de prezent cu cât vârsta copiilor pe care îi educăm astăzi este mai mică. De aceea, de

felul în care învățătorii de azi reușesc să formeze la copii deprinderile sociale de care vor avea nevoie în viitor, depinde reușita acestora în viață.

Întâlnirea de dimineață, prin toate momentele ei specifice, își propune să satisfacă nevoile sociale ale copiilor. Acum are loc acea socializare secundară, sau poate chiar o re-socializare. În învățământul tradițional, unde nu există acest moment, copiilor le ia mai mult timp până învață, de exemplu, numele tuturor colegilor de clasă. În Step by Step, elevii vor cunoaște și vor reține mai ușor numele colegilor, datorită existenței etapei Noutăților, datorită faptului că aici sunt strigați pe numele mic, datorită activității din centre unde se lucrează pe grupuri mici. Elevii vor învăța să coopereze, să se accepte unii pe alții, să se adapteze la nevoile celui alt, să rezolve împreună problemele. Vor învăța că discutând despre situațiile care se ivesc, împărtășind sentimente sau puncte de vedere, conflictele pot fi soluționate.

Prin intermediul Întâlnirii de dimineață, copiii își dezvoltă aptitudini sociale. Își mută centrul de interes de la propria persoană la alte persoane. Se conturează astfel empatia, ascultarea activă, copiii fiind determinați să privească lucrurile și din perspectiva altei persoane. Literatura de specialitate arată că programele eficiente care urmăresc însușirea unor trăsături de caracter pozitive și a unor aptitudini sociale de către copii reduc posibilitatea apariției altor comportamente negative. Repetarea zi de zi a conduitelor pline de responsabilitate, de grijă și empatie față de cei din jur va promova toleranța, îi va ajuta să trăiască prin respect reciproc. Aceste calități sociale creează premisele unei comunicări eficiente și deschise între membrii societății.

Procesul de socializare este un proces social prin care individul uman, membru activ al societății, parcurge transformări succesive, un proces continuu de interacțiune, inegal ca intensitate, care dă unei ființe potențial social posibilitatea să-și dezvolte o identitate, un ansamblu de idei, o gamă de deprinderi. Esența acestui proces constă în aceea că societatea încearcă, prin agenții de socializare, să transforme individul astfel încât să corespundă normelor și valorilor ei. Prin socializare copilul este condus spre dobândirea regulilor vieții, a obișnuințelor, a modurilor de a gândi, a credințelor și a idealurilor conforme cu mediul social în care a crescut.

În psihologie procesul de socializare a copilului este privit ca un aspect esențial al dezvoltării personalității, cercetările în această direcție bazându-se pe teoriile unor personalități marcante ca L. S. Vîgotski, J. Piaget, fiecare axându-se pe anumite aspecte ale socializării copilului. L. S. Vîgotski scoate în evidență faptul că socializarea este o permanentă confruntare a copilului cu mediul său social în care el învață limba, ajungând astfel la socializarea gândurilor și ideilor sale. J. Piaget accentuează rolul cunoașterii patrimoniului psiho-ereditar în evaluarea rezultatelor obținute și a celor urmărite în procesul de socializare, deoarece datorită caracteristicilor ereditare ale copilului, „procesul socializării nu se reduce la a fixa anumite amprente pe o tabula rasa”. Totodată, Piaget afirmă realizarea socializării prin interacțiuni, spontane sau dirijate, dintre om-om și om-obiect, un rol important deținându-l conexiunile cu mediul. Socializarea cuprinde, în echilibru, cele două procese de acomodare la mediu – când i se cere să respecte reguli și norme și asimilare a mediului, dimensiuni al căror echilibru condiționează o socializare constructivă, construită pe etape. Pentru că fiecare etapă are ca suport achizițiile celei anterioare, dacă o etapă nu este parcursă următoarea nu poate fi bine formată și atunci se ajunge

la comportamente deviante, handicapuri afective, intelectuale create chiar de cei ce acționează direct asupra formării personalității copilului.

Socializarea este privită în dinamica celor doi factori reprezentați de mediu social și individ, în sensul în care învățarea socială se petrece sub influența ambianței sociale din care însă face parte și individul ce devine astfel atât socializat cât și agent socializant. Cercetările din acest domeniu pornesc de la ideea că societatea, sistemul de valori și cultura influențează persoana mai mult prin intermediul grupurilor mici ca familia, grădinița, școala, atrăgând atenția asupra priorității raporturilor interpersonale ca și factori de influențare a dezvoltării psihice a copilului.

Socializarea începe din primele luni de viață și continuă de-a lungul existenței. Ca proces stadial și continuu, niciodată total sau încheiat, socializarea presupune două etape principale: *etapa socializării primare (de bază) și etapa socializării secundare (continue)*.

Unul din grupurile cele mai semnificative din viața copilului, după familie, este clasa de elevi. Ca grup formal, clasa de elevi are o structură organizată și impusă care se concretizează în investirea membrilor grupului cu diferite funcții și responsabilități care permit realizarea cât mai bună a resurselor elevilor în rezolvarea sarcinilor școlare și atingerea obiectivelor propuse.

Liderul formal are un rol important în reglarea relațiilor din interiorul colectivului de elevi ca și în stabilirea relației profesor-elev. El are drept caracteristică esențială autoritatea dată de recunoașterea de către ceilalți a acestei poziții și-i stimulează pe ceilalți în vederea participării lor la îndeplinirea sarcinilor ce stau în fața grupului-clasă. Aceste calități trebuie luate în considerare atunci când se desemnează liderul clasei de elevi. Profesorul trebuie să respecte cerințele grupului, să cunoască tensiunile existente în grup, cazurile de deviere de la normele grupului.

În clasa de elevi se dezvoltă și o structură informală, ca rezultat al relațiilor inter-subiective ce se stabilesc între elevi. Această structură are un caracter predominant afectiv, bazat pe legături de simpatie, antipatie sau indiferență.

Școlarul manifestă o intensă sociabilitate, o puternică dorință de contact social, dar el nu este sociabil în general ci învață, prin unități specifice de învățare, să ajungă la un comportament adaptativ și expresiv. Se poate afirma astfel că evoluția copilului este marcată de interacțiunile între el, ca individ în dezvoltare și ceilalți, de interesul pe care începe să-l arate față de alții, cu care descoperă că poate acționa împreună. În școală se asigură largirea experienței personale dar mai ales condițiile unei activități sociale bogate, variate, în care și prin care copilul va reuși să preia inițiativa contactului social, va elabora relații de încredere în ceilalți și va conștientiza locul și rolul său în cadrul colectivității.

Pentru a demonstra că elevii din alternativa educațională Step by Step reușesc să socializeze mai repede și mai eficient, am pornit de la ideea că momentul care favorizează și influențează creșterea gradului de socializare a acestora este Întâlnirea de dimineață. Ca instrument de cercetare am utilizat testul sociometric cu 2 întrebări solicitând elevilor să indice 3 nume ale unor colegi pentru fiecare întrebare. Aceste întrebări pot avea ca referință diverse aspecte sau domenii de interes: petrecerea timpului liber, participarea la sarcini profesionale, cooperarea în cadrul echipei sportive, etc. În cazul de față, întrebările au fost elaborate în funcție de criteriul

„învățarea prin cooperare”. La fiecare răspuns dat s-a urmărit și motivația deoarece din aceste motivații se poate realiza într-o oarecare măsură evaluarea obiectivă a elevilor.

Testul sociometric a cuprins următoarele cerințe:

1. Numește trei din colegii tăi, cu care ai dori să lucrezi la un proiect.

a).....

b).....

c).....

2. Indică, mai departe, trei din colegii tăi pe care nu-i dorești deloc alături de tine, în echipă.

a).....

b).....

c).....

Motivează alegerea sau respingerea făcută.

Am întocmit sociomatricea și am notat cu +(plus) relațiile de preferință și cu - (minus) relațiile de respingere. Însumând pe orizontală numărul alegerilor și respingerilor emise de fiecare copil aflăm indicele de statut preferențial al subiectului, adică atitudinea colectivului față de copil.

### **Indicele statusului sociometric**

$$Iss = n / (N - 1)$$

unde:

n= numărul alegerilor primite de subiectul respectiv

N= numărul total al membrilor grupului.

Exemplu de sociogramă

### **Indicele statusului preferențial**

$$Isp = \text{alegeri} - \text{respingeri} / N - 1$$

unde: N = numărul

membrilor grupului

Prin calcularea indicelui de statut preferențial am putut stabili locul pe care îl ocupă fiecare membru în cadrul grupului. Statutele pot fi: pozitive, negative, zero, ceea ce indică existența unor subiecți populari, acceptați, indiferenți sau izolați afectiv

### **Indicele coeziunii/coerenței grupului**

$$Ic = R \times q / U \times p$$

unde:

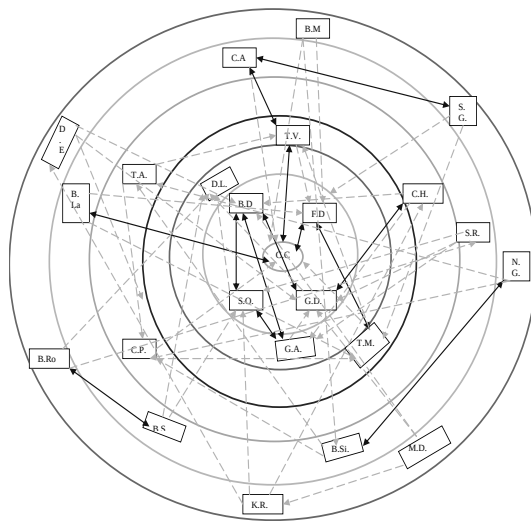
R= relații reciproce

U = relații unilaterale

p = k / N-1, unde k =

numărul de alegeri permise

q = 1 - p





## Concluzii

Cercetarea efectuată cu ajutorul instrumentelor sociometrice asupra celor două grupuri a scos în evidență locul central pe care îl ocupă, ca motiv al alegerilor sau respingerilor elevilor din clasele a III-a, randamentul școlar. Membrii grupului au făcut din criteriul reușitei la învățătură valoarea cea mai de preț, în care cred și căreia tind să-i acorde o semnificație universală. Liderul sociometric (persoana cu cele mai multe preferințe) se confundă oarecum cu specialistul tehnic al sarcinii (elevul cel mai bun la învățătură). Acest lucru se întâmplă atât în ceea ce privește liderul eșantionului experimental, deși în clasele din alternativa Step by Step nu se acordă note și nu se clasifică, dar și în privința liderului din grupul de control.

Dintre motivele invocate de elevii din clasa Step by Step în alegerea subiectului C. C. enumăr următoarele: pentru că are idei grozave, pentru că este deștept, pentru că știe multe, pentru că este un elev grozav, are imaginație bogată și pentru că lucrează repede și corect.

Elevii din cealaltă clasă au motivat alegerea liderului astfel: învață bine, scrie frumos, are multe idei, știe lucruri noi, este inteligent, lucrează foarte bine și are un vocabular bogat.

Am observat, pe baza matricei sociometrice și a sociogramei, că în fiecare clasă cuprinsă în cercetare există pe lângă elevii populari și acceptați, și elevi cu adevărat respinși de grup. În cazul clasei tradiționale am constatat că există doi asemenea subiecți, având fiecare un număr foarte mare de respingeri, 20 din totalul de 26 posibile. La clasa Step by Step există de asemenea două cazuri de persoane respinse, dar numărul minusurilor este mai mic, 15 respectiv 11. În cazul acestora se impun măsuri de ameliorare, de optimizare a integrării. Se pot chiar purta discuții atât cu cei în cauză, cât și cu elevii spre care aceștia și-au îndreptat opțiunile de a lucra în echipă.

Comunitatea cere timp și atenție specială pentru a fi creată. Fiecare clasă din Programul SBS este o potențială comunitate de învățacei, în care grija pentru cei din jur sunt prețuite în mod deosebit. Copiii sunt membri cu anumite responsabilități, contribuția lor este necesară, dorită, apreciată. Asumându-și roluri diferite în clasă, copiii își vor atinge scopurile: ca și gânditori, ei vor reflecta la acțiunile lor și vor face conexiuni între cunoștințele noi și cele anterioare; ca persoane ce rezolvă o problemă, copiii vor găsi soluții alternative la obstacolele întâlnite în cale; ca ascultători, vor învăța să-și focalizeze atenția în totalitate și să devină auditori activi și atenți în public; ca martori ai unor întâmplări, copiii își vor dezvolta deprinderile pentru a comunica propriile observații și idei; ca interlocutori, elevii își vor formula propriile opinii pe diferite căi; ca organizatori, își vor planifica propriul studiu, asumându-și răspunderea pentru propriile decizii; ca parteneri, vor învăța să coopereze, să ia în considerare și punctele de vedere ale celorlalți; ca prieteni, vor învăța să aibă încredere și să se îngrijească de ceilalți. În felul acesta și ceilalți vor proceda la fel.

Față de sistemul tradițional de predare, se pune accentul mai mult pe comunicare și socializare, elevii pot alege singuri ordinea activităților, este sedimentat spiritul de echipă, dar și lucrul independent, iar învățarea se face fără ca elevii să fie neapărat conștienți că sunt la școală.

Programul prelungit petrecut de către elevii claselor Step în școală, prezența la clasă a două cadre didactice fac posibilă o mai bună cunoaștere a elevilor, o mai bună socializare a acestora, o mai bună unitate, coeziune la nivelul clasei

Activitatea dascălului este esențială în funcționarea clasei de elevi ca grup social. Relațiile de comunicare între elevi au un caracter spontan, cele dintre învățător și elevi au un caracter preponderent formal. Schimbarea caracterului spontan al relațiilor de comunicare dintre elevi nu este posibilă și nici de dorit. Ceea ce poate urmări profesorul prin dirijarea relațiilor de comunicare dintre elevi este să le folosească drept mijloc de formare a competențelor comunicative ale elevilor, iar prin conținutul lor drept mijloc de influențare educativă.

Interacțiunile din interiorul grupului pot influența activitatea de instruire și performanțele elevilor. Rezultatele la învățătură sunt mai bune dacă elevii se angajează în relații de cooperare decât de competiție. Grupul școlar îndeplinește pentru membrii săi funcția de integrare socială, care răspunde unor nevoi fundamentale ale individului (de apartenență, de recunoaștere, de afirmare, de status social).

### **Bibliografie**

- Bătrânu, E. (1980), *Educația în familie*, Editura Politică, București.
- Bocoș, M., Catalano, H. (2008), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. I, Cercetări-acțiune, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Burke-Walsh, K. (1999), *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor*, Editura Cermi, Iași
- Burke-Walsh, K. (1999), *Predarea orientată după necesitățile copilului*, C. E. D. P. Step by Step, București.
- Romiță, I. (2006), *Managementul clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași.
- Muntean, A. (2006), *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iași.
- Stănciulescu, E. (1998), *Sociologia educației familiale*, Editura Polirom, Iași.

# **PAS CU PAS ÎN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP**

**Melania BANCIU**

„Școala trebuie să urmărească tot timpul ca tânărul să părăsească băncile ei nu ca specialist, ci ca o personalitate armonioasă” (Albert Einstein).

Alternativa educațională Step by Step se bazează pe achizițiile psihologiei dezvoltării copiilor implementând acestora strategii de predare centrate pe elev și implică de asemenea participarea familiilor copiilor alături de comunitate și cadrele didactice. Alternativa are ca și concepte de bază: comunicarea, relațiile, preocuparea, comunitatea. Potrivit acestor concepte copilul este implicat în propria sa formare.

La baza programului educațional Step by Step stau mai multe principii cum ar fi:

- Copilul este tratat ca un întreg.
- Organizarea învățării se realizează pe centre de activitate.
- Pentru a determina individualizarea educației procesul de învățământ este centrat pe elev.

- Se încurajează permanent participarea părinților la educarea copiilor.

Parteneriatul activ dintre școală și familie este un principiu esențial care stă la baza acestui program. Părinții fiind primele modele ale copiilor, se constituie ca parteneri valoroși, ca susținători ai activității instructiv-educative a cadrelor didactice.

O deosebită importanță o are și relația dintre cadrul didactic și elev, o relație bazată pe încredere, interes, afecțiune, respect pentru fiecare copil fără discriminare. Cadrele didactice trebuie să-și însușească și să aplice noi standarde profesionale bazate pe principii democratice:

- 1) Proiectarea și cooperarea didactică
- 2) Formarea spiritului colectiv
- 3) Implicarea familiei
- 4) Dezvoltarea armonioasă a elevilor
- 5) Dezvoltarea deprinderilor de comunicare

În alternativa educațională Step by Step, elevii sunt încurajați să facă alegeri, să se ajute reciproc, să își asume responsabilitatea pentru deciziile luate, să se exprime în mod creativ, să-și dezvolte abilitățile de gândire critică și să gândească în mod liber. Elevii acestei alternative reușesc singuri să definească și să rezolve anumite probleme cu care se confruntă, să comunice mult mai ușor cu cei din jurul lor, să-i înțeleagă, să-i accepte și chiar să negocieze.

La baza activităților didactice se află munca în centre de activitate, scopurile acestor activități fiind acelea de a-i învăța pe elevi să își dezvolte un simț al identității și prețuirii de sine, să se respecte unii pe alții, să colaboreze, să se integreze în colectivul /comunitatea de elevi. Modalitățile de lucru pe centre alternează și datorită modului de așezare al mobilierului, cât și datorită metodelor aplicate, care cer

organizarea elevilor pe grupe de diferite mărimi. Centrele de activitate răspund intereselor și nevoilor elevilor, deoarece acestea includ activități pe mai multe niveluri și cu materiale diferite, organizate logic în funcție de cerințele și stilurile individuale de învățare. Activitățile de învățare sunt bazate pe cercetare, pe asocierea informațiilor noi cu cele ulterior asimilate sau a materialelor didactice.

Acumulările de cunoștințe se fac treptat, pas cu pas, urmărindu-se individualizarea experienței de învățare, educația fiind bazată pe nivelul de dezvoltare, pe interesele și pe abilitățile fiecărui elev în parte. Educația este individualizată, copilul fiind îndrumat spre cunoașterea lumii înconjurătoare și identificarea comportamentelor utile, pe căi personale.

Alternativa educațională Step by Step consideră părinții parteneri, parte a sistemului de învățământ și îi tratează ca primii discipoli ai copilului. Părinții sunt invitați să participe la procesul de educație din clasă. Prezența unui părinte la activități nu este un element perturbator, nu este un moment festiv, ci un fapt firesc. Părintele poate fi transformat într-un personaj principal al actului de educație prin implicarea acestuia în organizarea și desfășurarea lecțiilor și studiilor tematice.

### Concluzii

În concluzie alternativa educațională Step by Step consideră copilul ca pe o persoană demnă de respect, unică și caută să-i asigure acestuia o continuitate individuală în dezvoltarea sa pentru a putea fi pregătit pentru o societate deschisă și democratică.

### Bibliografie

Cerghit, I. (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București.

Dewey, J. (1972), *Democrație și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Cucoș, C. (2006), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

Ionescu, M., Radu, M. (1995), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Niculescu, R. M. (2007), *Managementul relațiilor umane în educație*, Editura Aeternitas, Alba Iulia.

Ștefan, M. (2006), *Teoria situațiilor educative*, Editura Aramis, București.

\*\*\* (2008), *Științele educației. Dicționar enciclopedic.*, vol. I-II, Editura Sigma, București.

<http://www.didactic.ro>.

# **PROMOVAREA INTERDISCIPLINARITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

**Emiliana CHIRA  
Petra-Șarolta COBZAȘ**

În plan existențial, lumea ni se dezvăluie ca o totalitate, ca un cosmos natural și social, iar înțelegerea complexității vieții cere elaborarea unei paradigme corespunzătoare, a unei logici a complexității. Procesele de socializare a naturii precum și problematica lumii contemporane reclamă cu necesitate o gândire interdisciplinară.

Argumentele din perspectivă pedagogică pentru o abordare interdisciplinară sunt cele care ne interesează cel mai mult, ele putând fi înțelese și rezolvate corect în planul practicii educaționale dacă nu sunt rupte de dinamica științei și vieții sociale.

Conținuturile învățământului trebuie structurate ținându-se cont atât de logica științei, de schimbările care au loc în știința contemporană, cât și de logica didactică.

Procesul de învățământ cu structurile educației nonformale și informale, trebuie să reflecte în conținuturile sale caracterul sistemic, unitatea științei precum și relații logice ale diferitelor discipline științifice.

Educația ca activitate sistemică presupune coerență și unitate. Copilul ca ființă umană în devenire este un întreg și de aceea acțiunea în plan educațional nu trebuie să piardă din vedere acest lucru.

Printr-o abordare interdisciplinară, procesul de învățământ poate să valorizeze din punct de vedere educativ întreaga realitate înconjurătoare a copilului, oferindu-i acestuia o varietate de situații educative favorizante pentru ca ei să ajungă la o riguroasă sistematizare a materiei, la corelarea și concentrarea logică a cunoștințelor din jurul unui sistem redus, dar esențial, de noțiuni, legi și principii fundamentale, la sesizarea dinamicii lumii văzute ca un întreg format din sisteme și subsisteme interdependente.

## **Sinteza interdisciplinarității**

Programa școlară propune o nouă abordare educațională, o reconsiderare a metodelor și mijloacelor de învățământ, astfel încât acestea să determine activizarea optimă a copiilor, atât în plan intelectual prin cultivarea unei atitudini investigatoare, cât și prin formarea spiritului de inițiativă.

Activitățile interdisciplinare au rezultate remarcabile în îmbogățirea, aprofundarea și sistematizarea cunoștințelor, ajutând la dezvoltarea personalității elevilor.

Când vorbim de interdisciplinaritate avem în vedere patru tipuri de abordări: intradisciplinară, pluridisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară.

1) Intradisciplinaritatea – presupune o abordare pe verticală în cadrul unei singure discipline, respectându-se ierarhia cunoștințelor dobândite anterior și oferind elevilor pasionați de un domeniu posibilitatea de a progresa în studiul disciplinei

respective. În cadrul acestei abordări transferurile de cunoștințe de la o disciplină la alta sunt minime, fiind centrată mai mult pe dogmatismul disciplinei.

2) Pluridisciplinaritatea – sau învățarea pe teme presupune abordarea unei teme, situații sau probleme din perspectiva mai multor discipline autonome. Temele sunt abordate în globalitatea lor, putând dezvolta mai ușor motivația copiilor pentru studiu. Această abordare asigură decompartmentarea cunoștințelor, permițând formarea unei gândiri realiste, nuanțate, iar transferul de cunoștințe de la o disciplină la alta se poate realiza mai ușor.

3) Interdisciplinaritatea – constă în organizarea învățământului în așa fel încât să furnizeze elevilor ocazia de a se familiariza cu principii generale sau orientate în contexte cât mai variate. Poate fi adoptată în cadrul domeniilor de graniță și a celor cu un grad mare de generalitate cum ar fi „Cunoașterea mediului înconjurător”, disciplină ea însuși integrată și dezvoltată tematic, care oferă largi posibilități de corelare cu alte discipline curriculare. Acest tip de abordare favorizează transferul de cunoștințe, dând posibilitatea rezolvării de noi probleme și motivează elevul prin raportarea directă la realitățile pe care acesta le întâlnește.

4) Transdisciplinaritatea – reprezintă acea abordare centrată pe demersurile intelectuale, afective sau psiho-motorii ale elevului care se constituie ca dimensiuni organizatoare. Ea permite o trecere prin științe în scopul formării unei viziuni policulare. Demersurile sunt centrate pe necesitatea deprinderii elevului cu situații de comunicare de diferite tipuri, de reacție operativă și conștientă la mediu, de exersare a spiritului critic.

Savanții și cercetătorii în domeniul educației au ajuns la concluzia că noul tip de educație al acestui secol se bazează pe patru competențe fundamentale:

- a învăța să cunoști (să știi);
- a învăța să faci;
- a învăța să trăiești împreună cu ceilalți;
- a învăța să fii.

Toate aceste competențe se pot realiza printr-o abordare interdisciplinară a învățământului, putând astfel dovedi că știm să fim, știm să-i învățăm pe elevi să învețe, să facă, să trăiască împreună cu ceilalți, să fie fericiți.

În ultimul timp demersul didactic pune tot mai mult accent pe valorizarea mediului înconjurător al copilului și urmărește centrarea efortului educativ pe elev pornind de la experiența, interesele și nevoile acestuia. Învățătorii sunt tot mai mult interesați de interacțiunea dintre materii cu nevoile și capacitățile actuale ale elevilor, adaptând studiile la nevoile vieții și comunității externe.

### **Predarea integrată**

Dascălii tuturor timpurilor au pus și vor pune la baza activității lor ideea că educă atât mintea cât și inima fiecărui elev, că este necesar să cultive la aceștia sentimentul încrederii în forțele proprii, dându-le cât mai multe posibilități de a lua ei înșiși decizii. Copiii „nu trebuie pregătiți să trăiască democratic numai când vor fi mari, ci trebuie să aibă șansa să o facă de pe acum” (Kohn).

Un scop al procesului de predare – învățare din ciclul primar este de a cultiva la copii curiozitate, imaginația, gândirea critică, spontaneitatea și plăcerea de a trăi

experiențe noi. Aceste calități se manifestă la toți copiii, iar învățătorii pun mare preț pe ele deoarece acestea influențează capacitatea copilului de a recepționa noțiuni și de a utiliza ideile într-o manieră originală. Scopul urmărit se atinge pe calea predării grupate pe subiecte sau unități tematice care pretind gândire individuală, folosirea experienței personale, capacitatea de a face distincții și de a lua decizii, de a avea inițiative, inventivitate, stăpânire de sine și spirit de colaborare.

Predarea tematică pune accent pe aspecte intelectuale, sociale, emoționale, fizice și estetice ale devenirii copilului, sprijinind dezvoltarea concomitentă a acestor domenii. În acest sens unul din scopurile principale ale programului Step by Step este să abordeze toate aspectele dezvoltării ca pe un întreg și nu ca pe fragmente dispartate. În cadrul activităților tematice copiii au posibilitatea de a folosi o gândire originală, plină de ingeniozitate, din care învățătorii obțin idei și comportamente care contribuie la dezvoltarea spiritului de competiție în rândul elevilor pregătindu-i pentru succes.

Când învățătorul își gândește demersul didactic din perspectiva predării tematice, el creează conștient o dovadă pentru copii că adulții se preocupă de ei, că le urmăresc progresul. Învățarea este dirijată prin conversații care orientează atenția și energia copiilor asupra conținutului, îi ajută să ajungă la o gândire structurată prin dialoguri deschise și lipsite de ascunzișuri. Această ghidare permite copiilor să dobândească competențe de exprimare, de judecată, de analiză precum și încrederea de a aplica cunoștințele câștigate.

Predarea tematică este benefică atât pentru părinți, prin implicarea lor în cadrul diferitelor activități ale clasei, pentru învățători care sunt stimulați de conținutul mereu nou și de posibilitățile interesante de a folosi metodologii didactice noi, cât și pentru copii cărora li se recunoaște capacitatea de a gândi original și competent permițându-le folosirea de căi noi pentru a-și dovedi competențele.

În cadrul acestor activități relațiile care apar între elevii clasei sunt caracterizate de:

- preocuparea unuia pentru celălalt – colaborare
- realizarea unor asocieri intelectuale interesante
- dezvoltarea deprinderilor de comunicare și dialog
- formarea spiritului de echipă

Predarea tematică presupune abordarea diferitelor discipline prin explorarea unei idei care se leagă de mai multe domenii. Elevii sunt ajutați să descopere legăturile dintre diferite discipline și legăturile lor cu viața.

Învățătorul are posibilitatea să-și structureze materialele de parcurs în funcție de nevoile, așteptările, interesele și experiența de viață a elevilor, realizând proiecte interdisciplinare interesante legate de viață și problemele pe care ea le ridică. Astfel de proiecte capătă imediat o semnificație pentru copii, cărora li se prezintă o problemă reală de rezolvat sau o idee nouă de investigat.

Predarea tematică poate fi realizată prin activități tematice de o zi sau prin unități tematice de studiu care acoperă diferite perioade de timp (câteva săptămâni sau luni de zile). Unele studii tematice pot fi mai scurte dacă se constată că studiul a satisfăcut interesele copiilor, iar altele pot fi prelungite dacă interesul elevilor crește.

**Bibliografie**

Cocoradă, E. (coord.) (2004), *Consilierea în școală – o abordare psihopedagogică*, Sibiu, Editura Psihomedica.

Ionescu, M., Radu, I. (1995), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Isenberg J., Jalongo M. P., David, J. (1998), *Curriculumul centrat pe copil*, Iași, Editura Cermi.



# **ALTERNATIVA „STEP BY STEP”. O ALTERNATIVĂ DE SUCCES**

**Luminița Claudia MĂRGINEAN  
Rebeca BOTA**

Trăind într-o lume aflată într-o permanentă schimbare, într-o lume în care omul este mereu preocupat de valorile materiale, de poziția lui în societate, lăsând la o parte de pe lista lui de priorități educația copiilor sau uneori neglijând cu desăvârșire acest lucru, dascălului îi revine menirea de a remedia acest neajuns și mai mult de atât să încerce „de a înălța pe culmi mai nobile de viață omul, comunitatea etnică și umanitatea prin cultivarea valorilor spiritului”, pentru că așa cum spunea Kant „omul nu poate deveni om decât prin educație”.

La vârsta preșcolară, dascălul este un „moderator de oameni în devenire și cu cât este mai priceput, mai îndemânat și mai devotat muncii sale cu atât mai valoroși vor fi cei care îi vor trece prin mâini, întrucât nu părăsești un ideal fără să îi lași ceva din ființa ta”. (N. Iorga).

Democrația pe care ne-am câștigat-o ne permite nouă, dascălilor să introducem „noul” dar fără a demola trecutul ci doar „să strecurăm” în activitatea noastră „noul” pentru a moderniza vechiul-respectiv tradiționalul cu alternativele pe care le avem la îndemână, combinând „parfumurile”, speranțele, orgoliile, proiectând echilibrat idei gigant, ale unor pedagogi gigant cu ideile omului simplu care este în permanență în mijlocul copiilor, îi ascultă, îi înțelege, îi mângâie, îi ajută să se cunoască pe sine, să se accepte, să se iubească, să-și cunoască emoțiile, să-și înfrângă temerile, să-și recunoască defectele, etc., pentru că atunci când învață aceste lucruri un om poate trăi bine și poate iubi persoanele și situațiile din jur.

Din acest punct de vedere, un cadru didactic, indiferent în ce alternativă ar lucra conștientizează faptul că jocul este principala sa „armă salvatoare” cu care poate să soluționeze anumite situații de criză, poate să gestioneze emoții, poate să creeze o stare de bine, poate să „pună în mișcare” o serie de experiențe dobândite în timp de către copil și tot dascălul prin priceperea și creativitatea de care dă dovadă poate influența didactica specialității „dezgolind-o” de tradiția inutilă, păstrând scheletul și adăugând „ornamentații pe care pedagogia le explică științific”. Aspectul benefic al jocului este abordat într-o viziune modernă cu influențe fundamentale asupra dezvoltării ulterioare ale copilului iar preluarea unor strategii pentru educația timpurie într-un mod spectaculos de creativ au făcut ca metodele „tradiționaliste” și fie înlăturate sau amplasate într-un context european-american.

Proiectele practicate în grădiniță sunt prietenoase așteptate de copii pentru simplul prilej de a-și pune în valoare deprinderile, de a învăța unii de la alții, de a descoperi necunoscutul. Proiectele și metodele noi stârnesc curiozitatea de cunoaștere deoarece se creează o estetică nouă a mediului educațional funcțională care declanșează emoții pozitive și influențează posibilitatea responsabilizării, cooperării,

autocunoașterii, învățării primelor lecții de viață emoțională constructivă pentru copii și pentru ceilalți factori implicați.

Inovațiile din domeniul pedagogiei au creat posibilitatea cadrelor didactice de a selecta și transforma aplicațiile scrierilor în adevărate „laboratoare de cercetare practică” pentru cei mici, dar în același timp oferindu-i dascălului posibilitatea de a se exprima prin combinarea ideilor, combinarea metodelor etc., acest lucru fiind vizibil în orice context în grădiniță și școală.

Prin oferirea de informații și cunoștințe combinate cu o serie de jocuri, structura unei activități, respectiv a unei lecții devine interesantă, atractivă, în funcție de intersectarea informațiilor autentice prezente și a gândurilor creative în combinații viitoare.

Cei mai flexibili dascăli rămân cei cu dorința de explorare de la debutul carierei, moment în care se creează propriul stil didactic care poate fi unul modern, eficient, stil conceput după interesele, trăirile, scopurile, idealurile care ne animă pe marea majoritate la început de drum și din păcate mai poate fi menționat și un stil ineficient, inflexibil, nedorit.

Adaptarea la noua înfățișare a educației noi se poate face prin integrarea propriei personalități, a propriului caracter într-o rețetă de succes care are ca bază de pornire imaginația nelimitată spre un sistem educațional viitor, care respectă unicitatea copilului și promovează inteligența emoțională ca noutate.

Călătoria în universul educației trebuie să aibă un final educațional arhitectural grandios, care să creeze acea stare de automulțumire pentru fiecare componentă a „edificiului” format din copii, părinți, colegi și tot ce a fost creat de-a lungul carierei prin efort, renunțare, dăruire și succes. Acest edificiu poate fi piramidal, dar poate fi și uniform, poate fi plictisitor, neperformant și nu poate fi încadrat într-o arhitectură educațională a viitorului și nici măcar a prezentului.

Desăvârșirea „operei educaționale” la care se angajează un dascăl la început de drum să lucreze implică dăruire, căutare, creație, performanță, o cronologie a carierei de formare permanentă în desăvârșirea profesională. Ca și construirea clădirilor moderne, construcția educațională a fiecărui dascăl este alcătuită din succese și eșecuri care echilibrează performanțele etapelor parcurse.

Vizualizând construcția educațională personală, la finalul carierei poți constata că ai nevoie de o mașină a timpului performantă care să te poarte până la ultimul nivel care este și cel mai apropiat, ca timp, cu ajutorul căreia poți să percepi lejer, mulțumit, analitic, sarcastic pe alocuri întregul edificiu de la intrare până la ieșirea din sistem. Unele componente ale construcției educaționale personale stau în umbra altora, altele parcă țâșnesc spre înălțimi, poziția lor este uimitoare, neașteptată, de mare succes și de cele mai multe ori poartă în ea firicelul de învățare presărat cu dragoste, dăruire, credință în primii ani ai cunoașterii-grădiniță. Această perioadă din unui copil trebuie să fie cea mai plăcută, presărată cu amintiri frumoase, „personaje îndrăgite”, să fie o perioadă de care atunci când copilul devine adult să-și amintească cu emoție și drag, abia atunci poți spune că ai reușit în cariera ta, abia atunci poți spune că ești un dascăl apreciat sau așa cum spunea Einstein în una din lucrările sale „Un om de valoare”, „nu căutați să fiți oameni de succes, căutați să fiți oameni de valoare! Ce șansă a dăruit Dumnezeu educatorilor!”.

### **Bibliografie**

Cosnier, J. (2002), *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*, Editura Polirom, Iași.

Faber, A., Mazlish, E. (2002), *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală*, Editura Curtea Veche, București.

Goleman, D. (2004), *Inteligența emoțională-cheia succesului în viață*, Editura Allfa, București.

Humphreys, T., *Stima de sine-cheia pentru viitorul copilului tău*.

Sussman, J. D. L. (1994), *Să acționăm inteligent*, Editura Polimark, București.

Zlate, M. (1991), *Fundamentele psihologiei*, II, Editura Hiperyon XXI, București.

Negovan, V. (2007), *Psihologia învățării*, Editura Universitară, București.

# **ROLUL PROGRAMELOR DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARII DIN ALTERNATIVA STEP BY STEP**

**Maria Luciana SIDOR  
Silvia Dana ARPĂȘTEUAN**

## **Specificul programelor de dezvoltare socio-emoțională**

Cele mai eficiente programe de dezvoltare a inteligenței emoționale sunt comprehensive și multifacetate, incluzând atât componente cognitive cât și de sănătate, atât din perspectiva copilului cât și a familiei.

Cei mai mulți autori subliniază nevoia de a extinde programele de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale de la nivelul clasei de elevi sau grupeii de copii la familia și comunitate. Este foarte important ca toți adulții din toate contextele în care trăiește copilul (proximal și distal) să fie implicați în derularea programelor de dezvoltare a Inteligenței Emoționale. Payton și colab., (2000) menționează o serie de aspecte care facilitează creșterea eficienței programelor de dezvoltare a Inteligenței Emoționale:

1) Includerea în program a unor structuri care să promoveze întărirea și extinderea educației emoționale dincolo de limitele clasei de elevi sau grupeii de copii, la nivelul întregii școli sau grădinițe;

2) Includerea unor strategii de îmbunătățire a comunicării dintre instituția de învățământ și familie (implicarea părinților în dezvoltarea competențelor sociale și emoționale atât acasă cât și la școală);

3) Implicarea parteneriatul școală-comunitate (membrii din comunitate să fie implicați în dezvoltarea programelor de educație emoțională la nivelul instituției de învățământ).

În conștiința multor educatori, misiunea majoră a sistemului de învățământ este să dezvolte abilitățile academice (scris, citit, socotit) ale copiilor. Educația emoțională a fost adesea privită cu scepticism fiind considerată în afara obiectivelor majore ale activității preșcolare și școlare. Argumentele pe care se sprijină această atitudine sceptică scot în evidență nevoia cadrelor didactice de a-și concentra efortul pe performanțele academice deoarece timpul este limitat și insuficient pentru a se adresa altor probleme, cum ar fi competențele socio-emoționale, în pofida meritului lor. Un motiv stringent pentru care a crescut tot mai mult interesul pentru dezvoltarea și implementarea programelor de educație emoțională, este atestarea faptului că abilitățile emoționale și sociale ale copilului reprezintă factor primordial de obținere a succesului academic. Studiile ne demonstrează ca inteligența emoțională corelează pozitiv atât cu performanțele școlare cât și cu cele profesionale (Elias et al., 1997). Surprinzător, s-a constatat că o serie de procese care erau percepute ca fiind pur cognitive sau intelectuale, au la bază fenomene în care aspectele intelectuale și cele emoționale lucrează sinergetic, influențându-se reciproc. În mod natural, programele

de dezvoltare a inteligenței emoționale ating pe lângă obiectivele care vizează competențele emoționale și obiective cognitive cum ar fi: dezvoltarea abilităților de ascultare activă, de concentrare a atenției pe sarcini, de gestionare a situațiilor neplăcute etc. (Goleman, 1995).

Promotorii programelor de dezvoltare a inteligenței emoționale evidențiază prin cercetări recente teorii ce unii educatori cu tact pedagogic și părinții cu bune abilități parentale au știut dintotdeauna: înțelegerea noastră și a celorlalți cât și capacitatea de a folosi această înțelegere pentru a rezolva problemele în mod adaptativ, furnizează o bază esențială pentru învățarea academică. (Cohen, 1999; Goleman, 1995).

### **Învățarea socio-emoțională și beneficiile ei**

Cercetările din ultimii zece ani demonstrează clar rolul important al Învățării Socio-Emoționale – SEL (Social Emotional Learning) în promovarea unei dezvoltări psihice sănătoase și realizarea academică a tuturor elevilor. Se arată de asemenea faptul că SEL reduce comportamentele problematice și de stres emoțional care interferează cu procesul de învățare al elevilor, contribuind la îmbunătățirea performanțelor școlare, la reducerea comportamentelor de risc.

SEL este o abordare eficientă pentru elementele de bază ale așa numitor *școli sigure cu elevi sănătoși* (SS-HS) oferind medii sigure de învățare și activități de prevenire a violenței, prevenire a abuzului de substanțe, suporturi comportamentale, sociale și emoționale, asigurând confort psihic și promovând sănătatea mentală a elevilor, profesorilor, părinților.

SEL este procesul prin care copiii și adulții dobândesc cunoștințe, atitudini și competențe asociate cu competențele sociale și emoționale: *conștiința de sine* (identificarea și recunoașterea emoțiilor, autopercepția, autoeficacitatea); *conștientizarea socială*, (empatie, respectul față de ceilalți, etc.); *self-managementul*: automotivarea, stabilirea obiectivelor, aptitudini organizatorice, *abilități de comunicare-relaționare* (angajarea socială) și abilități în rezolvarea de probleme. Aceste cercetări indică faptul că programul SEL, dacă este corect planificat și implementat, poate influența pozitiv dezvoltarea unei game largi de competențe sociale, de sănătate mentală, de comportament și academice.

Unele dintre cele mai importante și convingătoare informații provin de la cea mai mare și riguroasă revizuire de cercetare care s-a făcut vreodată în promovarea competențelor sociale și emoționale la copii-meta-analiza programelor SEL -2008.

Această recenzie a cuprins analiza a 700 de studii publicate în 2007 care au inclus intervenții în școală, familie și comunitate menite să promoveze competențele sociale și emoționale la copii și adolescenți cu vârste cuprinse între 5 și 18 ani.

Acest eșantion de studii au fost împărțite în trei domenii:

- 1) Studii cu privire la școală pe bază de intervenții;
- 2) Programe după școală;
- 3) Programe pentru familii.

Cercetarea a cuprins 207 programe de intervenții și a implicat un număr de 288. 000 de elevi. În această meta-analiză, cercetătorii au folosit tehnici statistice

pentru a rezuma concluziile în toate studiile, și au găsit o gamă largă de beneficii pentru elevi:

- Scăderea cu 9 % a incidenței comportamentelor disruptive din școală;
- Reducerea cu 9% a stresului emoțional, cum ar fi anxietatea și depresia.
- Îmbunătățirea cu 9% a atitudinii față de sine, față de ceilalți și față de școală;
- Îmbunătățirea cu 9% a comportamentului copiilor în școală;
- Îmbunătățirea cu 11% a rezultatelor la testele școlare.

Este de remarcat faptul că, în timp ce programul SEL s-a desfășurat în timpul programului școlar, acesta nu a influențat negativ performanțele academice ale copiilor, dimpotrivă acestea au urcat cu 11 puncte (percentile).

În cele din urmă, doar programele și intervențiile caracterizate ca fiind S. A. F. E. (**Sequenced-Active-Focus-Explicitly**) au obținut câștiguri semnificative în toate cele 6 domenii.

Un program S. A. F. E. presupune următoarele:

- utilizarea unui set de activități ordonate pentru a dezvolta abilități sociale și emoționale pas cu pas; (**Use a Sequenced set of activities to develop SE skills in a step-by-step fashion**);

- utilizarea formelor active de învățare, cum ar fi jocul de rol și repetarea comportamentelor care oferă elevilor oportunități pentru exersarea abilităților socio-emoționale (*Use **Active** forms of learning, such as role-plays and behavioral rehearsal that provide students with opportunities to practice SE skills*);

Focusarea atenției în cadrul programului pentru a realiza dezvoltarea abilităților socio-emoționale în cel puțin 8 sesiuni; (**Focus** attention on SEL, with at least eight sessions devoted to SE skill development)

- Explicarea potențialului de dezvoltare al competențelor socio-emoționale al fiecărui elev, competente care se regăsesc în obiectivele lecțiilor. (**Explicitly** target particular SE skills for development, with skills identified in lessons' learning objectives).

Studii anterioare au identificat o serie de factori suplimentari care influențează eficacitatea programului. Datorită acestui fapt, școlile ar trebui să acorde o atenție deosebită duratei programului și domeniului de aplicare. Sprijinul conducerii școlii este esențial deoarece mai multe programe intense de lungă durată au un efect mai mare iar SEL ar trebui început în perioada preșcolară și continuat până la liceu. Programele care se concentrează pe schimbarea comportamentelor tind să fie mult mai eficiente atunci când sunt abordate de școală și extinse în familie și comunitate.

În cadrul unui program considerat a fi S. A. F. E. se promovează *strategia gândirii alternative* **Promoting Alternative Thinking Strategies** (PATHS) care este un curriculum școlar elementar conceput pentru a promova competențele sociale și emoționale, abilitățile de gândire critică și cele practice. Fiecare lecție a programului PATHS specifică învățarea obiectivelor legate de predarea explicită a uneia din cele patru abilități socio-emoționale de bază: (1) *identificarea emoțiilor*, (2) *gestionarea emoțiilor*, (3) *rezolvarea problemelor* și (4) *construirea relațiilor*. Utilizarea acestei strategii presupune susținerea unor lecții sau activități care vizează creșterea auto-controlului și, implicit, scăderea impulsivității ca o condiție prealabilă în rezolvarea problemelor care apar în relațiile interpersonale. În cadrul acestor activități, copiii

învață să practice tehnica TURTLE, care presupune să se retragă în *carapacea* lor pentru a se calma atunci când sentimentele puternice îi stăpânesc. (*Spune-ți să te stăpânești! Respiră lung și profund! Spune problema și cum te simți!*).

Există dovezi ample că cele două elemente cheie ale programelor SEL: crearea de medii pozitive de învățare în școală și furnizarea instruirii bazate pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale conduc la obținerea unor performanțe academice ridicate pe termen lung.

Mediile de învățare pozitivă au în centru relația bilaterală profesor-elev și folosesc în managementul clasei strategii de instruire adresate elevilor cu nevoi speciale sau cu probleme emoționale. Aceste medii sunt motivante atât fizic cât și psihic oferind condiții optime de siguranță pentru toți elevii. Aceștia au relații apropiate cu colegii, cu profesorii lor și cu părinții fiind mult mai probabil că vor adopta cu ușurință normele prosociale și proacademice. De asemenea, în rândul elevilor care beneficiază de programe SEL se înregistrează o incidență scăzută a actelor de violență, a delincvenței juvenile, a abuzului de substanțe și a actelor de promiscuitate sexuală (sarcini nedorite, transmiterea de boli sexuale).

### Bibliografie

Vernon, A. (2004a), *Consilierea în școală. Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emoțională și comportamentală. Clasele I – IV*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Dimitrovich, C. E., Cortes, R., Greenberg, M. (2002), *Preschool PATHS: Promoting social and emotional competence in young children*. Paper presented at 6 th National Head Start Research Conference.

Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997), *Primary prevention mental healthy programs for children and adolescents: A meta-analytic review*. American Journal of Community Psychology, 25, 115-152.

Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Schellinger K. B. and Taylor R. D. (2011), *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. Child Development – January/February 2011, Volume 82, Number 1, Pages 405-432.

Cohen, J. (Ed.). (1999), *Educating minds and hearts: Social and emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.

Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence*, New York: Bantam Books.

Elias, M. J., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. et al. (1997), *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, R. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. R. (2000), *Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth*. Journal of School Health, 70, 179-185.

# INDIVIDUALIZAREA ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP

**Agapia COTOR-BÎRLĂDEANU**

„Fericit este copilul care găsește în fiecare etapă a drumului, pe educatorul capabil să insuflă treptat forța și elanul necesare împlinirii destinului său de om”  
(Maurice Debesse).

Fiecare copil are nevoi, dorințe și emoții, iar de modul în care acestea sunt receptate și de experiențele pe care le trăiește copilul în relațiile cu persoanele din anturaj depinde decisiv atitudinea sa față de viață. A-i învăța pe copii de mici, despre valoarea pe care o are fiecare dintre ei, ajutându-i să-și formeze o imagine pozitivă de sine facilitează formarea sentimentului de autoapreciere și încredere în forțele proprii.

Programul centrat pe copil în care cadrele didactice facilitează învățarea după stadiile de dezvoltare ale copiilor, după nevoile și interesele acestora reprezintă furnizorul de calitate al învățământului și urmărește formarea încrederii în sine a copilului preșcolar, descoperirea propriei identități și formarea unei imagini de sine pozitivă.

În grădiniță, întreaga ambianță trebuie să fie relaxantă, de bună dispoziție, activitățile de învățare să fie organizate în spirit ludic, încât copilul să participe tot mai motivat la diferite acțiuni ce-i revin individual.

Tratarea individuală adecvată ușurează procesul de adaptarea a copilului la cerințele și obiectivele procesului didactic, la activitățile din afara grădiniței, această adaptare fiind echilibrul funcțional între acomodare și asimilare.

Abilitatea de a individualiza implica cunoștințe referitoare la stadiile de dezvoltare a copilului și legate de: sănătate, creștere fizică, emoțională și cognitivă a acestuia. Este vorba de un proces al deciziilor în care educatoarea observă copilul, evaluează la ce punct se afla acesta în zonele semnificative ale dezvoltării și acționează astfel încât să obțină un răspuns particular caracteristic etapei de dezvoltare în care se găsește copilul.

Individualizarea va fi reflectată în primul rând prin orar care trebuie să asigure fiecărui copil timp pentru activitate și odihnă. Astfel, mobilierul, materialele și modul de aranjare a clasei trebuie să fie în directă concordanță cu un anumit stadiu de dezvoltare. Modul de prezentare a activităților trebuie să-i stimuleze și să-i ajute să cunoască gustul succesului. Individualizarea este un obiectiv important de care trebuie să se țină cont permanent deoarece influențează calitatea activității desfășurate în grupă. Astfel, problemele de comportament vor dispărea, iar procesul instructiv-educativ va progresa.

Ne întrebăm de ce este necesară individualizarea? Individualizarea corelează cu stadiul de dezvoltare, capacitățile și necesitățile fiecărui copil cu obiectivele principale ale echipei de educatori. Când ea reușește, copiii au o părere mai bună despre ei înșiși și devin mai performanți, abordează experiențe noi cu mai mult curaj. Învățământul *individualizat* constă în îndeplinirea unor sarcini de lucru de către fiecare copil în mod independent. Și această formă de organizare are avantaje:



- Îl ajută pe copil să-și însușească deprinde de muncă intelectuală
- Îl obișnuiește pe copil cu diferite responsabilități
- Îl ajută la eliminarea lacunelor
- Respectă particularitățile de vârstă
- Conduce la aprecierea cât mai exactă a capacităților fiecărui copil, tratat separat
- Învățământul individualizat prezintă și unele limite de care trebuie să ținem seama:

- Copilul se poate izola de colectiv, dacă activitatea nu este dirijată atent și nu este îmbinată cu activități frontale

- Răpește mult timp și prezintă dificultăți, deoarece preșcolarii nu știu să își organizeze munca independentă

Individualizarea este obținută prin respectarea etapei prezente de dezvoltare a copilului și planificarea unor serii de activități care să asigure o experiență de succes pentru fiecare copil. Abilitatea de a individualiza implică cunoștințe referitoare la stadiile de dezvoltare a copilului și legate de sănătatea, creșterea fizică, emoțională și cognitivă a acestuia.

În perioada de evaluare inițială a copilului, echipa de educatori evaluează prin diferite metode la ce nivel de dezvoltare fizică, psihică și intelectuală se află copilul, observând astfel nevoile și interesele fiecăruia. Iar apoi sunt planificate activități care urmăresc atât interesul copilului, cât și nivelul de dezvoltare al fiecăruia.

În ansamblul său proiectul centrat pe educația individualizată timpurie a copilului propune prin intermediul centrelor de activitate o „educație globală și funcțională”, o pedagogie a acțiunii centrată pe copil ca autor al propriei învățări.

Proiectarea programului step by step corespunde atât intereselor și nevoilor de grup cât și individuale, incluzând și îndrumările necesare pentru observarea și evaluarea progreselor fiecărui copil în parte. Individualizarea se realizează pe tot parcursul unei zile utilizându-se metode cum ar fi:

1) încurajarea participării la activitate și stimularea preșcolarilor prin aprobări, aprecieri, oferirea unor motivații, recompensă, zâmbet etc.;

2) adresarea unor întrebări ce solicită mai mult gândirea copilului, pentru cei cu nivel de dezvoltare intelectuală ridicat, întrebări ajutătoare și sarcini simple, explicații suplimentare, sprijinirea copiilor care întâmpină greutăți, dificultăți;

3) asigurarea timpului necesar fiecărui copil pentru a rezolva sarcina dată.

Principalul mijloc prin care copilul învață și se dezvoltă la această vârstă este JOJUL, pe care l-am putea defini ca „motor al minții”, care vrea să exploreze mereu mai mult, dar și al copilului însetat mereu de cunoaștere, de nou. Jocul este inima unui program preșcolar de succes intervenind în viața copilului într-o varietate de feluri. Copiii au nevoie să se joace, astfel își dezvoltă abilitățile cognitive, motorii, sociale prin interacțiunile cu cei de aceeași vârstă, cu adulții.

Echipa de educatori încurajează și sprijină jocul desfășurat atât în spațiu liber cât și în centrele de activitate. Astfel în urma unei programe atent stabilite bazată pe o experiență reală, centrele de activitate vin în întâmpinarea cerințelor copilului, mediului lui de proveniență, urmărind dezvoltarea aptitudinilor sale. Centrele de activitate permit copiilor să se implice în individualizare bazându-se pe interesele și

abilitățile proprii. Astfel la același centru de activitate un copil poate folosi materiale cu un grad mai scăzut de complicitate – numărul de piese din puzzle, cuburile –, iar altul alege materiale ce-i solicită gândirea mai profund, educatoarele notează aceste date și se folosesc de ele în individualizare.

Când experiența școlară este individualizată copiii pot crește și se pot dezvolta în ritm propriu. Orarul zilnic permite copiilor să folosească timpul și diferite ocazii pentru a alege centrele de activitate. Urmărindu-le interesul către un anumit centru de activitate preferat, des solicitat, putem face posibilă desfășurarea jocului care-i este necesar copilului din punct de vedere cognitiv și emoțional. Vom da în continuare câteva exemple concrete de activități de învățare ce pot fi desfășurate în centrele preferate de copii. Astfel la grupă desfășurăm activități cu caracter matematic specific jocului manipulativ, la alte centre de activitate – la construcții: „Construiește tot atâția copaci câți ani ai”, „Al câtelea cub este roșu”, „Numără căsuțele construite de colegul tău”, „Construim cifre din bețișoare”, „Ce-ai construit în stânga căsuței?” etc.; joc de rol: „Păpușa învață să numere”, „De-a matematicenii”, „De-a magazinul”, „De-a gospodina” etc.; Alfabetizare: „Câte foi are cărticica?”, „Biblioteca”, „Descoperă imaginea de la pagina...”, „Numerotăm cărticica confecționată”, „Scriem cifre” etc.; Nisip și apă: „Șir de pietricele”, „A câta broscuță a sărit în lac?”, „Acvariul” etc. Prin intermediul acestor jocuri copiii și-au însușit noțiuni matematice cum ar fi relații spațiale, aspectul ordinal al numărului, forme geometrice.

Aceeași metodă o planificăm și pentru însușirea noțiunilor legate de cunoașterea mediului, educării limbajului activităților practice și plastice. Pornind de la interesul copilului manifestat pentru un centru, activitățile de acest gen facilitează învățarea, copilul participând activ și cu plăcere. Totuși unii copii prezintă lacune ce îi diferențiază de ceilalți, fapt care conduce la o reorganizarea a activităților care să ofere condiții de afirmare atât celor dotați, cât și celor cu ritmuri mai lente în acțiuni și acumulări. Deosebiri dintre copii pot fi calitative sau cantitative, în funcție de gradul de dezvoltare a unor trăsături sau capacități. Orice activitate de diferențiere a instruirii trebuie să pornească întotdeauna de la sesizarea trăsăturilor, dar și a deosebirilor dintre subiecți, deosebiri manifestate pe mai multe planuri.

De asemenea, cunoscând particularitățile individuale ale fiecărui copil s-au înregistrat progrese și în cazul copiilor cu întârzieri în dezvoltarea intelectuală, a celor cu deficiențe de vorbire și limbaj, dar și comportamentale. Aceștia având nevoie de mai mulți pași în învățare, de mai multe exerciții, ajutor mai mult și mai variat, de mai multe feluri de materiale pentru a întări și dezvolta o abilitate.

Vom prezenta în continuare activitățile individuale desfășurate cu copiii care au necesitat ajutor special, a celor care au înregistrat progrese, precum și o monitorizarea realizată. În urma desfășurării acestora. Specificăm faptul că pentru a planifica cu exactitate activitățile specifice nevoilor descoperite la fiecare copil este necesară o înregistrare a nivelului de dezvoltare a fiecăruia. Realizarea acestui scop a presupus stabilirea itemilor prevăzuți de programa activităților instructiv-educative și consemnarea rezultatelor obținute într-o perioadă de timp, ținând cont de nivelul de vârstă al preșcolarilor. Astfel, putem constata nivelul minim, mediu și maxim la care se aflau copii la un moment dat identificând în același timp și nevoile fiecăruia.

Educarea copiilor într-o manieră care încurajează individualitatea, gândirea critică, inițiativa, adresarea de întrebări, alegerea, independența, exprimarea deciziei va duce la o generație de cetățeni pregătiți să trăiască în societăți democratice. În acest sens Carol Seefeld spunea – „Prin fiecare experiență copiii învață că sunt importanți, prețuiți și respectați”. Alternativa educațională step by step, permite copiilor să experimenteze și să progreseze în ritm propriu. Drumul dezvoltării fiecărui copil nu este impus ci este un labirint cu mai multe ieșiri în care fiecare va reuși să-și valorifice propriul potențial în măsura în care își va forma abilități creative pe care să le aplice în situații practice și prin care să-și pună în valoare unicitatea. Descoperirea de către fiecare copil a propriei identități și formarea unei imagini de sine pozitive reprezintă una din finalitățile programului step by step.

### **Bibliografie**

- David, E. (2011), *Sisteme pedagogice alternative*, Editura Psihomedica, Sibiu.  
 Drăgan, I. Nicola, (1993), *Cercetare psihopedagogică*, Editura Tipomur.  
 Doise, W., Mugny, G. (1998), *Psihologie socială și dezvoltarea cognitivă*, Editura Polirom, București.  
 Kirsten, A., Hansen și Roxane, K., Kaufmann, Burke-Walsh, K. (1999), *Crearea claselor orientate după necesitățile copilului*, Editura Cermi, Iași.  
 \*\*\* MEC, *Curriculum pentru învățământul preșcolar – prezentare și explicitări* (2008), Editura Didactic Publishing House, București.

# ROLUL ȘI IMPORTANȚA REGULILOR ÎN CLASA STEP BY STEP

Adina PITEA-CRIȘAN

Un moment important în activitatea de început a vieții de școlar, o reprezintă în cadrul alternativei, stabilirea regulilor clasei. Dacă într-o clasă tradițională, învățătorul stabilea reguli, iar elevii le urmau, în clasa Step by step, regulile sunt stabilite de comun acord și împreună cu elevii. Aceste reguli se introduc pe rând, în câteva zile, depinzând de numărul lor. În acest fel, într-o clasă centrată pe nevoile copilului, elevii își dezvoltă autocontrolul și fac alegeri.

În clasa Step by step, regulile clasei sunt notate în forme atractive: pe petalele unei flori, pe geamurile unei săli de clasă, pe ramurile unui copac al clasei etc.

Prin intermediul regulilor clasei și a modului în care acestea sunt introduse, elevul își dezvoltă simțul responsabilității și proprietății. Scenariul prin care se elaborează aceste reguli ar putea fi următorul: elevii se așază în cerc sau semicerc, mod de organizare specific întâlnirii de dimineață, învățătoarea demarează o discuție referitoare la importanța stabilirii și respectării unor reguli: la fel ca orice lege ele asigură siguranța unei persoane, iar în cazul nerespectării, va urma pedeapsa cuvenită. În acest caz se face apel mai întâi la experiența de viață a elevilor: *Ce reguli trebuie să respectați voi în familie? Dar în grupul de prieteni?* etc. După oferirea unor răspunsuri se va discuta despre importanța respectării unor reguli în cadrul grupurilor sociale: fără reguli nu se poate desfășura o activitate, nu se poate conviețui într-o societate. O altă variantă de la care se poate pleca în stabilirea regulilor clasei poate să fie și desfășurarea unui joc didactic sau chiar a unui joc pe care copiii îl desfășoară în cadrul grupului de joacă. De aici se vor identifica regulile și importanța lor pentru desfășurarea cu succes și plăcere a jocului, precum și urmările nerespectării acestora. De asemenea trebuie precizat faptul că orice regulă indică un comportament care trebuie urmat, ne spune ceea ce trebuie să facem, nu ce nu trebuie.

Urmează ca învățătoarea să exemplifice una sau două reguli: *Atunci când luăm un obiect din sală pentru a-l folosi, trebuie să îl așezăm la locul lui inițial.* După enunțarea regulii se discută și despre urmarea respectării ei: „Colegul care va avea nevoie la rândul său de acel obiect îl va găsi cu ușurință.”

După enunțarea acestora de către cadrul didactic, urmează etapa în care elevii pot enunța reguli, motivate, apoi finalizându-se cu discuții pe baza acestora.

Stabilirea regulilor clasei reprezintă un moment important în activitate, deoarece elevii vor ști ce trebuie avut în vedere în ceea ce privește comportamentul individual. O modalitate de atenționare în cazul nerespectării unei reguli poate fi indicată prin discuții personale cu elevul, apoi de comun acord cu el și cu ceilalți elevi stabilirea unei pedepse minime. De exemplu dacă un copil vorbește în timp ce altcineva vorbește, se discută cu el despre importanța ascultării persoanei respective, apoi se poate da pedeapsa de a ieși din grup, undeva într-o parte a clasei și a reveni atunci când crede că poate asculta.

Regulile clasei pe care eu o îndrum sunt:

- 1) La intrarea în clasa salutăm colegii și pe doamnele învățătoare.
- 2) Ascultăm când altcineva vorbește.
- 3) Respectăm persoanele din jurul nostru.
- 4) Avem grijă de obiectele din clasă.
- 5) Păstrăm curățenia în sală.
- 6) Ne ajutăm reciproc.

Pentru fiecare regulă în parte au fost acordate explicațiile necesare, precum și consecințele nerespectării regulilor:

- 1) Toți elevii vor spune: „Bună ziua căciulă, că stăpânul tău credem că nu are gură!”
- 2) Nu se numește elevul la răspuns la o lecție.
- 3) Rămâne în sala de clasă în timpul pauzelor și desfășoară activități mai puțin îndrăgite de elev.
- 4) Elevul respectiv nu mai are acces o zi la obiectele puse la dispoziție la centrele de activitate.
- 5) Rămâne după orele de curs la curățenie 15 minute.
- 6) Nu participă la activități de grup într-o zi, oferind în schimb altfel de activități.

Dacă aceste reguli sunt încălcate, atunci va urma contactarea părinților elevului respectiv printr-un eseu de îndreptare a comportamentului, întocmit după cum urmează: Data: Numele:

- 1) Ce am făcut ca să intru în această situație
- 2) Ce s-a întâmplat
- 3) Ce simt în legătură cu asta
- 4) Ce voi face data viitoare
- 5) Ce se va întâmpla atunci
- 6) Cum mă voi simți în acel moment

Învățătorul trebuie să fie un bun manager al clasei de elevi pentru a putea obține un profit intelectual (satisfacția profesională). De aceea trebuie să fie cât mai conștient de știința și arta conducerii în domeniul său specific, adică să-și însușească managementul educațional.

### **Bibliografie**

- Barbu, L. (2010), *Managementul calității în învățământ*, Editura Sfântul Ierarh Nicolae.
- Ionescu, M. (2007), *Instrucție și educație*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad.
- Iucu, R. (2006), *Managementul clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași.
- Joița, E. (2000), *Management educațional: profesorul – manager: roluri și metodologie*, Ed. Polirom, Iași.
- Nielsen, T., Olsen, J. (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Didactica Publishing House, București.

# ALTERNATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT - O ȘANSĂ PENTRU TOȚI

**Elena BULZ**

## **Introducere**

Învățământul românesc este o îmbinare reușită a unor metode moderne și clasice, însă reușita depinde întotdeauna de talentul și experiența profesorului.

Diferența dintre o învățare centrată pe profesor și una centrată pe elev este evidentă, și personal, sunt mult mai atrasă de rezultatele obținute, atunci când este vorba despre învățarea centrată pe elev: progresul în ritm propriu, încurajarea inițiativei, raportarea la viața de zi cu zi, școala deschisă spre exterior, stimularea participării, sentimentul final de responsabilitate și motivație al elevului.

În învățământul românesc și internațional, pe lângă cel clasic, sunt și alte alternative cum ar fi: Waldorf, Educația Montessori, Programul Step by Step, Freinet și Jena-Petersen, Homeschooling, și altele...

Toate sunt interesante și oferă rezultate, acolo unde; mediul, zestrea genetică și profesionalismul se întâlnesc.

M-am gândit să fac o scurtă prezentare a sistemului de învățământ Step by Step, chiar dacă nu am lucrat decât în sistemul tradițional, însă am avut ocazia să observ rezultatele acestor stiluri educaționale la câțiva elevi, formați în astfel de școli. Ceea ce am putut constata în cazul lor, a fost un comportament responsabil, o stimă de sine ridicată și mai ales o motivație bună pentru viață.

## **Activități didactice**

Step by Step este o formă actuală de îmbinare a organizării grupale, pe centre de interes, unde se practică organizarea frontală și individuală, promovează învățarea prin descoperire, prin interacțiune cu mediul, stimulând curiozitatea naturală a copilului.

Inițial, această formă de studiu, a fost introdusă în învățământul din Statele Unite ale Americii, în anii '60, și s-a răspândit în întreaga lume; bineînțeles că și în România, inclusă în 1994 sub denumirea de Head Start. Cei care au promovat acest tip de învățământ aveau ca scop realizarea unei educații desfășurate în cadrul clasei școlare dar care să pună accentul pe interesele copilului, pe implicarea familiei, poate chiar a comunității, în desfășurarea educației școlare.

Felul în care se organizează o astfel de clasă este destul de important, ținându-se cont de necesitatea creării unor spații în care copiii/elevii, să se simtă confortabil, în siguranță, un loc care să le stimuleze dorința de explorare și, de asemenea în multe școli și grădinițe Step by Step există și o sală a părinților.

Mobilierul, confecționat din lemn, va avea dimensiunile potrivite pentru nivelul de vârstă al elevilor și va fi distribuit în sală în așa fel încât să se poată crea centrele de studiu.

Alegerea celor șase centre de activitate și ingenioasa gestionare a timpului de lucru avantajează acest tip de instruire.

Interesant este următorul aspect; copiii din astfel de clase, lucrează simultan, cu un program zilnic de 8 ore, pe grupe mici, în centre diferite și au posibilitatea să aleagă ordinea centrelor (orarul). Centrele sunt de fapt, domenii ce se studiază și în învățământul tradițional: citire (biblioteca), scriere, matematică, științe, artă, construcții, sub îndrumarea a două învățătoare.

O grijă deosebită a învățătorului, este aceea de a dota fiecare centru cu materiale didactice numeroase, dar și cu alte materiale naturale interesante. O activitate matematică într-un astfel de centru ar putea avea ca scop – realizarea prin joc – a unor mozaicuri, puzzle, loto, domino, iar o activitate de tip alfabetizare pune la îndemâna elevilor instrumente de scris, hârtie, șabloane, sau ștampile cu litere care să susțină însușirea scris-cititului în mod spontan, etc.

Având în vedere că acești copii își schimbă periodic centrul de activitate, pe parcursul unei zile sau săptămâni, ei vor realiza sarcini diferite de învățare și vor ajunge la final, să parcurgă întreaga programă, cu condiția respectării ritmului individual de învățare al fiecăruia.

Activitățile elevilor sunt bazate pe cercetare, ei învață prin asocierea informațiilor noi cu cele asimilate și a materialelor noi cu cele pe care le cunosc deja și sunt evaluați prin modalități specifice cum ar fi: scaunul evaluării, mapa de lucrări, caietul de evaluare.

În fiecare clasa de Step by Step, vei găsi: un panou special unde vor fi notate aniversările și numele/fotografia sărbătoritorilor; un loc unde se vor afișa regulile clasei, stabilite de elevi, sub îndrumarea învățătoarei, la începutul fiecărui an, care pot fi și modificate pe parcurs; centru tematic cu materiale puse la îndemâna copiilor; adaptate temei zilei/săptămânii; spațiu destinat orarului grupei/clasei, elemente specifice fiecărui centru de interes (Scaunul autorului, Calendarul naturii, Mapa evaluării etc.).

Activitățile opționale oferite pentru a completa educația copiilor sunt diverse, concretizate în: Învățarea limbii franceze, Învățarea limbii germane, Conversație în limba engleză, Aikido, Pian, Șah, Arte plastice, IT, Cursuri de gătit, Drama, History and Science, Dans, Gimnastică ritmică, etc.

Verificând pe internet, care sunt opțiunile părinților (adică de ce își înscriu copiii la astfel de clase) am înțeles că aceștia cred în libertatea de mișcare a individului, deci nu le place când copilul e constrâns să stea 50 min într-o bancă, nu le place sistemul de notare, crezând că în învățământul tradițional există o vânătoare de note, consideră că sunt umiltoare comparațiile și ierarhizările detestă pedepsele de orice fel.

## Concluzii

Avantajele Step by Step-ului sunt cele prezentate în această lucrare: dezvoltarea unui simț al identității, cooperarea, respectul reciproc, integrarea în comunitate; așadar un elev absolvent al sistemului Step by Step își va cunoaște mult mai bine posibilitățile și valoarea, va ști că orice dificultate se poate depăși... cu un plus de stăruință!

Copiii preferă să învețe la astfel de școli pentru că aici nu este încurajată concurența, specialiștii considerând că până la 12-14 ani unele funcții și procese emoționale nu sunt complet dezvoltate iar o motivare pozitivă duce la maturizarea acestor funcții.

Înainte de a se hotărî să-și înscrie copiii la Step by Step, părinții sunt invitați să asiste la anumite lecții pentru a se convinge de rezultatele obținute.

Dezavantajele acestui fel de învățare au fost sesizate chiar de unul dintre promotorii ei (R. Cousinet) – care preciza că activitatea pe grupe e mai puțin eficientă în ceea ce privește cantitatea de cunoștințe acumulate de elevi și că există unii elevi pasivi ce preferă să-și lase coechipierii să se implice, fenomen sesizat și în învățământul tradițional când se lucrează pe grupe aplicând diverse metode moderne și când gălăgia lucrativă îi determină pe unii elevi să nu înțeleagă tema abordată/sarcina și astfel de elevii nu reușesc să devină independenți. Un alt dezavantaj ar mai fi și lipsa continuității; există „Step by step” numai la grădiniță și la ciclul primar, trecerea în ciclul gimnazial la învățământul clasic aduce unele probleme de acomodare.

Programul Step by Step este acreditat de către Ministerul Educației Naționale; CEDP – asigurând formarea inițială, continuă și mai ales perfecționarea cadrelor dar și asistența tehnică pentru toate clasele/grupele care aplică metodologia Step by Step. M. E. N., asigură spațiul de învățământ, salariile învățătorilor/educatorilor, etc.

Societatea românească încearcă să se obișnuiască cu aceste alternative și mai ales părinții care într-un fel sau altul au fost dezamăgiți de sistemul clasic, ei sunt atrași și de condițiile pe care le oferă mai nou grădinițele particulare sau alte sisteme diferite, dar eu cred că, nu numai învățământul tradițional îi determină pe unii tineri să nu reușească în viață, motivele reale sunt următoarele: se degradează ușor-ușor „familia”, legile existente sunt interpretabile, lipsesc adevăratele modele pentru că mass-media promovează în mare măsură „falsele valori” iar oamenii nu au puterea de a spune adevărul și de a lua atitudine.

### **Bibliografie**

Achim, F., Boja, A., Ignat, O., Maier, M., Pirău, M. T. (2009), *Prelegeri de Didactică Generală*, Editura Universității de Nord, Baia Mare.

Chiș, V. (2001), *Provocările Pedagogiei Contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

<http://stepbystep.ro>.



# TEHNICI EFICIENTE DE ALFABETIZARE SPECIFICE ÎN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP

Carmen-Cristina DIACONU

## Introducere

Unul din scopurile principale ale programului Step by Step pentru învățământul primar este formarea deprinderilor permanente de citire, scriere și a dragostei pentru lectură la copii.

Înșușirea deprinderilor lingvistice este un proces firesc, care presupune participarea părinților și a copiilor încă de la nașterea celor mici. Cititul și scrisul sunt deprinderi ce se transmit pe plan social și se însușesc și se dezvoltă pe baza unui model de învățare naturală. Alfabetizarea implică unele deprinderi transmise prin socializare. Aceste deprinderi sunt plăcute în măsura în care sunt funcționale. Nu sunt deprinderi izolate, sunt parte integrantă a unui proces complex, cititul, scrisul, deprinderile de a asculta și de a vorbi fiind interrelaționate și interdependente.

La intrarea în clasa I copiii vin cu un bagaj de cunoștințe, de experiențe diverse, în cadrul cărora se întrepătrund credințe, judecăți, prejudecăți, atitudini, scheme de comportament, experiențe care pot influența tipul de cunoștințe pe care ei le vor avea la începutul procesului de alfabetizare.

Pentru elevii de clasa I, alfabetizarea reprezintă posibilitatea de a descifra mesajele cuvintelor și textelor tipărite, pentru a obține un acces important la lumea adulților. Mai târziu ei ajung să citească din plăcere, pe măsură ce descoperă noi lumi din cărți, și să aibă încredere în aptitudinile lor de citire și scriere.

**1. Componentele alfabetizării** sunt: *ascultarea, vorbirea, cititul și scrisul*, componente strâns legate între ele, care se formează și se dezvoltă concomitent. Este un proces complex, întrucât înseși aceste deprinderi sunt complexe. Bazele lor se pun în clasa I și se continuă în clasele următoare.

**1. 1. Vorbirea** este un puternic instrument intelectual, care formează și clădește sentimentul de apartenență la comunitate. Până la intrarea în școală, copiii își însușesc deja utilizarea practică a limbajului oral și structura acestuia, știu să vorbească în secvențe logice și adecvate ca sens, iar vocabularul lor va continua să se dezvolte. În procesul de învățare se folosește mult timp pentru a vorbi, a discuta și a asculta. Este foarte important ca într-o clasă să se stabilească reguli precise despre cum să fii un bun participant, vorbitor și un bun ascultător.

**1. 2. Vorbirea și ascultarea** sunt mijloace de explorare ale tuturor aspectelor din programa de învățământ. Copiii trebuie încurajați să comunice adecvat și eficient, să respecte anumite reguli de vorbire și ascultare, să pună întrebări, să dea răspunsuri, să evalueze informațiile în spirit critic.

Pentru realizarea acestor scopuri legate de vorbire și ascultare se pot desfășura următoarele activități: participarea la discuții; interpretarea unor roluri, dramatizări; audierea unor povești citite cu voce tare, a unor întâmplări relatate de colegi, a casetelor audio; reamintirea și relatarea din memorie a celor audiate, a unor

experiențe proprii; continuarea unor povestiri cu început dat; dialoguri; întrebări și răspunsuri; poezii, cântece, jocuri, mișcare. Caracteristicile generale ale învățării care corespund acestor activități sunt: extinderea vocabularului, însușirea felului de modelare a vocii în funcție de situație, educarea deprinderii de a face o audiere selectivă, efectuarea de observații, prevederea rezultatelor, aprecierea punctului de vedere al celorlalți, împărtășirea propriilor experiențe și necesități, evaluarea informațiilor, înțelegerea și aplicarea direcțiilor de acțiune în mai multe etape.

Cultivarea atentă și solidă, sub toate aspectele, a limbii vorbite, este cu atât mai importantă cu cât ea influențează nemijlocit limba scrisă. Unul din cele mai eficiente instrumente de prevenire a greșelilor de scriere, de autocontrol al elevilor îl constituie calitatea limbii vorbite. Un elev care se exprimă corect și clar va putea folosi această calitate ca un mijloc de autocontrol în procesele de citire și scriere. Dacă pronunță corect un cuvânt, îl percepe corect și pe cale auditivă, distinge sunetele și ordinea exactă a lor în cuvinte, va avea capacitatea de a preîntâmpina greșeli frecvente în acțiunile de citire și mai ales în cele de scriere (omisiuni, inversiuni, substituiți sau adăugiri de litere). De aici reiese importanța exercițiilor de pronunțare corectă, ca modalitate de bază pentru reprezentarea structurii fonetice a cuvintelor, în scopul prevenirii greșelilor de exprimare orală și scrisă.

**1. 3. Citirea** este o componentă de bază a alfabetizării. Formarea de cititori fluenți, care să citească pentru a se informa, dar și pentru divertisment, este scopul principal al procesului de alfabetizare în clasa I. Pentru realizarea acestui scop profesorul trebuie să-și adapteze stilul de predare în concordanță cu necesitățile elevilor, să le ofere oportunități de a citi și a scrie zilnic. În timp, elevii ajung să realizeze că prin citit pot și să scrie tot mai bine.

Se spune că oamenii citesc pentru a învăța și scriu pentru a gândi. De aceea se pune un mare accent pe gândire, iar profesorul trebuie să pună la dispoziția copiilor o mare varietate de texte literare (relatare, audiere, prezentare), situații care le permit să citească pentru a se informa (ocazii de studiu, colectarea de informații din bibliotecă) și să-i îndrume să îndeplinească anumite sarcini (de exemplu, cum să construiască o jucărie).

Însușirea cititului presupune două stadii: învățarea tehnicii, a mecanismului propriu-zis de citire și apoi utilizarea cititului ca instrument al muncii intelectuale.

### **1. 3. 1. Metode și tehnici de a preda cititul:**

*Metoda fonetică* (utilizată din 1890), metodă de bază în alfabetizarea copiilor, larg utilizată în învățământul românesc, se bazează pe relația dintre sunete și litere, în scopul învățării literelor ca semne scrise ale sunetelor.

*Metoda „privește și spune”* (din 1930) presupune memorarea vocabularului la vederea acestuia. Copiii dispun de o „bancă” de cuvinte, pe care le pot folosi în procesul de citire a cărților. În acest fel însă se învață cuvinte separate, distincte, iar textul este trunchiat. Vocabularul fiind limitat, operarea cu semnele lingvistice este oarecum artificială.

*Cititul progresiv* se bazează pe una din cele două metode amintite mai sus. Se utilizează un vocabular dirijat, textele devenind tot mai complexe și mai interesante.

*Metoda de creare de propoziții* presupune alcătuirea de propoziții din cuvinte tipărite pe niște cartonașe, care vor fi selectate și ordonate logic.

**Metoda lingvistică** (din anii 1950) se bazează pe modelele ordonate ale corespondenței grafie-sunet (exemplu: lac, sac, tac, rac, fac etc.).

**Lecția de citire dirijată:** toți elevii au texte tipărite identice; după citire, învățătorul cere observații și puncte de vedere personale, răspunsuri la întrebări.

**Metoda Cloze** presupune completarea spațiilor libere dintr-un text, lucru care îi solicită pe copii să evalueze și să înțeleagă ceea ce citesc. Exemplu: „Iepurele mergea \_\_\_\_ și \_\_\_\_, în timp ce ogarul nu-i era frig, pentru că avea \_\_\_\_ și \_\_\_\_.” (din C. Gruia, „Ciuboșelele ogarului”).

**Metoda lingvistică integrală** s-a introdus relativ recent în învățământul românesc, dar este larg răspândită în țările occidentale. În acest mod copiii învață să citească pe măsură ce sunt expuși la prezența în clasă a diverselor materiale tipărite, adecvate vârstei și necesităților lor (povești, poezii, mesaje, cântece etc.) sub forma unor cărți mari sau planșe pe care le consultă în grupuri, sau a unor cărți mici pe care le consultă individual. Această metodă se axează pe conținut și semnificație, pe integrarea citit-scrisului și pe îndrumarea copiilor în a ajunge să poată citi independent.

Programul Step by Step pentru învățământul primar susține o abordare integratoare a diferitelor metode de învățare a citit-scrisului, adaptarea procesului didactic la personalitatea fiecărui elev, individualizarea pe cât posibil a programei de învățământ. Se lucrează pe grupuri mici, iar profesorul încurajează elevii să vorbească, să gândească, să avanseze în lectura unei cărți, să devină cititori independenți.

### 1. 3. 2. Componentele citirii

Profesorul trebuie să creeze o balanță într-un program de citire zilnică, programând toate componentele citirii: *citirea cu voce tare*, *citirea fragmentară*, *citirea ghidată* și *citirea independentă*.

**Citirea cu voce tare** este cea mai importantă activitate care duce la succesul în citire și permite copiilor să înțeleagă că citirea este o experiență plăcută, nu una plictisitoare. În acest mod se consolidează deprinderile de ascultare, vorbire, citire și scriere ale copiilor, se îmbunătățește capacitatea de înțelegere în procesul de ascultare, se dezvoltă vocabularul, se stârnește curiozitatea și inspirația. Este important să se aleagă texte variate (povești, poezie, teatru, jurnale etc.) însoțite de imagini adecvate vârstei și nivelului clasei și să se creeze o atmosferă caldă, stimulativă (de exemplu, copiii pot sta jos, pe covor, în jurul cititorului). După citire urmează discuții pe marginea textului, bazate pe reacțiile copiilor la citire și la răspunsurile lor personale la diferite întrebări și cerințe.

**Citirea în grup** mare sau restrâns: Fiecare copil are un exemplar al textului de citit. Citind și recitind un text, succesiv, copilul își dezvoltă capacitatea de înțelegere a firului povestirii, de utilizare a cuvintelor noi, trăsăturile personajelor, observă alte detalii. Unii copii vor participa activ la actul citirii, în timp ce alții vor dori să asculte înainte de a citi independent. Prin această metodă se încurajează copiii să muncească la strategiile de citire în mod independent.

**Citirea ghidată** se realizează în grupuri restrânse de câte 4-6 elevi și este efectuată de către copii, care-și asumă responsabilitatea de a citi un text necunoscut, fiind provocați să utilizeze strategiile de citire cunoscute. Mai întâi profesorul prezintă cartea – titlu, autor, ilustrații. Pe parcursul citirii se fac pauze pentru a se atrage atenția

asupra vocabularului, regulilor de scriere, analiza personajelor, diverselor detalii. După citire, profesorul pune întrebări despre conținutul textului, se comentează, se dezbate anumite aspecte.

**Citirii independente** trebuie să i se acorde cel mai mult timp în cadrul unei lecții. Elevii își dezvoltă propriul simț de progres și independență în citire. Profesorul le pune la dispoziție diferite cărți/ texte adecvate vârstei și clasei, iar copiii aleg în funcție de interesele și preferințele lor. **Citirea individuală** se poate realiza în orice moment al zilei, după cum își propune profesorul și permite înregistrarea progresului făcut de copil și remedierea unei citiri defectuoase.

**1. 4. Scrierea** se învață concomitent cu citirea, într-o unitate integratoare și nu constituie o etapă distinctă în procesul de alfabetizare. Copiii de 6-7 ani își folosesc propriul tip de comunicare atunci când scriu. Unii desenează înainte de a învăța să scrie, alții vor să vadă mai întâi cuvintele pe care le vor scrie, alții vor crea povestioare pe baza unor materiale. Este important ca profesorul să cunoască și să rețină modul variat în care se pot exprima copiii și să-l utilizeze atunci când predă noțiunile legate de scris, să creeze un spațiu de învățare în care copilul se simte respectat și apreciat de către profesor și de către colegii săi, să aibă încredere în el și în capacitățile sale de muncă și învățare.

La clasa I, prima etapă în învățarea scrisului constă în însușirea mecanismului scrierii, în învățarea literelor ca semne scrise ale sunetelor, în înțelegerea și realizarea conexiunii sunet – literă de tipar – literă de mână, apoi scrierea cuvintelor și a propozițiilor, în exerciții de copiere, transcriere, dictare sau autodictare. În învățământul tradițional, după învățarea literelor de mână se fac diverse alte exerciții de scriere, despărțirea cuvintelor în silabe, exerciții de gramatică, de vocabular, apoi de interpretare a textelor, punându-se accent pe realizarea unui scris corect, lizibil, caligrafic, respectându-se niște reguli precise de scriere în pagina caietului.

În alternativa educațională SbS accentul se pune, pe lângă aceste cunoștințe și deprinderi de bază, pe scrierea ca o cale de comunicare și exprimare a propriilor idei, gânduri, sentimente. Abordarea scrisului dintr-o viziune individualizatoare și creativă facilitează aprecierea scrisului ca mod de comunicare, dezvoltă dragostea pentru scris, înțelegerea legăturii dintre vorbire, citire și scriere, dă ocazia de a prezenta copiilor diferite materiale scrise (cărți, poezii, povești, povestiri, jurnale, observații, scrisori, invitații, mesaje diverse etc.). Scrierea este văzută ca o componentă a unui context social, într-o atmosferă de permanentă încurajare din partea adulților, dar și a colegilor.

Voi insista mai mult la acest aspect specific de învățare eficientă a scrierii la clasa I în programul SbS, unde noile metode de predare recomandă ca elevii să scrie, creând asemenea scriitorilor, despre un interes al lor, despre o experiență proprie sau o temă la alegere, având un „public” format din cititori – colegi, învățător, părinți. Finalizarea acestei activități va fi de fapt realizarea unei cărți.

Pentru o abordare creativă a lecției de scriere trebuie să avem în vedere că elevul hotărăște singur despre ce anume va scrie, că o compoziție se elaborează în timp, iar conținutul acesteia este mai important decât ortografia, care se corectează pe parcurs. Trebuie încurajat și sprijinit progresul și stadiul de dezvoltare al fiecărui copil în parte.

Este recomandat ca sala de clasă să fie organizată pe centre de activitate. Așa cum există un centru de citire, de lectură, trebuie să existe și un centru de scriere, unde elevii au la îndemână toate materialele necesare: diferite feluri de hârtie, instrumente diverse de scris, radiere, lipici, foarfece, rigle, coperte de cărți, cărțile cu foi nescrise etc. Aici se va lucra de cel puțin trei ori pe săptămână.

Programul SbS urmărește însușirea, de către copii, a etapelor din cadrul procesului de scriere ca proces de creație: *alegerea unui subiect; scrierea unei ciorne; revizuirea sau rescrierea; editarea; publicarea; scaunul autorului* – prezentarea lucrării în fața clasei.

Se organizează activități familiare care prezintă copiilor cum se realizează și cum se publică o carte. Profesorul poate organiza o ședință de *brainstorming*, în cadrul căreia elevii propun diferite teme pentru scriere: crearea unui text după imagini, descrierea unei acțiuni, a unui obiect, a unei experiențe, a unui anotimp etc. Aceste teme sunt puse pe o listă, afișată, listă care trebuie completată și modificată atunci când este cazul. Elevii își aleg o temă care le place, alcătuiesc o schiță, o ciornă, care va fi redactată într-o perioadă mai lungă de timp. Revizuirea și rescrierea sunt decizii care se iau împreună cu profesorul, după discuții individuale sau după discuții între colegi. În timpul acestor discuții nu se fac aprecieri sau judecăți de valoare, ci se pun întrebări, se fac sugestii și clarificări. Pe parcursul editării se acordă atenție ortografiei, punctuației și sintaxei, respectând reguli specifice sugerate de către profesor. Când lucrarea este completă, se poate spune că este gata de publicat și este pusă într-o colecție de compuneri. Sigur că poate fi însoțită și de ilustrații făcute tot de către copii sau decupate și lipite, tip colaj. Publicarea poate fi sub forma unor cărți, cu coperte dreptunghiulare sau de diverse forme, decupate, la alegerea copiilor, în funcție de tema prezentată (de exemplu, o carte despre toamnă poate avea copertele sub forma unei frunze sau a unui fruct de toamnă; o carte în care se prezintă bucuriile iernii poate avea copertele în forma unui om de zăpadă sau a unui brad de Crăciun etc.). Este amuzant, stimulativ și eficient din punct de vedere psihologic pentru copil dacă va adăuga și o pagină despre autor: o fotografie, date personale, interesele lui, meseria pe care dorește să o facă mai târziu, alte „cărți” pe care le-a mai scris. Acest lucru contribuie la întărirea respectului de sine, la cunoașterea copiilor și la respectul reciproc. Cartea este prezentată la „Scaunul Autorului”, analizată și apreciată de colegi, apoi poate fi depusă la centrul de lectură, în bibliotecă și poate fi chiar împrumutată și citită de către colegi sau de către părinți. Așadar, copiii pot deveni „autori”.

## **2. Rolul profesorului în procesul alfabetizării**

Rolul profesorului în procesul alfabetizării este divers și complex, multidimensional. El este, pe rând, proiectant, coordonator, ghid, intermediar, partener. Se implică permanent în activitatea cu grupurile mici, cu cele mari și cu fiecare copil în parte și trebuie să cunoască diferitele nivele ale procesului de învățare prin care trec copiii. Îi ajută să realizeze conexiuni între citit, scris și viața de zi cu zi, demonstrându-le care sunt aspectele practice și conștientizându-i de valoarea cuvântului scris.

Componentele alfabetizării trebuie abordate de către profesor în așa fel încât să fie plăcute și atrăgătoare pentru copii, promovând o atmosferă relaxantă și primitoare în sala de clasă, sporind dragostea pentru lectură prin intermediul unor

cărți și materiale necesare procesului de alfabetizare, discutând pe marginea poveștilor pe care le citesc cu voce tare, oferind copiilor posibilitatea de a pune întrebări relevante și de a fi ascultători atenți și activi, de a-și exprima părerile proprii, stimulându-le imaginația, dezvoltându-le vocabularul, oferind ocazii de a citi singuri și a scrie.

Să nu uităm puterea exemplului profesorului, care trebuie să fie un model pentru elevii săi în ceea ce privește modul de exprimare orală și scrisă și care-și va pune amprenta asupra educației și instruirii elevilor.

### **Concluzii**

Activitatea de cultivare a dragostei și a respectului pentru limba română, formarea unei exprimări corecte orale și scrise nu este ușoară, simplă, dar este frumoasă și foarte importantă pentru cadrele didactice. Sarcinile multiple ale alfabetizării, ale însușirii citit-scrisului trebuie realizate la toate disciplinele de învățământ și în toate situațiile în care profesorul are posibilitatea de a-i influența pe elevi în această direcție.

Elevii pot reacționa la cărți în diverse feluri: pot să citească în mod independent, să discute textul, să emită opinii, să dramatizeze, să povestească, să ilustreze, să ordoneze ideile, să pună întrebări, să descrie personaje, fenomene sau obiecte.

Programul de alfabetizare în alternativa educațională Step by Step îl ajută pe elevul de clasa I să realizeze importanța cititului și scrisului nu doar ca instrument al muncii intelectuale ci, îndeosebi, ca mod de a deveni participant activ la viața unei societăți democratice.

### **Bibliografie**

Bocoș, M., Jucan, D. (2008), *Fundamentele pedagogiei – Teoria și metodologia curriculum-ului*, Editura Paralela 45, Pitești.

Burke-Walsh, K. (1999), *Predarea orientată după necesitățile copilului / C. E. D. P. Step by Step* București, Editura Cermi, Iași.

Catalano, H. (coord.) (2008), *Alternative educaționale – Fundamentări teoretice și practice*, Editura Karuna, Bistrița.

Catalano, H. (coord.) (2009), *Educație și formare*, Editura Karuna, Bistrița.

# O ZI ÎN LUMEA „STEP BY STEP”

**Lenuța URECHE**  
**Lucreția BORȘ**

Dascălii cu adevărat înzestrați sunt cei care își aduc clasa la stadiul în care să poată spune: „Fie că sunt de față ori nu, clasa își continuă activitatea. Grupul și-a câștigat independența” (Maria Montessori).

Programul Step by Step pentru învățământul primar este un model creat ca un răspuns serios la marile schimbări ce se petrec în societate. Necesitatea unei schimbări în învățământ este de neînlăturat, dacă luăm în considerare fluxul de informație din viața cotidiană, schimbările atribuțiilor din instituțiile tradiționale și noile descoperiri privind activitatea mentală.

Structura de zi cu zi a clasei este programată pe unități de timp pentru materii diferite. Informația este separată în fragmente distincte, care sunt prezentate copiilor într-o unitate de timp proiectată, astfel încât să acopere materia și nu ca răspuns la dorința de cunoaștere a copilului. Conținutul este predeterminat, la fel și rezultatele, acestea sunt definite de factori ce sunt ușor de controlat.

Programul zilei, în alternativa educațională Step by Step, începe cu „Întâlnirea de dimineață”. În timpul acestei activități, elevii stau așezați pe mocheta, pe pernuțe, în cerc, pentru a putea vedea și relaționa în condiții fizice optime.

Întâlnirea de dimineață începe de regulă cu citirea „Agendei zilei” de către unul dintre elevi.

Ea prezintă elevilor activitățile din această zi și orele între care se desfășoară ele. Tot citind „Agenda zilei” de dimineață, când sosesc la școală, elevii au posibilitatea de a alege centrul de activitate cu care doresc să înceapă în acea zi.

Întâlnirea de dimineață își propune:

- să creeze o comunitate;
- să încurajeze – ascultarea;
- împărtășirea sentimentelor;
- participarea individuală și de grup;
- să-i învețe pe copii deprinderile necesare

devenirii unor membrii activi ai unui grup, ai comunității;

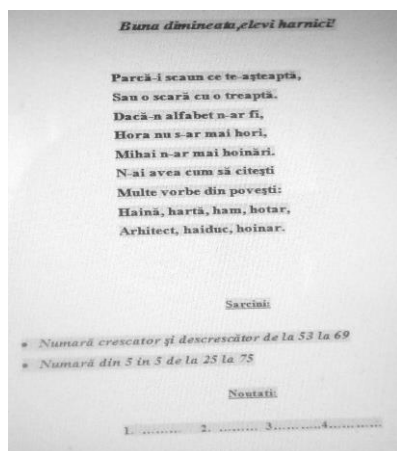
- să promoveze respectul față de cei din jur;
- să creeze un climat propice desfășurării activităților;
- să exerseze deprinderi importante succesului școlar: de a asculta, de a vorbi, de a scrie, de a sintetiza informații;
- practicarea și exersarea unor trăsături comportamentale.



O altă etapă este completarea „Calendarului naturii”

Scopul fixării zilnice a datei este de a-i ajuta pe elevi să-și formeze și consolideze noțiunea de timp, de trecere a timpului, de cronologie.

Pornind de la data, se exersează calculul mintal, cerându-le elevilor să dea exemple de exerciții ale căror rezultate să fie legate de aceste numere.



Un elev merge să citească „Mesajul zilei” la flip-chart-ul pe care este afișat.

Acesta este scris mare, pe o coală de hârtie, cu carioci divers colorate pentru a fi ușor de citit și a capta atenția elevilor.

Mesajul este completat cu informațiile cerute împreună cu elevii și se discută pe marginea acestuia. Un alt moment specific al întâlnirii este rubrica de „Noutăți”. La venirea la școală, de dimineață, copiii își pot înscrie numele la această rubrică, dacă au ceva interesant de povestit sau doresc să prezinte un obiect, lucrare, etc.

În acest moment, cei care au numele înscris, în ordine, se așează pe „Scaunul autorului” și prezintă ce au pregătit.

Întâlnirea de dimineață este urmată de **activitățile pe centre**, care oferă elevilor posibilitatea:

- de a alege activitatea din centre (după ce acestea au fost prezentate),
- de a explora,
- de a-și asuma responsabilități.







La activitatea pe centre fiecare grup are un responsabil, se studiază sarcinile de lucru care solicită copiilor să lucreze individual, în perechi, în echipă.

Sunt valorificate aici cu succes metodele activ-participative capabile să canalizeze energiile elevului, îl ajută să-și însușească cu interes și curiozitate noile cunoștințe, îl îndeamnă să își pună în joc imaginația, înțelegerea, puterea de adaptare și anticipare, memoria. Folosind aceste metode elevul este pus în situația să caute, să cerceteze, să găsească singur sau în grup cunoștințele ce trebuie să și le însușească, să afle soluții la probleme, să prelucraze cunoștințele.



Elevii vor lucra timp de 30 min, individual și în echipa. Învățătoarele trec pe la centre și supraveghează modul în care lucrează copiii, îi vor susține în muncă pe cei care întâmpină dificultăți.

În timpul activităților pe centre:

- trecerea de la un centru la altul se face cu tot grupul respectiv;
- sarcinile din centru sunt schimbate la fiecare rotire;
- toți elevii să treacă în aceeași zi prin toate centrele în care se lucrează;
- evaluarea se face obligatoriu după prima rotire și la sfârșit, dar se poate face și după fiecare rotire;
- lucrările vor fi expuse.

Momentul evaluării ce se desfășoară după parcurgerea unui centru de către fiecare grupă de elevi, este o situație de învățare în care responsabilul fiecărei grupe își

prezintă constatările, observațiile pozitive și recomandările asupra realizării sarcinilor de lucru de către fiecare copil din grupa lui.



Se fac aprecieri sincere, corecte, critice și autocritice iar prin ridicarea de mână ceilalți intervin cu întrebări sau aduc completări la cele prezentate.

Percepând copilul ca un individ unic, demn de respect și înțelegere, alternativa Step by Step, prin formele ei de organizare, îi stimulează pe copii să dialogheze deschis, sincer, să pună întrebări, să exprime opinii, să aducă critici justificate, să emită judecăți de valoare originale, să pună în evidență valorile și non-valorile, să ia decizii și să-și asume responsabilitatea pentru deciziile luate, să manifeste toleranță și înțelegere, să colaboreze și să coopereze la munca în echipă.

Toate aceste situații vor duce la formarea unui individ cu un caracter puternic, capabil să se adapteze cu ușurință cerințelor societății într-o rapidă și continuă schimbare.

### **Bibliografie**

Burke-Walsh, K. (1999), *Predarea orientată după necesitățile copilului*, Editura Cermi, Iași.

Burke-Walsh, K. (1998), *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8-9-10 ani*, CEDP Step by Step, București.

Herseni, I. (2006), *Alternativa educațională Step by Step și calitatea în educație*, în *Revistă de pedagogie nr. 1-12*, Editura Vanemonde, București.

# STUDIUL TEMATIC – ÎNTRE CONCEPT ȘI APLICAȚIE

**Ioana MOȚOC**  
**Teodora RAD**

Programul Step by Step oferă copiilor numeroase ocazii de a face descoperiri, de a explora și experimenta. Prin astfel de activități elevii descoperă conexiuni pe care construiesc structuri informaționale. Capacitatea de a face conexiuni este una din valorile de bază care sprijină materiile predate în cadrul programului Step by step pentru școala primară.

Astfel, când vorbim concret despre alternativa educațională Step by step ne referim la elevul situat în centrul procesului instructiv-educativ. Pentru acest elev, munca în echipă, predarea grupată pe subiecte sau pe unități tematice reprezintă un mod specific de învățare. Centrând întreaga activitate pe elevi, cadrele didactice din alternativa Step by step reușesc să le dezvolte trăsături precum creativitatea, spontaneitatea, admirația, curiozitatea.

Urmărindu-se atingerea obiectivelor mai multor arii curriculare prin intermediul unui conținut integrat, dar ținându-se totodată cont de interesele, nevoile și dorințele elevilor, în cadrul alternativei Step by step, studiul tematic ocupă un loc important.

Specificul studiului tematic se referă la cumulearea unor activități pe o anumită temă aleasă. Trebuie specificat faptul că alegerea temei se poate face de către elevi, cadre didactice sau de întreaga clasă. În funcție de tema aleasă se va stabili durata de timp pe parcursul căreia se vor desfășurate diversele activități specifice.

În cadrul unui studiu tematic elevii se vor documenta cu privire la tema generală, vor cerceta și vor descoperi soluții la anumite probleme legate de tema propusă, vor crea și vor explora mediul înconjurător. Toate aceste acțiuni se vor realiza sub atență îndrumare a cadrelor didactice sau a unor persoane specializate în anumite domenii.

Așa cum se cunoaște deja, în cadrul alternativei Step by step relația dintre familie și școală este una deosebită. Acest fapt e încă o dată subliniat și prin intermediul studiului tematic. Astfel, după alegerea temei studiului, cadrele didactice vor anunța părinții, prin intermediul unei „Scrisori de intenție” cu privire la temă și durata de desfășurare a studiului tematic. De asemenea, părinții sunt așteptați să sprijine activitățile elevilor, să se implice în acțiunile din cadrul școlii, și chiar să împărtășească personal cunoștințele legate despre tema studiului tematic.

Astfel, putem afirma că prin intermediul studiului tematic, se pot găsi beneficii atât pentru elevi, cât și pentru părinți și cadrele didactice.

Mai concret, elevii vor dobândi noi cunoștințe despre tema propusă, într-un mod atractiv și deosebit – fapt care îi va motiva să participe cu plăcere la desfășurarea activităților propuse. Ei se vor putea manifesta natural, vor avea libertate de acțiune și vor învăța cum să-și exprime propriile puncte de vedere și sentimente. Se vor accentua

relațiile dintre colegi, cooperarea și munca în echipă, vor dobândi încredere în propriile forțe și se vor putea bucura de finalitatea propriilor acțiuni.

De asemenea, părinții reușesc să cunoască activitatea de la clasă, au posibilitatea de a se implica în procesul de învățare al copiilor și reușesc să dezvolte o relație strânsă, atât cu copilul lor, dar și cu colegii acestuia și cu cadrele didactice.

În urma desfășurării unui studiu tematic, cadrele didactice vor avea posibilitatea de utilizare a unor metodologii noi. În plus, vor reuși să-și cunoască mai bine elevii, implicându-i în diverse activități și observându-le comportamentul. De asemenea, își vor lărgi sfera preocupărilor didactice și își vor aprofunda cunoștințele. Un alt aspect important îl reprezintă posibilitatea unei evaluări complexe a elevilor.

Toate aceste beneficii provin din specificul studiului tematic. Acest tip de predare tematică surprinde integrarea mai multor discipline sub forma explorării unor idei care au conexiuni cu mai multe domenii. Astfel, predarea tematică se va realiza prin sublinierea legăturilor existente între disciplinele educaționale și, totodată legătura acestora cu viața reală, cu practica de zi cu zi.

Evaluarea studiului tematic reprezintă o activitate complexă și specială. În funcție de tema aleasă, evaluarea unui studiu tematic se poate concretiza simplu, prin intermediul unei discuții de grup, sau mai complex, prin intermediul prezentării unor machete, portofolii, afișe, expoziții. Prin intermediul acestei activități, la finalul studiului tematic, se va sublinia utilitatea și eficiența studierii temei și se va putea stabili o nouă temă de studiu pentru o abordare viitoare.

Studiul tematic surprinde aspecte specifice și în ceea ce privește organizarea unei planificări. Astfel, cadrul didactic este cel care va organiza programa în jurul unor teme și aspecte pe care copilul le consideră interesante. De asemenea, fiecare studiu tematic presupune un anumit tip de proiectare.

În cele ce urmează vă propunem proiectarea studiului tematic **„Să vorbim despre bani”**:

**Tema: „Să vorbim despre bani”**

Clasa a IV-a

Durata: 2 săptămâni

Pornind de la considerentul că nu e niciodată prea devreme să înveți copilul care e valoarea banilor am găsit oportună ideea unui studiu tematic referitor la bani, idee ce a venit mai ales dintr-o discuție cu elevii în ce privește satisfacerea unor „nevoi sau capricii”. Cu toate că în sistemul nostru de învățământ educația financiară nu este o prioritate, considerăm că e deosebit de necesară, în ideea în care, în copilărie se formează și se dezvoltă comportamente care ne vor urmări și la vârsta adultă. E cel mai potrivit moment pentru a învăța lucruri folositoare pentru întreaga viață.

**Scop:**

Explicarea pe înțelesul copiilor a conceptelor „finanțe personale” și „antreprenoriat”

Formarea deprinderii de a gândi în maniera „cum să fac să...?” în opoziție cu „nu pot, nu îmi pot permite!”

Crearea de atitudini antreprenoriale la copii prin desfășurarea de activități creative și orientate către lumea reală, cu ajutorul jocului.

**Obiective:**

La sfârșitul studiului tematic, elevii vor fi capabili:

- Să aleagă cele mai eficiente metode pentru alocarea bunurilor și serviciilor
- Să identifice situații în care se realizează un schimb
- Să explice în ce fel banii sunt folositori pentru a cumpăra bunuri și servicii;
- Să relateze pe scurt un act de schimb în natură la care au luat parte,

precizând ceea ce au avut de câștigat/pierdut

- Să alcătuiască un buget;
- Să cunoască istoria banilor și rostul lor;
- Să cunoască rolul banilor în îndeplinirea obiectivelor personale;

**Tipuri de activități:**

- Activități individuale
- Activități de grup
- Vizite
- Activități practice
- Vizionări

**Metode și procedee:** brainstormingul, conversația euristică, demonstrația, experimentul, observarea dirijată, jocul didactic

**Evaluare:**

- Întocmirea unui „plan de afaceri”
- Atelier cu vânzare de produse proprii.

**Activități desfășurate:**

**Lb. română**

- Lectura „Banul muncit” de Al. Mitru
- Dramatizare „Greierile și furnica”
- Proverbe și zicători pe tema banilor
- Vizionare „Ora de educație financiară pentru copii”
- Rebusuri

**Matematică**

- Unitățile de măsură pentru valori
- Întocmirea bugetului familiei
- Activitate practica „calcularea unui meniu cu un buget dat”

**Studii sociale**

- Istoria banilor
- Expoziție de monede și bancnote vechi
- Discuții despre bani și valori (materiale și morale)
- Satisfacerea nevoilor materiale – necesitate sau capriciu
- Vizită la Banca Transilvania Bistrița

**Arte**

- Realizarea unor bancnote „personalizate” ale clasei;
- Confecționarea unei pușculițe;

- Confecționarea produselor pentru vânzare
- Științe**
- Metale folosite la confecționarea monedelor;
  - Cine a inventat banii?
  - Curiozități



Evaluarea studiului tematic s-a realizat prin întocmirea unui plan de afaceri, activitate ce a presupus constituirea a cinci grupe de elevi. Fiecare grupă a primit schița unui plan de afaceri. Și-au stabilit un lider al grupei, și-au ales domeniul de activitate și și-au realizat materialele și produsele necesare pentru o expoziție cu vânzare în cadrul căreia să-și valorifice produsele și implicit să realizeze un profit.

Fiecare grupă și-a întocmit un afiș publicitar și vânzarea produselor lor a avut un real succes, profitul fiecărei echipe fiind consistent. Banii obținuți au fost folosiți de întreaga clasă pentru organizarea unei excursii.

În cadrul activităților au fost implicați și părinții, care ne-au sprijinit cu produse pentru vânzare (dulciuri și prăjituri) sau ne-au facilitat vizita la o instituție bancară din oraș.

Astfel prin joaca, povești, discuții și experimente am învățat împreună: ce sunt banii, de unde vin ei (venituri), unde se duc (cheltuieli), am învățat să ne stabilim obiective, să facem diferența între nevoi și dorințe sau cum să ne facem utili celor din jur (ca sursa de câștig în viitor), întrucât copilul trebuie să fie pregătit pentru lumea adulților o lume în care sunt înconjuțați îndeosebi de marketing-ul publicitar și de ușurința de oferire a creditelor, o lume în care școlile sunt foarte avantajoase atunci când vine vorba de împărțirea bunurilor pe care le-ai achiziționat. Printr-o bună educație administrată când sunt încă copiii, ei sunt mai pregătiți pentru universul de consum în care trăim, deoarece învață lecția cea mai importantă: Mai întâi trebuie să economisești ca mai apoi să poți cheltui.

Concluzionând am putea spune că ideea de a păstra interesul copilului într-o poziție centrală atunci când se proiectează un studiu tematic asigură motivația copilului și dăruirea sa în cursul învățării, punând accentul pe aspectele intelectuale, sociale, emoționale, fizice și estetice ale dezvoltării sale. Copiii pregătiți în acest mod, gustând reușita, se dezvoltă într-un mediu care îi stimulează și le acordă atenție, învățând astfel să gândească critic, pentru a învăța „să pescuiască”, potrivit vechiului proverb: „Dă-i un pește și va mânca o zi, învață-l să pescuiască și va mânca o viață!”

### **Bibliografie:**

Burke Walsh, K. (1999), *Predarea orientate după necesitățile copilului de 8, 9, 10 ani*, Editura Cermi, Iași.

Georgescu, G. L. (2011), *Educație financiară. Banii pe înțelesul copiilor – Ghidul învățătorului*, Editura Oscar Print, București.

[www.stepbystep.ro](http://www.stepbystep.ro).

# JOCUL DIDACTIC ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP

**Daniela CIUHLĂU**  
**Mihaela NIMIGEAN**

*„Mi-e teamă să nu spună că am crescut mare. Vreau să rămân mereu copil să mă pot juca toată viața.” (M. J. Barrie)*

Fiecare om este în orice moment al vieții un copil. Ne ascundem mereu după un trup uriaș, ne acoperim de reguli sau judecăți, ne uităm mereu în jur să vedem reacția celorlalți, dar atunci când suntem numai noi descoperim o fărâmbă de copil. Cui nu-i place să se joace? Fiecare om dacă este lăsat va găsi un moment pentru joacă. Ce mulțumit este părintele care se duce la culcare după ce s-a jucat cu copilul său!

Fiind partener de joacă unui copil nu este o sarcină, ci un dar de iubire care trebuie împărtășit. În „Împărăția Jocului”, atât copiilor și cât adulților le sunt permise acțiuni, după anumite reguli. Jocul este cel mai deosebit mod de a fi împreună. Pentru a fi partener de joacă unui copil este important să dispară teama de a atinge cu inima precum și cu mâna trupul și sufletul copilului.

Sistemul educațional din România se bazează în continuare pe latura informativă (volumul de informații este prea mare pentru fiecare ciclu de învățământ) în detrimentul laturii formative. Activitatea la clasă m-a făcut să înțeleg utilitatea jocului didactic în diferite momente ale lecțiilor. Jocul vine în sprijinul elevilor, îi ajută mult mai ușor să asimileze noțiunile teoretice. Cuvântul JOC folosit în lecțiile de evaluare a determinat elevul să participe la activitate cu mai mult interes, să nu mai fie reținut în elaborarea unui răspuns.

Jocul constituie o modalitate deosebit de valoroasă de modelare a viitoarei personalități, deoarece oferă posibilitatea cunoașterii copilului. În activitatea de fiecare zi a copilului, jocul rămâne activitatea preferată. Doar jucându-se, el 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 realitățile înconjurătoare. „Pentru copil aproape orice activitate este joc. Jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire în consecință poate să acționeze” spune E. Claparede, iar Iuliu Rațiu în opera „Însemnări de scriitor” arată că: „În fața lor vor apare culmile necunoașterii, vor trebui să înfrunte deșertul neștiinței și nisipurile înșelătoare ale comodității, se vor lovi de arșița îndoielilor și vântul năprasnic al confruntărilor, dar până la urmă, la tradiționala rubrică din catalogul vieții, va fi înscrisă nota de OM – participant devotat la uluitoarea expediție pe care o va face de la EU – la NOI – spre deplina afirmare a țelurilor noastre, a unei societăți pentru care învățătura, munca, cizelarea și desăvârșirea personalității reprezintă suprema satisfacție”.

Alternativa educațională Step by Step vine în întâmpinarea elevului cu bună dispoziție, cu momente unice în care poate împărtăși experiențe de viață. Colectivul de



elevi și cadrele didactice fac parte din familia lărgită. Și ce activitate este mai plăcută la vârsta școlară mică (6 – 10 ani) dacă nu JOCUL? Datorită numărului mare de ore pe care elevul le petrece în clasă îndrumătorul este determinat să utilizeze jocul didactic în activitățile instructiv-educative cât mai des.

Principală activitate a copilului este jocul și cu cât se joacă mai mult, cu atât își păstrează atributele copilăriei. Jocul reprezintă forma fundamentală de activitate care apare spontan din trebuința de acțiune și trăire emoțională a oricărei persoane. Lăsând elevul să creadă că se joacă, exersând o activitate serioasă, simulativă, din lumea adulților, pentru el va fi un mod deosebit de a aduce la nivelul său lumea celor mari și de a o înțelege.

Sub „aparență divertismentului”, elevii descoperă lumea înconjurătoare prin intermediul jocului. De aceea jocul va rămâne o modalitate de învățare, fiind o formă de activitate prin care copiii încearcă să-și însușească experiențele din viața adulților. Jocul se bazează pe seriozitate organizatorică, pe reguli și simulare, îmbinând la desfășurare: surpriza, întrecerea, mișcarea, distracția. În funcție de natura jocului, elevul își formează abilități fizice și psihice, își îmbogățește volumul de cunoștințe despre lumea înconjurătoare, își dezvoltă limbajul, imaginația creatoare, își formează trăsături pozitive de caracter.

În activitatea la clasă se pot propune diferite tipuri de jocuri. Jocurile didactice folosite, la care elevii au participat cu mult interes au fost diverse: jocuri senzoriale, jocuri de observare a schimbărilor ce apar în natură, jocuri pentru îmbogățirea și activizarea vocabularului, jocuri matematice, jocuri muzicale, jocuri geografice, jocuri de rol, dramatizări, etc.

Sunt diverse posibilități ludice de organizare, desfășurare, completare a procesului instructiv-educativ. Pentru a veni în sprijinul elevilor să comunice ușor și corect, în diferite situații de viață am introdus în activitatea la clasă: jocurile verbale, jocuri de tip literar-creativ, jocul de rol. Pentru a atinge scopul propus în joc au fost introduse personaje din povești. Indiferent de tipul sau conținutul jocurilor, acestea asigură formarea și educarea competențelor educaționale:

-  Domeniul (1): Comunicarea în limba maternă;
-  Domeniul (2): Comunicarea în limbi străine;
-  Domeniul (3): Matematică și științe;
-  Domeniul (4): TIC (Tehnologia informației și comunicării);
-  Domeniul (5): A învăța să înveți;
-  Domeniul (6): Competențe interpersonale, interculturale, sociale și

civice;

-  Domeniul (7): Educația antreprenorială;
-  Domeniul (8): Sensibilizarea la cultură.

Jocul didactic asigură formarea și educarea limbajului, a exprimării orale sau scrise, în special la dezvoltarea gândirii, a imaginației creatoare. Tot prin joc elevul învață să respecte partenerii de grup, să asculte opinia colegului, să vină cu completări acolo unde este cazul.

Angajarea elevilor în învățarea prin intermediul jocului (game) și al divertismentului (play) constituie nu numai o formă atractivă de stimulare, ci și

conturarea unui agreabil spațiu școlar, în care seriozitatea cea mai gravă poate fi luată drept divertisment, iar cea mai utilă „joacă” poate duce la performanțe.

„Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și în consecință poate să acționeze.

A ne întreba de ce se joacă copilul înseamnă a ne întreba de ce este copil, nu ne putem imagina copilărie fără râsetele și jocurile sale” (E. Claparède).

### **Bibliografie**

Catalano, H., (coord.) (2011), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești.

Château, J. (1967), *Copilul și jocul*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Elkonin, D. B., (1980), *Psihologia jocului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Manolache, A. (1977), *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

# **TIPURI DE EVALUARE INTERDISCIPLINARĂ ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP**

**Mirela Daniela BOCA  
Monica BUF**

Folosirea metodelor alternative în procesul instructiv-educativ a devenit o necesitate ca urmare a exploziei de informații pe care copilul le găsește în diverse surse, dar din care nu le preia într-un mod sistematizat. De aceea se impune ca școala, învățătorul, să organizeze procesul instructiv-educativ într-o formă cât mai accesibilă, cât mai atractivă și mai eficientă pentru dezvoltarea personalității copilului.

Alternativa educațională Step by Step urmărește cultivarea la copii a trăsăturilor de personalitate precum: curiozitatea, imaginația, gândirea critică, spontaneitatea. În cadrul acestui program se formează copii care reușesc în viață întrucât ei sunt învățați să ia singuri decizii, să aibă deplină încredere în forțele proprii, să gândească independent.

Educatorul viitorului este chemat să-și redimensioneze continuu rolurile și ipostazele, manifestând un comportament deschis și o atitudine pozitivă, deschisă și reflexivă, promovând o învățare interactivă și stimulând întregul potențial al elevilor săi. Unul dintre mijloacele de acțiune la îndemâna cadrului didactic îl reprezintă metodele didactice. Accentul cade pe utilizarea unor metode activ-participative. Caracteristic pentru aceste metode este participarea, implicarea activă, angajarea deplină, cu toate resursele posibile, a subiectului în actul învățării.

Activizarea învățării presupune folosirea unor metode, tehnici și procedee care să-l implice activ pe elev în procesul de învățare, urmărindu-se dezvoltarea gândirii, stimularea creativității, dezvoltarea motivației pentru învățare. Elevul este ajutat să înțeleagă lumea în care trăiește și să aplice în diferite situații de viață ceea ce învață.

Preocuparea pentru găsirea și valorificarea unor noi metode de evaluare, mai ales pentru măsurarea acelor obiective aparținând domeniului afectiv, s-a concretizat în descoperirea și folosirea metodelor de evaluare alternative/ complementare. Metodele alternative sunt eficiente în evaluarea atitudinilor și comportamentelor, dar și a unor capacități și achiziții intelectuale.

Evaluarea interdisciplinară se realizează prin diverse forme. În cadrul acestora se realizează conexiuni interdisciplinare, se transferă cunoștințe și deprinderi însușite. Abordarea interdisciplinară a problemelor favorizează dezvoltarea gândirii logice, a creativității și originalității.

Interdisciplinaritatea se impune ca una din direcțiile principale ale renovării activității din învățământ. Ea elimină barierele artificiale dintre domeniile cunoașterii. Astfel:

- se realizează conexiunea dintre activități;
- se precizează și sistematizează cunoștințe;

- se integrează noile cunoștințe în mod activ, în sistemul cunoștințelor existente în prealabil;
- crește capacitatea copiilor de a aplica cunoștințele în practică;
- se realizează un transfer de idei și metodologii.

**Jocul interdisciplinar**, în tripla sa calitate: de metodă, mijloc și procedeu didactic, este activitatea în care se îmbină sarcinile didactice din domenii de cunoaștere diverse, într-o structură unitară bazată pe învățare. Acesta:

- imprimă activității didactice un caracter dinamic și atrăgător;
- provoacă o stare de bucurie și destindere;
- fortifică energiile intelectuale și fizice ale elevilor;
- facilitează socializarea prin relaționarea copiilor între ei;
- dezvoltă capacitatea copiilor de a rezolva situații problematice apărute;
- dezvoltă capacitatea empatică și de înțelegere a opiniilor, trăirilor și aspirațiilor celor din jur;
- oferă oportunități pentru validarea unor comportamente;
- îmbină elementul distractiv cu cel educativ, de surpriză cu cel de așteptare;
- activează copiii din punct de vedere cognitiv, afectiv și motric-emoțional;
- dezvoltă autocontrolul eficient al conduitelor, comportamentelor și achizițiilor prin interacțiunea între participanți.

Jocurile stimulează independența și curiozitatea copilului, îl eliberează de energie, îl calmează, îi satisfac dorința de imitare a adulților, îl ordonează, îl fac să aibă trăiri afective puternice, îi dau posibilitatea să comunice, să lege relații, să își dezvolte comportamente pozitive, să-și imagineze, să creeze, să-și însușească și să aplice norme și reguli, să-și dezvolte și restructureze întreaga activitate psihică.

Prin joc, copilul își dezvoltă empatia, civismul, curiozitatea intelectuală, încrederea în sine, perseverența, autocontrolul, autoevaluarea, apreciază munca și bunurile obținute prin efort, își raportează acțiunile proprii la cele ale grupului.

Desfășurând diverse jocuri, copiii învață să construiască ipoteze de lucru, să aleagă instrumente potrivite pentru a realiza obiectivele propuse, vor fi capabili să abandoneze un drum greșit și să o ia de la capăt, se vor obișnui să verifice în practică rezultatele.

Jocurile oferă copiilor oportunitatea de a ridica barierele dintre domeniile educației și de a-și forma o privire de ansamblu asupra cunoștințelor asimilate, sistematizându-le și consolidându-le.

Jocul didactic poate fi folosit atât ca metodă de predare-învățare, dar mai ales ca metodă de evaluare și ca modalitate metodică de consolidare și aplicare a cunoștințelor.

Abordarea interdisciplinară a jocurilor sporește eficiența procesului didactic, îi ajută pe elevi să facă conexiuni logice, să dobândească o viziune globală asupra lumii, să transfere și să utilizeze cunoștințele căpătate.

Jocurile didactice interdisciplinare:

- conțin elemente care sunt provocatoare;
- stârnesc curiozitatea, dezvoltând imaginația copiilor;
- oferă motivație intrinsecă;
- reactualizează și consolidează cunoștințele însușite anterior;

- aprofundează tematica propusă;
- realizează transferul de cunoștințe;
- stabilizează relațiile de cooperare;
- dezvoltă creativitatea copiilor.

Copiii le place să învețe și o fac în mod constant atâta vreme cât conținutul a ceea ce învață răspunde nevoilor, scopurilor și intereselor lor. Unul dintre scopurile principale ale programului Step by Step este să abordeze toate aspectele dezvoltării ca pe un întreg și nu ca pe fragmente dispartate.

Programul Step by Step pune accent pe individualizarea procesului de predare, care respectă eforturile și capacitățile intelectuale ale fiecărui copil în demersul său de a-și însuși cunoștințele, de a găsi calea spre explorarea lumii înconjurătoare și a înțelege complexitatea ei. Elementele de joc: descoperirea, ghicirea, stimularea, întrecerea, surpriza, așteptarea vor asigura mobilizarea efortului propriu în descoperirea unor soluții, în rezolvarea unor probleme, stimulând puterea de investigație și cointerесarea continuă.

Pe parcursul unei zile de Step by Step, jocul didactic poate fi organizat în oricare moment al activității: la Întâlnirea de dimineață se pot alege jocuri orale, cu participarea tuturor elevilor; la activitățile pe centre se pot selecta jocuri individuale sau în perechi, evaluarea lor realizându-se la scaunul autorului; în perioada activităților recreative și de consolidare, se pot organiza mai ales jocuri pe echipe, cu sarcini colective și cu caracter de întrecere.

Jucându-și activ rolul, făcând schimb de informații și impresii cu colegii de echipă, elevii își dezvoltă prin joc o comunicare sugestivă, o vorbire expresivă, capacitatea de participare la dialog, de argumentare și susținere a celor prezentate. Angajarea elevilor în învățarea prin intermediul jocului constituie nu numai o formă atractivă de stimulare, ci și conturarea unui spațiu școlar agreabil, în care, personalitatea fiecărui elev se dezvoltă armonios și creativ.

**Portofoliul** este o metodă de evaluare complexă care cuprinde rezultate relevante obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare. Este o adevărată „carte de vizită” a școlarului și urmărește progresul acestuia pe o anumită perioadă de timp (semestru, an școlar, ciclu de învățământ). Portofoliul oferă cadrului didactic, părinților, o imagine completă despre ceea ce știu elevii, ce știu să facă și cum au progresat aceștia în învățare.

Portofoliul poate cuprinde:

- rezultate obținute la probe scrise, practice;
- produse ale activității elevului: desene, compuneri, colaje, teme, soluții despre rezolvarea unor probleme etc.;
- informații colecționate din diverse domenii: istorie, geografie, științe;
- răspunsuri la chestionare;
- proiecte individuale sau de grup;
- contribuții la reviste școlare;
- fișe de autori sau de opere literare citite.

Portofoliul reprezintă un veritabil portret pedagogic al elevului, relevând: nivelul general de pregătire, rezultatele obținute în unele domenii, interesele și

aptitudinile demonstrate, capacități formate, atitudini, dificultăți în învățare întâmpinate.

Portofoliul a fost perceput ca o procedură care permite renovarea practicilor evaluării pentru a le pune în concordanță cu noutățile vizate de către un învățământ orientat către dezvoltarea competențelor complexe, insesizabile prin testele obișnuite. Pe de altă parte, portofoliul a fost considerat ca un suport bine adaptat învățământului centrat pe implicarea-angajarea elevilor în învățare și propice pentru dezvoltarea evaluării formative.

Ca metodă de evaluare, portofoliul deține câteva particularități aparte în metodologia Step by Step. Eficacitatea portofoliilor depinde însă de priceperea învățătorului. Așa-numitele „seturi de evaluare” ale elevilor se creează printr-un proces subiectiv, cu scopul de a putea fi utilizate în reflecțiile copilului asupra muncii și progreselor sale. Prin urmare, lucrările selectate în portofolii ilustrează progresele elevilor și concură la formarea unei imagini obiective asupra acestora.

### **Studiul tematic**

Conceptul de predare-învățare integrată este din ce în ce mai mult adoptat atât în cadrul sistemului tradițional, cât și în cel alternativ. Diferența dintre modurile de abordare ale acesteia este că în învățământul tradițional este utilizată sporadic, pe când în sistemul Step by Step reprezintă un principiu, deci se apelează la acest tip de predare zilnic.

O abordare tematică a predării pune accentul pe aspectele intelectuale, sociale, emoționale, fizice și estetice ale dezvoltării copilului. Predarea tematica sprijină dezvoltarea concomitentă a acestor domenii în loc să se concentreze pe un aspect izolat, ceea ce ar fi nefiresc pentru dezvoltarea copilului.

Predarea tematică permite învățătorului să-și organizeze programa în jurul unor teme, probleme sau chestiuni esențiale pe care copilul le găsește antrenante. Ea oferă posibilitatea de a organiza planul de învățământ altfel decât pe baza unei singure discipline. Este un proiect interdisciplinar, așa cum este și viața și problemele pe care ni le ridică. Astfel de proiecte capătă imediat o semnificație pentru copii, cărora li se prezintă o problemă reală de rezolvat sau o idee nouă de investigat.

Studiul tematic are drept scop să-l pună pe elev în situația de a face conexiuni, de a cerceta și descoperi, de a selecta ideile importante, de a sintetiza informațiile și nu în ultimul rând de a-și acumula o cultură generală solidă formată din elemente de bază.

Pașii în planificarea unui studiu tematic ar putea fi:

- alegerea temei;
- familiarizarea cu subiectul;
- stabilirea unor idei pe care elevul să le urmărească;
- alegerea metodelor de lucru;
- selectarea de informații și organizarea lor;
- prezentarea informațiilor în cadrul colectivului;
- încheierea studiului tematic și evaluarea finală.

Evaluarea este o parte foarte importantă a planificării și predării unei unități tematice. Obiectivele specifice propuse la început servesc ca instrument de evaluare prin comparație. Atingerea acestor obiective va determina progresul elevilor.

Evaluările informale vor fi efectuate de către învățătoare prin observare, înregistrare de date și liste. Evaluarea elevilor furnizează informații importante și reflecții asupra succesului lecțiilor. Atitudinea elevilor va fi și ea de ajutor învățătoarei în planificarea activităților viitoare. Elevii pot contribui la evaluare prin răspunsurile lor la întrebări de genul:

- Ce ați învățat nou?
- Ce știți să faceți acum și nu știați înainte?
- Ce v-a plăcut cel mai mult?
- Care sunt cele mai bune piese din portofoliul vostru?
- Ce schimbări ați face?

Viitorul presupune meserii care nu au fost încă inventate, iar aceste posturi vor implica o inteligență complexă și creatoare.

### **Bibliografie**

1. Bocoș, M. (2008), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
2. Bocoș, M., Catalano, H. (coord.) (2008), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar, vol. I, Cercetări-acțiune*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
3. Catalano, H. (coord.), (2008), *Perspective didactice în alternativa educațională Step by Step*, Editura Karuna, Bistrița.
4. Mihăescu, M. (coord.) (2010), *Metode activ-participative aplicate în învățământul primar*, Editura Didactică Publishing House, București.

# FĂ-ȚI TIMP, ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP!

**Larisa Adina MATEIU**  
**Adriana Nicoleta BULZ**

Schimbările care au loc în plan social, și implicit, în plan educațional, impun, de la o zi la alta, o regândire a demersului educativ, impus de nevoia de a găsi și de a concepe noi strategii și resurse pentru a crea premisele personalității unui om pregătit, liber, curajos, capabil să se adapteze cu ușurință într-o societate aflată în schimbare.

Raportându-ne la aceste schimbări și punându-ne întregul potențial creativ în slujba copilului, avem datoria de a aborda un nou tip de relație, copil-cadru didactic-părinte, care să-i confere acestuia încredere, sprijin, îndrumare, spirit de cooperare și plăcerea de a învăța. De aceea, tot ceea ce facem cu și pentru copil, trebuie să conducă la obținerea unor finalități care să convingă că relația copil-cadru didactic-părinte este majoră în îndeplinirea idealului educațional.

Pornind de la ideea ca tot mai mulți părinți nu au sau nu-și fac timp pentru copiii lor, copii pe care și i-au dorit, am hotărât să derulăm un proiect, „Educația pentru timpul liber”, în care să fie implicați părinți, copii și cadrele didactice deopotrivă. Astfel, în cadrul acestui proiect, am desfășurat o serie de acțiuni, precum:

1) Pornind de la dorința noastră de a implica părinții în cât mai multe activități, am propus prezentarea unui spectacol realizat de părinți pentru copiii lor. Astfel, am hotărât dramatizarea poveștii Iedul cu trei capre. Fiecare părinte a primit câte un rol. Aceștia s-au implicat în învățarea rolului, în realizarea costumațiilor și a decorului în care urmau să prezinte spectacolul. Copiii au fost încântați de surpriza pregătită de părinți, iar părinții fericiți de bucuria copiilor lor.

2) „Gânduri pentru mama” – această acțiune a fost desfășurată astfel: fiecare copil a spus cum își dorește să fie mama lui. Gândurile au fost notate, iar la întâlnirea pe care am avut-o ulterior cu mamele, fiecare dintre ele a primit cartonașul cu gândurile copilului său. Iată câteva gânduri care ne-au atras atenția:

Carla

- să fie mai bună cu mine

Ana

- să aibă o inimă mare

- să se înțeleagă cu tati

Bianca - să fie foarte frumoasă și să o admire lumea

Patrik

- să fie sănătoasă

- să fie deșteaptă, că mai uită câteodată

- să nu mai fie supărată

Andrei

- să nu se supere când fac prostii

- să mă înțeleagă și pe mine



Roxana - să nu se mai certe cu tati

Denis

- să nu strige

- să nu se supere pe noi

- să ne iubească mai mult

Analizând gândurile copiilor lor, mamele au ajuns la concluzia că oricâte expectative și pretenții ar avea de la copii, ele trebuie să nu uite nicio clipă că și copiii, la rândul lor, au dorințe și așteptări... Iar gândurile copiilor sunt oglinzi reale și ideale în care se poate regăsi familia. Nu trebuie decât primite!

3) „O zi fără televizor și calculator” – zi cu sport, muzică și desen. Organizarea acestei acțiuni a pornit de la preocuparea noastră privind modul în care copilul este învățat să-și folosească timpul liber, considerând că acest lucru îi va influența mai târziu dezvoltarea fizică, precum și evoluția emoțională și psihică. Copiii stau mult în fața televizorului și calculatorului, fapt ce nu trebuie să ne mulțumească, dimpotrivă, noi toți trebuie să conștientizăm că jocul și învățarea să fie principala activitate, modalitatea prin care poate să cunoască tot ceea ce-l înconjoară, să-i dezvolte capacitatea de a înțelege și comunica. Copilul are nevoie de parteneri reali de munca și joc, munca și jocul în echipă le va dezvolta capacitatea de a relaționa cu ceilalți, autocontrolul. El va ști să câștige, dar și să piardă – va ști să fie ambițios data viitoare.

Am ales această temă pentru că am observat că tot mai mulți copii sunt atrași în mirajul tehnologiei moderne, a televizorului și calculatorului petrecându-și tot mai mult timp în fața acestor aparate. Petrecându-și tot mai mult timp în fața acestor „cutii vii” cum le-am numit noi, apare sedentarismul. Nu trebuie să uităm că mișcarea înseamnă sănătate, dezvoltare fizică, televizorul și calculatorul nu trebuie să țină locul plimbărilor în aer liber, serilor petrecute în familie cu joaca și năzbâțiile celor mici, iar vârsta copilăriei care ar trebui să fie plină de aventuri, întâmplări și experiențe frumoase să fie furate.

Astfel, împreună cu copiii, am prezentat în fața părinților o serie de exerciții fizice plăcute, care pot fi continuate și acasă cu materiale improvizate precum: sticlule de plastic umplute cu orez, săculețe cu nisip, panglici colorate, eșarfe, bastonașe, mingi de cauciuc, respectându-se bineînțeles condițiile și factorii de mediu: aer, lumină. Percepute sub forma de joacă, aceste exerciții fizice au ca note definitorii spontaneitatea, constituind o modalitate plăcută de relaxare, divertisment pentru copii și părinți. Pentru ca aceste exerciții să poată fi desfășurate și acasă, părinții au primit o listă cu schema exercițiilor. Ziua a fost continuată în familie cu muzică și desen, copiii au primit fișe cu personaje îndrăgite din povești și din desene animate și au colorat alături de părinți.

4) „Carnavalul toamnei”. Această acțiune a pornit de la dorința părinților și a copiilor de a organiza un carnaval. Fiind toamnă, ne-am gândit să propunem costumarea copiilor în fructe și legume de toamnă. Așadar, fiecare copil a fost o legumă sau un fruct, au recitat câteva versuri descriind fructul sau leguma pe care o întruchiează. S-a organizat și o tombolă a murăturilor. Copiii și părinții au dansat, iar la sfârșit, surpriza a reprezentat-o pregătirea de către părinți a unei salate de fructe, precum și prăjituri și sucuri naturale. Copiii au fost fotografiați, participând la un concurs de fotografie hazlie în cadrul concursului național „Piticot”.

5) „Bucuria de a trăi”. Această acțiune a pornit de la interesul copiilor de a oferi mărtișoare celor dragi, precum și un cadou mamelor iubite. Pentru confecționarea de mărtișoare, copiii grupei au avut alături pe elevii clasei a II-a de la Școala Generală „Avram Iancu”. Ei au confecționat împreună mărtișoare din aluat pentru cei dragi. Surpriza pentru Ziua mamei a fost confecționarea unui șirag de mărgelile realizate din hârtie. Mamele au fost invitate la grădiniță, iar pe brațul lor, copiii au cântat și recitat pentru mamele lor. La sfârșit, fiecare copil a pus la gâtul mamei „șiragul de mărgelile”. În urma acestei acțiuni, copiii au înțeles că în timpul liber pot realiza mici surprize pentru cei dragi.

6) O altă acțiune pe care am derulat-o în cadrul proiectului „Educația pentru timpul liber” a fost inițierea copiilor în a amenaja spațiul ambiental pentru o sărbătoare importantă în viața lor – sărbători religioase, ziua de naștere a unui membru al familiei.

În cadrul acestei acțiuni le-am propus copiilor organizarea unui Târg de Paște cu lucrările lor. Pe parcursul unei săptămâni, copiii au realizat diferite operațiuni specifice sărbătorilor pascale: iepurași, ouă pictate, felicitări, etc. În una din zile am modelat în lut coșulețe pentru ouă alături de „artiștii” de la Liceul de arte „Corneliu Baba”. Târgul de Paște a fost organizat cu mare bucurie de copii, iar la sfârșitul acestui târg s-au adunat fonduri necesare desfășurării unei excursii la Târgu Mureș.

7) „Să ne bucurăm de frumusețile patriei” a fost o altă acțiune organizată în cadrul acestui proiect. Excursia organizată la Târgul Mureș a avut ca scop trezirea interesului copiilor pentru drumeție în timpul liber, precum și legarea de noi prietenii. În prima parte a excursiei, copiii au vizitat Grădina Zoologică și Muzeul de Științe ale Naturii, ocazie cu care și-au îmbogățit cunoștințele despre animale, insecte, roci. În partea a doua a excursiei, copiii le-au făcut o vizită prietenilor de la Grădinița „Dumbrava minunată” din Târgu Mureș. Aici au cântat, au dansat și s-au jucat, legându-se noi prietenii. Apoi, fiecare copil a realizat un desen de liberă inspirație „la minut”, oferindu-l în chip de amintire copilului de care s-a legat afectiv.

Finalitatea proiectului a constat într-o întâlnire cu părinții, iar în urma dezbaterilor s-au stabilit zece reguli pe care trebuie să le aibă în vedere, deopotrivă, părinții și cadrele didactice în vederea educării copiilor. Iată cele zece reguli găsite:

1) Să-ți iubești copilul, să te bucuri de el, să-l accepți așa cum este, să nu-l jignești, să nu-l umilești, să nu-l descurajezi, să nu-l pedepsești pe nedrept, să nu-l lipsești de încrederea ta, să-i dai prilej să te iubească.

2) Să-ți protejezi copilul, să-l aperi de primejdii fizice și sufletești, la nevoie chiar prin sacrificarea propriilor interese și cu riscul propriei vieți.

3) Să fii bun exemplu pentru copilul tău, să-i transmiți valorile și normele societății.. să-i dovedești că trebuie să trăiască în dragoste și armonie cu ai săi și cu toți cunoscuții familiei. Să trăiască în cinste, adevăr, cu respectul bunurilor, convingerilor și al sentimentelor altora. Să crească și să simtă tot timpul comuniunea „mamă-copil-tată”.

4) Să te joci cu copilul tău, să-ți faci timp pentru el, să-i vorbești, să te joci cu el cum îi place, să iei în serios jocurile lui, să te familiarizezi cu lumea imaginilor lui.

5) Să lucrezi cu copilul tău. Să-ți ajuți copilul când încearcă să participe la munca în casă sau în grădină. Când copilul este mare, să-l obișnuiești să participe la treburile zilnice din și pentru gospodărie.

6) Să lași copilul să dobândească singur experiențe de viață, chiar dacă suferă. Propriile tale experiențe sunt lipsite de valoare pentru copilul tău, el acceptând doar experiențele pe care le face singur. Trebuie să ai curajul să-i dai prilejul de a-și acumula experiențe proprii, chiar dacă sunt legate de anumite riscuri.

7) Să-i arăți copilului posibilitățile și limitele libertății umane. Să înfățișezi copilului posibilitățile extraordinare de desfășurare ale omului, în conformitate cu înzestrarea și talentele fiecăruia. Dar, în același timp, să-i arăți orice om trebuie să recunoască limitele în faptele sale, chiar și în familie, față de părinți. Ajută-l pe copil să recunoască și să respecte aceste limite.

8) Să-l înveți să fie ascultător, să supraveghezi și să îndrumi comportamentul copilului, astfel încât prin acțiunile sale să nu genereze suferință nici pentru familie, nici pentru alții. Răsplătește-l pentru regulile stabilite, iar la nevoie încearcă să impui respectarea regulilor prin „pedepsire”.

9) Să aștepti de la copil numai aprecierile pe care le poate da, conform gradului de maturitate și propriei experiențe. Copilul are nevoie de mult timp să se orienteze în această lume complicată. Ajută-l cât poți și cere-i o părere proprie sau un verdict numai când este în stare să-l dea, conform experiențelor acumulate și gradului de maturitate.

10) Să-i oferi copilului trăiri cu valoare de amintire (călătorii, excursii, vacanțe, spectacole, serbări de familie, manifestări sportive).

În urma derulării acestui proiect am constatat următoarele:

- aplicarea lui a avut un efect considerabil în antrenarea tuturor copiilor și a părinților;
- părinții copiilor au devenit mult mai interesați de modul în care copiii lor își petrec timpul liber, încercând să-și găsească cât mai mult timp să stea alături de copiii lor;
- părinții copiilor au devenit mult mai preocupați în răspunsuri la acțiunile pe care noi le desfășurăm împreună cu copiii lor.

Prin tot ceea ce am făcut considerăm că am reușit să conștientizăm părinții că este foarte important să fie alături de copiii lor în tot ceea ce întreprind. Am reușit să facem părinții să acorde mult mai mult timp copiilor lor, să fie mai aproape de ei, să pătrundă în lumea interioară a lor, acordându-le atenție și apreciindu-i ori de câte ori este nevoie. Și de ce nu, am reușit să-i facem pe părinți să fie uneori copii.

Și nu uita, stimate părinte:

### **FĂ-ȚI TIMP**

- **FĂ-ȚI TIMP PENTRU A GÂNDI  
ESTE IZVORUL ORICĂREI PUTERI;**

- **FĂ-ȚI TIMP PENTRU A TE JUCA  
ESTE IZVORUL TINEREȚII VEȘNICE;**

- **FĂ-ȚI TIMP PENTRU A TE JUCA  
ESTE CEA MAI MARE CALITATE A INIMII;**

- **FĂ-ȚI TIMP PENTRU A IUBI  
ESTE UN DAR RAR;**

- **FĂ-ȚI TIMP PNTRU PRIETENIE  
ESTE DRUMUL SPRE FERICIRE;**

- **FĂ-ȚI TIMP PENTRU A CITI  
ESTE ȘCOALA JUDECĂȚII;**

- **FĂ-ȚI TIMP PENTRU A TRUDI  
ESTE CHEIA SUCCESULUI.**

### **Bibliografie**

Dumitrana, M. (2005), *Revista învățământului preșcolar*, Editura Arlechino București, București.

Buruian L. (2004), *Metodica predării educației fizice în grădiniță*, Casa de editură Mureș, Târgu Mureș.

Zorgo B. (2010), *Consilierea și orientarea părinților*, Editura Didactică Publishinghouse București, București.

# **ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP**

**Ionela Lacrimioara ACU  
Stela ȚĂPOI**

Step by Step este un program educațional american implementat în anul 1994 de către Fundația Saros. Programul Step by Step pune accent pe colaborarea cu familia pe implicarea părinților acestora în conceperea și organizarea activităților din grădiniță. Perspectiva bazată pe nivelul de dezvoltare oferă cadrul unei mai bune înțelegeri și aprecieri a creșterii naturale a copilului. Copilul învață prin descoperire în interacțiunea sa cu mediul.

Pedagogia modernă are în vedere formarea acelor educatori care să ușureze cunoașterea și să influențeze participarea la instruirea cunoașterii. Relațiile educatoare-copil, copil-copil sunt deschise bazate pe sprijin reciproc, pe dialog constructiv și pe cooperare.

Grădinița modernă promovează învățarea prin cooperare ca forma superioară de interacțiune psihosocială, bazată pe sprijin reciproc, pe toleranță, pe efort susținut din partea tuturor, îndreptat spre același scop.

Învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată sistematizată în cadrul căreia grupuri mici de preșcolari lucrează împreună pentru a atinge un țel comun devenind capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe învățând în același timp mai temeinic decât în cadrul lucrului individual. Educatoarei îi revine sarcina să participe alături de copii la elaborarea cunoștințelor, să servească drept model în legăturile interpersonale și să încurajeze interacțiunile cooperante dintre copii.

Munca în grupuri stă la bază activităților didactice. Aceste activități urmăresc să dezvolte la copii un simț al identității și prețuirii de sine, cooperarea, respectul și integrarea în comunitatea preșcolarilor. Modalitățile de lucru și metodele aplicate cer moduri diferite de dispunere a mobilierului și organizarea preșcolarilor în formații de lucru de diferite mărimi. Se ține cont de nivelul de dezvoltare al fiecărui copil prin metodologia didactică utilizată care vizează abordarea individualizată a preșcolarilor. Activitatea este organizată pe centre de activitate (alfabetizare, artă, joc de rol, construcții, științe), care răspund intereselor și nevoilor preșcolarilor și includ activități pe mai multe niveluri și cu materiale diferite, organizate logic, ținând cont de cerințele și stilurile individuale de învățare.

Principiul de bază al alternativei step by step constă în desfășurarea activităților pe centrele de activitate, în conformitate cu obiectivele comune prestabilite, preșcolarii au ocazia să-și dezvolte deprinderi, să împărtășească din experiența proprie, să învețe din experiența celorlalți, să-și consolideze cunoștințele, într-un climat pozitiv și într-o atmosferă de încredere.

Se creează la grupă un mediu propice învățării pe grupuri mici de copii. Educatoarea are permanent în vedere stimularea învățării prin cooperare. Unele concepte care stau la baza acestui program stipulează ca un copil mic:

- învață activ, acumulând constant noi informații despre lumea înconjurătoare prin joc;

- este dependent de alții în ceea ce privește dezvoltarea emoțională, cognitivă prin interacțiunile sociale;

Întâlnirea de dimineață care este organizată în fiecare dimineață permite schimburi de impresii. Copiii își prezintă propriile gânduri, experiențe, idei. Acest lucru le dă posibilitatea tuturor de a se exprima pe rând, de a comunica subiecte importante din viața lor. Copiii ajung să se cunoască mai bine, să înlăture barierele timidității, iar mesajul lor ajunge la întregul grup. Acest moment al zilei contribuie la o bună socializare între preșcolari.

Dacă până nu de mult, școala românească promova competiția și individualismul, încuraja reușita personală, acum ea și-a schimbat strategia și abordează ideea cooperării prin:

- stimularea interacțiunii între copii;
- depunerea unui efort mai intens de către copii în procesul de învățare;
- generarea sentimentelor de acceptare și simpatie;
- stimularea inteligenței interpersonale;
- dezvoltarea abilităților de comunicare;
- încurajarea comportamentelor de facilitare a succesului celorlalți;
- dezvoltarea gândirii critice

Determinarea copiilor preșcolari să lucreze în echipă reprezintă o tehnică binecunoscută pentru promovarea învățării active și a unei mai bune pregătiri pentru integrarea școlară, știut fiind faptul că abilitatea de-a lucra împreună a devenit apanajul noii reforme educaționale. Din acest motiv toate, activitățile de învățare nu trebuie să fie prelegeri plicticoase, ci jocuri cu rol, stimulări, povești, probleme decupate din viața de zi cu zi. În orice moment al activității copilul este antrenat într-o activitate cu o sarcină clară și întotdeauna participarea lui are drept scop să găsească o soluție, să câștige o competiție, să-și adjudece un merit pentru efortul său. Copiii trebuie de mici să coopereze în cadrul unor echipe, dar să se înfrunte și individual. Aplicând metodele interactive, copiii lucrează pe bază cazurilor improvizate, precum și a celor reale.

Dacă în învățământul tradițional educatoarea propune temele și predă cunoștințele, copiii fiind nevoiți să accepte ceea ce li se propune, în învățământul modern copiii propun temele activităților, își exprimă curiozitatea și caută soluții de rezolvare.

Când abordăm învățarea prin cooperare trebuie să ținem seama de multiple cerințe:

- constituirea grupurilor eterogene (5-7 preșcolari);
- desfășurarea activității din punct de vedere metodic;
- monitorizarea grupurilor de către educatoare (urmărește activitatea, intervine la nevoie, îmbogățește sarcinile, evaluează învățarea);
- responsabilitatea personală și de grup;

- climatul grupei;

Această metodă reprezintă utilizarea, ca metodă instrucțională a grupului mic de copii, astfel încât aceștia să poată lucra împreună, urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membrii ai grupului.

Educatoarea care utilizează strategia învățării prin cooperare trebuie să dețină următoarele *competențe*: – competența *energizantă* (capacitatea de a-i face pe preșcolari să dorească să se implice în activitate); – competența *empatică* ce presupune abilitatea de a lucra cu preșcolarii reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg; – competența *ludică* (capacitatea de a răspunde jocului prin joc); – competența organizatorică (abilitatea de a organiza colectivul în echipe de lucru și de a menține și impune respectarea regulilor); – competența *interrelațională* ce presupune disponibilități de comunicare cu preșcolarii, menită să dezvolte și la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv, precum și alte competențe: științifice, psihopedagogice și metodice, manageriale și psihosociale.

„Învățarea prin cooperare reprezintă folosirea grupurilor mici în scopuri instrucționale, astfel încât elevii își maximizează atât propria învățare, cât și a celorlalți colegi” (4 – pg. 55). Printr-o astfel de situație de învățare preșcolarii depind într-un mod pozitiv unii față de ceilalți, iar această interdependență pozitivă îi conduce la devotament față de grup, devotament de tipul „înotăm sau ne înecăm cu toții”.

*Avantajele cooperării:*

-scopul grupului, maximizarea învățării tuturor membrilor, îi motivează pe preșcolari să obțină mai mult decât achiziții strict personale, ci rezultate bune pentru echipă;

-membrii grupului se consideră, fiecare în parte și ca grup, responsabili pentru a face muncă de calitate;

-ei își oferă reciproc sprijin personal și intelectual, bazat pe devotament și grijă față de ceilalți;

-ei învață deprinderi sociale și le folosesc pentru a-și coordona eforturile pentru îndeplinirea scopurilor;

-toți membrii acceptă responsabilitatea de a conduce grupul; ca rezultat, grupul reprezintă mai mult decât suma părților;

-se fondează o varietate largă de forme de interacțiune (învățare în cuplu, în grupuri eterogene), care facilitează apariția sentimentelor de acceptare și simpatie;

-instaurează în grup buna înțelegere, armonia, conduita de facilitare a succesului celorlalți.

Caracteristicile de bază ale învățării prin cooperare sunt: obiectivele de grup; responsabilitate individuală; asigurarea șanselor egale de succes pentru fiecare membru al grupului; focalizarea pe sarcină; comunicarea deschisă, sinceră a unor informații semnificative între participanți; accentuarea asemănărilor și minimalizarea diferențelor dintre membrii grupului; atitudinea pozitivă a membrilor grupului (între ei, unii față de ceilalți).

Rezultatul va fi eficient dacă se vor respecta *regulile colaborării și facilitării sociale* și dacă se creează condiții cerute de orice joc cu parteneri egali: -preșcolarii din grup se acceptă reciproc; -ei cooperează pentru ca grupul cooperat să fie util și

optimal pentru fiecare; - se urmărește sarcina propriu-zisă și nu succesul unui grup; - se dezvoltă canalele de comunicare și bogăția de informații necesare activității; - are loc o coordonare a activităților pe unități de timp; - se acordă o mai mare atenție planificării etapelor de învățare; - se dezvoltă sentimente pozitive: stimă, spirit de echipă, înțelegere și unele calități ale voinței: răbdare, decizie colectivă, autocontrol

În învățarea prin cooperare preșcolarii trebuie să cunoască anumite tehnici de lucru în grup, precum și anumite deprinderi sociale care le sunt necesare pentru a lucra împreună eficient. În cooperare, preșcolarii învață atât subiectele științifice (sarcina de lucru) prezentate cât și deprinderile sociale (munca în echipă).

*„Este imposibil ca elevii să învețe ceva cât timp  
gândurile lor sunt robite și tulburate de vreo patimă.  
Întrețineți-i deci într-o stare de spirit plăcută,  
dacă vreți să vă primească învățăturile. Este tot atât  
de imposibil să imprimi un caracter frumos și armonios  
într-un suflet care tremură, pe cât este de greu să tragi  
linii frumoase și drepte pe o hârtie care se mișcă.”  
(John Locke, *Some Thoughts Concerning Education*).*

Alternativa Step by Step oferă cadrul educațional optim pentru realizarea acestora deoarece:

- amenajarea spațiului permite lucrul pe grupe mici, în perechi, și individual; - momentul Întâlnirii de dimineață conduce preșcolarii spre reactualizarea, consolidarea și fixarea corectă a cunoștințelor;

- activitățile desfășurate pe centre de interes dau libertate preșcolarilor să-și înceapă ziua cu ce le place, să depună efort conștient și responsabil pentru o învățare activă;

- evaluarea la scaunul Autorului permite exprimarea opiniilor atât în legătură cu propriile lucrări cât și cu cele făcute de colegii.

Metoda învățării prin cooperare poate fi la îndemâna fiecărui cadru didactic, cu condiția ca încă din etapa de proiectare a activităților, educatoarea să vizeze tematici adecvate și să pună la dispoziția copiilor materiale corespunzătoare.

Cooperarea înseamnă înainte de toate un câștig în planul interacțiunii dintre preșcolari generând sentimente de acceptare și simpatie. Departe de a genera conflicte, se instaurează buna înțelegere, armonia și stimulează comportamentele de facilitare a succesului celorlalți.

### **Bibliografie**

Barbu, H., Popescu, E., Șerban, F. (1994), *Activități de joc și recreativ-distractive*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Dima, S. (1997), *Copilăria – fundament al personalității*, editată de Revista Învățământul preșcolar.

Dragu, A., Cristea, S. (2003): *Psihologie și pedagogie școlară*, Constanța, Ovidius University Press.



Fluieraș, V. (2005), *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

Vrășmaș, T. (2004), *Școala și educația pentru toți*, București, Editura Miniped.

Burke-Walsh, K. (1999), *Predarea orientată după necesitățile copilului – vârsta 6-7 ani*, Iași, C. E. D. P. Step by step.

[www.didactic.ro](http://www.didactic.ro).

# METODE ȘI TEHNICI INTERACTIVE DE GRUP UTILIZATE ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP

**Camelia BARNA**  
**Noliana BLAGA**

Învățământul modern determină o nouă abordare a procesului de învățare care nu se mai bazează numai pe activizarea copiilor, ci mai ales pe instaurarea de interacțiuni, schimburi intelectuale și verbale ce îi pun în situații de a fi constructorii propriei formări în concordanță cu necesitățile și capacitățile propriei individualizări.

Instruirea interactivă presupune diferențierea instruirii (raportarea la propriile interese, posibilități și trebuințe de cunoaștere) și totodată individualizarea instruirii, aceasta fiind singura modalitate de a valorifica fiecare copil.

Pedagogia interactivă vine în sprijinul nostru și ne oferă posibilități multiple de a exersa și dezvolta la copii competențele ce le vor permite să se inițieze în dinamica vieții, de a le forma atitudini specifice ce îi vor conduce la un alt mod de abordare, înțelegere și rezolvarea problemelor.

Nouă pedagogilor ne revine sarcina de a-i orienta pe copii spre a pune întrebări, spre a găsi răspunsuri prin eforturi proprii observând, analizând, experimentând, stabilind legături cauzale și formulând raționamente.

Ioan Cerghit realizează o analiză comparativă între clasic și modern, având în vedere caracteristicile esențiale ale acestora:

| METODE CLASICE                                                                  | METODE MODERNE                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -acordă prioritate instruirii                                                   | - trec formare elevului înaintea instruirii                                                           |
| -sunt centrate pe conținut, pe însușirea materiei                               | - sunt centrate pe elev, pe dezvoltarea capacităților și aptitudinilor                                |
| -acordă întâietate activității profesorului                                     | - sunt axate pe activitatea și participarea elevului                                                  |
| -pun accent pe predare                                                          | - trec învățarea înaintea predării                                                                    |
| -elevul este privit ca obiect al instruirii                                     | - elevul este atât obiect cât și subiect al actului de instruire și educare, al propriei sale formări |
| -neglijază însușirea metodelor de studiu personal, de muncă independentă        | - urmăresc însușirea unor tehnici de muncă independentă, de autoinstruire                             |
| -sunt centrate pe cuvânt, fiind dominant comunicative, verbale, livrești        | - sunt centrate pe acțiune, pe explorare (experiența dobândită prin explorare, cercetare, acțiune)    |
| -sunt receptive, bazate pe activități reproductive                              | - sunt activ- participative, adică propun o cunoaștere dobândită prin efort propriu                   |
| -sunt orientate spre produs, prezintă știința ca pe o sumă de cunoștințe finite | - își îndreaptă atenția spre procesele prin care elevii ajung la elaborări personale                  |

|                                                                             |                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -sunt abstracte și formale                                                  | - pun accent pe contactul direct cu realitatea, sunt concrete                                                                                                                                          |
| -au prea puțin caracter aplicativ                                           | - cultivă spiritul aplicativ, practic și experimental                                                                                                                                                  |
| -impun o conducere rigidă a învățării                                       | - încurajează munca independentă, inițiativa, creativitatea                                                                                                                                            |
| -impun un control formal                                                    | - stimulează efortul de autocontrol, de autoevaluare, de autoreglare la elevi                                                                                                                          |
| -promovează competiția                                                      | - stimulează cooperarea                                                                                                                                                                                |
| -se bazează pe o motivație extrinsecă cu elemente de frică, de constrângere | - motivație intrinsecă ce izvorăște din actul învățării, din bucuria succeselor obținute                                                                                                               |
| -întrețin relații rigide, autocratice între profesori și elevi              | - raporturile profesori-elevi se apropie de condițiile vieții sociale și de cerințele psihologice ale tânărului în dezvoltare, promovând relațiile democratice care intensifică aspectele de cooperare |
| -profesorul este transmițătorul de cunoștințe                               | - profesorul este organizator, îndrumător, animator                                                                                                                                                    |
| -disciplina învățării este impusă prin constrângere                         | - disciplina învățării derivă din organizarea rațională a activității                                                                                                                                  |

Cerința primordială a educației progresiviste cum spune Jean Piaget, este de a asigura o metodologie diversificată bazată pe îmbinarea activităților de învățare și de muncă independentă, cu activitățile de cooperare, de învățare în grup și de muncă independentă.

Deși învățarea este eminamente o activitate proprie, ținând de efortul individual depus prin înțelegerea și conștientizarea semnificațiilor științei, nu este mai puțin adevărat că relațiile interpersonale de grup sunt un factor indispensabil apariției și construirii învățării personale și colective.

Specific metodelor interactive de grup este faptul că promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină „identificarea subiectului cu situația de învățare în care acesta este antrenat” ceea ce duce la transformarea copilului în stăpânul propriei transformări și formări.

„Metodele interactive de grup urmăresc optimizarea comunicării, observând tendințele inhibitorii care pot apărea în interiorul grupului”, observă profesorul Ioan Ovidiu Pânișoara în cartea „Comunicarea eficientă”, 2003.

Interactivitatea presupune atât competența (definită ca formă motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității) cât și colaborarea care este o activitate orientată social în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun. Ambele implică un anumit grad de interacțiune în opoziție cu comportamentul individual.

Ținând seama de particularitățile de vârstă și cele individuale ale preșcolarilor au fost identificate o serie de metode interactive de grup dintre care amintim următoarele:

Învățarea prin cooperare; Brainstorming-ul; Harta conceptuală; Metoda pălăriilor gânditoare; Metoda R. A. I.; Metoda bulgărului de zăpadă; Ciorchinele; Stad – metoda învățării pe grupe mici; Gândiți /Lucrați în perechi / Prezențați.

În grupele și clasele Step by Step se aplică același curriculum național pe care îl regăsim în majoritatea grădinițelor și școlilor publice de stat. De la această similitudine pornesc diferențele. Modalitățile prin care un copil învață aceleași conținuturi la Step by Step sunt diferite de ce se întâmplă în sistemul tradițional.

Dacă primul promovează învățarea prin descoperire, prin interacțiune cu mediul, stimulând curiozitatea naturală a copilului și valorizând participarea sa la procesul de educație, sistemul tradițional e încă centrat pe acumularea unor cunoștințe și asimilarea unor comportamente.

La Step by Step copiii sunt încurajați să învețe unii de la alții, se organizează multiple oportunități de învățare în cooperare, ceea ce nu caracterizează deocamdată și sistemul tradițional. În acest context al transformării și centrării sistemului de educație pe copil și pe nevoile lui, e bine de știut că învățământul preșcolar s-a deschis foarte mult în ultima perioadă, inspirat de alternativele educaționale, în special de Step by Step de la care a preluat idei și concepte importante precum: întâlnirea de dimineață sau organizarea clasei pe centre. Cu toate acestea, o grupă Step by Step se diferențiază de o grupă tradițională în primul rând prin organizarea mediului sălii de grupă de unde lipsește catedra, cu o structurare pe centre de activitate care să permită copiilor experimentarea și manipularea materialelor și ideilor specifice alfabetizării, matematicii/științei, construcție sau jocului de rol.

În cadrul proiectului tematic de o zi „*În lumea minunată a insectelor*” am utilizat o serie de metode interactive de grup. Am dori în cele ce urmează să detaliem două dintre aceste metode și anume: *Metoda Pălăriilor Gânditoare și Metoda R. A. I.*

În activitatea integrată supusă analizei, copiii au avut ca sarcină la activitățile liber alese – să realizeze picturi prin tehnica petei umede (Fluturi), **la centrul Știință** – „*Curiozități din lumea insectelor*”, **la centrul Construcții** – „*Construim stupi pentru albine*”, iar **la Bucătărie** – „*Prăjituri cu miere*”. La **ADE** s-a desfășurat în cadrul domeniului limba și comunicare **DLC** – „*Greierile și furnica*”- teatru, iar la domeniul Știință **DȘ** – joc didactic „*Așează-mă la căsuța mea*”.

**Metoda R. A. I. (Răspunde – Aruncă – Interoghează)** este o metodă de fixare și sistematizare de cunoștințe dar și de verificare. Această metodă are la bază stimularea și dezvoltarea capacității de a comunica ceea ce au învățat. Un copil are o minge, formulează o întrebare, aruncă mingea, copilul la care a ajuns mingea răspunde la o întrebare apoi formulează altă întrebare și aruncă mingea altui copil. Copilul care nu știe răspunsul iese din joc.

La activitatea matematică „Așează-mă la căsuța mea”, copiii au avut de realizat următoarele: au sortat jetoanele cu insecte (fluturi, albine, buburuze, furnici), le-au așezat la căsuța lor pe un panou magnetic, respectiv pe flori, în stup, pe iarbă, în

mușuroi, le-au numărat, au așezat cifra corespunzătoare, au comparat mulțimile, iar la sfârșit pentru realizarea feedback-ului au găsit „greșelile” apărute pe panou.

Jocul a început prin întrebarea educatoarei „Ce avem pe covor?”, copilul la care a ajuns mingea a răspuns „Pe covor avem jetoane cu albine, buburuze, fluturi și furnici”. A urmat întrebarea „Ce sunt toate acestea?”, alt copil răspunzând „Acestea sunt insecte.”. „Unde locuiesc fiecare dintre aceste insecte?”; „Albinele în stup, furnicile în mușuroi, fluturii pe flori, buburuzele în iarbă”. (După ce le așezăm pe panou începem numărarea lor). „Câte furnici sunt?” – „Sunt 7 furnici” – Găsește cifra 7. „Câte buburuze sunt?” – „Sunt 8 buburuze” – Găsește cifra 8. „Câți fluturi sunt?” – „Sunt 9 fluturi” – Găsește cifra 9. „Câte furnici sunt?” – „Sunt 10 furnici.” – Găsește cifra 10. „În care mulțime sunt mai multe insecte?”; „În care sunt cele mai puține?”.

Copiii și-au acoperit ochii, iar educatoarea a operat unele modificări, schimbând insectele între ele, schimbând cifrele, luând din jetoane etc.

**Metoda „Pălăriilor Gânditoare”** a fost aplicată în cadrul teatrului „Greierele și furnica”. Această metodă presupune distribuirea de sarcini copiilor după cum urmează:

Copilul cu *pălăria albastră* este liderul, cel care conduce activitatea, el are controlul discuțiilor, concluzionează, clarifică;

*pălăria albă* este povestitorul care redă pe scurt conținutul textului, informează;

*pălăria roșie* își exprimă emoțiile, sentimentele, spune ceea ce simte;

*pălăria neagră* este criticul care prezintă aspectele negative ale întâmplărilor, identifică greșelile;

*pălăria verde* este gânditorul care oferă soluții alternative, idei noi, dă frâu imaginației;

*pălăria galbenă* este creatorul, simbolul gândirii pozitive și constructive, explorează optimist posibilitățile, creează finalul.

După ce educatoarea a povestit „Greierele și Furnica” s-au ales câțiva copii pentru a pune în aplicare această metodă.

În cadrul acestei activități s-a folosit pălăria albastră, albă, roșie și neagră iar fiecărui copil i s-a explicat sarcina ce trebuie îndeplinită.

Așadar copilul cu pălăria albastră a cerut celui cu pălăria albă să redea conținutul textului. Copilul cu pălăria roșie și-a exprimat sentimentele față de personajele din poveste în mod special oprindu-se asupra personajelor principale și anume greierele și furnica. Copilul cu pălăria neagră a criticat atitudinea egoistă a furnicii față de greieraș.

În finalul activității s-au tras concluziile și s-a transmis mesajul acestei povești.

Putem concluziona prin a cita ceea ce spunea I. Cerghit: „*Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența aduc prejudicii efortului de ridicare a calității învățământului. Ea nu se opune în niciun fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele. În fond creația, în materie de metodologie, înseamnă o*

*neconținută căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare”.*

### **Bibliografie**

Ausubel, D. (1963), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

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

Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, Editura Polirom. Iași.

Pânișoara, I. O. (2003), *Comunicare eficientă*, Editura Polirom, Iași.

# CARTEA ȘI IMPORTANȚA LECTURII – MĂRȚIȘOR – LUNA CITITORILOR –

**Bombonica BARTES**  
**Victoria ZAHARIE**

*Nu poți să-i spui unui copil „Citește!” sau „Iubește!”...  
Trebuie să-și dorească singur asta!*

În clasele Step by Step, învățătoarele joacă rolul important și unic de a crea situații care susțin interesul pentru citit, atât pentru informare dar mai ales pentru plăcere. De aceea din primii ani de școală trebuie să le trezim elevilor interesul pentru citit, să-i îndrumăm în așa fel încât lectura să devină o deprindere statornică iar, cu timpul, elevii să conștientizeze că „prietenia cu cartea” este o activitate intelectuală cu caracter permanent. De altfel, cartea este o comoară fără de preț, în care omul își adună cele mai frumoase gânduri, ca alții să le poată folosi în voie.

Un prim pas ar fi alegerea cărților potrivite. Al doilea pas și tot atât de important este deprinderea lecturii, obținerea eficienței ei maxime în urma citirii unei cărți. Plăcerea pentru citit nu vine de la sine, ci se formează printr-o adevărată muncă a factorilor educaționali (familia și școala), o muncă ce presupune în primul rând răbdare, tenacitate, voință. Dar rezultatele n-o să întârzie să apară.

Pentru ca prietenia cu cartea să devină o obișnuință zilnică, iar plăcerea de a citi – o necesitate dorită și trăită, e potrivit ca și familia să se implice activ în apropierea copilului de miracolul cărții. În modul acesta părinții ajută la maturizarea elevilor ca cititori, adică elevii ajung să posede atât abilitatea dar mai ales dorința de a citi. Unii cercetători arată că este foarte important echilibrul dintre afectiv și cognitiv în dezvoltarea cititului.

Astfel, la clasă am pus întrebarea: „De ce citim?”. Răspunsurile elevilor au fost dintre cele mai diferite și interesante, dar cele care m-au mirat cel mai mult au fost:

„Pentru că l-am văzut pe tatăl meu citind...”, „Pentru că nu mă pot sătura de povești...”, „Cititul mă face să stau nemișcat câteva minute...”. În mod normal nu ar fi trebuit să mă mire aceste răspunsuri dar ținând cont de zilele în care trăim, de influența calculatorului, aceste răspunsuri „normale” au devenit în timp „anormale”.

Acest lucru m-a făcut ca, pe lângă ora de lectură propriu-zisă, să propun activități mai deosebite pentru a-i apropia pe elevi de lectură, de carte. Am stabilit un sistem de metode și procedee ce vor trezi curiozitatea zilnică în legătură cu lectura. Am creat un mediu care încurajează elevii, în care se vor simți confortabil în a împărtăși și a discuta experiențele și descoperirile lor ca „mici cititori” care, în urma experiențelor trăite, vor deveni „mari cititori”.

Am anunțat elevii că ne aflăm în „Mărțișor – luna cititorilor”, lună în care vom avea în fiecare zi activități de lectură conștientă. Lecturile citite pot fi recomandate de învățătoare sau pot fi alese din preferințele elevilor. Acestea se realizează în clasă, sub îndrumarea directă a învățătoarelor, în pauze, acasă.

În cadrul activităților am urmărit:

- Stimularea interesului pentru lectură, pe o perioadă lungă de timp;
- Consolidarea deprinderii de citire corectă, fluentă, conștientă și expresivă;
- Lărgirea ariei de informație a elevilor;
- Creșterea interesului pentru cunoașterea realității, în general;
- Cultivarea sentimentelor, convingerilor și comportamentelor morale;
- Îmbogățirea și activizarea vocabularului, dezvoltarea capacității de

exprimare;

- Lărgirea orizontului imaginativ, al capacității de imaginare a unor universuri posibile, ca anticipare a lumii viitorului;

- Dezvoltarea capacității de a gândi și de a se exprima în conexiuni interdisciplinare;

- Manifestarea sensibilității artistice prin lectură.

Iată câteva dintre activitățile pe care le-am desfășurat în perioada de după-masă a copiilor din alternativa Step by Step, activități de motivare a lecturii, extinderii celor citite:

1. Masă rotundă – „De ce citim?”

- toate ideile elevilor se vor trece pe un poster mare

- se afișează la vedere

- povești care pot fi citite elevilor mai mici

2. Organizarea „Întâlnirilor de basm de dimineață”

- întreaga activitate a unei zile se va desfășura pornind de la un basm, de la o povestire cunoscută – la fel s-a pregătit și mesajul zilei

3. Vizită și ore de lectură la biblioteca școlii

- doamna bibliotecară va citi copiilor

- copiii vor citi doamnei bibliotecare o poveste/ povestire doamnei bibliotecare

4. Jurnalul clasei

- elevii vor consemna ce cărți se citesc în clasă, evenimentele clasei care ne-au bucurat sau întristat

- fiecare elev va duce cel puțin o dată caietul acasă și fiecare părinte va consemna în el ceva ce i se va părea mai important, împreună cu copilul său

5. Parteneri de lectură

- parteneriat între două clase, una mai mare și una mai mică

6. Citim cât mai mult....

- scopul a fost să citească fiecare elev 30 minute în fiecare zi. Celor care au depășit 30 minute li s-au dat bilețele. Cine a primit cele mai multe bilețele a câștigat un premiu.... o carte

7. Concurs desene „Personajul preferat”

Festivalul „Cărților pentru copii” – Biblioteca Județeană

- prezentarea noului sediu

- cum împrumut cărți de la bibliotecă

- participarea la concurs și la festivitatea de premiere

8. Organizarea de întâlniri cu scriitori

9. Cum și ce carte îmi cumpăr?



- vizite la librării

10. Ce carte aș dori să-mi comand?

- activitate în cabinetul de informatică – folosirea internetului

- căutarea unei cărți preferate

11. Citirea alternativă

- o pagină se citește de învățătoare iar alta de elev

12. Lectura surpriză

- elevii primesc la sfârșitul unei săptămâni câte o carte/copie xeroxată a textului care se dorește a fi lecturat acasă, sau o parte dintr-o carte, lăsându-le elevilor plăcerea finalizării personale a lecturii

13. Șezători literare, medalioane literare, prezentare de benzi desenate, povești audio

14. Expoziția și prezentarea de cărți

- este o modalitate de a prezenta elevilor anumite lecturi care li se recomandă

- elevii din gimnaziu prezintă cărți celor mici

- elevii clasei prezintă cărți celor mai mici

15. Seara lecturii

- citim povești, povestiri, amintiri împreună cu părinții elevilor

16. Concurs „Eu știu mai mai mult!”

17. Gazete de perete

- momente semnificative din viața autorilor citați

- știați că...

- afișe, desene, compoziții literare

18. Organizarea unei excursii în județ – George Coșbuc, Liviu Rebreanu

19. Cele mai interesante „Amintiri din copilărie” – creații proprii

20. Șezătoare literară

- valorificarea versurilor populare

- dansul popular cu strigături

- datini, obiceiuri din bătrâni

21. Carnavalul personajelor preferate

22. Evaluarea activităților

După desfășurarea activităților am stabilit împreună cu elevii câteva motive pentru a lectura, motive care, din punctul lor de vedere, sunt mai importante. Deci, citim:

1. Pentru a fi deschis la nou. Cărțile conțin idei foarte diverse, care de multe ori sunt și contrare; citind materiale diversificate, despre multe subiecte, ne vom lărgi orizontul, vom deveni mai toleranți și mai înțelegători.

2. Pentru a ne lărgi viziunea despre lume. Lectura îmbogățește cultura generală, astfel că vom înțelege mult mai multe despre lumea în care trăim și vom pătrunde mai ușor în sensurile unor fenomene care în trecut ni se păreau întâmplătoare.

3. Pentru a deveni mai creativi. Dacă elevii vor dori să scrie vreodată ceva, de la articole simple sau texte, până la orice formă de literatură, e obligatoriu să citească, pentru a-și îmbunătăți vocabularul și a avea multe idei noi. Poate într-o bună zi se vor apuca de scris.

4. Pentru a fi o persoană mai interesantă. Un om cu multe lecturi la activ se exprimă mult mai bine și are mereu subiecte de conversație care-i surprind pe ceilalți.

5. Pentru a scrie corect. Reguli gramaticale învățate trebuie să le vedem aplicate în practică. Ne va fi mult mai ușor să ne exprimăm cursiv și corect după ce am citit mult.

6. Pentru a te distra. Cărțile pot fi mult mai interesante și amuzante decât emisiunile de la televizor, deoarece sunt o formă superioară de distracție, mai inteligentă și profundă, pe care nu prea avem cu ce să o înlocuim.

7. Pentru a călători imaginar în trecut, viitor. Cu ajutorul cărților, putem fi transportați virtual în alte timpuri, în alte locuri, alături de persoane pe care nu le-am putea întâlni niciodată în realitate. În cărți găsim mult mai multă profunzime descriptivă și putem trăi pentru câteva clipe din perspectiva altcuiva.

8. Pentru a ajunge înțelept. Deșteptăciunea o putem avea nativ și o putem antrena oriunde. Înțelepciunea însă înseamnă o inteligență la nivel superior, bazată nu doar pe acumularea unor date și deprinderi ci și pe o experiență vastă de viață, care poate fi extrasă parțial din lectură.

9. Pentru a te relaxa. Cărțile ne ajută să ne detașăm de ceea ce vedem și nu ne place în jur, de ceea ce auzim.

10. Pentru a evada din realitate. Uneori doar cărțile ne pot scoate cu adevărat din prezentul nostru. Ele ne pot ajuta să trecem peste un moment dificil care poate să apară în viața noastră.

„... că nu iaste alta mai frumoasă și mai de folos în toată viața omului zăbavă decât cetitul cărților” (Miron Costin)

### **Bibliografie**

Cornea, P. (1998), *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Iași.

Parfene, C. (1997), *Literatura în școală*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași.

Pâslaru, V. (2001), *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Editura Museum.

Șchiopu, C. (1996), *Creativitatea la orele de literatură română*, Limba română, nr. 3.

Marin, M. (2006), *Ateliere de lectură și ateliere de creație- modalități eficiente de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară*, Univers Pedagogic, Chișinău.

Marin, M. (2006), *Eu și cartea, Caiet de lectură și creație*, Univers Pedagogic, Chișinău.

# **PORTOFOLIUL – INSTRUMENT EFICIENT ÎN EVALUARE ȘI PROIECTUL – METODĂ EFICIENTĂ DE EVALUARE**

**Gina DORNEANU  
Liliana LAURENȚIU**

Prin intermediul lecțiilor de istorie elevul ajunge să înțeleagă mai bine lumea în care trăiește, diversitatea lumii în care s-a născut, faptul că deși intervin deseori schimbări atât în viața lor personală cât și în mediul lor apropiat, timpul își urmează cursul într-un mod firesc. „Istoria este o disciplină cronologică ce utilizează patru concepte abstracte și complicate: timp, schimbare, trecut și continuitatea vieții.” Pentru înțelegerea de către elevi a acestor concepte am dorit să accesibilizăm conținuturile astfel încât studiul acestei discipline să se realizeze cu mai multă ușurință. Situațiile de învățare create au realizat legătura între ce și de ce învățăm istoria, metodele utilizate determinând copiii să ajungă la cunoștințe singuri, împreună cu colegii din cadrul grupului de lucru, cu părinții, bunicii sau cu ajutorul altor persoane din familie.

Învățătorului îi revine sarcina de a facilita învățarea prin proiectarea și realizarea unor situații cât mai eficiente de învățare. Cunoștințele dobândite trebuie completate de competențe precum gândirea critică și argumenată, exprimarea și argumentarea propriei opinii, rezolvarea de probleme, adoptarea deciziilor precum și evaluarea activităților desfășurate. În vederea construirii „treptelor” spre atingerea obiectivelor de referință, învățătorul trebuie să „descompună” aceste obiective în pași mici, concretizați, în ultimă instanță, în obiective operaționale. Iar acest progres, desigur, trebuie permanent evaluat.

În cadrul alternativei Step by Step, portofoliul constituie o metodă de evaluare esențială și permanentă. Fiind considerat un instrument de evaluare complex, prezintă progresul și evoluția elevului, totodată constituind și un mijloc de învățare. În întocmirea portofoliului se recurge la interdisciplinaritate, oferind astfel copiilor bucuria de a lucra, descoperindu-și astfel propriile capacități și aptitudini.

Conținutul portofoliului oferă informații despre:

- rezultatele școlare ale elevului;
- activitățile extrașcolare;
- interesele și aptitudinile elevului;

Un portofoliu poate să conțină o varietate de materiale cum ar fi: teme pentru acasă, probe de evaluare, produse ale elevilor realizate în activitățile de învățare: diagrame, file de jurnal, desene, compuneri, rezumate, fotografii, etc.

Evaluarea portofoliului se poate realiza pentru fiecare produs, în momentul finalizării acestuia, sau global, la finalul semestrului sau al anului școlar. Raportarea se face în permanență la obiectivele de evaluare propuse, criteriile trebuind să fie cunoscute de elevi. Este necesar să informăm elevii despre modul în care vom realiza evaluarea portofoliului.

Există câteva criterii de evaluare a portofoliului care duc la eficiența utilizării acestei metode:

- respectarea pașilor și a tematicii stabilite;
- originalitatea și creativitatea compozițiilor;
- relevanța lucrărilor pentru stilul elevului;

Tema studiul tematic derulat pe o perioadă de un an școlar a fost sugerată de către elevi încă din prima oră („Pe aripile istoriei”), când am dorit să aflăm informații despre ce consideră ei că este istoria. Începând cu vizita la „Prima școală românească”, din localitatea noastră, ne-am propus realizarea portofoliilor care să cuprindă produse ale muncii copiilor de pe tot parcursul anului. În paralel cu studiul tematic am realizat și miniproiecte: „Eu și familia mea”, „Jocuri jucate de părinți și bunici”, „Jucării din copilăria părinților și a bunicii”, „Obiectele vechi au o poveste”, și un proiect de amploare mai mare „Castele și cetăți medievale”. Pe tot parcursul derulării studiului tematic atât părinții copiilor cât și bunicii lor au fost implicați, cooperanți, parteneri reali în oferirea suporturilor materiale și a informațiilor solicitate. Copiii au rezolvat sarcinile primite cu multă seriozitate, meticulozitate și dăruire. Nu de puține ori înainte de prezentarea unei teme spuneau că de abia așteaptă să prezinte colegilor ceea ce au realizat și că sunt foarte curioși să afle ce vor prezenta colegii.

**Proiectul** – este un demers evaluativ amplu, ce permite o apreciere complexă și nuanțată a învățării, ajutând la identificarea unor calități individuale ale elevilor. Este o formă de evaluare puternic motivantă pentru elevi, deși implică un volum de muncă sporit – inclusiv activitatea individuală în afara clasei. Proiectul se inițiază în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii – eventual și prin începerea rezolvării acestuia, se continuă acasă pe parcursul câtorva zile sau săptămâni, timp în care elevul se consultă permanent cu învățătorul și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și a produsului realizat. Ca și investigația, proiectul are mai multe etape și poate fi realizat individual sau în grup. Etapele realizării unui proiect sunt:

1. Alegerea temei;
2. Planificarea activității:
  - a) stabilirea obiectivelor proiectului;
  - b) formarea grupelor și stabilirea sarcinilor în grup;
  - c) identificarea surselor de informare (manuale, proiecte realizate pe aceeași temă, cărți de la bibliotecă, mass-media, persoane specializate în domeniul respectiv, Internet ș. a.)
3. Cercetarea propriu-zisă;
4. Realizarea obiectivelor propuse;
5. Prezentarea rezultatelor;
6. Evaluarea (cercetări în ansamblu a modului de lucru, a produsului realizat).

Elevii pot fi apreciați pentru modul de lucru, pentru modul de prezentare și/sau pentru produsul realizat.

Metoda proiectului presupune activitatea pe grupe și pregătirea învățătorului și a elevului pentru ideea lucrului în comun. Grupul poate fi alcătuit din 2 până la 10 persoane, în funcție de numărul elevilor din clasă, natura obiectivelor și experiența participanților. Un număr de 4-5 participanți reprezintă mărimea ideală pentru grupurile care au de îndeplinit obiective precise.

Fiecare membru din grup are o sarcină precisă:

- secretar (notează ideile membrilor grupului);
- moderator (asigură participarea tuturor membrilor grupului la activitate);
- raportor (cel care prezintă clasei concluziile grupului).

Sarcinile învățătorului vizează: organizarea activității, consilierea (oferă informații și sugestii), încurajarea participării elevilor, neimplicarea (lasă grupul să lucreze independent în cea mai mare parte a timpului), participarea sa efectivă când este necesar. Este important ca indicațiile formulate de învățător să fie clare, specifice și să conțină limită de timp pentru îndeplinirea obiectivelor. Indicațiile trebuie scrise pe tablă sau pe fișe.

TEMA: „Pe aripile istoriei”

SUBIECTUL: Castele și cetăți medievale

GRUP ȚINTĂ: Elevii clasei a IV-a B STEP BY STEP

COORDONATORI: Învățătoarele Laurențiu Liliana și Dorneanu Gina

SCOPUL: Lărgirea ariei cunoștințelor despre trecutul istoric, în general, și despre castele și cetăți medievale, în special.

OBJECTIVE OPERAȚIONALE:

- să caute informații referitoare la castele și cetăți medievale;
- să realizeze blazonul personal și al clasei;
- să selecteze materiale necesare pentru proiect;
- să colaboreze pentru realizarea machetei;
- să descrie produsul obținut.

RESURSE:

- a) Umane: elevii clasei, învățătoarele, părinții
- b) Materiale: fișe de personaj, materiale în PPT, Mesajul zilei, blazoane, pliante cu planul cetății, cărți, calculator, enciclopedii, albume
- c) De timp: 9 luni (octombrie 2012 – iunie 2013)

### **ETAPA I – Realizarea în fapt a proiectului:**

Curiozitatea manifestată încă din prima oră de istorie, când prin intermediul brainstorming-ului elevii ne-au dezvăluit ce înseamnă pentru ei „Istoria”, întrebările puse în dorința de a afla lucruri noi despre castele și cetăți medievale, au condus la ideea proiectului „Pe aripile istoriei”.

#### **-Stabilirea direcțiilor de dezvoltare:**

Împreună cu elevii am alcătuit „harta tematică”, hartă care cuprinde aspectele principale ale conținuturilor ce vor fi abordate în cadrul proiectului și am stabilit un inventar de activități și de strategii didactice.

Am organizat o întâlnire cu părinții pentru a-i pune în temă cu intenția clasei de a studia acest subiect. Au fost încântați de idee și ne-au sprijinit pe toată durata derulării proiectului.

Începând cu Unitatea II, „Civilizații ale Antichității”, și continuând cu Unitatea III, „Fapte istorice și personalități în Epoca Medievală”, am întocmit fișe de personaj pentru fiecare conducător/domnitor, pe care elevii le-au pus în portofoliul personal.

Totodată au fost prezentate, în PPT, materiale legate de faptele de vitejie ale înaintașilor din aceste perioade istorice, realizările lor, diferite castele și cetăți medievale, care să dezvăluie elevilor caracteristicile și funcțiile îndeplinite în trecut.

În cadrul *Întâlnirii de dimineață*, **Mesajul zilei** a fost astfel formulat încât să-i introducă pe copii în atmosfera medievală de la curtea domnitorului:

Bună dimineța,  
iubite domnițe, dragi cavaleri!  
Astăzi este miercuri, 6 martie.  
Astăzi vom discuta despre modul de realizare  
a proiectului propus: „Castelul medieval”.  
Să începem cu primii pași. Astăzi vom afla care  
este structura unui **castel**, cum arăta un **oraș-cetate** și  
ce este un **blazon**.

Elevii au realizat împreună blazonul clasei, apoi câte unul personal.



## ETAPA II- Evaluarea

S-a avut în vedere activitatea elevilor pe parcursul derulării proiectului, accent punându-se pe produsele muncii lor:

- prezentarea machetelor în cadru festiv, având ca invitați părinții, cadre didactice și elevii altor clase.

Și pentru ca efortul nostru să fie încununat cu succes, vom încheia incursiunea în trecutul glorios printr-o excursie, pe traseul Sf. Gheorghe – Sibiu – Hunedoara (Castelul Huniazilor, Sarmizegetusa Regia, Ulpia Traiana Sarmizegetusa), având ca scop descoperirea valorilor culturale și istorice din aceste locuri.

### **Concluzii**

Abilitatea învățătorului de a proiecta cât mai atractiv activitățile de învățare oferă suportul real în motivarea și implicarea elevilor în procesul de cunoaștere. Portofoliul poate reprezenta „cartea de vizită” a muncii elevului, iar proiectul o cale eficientă de a căuta, a cerceta și a descoperi singur informațiile.

### **Bibliografie**

- Walsh-Burke, K. (1999), *Predarea orientată după necesitățile copilului*, C. E. D. P. Step by Step, București, nr. 3008/15. 06. 1998
- Walsh-Burke, K. (1999), *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8, 9, 10 ani*, Editura Tehnică, Științifică și Didactică, Iași
- Beșliu, D., Dvorski, M., Manea M., Palade, E., Stamatescu, M., Stănescu, E. (2006), *Istorie. Sugestii didactice pentru clasa a IV-a*, Educația 2000+, București

# **DISCIPLINA – GHIDARE SPRE AUTOCONTROL ȘI INDEPENDENȚA. COPILUL PARTENERUL MEU ÎN EDUCAȚIE**

**Maria Lăcrimioara MOLDOVAN  
Elena HEDEȘ**

Copilul, ființă minunată, fragilă și puternică în același timp, are nevoie mai mult ca oricând de un model eficient de școală primară.

Nu există o teorie care să cuprindă în totalitate psihologia dezvoltării, există mai multe asemenea teorii. La baza unui model funcțional și optim de școală primară stau operele lui Rousseau, Pestalozzi, Froebel și Montessori; considerate multă vreme pilonii educației în prima copilărie, precum și modele noi cum ar fi British Infant School.

Trei teme de bază se evidențiază din numeroasele idei și teorii cu privire la educația în prima copilărie. Există etica reformei sociale, recunoașterea valorilor copilăriei și rolul școlii și al familiei ca parteneri în transmiterea valorilor. Referindu-mă în mod concret la valorificarea educației ca un demers cuprinzător implicând familia, școala și comunitatea într-o relație de parteneriat, sărbătoarea celor 100 de zile de școală a fost un astfel de moment.

Întâlnirea de dimineață, în cadrul acestei sărbători, a fost momentul magic în care s-au întâlnit copii, părinți și alți invitați pentru a sărbătorii cele mai frumoase noutăți, colecții minunate de 100 de obiecte realizate prin implicarea părinților. Toate acestea nu erau posibile dacă nu se respectau pașii necesari pentru a crea un grup sănătos, clasa de elevi.

De asemenea părinții au participat la activitatea de evaluare condensată în Prima mea carte – 100 de zile de școală. Cartea a fost structurată astfel: Mesajul zilei, Activități pe centre: citire, scriere, matematică, arte și științe. S-au făcut aprecieri, elevii și părinții vizibil emoționați au luat loc pe Scaunul Autorului închegând un dialog viu plin de sensibilitate dar și fericire.

Este un fapt acceptat ca prima copilărie necesită o atenție crescândă și adulții mai mult ca oricând trebuie să-și asume răspunderea în asigurarea unei educații de calitate să le respecte copilăria, să-l protejeze, să le asigure bunăstare fizică și sănătate. În alternativa educațională step by step se realizează o educație de calitate, se dezvoltă o conștiință de sine pozitivă, copilul vine cu plăcere la școală, se simte important, știe că are responsabilități, dar este iubit și respectat. În continuare vom enumera câteva modalități prin care în clasa step by step se dezvoltă o conștiință de sine pozitivă.

## **DISCIPLINA – GHIDARE SPRE AUTOCONTROL ȘI INDEPENDENȚA**

Cheile funcționării eficiente a unui grup de copii:

- Regulile
- Comunicarea constructivă
- Recompensarea / Încurajarea Pozitivă



- Programul zilnic
- Tranzițiile

Termenul de „classroom management” = coordonarea grupului de copii într-un spațiu foarte bine organizat, asigurându-se șanse de succes pentru toți copiii

Academic

Social

Fizic (deprinderi de autonomie personală)

• **Fii pregătit!** Este de preferat să planificăm activități extra pentru a nu fi puși în situația de a nu avea suficiente activități planificate (ex: centrele, materialele și toți stimulii vizuali trebuie pregătite înainte de începerea unei noi zi de lucru).

• **Începe ziua cu o mină pozitivă.** Un zâmbet, entuziasm și întâmpinarea copiilor într-un mod cât mai natural și sincer vor direcționa mersul întregii zile. Prezintă copiilor planul zilei la Circle time și încearcă să le stârnești interesul pentru diversele activități.

• **Urmează rutina zilnică acordând o anumită flexibilitate în funcție de nevoile copiilor (ex: copiii manifestă un interes deosebit de a se juca la nisip și ca urmare le acordam 10 minute de joacă extra la cutia cu nisip afară diminuând din timpul următoarei activități sau întârziind cu cele 10 minute la programul de somn).** NOTĂ: copii se simt mai în siguranță atunci când se respectă rutina zilnică și pot să anticipeze care este pasul / momentul următor al rutinei.

• **Stabiliți obiective și delimitați foarte clar așteptările voastre (care trebuie să fie reale și în concordanță cu capacitățile copiilor)**

• **Acumulează cât mai multe informații referitoare la copiii cu care lucrezi (de unde vin, care este nivelul dezvoltării lor și care este direcția înspre care se îndreaptă.** De asemenea, încercați să înțelegeți situațiile mai speciale din anumite familii). Încearcă din start să presupui ca fiecare copil va reuși să facă alegerile potrivite și să se comporte acceptabil.

• **Demonstrează tu însuși tipul de comportament pe care îl aștepti din partea copiilor** (dacă tu vei fi amabil / bun, consecvent, pozitiv cu siguranță că și copiii cu care lucrezi își vor modela comportamentul în funcție de modelul tău).

• **Încurajați-i să devină responsabili.** Ajutați-i să își asume responsabilitatea pentru actele lor și oferiți-le diferite sarcini (ex. Ajutorul cu clopoțelul, conducătorul etc.)

• **Păstrați clasa ordonată, atractivă și curată** (copiii se vor simți în siguranță și confortabili). Învățați-i pe copii să pună lucrurile la locul lor (fiecare în cutia / etajera ei).

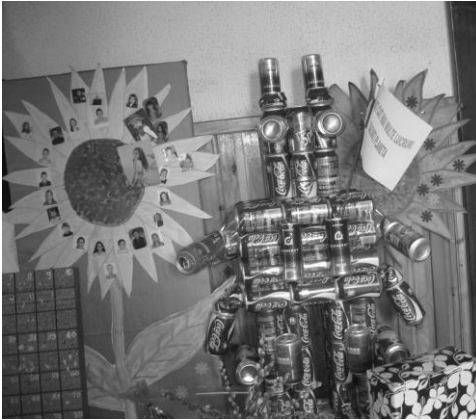
• **Puneți accentul pe comportamentele pozitive** și încercați să ignorați incidentele minore (ex. La masă unul dintre copii bate foarte tare din picioare pentru câteva secunde). Încercați să „recompensați verbal” comportamentele pozitive.

• **Prevenirea incidentelor** – organizarea eficientă, redirecționarea pozitivă, distragerea atenției copiilor de la comportamentul negativ (dacă vârsta o cere), eliminarea jucăriilor / obiectelor care cauzează problema, suplimentarea cu jucării atunci când solicitările sunt foarte numeroase.

- **Amplasarea strategică a copiilor** (luând în considerare care combinații ar putea produce conflicte).
- **Prezentarea unor activități interesante și atractive.**









### Bibliografie

- Burke-Walsh, K. (2000), *Predarea orientată după necesitățile copilului*, C. E. D. P. Step by Step, București.
- Dulamă, M. E. (2008), *Metodologii didactice activizante*, Editura Clusium, Cluj-Napoca.
- Faber, A., Mazlish, E. (2002), *Comunicarea eficientă cu copii – acasă și la școală*, București.
- Glava, A., Pocol, M., Tataru L. L. (2009), *Educația timpurie: ghid metodic pentru aplicația curriculumului preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Petrovai, D., Preda, V., Petrică, S., Brănișteanu, R. (2012), *Pentru un copil sănătos emoțional și social*, Editura V&I Integral, București.

# SĂRBĂTOAREA CELOR 100 DE ZILE DE ȘCOALĂ

Victoria SVINȚI  
Oltița MIHALCA

„Adevărata siguranță se găsește mai degrabă în solidaritatea socială decât în efortul individual izolat.” Dostoievski

În programul alternativei Step by Step, a devenit o tradiție sărbătorirea celor 100 de zile de școală la clasa I. Acest eveniment l-am marcat și noi cu elevii clasei I C de la Colegiul Național „Andrei Mureșanu”, Bistrița.

Am organizat o întâlnire cu părinții, în întâmpinarea acestei zile, așteptând sugestii și din partea lor. În cadrul întâlnirii s-au discutat programul și problemele organizatorice. Părinții s-au implicat activ, contribuind cu materiale necesare pavoazării sălii de clasă sau participând la confecționarea lor, alături de cei mici, în cadrul activităților la Centrul Arte.

Pentru a-și anunța evenimentul, elevii au elaborat un afiș pe care l-au expus la **Avizierul școlii**. Coridoarele au fost împodobite cu flori confecționate din hârtie cartonată, pe ele fiind scrise numere până la 100. Au fost trimise invitații elevilor și profesorilor din școală, conducerii școlii și Inspectoratului Școlar Județean.

Tot ca și acțiune premergătoare acestui eveniment a fost și realizarea unei cărți cu titlul „**Cărticica celor 100 de zile de școală**”.

Părinții au primit invitații pentru a participa la acest eveniment mult așteptat. Erau foarte entuziasmați atât ei cât și copiii, la gândul că va fi o zi specială.

Ziua a început cu **Întâlnirea de dimineață**, fiind întâmpinați și invitații. Fiecare dintre noi, am primit un ecuson în piept. Pentru a introduce evenimentul acestei zile, s-a trecut la **Mesajul zilei**, citit de învățătoare, apoi de câțiva copii.

**Bună dimineața, sărbătoriților!**

**O zi mult așteptată, iată că a sosit!**

**Suntem cu toții veseli și totu-i pregătit!**

**Un univers de jocuri și glasuri cristaline**

**Trimite-mi către soare, dar... și urări de bine.**

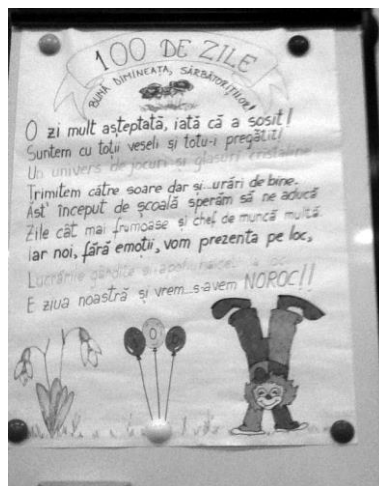
**Ăst' început de școală sperăm să ne aducă**

**Zile cât mai frumoase și chef de multă muncă,**

**Iar noi, fără emoții, vă prezentăm pe loc,**

**Lucrările făcute și-apoi... Haideți la joc!**

**E ziua noastră și vrem s-avem... NOROC!!**



S-au pus întrebări despre semnificația acestei zile:

\*Ce sărbătorim noi astăzi?

\*Ce ați făcut de 100 de ori de la începutul anului școlar și până în prezent?(„În 100 dimineți m-am trezit și am venit la școală.” „Am participat la 100 de întâlniri de dimineață.” „Am salutat în 100 dimineți colegii de clasă și pe doamna învățătoare.” „De 100 de ori am servit masa de amiază la școală.” ...)

Răspunsurile copiilor au fost spontane și diverse.

S-a citit **Agenda zilei**

Ca element surpriză, atât pentru copii cât și pentru noi învățătoarele, a fost prezentarea de către părinți a colecției de 100 de poze, ilustrând activitatea copiilor în cele 100 de zile de școală.

Prezentarea individuală a colecțiilor realizate de copii, a fost un moment interesant și plăcut. Copiii entuziasmați și-au prezentat colecțiile în aplauzele părinților și-ale colegilor.

### ACTIVITATEA PE CENTRE

**Centrul Matematică:** *Matematica în 100 de pași*

**Cerința:** Copiii au completat un fagure de miere cu numere până la 100, apoi au colorat cu galben numerele pare și cu portocaliu numerele impare.

**Centrul Citire:** *Poezia „100 de zile”*

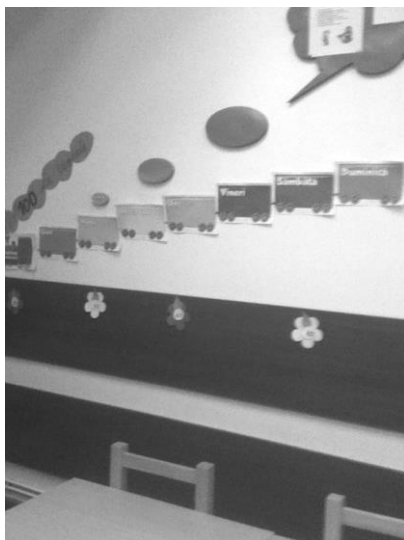
**Cerința:** Citirea poeziei „100 de zile”, formată din 100 de cuvinte.

**Centrul Scriere**

**Cerința:** Să se scrie 100 de litere pe floricele confecționate în prealabil și să se lipească pe **Copacul primăverii**. Apoi s-au scris 100 de cuvinte, cu litera inițială indicată de învățătoare. Cuvintele au fost lipite pe **Trenulețul cuvintelor**. Ca și activitate în completare s-a transcris poezia „100 de zile”.

**Centrul Arte**

**Cerința:** Confecționarea de măștișoare, fiind ziua de **1 martie**.





După încheierea activităților de la centre, am fost invitați de clasa a II-a C Step by Step, să vizionăm împreună proiecția „**Legenda ghiocelului**”.

Expoziția colecțiilor de 100 de obiecte, a fost apreciată de colegii din școală, care ne-au felicitat și ne-au dăruit suveniruri realizate de ei.

După pauza de masă s-a derulat o activitate în prezența părinților, care a constat într-un concurs de cultură generală „**Știi... și câștigi!**” și un moment artistic de întâmpinare a anotimpului mult așteptat „**Bine ai venit primăvară!**”.

„**Știi... și câștigi!**”

Copiii au fost împărțiți în trei grupe: **Albinuțele, Fluturașii și Ghiocelii**. S-au pus întrebări, iar părinții au jurizat. La finalul concursului, grupele au fost recompensate cu diplome.

Evenimentul zilei s-a încheiat cu servirea tortului, după care s-au înălțat spre cer 100 de baloane.







### 100 DE ZILE DE ȘCOALĂ

Din prima zi de școală,  
Când timizi am venit,  
Astăzi 100 de zile am împlinit.  
Cu toții suntem în sărbătoare,  
Plini de emoții și candoare,  
Ne-am pregătit să aniversăm  
Și cu bucurie să prezentăm,  
Cele 100 de zile petrecute,  
Clipe frumoase și plăcute.  
Ca ziua să fie frumoasă,  
Am adus astăzi în clasă:  
Album cu o sută de modele,  
100 de artiști, baloane,  
Capace, bile și bomboane,  
Căsuțe, piuneze, scobitori,  
Buket de 100 de flori,  
Ace de siguranță, nasturi, pești,  
Umbrele și tot ce dorești.  
De această zi ne vom aminti prin ani,  
Iar astăzi spunem „**La mulți ani!**”

# EVALUAREA DIDACTICĂ INDIVIDUALĂ ȘI DE GRUP LA NIVELUL CENTRELOR DE INTERES ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP

Dumitru RUS

În cadrul procesului de învățământ, evaluarea reprezintă una dintre cele mai importante componente deoarece prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinește: asigurarea coeziunii inverse în procesul de instruire, măsurarea progresului înregistrat de elevi, valoarea motivațională, factor de reglare, de diagnoză, aceasta ne oferă măsura în care activitatea de predare-învățare a fost optimă și ne oferă metode de ameliorare în cazul unor nereușite.

Cele trei forme ale evaluării continuă/ formativă/, predictivă/inițială, finală/ sumativă sunt folosite în permanență în cadrul alternativei.

În ceea ce privește metodele de evaluare, pe lângă cele tradiționale: chestionarea orală, verificarea scrisă, proba practică, observarea curentă, se utilizează foarte mult metodele alternative de evaluare proiectul, portofoliul, investigația.

Modalități specifice de realizare a evaluării progresului elevilor sunt: *Evaluarea la scaunul autorului, caietul de evaluare, proiectul, portofoliul, expunerea lucrărilor, corespondența scrisă cu părinții.*

Evaluarea în cadrul alternativei step by step nu urmărește doar progresul elevului, ci are la bază cunoașterea aptitudinilor și competențelor de care dă dovadă copilul, aptitudini care se pot demonstra și în alt mod decât prin intermediul testelor aplicate. Aceste moduri sunt reflectate în experiențele reale ale copilului, în felul în care el reacționează la diferite probleme ș. a.

Evaluarea specifică programului step by step trebuie să includă următoarele:

- Evaluarea trebuie să stimuleze acumularea de cunoștințe, înțelegerea acestora și încrederea în forțele proprii,
- Evaluarea trebuie să se concentreze asupra obiectivelor importante și să implice surse multiple de informare;
- Evaluarea trebuie să informeze și să sprijine practici educative corespunzătoare în ceea ce privește dezvoltarea;
- Părinții și copiii sunt parteneri de bază în cadrul procesului de evaluare;

Un loc aparte în cadrul evaluării îl ocupă autoevaluarea. Reflecția elevului asupra propriei activități duce la ameliorarea dificultăților de învățare, o cunoaștere mai temeinică a propriilor abilități și nu în ultimul rând cultivă încrederea în sine. Începând cu sfârșitul clasei I fiecare copil își completează anumite fișe care cuprind o serie de întrebări referitoare la activitatea desfășurată în fiecare zi.

Referitor la aprecierea activității elevilor trebuie specificat că nu sunt folosite calificativele, ci în funcție de tema tratată sunt utilizate diferite sisteme de notare, care să nu ducă însă la o strictă ierarhizare a elevilor.

Evaluarea în centrele de activitate înglobează toate formele și metodele de evaluare, în funcție de tipul și scenariul lecției. Se pune însă accent pe observarea activității și comportamentului elevilor, observație care este mult mai eficientă decât în sistem tradițional.

Aproape de finalul activității la un centru, elevii discută cu învățătoarea despre modul în care s-a lucrat și corectitudinea soluțiilor oferite.

În ultima etapă, cadrul didactic apreciază activitatea desfășurată de fiecare elev și de întreg grupul.

O modalitate specifică de evaluare, specifică alternativei, după cum am mai precizat se realizează după următorul scenariu: la sfârșitul activității pe centre, când toți elevii și-au finalizat lucrările câte un copil de la fiecare centru prezintă activitățile desfășurate.

Evaluarea se realizează la scaunul autorului pentru că acest loc are o importanță deosebită în cadrul programului. Elevii trebuie să fie pe rând autorii care prezintă colegilor rezultatul muncii sale.

După ce elevul prezintă activitățile desfășurate la centru, conform cerințelor existente, se creează o situație de comunicare: se formulează întrebări, se adresează răspunsuri, apoi în cazul în care este nevoie se reiau anumite explicații și se verifică modul în care s-a lucrat.

Acest tehnică de evaluare este foarte importantă deoarece pe baza acesteia se vor desfășura activitățile din etapa următoare, după-masă. În cazul unei dificultăți întâlnite la nivel general, se va relua secvența de învățare. Dacă se observă că există o dificultate doar la anumiți elevi, atunci se va apela la intervențiile individualizate care au loc la finalul programului.

### **Bibliografie**

Bocoș M., Catalano H. (2008), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. I, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoș, M., Catalano H., Florean, S., Mihai. E. (2008), *Step by Step un brand educațional de succes*, Editura Karuna, Bistrița.

Burke-Walsh, K. (1999), *Predarea orientată după necesitățile copilului / C. E. D. P. Step by Step* București, Editura Cermi, Iași.

Catalano, H. (coord.), (2008), *Alternative educaționale – Fundamentări teoretice și practice*, Editura Karuna, Bistrița.

Catalano, H. (2008), *Perspective didactice în alternativa educațională Step by Step*, Editura Karuna, Bistrița.

Catalano, H. (2008), *Alternativele educaționale-fundamentări teoretice și practice*, Editura Karuna, Bistrița.

Radu, I. (coord.) (1991), *Introducere în psihologia contemporană*, Editura Sincron, Cluj-Napoca.

# DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ȘCOLARULUI MIC DE CLASA PREGATITOARE – ROD AL CORELĂRII EDUCAȚIEI FORMALE, NONFORMALE ȘI INFORMALE ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP

Ioana STUPINEAN  
Daniela MÂNZAT

La formarea **personalității** copilului de vârstă școlară mică, pe lângă instruirea școlară, contribuie și colectivul școlar. Viața de colectiv îl determină pe fiecare elev să țină seama de interesele grupului, să țină la onoarea clasei și a școlii, să înțeleagă semnificația socială a modului său de comportare, a succeselor și a insucceselor sale. Sub îndrumarea învățătoarelor elevul începe să se simtă treptat membru al colectivului, începe să se intereseze de comportarea colegilor, de succesele lor, de semnificația lor pentru colectivul respectiv, pentru clasa lor. În cadrul colectivului, elevul își formează trăsăturile personalității: hotărârea, cinstea, disciplina, conștiinciozitatea în activitate.

O dimensiune psihică integratoare a profilului personalității umane o reprezintă creativitatea, care exprimă disponibilitatea procesuală a elevului de a căuta și produce valori noi, produse originale pentru sine și pentru societate. Învățătoarele trebuie să folosească adecvat în procesul instructiv – educativ diferite metode și procedee pentru dezvoltarea creativității elevilor.

Cunoașterea acestor particularități anatomo-fiziologice, dar mai ales a celor psihice ale copiilor de vârstă școlară mică este de o mare importanță pentru învățătoare. Activitatea școlară se desfășoară în bune condiții numai dacă se pornește de la cunoașterea trăsăturilor individuale ale fiecărui copil. Pentru a-i dezvolta personalitatea elevului, trebuie să știi care-i sunt posibilitățile, să cunoști realitatea asupra căreia vei acționa și pe care îți propui s-o transformi.

Nivelul și volumul cunoștințelor care se transmit elevilor, numărul exercițiilor pentru formarea deprinderilor, cantitatea și durata efortului cerut la lecții și activitățile extrașcolare trebuie să corespundă posibilităților pe care le au elevii și celor pe care le are fiecare elev în parte. Învățătoarele trebuie să cunoască particularitățile vârstei școlare mici pentru a putea alege mijloacele educative cele mai potrivite pentru dezvoltarea lor. Dacă ele știu prin ce se caracterizează memoria, imaginația, gândirea, sentimentele, voința elevilor va ține seamă de aceste particularități în activitatea sa.

Învățătoarele trebuie să cunoască aspectele individuale ale elevilor lor. Prin observarea activității și comportării obișnuite ale copiilor, prin aplicarea de teste, prin convorbiri cu elevii, cu părinții, cu prietenii lor, prin studierea produsului activităților lor (desene, compuneri), prin măsurarea unor indicii ai dezvoltării fizice, învățătoarele pot ajunge la o cunoaștere profundă a fiecărui elev.

Cunoașterea copilului este un mijloc de a îndruma corect și științific activitatea învățătoarelor, de a face educație „*pe măsura*” individualității elevului.

La nivelul alternativei educaționale Step by step în învățământului primar, jocurile didactice reprezintă un mijloc eficient pentru învățarea activă, participativă.

Step by Step urmărește aceeași programă, însă prin metode și procedee care au în vedere promovarea principiilor democratice.

Copiii sunt încurajați să facă alegeri, își asumă responsabilități, își exprimă liber părerile, ideile, se ajută reciproc, învață prin descoperire, lucrează independent, dobândesc deprinderi de muncă intelectuală, respectă reguli.

În practica de toate zilele, cunoașterea și evaluarea persoanelor cu care omul intră în relații sistematice constituie o necesitate ce nu poate fi contestată sau ignorată.

Încă în operele unor autori din antichitate (Homer, Teofrast, Sofocle, Aristofan) se atestă faptul că aprecierea și cunoașterea personalității reprezintă una din cele mai străvechi preocupări ale omului, izvorâtă dintr-o necesitate practică imediată a vieții colectivității. Cunoașterea trăsăturilor psihice, a trăsăturilor de personalitate ale colaboratorilor, ale partenerilor, ale subalternilor, ale prietenilor sau dușmanilor a fost și este una din condițiile luării unor decizii adecvate, una din premisele indispensabile ale eficienței în acțiunile întreprinse de om.

Această preocupare se manifestă în legătură cu fiecare individ, pe toate treptele dezvoltării sale fizice și psihice, implicit, pe parcursul claselor primare, însă cu alți protagoniști, elevul, dascălul, și ceilalți factori educaționali, având ca scop modelarea personalității viitoare, despre care am făcut vorbire mai sus.

În virtutea primatului finalității umaniste a educației esențial rămâne așadar pentru învățământul primar dezvoltarea armonioasă a personalității fiecărui copil, în totalitatea potențialităților fizice și psihice, a aspectelor etice și estetice și potrivit particularităților sale personale și culturale.

De aici necesitatea și sarcina de a oferi copiilor o educație referitoare la mediul natural, cultural și social ce-i înconjoară atât din interiorul, cât și din afara școlii.

Procesul educativ ca atare este complex și el se realizează în timp parcurgând etape succesive, știut fiind faptul că în dezvoltarea personalității există o succesiune stadială constantă.

Acest proces reclamă o anumită corelare și mobilitate, necesitatea adaptării educației la cerințele vieții prin deschiderea educației tradiționale (predominant formale) la diversele influențe educative din afara acestui cadru și, totodată, transferarea spiritului acestei educații în alte arii educaționale.

În pedagogia contemporană se acordă, în consecință, o importanță din ce în ce mai mare eficienței diverselor tipuri de influențare a dezvoltării personalității. Deosebit de forma școlară a educației (educația formală), un loc nu mai puțin important ocupă formele de educație extrașcolară (educația nonformală) și formele spontane sau difuze de influențare (educația informală). Dacă existența acestor tipuri de educație este analizată și discutată în literatura pedagogică, ceea ce reprezintă o problemă relativ nouă este determinarea corelațiilor dintre aceste tipuri de conținuturi. Unii cercetători, puțini la număr, consideră că în competiția dintre educația școlară și cea informală îndeosebi câștig de cauză va avea ultima, în timp ce alții consideră că « școala trebuie să se deschidă spre conținuturile susceptibile de a fi

asimilate de elevi în afara școlii », să le valorifice și în același timp să furnizeze elevilor criterii pentru selecționarea și interpretarea informațiilor.

Efortul întreprins și de noi se situează în această direcție, a orientării și corelării celor trei tipuri de conținuturi, în beneficiul educației de tip formal. Trebuie să avem în vedere că problema acestei integrări s-a complicat cu atât mai mult cu cât ceea ce numim educația informală este în expansiune în toate țările lumii și, așa cum prevăd viitorologii, volumul și calitatea informațiilor dobândite în afara școlii vor spori.

Putem admite, deci, că din punct de vedere al conținutului, între cele trei tipuri de educație n-ar exista diferențe prea mari sub aspectul orientării lor generale. Tradițional, cele trei moduri ale învățării erau mai mult sau mai puțin vectori paraleli; o comunicare relativ importantă există între formal și nonformal datorită faptului că organizatorii activităților extrașcolare sunt fie educatori, fie persoane sau organizații lucrând în strânsă colaborare cu școala. În prezent, convergența se accentuează progresiv în lumina principiului educației permanente, concepută ca mod de a fi, de a munci și de a deveni, care determină și facilitează deschiderea școlii (deci, o mai bună articulare) și o integrare progresivă a celor trei tipuri de educație.

Există unele diferențe de accent care pun și justifică problema studierii și armonizării lor din perspectiva finalităților generale ale educației. Afirmăm aceasta întrucât nu numai educația nonformală ar putea pune mai bine în valoare experiența dobândită de elevi în cazul educației formale, dar și educația formală își poate îmbogăți conținutul și tehnicile luând în considerație informațiile și tehnicile celorlalte tipuri de educație.

În primul caz, avem în vedere faptul că o seamă de activități de tip nonformal, cum sunt cercurile pe materii sau bidisciplinare, competițiile sportive și artistice, olimpiadele, vizitele și excursiile, diversele manifestări comemorative etc. comportă elemente formalizate de tip școlar. Același lucru îl putem afirma și despre o serie de activități care îi privesc pe adulți: lectoratele cu părinții, activitățile în comitetele de părinți, activitățile de club, manifestările științifice și artistice.

În același timp, menționăm situația în care informalul suferă la rândul lui acțiunea formalului. Se știe că ieșirile din sistemul educațional (autput) influențează pozitiv ambitalitatea, mediul social, care va furniza în consecință sistemului intrări (imputuri) mai ridicate. În felul acesta elementele informalului (tradiții, cultură, moduri de distracție, profesii), cu atuul înscrierii în sfera îndeletnicirilor preferențiale și lipsite de caracterul impus, dar care primesc efectul educației formale, acționează cu conținuturi mereu îmbogățite.

Se cuvine a sublinia aici necesitatea echilibrării loisirului în beneficiul educației informale în sensul evitării unilateralizării fie a odihnei, fie a distracției, fie a cultivării.

O întâlnire fericită a celor 3 forme de educație și în același timp un prilej de observare a elevului în plenitudinea manifestărilor sale – cea mai sinceră credem noi – o constituie ziua de naștere. De multe ori aceasta se rezumă la a servi bomboane colegilor, a face scurte urări și atât. Gravă eroare, gândindu-ne la implicații, la impactul benefic ce l-ar putea avea atât asupra individualității, cât și asupra colectivității.

Argumentul legat de o anume stare materială cade. Aceasta pentru că suntem cei care, pornind de la cunoașterea și colaborarea cu familia, putem să ajungem la a angaja toată « familia » școlară în a-l face pe fiecare « fiu » să se simtă important, unic.

Cadrul ales depinde de ceea ce pot oferi majoritatea părinților. Cel mai la îndemână este clasa (orice altă încăpere) din cadrul școlii, personalizată, prin implicarea tuturor. Apoi, anumite elemente sunt comune pentru fiecare sărbătoare. Unul foarte important îl constituie « cadourile ».

Acestea dau de fapt nota personalității atât a celui ce oferă cât și a celui ce primește, constituind o îmbinare a formalului, nonformalului și informalului, concretizată într-o creație personală, produs al propriei activități (din orele de curs, cercuri, plimbări, excursii....: poezioare, cântecele, desene, fotografii-surpriză, obiecte confecționate, etc.).

Iată două reguli importante pe care le-am respectat noi:

1. Ziua se sărbătorește pentru unul singur (nu pentru mai mulți deodată, pe motiv că sunt date apropiate).

2. Cadourile sunt totdeauna create de cei ce le oferă și « legate » de persoana căreia i se oferă.

Bazându-ne pe progresivitate, orientând permanent preocupările elevilor prin acțiuni simțitor egale și egal de simple, am încercat să acordăm educației în genere, « semnificația plenară a vieții prezente » așa cum îndeamnă John Dewey, dar și să dezvoltăm instinctul de imitație a lucrurilor bune și nevoia de achiziționare. Acesta e doar un exemplu.

Considerăm oportun să adăugăm la pledoaria noastră câteva condiții sau poate implicații ale unei astfel de orientări asupra noastră, a educatorilor: folosirea informalului presupune cunoașterea de către noi înșine a principalelor evenimente culturale, științifice, socio-economice ce pot capta atenția colectivității într-o anumită perioadă; lansându-ne în activități integratoare trebuie să fim pregătiți pentru dezbateri, după cum uneori vom fi obligați să cerem timp pentru documentarea suplimentară, astfel încât activitățile noastre să poată constitui platforme pentru conjugarea diferitelor experiențe trăite în școală și în afara școlii; nu în ultimul rând e necesară îmbogățirea culturii noastre etice și estetice.

Punând amprenta creativității pedagogice în dezvoltarea personalității elevului din perspectiva celor trei categorii de conținuturi, vom putea transforma pe acesta într-un partener care este pus să gândească în același timp și împreună cu noi.

Îi vom simți și trăi emoția, dobândind mai multă forță de convingere, acțiunea noastră fiind mai temeinică, mai completă, mai activă și critică.

### **Bibliografie**

Albulescu, I., Albulescu, M. (1999), *Didactica disciplinelor socio-umane*, Ed. Napoca Star, Cluj-Napoca.

Ausubel, P. D., Robinson, F. (1981), *Învățarea în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Bîrzea, C. (1995), *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Cerghit, I. (1997), *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I-O. (2001), *Prelegeri pedagogice*, Ed. Polirom, Iași.

Catalano, H. (2008), *Alternative educaționale – Fundamentări teoretice și practice*, Ed. Karuna, Bistrița.

Cucoș, C. (1996), *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași.

Gagne, R., Briggs, L. (1977), *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Ionescu, M., Radu, I. (1995), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Burke-Walsh, K. (1999), *Predarea orientată după necesitățile copilului*, E. D. P. Step by step, Iași.



# **GRĂDINIȚĂ-FAMILIE, UN PARTENERIAT DE SUCCES ÎN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP**

**Alexandrina CĂLUGĂR**  
**Maria SEMENCIUC**

„Nu-ți lăsa copiii să se limiteze la ceea ce știi tu,  
pentru că ei s-au născut în alte vremuri!”  
Proverb ebraic

În alternative educațională Step by Step, se încurajează existența unui echilibru delicat între educatoare și copii, într-o clasă axată pe necesitățile copilului, unde aceștia își creează propriile cunoștințe prin experiențe și interacțiuni cu lumea înconjurătoare, educatoarea favorizând evoluția copilului prin dirijarea intereselor și calităților acestuia, prin armonizarea celor mai adecvate strategii educaționale. Alternativa Step by Step propune dezvoltarea unor competențe în sensul manifestării interesului și curiozității pentru lucruri noi, al înțelegerii informației primite, a muncii independente și experimentării-pe măsura posibilităților proprii, precum și exprimării libere de opinii și stări sufletești și a motivării acestora.. Programul Step by Step dorește să creeze un mediu propriu de învățare prin opțiunea către unele centre de activitate, prin utilizarea flexibilă a materialului, prin adecvarea conținutului la stadiul de dezvoltare al fiecărui copil și prin alegerea unor strategii didactice potrivite care să influențeze învățarea activă.

Pe lângă educația din grădiniță, o importanță mare o are și educația intelectuală și morală în familie. Primele impresii despre lume și viață, despre fenomenele din natură și societate, copilul le primește în familie. Prin comunicarea continuă cu membrii familiei, copilul își însușește limbajul care cu timpul devine un puternic instrument al dezvoltării sale psihice. Pentru o intervenție oportună, și noi educatoarele, trebuie să cunoaștem condițiile vieții în familia unde trăiește copilul, prin vizitarea familiei, discuții individuale, etc.

Acțiunea între grădiniță și familie în procesul de educare al copilului este condiționată de un mod comun de lucru și de o bunăcunoaștere reciprocă. În calitate de părinte, trebuie asigurat un climat care să permit o dezvoltare armonioasă a copilului prin: supravegherea lui, respectarea vieții lui primare și intime, asigurarea unei comunicări permanente cu el, informarea copilului despre tot ce l-ar putea afecta și luarea în considerare a opiniei lui, luarea de măsuri pentru protejarea drepturilor și intereselor acestuia.

Accentul pus pe participarea familiei în cadrul programului Step by Step este o particularitate unică. prin acest program se emite convingerea că familiile au cea mai mare influență asupra copiilor și că ele sunt educatorii lor primari.

Lucrând în echipă, la grupă, am urmărit dezvoltarea copilului, furnizând material cât mai variate pentru învățare. Rolul nostru a fost să stabilim obiective corespunzătoare pentru fiecare copil în parte și pentru grupa de copii în ansamblu să

răspundem intereselor copiilor, să respectăm personalitatea fiecărui copil, să menținem trează curiozitatea copilului mic și să stabilim învățarea cooperanta.

În vederea unei colaborări permanente dintre familie și grădiniță, am ales sa lucrăm în alternativa Step by Step, întrucât programul acesteia utilizează abordarea bazată pe nivelul de dezvoltare care oferă cadrul unei mai bune înțelegeri și aprecierea creșterii naturale a copilului.

Implicarea părinților în activitatea preșcolară, la grupă a fost în beneficiul copiilor, al membrilor familiei și al desfășurării programului. Părinții au observat comportamentul copiilor în colectivitate, s-au stabilit relații de prietenie între părinți, respectând astfel și mai mult munca educatoarelor.

Programul Step by Step va promova participarea familiei în modalități variate. Metodele și procedeele vor varia de la centru la centru și de la familie la familie în funcție de diverse circumstanțe individuale și comunitare. Familiile vor fi încurajate să se implice în toate secțiunile programului. Vor fi întotdeauna bine venite la centru, pentru a-l ajuta pe copil, pentru a contribui la diferite activități și pentru a se întâlni cu echipa de educatori. Familiile vor fi încurajate să se alăture activităților copiilor din grupă și să împărtășească acestora idei legate de înclinațiile și experiența proprie.

În grădinița noastră există o camera a părinților, unde membrii familiei pot avea întrevederi cu educatoarele, pot împrumuta material, pot afla informații despre progresul copilului, sănătate, disciplină și alte subiecte de interes.

O bună colaborare cu părinții s-a simțit odată cu participarea acestora cu mult interes la diferite proiecte tematice desfășurate la grupă, cum ar fi:

*Bogățiile toamnei*-au adus fructe, ilustrații, au pregătit dulciuri pentru copii și părinți, au participat activ la evaluarea finală, sub forma unui *Carnaval al toamnei*.

*Lumea ce ne înconjoară*-părinții au adus diferite atlase biologice, chiar și animale vii, participând la evaluarea proiectului la o lecție deschisă, unde au lucrat alături de copii diferite teme.

*O zi specială*-au confecționat alături de copii un album de familie, cu aniversări, au pregătit în prezența copiilor un tort.

*Bucuriile iernii*-au creat o atmosferă de sărbătoare, împodobind bradul de Crăciun al grupei împreună cu copiii cu podoabe confecționate în activități, cu participarea directă a părinților la centrul Artă, au cântat colinde în jurul bradului și au pregătit o surpriză sub forma unor fursecuri la centrul Joc de rol.

Avantajele acestor acțiuni au constat în contribuirea părinților la pregătirea accesoriilor pentru serbări, s-au distrat, s-au simțit productivi, energici, având un sentiment de mulțumire față de ei înșiși. Tot periodic pentru o bună colaborare cu părinții, am organizat excursii: Târgu Mureș-la grădina zoologică, la Beclean-herghelie, la salina de la Praid. Ne-au însoțit și în vizite la diferite instituții cu care avem încheiate protocoale de colaborare: Grădinița Mureșenii Bârgăului, Farmacia Sensiblue, ISU Bistrița-Năsăud și Școala Generală nr. 4 Bistrița. Ne-au însoțit cu multă plăcere la diferite instituții unde am efectuat vizite scurte legate de tema săptămânii: la Brutăria Dabro, Cofetăria Cristina, Florăria Miosotys, Cabinet stomatologic, Muzeul Județean Bistrița-Năsăud, la Pizzerie.

O altă abordare plăcută pentru părinți și copii a fost prezența părinților la aniversarea zilei de naștere a fiecărui copil în momentul felicitării acestuia în cadrul

grupeii. Pentru a da prilej schimbului de păreri și a unei cunoașteri reciproce mai temeinice, am realizat și cursuri cu părinții în cadrul proiectului educațional: *Educați așa!*

Prezentăm câteva dintre subiectele parcurse în cadrul întâlnirilor cu părinții:

1) Educația în familie, cei șapte ani de acasă influențează puternic întreaga existență a individului, indiferent dacă el recunoaște sau nu. Părinții sunt modelele pe care copiii, conștient sau inconștient le văd cu ochii minții și le urmează.

2) Familia este locul privat al fiecărui individ, locul unde se simte bine cu cei dragi, locul unde se încarcă de energie pentru a rezista presiunilor din viața de zi cu zi.

3) Familia nu înseamnă doar înțelegere și armonie, pot exista conflicte rezolvabile numai prin efortul tuturor, cu tact și comunicare adevărată. Această comunicare este necesară între copii și părinți.

După cum am arătat mai sus, un loc important în cadrul programului Step by Step îl ocupă comunicarea permanent cu părinții copiilor. Aceasta poate lua diferite forme cum ar fi:

- Verbale-cadrul mai larg de informare teoretică al familiilor în probleme pedagogice l-am realizat prin întâlniri cu părinții, unde am abordat diferite teme, cum ar fi: Cum să-și petreacă timpul liber copilul?, Calculatorul-prieten sau dușman? etc. Serbările periodice sunt un prilej de cunoaștere reciprocă și de satisfacție pentru copii.

- Non-verbale-săptămânal, la avizier se afișează tema săptămânii și temele centrelor de interes. Ocazional afișăm evenimentele importante care au loc în cadrul grupeii noastre, precum și poeziile și cântecele nou învățate..

Cei ce beneficiază de această colaborare între cei doi factori sunt în primul rând copiii. Ei devin treptat mai siguri pe ei, simt interesul și aprecierea pe care părinții o acordă activității lor, îi încearcă un sentiment de admirație pentru părinții lor pe care îi văd în situația de a fi consultați de doamnele educatoare.

Apreciem ca buna cunoaștere a ceea ce copilul trebuie să primească și primește concret din partea familiei alături de o muncă metodică pe baze științifice din grădiniță în condițiile unei colaborări permanente dintre familie și grădiniță, al unei îndrumări suficiente a familiei, reprezintă pârgii de bază în munca de formare a preșcolarului.

Formând un front educativ unitar, grădinița și familia vor reuși să asigure o pregătire a copilului care va avea ca rezultat un viitor participant la diverse competiții.

### **Bibliografie**

Kurtis, S. M., Steel, L. J., Temple, Ch. (1999), *Învățarea prin colaborare, School team innovator*, Londra.

Centrul Step by Step pentru Educație și Dezvoltare profesională, *Familie-grădiniță*.

Burke-Walsh, K. (1999), *Predare orientate după necesitățile copilului*, Editura C. E. D. P. Step by Step.

# **IMPLICAREA ACTIVĂ A FAMILIEI ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP**

**Manuela BULCEA  
Mihaela CREMENE**

„Adevărata siguranță se găsește mai degrabă în solidaritatea socială  
îl citesc, mai vad ce decât în efortul individual izolat”  
(Dostoievski)

Educația tradițională este concepută ca o artă de-a conduce copilul spre asimilarea normelor societății civilizate prin reproducerea sistemului socio-cultural existent. Pedagogia tradițională are în vedere faptul că la o anumită vârstă copiii vor acumula o anume calitate și cantitate de cunoștințe și vor putea asimila anumite comportamente. Educația este generalizatoare, egalizatoare, după un model, care nu este întotdeauna înțeles de către copil cu toate că este probat și acceptat de către adulți. Performanța rezultată se evaluează, prin notare, nota devenind „vină” sau „merit” al copilului prin judecata de valoare asociată. În sens modern, educația se bazează pe achizițiile psihologiei dezvoltării copilului și vizează cultivarea tuturor calităților potențiale ale acestuia. Cercetările contemporane privind dezvoltarea scot în evidență faptul că persoane diferite se dezvoltă în ritmuri diferite existând perioade critice individualizate de dezvoltare.

Interacțiunea cu mediul și motivația explorării este cultivată de pedagog. Metodele și mijloacele de explorare și cunoaștere ale copilului sunt individuale, adesea neașteptate, originale. Educația este individualizată, copilul merge, pe căi personale, spre cunoașterea lumii înconjurătoare și identificarea comportamentelor utile. Performanța într-un domeniu de dezvoltare este comparată doar cu celelalte aspecte ale dezvoltării copilului și cu propria performanță sau abilitate anterioară, nu cu un standard extern. Compararea cu el însuși în performanțele anterioare o face atât copilul cât și pedagogul, aceasta fiind una din motivațiile descoperirii și progresului individual. Copilul descoperă efectele și mijloacele colaborării și negocierii cu semenii în locul unei competiții pe criterii standard impuse de adulți.

În locul unei relații inegale învățător-copil, alternativa Step by Step consideră copilul ca o persoană demnă de respect, unică, căutând să-i asigure o continuitate individuală în dezvoltare, precum și practici de dezvoltare specifice lui. Cooperarea și colaborarea au ca și scop verificarea demersurilor și experiențelor individuale de descoperire a lumii și valorizarea lor. Step by Step caută să se asigure că orice copil achiziționează și dezvoltă aptitudini fizice, cognitive, emoționale, etico-morale, artistice, teoretice, sociale și practice pentru a participa la o societate democratică, deschisă.

Predarea este orientată în funcție de necesitățile copilului, învățarea se produce prin descoperire individuală, încurajându-se și acceptându-se moduri personale de a înainta în formarea deprinderilor și în cunoaștere (ex. Scrisul cu mâna

stângă, moduri individuale de exprimare și cunoaștere, încurajarea experimentelor de descoperire, etc.).

Învățarea se realizează în ritmul propriu al copilului. Comparând sistemul de lucru tradițional cu producția pe o bandă rulantă, fiecare copil este obligat să lucreze în viteză impusă de bandă. Ea poate corespunde vitezei de lucru a unora, dar poate fi prea rapidă pentru unii, ori prea lentă și plictisitoare pentru alții. Fiecare dintre executanți neputând inventa, învăța sau înțelege în stil propriu, va trebui să facă doar o acțiune limitată și standardizată. Când e vorba de viteza de dezvoltare a copiilor este esențială respectarea stadiului individual al dezvoltării fiecăruia, al atenției de care e capabil fiecare pentru achiziția corectă și înțelegerea completă a sarcinilor și a modalităților de rezolvare a lor. În alternativa Step by Step individualizarea este facilitată și de organizarea clasei pe centre de activitate. Step by Step îl încurajează pe copil să învețe a învăța, în caz contrar cei mai mulți copii vor renunța să înțeleagă o acțiune impusă, acceptând doar reproducerea ei.

Organizarea clasei Step by Step este un element esențial în individualizarea educației. Copiii învață în centre de activitate, zone delimitate ale clasei, dotate cu material didactic specific unei activități în care un număr mic de copii se confruntă, individual sau în grup, cu sarcini adecvate nivelului lor de dezvoltare. O clasă conține obligatoriu: un centru de citire, un centru de scriere, un centru de științe, un centru de matematică, un centru de artă și un centru de construcții. Centre facultative pot fi imaginate de învățător.

Alternativa Step by Step este adecvată oricărui copil. Ea promovează respectul pentru unicitate și individualitatea persoanei, principii democratice în sala de clasă, învățarea prin metode interactive, toate acestea fiind binevenite și necesare fiecărui copil. La Step by Step nu există ierarhii, copiii nefiind etichetați, sunt valorizate aptitudinile și acceptate nevoile fiecărui copil în parte. Pentru a te înscrie într-o grupă/clasă Step by Step nu este nevoie de testări ale achizițiilor academice ale copiilor. Conceput să funcționeze ca un „visus formativus”, modelul Step by Step concentrează un context al experiențelor educative care să permită dezvoltarea copilului ca personalitate unică cultivând respectul pentru valorile umanității, pentru drepturile fundamentale ale omului și diversitatea tradițiilor culturale. Acest lucru nu este posibil fără participarea părinților, a cadrelor didactice, mesageri ai unor revelații ce depășesc prizonieratul manualului sau a programei școlare, iar dacă „viitorul imediat este în mâinile politicienilor, adevăratul viitor se află în mâinile educatorului, a acelor care, după cum sublinia Comenius, au cea mai minunată înțelepciune din lume”. Cu toate că stilul de lucru într-o clasă Step by Step pare mai tolerant, având în centru motivarea copilului pentru descoperire, cultivarea responsabilității personale și a capacității de a decide în cunoștință de cauză între mai multe alternative ocupă un loc central în educație. Alternativa Step by Step nu e mai bună sau mai rea decât o altă metodologie de învățare, fie ea tradițională sau o altă alternativă. A cerceta și a alege singur este un principiu cultivat de metodologia alternativă Step by Step.

Principiile alternativei Step by Step sunt:

- 1) metode centrate pe copil;
- 2) individualizarea actului didactic;
- 3) învățarea pe centre de activitate;

#### 4) implicarea familiei;

Familia, mediul natural firesc cel mai apropiat și util pentru formarea și dezvoltarea personalității copilului și tânărului, influențează formarea și exprimarea personalității prin componența familiei (părinți, copii, rude), relațiile dintre membrii acesteia, atitudinile de comunicare sau de retragere în sine, atitudinea de acceptare a realității psihologice a copiilor, atitudinea față de creșterea și educarea copiilor și a tinerilor.

Familia este cel mai apropiat și adecvat mediu de structurare intelectuală, afectivă și relativă a personalității copiilor, climatul familial devenind cadrul de ambianță materială, spirituală și morală în care se vor forma copiii. Este important ca familia să ofere copiilor posibilitatea valorificării lor ca ființe umane, iar copiii să simtă că sunt parte a unei familii.

Din perspectiva actorilor, din scenariul educațional, relația familie-școală se înscrie în ansamblul evoluțiilor democratice care implică retragerea parțială a statului ca factor de control, decizie și negociere între părțile direct implicate.

De aici izvorăște o ideologie a deschiderii școlii, a creșterii vizibilității proceselor pedagogice pentru beneficiarii lor direcți, elevii, în condițiile luptei împotriva eșecului școlar. Școlii revenind sarcina să organizeze reuniuni de informare pedagogică a părinților, să difuzeze materiale (publicații, scrisori), să întâlnească și să consilieze direct părinții ai căror copii se află în dificultate. Ghidul metodologic pentru Consilierea părinților se vrea o încercare de a convinge părinții că indiferent de domeniul și gradul pregătirii lor profesionale, trebuie să învețe cum să-și exercite profesia de părinte, educația copiilor în familie dovedindu-se o ocupație pedagogică calificată, „calificarea afectivă” devenind insuficientă.

Satisfacerea nevoilor de comunicare, de afectivitate ale copilului au loc în familie, dar datorită ritmului vieții actuale, posibilitatea comunicării dintre părinți și copii este serios afectată. Consecința acestui fapt o reprezintă posibilitatea crescută de accentuare a dificultăților de adaptare și dezvoltare psihică a copilului, ceea ce poate duce la manifestarea unor tendințe agresive și apariția unor tulburări afectiv comportamentale. În acest context, promovarea și garantarea tuturor drepturilor copiilor precum și găsirea unor noi modalități concrete de punere în practică a principiului „egalizării șanselor” trebuie să devină priorități pentru factorii educaționali.

Relația părinte – școală are la bază încrederea, iar comunicarea eficientă asigură încrederea reciprocă. La începutul parteneriatului real cu părinții ne-am gândit ce putem învăța de la părinți despre copiii lor, fiind convinse că părinții sunt cei mai importanți consultanți privitor la copii. Am ascultat atent părinții, astfel încât am reușit să stabilim o relație deschisă cu sprijin reciproc cu scopul de a crea un parteneriat strâns în sprijinul copilului.

Părinții și învățătorii se pot sprijini reciproc, organizând activități și proiecte interesante. Dacă părinții simt că sunt parte constitutivă a educării copiilor lor, ei ajung să aprecieze eforturile pentru predare și învățare făcute de învățători. Copiii au ocazia să vadă că adulții importanți din viața lor activează împreună spre un scop comun, dobândesc un simț crescut al siguranței și încrederii și le face plăcere să simtă legătura dintre familie și școală.

Step by Step consideră părinții ca primii învățători ai copilului, parte din procesul de învățământ. Părinții sunt invitați să participe efectiv la clasă, la procesul de educație, bineînțeles sub auspiciile unei colaborări cu învățătorul. Prezența unui părinte în clasă este un fapt firesc, nici festiv, nici perturbator. Poziția „umăr la umăr” a educatorului cu copilul în centrele de activitate facilitează această participare. Lecțiile tematice unde un părinte poate aduce mai viu elemente din sfera lui de activitate îl pot transforma în personaj principal în educație.

Familia și școala sunt instituții ce au un rol esențial în crearea spiritului social al copilului. Acestea îl pregătesc pentru o integrare optimă în viața socială. O bună colaborare între școală și familie este posibilă numai atunci când familia înțelege menirea școlii: aceea de a fi principalul izvor de cultură și factor de civilizație, iar școala vede în familie un aliat, un colaborator sincer, permanent și direct interesat de întregul proces instructiv-educativ. Ca orice relație partenerială, relația școală-familie trebuie construită cu mîgălă și cu măiestrie.

O concluzie care se impune este aceea că atitudinea elevului față de muncă și față de învățatură este rezultatul influențelor educative exercitate de familie și școală asupra lui. Dacă părinții și cadrele didactice se preocupă nu numai de suma cunoștințelor pe care și le însușește școlarul, ci și de atitudinea lui față de munca educativă, dacă elevul își pregătește lecțiile din proprie inițiativă, în baza unor deprinderi de muncă bine consolidate și a obișnuinței de a munci sistematic, se poate afirma cu certitudine că activitatea educativă a școlii și a familiei a fost încununată de succes. Este bine ca elevii să învețe încă de mici, că „în căminul familiei, copiii trebuie să-i respecte pe părinți, în afara căminului pe toată lumea, iar în singurătate pe ei înșiși”, după cum spunea regele grec Demetrius.

### **Bibliografie**

Burke-Walsh, K. (1998), *Predarea orientată după necesitățile copilului*, CEDP Step by Step, București.

Baran, Pescaru, A. (2004), *Parteneriat în educație familie-școală comunitate*, Editura Aramis, București.

Cerghit, I. (2003), *Sisteme de instruire alternative și complementare*, Editura Aramis, București.

# RELAȚIONAREA PARENTALĂ ÎN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP-BY-STEP

Carmen-Beatrice DIACONU  
Mariana BOR

„Elevii care învață într-un astfel de mediu vor reuși să rezolve probleme în mod eficient și să ia decizii adecvate.” (Dixon)

Ce înseamnă alternativa educațională? – Alternativa Step by Step nu distruge învățământul românesc, ci încearcă să facă din elevii săi oameni cu orizonturi largi, oameni care vor ști să lucreze în echipă și să obțină profituri de învidiat. Se are în vedere aptitudinile elevilor ce trebuie valorificate la orice moment al programului școlar și se pune accent **pe inteligențele multiple și învățarea diferențiată**.

Învățământul în această alternativă oferă un nou model educațional care aderă la individualizarea procesului de predare, ce respectă eforturile și capacitățile intelectuale ale fiecărui elev în parte în strădania lui de a-și însuși cunoștințele. Într-un mediu cât mai familial posibil (confort, materiale didactice, papetărie din belșug, mijloace de informare audio-vizuale, electronice) se înlătură barierele psihologice, sociale, emoționale, dându-i astfel copilului posibilitatea de a gândi liber, de a se manifesta deschis, sincer, critic și autocritic, de a se corecta în comportament. Elevii își dezvoltă astfel autonomia, inițiativa, autocontrolul, fac alegeri, ba chiar mai mult contribuie la stabilirea regulilor clasei și la luarea deciziilor.

Pe tot parcursul activității școlare zilnice, elevul este stimulat să adopte o atitudine activ-participativă, care îl va ajuta să dobândească cunoștințe solide, să își dezvolte gândirea și trăsăturile pozitive de caracter.

Scopul pe termen lung al Programului Step by Step este consolidarea de deprinderi de învățare pe viață. În calitate de educatori, ne revine responsabilitatea de a-i îndruma pe elevi în consolidarea unor deprinderi de învățare pe termen lung. Aceste deprinderi sunt identificabile prin următoarele cinci caracteristici:

**I. Creativitatea** – dorința de a-și asuma riscuri, frecvența, spontaneitatea, originalitatea, manifestarea dorinței de a face explorări, simțul umorului, capacitate analitică, flexibilitatea. Este un factor important în exercițiul decizional de pe tot parcursul vieții.

**II Productivitatea** – spirit organizatoric, capacitatea de a face estimări, consecvență, concentrare, perseverență, motivație, inițiativă, capacitate analitică.

**III Curiozitatea** – manifestarea dorinței de a face explorări experimentare, dorința de a cunoaște natura, gândire abstractă, capacitate analitică, capacitatea de a face estimări.

**IV Cooperarea** – chibzuință, atitudine pozitivă, sentimentul apartenenței la grup, responsabilitate.

**V Empatia** – toleranța, înțelegere, dorința de a-și împărtăși opiniile, răbdare, acceptarea celorlalți, chibzuință.



### **Alternativa Step-by-Step și teoria inteligențelor multiple**

Din punct de vedere biologic, inteligențele sunt independente în funcție de zonele corticale care le guvernează. La nivel individual ele apar în combinații, fiecare individ fiind de fapt „o colecție de inteligențe”. Și pentru că indivizii au profiluri de inteligență diferite, școala trebuie să conceapă o educație care să maximizeze potențialul intelectual al fiecăruia, o învățare diferențiată. Au fost persoane celebre care au reușit să se afirme în diverse domenii, chiar dacă se spune că au avut unele dificultăți la școală: ex.: Picasso, Einstein, Spielberg, Mozart, Shakespeare, Ghandi, Churchill, Darwin, Freud, Blaga, Iorga, Enescu, Brâncuși, etc.

Un element esențial în aplicarea teoriei inteligențelor multiple la clasă este cunoașterea profilului de inteligență a al elevilor. Aflarea punctelor „tari” și „slabe” este esențială pentru stabilirea strategiilor de diferențiere și individualizare.

Prima dintre cele nouă este **Inteligența lingvistică**. Aceasta inteligență se referă la abilitatea, la ușurința cu care o persoană utilizează limba vorbită și scrisă. În această zonă intră învățarea limbilor străine, abilitatea de a vorbi coerent în public, abilitatea de a scrie orice fel de operă literară.

A doua este **Inteligența logico-matematică**. Aceasta se referă, pe de-o parte, la zona logică, la abilitățile de a trage concluzii plecând de la anumite premise, abilitatea de a sintetiza, de a alege lucrurile importante.

Pe de alta parte, face referire și la zona matematicii, însemnând abilitățile noastre de a calcula cu ușurință, de a lucra cu cifre.

Primele două tipuri de inteligență sunt dezvoltate în școala tradițională, recunoscând aici profilurile de real care pun accent pe inteligența logico-matematică, cât și profilurile de uman care pun accent pe inteligența lingvistică. Un alt aspect ce trebuie reținut este ca aceste prime două tipuri de inteligență ne sunt date genetic, sunt cele pe care le moștenim de la părinții noștri.

A treia este **Inteligența muzicală** și se referă la acele abilități de a percepe și îmbina sunete într-un mod plăcut și armonios. Fie ca cineva reușește să cânte la un instrument, cântă din voce sau compune muzică, el are ceea ce se numește popular „ureche muzicală” adică înțelege muzica, este atras de ea și o poate reproduce cu ușurință inteligența muzicală

Cea de-a patra este **Inteligența spațială**. Acest tip de inteligență se referă la vederea în spațiu, capacitatea de proiecție și abilitatea de a putea reprezenta sau reproduce prin desen. Acest tip de inteligență se referă în majoritatea cazurilor la artiștii plastici, cât și la arhitecți și desenatori.

A cincea este **Inteligența kinestezică** și este specifică sportivilor care ajung să facă performanță, să doboare recorduri sau să dobândească abilități uimitoare într-un sport sau într-o anumită disciplină. Inteligența kinestezică reprezintă capacitatea de concentrare a energiei asupra mușchilor și aparatului locomotor, este inteligența mișcării.

A șasea este **Inteligența naturalistă** și face referire la capacitatea unor persoane de a face asocieri între animale, plante, minerale etc., de a grupa și clasifica elemente din mediul înconjurător.

Ultimele trei tipuri de inteligență sunt întâlnite doar la anumite persoane, la acei oameni care se fac remarcați, în sensul bun al cuvântului, la cei care ajung să conducă destinele altora, la cei care ne fac să-i urmăm.

A șaptea este **Inteligența intrapersonală**. Aceasta face referire la acea capacitate de a forma un model plin de acuratețe și de veridicitate a sinelui și de a fi în stare să folosești acest model pentru a acționa eficient în viață.

A opta inteligență este **Inteligența interpersonală**. Aceasta se referă la capacitatea de a-i înțelege pe ceilalți oameni: la abilitatea de a afla ce anume îi motivează, cum lucrează, cum se poate coopera cu ei. Agenții de vânzări, politicienii, profesorii, medicii de clinică și liderii religioși cu o influență clară, sunt cel mai adesea indivizi cu un grad ridicat de inteligență interpersonală.

Ultimele două tipuri, adică inteligența intrapersonală și interpersonală au fost considerate de către Daniel Goleman în anul 1994 ca fiind ceea ce el numește inteligența emoțională.

Ultimele dintre inteligențele pe care Howard Gardner le definește sunt **Inteligența spirituală** și se referă la acele legături ale omului cu formele nemateriale. Ea este obiectul de studiu al cercetărilor actuale.

**Inteligența existențială** se pare că este abilitatea de localizare a unei persoane în cele mai îndepărtate colțuri ale cosmosului, infinitului și „infinitezimalului”. Printre exemplele oferite de Gardner, se numără capacitatea de a înțelege semnificația vieții, rostul morții, soarta ultimă a lumilor fizice și psihologice și experiența iubirii cosmice necondiționată.

### **Relația școală-familie**

A fost privită mereu ca fiind cea mai dificilă de abordat. De cele mai multe ori din cauza unei viziuni greșite din partea cadrului didactic – îi tratează pe părinți ca pe copii și nu ca parteneri în educația copilului, decizând autoritar la ședințele cu părinții. Se impun deschideri oferite părinților privind aspectele școlare, psihopedagogice, pe lângă aspectele medicale, juridice etc. – ex. Cursuri – Școala părinților, etc. Adultul în fața necunoscutului, și a teritoriului neînțeles reacționează prin neacceptarea noului, negativism, reticență, absență, conservatorism. Astfel comunicarea este deteriorată sau întâlnirea părinte – profesor devine un monolog acuzator și plin de reproșuri la adresa părinților.

În cele mai multe cazuri părinții nu știu ce înseamnă alternativa educațională, mulți fiind atrași de programul prelungit de școală al copilului și siguranța fizică garantată în cadrul acestui program. Un prim pas în consolidarea colaborării este informarea adultului asupra abordării alternativelor în procesul educațional prin faptul că este centrat pe elev și pe o învățare continuă. Prezentarea avantajelor de mai sus apropie părintele de cadru didactic deoarece distanța se micșorează prin înțelegerea procesului și facilitarea comunicării. Pe de altă parte, învățătorul trebuie să îl învețe pe părinte cum să își ajute copilul să se descopere. Și pe părinte să-și descopere copilul.

Democratizarea relației cu părinții în alternativa Step by Step

Întâlnirile cu părinții elevilor trebuie să fie caracterizate prin:

1. Luarea în considerare a părinților ca parteneri activi în educația copiilor – copiii înțeleg în acest fel că adulții, care sunt importanți pentru ei, au grijă de educația lor

2. Programarea acestor întâlniri – în mod regulat în scopul comunicării continue privind progresul copiilor

3. Pregătirea întâlnirilor – ce pot învăța învățătorii de la părinți și părinții de la învățător

4. Locul de desfășurare al acestora

5. Momentul final

Respectarea acestor pași este un lucru foarte important pentru-că ajută la atingerea multor scopuri ale Programului Step by Step.

Programarea întâlnirilor:

1. Trebuie să aibă un scop bine stabilit.

2. Ar fi de preferat să aibă loc atunci când copiii sunt încă la școală.

3. Prezentarea avantajelor acestei alternative și principiilor care stau la baza programului.

4. Desfășurarea activităților – centre de activitate.

5. Cunoașterea așteptărilor părinților de la această alternativă.

6. Stabilirea unei relații prietenoase și deschise.

7. Prezentarea și unor lucrări comice care să destindă atmosfera.

8. Primirea de la părinți a unor informații prețioase, prin răspunsurile pe care aceștia le vor da la un moment dat la un set de întrebări (chestionare).

Pregătirea întâlnirilor:

1. Prezentarea fișelor de lucru, a evaluărilor individuale, exemple ale muncii elevului.

2. Prezentarea imaginii evolutive a fiecărui copil.

3. Trebuie să se analizeze orice notă, înregistrare, listă de verificare privind dezvoltarea, rapoarte de la ședințele precedente cu grijile părinților și obiectivele declarate pentru copil.

4. O pregătire atentă denotă o atitudine profesionistă.

5. Întâlnirile trebuie stabilite astfel încât să le convină părinților

6. Se pregătesc hârtii, creioane la îndemâna părinților – ex. Chestionare de completat.

7. Trebuie ascultați dar mai ales încurajați să vorbească.

8. Se confecționează „o cutie de corespondență” în care părinții pot scrie ceea ce nu au curajul să spună cu voce tare.

9. Se recomandă să se noteze punctele de importanță ca de exemplu activitățile care plac în mod deosebit copilului, prieteni speciali și observații care să rezume experiențele copilului în toate domeniile de dezvoltare.

Locul desfășurării întâlnirilor:

1. Părinții ar trebui să se așeze pe scaune de mărime normală în jurul unei mese joase.

2. Pe această masă se vor expune lucrările copiilor despre care se vorbește.

3. Învățătoarele ocupă aceleași locuri ca și părinții, nu vor sta pe scaune mai înalte și în afara mesei unde se studiază lucrările.

4. Trebuie să se sugereze că are loc o întâlnire prietenească, între colegi care își împărtășesc informații despre copiii lor, fiecare întâlnire având intimitate.

5. Amintim că respectul și confidențialitatea trebuie menținute pe tot parcursul școlarizării.

6. Adulții trebuie să fie discreți în conversațiile lor.

7. Stabilirea împreună a obiectivelor ce trebuie atinse; împărtășirea a unor strategii și planuri ce vin în întâmpinarea obiectivelor.

8. Programarea împreună a următoarei întâlniri.

Dacă avem o colaborare strânsă cu părinții, dacă încercăm să-i aducem aproape de eforturile pe care le facem pentru educarea copiilor, roadele acestei colaborări nu se vor lăsa așteptate.

Am putea spune că aproape nu există activitate extracurriculară la care să nu putem invita părinții. Vom observa că în funcție de locul de muncă, de timpul de care beneficiază, de atenția pe care o acordă educației copilului în școală și în familie, părinții vor răspunde de cele mai multe ori „prezent” solicitărilor noastre.

Finalitatea relației școală – părinți nu va fi decât una de succes dacă pe parcursul comunicării se menține o atitudine pozitivă, un limbaj ajustat la nivelul de înțelegere al interlocutorului, un respect reciproc și recunoașterea unei dualități educaționale în întregirea procesului de învățământ.

### **Bibliografie**

Bunescu Gh. (2001-2006), *Democratizarea educației și educația părinților*, Revista electronică de pedagogie, București, [http://www.1educat.ro/resurse/ise/educatia\\_parintilor.html](http://www.1educat.ro/resurse/ise/educatia_parintilor.html).

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

Crețu C. (1995), *Politica promovării talentelor. Dreptul la o educație diferențiată*, Editura Cronica, Iași.

Gardner H. (2007), *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practica*, Editura Sigma, București.

Herseni, I. (2006), *Alternativa educațională Step by Step și calitatea în educație*, în Revista de pedagogie nr. 1-12, Editura Vanemonde, București.

# OPTIMIZAREA COMUNICĂRII DINTRE FAMILIE ȘI ȘCOALĂ ÎN ALTERNATIVA „STEP BY STEP”

**Florentina IACOB  
Simona GHIURCA**

*„Familiei mele  
Eu sunt copilul,  
Tu ții în mâinile tale destinul meu,  
Tu determini în cea mai mare măsură,  
Dacă voi reuși sau voi eșua în viață!  
Dă-mi, te rog, acele lucruri care  
Să mă îndrepte spre fericire,  
Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume!  
(din Child' Appels, "Mamie Gepe Cole")*

Familia și școala sunt doi factori importanți care influențează într-o mare măsură dezvoltarea fizică, dar mai ales cea psihică a copilului. Acesta intră în școala primară cu foarte multe cunoștințe, deprinderi și priceperi: și-a format vorbirea, comunică ușor, mănâncă singur, se îngrijește de igiena personală, e conștient de sine și de lume. Toate acestea se datorează relației puternice dintre părinte și copil, părintele fiind primul profesor din viața copilului. Programul „Step by Step” pentru învățământul primar recunoaște, respectă și sprijină rolul familiei ca expert în viața copilului, ca partener în educația sa. Familia este primul mediu de educație al copilului, primul model în ceea ce privește rezolvarea de probleme, cooperarea și integrarea. Ea are rolul de a-și instrui copiii, intenționat, pentru a deveni parte a comunității și a societății, rol pe care îl are și școala.

Alternativa educațională „Step by Step” pune mare accent pe aceasta, deoarece asigură succesul fiecărui copil în toate domeniile de dezvoltare personală sau intelectuală; efectele sunt pozitive, încrederea în sine crește, copiii înțeleg mai bine mesajul că adulții, care sunt importanți pentru ei, au grijă de ei. Relația dintre școală și familie se realizează pe două căi: prin comunicarea bilaterală și consistentă și prin mijloacele de implicare. Rolul comunicării este de a asigura încredere reciprocă între școală și familie. Programul „Step by Step” vede părinții ca pe cei mai importanți consultanți privitor la copii. Pentru ca această comunicare bilaterală să fie eficientă, ambii factori, dar mai întâi dascălii, trebuie să apeleze la bunele deprinderi de ascultare. A ști să ascuți înseamnă a fi capabil să creezi premisele colaborării.

În relația de comunicare cu părintele, învățătorul trebuie să fie relaxat, prietenos, atent și să știe să asculte. Trebuie să fie interesat de ceea ce i se spune.

Comunicarea regulată și continuă cu familia este importantă din mai multe motive:

- copiii devin mai siguri și cu mai multă încredere în ei înșiși
- adaptarea la școală se realizează mai repede

- crește respectul reciproc
- se îmbogățește limbajul, atât al copiilor, cât și al adulților
- părinții sunt încurajați să-și împărtășească talentele, interesele și cunoștințele sub forma unor modele pozitive pentru copii.

În scopul comunicării continue, privind progresul fiecărui copil, un rol important în acest program îl au conferințele părinți-învățători. În cadrul acestor întrevederi, adulții trebuie să fie discreți, iar respectul și confidențialitatea trebuie păstrate. Prin intermediul unor chestionare, învățătorii află diferite lucruri, privind comportamentul și preocupările copiilor. Sunt identificate punctele forte și slabe ale copilului, sunt stabilite scopurile și aspirațiile profesionale, cognitive și de dezvoltare fizică. Se discută planurile și strategiile care vor duce la atingerea acestor scopuri.

Alte căi prin care părinții sunt informați cu privire la progresul copiilor sunt:

- buletinele săptămânale sau lunare: aceste scrisori informează părinții asupra activităților în care au fost implicați copiii și asupra evoluției lor
- folosirea cărților în comun: părinții și învățătorii fac schimb de cărți pe care le consideră folositoare în educarea copiilor
- festivaluri și sărbători: adună învățătorii, părinții și copiii, sunt organizate cu diferite ocazii (aniversarea școlii, sărbătoarea celor 100 de zile de școală, finalizarea unui proiect etc.)

După conferințe, un moment foarte important în asigurarea continuării dialogului este acela care urmărește:

- să reafirme parteneriatul între familie și școală
- să ofere ocazia extinderii învățării din clasă, acasă
- ajută școala să servească părinții cu informații pentru planificarea programului lor.

Aceste întâlniri au urmări pozitive, atât în ceea ce privește adulții, cât mai ales copiii. Familia și școala trebuie să fie într-o permanentă comuniune, să facă un schimb de informații referitoare la scopul lor comun, și anume, copilul. Cu cât preocupările față de acesta sunt mai mari, cu atât dezvoltarea fizică și intelectuală a acestuia va atinge nivelul propus.

### **Bibliografie:**

Burke-Walsh, K. (1999), *Predarea orientată după necesitățile copilului*, Editura Cermi, Iași.

Faber, A. (2002), *Comunicarea eficientă cu copiii – acasă și la școală*, Editura Curtea Veche București.

Baciu, A., Cazan C. M. (2006), *Educația părinților*, Mar Link, București.



# CUPRINS

|                                                                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>DEZVOLTĂRI CURRICULARE.....</b>                                                                           | <b>5</b>  |
| <b>Repere orientative în managementul curriculumului diferențiat.....</b>                                    | <b>7</b>  |
| Mușata BOCOȘ                                                                                                 |           |
| Vasile CHIȘ                                                                                                  |           |
| Olga CHIȘ                                                                                                    |           |
| <b>Învățarea bazată pe proiect – model de instruire centrat pe elev .....</b>                                | <b>14</b> |
| Horațiu CATALANO                                                                                             |           |
| Cristina CATALANO                                                                                            |           |
| <b>Impactul relației educaționale cadru didactic-elevi în procesul de învățământ .....</b>                   | <b>20</b> |
| Smaranda FLOREAN                                                                                             |           |
| <b>Strategii didactice interactive în procesul de învățământ .....</b>                                       | <b>24</b> |
| Olimpia Elena SĂLVAN                                                                                         |           |
| <b>Educația experiențială în mediul natural – mijloc asociat programei de studiu convenționale.....</b>      | <b>27</b> |
| Horea ȘTEFĂNESCU                                                                                             |           |
| <b>Câteva momente de referință din istoria matematicii.....</b>                                              | <b>33</b> |
| Dumitru VĂLCAN                                                                                               |           |
| <b>Repere psiho-pedagogice de formare a noțiunilor matematice la preșcolari.....</b>                         | <b>39</b> |
| Dumitru VĂLCAN                                                                                               |           |
| <b>Dezvoltarea capacității de comunicare a preșcolarilor prin metode activ – participative .....</b>         | <b>46</b> |
| Fănica MARICUȚA                                                                                              |           |
| Rodica COMAN                                                                                                 |           |
| <b>Clasa pregătitoare – punte de legătură între învățământul tradițional și învățământul alternativ.....</b> | <b>51</b> |
| Stela CIF                                                                                                    |           |
| <b>Dezvoltarea stimei de sine la elevi prin educație rațional-emoțională.....</b>                            | <b>54</b> |
| Luciana Cornelia JANCSIKA                                                                                    |           |
| Livia OPREA                                                                                                  |           |
| <b>Aplicarea teoriei inteligențelor multiple în predarea diferențiată .....</b>                              | <b>57</b> |
| Dorel BIDICĂ                                                                                                 |           |
| <b>Metode interactive de grup.....</b>                                                                       | <b>62</b> |
| Alexandrina POP                                                                                              |           |
| Cristina CALISTRU                                                                                            |           |



|                                                                                                                                                                                                                                                    |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>PEDAGOGIILE ALTERNATIVE .....</b>                                                                                                                                                                                                               | <b>65</b>      |
| <b>Argumente despre cum e cu puțință ceva nou.....</b>                                                                                                                                                                                             | <b>67</b>      |
| Viorel NICOLESCU                                                                                                                                                                                                                                   |                |
| Steliana LEFTER                                                                                                                                                                                                                                    |                |
| <b>Diversitate și diferență în sistemul românesc de educație.....</b>                                                                                                                                                                              | <b>74</b>      |
| Ion ALBULESCU                                                                                                                                                                                                                                      |                |
| Mirela ALBULESCU                                                                                                                                                                                                                                   |                |
| <b>Aspecte de analiză critică asupra implementării alternativelor<br/>educaționale în practica învățământului românesc .....</b>                                                                                                                   | <b>80</b>      |
| Cornelia STAN                                                                                                                                                                                                                                      |                |
| <b>Reflecții asupra praxisului educațional postcomenian în România –<br/>de la limite și probleme la alternative și calitate în educație .....</b>                                                                                                 | <b>85</b>      |
| Gabriela-Elena HERȚA                                                                                                                                                                                                                               |                |
| <b>Alternative educaționale de actualitate .....</b>                                                                                                                                                                                               | <b>95</b>      |
| Emilia Sanda CÎRCEIE                                                                                                                                                                                                                               |                |
| <br><b>PEDAGOGIA WALDORF .....</b>                                                                                                                                                                                                                 | <br><b>103</b> |
| <b>Locul și rolul principiului contextualizării performanțelor<br/>școlare ale elevilor și al principiului asigurării caracterului<br/>interactiv al evaluării și autoreglării didactice în cadrul<br/>alternativei educaționale Waldorf .....</b> | <b>105</b>     |
| Cristian STAN                                                                                                                                                                                                                                      |                |
| <b>Valențe educaționale ale euritmiei.....</b>                                                                                                                                                                                                     | <b>111</b>     |
| Rodica BRĂNIȘTEANU                                                                                                                                                                                                                                 |                |
| Mușata BOCOȘ                                                                                                                                                                                                                                       |                |
| <b>Pedagogia Waldorf și curativă – soluții posibile în recuperarea<br/>copilului cu cerințe educaționale speciale .....</b>                                                                                                                        | <b>114</b>     |
| Adriana-Denisa MANEA                                                                                                                                                                                                                               |                |
| <b>Școala Waldorf.....</b>                                                                                                                                                                                                                         | <b>118</b>     |
| Ionela MITITEAN                                                                                                                                                                                                                                    |                |
| Anuța DEMIAN                                                                                                                                                                                                                                       |                |
| Florina Alexandra DEAK                                                                                                                                                                                                                             |                |
| Mariana MUREȘAN                                                                                                                                                                                                                                    |                |
| <b>Învățământul Waldor versus învățământul tradițional.....</b>                                                                                                                                                                                    | <b>123</b>     |
| Daniela MITOCARIU-NICĂI                                                                                                                                                                                                                            |                |
| <b>Principiile pedagogiei Waldorf .....</b>                                                                                                                                                                                                        | <b>126</b>     |
| Alexandru MOTOGNA                                                                                                                                                                                                                                  |                |
| <b>În Elveția, acasă la Școlile Rudolf Steiner .....</b>                                                                                                                                                                                           | <b>129</b>     |
| Paraschiva LATEȘ                                                                                                                                                                                                                                   |                |
| Florin LATEȘ                                                                                                                                                                                                                                       |                |
| <b>Pedagogia Waldorf: o alternativă la viața copiilor .....</b>                                                                                                                                                                                    | <b>133</b>     |
| Liana Monica MOLDOVAN                                                                                                                                                                                                                              |                |

|                                                                                                            |                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Laura Maria NECHITI                                                                                        |                |
| <b>Rolul activității artistice în alternativa educațională Waldorf.....</b>                                | <b>136</b>     |
| Viorica ALBERT                                                                                             |                |
| <b>Jocul în cerc – metodă educațională specifică Grădiniței Waldorf.....</b>                               | <b>139</b>     |
| Aritina ȘUSCĂ                                                                                              |                |
| <br><b>PEDAGOGIA CURATIVĂ.....</b>                                                                         | <br><b>143</b> |
| <b>Pedagogia curativă în lume.....</b>                                                                     | <b>145</b>     |
| Anca-Maria PĂCURAR                                                                                         |                |
| <b>Managerul emoțional.....</b>                                                                            | <b>148</b>     |
| Mironică GOLĂȘIE                                                                                           |                |
| <b>Stimularea prin mișcare a copiilor cu dizabilități grave,<br/>profunde și asociate .....</b>            | <b>154</b>     |
| Eniko CUPȘA                                                                                                |                |
| Emanuela AVRAM                                                                                             |                |
| <b>Simțurile în pedagogia curativă .....</b>                                                               | <b>157</b>     |
| Mironică GOLĂȘIE                                                                                           |                |
| <b>Abordarea copiilor în funcție de temperament .....</b>                                                  | <b>163</b>     |
| Emanuel PÂRVULEȚU                                                                                          |                |
| <b>Continuitatea pedagogiei curative prin<br/>casele familiale și terapia socială .....</b>                | <b>166</b>     |
| Anca-Maria PĂCURAR                                                                                         |                |
| <br><b>PLANUL JENA .....</b>                                                                               | <br><b>171</b> |
| <b>Mediul înconjurător și învățarea naturală din<br/>perspectiva planului Jena .....</b>                   | <b>173</b>     |
| Monica CUCIUREANU                                                                                          |                |
| <b>Cum putem crește copii buni într-o lume rea? .....</b>                                                  | <b>179</b>     |
| Bogdan CUCIUREAN                                                                                           |                |
| <br><b>TEHNICILE FREINET .....</b>                                                                         | <br><b>183</b> |
| <b>Sugestii pentru o reiterare a ideii lui Freinet<br/>de corespondență școlară .....</b>                  | <b>185</b>     |
| Constantina Maria CATALANO                                                                                 |                |
| <b>Munca în echipa Freinet – alternativă benefică<br/>pentru dascăli, model pozitiv pentru elevi .....</b> | <b>188</b>     |
| Smaranda PUȘCAȘ                                                                                            |                |
| <b>Tehnicile Freinet.....</b>                                                                              | <b>192</b>     |
| Carmen Maria MUSCARI- SALVAN                                                                               |                |
| Livia-Lucreția MATEI                                                                                       |                |

|                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Rolul principiilor alternativei freinet în dezvoltarea copilului .....</b>                                  | <b>196</b> |
| Simona ORHEAN (NICUȚARIU)                                                                                      |            |
| <b>Utilizarea instrumentelor și tehnicii Freinet în învățământul tradițional – abilități practice – .....</b>  | <b>199</b> |
| Mihaela-Elena MÎNZĂLICĂ                                                                                        |            |
| <br><b>PEDAGOGIA MONTESSORI.....</b>                                                                           | <b>203</b> |
| <b>Pedagogia alternativă Montessori .....</b>                                                                  | <b>205</b> |
| Margareta JUCA                                                                                                 |            |
| Oana Daniela BUIA                                                                                              |            |
| <b>Metode de învățământ specifice Școlilor Montessori .....</b>                                                | <b>208</b> |
| Ana-Maria ONOE                                                                                                 |            |
| <b>Mediul educațional noncompetitiv în alternativa educațională Montessori – avantaje și dezavantaje .....</b> | <b>213</b> |
| Anamaria BACALU                                                                                                |            |
| <b>Mediul educativ și materialul pentru dezvoltare specific alternativei educaționale Montessori .....</b>     | <b>217</b> |
| Bianca Daniela ENCEAN                                                                                          |            |
| <b>Mediul pregătit, materialele și pedagogul Montessori.....</b>                                               | <b>223</b> |
| Iustina-Cristina FÎNTÎNARIU                                                                                    |            |
| <br><b>PROGRAMUL STEP-BY-STEP.....</b>                                                                         | <b>227</b> |
| <b>O echipă Step by Step – învățători, elevi, părinți .....</b>                                                | <b>229</b> |
| Irina MATEI                                                                                                    |            |
| Dorina PODINĂ                                                                                                  |            |
| <b>Alternativa educațională Step by Step .....</b>                                                             | <b>234</b> |
| Ioana BOJOR                                                                                                    |            |
| Iulia Ioana VLAȘIN                                                                                             |            |
| <b>Educația pentru secolul al XXI-lea alternativă educațională Step by Step .....</b>                          | <b>238</b> |
| Luminița-Maria CUCEU                                                                                           |            |
| Ana-Floarea SIMIONESE                                                                                          |            |
| <b>Alternativa metodologică Step by Step.....</b>                                                              | <b>242</b> |
| Ionela POP                                                                                                     |            |
| Valeria BACIU                                                                                                  |            |
| <b>Aspecte teoretice și practice privind alternativa Step by Step .....</b>                                    | <b>246</b> |
| Rodica COROGODA                                                                                                |            |
| <b>Educație și democrație în alternativa Step by Step .....</b>                                                | <b>252</b> |
| Gina ROGOJINĂ                                                                                                  |            |

|                                                                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Step by Step – o metodă alternativă educațională bazată pe psihologia dezvoltării copilului .....</b>              | <b>255</b> |
| Florica CHEREJA                                                                                                       |            |
| Maria-Irina RUSU                                                                                                      |            |
| <b>Noi reflecții de optimizare a educației contemporane în alternativa Step by Step .....</b>                         | <b>259</b> |
| Oana-Maria MOLDOVAN                                                                                                   |            |
| <b>Activitățile integrate, momente de poveste în alternativa educațională Step by Step.....</b>                       | <b>263</b> |
| Mihaela CLIPA                                                                                                         |            |
| <b>Socializarea elevilor din alternativa educațională Step by Step prin intermediul întâlnirii de dimineață .....</b> | <b>267</b> |
| Ionela LUPOAIE                                                                                                        |            |
| Dorina TELCEAN                                                                                                        |            |
| <b>Pas cu pas în alternativa educațională Step by Step .....</b>                                                      | <b>274</b> |
| Melania BANCIU                                                                                                        |            |
| <b>Promovarea interdisciplinarității în învățământul primar .....</b>                                                 | <b>276</b> |
| Emiliana CHIRA                                                                                                        |            |
| Petra-Șarolta COBZAȘ                                                                                                  |            |
| <b>Alternativa „Step by Step”. O alternativă de succes .....</b>                                                      | <b>280</b> |
| Luminița Claudia MĂRGINEAN                                                                                            |            |
| Rebeca BOTA                                                                                                           |            |
| <b>Rolul programelor de dezvoltare a inteligenței emoționale la preșcolarii din alternativa Step by Step .....</b>    | <b>283</b> |
| Maria Luciana SIDOR                                                                                                   |            |
| Silvia Dana ARPĂȘTEUAN                                                                                                |            |
| <b>Individualizarea în alternativa Step by Step .....</b>                                                             | <b>287</b> |
| Agapia COTOR-BÎRLĂDEANU                                                                                               |            |
| <b>Rolul și importanța regulilor în clasa Step by Step .....</b>                                                      | <b>291</b> |
| Adina PITEA-CRIȘAN                                                                                                    |            |
| <b>Alternative în învățământ – o șansă pentru toți .....</b>                                                          | <b>293</b> |
| Elena BULZ                                                                                                            |            |
| <b>Tehnici eficiente de alfabetizare specifice în alternativa educațională Step by Step .....</b>                     | <b>296</b> |
| Carmen-Cristina DIACONU                                                                                               |            |
| <b>O zi în lumea „Step by Step” .....</b>                                                                             | <b>302</b> |
| Lenuța URECHE                                                                                                         |            |
| Lucreția BORȘ                                                                                                         |            |
| <b>Studiul tematic – între concept și aplicație .....</b>                                                             | <b>306</b> |
| Ioana MOȚOC                                                                                                           |            |
| Teodora RAD                                                                                                           |            |
| <b>Jocul didactic în alternativa Step by Step .....</b>                                                               | <b>311</b> |
| Daniela CIUHLĂU                                                                                                       |            |
| Mihaela NIMIGEAN                                                                                                      |            |

|                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Tipuri de evaluare interdisciplinară</b>                                |            |
| <b>În alternativa Step by Step .....</b>                                   | <b>314</b> |
| Mirela Daniela BOCA                                                        |            |
| Monica BUF                                                                 |            |
| <b>Fă-ți timp, în alternativa Step by Step! .....</b>                      | <b>319</b> |
| Larisa Adina MATEIU                                                        |            |
| Adriana Nicoleta BULZ                                                      |            |
| <b>Învățarea prin cooperare în alternativa Step by Step .....</b>          | <b>324</b> |
| Ionela Lacrimioara ACU                                                     |            |
| Stela ȚĂPOI                                                                |            |
| <b>Metode și tehnici interactive de grup</b>                               |            |
| <b>utilizate în alternativa Step by Step .....</b>                         | <b>329</b> |
| Camelia BARNA                                                              |            |
| Noliana BLAGA                                                              |            |
| <b>Cartea și importanța lecturii – Mărțișor – Luna cititorilor – .....</b> | <b>334</b> |
| Bombonica BARTES                                                           |            |
| Victoria ZAHARIE                                                           |            |
| <b>Portofoliul – instrument eficient în evaluare și proiectul –</b>        |            |
| <b>metodă eficientă de evaluare .....</b>                                  | <b>338</b> |
| Gina DORNEANU                                                              |            |
| Liliana LAURENȚIU                                                          |            |
| <b>Disciplina – ghidare spre autocontrol și independența.</b>              |            |
| <b>Copilul partenerul meu în educație .....</b>                            | <b>343</b> |
| Maria Lăcrimioara MOLDOVAN                                                 |            |
| Elena HEDEȘ                                                                |            |
| <b>Sărbătoarea celor 100 de zile de școală .....</b>                       | <b>349</b> |
| Victoria SVINȚI                                                            |            |
| Oltița MIHALCA                                                             |            |
| <b>Evaluarea didactică individuală și de grup la nivelul centrelor de</b>  |            |
| <b>interes în alternativa Step by Step .....</b>                           | <b>353</b> |
| Dumitru RUS                                                                |            |
| <b>Dezvoltarea personalității școlarului mic de clasa pregătitoare –</b>   |            |
| <b>rod al corelării educației formale, nonformale și informale în</b>      |            |
| <b>alternativa Step by Step .....</b>                                      | <b>355</b> |
| Ioana STUPINEAN                                                            |            |
| Daniela MÂNZAT                                                             |            |
| <b>Grădiniță-familie, un parteneriat de succes în alternativa</b>          |            |
| <b>educațională Step by Step .....</b>                                     | <b>360</b> |
| Alexandrina CĂLUGĂR                                                        |            |
| Maria SEMENCIUC                                                            |            |
| <b>Implicarea activă a familiei în alternativa Step by Step .....</b>      | <b>363</b> |
| Manuela BULCEA                                                             |            |
| Mihaela CREMENE                                                            |            |

|                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Relaționarea parentală în alternativa educațională Step-by-Step.....</b> | <b>367</b> |
| Carmen-Beatrice DIACONU                                                     |            |
| Mariana BOR                                                                 |            |
| <b>Optimizarea comunicării dintre familie și</b>                            |            |
| <b>școală în alternativa „Step by Step” .....</b>                           | <b>372</b> |
| Florentina IACOB                                                            |            |
| Simona GHIURCA                                                              |            |

