

REVISTA

VIVID



EDU

Nr. 11/2024

București, iunie 2024



ISSN 2821- 8124

ISSN - L 2821 - 8124

NR. 11/IUNIE 2024



ISSN 2821- 8124

ISSN - L 2821 - 8124

REVISTA VIVID EDM

Tel: 0746 170 521

E-mail: asociatiavividedu@gmail.com

Site: www.vivid-edu.ro/revista/

**Adresa redacției: Str. Vasile Alecsandri nr. 180, Comuna
Cordun, Jud. Neamț**



CUPRINS

Eficientizarea învățării prin aplicații ale inteligenței artificiale la clasă, Hanciuc Nina	4
„Noi și Pământul pentru o viață mai bună”, Baciu Mioara	8
Familia și diagnosticul TSA, Fălcescu Cătălina	11
Proiect educațional: zâmbete de mărtișor, Popa Alina	15
Educația în familie, Rusu Afronia Gabriela	18
Jocul didactic în grădiniță - studiu de specialitate -, Rusu Afronia Gabriela	21
Studiu de caz: Profilul unui copil cu comportament deviant, Rusu Afronia Gabriela ...	25
Probleme Diofantine, Holban Ionela	30
Metode de evaluare, Voicu Elena-Gabriela	35
Ce este deficiența de auz și implicațiile pierderii de auz, Simionov Luiza Coralia	40
Limbajul și funcțiile lui, Simionov Luiza Coralia	44
Studiu de caz: Psihopedagogia copilului cu CES, Simionov Luiza Coralia	48
Stive cu alocare statică, Gălățan Susana	53
Stive cu alocare dinamică, Gălățan Susana	58
Stive ca și containere adaptoare, Gălățan Susana	63
Studiu de caz: latinitate și dacism, Tudor Ramona	68
Dezvoltarea emoțională a copiilor - pas spre adaptare și succes, Solovăstru Mihaela-Camelia	73
Strategii didactice abordate în procesul învățare-evaluare a disciplinelor coregrafice. Metode și tehnici, mijloace didactice, managementul resurselor, Ghinea Anamaria	77
Resursele digitale în școala de azi, Rafila Bizo	80
Mijloace logopedice în activitatea terapeutică cu preșcolarii și școlarii mici, Simionov Luiza Coralia	83
Resurse utile în practica logopedică la cabinet, Simionov Luiza Coralia	88
Biblioteca cu jetoane-mijloc didactic eficient în terapia limbajului și comunicării, Simionov Luiza Coralia	93

Dr. prof. ec. Hanciu Nina,
Colegiul Tehnic „Mircea cel Bătrân” București

Eficientizarea învățării prin aplicații ale inteligenței artificiale la clasă

Cuvinte cheie: inteligență artificială, chatbot, învățare eficientă, educație personalizată

În prezent, inteligența artificială (IA) joacă un rol important în optimizarea procesului de învățare în școli și universități. Aplicațiile IA pot aduce numeroase beneficii pentru elevi și studenți, contribuind la îmbunătățirea calității învățământului și la eficientizarea procesului de predare-învățare.

Procesul de învățare poate deveni mai eficient cu ajutorul inteligenței artificiale (AI) prin implementarea următoarelor strategii:

1. Personalizarea învățării: AI poate analiza comportamentul și performanța elevilor pentru a crea planuri de învățare personalizate, adaptându-le la nevoile și ritmurile individuale de învățare.

Aplicațiile – CHATBOT-urile care pot fi folosite în acest scop sunt:

- ◆ "Personalized Learning Bot" - Acest chatbot analizează stilul de învățare al utilizatorului

și oferă recomandări personalizate pentru materiale de învățare și strategii de studiu.

- ◆ "LearnSmart Bot" - Acest chatbot întreabă utilizatorul despre obiectivele și preferințele

sale de învățare și îi oferă un plan personalizat de studiu și resurse relevante.

- ◆ "Adaptive Learning Bot" - Acest chatbot folosește algoritmi de învățare automată pentru

a monitoriza progresul utilizatorului și a adapta conținutul și dificultatea exercițiilor în funcție de performanțele sale.

- ◆ "Study Buddy Bot" - Acest chatbot asigură suport și îndrumare personalizată pentru

utilizator în timpul sesiunilor de studiu, oferind sfaturi practice și resurse suplimentare.

- ◆ "Personal Mentor Bot" - Acest chatbot oferă consiliere și orientare personalizate pentru a

ajuta utilizatorul să-și atingă obiectivele de învățare, identificând și depășind eventualele obstacole.

2. Feedback automat: AI poate oferi feedback imediat și personalizat elevilor, ajutându-i să își corecteze greșelile și să îmbunătățească performanța.

Aplicațiile – CHATBOT-urile care pot fi folosite în acest scop sunt:

- ◆ Chatbot-ul Educațional: Acest chatbot poate fi folosit pentru a oferi feedback personalizat

elevilor în diverse domenii, precum matematică, limba română sau istorie. Elevii pot primi recomandări de studiu sau exerciții suplimentare pentru a-și îmbunătăți performanța școlară.

- ◆ Chatbot-ul de Evaluare a Progresului: Acest chatbot poate fi folosit pentru a monitoriza

progresul fiecărui elev și pentru a oferi feedback imediat în funcție de rezultatele obținute. Elevii pot primi informații detaliate despre performanța lor în diverse materii și pot primi sfaturi pentru a-și îmbunătăți rezultatele.

- ◆ Chatbot-ul de Consiliere Școlară: Acest chatbot poate fi folosit pentru a oferi sfaturi și

sprijin elevilor în diverse aspecte ale vieții școlare, cum ar fi gestionarea stresului, planificarea timpului sau alegerea carierei. Elevii pot primi suport personalizat în funcție de nevoile și preocupările lor.

- ◆ Chatbot-ul de Îndrumare Academică: Acest chatbot poate fi folosit pentru a oferi elevilor

informații despre programele de studiu disponibile, despre oportunitățile educaționale sau despre modalități de a-și dezvolta abilitățile într-un anumit domeniu. Elevii pot primi recomandări personalizate pentru a-și planifica parcursul academic.

- ◆ Chatbot-ul de Sondare a Opiniei Elevilor: Acest chatbot poate fi folosit pentru a colecta

feedback de la elevi cu privire la procesul de învățare, materiile preferate sau eventualele dificultăți întâmpinate. Rezultatele obținute pot fi utilizate pentru a îmbunătăți experiența de învățare și pentru a adapta metodele didactice în funcție de nevoile elevilor.

3. Recomandări de conținut: AI poate identifica interesele și preferințele elevilor și le poate recomanda materiale de învățare relevante și interesante, astfel încât să fie mai motivați să învețe.

Aplicațiile – CHATBOT-urile care pot fi folosite în acest scop sunt:

- ◆ Quizlet - un chatbot care poate recomanda seturi de flashcards pentru diverse materii de

învățare, precum și teste și jocuri educative.

- ◆ Duolingo - un chatbot care poate recomanda cursuri de limbă străină pentru elevi care

doresc să învețe sau să-și îmbunătățească cunoștințele într-o limbă străină.

- ◆ Khan Academy - un chatbot care poate recomanda lecții și tutoriale video pentru diverse

materii școlare, precum matematică, științe, istorie și multe altele.

- ◆ Socratic - un chatbot care poate ajuta elevii să găsească răspunsuri și soluții la probleme

sau întrebări legate de materiile școlare, folosind tehnologia de recunoaștere a imaginilor.

- ◆ Coursera - un chatbot care poate recomanda cursuri online și programe de specializare în

diverse domenii, pentru elevii care doresc să-și dezvolte cunoștințele și abilitățile într-un anumit domeniu.

4. Monitorizarea progresului: AI poate urmări progresul elevilor în timp real și poate identifica eventualele dificultăți sau lacune în înțelegere, oferindu-le profesorilor informații valoroase pentru a-i ajuta să își îndrepte strategiile didactice.

Aplicațiile – CHATBOT-urile care pot fi folosite în acest scop sunt:

- ◆ Chatbot-ul "Progres Educațional" este un asistent virtual creat special pentru a ajuta elevii

să urmărească și să raporteze progresul lor în învățare. Folosind acest chatbot, elevii pot introduce informații despre notele lor, temele completate, testele susținute și alte activități academice pentru a vizualiza rapoarte detaliate despre evoluția lor școlară.

- ◆ Chatbot-ul "Educație ProActivă" este un instrument de raportare a progresului elevilor

care îi ajută pe aceștia să-și urmărească evoluția în diverse materii școlare. Elevii pot introduce informații despre notele obținute la teste și teme, activități extracurriculare și alte realizări academice pentru a primi feedback personalizat și sugestii de îmbunătățire.

- ◆ Chatbot-ul "SmartProgress" este un asistent virtual care facilitează comunicarea între

elevi, profesori și părinți în ceea ce privește progresul academic al elevilor. Acest chatbot permite elevilor să își raporteze realizările academice, să își seteze obiective de învățare și să primească sfaturi și recomandări pentru a-și îmbunătăți performanțele școlare.

- ◆ Chatbot-ul "EduReport" este o soluție de raportare a progresului elevilor care folosește

tehnologia AI pentru a procesa și analiza datele introduse de elevi. Acest chatbot oferă rapoarte detaliate despre evoluția elevilor în diverse materii școlare, sugestii de îmbunătățire și recomandări pentru a-și atinge obiectivele academice.

5. Îmbunătățirea interacțiunii: AI poate fi utilizată pentru a crea medii de învățare virtuale interactive și captivante, care să stimuleze implicarea și participarea elevilor.

Aplicațiile – CHATBOT-urile care pot fi folosite în acest scop sunt:

- ◆ ChatGPT - un asistent virtual bazat pe AI care poate fi folosit pentru a susține procesul de

învățare al elevilor prin intermediul conversațiilor interactive.

- ◆ Woebot - un chatbot bazat pe terapie cognitivă comportamentală care poate fi utilizat

pentru a ajuta elevii să gestioneze stresul, anxietatea și alte probleme de sănătate mentală.

- ◆ Quizlet - o platformă care oferă acces la flashcard-uri interactivi, teste și jocuri educative

pentru a sprijini procesul de învățare al elevilor.

- ◆ Duolingo - o aplicație de învățare a limbilor străine care folosește chatbot-uri pentru a

oferi feedback și suport personalizat elevilor în timp ce învață o limbă nouă.

- ◆ Brainly - o comunitate online de învățare colaborativă care pune la dispoziție chatbot-uri pentru a răspunde la întrebările elevilor și a oferi suport în rezolvarea problemelor de învățare.

CHATBOT-urile pot fi folosite pentru a crea medii de învățare virtuale interactive pentru elevi oferindu-le informații, exerciții și feedback personalizat în timp real. Acestea pot fi programate să ofere explicații detaliate, să răspundă la întrebările elevilor și să ofere sugestii pentru rezolvarea problemelor. De asemenea, chatbot-urile pot fi folosite pentru a organiza și structura informațiile într-un mod accesibil și ușor de înțeles pentru elevi. Astfel, aceste instrumente pot să îmbunătățească procesul de învățare și să încurajeze implicarea și participarea activă a elevilor în procesul educativ.

În concluzie, aplicațiile IA au un potențial imens în eficientizarea învățării și în îmbunătățirea rezultatelor academice ale elevilor și studenților. Prin utilizarea acestor tehnologii inovatoare, școlile și universitățile pot oferi o educație mai personalizată, interactivă și eficientă, pregătind astfel viitoarea generație pentru provocările unei lumi digitale în continuă schimbare.

Bibliografie:

1. BURCIU A., „Inteligența artificială. Teorie și aplicații în economie”, Editura ECONOMICA, București, 1998
2. GASNAȘ A., GLOBA A., „Rolul inteligenței artificiale în educație” Acta et Commentationes, Sciences of Education, Chișinău, nr.2(32), 2023, ISSN 1857-0623
- 3.***<https://teacher40.erasmus.site/ro/courses/artificial-intelligence-as-your-classmate/lessons/2-theory-part/>
- 4.*** <https://educatia-digitala.ro/cum-se-citeaza-chatgpt-si-produsele-realizate-cu-ajutorul-inteligentei-artificiale/>
- 5.***https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/use-artificial-intelligence-ai-and-data-teaching-and-learning_ro

Prof. Înv. Preșc. Baci Mioara
Grădinița cu P. P., Nr. 15, Vaslui

„Noi și Pământul pentru o viață mai bună”

Descoperirile tehnico-științifice au produs schimbări majore în viața noastră și asupra mediului înconjurător. Ritmul rapid al schimbărilor a condus omenirea în fața unei alternative extreme, care poate împinge lumea spre o catastrofă finală, dacă nu se iau măsurile de rigoare. Degradarea continuă a mediului se produce chiar sub ochii noștri și se datorează tocmai intervenției omului asupra naturii. Pericolul este foarte mare și tocmai de aceea trebuie să sensibilizăm atât copiii și adulții, față de problemele mediului. Numai ocrotind cu grijă viața din jurul nostru, pământul, plantele, animalele, ne asigurăm nouă, o viață mai bună și fără pericol de îmbolnăvire.

În acest sens, sunt necesare **crearea unui nou stil de viață și mai ales a unei noi conștiințe**, probleme în realizarea cărora, **educația are un rol hotărâtor** (Pâslaru C., Cazacu O., p.14, 2005).

„**Omul nu poate deveni om decât prin educație**” spunea Kant, la modul imperativ, educația fiind o dimensiune constructivă a ființei umane.

Educația ecologică este o educație globală, drept pentru care ea se desfășoară pe durata existenței umane, **reflectând schimbările rapide din jurul nostru**. Acest tip de educație trebuie să pregătească copilul pentru viață, să-i formeze calitățile necesare, pentru a juca un rol creativ în vederea ameliorării condițiilor de viață și a protejării mediului. **Idealul educațional** de azi, îl reprezintă **omul, care stăpânește schimbarea**, ceea ce presupune o permanentă adaptare la realitate, o interogație asupra soluției găsite.

Cadrul în care se poate realiza educația privind mediul, poate fi:

- Cadrul grădinițelor, în cazul **educației formale**;
- Cadrul unor grupuri, în cazul educației **nonformale**;
- În familie, prin mass-media ONG-uri, în cazul educației *informale*.

De ce este necesar ca educația ecologică să înceapă încă de la vârsta preșcolară? Pentru că, la această vârstă începe formarea viitorului cetățean, perioada preșcolarității fiind foarte importantă în formarea viitorului individ, transmitând norme elementare de comportament. **La nivelul vârstei preșcolare, educația ecologică ține mai mult de formarea deprinderilor și trăirilor afective**. Pentru aceasta educatorii vor utiliza strategii de organizare a conținuturilor instructiv-educative, de transmitere a lor în mod individualizat,

ținând cont de ritmul de dezvoltare a fiecărui copil, de nevoile și interesele lui. Primul contact cu mediul și cu problemele sale trebuie să îmbrace la vârsta **preșcolară aspecte practice și să provoace trăiri emoționale.**

Copiii, vor fi încurajați să desfășoare activități în aer liber, ca de exemplu grădărit, acțiuni de îngrijire a parcurilor și spațiilor verzi, excursii în natură, „experiențe”, ce au funcții educative și recreative. Natura în sine, oferă în orice anotimp și orice vreme oportunități de învățare și joacă, atât la țară cât și la oraș.

Experiența dobândită în natură, activitățile desfășurate în aer liber, sunt importante atât pentru dezvoltarea copiilor în general, cât și pentru promovarea cunoștințelor și atitudinilor despre și față de mediu. **La această vârstă pot fi formate atitudini pozitive**, precum închiderea becului atunci când e suficientă lumină, cunoașterea faptului că hârtia trebuie reciclată, oprirea apei în timpul spălării dinților. Este esențial ca **educația privind mediul înconjurător să înceapă încă de la grădiniță** când li se **pot educa copiii emoții, sentimente și atitudini pozitive față de acesta.** Musser spunea, că majoritatea lucrărilor ce pot fi învățate la vârsta preșcolară, îi vor folosi copilului pe tot parcursul vieții. Familia, grădinița și mai apoi școala, îl vor ajuta pe copil să înțeleagă mai bine efectele pe care le are un comportament necorespunzător asupra mediului.

Una din cauzele atitudinii negative față de mediul înconjurător este **cunoașterea insuficientă a pericolelor la care este expusă omenirea prin indiferența față de conservarea și protecția lui (Geamăna A. N., p. 10, 2003).** Din aceste considerente, este necesar un minim de cunoștințe ecologice referitoare la raporturile omului cu natura, care vor forma cultura ecologică a omului modern.

În acest sens, în grădiniță se pot realiza diferite activități școlare, extrașcolare, activități instructiv-educative, literare, artistice, plastice, sportive. Modalitățile de realizare pot fi observația, experimentul, desenul, activități practice, drumeții, excursii, jocuri de mișcare, expoziții, spectacole, vizionări de materiale TV, scenete ecologice, concursuri. Legat de aceste modalități de realizare a educației ecologice, vom aminti și folosirea metodelor activ-participative atât clasice (învățarea prin descoperire, instruirea asistată pe calculator,, conversația euristică, modelarea), cât și cele moderne (cubul, ciorchinele, piramida, brainstorming-ul, mozaicul, colțurile, metoda Phillips).

Noul curriculum pune accent pe metodele care măresc potențialul intelectual al copilului, prin angajarea lui la un efort personal, în actul instruirii și educării.

În concluzie, putem afirma că la vârsta preșcolară, copilul dobândește cele mai profunde, durabile și productive însușiri psihice, o intensă receptivitate, care presupune un program formativ de timpuriu, deprinderile de muncă intelectuală. **Educația ecologică antrenează**

aspecte morale, etice, nerezumându-se doar la aceste aspecte ce vizează omul sau mediul. **Activitățile de educație privind mediul** trebuie să se desfășoare **într-o atmosferă relaxată**, în care copilul să-și poată defini propria personalitate, aspirațiile, ierarhia personală de valori, în care, pe prim plan să stea comunicarea și încurajările. În munca educativă, atitudinea părinților este hotărâtoare în formarea personalității copiilor. **Nu vom obține mici ecologiști, dacă părinții nu sunt ei, în primul rând, niște buni cetățeni.** Astfel, se impune **o colaborare între toți factorii educaționali**, implicați în procesul dezvoltării și formării personalității copilului.

Pământul este casa noastră, de aceea trebuie ocrotit și iubit!

Bibliografie.

- Modalități de realizare a educației ecologice în învățământul preșcolar/Despina Neculai. Bacău, Editura Rovimed Publishers, 2013
- Ecologie și protecția mediului, Ediția a II-a, / Ioan Ovidiu Muntean, Editura Emia, 2018

Prof. înv. preșcolar Fălcescu Cătălina

Școala Gimnazială „Gheorghe Costescu”, Aluniș, Prahova

Familia și diagnosticul TSA

Familia a avut și are o deosebită importanță în viața copilului. Cadrul familial reprezintă primul mediu cu care copilul ia contact. Acest mediu este caracterizat de dragoste părintească, sprijin, securitate, susținere, ajutor, etc. Părinții sunt pilonii de bază ai copilului, piloni pe care urmează să se înalțe o nouă personalitate, un „nou om” pentru societate. Aceștia reprezintă cel mai important sprijin pentru propriul copil, indiferent de furtunile care se abat asupra lor. Așa se întâmplă și cu părinții ai căror copii au diferite probleme. Ei trebuie să răzbată prin furtună, să opună rezistență gradului de intensitate cu care deznădejdea apare în calea lor. Prezența unui astfel de copil poate perturba serios climatul familial. Unii specialiști cred că un astfel de eveniment poate *„produce o modificare mai mult sau mai puțin profundă a relațiilor din cadrul familiei”* sau chiar o *„criză familială”* (Gherguț, 2013, p: 359).

Studiile demonstrează că părinții ai căror copii semnalează anumite comportamente specifice spectrului autist, neagă realitatea și amână tot mai mult momentul diagnosticării. Aceștia trec prin mai multe etape până la momentul acceptării și există posibilitatea rămânerii blocați într-o anumită stare. Toate remarcile aduse la adresa copilului cu cerințe speciale, de către alte persoane, sunt luate ca fiind erori de percepție ale acestora. Părinții neagă realitatea inițial, iar mai apoi încep să își pună semne de întrebare la comportamentul copilului. E. Kubler – Ross structurează o tipologie a stărilor prin care părinții unui copil cu TSA trec. Această tipologie este următoarea:

NEGAREA/ REFUZUL – este o reacție normală de autoapărare care se instalează în atitudinea părinților după auzirea diagnosticului. Reprezintă un mecanism simplu de a face față situației. Părinții refuză diagnosticul prin afirmații de genul: „Nu este adevărat!”, „Copilul meu se va vindeca.”, „Nu, nu mie!” și altele. Această etapă este anevoioasă, deoarece când apare la unul dintre părinți, greutatea diagnosticului cade pe umerii celuilalt părinte. Acesta din urmă se simte singur, fără ajutor, fapt ce poate duce la afectarea relațiilor dintre

soți. Etapa negării poate diferenția ca durată de la un caz la altul. Unii o pot depăși după un timp relativ scurt, iar alții chiar după luni bune.

FURIA / SUPĂRAREA – această etapă, stare prin care părinții trec este menită să aline chinul și poate fi însoțită și de anxietate. După cum susțin specialiștii, părinții care trec prin această stare, este posibil să caute vinovați pentru situația în care se află.

NEGOCIEREA / TOCMEALA – părinții încearcă tratative, în mod special cu divinitatea, cu ei înșiși. Este o stare de amânare a înfruntării realității, de gândire a proiectelor de viitor.

DEPRESIA / DUREREA – este etapa în care familia copilului crede că nu mai are ieșire din situația actuală. Aceștia se simt pierduți, fără rost, fără putere, inutile și incapabile de a vedea vreă soluție salvatoare. Devin pesimiste, anxioase, fără vlagă. Nu vor să lupte nici pentru copil și nici pentru ei.

ACCEPTAREA – este etapa în care părinții devin raționali. Aceștia acceptă situația cu care se confruntă și caută soluții pentru rezolvarea situației în care se află.

Printre multitudinea de sentimente pe care părinții le experimentează într-o astfel de situație, există și un sentiment pe care aceștia îl dezvoltă, specific situației în care aceștia se află și anume: sentimentul de vinovăție. În fața acestuia, după afirmațiile lui Alois Gherguț, părinții adoptă așa zisele strategii de apărare și anume: nevoia de reparație (aceștia încearcă să găsească cele mai bune soluții, să protejeze și să liniștească copilul), supraprotecția (părinții se simt obligați să ia controlul total al existenței copilului, dar în acest timp afectează procesul de dezvoltare al acestuia), culpabilizarea celorlalți (se încearcă învinovățirea celor din jur pentru situația actuală în același timp în care părinții dezvoltă o atitudine de abandonare a responsabilității), refuzul de acceptare a diagnosticului (în faza pasivă părinții tratează copilul ca pe un obiect, iar în faza activă aceștia vor să demonstreze că copilul lor este normal) și nevoia de pedeapsă (această strategie este reprezentată de nevoia de a fi pedepsiți, au impresia că plătesc pentru o greșeală din trecut, că au o datorie față de divinitate și că prin acest mod ei trebuie să-și dovedească credința). Totodată, studiile demonstrează că atitudinea părinților depinde de mai mulți factori, cum ar fi:

- gradul problemei cu care se confruntă copilul;
- factori afectivi, sociali, culturali ai anturajului ce condiționează modul de trăire a realității;

- nivelul de aspirație familială;
- măsura în care copilul satisface așteptările părinților în sensul unei realizări sociale sau intelectuale.

Părinții care au un copil diagnosticat cu TSA trec printr-o traumă psihică. De aceea acceptarea și conștientizarea diagnosticului reprezintă prima condiție, primul pas în accesarea unor servicii de consiliere din partea părinților. Așadar, funia reprezintă traseul anevoios pe care părinții unui copil cu TSA trebuie să îl parcurgă, iar nodul reprezintă speranța de care trebuie să se lege cu ajutorul specialiștilor.

Famiile cu astfel de copii sunt nevoite să-și schimbe stilul de viață familial. Aceștia sunt nevoiți să-și schimbe rutinele, activitățile zilnice, acordând atenție maximă copilului, iar în fața unei situații de așa natură aproape că nu mai comunică deloc cu alți părinți, simțindu-se stânjeniți, rușinați, fără explicații în fața lor. Aceștia sunt sfătuiți să-și așeze sentimentele în diferite compartimente ale minții. Această tehnică îi ajută pe părinții să se debaraseze pentru un moment de emoții, putând lua decizii raționale. Problema apare când aceștia nu reușesc să se ajute singuri, iar aici trebuie să intervină ajutorul specializat, din partea unor psihologi sau consilieri. Prin intermediul consilierii părinților li se oferă șansa de a se putea raporta asupra diagnosticului copilului dintr-o nouă direcție, făcând o evaluare realistă a situației și stabilindu-și noi obiective.

Din cauza faptului că aria consilierii părinților care au copii cu cerințe speciale este destul de restrânsă, se poate face o reinterpretare a obiectivelor generale a consilierii în vederea acordării de sprijin acestor părinți. În acest caz putem stabili următoarele obiective ale ședinței de consiliere a familiei cu copii cu TSA:

1. Promovarea sănătății și a stării de bine :
 - promovarea sănătății și stării de bine, care în astfel de cazuri se concretizează în schimbarea percepției asupra viitorului (dintr-o perspectivă negativă, în una pozitivă);
 - dezvoltarea unor relații pozitive cu ceilalți din jurul lor, în sensul că aceștia trebuie să capete încredere în oameni și să se lase ajutați;
 - stăpânirea sentimentelor și a controlului personal asupra sarcinilor;
 - dezvoltarea semnificației a sensului lor în viață, relevanța viitorului.

2. Dezvoltare personală:

- dezvoltarea capacității de a lua decizii responsabile;
- dezvoltarea capacității de a controla stresul;
- dezvoltarea capacității de a dezvolta relații interpersonale menite să îi ajute să depășească situația.

3. Prevenția:

- apariției dispozițiilor negative;
- neîncrederii în sine;
- apariției situațiilor de criză.

În ceea ce privește stabilirea obiectivelor specifice ale ședințelor de consiliere pentru părinții care copii cu TSA, putem evidenția trei dintre cele mai importante pentru aceștia și anume: **acceptarea și înțelegerea diagnosticului copilului**, (prioritar de îndeplinit, deoarece în funcție de cât de repede se poate atinge acest obiectiv, familia poate iniția acțiuni de rezolvare a situației), **schimbarea de perspectivă a diagnosticului** (autismul în sine, nu reprezintă un capăt de lume, iar părinții trebuie să-și schimbe această părere), **necesitatea schimbării stilului de viață precum și dezvoltarea unor abilități și strategii de coping** (o intervenție precoce, înseamnă ieșirea părintelui dintr-o stare de stres posttraumatică, stare de șoc experimentată la aflarea diagnosticului pentru a putea să acționeze în vederea abilitării copilului). Principalul scop al ședințelor de consiliere pentru familia copilului cu TSA este acela de a orienta părinții către o gândire pozitivă.

BIBLIOGRAFIE :

- **Gherguț, A., (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași, Editura Polirom;**

Prof. Înv. Preșcolar Popa Alina
Școala Gimnazială nr.1 Mărzănești,
Jud. Teleorman

Proiect educațional: zâmbete de măștișor



ARGUMENT

MĂRȚIȘOARELE marchează începutul primăverii și momentul în care fiecare dintre noi suntem emoționați de renașterea naturii și de măștișoarele din jurul nostru. Măștișorul este un simbol al reînnoirii timpului și al renașterii naturii, odată cu venirea primăverii, dar și al speranței, fiind dăruit celor dragi pentru a le aduce noroc și belșug.

Funcția principală a măștișorului era inițial aceea de amuleta care trebuia să-l protejeze pe purtătorul său de forțele rele în perioada de trecere, a începutului primăverii, aducându-i, sănătate, frumusețe și noroc. Astăzi, amuleta are diferite forme și a devenit purtătoarea unor mesaje afective și simbolice, fiind confecționată din materiale diverse.

Se spune că, în vechime, măștișorul era confecționat din două fire de lână colorată, alba și roșie și era dăruit în prima zi din luna martie. În prezent, măștișorul este purtat întreaga lună martie, după care este prins de ramurile unui pom fructifer.

Considerând 1 martie ziua măștișorului, prima lună de primăvară este considerată, în România, luna femeilor, iar măștișoarele sunt cadourile nelipsite ale acestei perioade.

În copilărie, băieții dăruiesc măștișoare fetelor, mămicilor, bunicilor și altor doamne apropiate.

Cu gândurile de a păstra și promova tradițiile legate de măștișor, am pornit în derularea acestui proiect, gândit pentru a stimula lucrul în echipă, descoperirea talentului și îndemnarea în realizare unor măștișoare originale de către preșcolarii grupei mari. Astfel, copiii vor fi

mândri de roadele muncii lor, vor dăru-i cu drag mamei mărțișoare și vor întâmpina primăvara cu încântare și bucurie!

SCOPUL:

Cultivarea și valorificarea potențialului creator al preșcolariilor, dezvoltarea gustului estetic și creativ, educarea spiritului umanitar.

Grupul țintă: preșcolarii grupei mari

Locul de desfășurare: sala de clasă

Perioada derulării proiectului : ziua de 1 martie

OBIECTIVE:

Dezvoltarea respectului pentru valorile umane ale culturii românești;

Dezvoltarea respectului pentru valorile tradiționale ale creației populare;

Dezvoltarea simțului artistic și al spiritului practic;

Dezvoltarea spiritului antreprenorial;

Consolidarea capacității de a trăi emoții pozitive;

Stimularea și promovarea capacităților creatoare ale copiilor prin organizarea de expoziții;

Educarea spiritului de colaborare, prietenie cu alți copii;

Stimularea inițiativei și creativității.

Educarea trăsăturilor pozitive de voință și caracter, a unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți;

Confecționarea unor daruri și podoabe pentru sărbătoarea tradițională „1 Martie”;

Dezvoltarea capacității de a recita poezii și a interpreta cântece închinare primăverii.

METODE: conversația, explicația, observația, analiza, exercițiul.

EVALUAREA PROIECTULUI : - realizarea unei expoziții cu lucrările copiilor

-dăruirea mărțișoarelor confecționate mamei.

RESURSE : a) Umane: educatoare, copii.

b) Materiale: carton colorat, hârtie glasată, pastă de lipit, foarfece, hârtie creponată, semințe, șnur de mărțișor.

CONȚINUTUL PROIECTULUI

Nr. crt.	Activități desfășurate	Locul desfășurării
1	„Legenda mărțișorului” – lectura educatoarei Prezentare ppt – Ce este mărțișorul?	Sala de grupă

2	Activitate practică de confecționare de măștișoare și felicitări.	Sala de grupă
3	Realizarea unei expozitii cu lucrările confecționate de copii. Dăruirea măștișoarelor confecționate mamelor.	Sala de grupă

Prof. Rusu Afronia Gabriela
Grădinița cu P. P. Nr. 8 Tg-Jiu

Educația în familie

Niciun părinte nu-și dorește ca odrasla sa să dea dovadă de proastă creștere, acasă sau în societate. Și, evident, fiecare părinte ar vrea ca fiul său sau fiica sa să fie un exemplu de bună purtare în toate contextele sociale, începând de la comportamentul în mediul familial și până la conduita celui mic la școală, pe terenul de sport, la teatru sau în vizită la rude. Să ne imaginăm două scenarii diametral opuse în același decor: la restaurant.

În primul dintre ele, copilul stă la masă, lângă părinți, cu spatele drept și coatele pe lângă corp, mânuiește cu dexteritate și cunoaștere toate ustensilele de lângă farfurie, mulțumește politicos chelnerului pentru orice serviciu și contribuie în mod adecvat la conversație. În al doilea scenariu, copilul strigă până acoperă muzica ambientală a restaurantului, aleargă prin sală și printre picioarele mesenilor, varsă pe fața de masă supa și paharul cu vin al mamei, îi pune piedică chelnerului în momentul când acesta aduce cafelele. Trebuie să recunoaștem că ambele scenarii par exagerate. Puțini copii se comportă ca și cum tocmai ar fi ieșit de pe porțile unui colegiu englezesc de bune maniere, cum la fel de puțini sunt, probabil, și cei care l-ar fi inspirat pe Caragiale pentru reeditarea lui „Domnul Goe”.

Între aceste două improbabile extreme are loc o provocare – uneori dificilă – a părinților în dorința lor de a le oferi copilului ceea ce este cunoscut generic drept „**cei șapte ani de-acasă**”. Trecând peste realitatea că nu prea mai există cei 7 ani de-acasă, deoarece copiii sunt incluși în diverse forme educaționale încă de la vârste mult mai fragede, rămâne ideea de la baza acestei expresii: normele de conduită se învață din familie. Acest mediu este cel în care copilul deprinde principalele reguli de bună purtare, cel mai adesea prin imitare decât printr-un comportament conștient, iar vârsta primei copilării este esențială în conturarea și achiziția normelor unui comportament social corect.

Școala și alte medii educaționale nu pot ulterior decât să confirme și să consolideze normele deja deprinse din familie. Această realitate aruncă pe umerii părinților o responsabilitate majoră: de noi, părinții, depinde ca adolescentul, tânărul și adultul de mâine să-și asume în acești primi ani ai copilăriei toate componentele unei bune creșteri. Iar această expresie – „bună creștere” – nu este un standard general. Ea are forma pe care noi, părinții, i-o dăm. A fi bine-crescut nu înseamnă peste tot același lucru; atât contextul cultural-istoric obiectiv al societății cât și standardele subiective ale fiecărui părinte determină definiția celor „**sapte ani de-acasă**”. Un copil „bine crescut” învață de la părinți că a râde de slăbiciunea, defectul fizic sau orice tip de dizabilitate a cuiva ne descalifică în primul rând pe noi. Va face diferența – în timp – între râsul sănătos și spiritul de glumă și râsul care jignește, care deschide răni. Și îl va evita pe cel din urmă.

Bineînțeles că toate ingredientele de mai sus sunt rezultatul a ani de experiențe, cu încercări, eșecuri și reușite. Și bineînțeles că există uneori devieri de la tipul de comportament pe care dorim să-l insuflăm copilului nostru, precum și zile în care ni se pare că totul e în zadar și că toate lecțiile pe care te-ai străduit să le predai copilului tău au trecut pe lângă el fără să lase urme semnificative. Probabil că soluția este, la fel ca în cazul multor aspecte legate de creșterea unui copil, perseverența. Și exemplul personal, asta în primul rând. Iar eforturile susținute nu vor întârzia să dea roadele mult-așteptate.

Părinții reprezintă primii mentori reali în viața copilului, furnizându-i primele repere de orientare în lume, primele informații și învățături despre lucrurile și fenomenele din natură și din societate, primele sfaturi, norme și reguli de conduită. Creșterea și educarea copilului, ceea ce înseamnă „bun” pentru el, se află într-o dinamică permanentă de la o cultură la alta, de la o perioadă la alta. Familia reprezintă pentru copil, structura socio-afectivă de bază, principala structură protectoare necesară existenței lui. Numai fiind aproape de sufletul copilului, luând parte la preocupările lui, părintele devine sfătuitorul, punctul de rezistență și încredere al copilului.

BIBLIOGRAFIE

1. Berge Andre (1977). *Profesiunea de părinte*, București, Editura Didactică și Pedagogică
2. Crețu Tinca (2001). *Psihologia vârstelor*, Editura Credis, București, 2001
3. Debessse Maurice (1981). *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*, Editura Didactică și Pedagogică, București

Prof. Rusu Afronia Gabriela
Grădinița cu P. P. Nr. 8 Tg-Jiu

Jocul didactic în grădiniță - studiu de specialitate -

Pentru copil aproape orice activitate este joc. Pentru copil jocul este muncă, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este un proces interdisciplinar, el încurajează toate tipurile de inteligență, conform teoriei inteligențelor multiple a lui H. Gardner (1983): lingvistică, muzicală, logico-matematică, spațială, corporal-chinestezică, personală și socială. Conform lui Piaget, tipul de joc al copilului se modifică în strânsă legătură cu stadiul dezvoltării sale cognitive. Astfel, până la 2 ani, jocurile manipulative (de explorare și manipulare a obiectelor) sunt cele dominante, de la 2 la 7 ani, jocul simbolic este cel corespunzător stadiului preoperațional al gândirii, iar de la 7 la 12 ani și mai departe, sunt jocurile cu reguli, corespunzătoare etapei operațiilor concrete.

Jocul are și un caracter organizat, fiind alcătuit din următoarele *elementele componente*:

➤ Scopul jocului

Se formulează pe baza obiectivelor de referință prevăzute în programa activității instructiv-educative din grădiniță. Trebuie definit cu claritate pentru ca jocul să conducă la îndeplinirea lor (exemple: dezvoltarea capacității de exprimare, dezvoltarea capacității de orientare în spațiu, de discriminare a culorilor, mărimilor etc.).

➤ Conținutul jocului

Include totalitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor cu care copiii operează în joc. Poate fi selectat din cunoștințele, priceperile și deprinderile însușite în cadrul diferitelor categorii de activități (cunoștințe despre plante, animale, anotimpuri, matematice, geografice etc.). Conținutul trebuie dozat în funcție de particularitățile de vârstă.

➤ Sarcina didactică

Indică ce anume trebuie să realizeze efectiv copiii pe parcursul desfășurării jocului pentru a realiza scopul propus. Apare ca o problemă ce trebuie rezolvată prin valorificarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de care dispune copilul. Sarcina didactică trebuie formulată sub forma unui obiectiv operațional.

➤ Regulile jocului

Au rolul de a concretiza sarcina didactică, precizând căile pe care trebuie să le urmeze copiii în desfășurarea acțiunii ludice. Sunt prestabilite și obligatorii pentru toți participanții la joc și reglementează conduita și acțiunile participanților. Pot exista reguli care: indică acțiunile de joc, ordinea succesiunea acestora, stabilesc modul în care se rezolvă sarcina didactică, reglementează relațiile dintre copii, stimulează sau inhibă anumite manifestori comportamentale

➤ Elementele de joc

Reprezintă căile, mijloacele de realizare a sarcinii didactice. Au rolul de a mijloca realizarea ei în cele mai bune condiții, constituind totodată și elementele de susținere a atenției pe parcursul situației de învățare, conferind jocului o coloratură plăcută, atractivă, distractivă (exemple: elemente surpriză, recompensarea rezultatelor bune, folosirea unor obiecte inedite, aplauze, jucării etc.).

Metodologia proiectării, organizării și desfășurării jocului didactic presupune ca propunătorul să parcurgă următoarele etape:

a) Proiectarea jocurilor didactice

Urmărește corelarea cu celelalte activități din grădiniță și se finalizează în elaborarea proiectului didactic;

b) Asigurarea condițiilor

Presupune amenajarea locului unde acesta va avea loc, pregătirea și distribuirea materialului didactic, organizarea colectivului de copii;

c) Introducerea în joc

Vizează motivarea copiilor față de activitatea ce urmează a se desfășura, crearea unei atmosfere favorabile, stimularea curiozității. La grupele mici se poate recurge la elemente surpriză, la prezența unor personaje cunoscute de copii. La grupele mari se poate realiza prin conversație și prin prezentarea materialului.

d) Prezentarea și familiarizarea cu materialul

La grupa mică intuirea materialului se face cu ajutorul educatoarei care evidențiază caracteristicile materialului sau le reamintește alte jocuri unde au mai întâlnit acele materiale. La grupa mare intuirea se face de către copii;

e) Anunțarea titlului jocului și a obiectivelor urmărite

Trebuie realizată în termeni clari, în puține cuvinte, sintetizând esența jocului.

f) Explicarea și demonstrarea jocului

Cadrul didactic trebuie:

- Să explice sarcina didactică
- Să precizeze acțiunile pe care trebuie să le efectueze copiii pentru realizarea sarcinii
- Să actualizeze cunoștințele, priceperile și deprinderile ce constituie conținutul jocului
- Să precizeze regulile ce trebuie respectate în joc;
- Să ofere indicații cu privire la folosirea materialului de către copii;
- Să precizeze sarcinile conducătorului de joc;
- Să indice cerințele ce trebuie îndeplinite pentru a se desemna câștigătorul jocului (în cazul competiției);

- Să constituie echipele (în cazul jocurilor pe echipe)

Demonstrarea jocului va fi făcută de către educatoarele care, începând cu grupa mare, poate fi ajutată și de unii copii.

- g) Executarea jocului de probă

Se realizează sub îndrumarea educatoarei. La această etapă se pun la punct aspecte organizatorice, se exersează acțiunea, se fixează regulile etc.

- h) Executarea propriu-zisă a jocului

Poate fi condusă de educatoare sau de un copil. Dacă este realizată de către cadrul didactic, acesta trebuie:

- Să urmărească rezolvarea corectă a sarcinii didactice;
- Să insiste pentru respectarea regulilor;
- Să mențină atmosfera de joc, valorificând elementele gândite în acest sens;
- Să imprime jocului un ritm alert, evitând monotonia;
- Să antreneze toți copiii în joc

Pentru îndeplinirea scopului ar trebui executate și variante de joc, prin complicarea sarcinii, prin folosirea unor materiale și elemente noi de joc;

i) Încheierea jocului. Prilejuește formularea concluziilor și aprecierilor asupra modului în care s-a desfășurat jocul, precizarea câștigătorilor.

Bibliografie:

Dumitru Gherghina, Cornel Novac, ,, *Didactica activităților instructiv-educative pentru învățământul preșcolar* ", Editura Didactica Nova, 2005

Liliana Ezechil, Mihaela Păiși Lăzărescu, ,, *Laborator preșcolar* ", Editura V&I Integral, București, 2004

Prof. înv. preșcolar Rusu Afronia Gabriela

Grădinița cu P. P. Nr. 8 Tg-Jiu

Studiu de caz: Profilul unui copil cu comportament deviant

Descrierea cazului

O.K.G. este în grupa mijlocie la o grădiniță cu program prelungit. Deși a fost înscris de la începutul anului școlar nu s-a prezentat până în luna octombrie pe motiv că este plecat la bunici în Franța unde ar frecventa acolo grădinița. La întoarcerea în țară s-a prezentat la grădiniță, dar a ridicat probleme educatoarelor, îngrijitoarelor și copiilor din grupă: trage fetele de păr, scuipă, împinge copiii, nu ascultă când i se cere ceva, nu mănâncă singur, este tot timpul agitat și într-o permanență mișcare, prezintă deficit de atenție, folosește cuvinte urâte pe care spune că le aude la prietenii tatălui.

Copilul locuiește împreună cu mama și tata care nu sunt căsătoriți legal. Tatăl este mult mai în vârstă decât mama. Pe perioada când copilul și mama a fost în Franța, tatăl nu i-a însoțit. La grupa mică copilul a frecventat alte două grădinițe, acest lucru fiind înainte de plecarea în Franța. Părinții au spus că nu se putea comunica cu educatoarele și că acesta ar fi motivul mutării de la o grădiniță la alta.

Mama are la dispoziție mult timp pentru fiul ei, dar se plânge că tatăl nu îi acordă suficient timp și atenție.

Copilul nu respectă regulile grupei, vorbește urât câteodată cu copiii și le ia jucăriile fără să le ceară permisiunea; intră în conflicte cu colegii, e agresiv cu cei din jur.

La activități nu este atent, găsește tot timpul altceva de făcut în loc să fie activ și să-și ducă la îndeplinire sarcinile primite, deranjându-i pe cei din jur. Colegii de grupă nu mai vor să interacționeze cu el sub nicio formă.

Analiza cazului

Subiectul prezintă tulburări de comportament, perturbă permanent activitățile, încalcă frecvent regulile clasei, are dificultăți în menținerea și stabilirea relațiilor interpersonale.

- manifestări frecvente: loviri ale colegilor, injurii, amenințări, refuzul de a realiza o

sarcină și chiar de a vorbi

- se integrează greu în grup
- nu lucrează în echipă și nu e acceptat de grup

Bariere în calea învățării

- nu se implică în activitățile extrașcolare
- diminuarea activității intelectuale ca urmare a unui consum nervos rapid
- neatenția generează acumularea unor lacune în învățare.
- sarcinile curente le consideră ca pe o pedeapsă, educatoarele fiind pentru el adversari care nu-l lasă să facă doar ceea ce vrea el.

Factorii psihosociali care au cauzat comportamentul deviant al copilului

- Lipsa de timp și afecțiune a părinților
- Agresivitatea verbală a anturajului familiei în prezența băiatului

Strategii și intervenții utile

- sunt importante atât identificarea cât și intervenția precoce
- stabilirea clară a regulilor și aplicarea lor
- antrenarea copilului în activități care să permită afirmarea sa
- stimularea și încurajarea comportamentelor adecvate, includerea copilului în activitățile extrașcolare
- motivația pozitivă (formulări de tipul: „dacă vei realiza ... vei obține”)
- să fie învățat să devină empatic (să se pună în locul celui agresat)
- recompensați cel mai mic progres în evoluția pozitivă a comportamentului

Ajutor și intervenții ale unor persoane specializate

- consultarea psihologului, terapie psihologică cu implicarea tuturor factorilor educaționali (familie, cadre didactice etc.)
- consiliere individuală sau de grup, terapia prin artă.
- terapie prin muncă, activități : desen, muzică, sport,etc
- programe de psihoterapie pentru tulburări emoționale și de comportament (tehnici de

relaxare);

Plan de intervenție

Comportamentul țintă – întrerupe ora/jocul, plimbându-se printre mese în timpul lecțiilor, este foarte agitat, nu respectă regulile clasei și vorbește urât cu cei din jur.

Analiza comportamentului

Forma de manifestare a comportamentului : vorbește tot timpul/ subiecte care nu au legătura cu tema activității, agitat ;

Frecvența: de 5-8 ori pe parcursul unei activități

Latența: indiferent dacă știe sau nu răspunsul la întrebarea educatoarei, vorbește imediat, fără a da posibilitatea ca aceasta să termine de formulat întrebarea.

Contextul de apariție a comportamentului: în orice moment al lecției;

Scop:

- diminuarea comportamentului impulsiv și opoziționist manifestat în cadrul grădiniței;
- stimularea înclinațiilor elevului spre activitățile practice, plastice, sportive;

Obiective:

- Formarea deprinderii de a vorbi numai în contextul temei abordate; de a răspunde doar atunci când este întrebat
- Conștientizarea faptului că prin întrebarea formulată de educatoare se vor evalua și cunoștințele celorlalți copii.

Metode și mijloace de realizare:

Discuții individuale cu preșcolarul

- să fie încurajat să-și monitorizeze singur comportamentul
- să înțeleagă și să conștientizeze consecințele propriului comportament

Metoda modelării

- modelarea se bazează pe puterea exemplului, pe învățarea socială. Esența metodei constă în îndepărtarea conduitelor negative dobândite prin imitație și plasarea copilului sub influența unor modele pozitive (părinți, educatoare, colegi)

Metoda întăririlor

- crește frecvența de apariție a comportamentului adecvat;
- pentru fiecare comportament adecvat am administrat acel tip de întărire potrivită copilului. Pentru fiecare dată când a ridicat mâna pentru a răspunde, a primit o bulină roșie. Dacă merită mai multe buline adunate pe parcursul unei zile copilul va beneficia de o recompensă.

Extincția comportamentului dezadaptativ

- prin înlăturarea întăririlor unui comportament neadecvat, reducem frecvența aceluia comportament;
- când copilul răspundea neîntrebat, îl ignoram și repetam întrebarea. În cazul în care răspundea când era întrebat, întăream acest comportament.

„TIME-OUT” (TEHNICA IZOLĂRII)

- prin izolarea temporară de activitatea aflată în desfășurare, copilul este pedepsit pentru menținerea comportamentului neadecvat;
- time-out-ul era redus temporal, iar copilul cunoștea durata acestuia;

Regula premark

- creșterea frecvenței de apariție a comportamentului adecvat prin manipularea unei activități preferate;
- ex. de aplicare: dacă vorbești când ești solicitat și pe tema discutată, ai dreptul să alegi în pauză un joc.

REZULTATE OBȚINUTE ÎN URMA IMPLEMENTĂRII PLANULUI DE INTERVENȚIE:

- Se reduce frecvența apariției comportamentului neadecvat;
- Se conformează parțial regulilor de grup;
- Respectă persoanele din grup și la grădiniță;
- Recompensele duc la creșterea încrederii în sine, stima de sine pozitivă ;
- Conștientizează că întrebarea nu este numai pentru el;

- Stă la măsura, respectând regulile de comportament adecvate din timpul orei parțial.

Surse: prelucrare proprie

Prof. Holban Ionela,

Colegiul de Științe ale Naturii „Emil Racoviță”, Brașov

Probleme Diofantine

Numele acestui tip de probleme a fost dat în amintirea unui gânditor antic, de la care au rămas probleme celebre, pe care le rezolva prin metode proprii, anticipând algebra.

Acest celebru om a fost Diofant din Alexandria care a trăit în secolul al III-lea și care este considerat „părintele” algebrei. Este cel mai cunoscut pentru cartea sa „Aritmetica” o lucrare asupra ecuațiilor algebrice și teoria numerelor.

În lucrarea de față analizez câteva probleme care aparent pot fi ușor rezolvate algebric, dar care își găsesc rezolvarea în aritmetică. Problemele pe care le-am propus sunt adresate elevilor care doresc să se apropie de matematică, precum și celor care găsesc momente de destindere.

Ecuațiile și sistemele de ecuații algebrice sunt concepute cu care ne întâlnim începând încă din primii ani de școală (sub forma „ecuații cu termen necunoscut”) până la aplicații referitoare la rezolvarea unor probleme concrete de mare actualitate și importanță (așa numite „real world problems”).

În cele ce urmează vom analiza câteva probleme care aparent pot fi ușor rezolvate algebric, dar care își găsesc rezolvarea în aritmetică.

1. Într-un atelier era un număr de muncitori calificați și necalificați. Fiecare muncitor calificat a primit pentru munca efectuată câte 210 lei, iar fiecare muncitor necalificat câte 150 lei. În total s-au încasat 1740 lei. Câți muncitori calificați și câți necalificați erau?

Soluție:

Ecuația acestei probleme este ușor de găsit dacă notăm cu:

x = numărul de muncitori calificați;

y = numărul de muncitori necalificați.

Aceasta este: $210x + 150y = 1740$.

Împărțim ecuația la 30 și obținem:

$$7x + 5y = 58.$$

Intervine dificultatea că nu putem forma cea de a doua ecuație pentru a rezolva problema algebric.

Din punct de vedere al algebrei, problema este clar nedeterminată.

Oricărui număr x , arbitrar, îi corespunde un număr y determinat, pe care-l calculăm cu formula: $y = \frac{58-7x}{5}$.

Așadar, din infinitatea de soluții ale ecuației ne interesează numai perechea de valori x și y , care sunt numere naturale.

Vom da valori lui x :

$$\begin{aligned}x = 0, & \quad y = \frac{58}{5}; \\x = 1, & \quad y = \frac{51}{5}; \\x = 2, & \quad y = \frac{44}{5}; \\x = 3, & \quad y = \frac{37}{5}; \\x = 4, & \quad y = 6; \\x = 5, & \quad y = \frac{23}{5}; \\x = 6, & \quad y = \frac{16}{5}; \\x = 7, & \quad y = \frac{9}{5}; \\x = 8, & \quad y = \frac{2}{5}.\end{aligned}$$

Se observă că singura valoare întreagă și pozitivă a lui $y = 6$ se obține pentru $x = 4$. Pentru orice alte valori ale lui x numărul y este ori fracționar, ori negativ, ceea ce nu convine problemei.

Prin urmare problema are o soluție unică și deplin determinată:

4 muncitori calificați și 6 muncitori necalificați.

2. Un cetățean a cumpărat pepeni galbeni cu 7 lei bucata și pepeni verzi cu 4 lei bucata. În total a plătit 53 lei. Câți pepeni galbeni și câți pepeni verzi a cumpărat?

Soluție:

Ecuația acestei probleme este ușor de găsit dacă notăm cu:

g = numărul de pepeni galbeni cumpărați;

v = numărul de pepeni verzi cumpărați.

Aceasta este: $7g + 4v = 53$.

Intervine dificultatea că nu putem forma cea de a doua ecuație pentru a rezolva problema algebric.

Din punct de vedere algebric, problema este clar nedeterminată.

Oricărui număr g , arbitrar, îi corespunde un număr v determinat, pe care-l calculăm cu formula: $g = \frac{55-4v}{7}$.

Așadar, din infinitatea de soluții ale ecuației ne interesează numai perechea de valori g și v , care sunt numere naturale.

Vom da valori lui v :

$$\begin{aligned}
 v = 0, & \quad g = \frac{53}{7}; \\
 v = 1, & \quad g = 7; \\
 v = 2, & \quad g = \frac{45}{7}; \\
 v = 3, & \quad g = \frac{41}{7}; \\
 v = 4, & \quad g = \frac{37}{7}; \\
 v = 5, & \quad g = \frac{33}{7}; \\
 v = 6, & \quad g = \frac{29}{7}; \\
 v = 7, & \quad g = \frac{25}{7}; \\
 v = 8, & \quad g = 3.
 \end{aligned}$$

Se observă că pentru valoarea întreagă și pozitivă a lui $v = 1$, se obține pentru $g = 7$ și pentru $v = 8$, obținem $g = 3$. Pentru orice alte valori ale lui v numărul g este ori fracționar, ori negativ, ceea ce nu convine problemei.

Prin urmare problema are 2 soluții și acestea sunt:

Cetățeanul poate cumpăra 1 pepene verde și 7 galbeni, sau 8 pepeni verzi și 3 pepeni galbeni.

Ecuatiile și sistemele de ecuații algebrice sunt concepte cu care ne întâlnim începând încă din primii ani de școală (sub forma „ecuații cu termen necunoscut”) până la aplicații referitoare la rezolvarea unor probleme concrete de mare actualitate și importanță (așa numitele „real world problems”).

În calculul algebric întâlnim des procedeul de restrângere în pătratul unui binom. Plecând de la observația că în mulțimea numerelor reale o sumă de pătrate este egală cu zero, dacă și numai dacă toate pătratele sunt zero, obținem un procedeu de rezolvare a unei clase mari de probleme.

3. Determinați natura triunghiului în care are loc relația:

$$a^2 + b^2 + c^2 = ab + bc + ac.$$

Soluție:

Relația este echivalentă cu:

$$a^2 + b^2 + c^2 - ab - bc - ac = 0.$$

Rezultă $(a - b)^2 + (b - c)^2 + (c - a)^2 = 0$, de unde $a - b = 0, b - c = 0, c - a = 0$, deci $a = b = c$. Astfel laturile fiind egale, triunghiul este echilateral.

4. Să se arate că paralelipipedul dreptunghic în care are loc relația

$$a^2 + b^2 + c^2 = ab + bc + ac.$$

(unde a, b, c sunt dimensiunile paralelipipedului), este cub.

Soluție:

Analog problemei 3, rezultă că $a = b = c$, adică paralelipipedul dreptunghic este cub.

5. Calculați volumul paralelipipedului dreptunghic de dimensiuni a, b, c care verifică relația $12a + 15b + 16c = 625$ și are diagonala 25 cm.

Soluție:

Diagonala paralelipipedului este: $d^2 = a^2 + b^2 + c^2$.

Știind că $625 = 25^2$, obținem $12a + 15b + 16c = d^2$.

Așadar: $12a + 15b + 16c = a^2 + b^2 + c^2$. Înmulțim această relație cu 2 și obținem $24a + 30b + 32c = 2(a^2 + b^2 + c^2)$.

Echivalent cu $625 + a^2 + b^2 + c^2 - 24a - 30b - 32c = 0$.

Rezultă $(a - 12)^2 + (b - 15)^2 + (c - 16)^2 = 0$, de unde $a = 12, b = 15, c = 16$.

$V = a \cdot b \cdot c, V = 2880 \text{ cm}^3$.

Concluzii

Acest tip de probleme pot aduce soluții pe înțelesul elevilor și consider ca metodele de rezolvare aritmetice pregătesc copiii pentru studiul matematicii superioare și a celei din viața de zi cu zi. Succesul lor în studiul aritmeticii minimizează pe viitor riscurile ca matematica să devina o piatră de încercare în educația lor.

Ca un suprem omagiu adus minții lui sclipitoare, legenda spune că la moartea lui Diofant pe piatra-i de mormânt ar fi fost săpată ca epitaf următoarea ghicitoare:

„Dumnezeu i-a îngăduit să fie copil o șesime din viața sa și, adăugând la aceasta a douăsprezecea parte, i-a acoperit obrazul cu puf gingaș, i-a împărtășit lumina sfântă a căsniciei după a șaptea parte a vieții, iar după cinci ani de căsnicie i-a oferit un fiu. Dar, vai! Nenorocit copil născut târziu; după ce a atins o jumătate din întreaga viață a tatălui, copilul a fost răpit de soarta necruțătoare. După ce și-a alinat suferința, adâncindu-se în știința numerelor vreme de 4 ani, și-a dat sufletul”. La rezolvarea problemei se obține o ecuație în numere întregi cu soluția 84, care reprezintă vârsta la care a murit matematicianul Diofant.

Bibliografie

- I. Costin și C. Ambrinoc, „Cum rezolvăm și propunem probleme”, Editura Gutinul, Baia Mare, 1993;
- L. Panaitopol „Polinoame și ecuații algebrice”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1982.

Prof. Voicu Elena-Gabriela
Școala Gimnazială Nr. 1 Mârzănești

Metode de evaluare

Evaluarea reprezintă actul didactic complex, integrat procesului de învățământ, ce urmărește măsurarea cantității cunoștințelor dobândite, valoarea, performanțele și eficiența acestora la un moment dat, oferind soluții de perfecționare a actului didactic.

A evalua înseamnă a determina măsura în care obiectivele propuse au fost atinse, eficiența metodelor de predare – învățare; pe baza informațiilor obținute activitatea fiind ameliorată la timp.

Prin intermediul evaluării, educatoarea poate afla ce au acumulat preșcolarii, ce lacune există în pregătirea acestora, care sunt posibilitățile și ritmurile proprii de învățare, interesele copiilor. În ceea ce îl privește pe copil, scopul principal al evaluării este de a supraveghea și determina tendințele acestuia de învățare, ajutându-l să-și cunoască și să-și dezvolte aptitudinile, formându-i deprinderi de muncă independentă.

Evaluarea nu realizează doar o simplă constatare a rezultatelor, ci și analizează procesul care le-a produs. Însoțește în diferite forme întregul proces educativ, începând chiar cu elaborarea curriculum-ului, continuând cu etapa de proiectare a cadrului didactic și cu realizarea predării-învățării. Organizarea unei activități interesante în care preșcolarii și educatoarea se simt bine în timpul învățării nu este un scop în sine. Cadrul didactic trebuie să înregistreze mereu progresele pe care le realizează preșcolarii în procesul de învățare. De aceea evaluarea este gândită ca un instrument pentru îmbunătățirea activității la grupă, nu ca o „probă” a ceea ce știu.

Metoda de evaluare este o cale prin intermediul căreia cadrul didactic „oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități testate prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate scopului urmărit.”

Instrumentul de evaluare reprezintă un element constitutiv al metodei, prin intermediul căruia elevul ia la cunoștință sarcina de evaluare. El este cel care pune în valoare atât obiectivele de evaluare, cât și demersul inițiat pentru a atinge scopul propus.

Teoria și practica pedagogică distinge între metodele tradiționale și cele complementare / alternative de evaluare.

Metode tradiționale de evaluare sunt:

-Metoda de evaluare orală- Este una din cele mai răspândite și utilizate metode, realizându-se prin întrebări / răspunsuri. Este folosită, cu precădere, ca verificare curentă, parțială și pe parcursul programului de instruire.

Evaluarea orală este specifică situațiilor în care performanța trebuie exprimată prin comunicare orală. Implică abilitatea de a transmite verbal mesajele, de a le recepta, de a formula întrebări și răspunsuri, de a dialoga, a identifica sensul cuvintelor prin raportare la context, de a integra cuvinte noi învățate în enunțuri proprii, de a povesti, de a avea o pronunție clară și corectă.

Caracteristici ale evaluării orale:

- în funcție de numărul persoanelor cărora le sunt adresate întrebările:

-frontală (când interogațiile se adresează întregului grup de elevi);

-individuală (când se vizează un elev anume);

-pentru un grup (când sunt antrenați doar elevii dintr-un grup).

- în funcție de modul de integrare în unitățile temporale ale procesului didactic:

-evaluare orală curentă (desfășurată în fiecare lecție / oră);

-evaluare periodică (după un număr variabil de lecții / ore);

-evaluare finală (la terminarea lecțiilor/orelor destinate parcurgerii unui capitol).

Evaluarea orală se realizează în multiple forme, utilizându-se diferite tehnici, cum ar fi:

a. **conversația de verificare** este puternic structurată, intenția de verificare fiind evidentă. Acest tip de conversație îl putem întâlni în cadrul unei activități, la etapa de reactualizare a structurilor dobândite anterior.

b. **verificarea realizată pe baza unui suport vizual**, presupune o discuție, având ca suport imagini, scheme, grafice sau fenomene prezentate în condiții naturale, pe care preșcolarul trebuie să le descrie, explice, comenteze, etc. Este folosită frecvent în învățământul preșcolar și în învățământul primar, fiind în consonanță cu particularitățile gândirii la aceste vârste (stadiul operațiilor concrete), după cum își demonstrează utilitatea în verificarea capacității de comunicare într-o limbă străină, ca și în alte situații cum sunt: descrierea unor experiențe sau a unei lucrări practice urmărite.

c. **redactarea (reповestirea)** unui conținut, a unui ansamblu de informații, evenimente, fapte, situații, prezentate oral, în scris sau înregistrate fonice. Prin această tehnică se verifică atât capacitatea de înțelegere și reținere a ceea ce este prezentat, cât și de a reda în structuri verbale proprii, deci prin transformare, făcând apel la diferite mijloace de expresie științifică (scheme, grafice ș.a.).

Exemplu: Povestește dialogul dintre baba Iarnă și ghiocel, din lectura „Legenda ghiocelului”.

d. **Citirea unor dialoguri incomplete și completarea acestora astfel** încât să dobândească sensul adecvat. Constă în prezentarea unui dialog în care lipsesc replicile unuia dintre interlocutori, solicitându-se ca, după un răgaz de reflecție, pentru a înțelege conținutul și sensul dialogului, candidatul să exprime replicile absente. Tehnica introduce o notă de varietate, făcând mai agreabil actul evaluativ. De aceea, este utilizată mai frecvent în activitatea cu elevi de vârste mici (învățământul primar, gimnazial), precum și în evaluarea pregătirii la limbi străine.

e. **Descrierea și reconstituirea** constă în descrierea verbală a unei structuri realizate din piese sau module de diferite forme și culori (cuburi, piese Lego) de către un elev și reconstituirea,

de către un al doilea elev, a structurii descrise, fără a vedea originalul. I se poate permite celui care reconstituie să pună întrebări și se va constata o îmbunătățire a rezultatelor.

f. **Descrierea / explicarea** are drept obiectiv principal descrierea unui obiect sau a unei proceduri. Celui evaluat i se prezintă o listă de 5-7 teme, din care acesta își va alege una, se va pregăti câteva minute, după care va răspunde.

Metodele orale prezintă următoarele avantaje: posibilitatea dialogului educatoare – preșcolar în cadrul căruia educatoarea își poate da seama nu doar de „ceea ce știe” copilul, ci și cum gândește el, cum se exprimă; reprezintă un mijloc util de verificare a pregătirii preșcolarilor; îndeplinește și funcții de învățare, prin repetarea și fixarea cunoștințelor; verificările orale îi deprind pe preșcolari cu comunicarea orală directă, cu logica expunerii, le formează spontaneitatea, dicția, fluiditatea exprimării; favorizează dirijarea copiilor către răspunsuri corecte, prin întrebări suplimentare, ajutându-i să iasă din impas; permite tratarea diferențiată a copiilor, făcând posibilă adecvarea gradului de dificultate a solicitărilor la posibilitățile acestora.

Metoda are însă și unele dezavantaje: validitate redusă, consumă mult timp, dezavantajează copiii timizi și pe cei care elaborează mai greu răspunsurile, are fidelitate redusă, datorită mai multor factori, cum ar fi: durata scurtă a examinării, răspunsurile nu se conservă, variația comportamentului evaluatorului, etc.

-Probele scrise - Sunt mijloace de evaluare utilizate sub diferite forme (extemporal, teză, test, referat, tema pentru acasă, etc.), însă la nivel preșcolar sunt întâlnite sub forma testelor sau a fișelor de evaluare.

-Probele practice - În didactica actuală se pune accentul pe trecerea progresivă de la „a ști” la „a ști să faci” și „a ști să fi”. Evaluarea prin probe practice constă în verificarea unor capacități sau abilități. Probele sunt adaptate și diversificate în funcție de tipul domeniului de competență, de conținuturile acesteia, de obiectivele propuse, de posibilitățile tehnice concrete de evaluare. Si această metodă se realizează printr-o mare varietate de forme, în funcție de specificul domeniului evaluat. Indiferent de domeniul evaluării, pentru realizarea cu succes a activităților practice este nevoie de foarte multă imaginație din partea educatoarei,

dar și de adecvare la situații reale de viață. În grădiniță, aceste probe sunt asociate activităților de pictură, desen, modelaj, construcție, gospodărești, experimente pentru observarea unor fenomene (ex: „Apa în cele trei stări: lichidă, solidă, gazoasă”, „Cum erup vulcanii?”, „De ce plutesc anumite corpuri?”), confecționarea unor cărți sau albume (pot fi realizate și ca activități de evaluare a proiectului desfășurat la grupă –„Albumul Toamnei”, „Personaje bune, rele, printre paginile mele”, „Ciupercuța cea isteasă animalele ne-nvață!”, „Albumul vietăților mărunte”, etc.), realizarea unor colecții, rezolvarea unor sarcini cu conținut matematic, sarcini de comunicare orală sau scrisă, pe baza softurilor educaționale (softurile Piticlic sau alte programe educaționale).

Prof. logoped Simionov Luiza Coralia
Grădinița Specială pentru Hipoacuzici Nr. 65, București

Ce este deficiența de auz și implicațiile pierderii de auz

Integritatea și funcționalitatea optimă a analizatorului auditiv asigură copilului o dezvoltare optimă în însușirea limbajului verbal oral, având posibilitatea de a sesiza, recepționa sunetele din universul sonor și de a învăța să vorbească. Odată cu perturbarea funcției senzoriale auditive, copilul nu mai dispune de aceleași mecanisme pentru înregistrarea limbajului sonor, astfel că apare o disfuncție senzorială auditivă.

Pentru desemnarea persoanelor ce prezintă tulburări de auz s-au folosit de-a lungul timpului atât în știință, cât și în limbajul obișnuit diverși termeni precum: surdomut, surdo-vorbitor, surd, deficient auditiv, hipoacuzic, handicapat de auz, asurzit. Referitor la termenul de surdo-mut, la început acesta era scris într-un cuvânt (surdomut), deoarece se făcea referire la persoanele care și-au pierdut auzul înainte de însușirea limbajului verbal (2-3 ani). S-a constatat ulterior că între surditate și muțenie nu există o legătură viabilă, indestructibilă, întrucât muțenia dispare odată cu începutul demutizării copilului și termenul a fost despărțit în cele două cuvinte distincte de surdo-mut. Cu privire la termenul de surdo-vorbitor, acesta se referea la deficientul de auz care a fost demutizat și la cel asurzit care a reușit să-și însușească vorbirea până la momentul pierderii auzului. Gradele pierderii de auz se regăsesc în termenii de hipoacuzie ușoară, medie, severă și cofoză (pierderea totală a auzului).

Așadar putem spune că deficiența de auz face parte din categoria deficiențelor senzoriale și reprezintă alterarea, sau pierderea funcției auditive atunci când analizatorul auditiv nu mai oferă posibilitatea integrității și funcționalității optime.

Consecințele diferitelor grade ale pierderii de auz își pun amprenta asupra dezvoltării proceselor și funcțiilor psihice atât din punct de vedere cantitativ cât mai ales calitativ. Implicațiile cele mai severe ale deficienței de auz asupra dezvoltării psihice și a personalității o reprezintă pierderea de auz congenitală profundă, surditate sau cofoză, care stopează furnizarea limbajului sonor în totalitate, astfel încât copilul care prezintă acest tip de surditate

se confruntă cu reale greutăți în comunicarea verbală și achiziționarea de experiențe senzoriale. Impactul surdității dobândite după ce limbajul a fost achiziționat este mai mic, iar efectele pot să fie diminuate pe cale recuperativă prin intervențiile stimulative și formative.

Hipoacuzia, în diferitele ei forme poate să determine stagnări, sau chiar regresii în dezvoltarea psihică dacă nu se intervine la timp în procesul demutizării, prin folosirea metodelor specifice de dobândire a limbajului, cu sprijinul protezelor auditive și a implantului cohlear, ca posibilități de stimulare, achiziționare, consolidare a acestuia în vederea comunicării. În absența protezării, demersul instructiv-educativ este îngreunat, așa încât persoanele implicate în demutizare întâmpină reale dificultăți în aplicarea unei metodologii adecvate copilului cu disfuncție senzorială auditivă.

Pentru deficientul de auz informațiile care sunt vehiculate nu au aceeași claritate și forță ca în cazul copilului auzitor, pentru a realiza o echilibrare adecvată la mediul înconjurător. Toate achizițiile pe care le dobândește copilul surd în procesul instructiv-educativ sunt slab reprezentate în ceea ce privește exprimarea și receptarea ideilor, sentimentelor, intențiilor, atitudinilor. Datorită acestui fapt trăsăturile de personalitate sunt estompate sau uneori apar exagerări ale acestora în procesul de comunicare, generând comportamente nepermise la situațiile concrete.

Deoarece surdul nu poate să înțeleagă bine semnificația cuvintelor, îl determină pe acesta să aibă o atitudine de izolare. Pentru că nu este înțeleasă semnificația cuvântului și nici intonația sau modulațiile vocii, surdul este privat și pierde anumiți stimuli care contribuie atât la funcțiile sale de cunoaștere, cât și la implicarea afectivității voinței, a întregii sale personalități.

În cazul hipoacuziei de transmisie pe care o dobândește copilul în copilărie, unde alternează perioadele când copilul aude relativ bine cu perioadele în care survin diverși factori în calea transmisiei, apar o serie de probleme care influențează asupra dezvoltării copilului. Odată cu perturbarea auzului se stopează capacitatea copilului de a asculta, de a discrimina sunetele, iar asimilarea limbajului și a vorbirii pe termen lung își pun amprenta în dezvoltarea intelectului.

Dezvoltarea gândirii și a limbajului în relație armonioasă este necesară în procesele de structurare a personalității și a manifestărilor comportale, în special la vârste mici. Unitatea

gândire-limbaj este afectată în contextul dereglării proceselor de structurare a limbajului, ca urmare a deficienței auditive care-și pune amprenta și asupra operativității gândirii, acționând ca „feedback-uri de precipitare entropice”, îngreunând pe de o parte mecanismele compensării și autocompensării, iar pe de altă parte „feedback-ul de stabilizare” cu consecințe negative în procesul de comunicare, fapt ce duce la o dificultate de integrare a deficiențelor de auz. (E. Verza)

În funcție de tipul, gravitatea și forma deficienței de auz, sunt limitate: funcția receptiv-expresivă a limbajului, implicarea comunicării, formele de relaționare, care în multe cazuri se reduc la cele mimico-gesticulare.

O caracteristică a limbajului la surd, în urma impactului disfuncției senzoriale de auz o constituie reducerea funcției semantice și instrumentale în favoarea celei pragmatice. Din această cauză atât exprimarea cât și recepționarea ideilor, sentimentelor, intereselor, atitudinilor, rămân în cea mai mare parte nedescifrate sau descifrate incomplet. Mai mult informațiile recepționate sau transmise sunt lipsite de claritate, de expresivitate, cu un conținut neadecvat greu de înțeles.

Se constată că pierderea de auz își pune amprenta asupra comunicării verbale care este timidă, săracă, fragilă, incoerentă, fără putere, uneori cu elemente argotice, dezorganizată, însoțită de cele mai multe ori de gestică și mimică într-o manieră exacerbată și neadecvată la conținut.

Vorbind despre coordonatele identificate de N. Chomsky referitoare la „competența lingvistică” și „performanța lingvistică” se constată că funcția generator-conceptuală este slab reprezentată la surd, datorită operativității reduse a gândirii, iar conținutul ideativ prezintă o semnificație personală, ce exprimă atitudini și stări, în defavoarea gândurilor și judecăților, fiind greu de decodificat.

Bibliografie:

Pufan, C., (1972). Probleme de surdo-psihologie, vol.I. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Pufan, C., (1982). Probleme de surdo-psihologie, vol.II. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Verza, E., Verza, F.E., (2011). Tratat de psihopedagogie specială. București: Editura Fundației Humanitas.

Prof. logoped Simionov Luiza Coralia
Grădinița Specială pentru Hipoacuzici Nr. 65, București

Limbajul și funcțiile lui

În legătură cu funcțiile limbajului, se constată că au fost făcute diferite clasificări, în urma analizării sale, de către numeroși autori din domeniul lingvisticii și psihologiei, care au avut puncte de vedere specific domeniului în care au activat.

Din punct de vedere lingvistic abordarea sunetelor vocii umane este realizată prin intermediul foneticii și fonologiei. În timp ce fonetica studiază caracteristicile fizice ale sunetelor, maniera de pronunție și percepere ale acestora, fonologia se ocupă cu studiul sunetelor sub unghiul contribuției lor efective la semnificația lingvistică. Fonemul reprezintă cea mai mică unitate lingvistică a unei înlănțuirii verbale (vocală sau consoană) cu trăsături distincte. Cuvintele sunt abordate de lingviștii care le studiază pornind de la unități elementare, numite morfeme, unități cu formă și sens ce constituie cuvântul. Morfemele pot fi exprimate printr-un singur cuvânt (val, șal, face, etc), sau din mai multe morfeme (copilaș, valuri, șaluri, reface) prin care să fie realizat cuvântul. Morfemele pot fi și fără sens, atunci când în componența lor fonetică nu se regăsește semnificația și nu sunt identificate întotdeauna ca segmente separate.

Cu analiza propozițiilor se ocupă sintaxa, care studiază ordinea cuvintelor în propoziție și semantinca, care studiază semnificația cuvintelor sau a unui enunț.

În planul psihologic analiza limbajului se sprijină pe cele două mari funcții ale sale, ce stau la baza comunicării: realizarea discursului efectuat de emițător și înțelegerea acestuia de către cel ce recepționează informația (destinatarul). Cu toate că cele două aspecte ale limbajului stau la baza funcției de comunicare, prin emitere se urmărește transformarea unui conținut psihic într-un fapt obiectiv, ce are o valoare semnificativă pentru cel care o primește (interlocutorul), prin intermediul mesajului adresat.

Deoarece limbajul este o funcție cognitivă implicată în unele domenii de activitate, acesta mobilizează abilități cognitive generale și abilități cognitive specifice precum:

cunoștințe, informații stocate în memoria de lungă durată, utilizează judecăți, raționamente, recuperează și combină informații lingvistice ce sunt atașate cuvintelor (de ordin fonetic, semantic, etc.), atât propozițiilor cât și textului. Toate aceste abilități cognitive sunt necesare pentru înțelegerea și producerea limbajului. Pentru ca un emițător să fie înțeles trebuie mai întâi ca acesta să recunoască cuvintele percepute individual, să le distingă de alte cuvinte asemănătoare fonologic și să cunoască bine sensul cuvintelor, să analizeze ordinea lor în propoziție, pentru ca mesajul să fie bine recepționat de către interlocutor.

Pentru recunoașterea cuvintelor este esențială recunoașterea sunetelor care parcurg trei etape de prelucrare: auditivă, fonetică și fonologică, iar producerea limbajului se realizează prin patru etape de prelucrare al acestuia, prelucrare semantică, sintactică, morfologică, fonologică. (Ionela Roxana Urea, 2015)

Depășind modalitățile de prelucrare a limbajului, pentru a trece la funcțiile acestuia, vom constata la nivelul literaturii de specialitate diverse clasificării, după criterii date de către psihologi și lingviști în funcție de formarea fiecăruia. K. Buhler a identificat trei funcții ale limbajului:

1. **funcția expresiv emoțională**, în raport cu emițătorul;
2. **funcția conativă**, în raport cu receptorul;
3. **funcția referențială sau designativă, sau cognitivă**, în raport cu un anumit sistem de concepte.

A. Obredane „identifică funcțiile limbajului cu utilizările sale și le pune într-o ierarhie de la primitiv și spontan către elaborat și voluntar.” (Paul Popescu-Neveanu, 1978, pg.414)
Acest autor se referea la cinci funcții ale limbajului:

1. **funcția afectivă** (exprimarea spontană sau semideliberată a emoțiilor și impulsurilor, de genul țipatului, interjecției, exclamației);
2. **funcția ludică sau de joc** (jocuri prin care se încearcă satisfacția unor repetări ritmice, ajustări și confruntări fonetice în diferite combinații, care conduc prin jocul verbal la arta cuvântului);
3. **funcția de utilizare practică a limbajului** (intervine în declanșarea, facilitarea și conducerea unei colectivități prin colaborare sau rivalitate, prin ordin și interdicție;

4. **funcția de utilizare reprezentativă** (descriere și informare);
5. **funcția de utilizare dialectică** (argumentație și raționament).

După R. Jakobson, funcțiile limbajului sunt exprimate prin șase utilizări:

1. **funcția referențială**, prin care sunt definite – relațiile dintre mesaj și obiectul la care se referă. Prin această funcție se asigură cognoscibilitatea și obiectivitatea;
2. **funcția emotivă (expresivă)** – care este centrată pe emițător și tinde să definească relațiile dintre mesaj și emițător, asigurând în acest fel limbajului afectivitate și subiectivitate;
3. **funcția conativă (inductivă)** – prin care se stabilește relația dintre mesaj și receptor, având ca scop obținerea unei reacții din partea receptorului și se adresează fie inteligenței, fie afectivității;
4. **funcția poetică (estetică)** – surprinde relația dintre mesaj și el însuși;
5. **funcția fatică** - care afirmă, menține sau oprește comunicarea;
6. **funcția metalingvistică** - prin care se definește sensul semnelor, pentru ca acestea să fie înțelese de către receptor în mod unic (monosemie) și pentru a evita confuziile de sens (polisemie).

O clasificare interesantă a fost făcută de M. Zlate, P. Popescu-Neveanu, T. Crețu (1995) apud (Ionela Roxana Urea, 2015):

1. **funcția de comunicare sau de transferare a unui conținut de la o persoană la alta;**
2. **funcția cognitivă, de integrare, de conceptualizare, de elaborare a gândirii.** Prin intermediul acestei funcții se realizează operațiile de generalizare și abstractizare, permițând explorarea, investigarea realității, precum și îmbogățirea, clarificarea cunoștințelor;
3. **funcția simbolic reprezentativă**, de substituie a unor obiecte, fenomene, relații prin formule verbale sau semne;
4. **funcția expresivă**, de manifestare complexă a unor idei, sau imagini, nu numai prin cuvintele înseși, dar și prin intonație, mimică, pantomimică, gestică;
5. **funcția persuasivă sau de convingere**, de inducție la o altă persoană a unor idei și stări emoționale;

6. **funcția reglatorie sau de determinare**, de conducere a conduitei altei persoane și a propriului comportament;
7. **funcția ludică sau de joc**, ce presupune asociații verbale de efect, consonante, ritmică, ciocniri de sensuri, mergând până la construcția artistică;
8. **funcția dialectică sau de formulare și rezolvare a contradicțiilor** sau conflictelor problematice.

După E. Verza și P. Popescu-Neveanu sunt considerate esențiale următoarele funcții:

1. **funcția de comunicare**- care se referă la exteriorizarea conținutului tuturor proceselor psihice ale individului, ce stau la baza integrării sale sociale, în cadrul comunității ;
2. **funcția de cunoaștere sau cognitivă** – care permite realizarea întregului proces de cunoaștere a realității obiective;
3. **funcția de reglare**- care se referă la influența pe care o are limbajul asupra proceselor psihice și a conduitei umane, realizând organizarea, sistematizarea și integrarea diferitelor procese psihice, de la cele mai simple, la cele mai complexe.

Indiferent de felul cum au fost clasificate aceste funcții ale limbajului, trebuie să specificăm că modalitățile de combinare ale acestora au ținut cont de contextul în care s-a efectuat comunicarea și mai ales de obiectivele urmărite. Toate aceste clasificări la care am apelat, nu au epuizat referirile la acest subiect, întrucât au fost evidențiate și de alți autori, în literatura de specialitate.

Bibliografie:

- Pănișoară I, O., (2006). Comunicarea eficientă. Iași: Editura Polirom.
- Popescu-Neveanu, P., (1978). Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros.
- Slama-Cazacu, T., (1999). Psiholingvistica o știință a comunicării. București: Editura All Educational.
- Șoitu, L., (2001). Pedagogia comunicării. Iași: Editura Institutul European.
- Urea, I.R. (2015). Interpret în limbaj mimico-gestual. București: Editura Universitară.
- Verza, E. (2003). Tratat de logopedie vol I. București: Editura Fundației Humanitas.

Prof. logoped Simionov Luiza Coralia
Grădinița Specială pentru Hipoacuzici Nr. 65, București

Studiu de caz: Psihopedagogia copilului cu CES

1. Prezentarea cazului

Din anamneză rezultă că I.R., sex masculin, în vârstă de 6 ani, este depistat cu deficiență de auz, de către medicul O.R.L., punându-se diagnosticul de hipoacuzie bilaterală medie.

Datele cu privire la familie aduc informații din care rezultă că nu au fost semnalate cazuri de surditate, părinții fiind auzitori. Copilul provine dintr-o familie organizată, cu condiții de viață bune, cu un climat afectiv relaxant, care au contribuit la o dezvoltare psihofizică normală a acestuia.

În ceea ce privește dezvoltarea limbajului, părinții relatează că au întâmpinat greutăți în comunicare, copilul vorbind târziu doar câteva cuvinte mai simple, uzuale, iar nivelul vorbirii sale nu era caracteristic nivelului normal la vârsta sa.

Disfuncția senzorială auditivă depistată de mama împreună cu medicul, a dus la concluzia că etiologic surditatea a fost declanșată de un tratament necorespunzător, în urma unei otite repetate, ce a determinat o surditate de tip mixt.

2. Investigarea limbajului

Am constatat că problema deficienței de auz la acest copil și-a pus amprenta în primul rând asupra dezvoltării limbajului, care a îngreunat comunicarea cu părinții în primul rând, cadrele didactice și tot ceilalți din jurul lui, prin limbajul sărăcăcios folosit, însoțit adesea de limbajul semnelor.

Cu ajutorul mijloacelor tradiționale și metodelor formative (observația, convorbirea, metoda biografică, probe și teste) am reușit să evaluez limbajul, îndeosebi cel verbal și nonverbal. Prin proba de vocabular tematic (130 cuvinte uzuale) am putut să observ că subiectul avea în memorie 80 de cuvinte (cam 65%) din totalul de cuvinte oferite spre recunoaștere, fapt care a concluzionat că la vârsta sa avea mai puține cuvinte în vocabular

decât un auzitor. În plus unele cuvinte au fost reproduse cu ajutorul limbajului gestual, deoarece erau mai greu de reprodus din punct de vedere fonematic.

Folosirea unor probe de evaluare fonologică, cu ajutorul unor cuvinte selecționate și redade prin imagini, care să aibă în componența lor fonemele analizate, atât din punct de vedere fonetic cât și perceptiv articulator prin vorbire reflectată și independentă, mi-a permis evaluarea pronunției subiectului, a tulburărilor de pronunție. Fiecare sunet din alfabet a fost evaluat atât izolat cât și în cele trei poziții (inițial, median, final) în silabe și cuvinte și am constatat că pronunția sa era defectuoasă. De asemenea, am avut în vedere vocea emisă de copil și folosirea structurilor gramaticale în exprimarea sa verbală.

3. Precizarea diagnosticului

Depistarea tulburărilor de limbaj a condus la un diagnostic prezumtiv ce a fost bazat pe psihodiagnoza de stare, când i-a fost aplicat copilului testul de inteligență Raven, în varianta testului Matricei Progresive Color pentru a-i măsura inteligența nonverbală, capacitatea inteligenței generale, nivelul de dezvoltare mentală, exprimat prin dezvoltare mentală medie, cu un I.Q. 90, cu un rol important în evoluția comunicării. Alături de testul de inteligență au contribuit la diagnosticul subiectului și celelalte probe de vocabular, probe de fonetică, în vederea constituirii planului de intervenție recuperativ.

Atât din psihodiagnoza de stare cât și cea etiologică a fost pus diagnosticul logopedic de dislalie polimorfă, având afectate sunetele: b, c, r. cunoscute în literatura de specialitate ca betacism, cacism, rotacism, tulburări la nivelul laturii fonetico-fonologice a limbajului.

Dislalia ca tulburare de limbaj a avut un impact negativ asupra comunicării la acest subiect, ceea ce s-a reflectat și în structura caracteristicilor de personalitate și comportament.

4. Urmările deficitului de auz

Subiectul prezintă un vocabular sărăcăcios, fiind imatur în vorbire, cu concepte lingvistice neînțelese semantic și sintaxă redusă.

Discriminarea vorbirii este afectată prin întâmpinarea dificultăților de diferențiere a fonemelor, ce intervine în urma disfuncției auditive.

În limbajul expresiv, subiectul folosește cu predilecție propoziții scurte, uneori eliptice de subiect, predicat, sau foneme. Prezintă o comunicare greoaie, limitată la noțiuni cunoscute, însoțite adesea de limbajul semnelor.

În relațiile de comunicare cu persoanele ce nu cunosc limbajul semnelor este reținut, având un comportament retras, încărcat cu emotivitate.

Exprimarea subiectului în cuvinte și a ideilor sale nu este clară, este dificilă și cu un aspect de retard mintal.

Subiectul a beneficiat de protezare auditivă odată cu înscrierea la grădiniță în jurul vârstei de 4 ani, ceea ce a reprezentat o intervenție târzie în compensarea auditivă, de unde și comunicarea acestuia mai greoaie, cu toate că nativ prezintă calități care pot concura la dezvoltarea limbajului și demutizarea acestuia.

5. Aplicarea programelor compensator-recuperative

În urma disponibilităților pe plan mintal, afectiv, al vârstei cronologice și mai ales a gradului de pierdere a auzului, a tulburărilor rezultate și al diagnosticului prezumtiv a fost întocmit un Program terapeutic complex de intervenție, care cuprinde 5 etape terapeutice cunoscute în literatura de specialitate logopedică: etapa pregătitoare, etapa educării auzului fonematic, etapa emiterii și pronunției sunetelor afectate, etapa consolidării sunetelor în vocabular, etapa automatizării sunetelor și folosirea cu succes în comunicare.

Recuperarea comunicării a fost gândită pe trei direcții: recuperare prin învățare, recuperare prin psihoterapie, recuperare prin terapii de tip ocupațional, ce au fost implicate în programul terapeutic complex de intervenție, program gândit în manieră personalizată pentru acest subiect.

Activitățile de învățare a schemelor dezvoltării aparatului fonoarticulator ,prin exerciții de respirație, ca strategii psihomotorii de dezvoltare a mobilității aparatului articulator, de emiterie și exersare a sunetelor afectate etc au contribuit cu succes la recuperarea limbajului afectat. Trebuie să menționez că aceste rezultate sunt parțiale, deoarece învățarea complexă necesită un timp mult mai mare în funcție de sunetele afectate și de limbajul existent al subiectului.

Subiectul a fost susținut și încurajat prin posibilitățile proprii, îndemnat să comunice și compensat cu laude, astfel încât să i se înlăture teama și rușinea în momentul în care exprimarea sa nu ar fi cea mai bună, sau potrivită.

Tehnicile de relaxare, de încurajare s-au dovedit benefice pentru subiect în vederea recuperării sale. De asemenea, prin jocurile inițiate, raportate la vârsta și tulburările de limbaj ale subiectului s-a reușit un climat afectiv cooperant și relaxant, realizând o deschidere mai facilă către comunicare. Prin diferitele jocuri subiectul a fost implicat mult mai bine în activitățile de dezvoltare a auzului fonematic, în dezvoltarea și consolidarea limbajului în vederea compensării funcției auditive deficitare.

6. Sugestii cu privire la subiect

- Acesta trebuie să folosească în mod constant protezele auditive, să le întrebuințeze corect din punct de vedere tehnic, să le poarte în contexte situaționale diverse (la clasă, în curtea școlii, pe stradă, etc) pentru o mai bună receptivitate sonoră și percepere a limbajului;
- Să fie introdus în medii sociale diverse prin activități parțial curriculare alături de copiii auzitori;
- Să se aibă în vedere relaționarea copilului cu diverse persoane (cu familia, rudele, vecinii, prietenii, cunoștințe);
- Să fie stimulat să comunice, să participe la activități competitive sportive cu elevii de la școlile normale;
- Să fie implicat în activități culturale: vizite la muzee, la spectacole, expoziții, teatru de papuși;
- Să cunoască noțiunile geografice, evenimente și locuri istorice prin organizarea de excursii tematice școlare;
- Să fie implicat în activități de pantomimă pentru exprimarea stărilor și trăirilor emoționale în vederea creșterii sugestibilității mimicii în comunicarea nonverbală;
- Să fie încurajat să memoreze poezii scurte în vederea participării la serbările școlare;
- Să fie expus în diferite situații comunicaționale prin jocul de rol;
- Să fie încurajat să răspundă la întrebări, să formuleze răspunsuri la întrebările date (cu ajutorul planșelor, imaginilor);

- Exersarea dialogului și conversației;
- Sa fie încurajat să folosească toate tipurile de comunicare, (comunicarea totală) în procesul demutizării.

Profesor Gălățan Susana
Colegiul Național „Liviu Rebreanu” Bistrița

Stive cu alocare statică

În informatică, stiva este o structură de date liniară care suportă două operații:

1. **push(x)** – adaugă un element cu valoarea x în vârful stivei
2. **pop()** – șterge elementul din vârful stivei

Stivele satisfac principiul **LIFO** (*Last In First Out*). Suportul liniar pentru menținerea datelor poate să fie un șir alocat static sau dinamic sau o listă simplu înlănțuită cu alocare dinamică. Operațiile aduc modificări doar la unul dintre capetele structurii liniare de date.

Vom analiza în continuare mai multe variante de implementare a stivelor cu alocare statică în limbajul C++.

1. Stivă cu date și operații definite în mod separat

Dacă valorile stivei sunt menținute într-un tablou cu alocare statică, atunci vorbim despre o stivă cu alocare statică. Vom analiza următorul exemplu:

```
#include <iostream>
using namespace std;

int st[1000];      // suportul liniar pentru st
int k;            // poziția elementului din varful stivei

// Operatiile stivei
void push(int x)  // adaugă un element x în vârful stivei
{
    st[++k] = x;
}

void pop()        // elimină elementul din vârful stivei
{
    k--;
}

// Functii de informare
```

```
bool empty()      // returnează true dacă stiva este vidă
{
    return k <= 0;
}

int top()         // returnează valoarea din vârful stivei
{
    return st[k];
}

int main()
{
    push(10); push(20); push(30); push(40); push(50);
    while (!empty())
    {
        cout << st[k] << '\n';
        pop();
    }

    return 0;
}
```

Ieșirea este:

```
50
40
30
20
10
```

Această implementare are mai multe neajunsuri:

- Nu se poate vorbi despre o structură de date unitară, “stiva”, atâta timp cât operațiile stivei sunt funcții globale, iar suportul pentru valori este un șir global asupra căruia, accidental operează acele funcții.
- Șirul cu alocare statică nu răspunde cerințelor stivei de a crește și a scădea dinamic în memoria RAM.
- Un șir cu alocare statică, în cazul nostru `int st[1000]` impune precizarea unui tip concret pentru date și o dimensiune a tabloului (în cazul de față `int` și 1000). Dacă dorim să stocăm valori de alt tip, atunci codul trebuie modificat. De asemenea, dimensiunea tabloului trebuie să fie cunoscută compile-time și acest lucru face ca stiva să nu poată fi ajustată ca dimensiune run-time.

2. Stivă cu date și operații încapsulate într-o structură sau clasă

Pentru o stivă unitară, avem nevoie de un nou tip de date să-l numim *stack*, adică o structură sau o clasă. În limbajul C++ o structură este de fapt o clasă cu toți membrii publici. Clasele sunt candidatele ideale pentru structuri de date, deoarece încapsulează cod și date referitoare la obiecte. *Datele membre* descriu starea unui obiect (*object state*), iar *funcțiile membre* arată comportamentul obiectului (*object behavior*).

O a doua versiune a stivei cu implementare statică, dar cu operațiile și datele încapsulate într-o structură este următoarea:

```
#include <iostream>
using namespace std;
struct stack {
    // operațiile stivei
    void push(int x)
    {
        s[++n] = x;
    }

    void pop()
    {
        n--;
    }

    // functii de informare
    int top()
    {
        return s[n];
    }

    bool empty()
    {
        return n == 0;
    }
    // datele membre
    int n = 0;
    int s[1000];
};

int main()
{
    stack stk;
```

```
    stk.push(10); stk.push(20);    stk.push(30);           stk.push(40);
stk.push(50);
    while (!stk.empty())
    {
        cout << stk.top() << '\n';
        stk.pop();
    }
}
```

S-a rezolvat problema încapsulării, dar nu satisfăcător, fiindcă structurile au toți membrii publici, iar o instrucțiune ca aceasta: `stk.s[2] = -100;` este validă, ceea ce duce la violarea principiului stivei și anume că operațiile au loc numai la vârful stivei. Se impune utilizarea unei clase în locul unei structuri. Rămâne un alt mare neajuns: tipul valorilor din stivă nu poate fi schimbat, decât la prin modificarea codului. Candidatul ideal în această situație este un *template* de clasă, adică un șablon de clasă. Un *template* de clasă conține un *header template* care declară tipul generic T numit *parametru template*. La momentul compilării parametrul T se substituie cu tipul dorit, de exemplu *int*, *char*, *string*, numit argument *template*.

Exemplu:

```
<template typename T> // header template
class stack {
T s[1000];
};
```

Se pot declara acum: `stack<int> s1; stack<char> s2; stack<string> s3;` și așa mai departe.

Versiunea finală pentru o stivă cu alocare statică:

```
#include <iostream>
#include <string>
using namespace std;

template <typename T>
struct stack {
    // operațiile stivei
    void push(T x)
    {
        s[++n] = x;
    }

    void pop()
```

```
{
    n--;
}

// functii de informare
T top()
{
    return s[n];
}

bool empty()
{
    return n == 0;
}

// datele membre
int n = 0;
T s[1000];
};

int main()
{
    stack<string> stk;
    stk.push("astazi"); stk.push("sau"); stk.push("maine");
    while (!stk.empty())
    {
        cout << stk.top() << ' ';
        stk.pop();
    }
}
```

Ieșire: maine sau astazi

Această ultimă versiune a stivei este mai intuitivă, unitară și oferă protecție datelor. Valorile din stivă pot fi modificate numai prin intermediul operațiilor *push* și *pop*. Rămâne problema alocării memoriei pentru stivă. Stiva este un tip de date dinamic, ceea ce sugerează ca alocarea memoriei trebuie să fie deasemena dinamică.

Profesor Gălățan Susana

Colegiul Național „Liviu Rebreanu” Bistrița

Stive cu alocare dinamică

În articolul “*Stive cu alocare statică*”, am propus câteva variante de implementare statică a unei stive în limbajul C++. Reamintim că în informatică stiva este o structură de date dinamică, prin urmare se recomandă ca alocarea memoriei să se facă dinamic. Suportul liniar pentru menținerea datelor poate să fie un tablou alocat dinamic sau o listă simplu înlănțuită cu alocare dinamică.

1. Stivă cu tabou alocat dinamic

Alocarea dinamică a unui tablou se face simplu în C/C++:

```
int n;  
cin >> n;  
int* ptr = new int[n]; // alocare runtime  
delete[] ptr; // dezalocare
```

Operația `push()` adaugă un element în vârful stivei, iar operația `pop()` șterge elementul din vârful stivei. Aparent, după fiecare operație *push* sau *pop* trebuie să fie redimensionat tabloul, însă în această situație stiva nu va mai putea menține cele două operații în complexitate constantă $O(1)$. Soluția general acceptată pentru un tablou dinamic este următoarea: se stabilește capacitatea inițială a tabloului la valoarea **0**. După o operație *push* care ar duce la depășirea capacității, deci a limitelor tabloului, se face o realocare pentru un nou tablou de capacitate dublă, în acesta din urmă copiindu-se datele din vechiul tablou. Apoi tabloul inițial se dezalocă. Similar, la o scădere prin operația *pop* a numărului de valori din stivă sub jumătatea capacității tabloului, se crează un nou tablou cu capacitatea redusă la jumătate. Se copiază la noua locație valorile inițiale, după care se dezalocă vechiul tablou.

Realocare cu creștere de capacitate:

```
void increase_capacity()
```

```
{
    T* new_ptr = new T[2 * cap];    // alocarea unui nou tablou
    for (size_t i = 0; i < n; ++i) // copierea datelor
        new_ptr[i] = ptr[i];
    delete[] ptr;                  // dezalocarea vechiului tablou
    ptr = new_ptr;                 // pointerul indică noul tablou
    cap *= 2;                      // capacitatea se dublează
}
```

Realocare cu scădere de capacitate:

```
void decrease_capacity()
{
    T* new_ptr = new T[cap / 2];    // alocarea unui nou tablou
    for (size_t i = 0; i < n; ++i) // copierea datelor
        new_ptr[i] = ptr[i];
    delete[] ptr;                  // dezalocarea vechiului tablou
    ptr = new_ptr;                 // pointerul indică noul tablou
    cap /= 2;                      // capacitatea se reduce la
    jumătate
}
```

Programul următor implementează conceptul prezentat anterior:

```
#include <iostream>

template <typename T>
class stack {
public:
    // Functii membre
    stack() : ptr{nullptr}, n{0}, cap {0} // constructor
    {}
    ~stack() // destructor
    {
        delete[] ptr;
    }

    // operatii: push, pop
    void push(T const& value)
    {
        if (n + 1 > cap)
            increase_capacity();
        ptr[n++] = value;
    }

    void pop()
    {
        if (2 * (n - 1) <= cap)
```

```
        decrease_capacity();
        n--;
    }

    // Operatii de informare
    T top() const
    {
        return ptr[n - 1];
    }

    bool empty() const
    {
        return n == 0 || ptr == nullptr;
    }

    size_t size() const
    {
        return n;
    }
private:
    void increase_capacity()
    {
        T* new_ptr = new T[2 * cap];
        for (size_t i = 0; i < n; ++i)
            new_ptr[i] = ptr[i];
        delete[] ptr;
        ptr = new_ptr;
        cap *= 2;
    }

    void decrease_capacity()
    {
        T* new_ptr = new T[cap / 2];
        for (size_t i = 0; i < n; ++i)
            new_ptr[i] = ptr[i];
        delete[] ptr;
        ptr = new_ptr;
        cap /= 2;
    }

    // date membre
    T* ptr;
    size_t n;           // numarul de elementr din stiva
    size_t cap;        // capacitatea containerului
};

int main()
{
    stack<char> stk;
    stk.push('N'); stk.push('O'); stk.push('I');
}
```

```
while (!stk.empty())
{
    std::cout << stk.top() << ' ' << stk.size() << '\n';
    stk.pop();
}
}
```

Această versiune a stivei reprezintă una dintre variantele optime de implementare a unei stive. Operațiile *push* și *pop* se execută în timp constant, iar consumul de resurse de memorie este redus.

2. Stivă ca listă simplu înlănțuită

Listele simplu înlănțuite au două calități: sunt structuri dinamice de date și suportă operații în timp constant de adaugare și ștergere la unul dintre capete, mai exact la începutul listei. Clasa *stack* trebuie să fie o clasă generică și să conțină ca tip membru o structură *Node*. Lista simplu înlănțuită este constituită din obiecte de tip *Node*. Codul de mai jos implementează simplu și eficient o stivă ca listă simplu înlănțuită:

```
#include <iostream>
template <typename T>
class stack {
private:
    struct Node {          // tip membru al clasei
        T key;
        Node* next;
    };
    // date membre
    Node* first;
    size_t count;
public: // Functii membre ale clasei
    stack() : first{nullptr}, count{0} // constructor
    {}
    // operatii: push, pop
    void push(T const& value)
    {
        first = new Node{value, first};
        count++;
    }

    void pop()
    {
        Node* p = first;
        first = first->next;
    }
};
```

```
        delete p;
        count--;
    }

    // Operatii de informare
    T top() const
    {
        return first->key;
    }

    bool empty() const
    {
        return first == nullptr;
    }

    size_t size() const
    {
        return count;
    }
};

int main()
{
    stack<int> stk;
    stk.push(40); stk.push(30); stk.push(20); stk.push(10);

    while (!stk.empty())
    {
        std::cout << stk.top() << ' ' << stk.size() << '\n';
        stk.pop();
    }
}
```

Versiunea cu liste este o a doua opțiune de maximă eficiență. Diferă de față stiva cu tablouri dinamice prin aceea că nu necesită realocări de tablouri, adică nu va exista vreo operație *pop* sau *push* care să nu ruleze în timp constant.

Profesor Gălățan Susana
Colegiul Național „Liviu Rebreanu” Bistrița

Stive ca și containere adaptoare

În prima parte a articolului “*Stive cu alocare dinamică*”, am implementat o stivă care gestionează un tablou alocat dinamic. Operațiile *push* și *pop* erau simple operații de adăugare sau ștergere la finalul unui tablou. În acest mod, gestionarea mecanismului de alocare a memoriei cade în sarcina programatorului.

Containere adaptoare

Un container adaptor este o clasă care adaptează metodele unei alte clase, eventual utilizează și spațiul de stocare al acesteia. Biblioteca Standard C++ conține clasa *stack*, ca și container adaptor. Această clasă adaptează metodele clasei *deque*. Care este motivația din spatele adaptării unei clase? Răspunsul este simplu: pentru că uneori se dorește eliminarea inconvenienței de a implementa manual gestionarea memoriei. Există două metode de a crea o clasă adaptor: “*Class Adapter*” și “*Object Adapter*”. În cele ce urmează, vom prezenta pe rând cele două metode.

1. Stiva ca și adaptor de clasă (*class adapter*)

Metoda *class adapter* folosește moștenirea, adică clasa adaptată este moștenită de către clasa adaptoare. În această manieră, clasa adaptoare, *stack* în cazul nostru, adaptează metodele publice ale clasei *vector* sau ale clasei *deque* din STL (C++ Standard Library). Atât *vector* cât și *deque* implementează un tablou generic cu alocare dinamică. Ideea este ca *push* și *pop* din *stack* să adapteze metodele *push_back* și *pop_back*, acestea fiind operații în timp constant.

În programul următor, clasa template *stack* adaptează clasa *deque*.

```
// Class Adapter
```

```
#include <iostream>
#include <vector>
#include <string>
using namespace std;

template <class T>
class stack : public vector<T> {    // stack moștenește vector
public:
    void push(const T& v)    // push adaptează vector::push_back
    {
        this->push_back(v);
    }

    void pop()                // pop adaptează vector::pop_back
    {
        this->pop_back();
    }

    const T& top() const    // top adaptează vector::back
    {
        return vector<T>::back();
    }

    bool empty() const    // empty adaptează vector::empty
    {
        return vector<T>::empty();
    }
};

int main()
{
    stack<string> stk;
    stk.push("Ana");  stk.push("Maria");  stk.push("Mihai");
    while (!stk.empty())
    {
        cout << stk.top() << '\n';
        stk.pop();
    }
}
```

Aceasta este o implementare eficientă a unei stive generice cu alocare dinamică. Observăm că *stack* nu declară câmpuri proprii, ci utilizează spațiul de stocare al subobiectului moștenit de tip *vector*. În locul clasei *vector* poate fi adaptată la fel de ușor clasa *deque*. Ambele clase conțin metodele *push_back* și *pop_back*.

2. Stiva ca și adaptor de obiect (*object adapter*)

Metoda *object adapter* utilizează un principiu arhitectural în computer science, numit „*composition*”, indicând faptul că un obiect este compus sau conține alte obiecte. Clasa *stack* definește un câmp privat „*cont*”, care îndeplinește rolul de container pentru valorile din stivă. Acest câmp este un obiect conținut, de tip *deque*.

```
// Adapter Object
#include <iostream>
#include <deque>
using namespace std;

// composition
template <class T, class Container = deque<T>>
class stack {
public:
    void push(const T& val)
    {
        cont.push_back(val);
    }

    void pop()
    {
        cont.pop_back();
    }

    const T& top() const
    {
        return cont.back();
    }

    bool empty() const
    {
        return cont.empty();
    }

private:
    Container cont;
};

int main()
{
    stack<int> stk;
    stk.push(10);
    stk.push(20);
    stk.push(30);
}
```

```
while (!stk.empty())
{
    cout << stk.top() << '\n';
    stk.pop();
}
}
```

Observăm faptul că obiectul „*cont*” este de tip *Container*, iar acesta din urmă este parametru template al clasei *stack*. Prin aceasta, se realizează o decuplare a clasei adaptoare *stack* de obiectul adaptat *cont*, de tip *deque*. În *Standard Template Library* (STL) clasa *stack* este implementată în același mod: ca *object adapter* pentru *deque*.

Desigur, se pune întrebarea dacă există o metodă mai simplă decât cele prezentate pentru a defini o clasă *stack* cu calitățile necesare: să suporte alocare dinamică și să ofere operații în timp constant. Nu, nu există o cale mai simplă. De aceea biblioteca limbajului C++ conține clasa generică *stack*, cu implementarea principiului arhitectural *Object Adapter*. Se utilizează simplu, așa cum se vede în exemplul următor:

```
#include <iostream>
#include <string>
#include <stack> // se include header-ul <stack>
using namespace std;

struct Book {
    string title;
    string author;
    int price;
};

int main()
{
    stack<std::string> stk1;
    stk1.push("Ion");
    stk1.push("Ana");
    stk1.push("Diana");

    while (!stk1.empty())
    {
        std::cout << stk1.top() << '\n';
        stk1.pop();
    }

    stack<Book> stk2;
```

```
stk2.push({"Ion", "Liviu Rebreanu", 35});
stk2.push({"Moara cu noroc", "Ion Slavici", 25});
stk2.push({"Momente si schite", "I.L. Caragiale", 20});

while (!stk2.empty())
{
    auto [titlu, autor, pret] = stk2.top();
    std::cout << titlu << ' ' << autor << ' ' << pret << '\n';
    stk2.pop();
}
}
```

Linia `auto [titlu, autor, pret] = stk2.top();` crează trei variabile: *titlu*, *autor* și *pret*. Sintaxa produce legarea celor trei variabile de câmpurile structurii **Book**: *title*, *author*, respectiv *price*. Este parte a sintaxei C++17 și se numește *structured binding*.

Reluând discuția despre variantele de implementare ale unei stive, trebuie subliniat faptul că versiunile cu alocare statică sunt ineficiente din punct de vedere al spațiului de memorie utilizat. Prin urmare nu sunt recomandabile. Rămân versiunile cu alocare dinamică. Poate fi aleasă oricare dintre cele două variate: cu tablou alocat dinamic sau cu listă simplă înlanțuită alocată dinamic. Aceeași eficiență o au și stivele care operează ca și containere adaptoare, cu condiția să adapteze clase extrem de optimizate, așa cum sunt clasele *vector* sau *deque*. În sfârșit, cea mai simplă cale, este aceea de a utiliza clasa *stack* din STL.

Profesor Tudor Ramona
Liceul Tehnologic Nr.1, Mărăcineni, Argeș

Studiu de caz: latinitate și dacism

Temelia limbii și a poporului român o reprezintă conceptele de *latinitate* și *dacism*. Latinitatea este un curent de idei referitor la originea latină a unui neam, iar dacismul este un curent ideologic autohton, afirmat la începutul secolului al XX – lea și caracterizat prin exagerarea contribuției dacilor în etnogeneza românească.

Formarea poporului român în spațiul carpato-danubian și continuitatea lui în acest spațiu constituie un proces asemănător formării și continuității celorlalte popoare romanice europene: francez, italian, spaniol și portughez. La toate aceste popoare constatăm un element etnic de bază: galii în cazul francezilor, celtiberii în cazul spaniolilor și portughezilor, galii și etruscii în cazul italienilor. La români au fost daco-geții, ramura de nord a tracilor.

Dacii, sau geții, fac parte din marele grup etnic al tracilor și constituie cea mai importantă ramură a lui, având o civilizație, o cultură și o istorie politică pe care n-a egalat-o nicio altă ramură. Se poate spune că geto-dacii reprezintă elita numerosului grup al tracilor.

Civilizația și cultura poporului dac stau la temelia poporului român ca elementul etnic component cel mai însemnat. După mărturiile literare antice, dacii sau geții erau blonzi, cu piele albă, cu ochi albaștri, ca și ceilalți nordici europeni. Columna lui Traian ni-i arată de statură potrivită, nici foarte înalți, nici scunzi. Bărbații purtau părul mare și aveau toți barbă: nicăieri nu găsim un dac reprezentat altfel. Pe frunte și la tâmpile părul e tăiat. Femeile, judecând după Columnă, par să fi fost zvelte, înalte și, în general, frumoase; părul îl purtau pieptănat, cu cărare la mijloc și strâns în spate, făcut coc. Ocupația de căpetenie a dacilor a fost agricultura. Apicultura era și ea dezvoltată. Exploatau apoi sarea, iar în Munții Apuseni aurul și argintul.

Daco-geții, cunoșteau de asemenea, și practicaul scrisul. Faptul este confirmat de Dio Cassius, care vorbește despre o scrisoare primită de împăratul Domițian de la Decebal, precum și despre cea scrisă pe o iască, primită de Traian. Până în secolul I e.n. alfabetul folosit era cel

grecesc, iar după această dată, mai mult cel latin. În afară de inscripția amintită – „Decebalus per Scorilo” – se cunosc azi doar litere izolate ori în grupuri de câte două sau trei, însemnate pe diferite unelte, dar mai des pe vase, sau săpate în blocuri incluse în zidul cetăților.

Despre făuritorul acestui stat, Burebista, informațiile cele mai bogate sunt lăsate de geograful grec Strabon: „Burebista, bărbat get, a devenit căpetenia unei puternice uniuni de triburi aproximativ în anul 82 î.e.n. În politica sa internă, Burebista a fost ajutat de marele preot Deceneu, în opera de restaurare a ordinii și de însănătoșire a moravurilor poporului. Astfel, în decurs de 10-12 ani, Burebista a creat un stat care se întindea din bazinul Dunării de Mijloc și Munții Slovaciei, până la gurile Bugului și țărmul apusean al Mării Negre, iar în sud până în zona Munților Balcani.”

Dar în urma unei revolte a unui grup de nobili, adversari ai autorității statale centralizate, Burebista este ucis în anul 44 î.e.n. În cei 131 de ani care s-au scurs de la moartea lui Burebista, până la cărmuirea lui Decebal, acțiunea de reunificare a triburilor daco-getice a continuat fără întrerupere; încât în anul 85 e.n., în timpul domniei regelui dac Duras – Diurpaneus (predecesorul lui Decebal), „în jurul statului dac transilvănean cu centrul în Munții Orăștiei se grupaseră de acum geto-dacii din Oltenia, Muntenia, Moldova centrală și de miazăzi.” (Hadrian Diacoviciu).

Civilizația și cultura poporului roman a fost una înfloritoare și nu a putut fi întrecută de nici o altă cultură de-a lungul anilor. Ocupația cea mai prețuită de romani a fost dintotdeauna agricultura, deși, în general solul Italiei nu era deosebit de productiv.

Procesul de romanizare începe în anul 106, contribuind la acesta, în primul rând, armata romană, prezentă în număr mare în Dacia. Provincie de graniță, supusă în permanență atacurilor barbare, Dacia a beneficiat de prezența a două legiuni și a numeroase trupe auxiliare. Cei aproximativ 50 000 de soldați romani au fost cantonați în castre, numeroase în Dacia, în jurul cărora se va dezvolta o înfloritoare viață economică. Numărul coloniștilor romani aduși de Traian în Dacia a fost mare. Ei proveneau de pe întreg cuprinsul Imperiului, dar toți vorbeau limba latină. Procesul de romanizare a populației daco-getice a continuat până în secolul al VII-lea, când se consideră limba română ca formată.

După retragerea legiunilor și administrației romane, în anul 275, Dacia rămâne în parte în stăpânirea dacilor liberi, carpii. În partea de apus a ei, prin Banat și Crișana, locuiau

vandalii; în centrul și răsăritul ei, goții și anume o ramură a lor, vizigoții sau tervingii; în partea de nord, prin Carpații Maramureșului și ai Slovaciei, locuiau gepizii.

Dintre toate neamurile câte și-au exercitat dominația temporară în Dacia, după retragerea legiunilor romane, slavii sunt aceia care au avut mai multă însemnătate. Slavii au lăsat daco-romanilor o însemnată moștenire: ea constă în toponime, în onomastică și în general, în limbă. Dintre râuri, Bistrița, Dâmbovița, Ialomița, Târnava, Crasna, Putna, Milcovul, Teleajănul, Neajlovul și altele poartă nume slave. Dintre munți, numai în șirul Făgărașului găsim peste zece vârfuri cu nume slav, între care și Negoitul. Ca nume de orașe, cităm Craiova, Râmnicul, Târgoviște, Slatina, Zlatna; ca nume de sate, cele terminate în „-ița”, de exemplu: Topolnița, Toplița, cele terminate în „-ov” sau „-ova” ca Dranov, Nanov, Snagov, apoi Cucova, Rahova etc.

În ciuda tuturor influențelor, limba română este o limbă romanică. Structura ei, morfologia, sintaxa și elementele fundamentale ale lexicului, acelea de întrebuințare permanentă, de circulație intensă, sunt latine. Ceea ce au adăugat pe urmă slavii, în mai mare măsură, popoarele vechi turcești, în mai mică, n-au putut modifica acest caracter inițial și fundamental al limbii române. Limba română se formează începând cu anul 106 și se întinde până în secolul al VII-lea.

Fiecare limbă își are propriile dialecte. În limba română comună întâlnim dialectele daco-român, aromân, istroromân, meglenoromân. Dar în interiorul unui dialect distingem și graiurile. De exemplu, dialectul daco-român, are următoarele graiuri: muntean, moldovean, maramureșean, bănățean, crișean.

Elementele de substrat ale limbii române, adică cuvinte de origine dacică, sunt în număr de aproximativ 160, totalizând peste 600-700 de derivate, inclusiv toponimele și antroponimele. În ansamblul său, acest fond de probabilă proveniență dacică, substantive, adjective, verbe, adverbe, denumesc o mare diversitate de obiecte, stări, fapte, acțiuni, fenomene etc. Repartizate pe grupe semantice, ele se referă la părțile corpului omenesc (buză, grumaz, gușă, burtă, șale), la funcții fiziologice și la boli (sugruma, ameți, vătăma, urdoare, ulcior), la stări afective (bucura, răbda, dezmierda, aprig), la vârsta și la relațiile familiale (prunc, copil, băiat, mire, moș). Unele se referă la îmbrăcăminte și încălțăminte (pânză, căciulă, baier, carâmb), sau la locuință și gospodărie (cătun, bordei, vatră, burlan, leagăn,

gard, zestre). Altele numesc unelte diferite și obiecte casnice (mătură, caier, zgardă, gresie, dop, țăruș, cârlig) sau fenomene naturale și noțiuni de timp (amurg, boare, viscol, a adia).

Pe lângă celelalte moșteniri daco-getice, cuvintele de origine dacică, intrate definitiv în fondul lexical curent al limbii române, arată încă o dată că poporul român este continuatorul civilizației și culturii daco-geților. „Lexiconul românesc autohton dovedește că populația traco-dacică formează temelia și trunchiul principal pe care s-a greșat și prin care a putut să dăinuiească romanitatea în Balcani și în Carpați, fiind deci însăși baza etnică – socială a poporului român”. (I.I. Russu).

Primul care demonstrează latinitatea limbii române este Grigore Ureche, într-un capitol din lucrarea sa „Letopisețul Țării Moldovei”, consacrat special acestei probleme, intitulat „Pentru limba noastră moldovenească”, despre care conchide cu mândrie că „de la Rîm (Roma) ne tragem; și cu ale lor cuvinte ni-i amestecat graiul”. Pentru a-și convinge cititorii de acest adevăr, el dă o probă de etimologii latine: „...de la rîmleni, ce le zicem latini, pâine, ei zic panis, găină...ei zic galina, muierea...mulier [...] și altele multe din limba latină, că de n-am socoti pre amănuntul, toate le-am înțelege.”

Lui Grigore Ureche îi urmează alți scriitori și lingviști care susțin în lucrările lor sorgintea latină a limbii române. În „Istorie în versuri polone despre Moldova și Țara Românească”, cronicarul Miron Costin realizează o sinteză a schemei structurii limbii române: „Unde trebuia să fie Deus, avem Dumnezeu sau Dumnedzeu, al meu în loc de meus, așa s-a stricat limba; unde era coelum, avem cierul; homo – omul; frons – frunte; angelus – îndzierul. Unele cuvinte au rămas chiar întregi: barba – barba, așa și luna, iar altele foarte mici deosebiri. În plus s-au mai adăugat mai târziu și puține cuvinte ungurești. În sfârșit, luându-se cele sfinte de la sârbi, s-au adăugat și puține cuvinte slavonești.”

Dimitrie Cantemir, prezintă rădăcinile adânci ale „romano-moldo-vlahilor”, săpând adânc în istorie până la înstreinarea lui Eneas la Lațium”, continuând cu întemeierea Romei de către Romulus, și ajungând la anul 107, „anul tocmirii firii omenești.

Apărută în secolul al XVIII –lea, Școala Ardeleană avea drept scop afirmarea drepturilor politice ale poporului român din Transilvania. Pătrunși de ideile iluministe, reprezentanți acesteia, Samuil Micu, Gheorghe Șincai, Petru Maior și Budai-Deleanu, priveau instrucția, prin școală sau prin intermediul cărții, ca un mijloc de luminare și de progres, modul

prin care se ajungea la conștiința de sine, la descoperirea valorilor umane, deci a drepturilor lor, în primul rând, ca oameni. Opera de cultură a reprezentanților Școlii Ardelene prefigurează, prin tematica ei, unitatea românească și originea pur romană a poporului român.

Samuil Micu este cel care, încercând să dovedească proveniența latină a românilor, conchide că acest lucru reiese din patru elemente : „întâiu din scriitori, a doua din obiceiuri, a treia din limbă, a patra din nume.”

Limba română, reprezentantă a latinității răsăritene, a fost de-a lungul timpului, cântată și slăvită în lucrările lor de mulți scriitori români, care și-au închinat viața și munca lor patriei, fiind conștienți de sorgintea nobilă a acestei limbi și de cultura pe care aceasta o presupune.

Bibliografie:

- Ureche, Grigore *Letopisețul Țării Moldovei*
- Pop, Ioan-Aurel , **Națiunea română medievală. Solidarități etnice românești în sec. XIII-XVI**, Ed. Enciclopedică, București, 1998
- Boia, Lucian, **Istorie și mit în conștiința românească**, Ed. Humanitas, București, 2000
- Martin, Mircea, **George Călinescu și complexele literaturii române**, Ed. Paralela 42 București, 2001

Prof. Consilier școlar,
Solovăstru Mihaela-Camelia
CJRAE Suceava

Dezvoltarea emoțională a copiilor - pas spre adaptare și succes

Trăim într-o societate în care dorința de putere continuă să fie punctul de plecare în construirea vieții și sensului acesteia. Nu mă voi opri asupra conceptului de putere, ca pilon filosofic al abordării de față, dar țin să specific că, pe lângă acest fapt, realitatea existenței umane se construiește de către fiecare persoană în mod subiectiv în funcție de condițiile obiective. Fiecare dorește la un moment dat să iasă din „culise” și să comunice celorlalți: „Ăsta (asta) sunt eu!” Logic, avem nevoie de confirmare socială: din partea părinților, a familiei, a grupului de prieteni, a partenerului de viață, a colectivului în care muncim, a șefului etc. Puterea, subiectiv proiectată, poate fi capacitatea de a ridica greutatea, rezistența în fața dificultăților vieții, poate fi momentul în care ai ajuns părinte sau bunic, poate fi descoperirea unei soluții într-o situație problematică, abilitatea cu care ai transformat eșecul în succes sau cu care ai acceptat decesul unei persoane dragi, felul în care ești stăpân pe tine sau IQ-ul peste medie cu care te mândrești.

Și totuși, ce ar fi puterea fără emoție? O societate robotizată poate, în care supraviețuitorii se aleg după o selecție mai mult sau mai puțin naturală... Miturile au înfățișat emoția ca punct slab, contraindicat „omului puternic”. Uitându-ne în jur însă, descoperim conflicte degenerate în violențe, neînțelegeri, aversiuni, chipuri ascuțite de expresii negative. Tocmai aceasta este baza motivațională a abordării dezvoltării emoționale, cu atât mai mult la copii și mai ales la cei care pășesc în lumea școlii. Iată acel altceva: zidurile clădirii, parcă mai sobre, nu mai au imprimare imagini cu animăluțe vesele, cu floricele și chipuri umane idealizate prin eternul zâmbet; mai multe reguli, mai complexe decât cele de pe covorul de la grădiniță; mai mult timp în care atenția trebuie să fie ațintită asupra a ceea ce comunică doamna învățătoare; fișe mai complicate. „Ce mai, mă pregătesc să devin OM MARE.” Și cum ar putea începe un astfel de drum dacă omul nu se cunoaște pe sine, dar și pe cei de lângă?

O modalitate deosebit de importantă devine în acest sens inteligența emoțională.

Inteligența emoțională constă în abilitatea de a percepe, înțelege și exprima emoțiile în mod adecvat, și de a le gestiona astfel încât să faciliteze atingerea scopurilor propuse.

Competența emoțională reprezintă abilitatea persoanei de a se adapta atât la propriile emoții, cât și la emoțiile celorlalți, pe când competența socială se referă la abilitatea de a forma relații sociale armonioase cu ceilalți; două componente, de altfel, întrepătrunse, aflate într-un sistem, în care dacă una nu mai funcționează optim, automat este afectată și cealaltă. Copiii care prezintă deficite la nivelul competențelor emoționale și sociale, riscă să dezvolte probleme serioase, atât în timpul copilăriei, al adolescenței, cât și al vieții adulte: anxietate, depresie, tulburări de comportament, delincvență juvenilă, consum de alcool și droguri, adaptabilitate redusă, relații interpersonale deficitare etc.

În primul rând, se impune experiențierea, cu prima ei componentă, necesitatea conștientizării trăirilor emoționale. Copiii de 5-6 ani înțeleg faptul că reacțiile emoționale sunt legate de gândurile care apar în anumite situații. După ce conștientizează, de exemplu, existența unei „strângeri la stomac” atunci când doresc să se apropie de un grup de copii care se joacă, își pot da seama că acest fapt se datorează fricii de a nu fi respinși. Pe baza acestei conștientizări și interpretării acurate, copilul va putea alege strategia cea mai potrivită prin care să-și gestioneze frica și să inițieze interacțiunea cu ceilalți. Dacă va alege confruntarea cu situația (cere voie copiilor să li se alăture), frica are mari șanse să se diminueze. Conștientizarea emoției reprezintă componenta esențială pentru achiziționarea celorlalte abilități emoționale, respectiv sursa adaptării sociale.

Vorbim apoi de capacitatea copilului de a transmite adecvat emoția trăită. Acest fapt presupune apariția unor comportamente observabile. De regulă, copiii transmit emoția fără a ține cont de reguli; de aceea, agresivitatea este destul de frecvent întâlnită. Vorbim de impulsuri, componente afective cu intensitate mare și care se consumă repede. Aici intervine și rolul adultului, care este responsabil de modelarea comportamentului copilului. Ghidat de reguli, copilul de 5-6 ani înlocuiește treptat agresivitatea cu nemulțumirea sau tristețea, ca și trăiri adaptative față de o situație frustrantă.

Empatia copilului se manifestă inițial în reacțiile cu adulții (părinții, în special), în sensul că dacă, de exemplu, un părinte se lovește, copilul devine trist sau chiar începe să plângă. Copiii cu atașament securizant exprimă cu mai multă ușurință empatia în relațiile cu ceilalți

copii, motiv pentru care se integrează mai bine în grup și sunt percepuți pozitiv de restul grupului. Empatia permite copiilor să înțeleagă emoțiile celorlalți, ceea ce îi ajută să folosească cu succes strategii de reglare emoțională și rezolvare de probleme pe latură afectivă.

În al doilea rând, dezvoltarea emoțională presupune înțelegerea și recunoașterea emoțiilor. Astfel, identificarea emoțiilor are și o componentă verbală („este trist”, „este bucuros”), dar și una non-verbală; modul în care copiii interpretează indicii non-verbali ai reacțiilor emoționale este rezultatul experienței anterioare de manifestare a emoțiilor. Copiii care beneficiază în familie, apoi la grădiniță și școală de o paletă emoțională vastă, reușesc să decodeze și să interpreteze corect mesajele celorlalți. Pe acest aspect se bazează denumirea corectă a emoțiilor. Verbalizarea ajută foarte mult la gestionarea corectă a emoțiilor. Segmentul imediat următor îl reprezintă înțelegerea cauzelor și consecințelor emoțiilor; astfel, copiii încep să înțeleagă că manifestarea emoțională are consecințe asupra lor și asupra celorlalți: „Ce s-a întâmplat când ai fost furios?”, „Mi-am lovit un coleg care a început să plângă, iar mama s-a întristat.”

Intervine așadar, reglarea emoțională. Capacitățile de reglare sunt responsabile de gestionarea reacțiilor emoționale pozitive sau negative și permit diminuarea stresului provocat de stările disfuncționale. Pentru a reduce intensitatea emoției, copilul apelează la apropierea afectivă față de adultul la care se raportează; în timp, copilul apelează la strategii de autocontrol, de exemplu, prin distragerea atenției de la obiectul care a determinat apariția emoției negative.

Aspectele menționate reprezintă un pas important către adaptarea socială a copilului; de exemplu, interacționează cu ceilalți copii prin jocuri adecvate vârstei, inițiază interacțiuni cu ceilalți copii, împarte obiecte/ jucării cu aceștia, cere și oferă ajutor, respectă regulile grupului, utilizează formule de adresare politicoase, ajunge să tolereze situațiile frustrante, rezolvă conflictele prin strategii adecvate vârstei.

M-am oprit asupra a ceea ce înseamnă dezvoltarea emoțională strict la nivelul copilului, însă nu poate fi neglijat unul din factorii interpersonali esențiali în viața afectivă a copilului: **FAMILIA.**

În loc de încheiere,

Dragi părinți,

Copilul, ca „interpret” afectiv, va fi copia fidelă a părinților, a reacțiilor emoționale ale acestora în diverse situații, fie ele dominant emoționale sau dominant sociale.

Frecvența dezechilibrată cu care se exprimă emoțiile, evitarea discuțiilor despre emoții, minimalizarea acestora sunt factori care vor determina apariția problemelor socio-emoționale la copil.

Exprimarea emoției copilului face parte din procesarea ei și reprezintă totodată și un fenomen de catharsis; ca părinte, purtați imediat cu copilul o discuție vizavi de sursa emoției, de ceea ce a simțit copilul, cum poate să-și gestioneze emoția, ce alternative pot fi găsite pentru situațiile care generează emoții negative.

Sunteți facilitatori ai experiențelor socio-emoționale ale copilului; așadar, nu îl izolați social, ci utilizați situațiile sociale pentru a-i oferi ghidaj și antrenament emoțional. Pedeapsa folosită în exces, subestimarea afirmării emoționale a copilului sunt puncte de plecare pentru comportamente evitante și rezistente ale acestuia. Un cuplu armonios va dezvolta inimi sănătoase și o igienă mentală de învingător, de persoană care va pune în față calitățile viitoare în vârste adulte, determinându-l să și le dezvolte, să obțină un maximum din resursele sale cele mai limitate. Această persoană va putea ieși din „culise”, cum menționam inițial, printr-un model curat și echilibrat de putere.



MINISTERUL EDUCAȚIEI
LICEUL DE COREGRAFIE „FLORIA CAPSALI” – BUCUREȘTI

Str. Căpitan Preoteșcu, nr. 9, sect. 4,

Tel/fax: (0040) (21) 336.37.92,

e-mail: floriacapsali.coregrafie@yahoo.com

web: www.floriacapsali.wordpress.com

Prof. Ghinea Anamaria

**Strategii didactice abordate în procesul învățare-evaluare a disciplinelor
coregrafice. Metode și tehnici, mijloace didactice, managementul
resurselor**

Nu-mi propun o abordare exhaustivă a subiectului, acesta fiind foarte generos și vast dar voi face referință la cele mai aplicate strategii și metode în procesul educațional coregrafic. A fi profesor de dans este una dintre cele mai nobile și complexe meserii prin rolul pe care acesta îl are de îndeplinit: formarea unei personalități artistice, a capacității de gândire critică și creativă, dezvoltarea aptitudinilor fizice și interpretative, dobândirea încrederii în sine.

Aptitudinea pedagogică este una specială, „o formațiune pedagogică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare și funcționalitate a proceselor psihice – modelate sub forma unui sistem de acțiuni și operații interiorizate, constituie genetic conform modelului extern al activității educaționale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaționalizarea adaptivă a întregului conținut al personalității sale” (N. Mitrofan, 1988, pag. 56).

Menirea profesorului de dans este aceea de a scoate la suprafață talentul și creativitatea, dar și formarea abilităților motrice și fizice. Corpul uman este cel mai dificil instrument pe care un elev trebuie să-l stăpânească, de aceea studiul dansului începe de la o vârstă fragedă. Prin strategie didactică înțelegem un ansamblu de metode și procedee prin care

se realizează conlucrarea dintre profesori și elevi în vederea predării, învățării, dar și evaluării unui volum de informații, a formării unor deprinderi, a dezvoltării personalității umane.

Pentru definirea metodei de predare în dans trebuie ținut cont de alegerea metodei eficiente în funcție de particularitățile elevului. Metoda abordată de profesor trebuie să fie atractivă, să creeze deprinderile necesare dansului, să faciliteze învățarea în ritm propriu. Succesul procesului educațional depinde în mare măsură de alegerea metodei optime de predare. Cele mai utilizate metode de predare în dans sunt metodele verbale (explicația) și cele practice (demonstrația, exemplificarea). Profesorul explică sensul și scopul mișcării, tehnica necesară și calitatea execuției. Tot el poate exemplifica fizic, cu mențiunea ca el doar „schițează” mișcarea și chiar dacă nu este executată în totalitate corect, la modul academic, aceasta este suplinită prin observațiile tehnice în detaliu. Atrag atenția și asupra rolului conversației (euristica și de verificare) în întărirea și fixarea cunoștințelor dobândite în cadrul unei ore de dans.

Evaluarea este o continuare firească a procesului de învățare. Profesorii de dans notează după aceleași procedee de evaluare cunoscute: evaluarea continuă - notarea în cadrul orelor de specialitate și evaluarea finală – notarea în cadrul examenului de sfârșit de an. Elevul mai poate fi evaluat prin participarea la diferite concursuri interne și internaționale, spectacole și workshop-uri de specialitate. La fel de importantă cred ca este și autoevaluarea elevului pentru o raportare valorică corectă în raport cu ceilalți colegi. Subiectivitatea artistică joacă un rol foarte important în evaluarea elevilor, dar exista norme și rigori tehnice și artistice pe care un profesor de dans trebuie să le respecte în notarea elevului.

Pentru pregătirea elevilor și desfășurarea în condiții optime a orelor de balet resursele materiale și financiare sunt o condiție sine qua non. În mod evident, cel mai important lucru îl reprezintă spațiul necesar pentru orele de balet, săli special amenajate cu bare, podea speciala, sistem audio – video, accesorii pentru dezvoltarea fizică a elevilor. Achiziționarea echipamentului unui elev, reprezentând costume, poante și alte accesorii este esențială.

Comunitatea locală se poate implica activ în dezvoltarea unui elev dansator prin sponsorizarea materială și financiară, prin acordarea de burse și prin încheierea de parteneriate între instituțiile cu același profil (Opera Comică pentru Copii, Opera Romana, Teatrul Național de

Opereta). Un management responsabil și judicios poate crea noi valori artistice de care cu toții putem fi mândri.

Bibliografie: lucrări din diverse simpozioane, programa educațională

Secretar - Rafila Bizo

Școala Gimnazială „Lucian Blaga” Baia Mare

Resursele digitale în școala de azi

Școala are rolul de a pregăti copiii de azi pentru societatea de mâine, ținând cont de particularitățile fiecăruia și plecând de la programa școlară, profesorul având un rol deosebit de important în stimularea și motivarea subiecților educației pentru a forma sau dezvolta competențele de care acesta are nevoie pentru a evolua, pentru a performa. Cadrul didactic are nevoie de un întreg arsenal de resurse didactice și de ingeniozitate pentru a genera o învățare de calitate și pentru a capta atenția educabililor. În acest sens, acesta trebuie să recurgă la strategii didactice inovatoare și la tehnologie pentru a plasa cu adevărat elevul în centrul procesului instructiv-educativ.

Platformele de e-learning susțin derularea unor activități antrenante, stimulatoare, abordându-se atât predarea-învățarea sincron (în timp real), cât și cea asincron. Tehnologiile sau extins mult în domeniul educațional și stau la baza realizării experiențelor de învățare, determinând o creștere a interesului specialiștilor în acest domeniu.

Cele mai utilizate sunt tehnologiile Web 2.0, prin apelul la instrumente precum Facebook, Edmodo, Twitter, Prezi, Google Drive și altele, diverse bloguri pentru interacțiune și comunicare .

Societatea actuală, axată pe cunoaștere, denotă o exacerbare a ideii de conectivitate între indivizi și comunitate, iar educația trebuie să țină pasul cu ritmul alert al schimbării.

Societate trebuie să asigure accesul necondiționat la resurse educaționale deschise, la biblioteci virtuale, softuri educaționale etc. Această nouă cale de învățare a condus la o nouă paradigmă educațională, numită u-learning, în care resursele educaționale pot fi utilizate în orice moment, furnizând o experiență de învățare autentică. În cazul u-learningului, învățarea

este mediată de dispozitive ce pot identifica contextul de învățare, un anumit pattern al celui ce îl folosește, iar elevului i se pot sugera diverse activități/informații cu conținut.

Așadar, este vorba despre un tip de învățare inteligentă– smart-learning. Platformele digitale schimbă rolurile actorilor educaționali, transpunându-i într-o clasă virtuală. Activitatea elevului suferă schimbări, implicând factorul motivațional și managementul timpului de învățare. Acum se pune accent pe responsabilizarea acestuia, pe menținerea atenției, cu toate că e mai ferit de privirea profesorului decât în contextul obișnuit.

Constatăm că tehnologia /evoluția tehnologică face parte din viața omului și poate oferi multe soluții. Societatea este într-o permanentă schimbare, iar copilul de azi trebuie să fie pregătit pentru integrarea într-o societate viitoare. Astfel, școala, „ca simulator al mediului social de mai târziu, ar trebui să-l obișnuiască pe copil cu tehnologia avansată să-i deschidă orizontul de cunoaștere.

Calculatorul și tableta au devenit resurse indispensabile procesului de predare-învățare-evaluare folosin diverse aplicații educaționale. Prin intermediul aplicației Quizziz, distribuit copiilor și rezolvat pe tablete sau telefoane mobile. Pentru lecțiile de explorare a mediului, pot fi utilizate filmulețe ce explică experimente pas cu pas, acestea putând fi realizate de copii oricând.

În cazul copiilor cu CES, tableta poate fi o unealtă utilă atât pentru a capta atenția, cât și pentru a înlocui scrierea în cazul în care copilul nu își poate folosi mâna în mod obișnuit. Copilul poate scrie texte, poate analiza, poate rezolva exerciții și probleme, depășindu-și limitele și dezvoltând acele competențe ce vor asigura inserția sa în societate.

O altă resursă care ar trebui să se regăsească în toate clasele este tabla interactivă, elevii având posibilitatea de a rezolva exerciții, de a completa scheme, apelând la grafica atractivă oferită de aplicațiile digitale. Se poate utiliza la orice disciplină și este o resursă deosebit de valoroasă, făcând apel la competențele digitale ale copiilor, ce se dezvoltă, cel puțin în ciclul primar și gimnazial, mai mult prin educația nonformală și informală.

Educația modernă înglobează tehnicile învățământului clasic și este completată de un suflu digital nou. Procesul educațional se transformă astfel într-o adevărată experiență de învățare interactivă, apropiată de elevi și eficientă, pentru profesori.

BIBLIOGRAFIE:

1. Ceobanu, Ciprian, Cucos, Constantin, Istrate, Olimpius, Pânișoară, Ion-Ovidiu, Educația digitală, Editura Polirom, Iași, 2020.
2. Ionescu, I., Radu, L., Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2004.
3. Logofătu, M., Garabet, M, Voicu, A, Păușan, E, Tehnologia informației și a comunicațiilor în școala modernă, Editura Credis, București, 2003

Prof. logoped Simionov Luiza Coralia
Grădinița Specială pentru Hipoacuzici Nr. 65, București

Mijloace logopedice în activitatea terapeutică cu preșcolarii și școlarii mici

Pentru captarea atenției și implicarea copilului în terapia logopedică a limbajului și comunicării, în vederea obținerii unor rezultate favorabile, terapeutul trebuie să aleagă pe lângă metode și procedee, materialele didactice cele mai potrivite, în concordanță cu obiectivele proiectate în actul terapeutic.

Întotdeauna materialul didactic folosit de mine la cabinet, mi-a deschis căi noi de abordare a terapiei logopedice inspirându-mă în activitate, mi-a fost sprijin necondiționat, dar mai ales mi-a permis o relaționare afectivă constructivă și eficientă cu copilul. Astfel, am avut plăcerea să gândesc și să elaborez materiale didactice diverse, în manieră personală, care să asigure eficiența terapiei, să fie atractive, folosite în diferite contexte și care să realizeze o învățare personală și semnificativă.

Folosirea materialelor logopedice elaborate de mine mi-a dat posibilitatea valorificării lor în actul terapeutic, constatând totodată reacțiile emoționale de uimire, mirare, curiozitate, bucurie, entuziasm ale copilului.

Unul dintre materialele logopedice este reprezentat de către un personaj atrăgător pentru copii și anume „Păunul vorbitor” împreună cu care vom efectua exercițiile logopedice.

Păunul are o coadă frumos colorată așa cum îi este specific, cu șapte pene pe care se află situate cele 7 vocale ale limbii române. Vocalele sunt foarte importante în comunicare și de aceea ele sunt nelipsite pentru exersarea fonematică. „Fonemele vocalice reprezintă ancora în terapia logopedică întrucât aceste sunete sunt în general cel mai puțin afectate de distorsiuni, înlocuiri, sau substituiri.” (Bodea Hațegan, C., pg.60)

Penele din coada păunului se pot mișca și odată cu fiecare pană se poate exersa sunetul vocalic înscris pe ea, antrenând copilul în mod activ și plăcut. Pe corpul păunului în centru se găsește un cerc pe care se va așeza cartonașul cu fonemul consonantic ce trebuie exersat.

Odată ce sunetul consonantic a fost emis corect va fi consolidat prin exercițiile logopedice cunoscute.

Și acest material didactic, la fel ca și alte materiale pe care le-am conceput are o poveste, pe care mi-am imaginat-o pentru a trezi curiozitatea și implicarea copilului la acest act terapeutic.

Se spune că undeva departe de lume, într-o pădure magică, toate animalele și păsările de acolo erau vorbitoare. În fiecare dimineață păunul trecea mândru pe poteca din pădure și se ducea la izvor pentru a -și vedea chipul frumos în apa limpede ca oglinda. Și cum trecea el maiestos, toate viețuitoarele pădurii îl priveau cu admirație, dar și cu mirare, căci păunul avea pe coada sa șapte litere mari de tipar, de care era tare mândru.



Păunul vorbitor

- Hai să le vedem și noi, îi spune terapeutul copilului! Pentru că le-am văzut, ne rămâne să le rostim cât mai corect!

Terapeutul oferă modelul de pronunție exersând cu copilul fonemele vocalice, apoi va așeza o consoană pe corpul păunului și va rezulta exersarea sunetului în silabe în cele trei

poziții inițială, mediană și finală . În cazul exemplificat de materialul de mai sus, vor rezulta silabe precum (RA, RO, RU..., ARA, ORO,URU..., AR,OR,UR...).

Prezentarea povestirii este și în funcție de fiecare terapeut, care va trebui să realizeze un scenariu cât mai favorabil antrenării copilului în reproducerea după model, sau pronunțarea independentă în cazul în care copilul știe să citească literele.

Un alt material logopedic pe care mi l-am imaginat este o creație cu un personaj drăgălaș, îndrăgit foarte mult de copii, „Ariciul zâmbăreț”, împreună cu care vom exersa pronunția sunetelor izolate și în coarticulație.

După cum știm, pe corpul unui arici pot fi foarte mulți țepi cu care acesta se apără. De la țepi mi-a venit ideea să transform șapte cârlige de prins rufe în șapte țepi ai ariciului, pe care am așezat cele șapte vocale (A, O, U, E, I, Ă, Î) care împreună cu o consoană aleasă de noi ne vor da posibilitatea exersării sunetului consonantic respectiv, în silabe. Copilul are posibilitatea să manevreze cârligele fie că le prinde, sau desprinde de corpul ariciului și odată cu aceste mișcări el realizează și pensa digitală coroborată cu pronunția sunetelor. Acest material didactic sprijină și oferă o perspectivă comunicativ-acțională, ca metodă de învățare prin acțiune, fiind eficientă în memoria de lucru pentru exersarea abilităților fonoarticulatorii.



Ariciul zâmbăreț

Pentru a intra într-o atmosferă cât mai plăcută, mai relaxantă și atractivă, am creat și pentru arici o poveste.

Într-o zi, un copil a descoperit în grădina sa un arici care îl privea zâmbind și părea că ar dori să-i spună ceva.

- Nu ai vrea tu să-mi tragi țepii cu literele de pe spatele meu? Mi-ar plăcea să le văd, spune ariciul copilului.

- Cum să nu, îi răspunde acesta. Și pe măsură ce îi trăgea țepii cu litere le și pronunța.

- Ce frumos pronunți tu, spuse ariciul încântat!

- Uite, cât sunt de bogat și nu știam!

- Ariciule, pe corp, tu mai ai și o altă literă care se numește consoană, îi mai spuse copilul.

- Ce interesant! Nu am știut acest lucru. Iar ariciul a zâmbit mulțumit că a mai învățat ceva.

- Acum, spune copilul, am să te rog să pronunți după mine și silabe pe care le vom forma din consoană și vocalele de pe țepii tăi.

- Doamne, cât sunt de bogat! Pentru că pot sprijinii toți copiii care au nevoie să-și exerseze pronunția, își zise ariciul în sinea lui și zâmbi fericit. Iar copilul l-a numit „Ariciul zâmbăreț”.



Rămâne ca logopedul să găsească cea mai bună modalitate de a-l introduce pe copil în activitatea de exersare a sunetelor deficitare.

BIBLIOGRAFIE:

Bodea Hațegan, C., (2016). Logopedia-Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise, București: Editura Trei.

Verza, E., (2003). Tratat de logopedie, vol. I, București: Editura Fundației Humanitas.

Vrășmaș, E., Stănică, C., (1997). Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice, București: Editura Didactică și Pedagogică.

Prof. logoped Simionov Luiza Coralia
Grădinița Specială pentru Hipoacuzici Nr. 65, București

Resurse utile în practica logopedică la cabinet

Având în vedere că în activitatea logopedică componenta fonetico-fonologică reprezentată de fonemele vocalice și consonantice prezintă un rol important în vorbire, am considerat necesară implicarea mea în elaborarea unor materiale logopedice care să-mi asigure sprijin necondiționat în cadrul terapiei limbajului și comunicării.

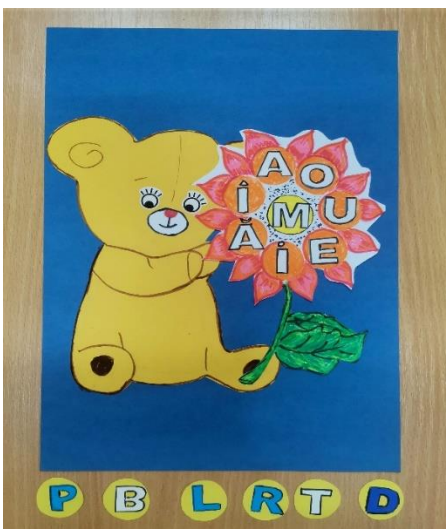
Pentru ca terapia vorbirii să fie cât mai eficientă, să antreneze copilul, să-l facă curios, cooperant, să participe cu plăcere la exersarea pronunției sunetelor deficitare, am gândit câteva materiale în manieră personală.

În elaborarea acestor materiale am avut în vedere criteriile logopedice, asigurând legătura dintre componenta teoretică cu cea practică, mizând și pe latura afectivă a copilului.

Cunoscând cât de mult iubesc copiii animalele le-am transformat în parteneri de joacă împreună cu care să exersăm pronunția, în vederea facilitării trecerii de la articularea izolată a sunetelor la coarticularea lor și la formarea de silabe. Astfel, ursulețul, broscuța, șoricelul și pisicuța ne vor fi sprijin în exercițiile logopedice pe care le vom efectua. Fiecare animăluț în parte prezintă câte o poveste sau poezie care să-l introducă pe copil într-o atmosferă stimulativă, să-l motiveze pe acesta, să repete după modelul logopedului anumite combinații fonematice care nu prezintă nicio semnificație, cât și antrenarea lui pentru emiterea sunetelor în coarticulație prin vorbire independentă.

Ursulețul are o floare cu șapte petale pe care sunt scrise vocalele limbii române, iar în centru se află o consoană care va fi exersată împreună cu cele șapte vocale, formând astfel silabe cu sunetul în cele trei poziții: inițială, mediană, finală.

Pentru acest material logopedic am gândit o poezie, prin care să introduc copilul în atmosfera frumoasă de interpretare și joc:



Ursulețul are o floare.
Nu-i o floare oarecare,
E o floare minunată
Din grădina fermecată.
Ea are șapte petale
Și un sunet așezat pe fiecare.

A, O, U, E, I, Ă, Î sunt sunete vorbitoare,
La copii folositoare.

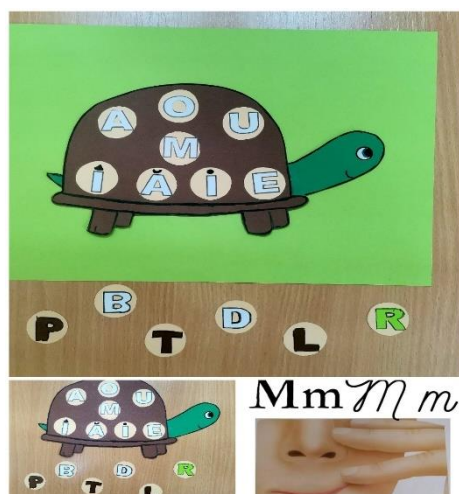
Haide vino și privește,
Cu ursulețul deștept le rostește!
A, O, U, E, I, Ă, Î, rostește acum pe loc,
Ca să ai mai mult noroc!

Apoi în silabe vei rosti,
Cu un sunet nou, pe care ursulețul îl va potrivi.
Și așa vei putea învăța,
Cuvintele bine a le pronunța.

Succes!

Desigur că stă la alegerea fiecărui logoped de a interpreta poezia și de a-l antrena pe copil în terapia logopedică.

Un alt material didactic asemănător celui prezentat, având aceeași sarcină, doar aspectul fiind diferit este dat de broșcuța țestoasă. Pe căsuța broșcuței țestoase au fost scrise literele mari ale celor șapte sunete vocalice, iar în centru s-a rezervat un spațiu pentru o anumită consoană ce va fi pusă la alegere, în vederea exersării coarticulației cu sunetele vocalice.

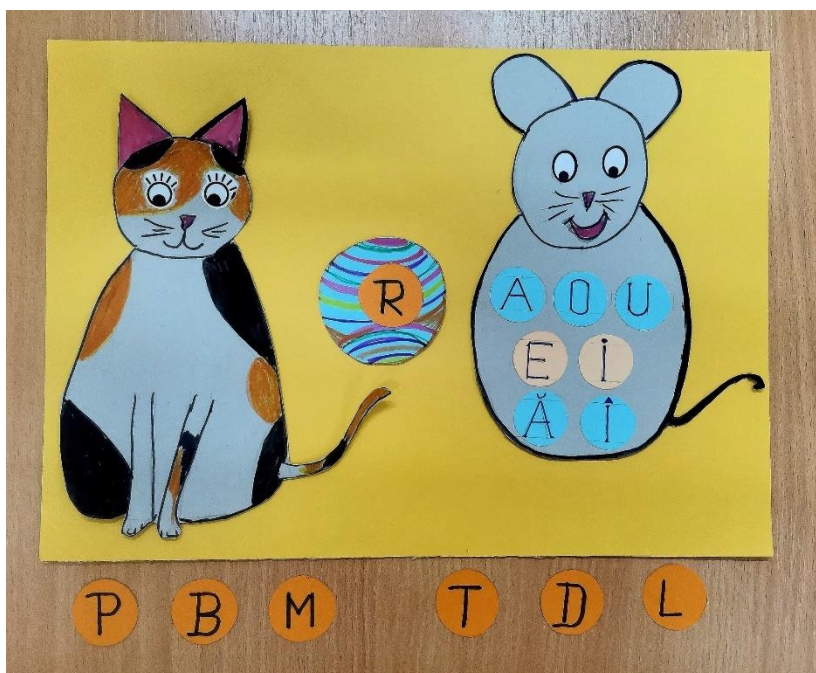


Ne-am imaginat și de această dată o poveste:

A fost odată o broască țestoasă care era tare mândră și fericită că pe căsuța ei erau scrise, ca pe o tablă, șapte litere mari pe care oricine putea să le pronunțe, chiar și cei ce nu știau să citească. Prietenii ei de pe marginea lacului și din apă o apreciau foarte mult, pentru că era dornică să exerseze cu toți cei ce-și doreau să pronunțe cât mai corect sunetele limbii române. - Hai și tu să pronunți împreună cu mine și cu broșcuța țestoasă, spune terapeutul copilului!



Un alt material logopedic prezintă șoricelul și pisicuța ca personaje interactive cu copilul și terapeutul. Pe corpul șoricelului se găsesc cele șapte vocale, la fel ca și în celelalte materiale, care vor fi exersate împreună cu o anumită consoană ce se va poziționa pe ghemul dintre pisicuța și șoricel.



Povestea lor sună cam așa:

- Ia te uită șoricelul ce moțat e frumușelul, își spuse pisica în sine ei!
- O friptură minunată o voi face din șoricel pe dată.

Șoricelul, parcă-i citi gândurile și speriat îi spune cu delicatețe pisicuței:

- Distinsă și onorată pisicuță aș dori să te învăț cum să pronunți cât mai bine sunetele limbii române, pentru a fi mulțumită și mândră de tine. Pisicuța a încercat să pronunțe cât mai clar și a reușit, fiind tare încântată de ajutorul primit din partea șoricelului. În final pisicuța i-a mulțumit acestuia pentru sprijinul dat și i-a oferit o bucățică de cașcaval drept recompensă. De atunci ei au rămas prieteni buni.

BIBLIOGRAFIE:

Bodea Hațegan, C., (2016). Logopedia-Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise, București: Editura Trei.

Verza, E., (2003). Tratat de logopedie, vol. I, București: Editura Fundației Humanitas.

Vrășmaș, E., Stănică, C., (1997). Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice, București : Editura Didactică și Pedagogică.

Prof. logoped Simionov Luiza Coralia
Grădinița Specială pentru Hipoacuzici Nr. 65, București

Biblioteca cu jetoane-mijloc didactic eficient în terapia limbajului și comunicării

Deoarece suportul comunicării îl constituie limbajul, legătura dintre acestea este inevitabilă atât în etapa de depistare a dificultăților, precum și în etapa de intervenție logopedică și „reprezintă un suport de interacțiune, un cadru de desfășurare și un punct de plecare în programele complexe de terapie”. (Vrășmaș, E. Stănică, C., pg.60)

Pentru reușita actului terapeutic în recuperarea limbajului și comunicării la preșcolarii și școlarii mici, un rol important îl prezintă strategia prin care folosim pe lângă metode, procedee adecvate și mijloacele didactice eficiente, care să contribuie la calitatea muncii noastre, desfășurată la cabinetul logopedic cu copiii.

În acest sens am gândit un instrument didactic care să-mi faciliteze terapia logopedică, pentru mai multă operativitate, organizare mai judicioasă a timpului și anume am conceput „Biblioteca cu jetoane”, cu ajutorul căreia să deschidem uși către învățare, pe bază de imagini cuprinse în jetoane plastificate și cartonate.

Am transformat trei cutii banale în mini biblioteci, încercând să le schimb destinația și aspectul, făcându-le atractive privirii, să le personalizez în funcție de obiectivele urmărite, să le transform în resurse materiale logopedice potrivite, în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale copilului. Astfel, prima cutie devenită „Biblioteca jetoanelor” a fost dedicată „sunetelor vorbitoare” și cuprinde plicuri în culori diferite, ce sunt numerotate și conțin jetoane ale căror imagini ne servesc la dezvoltarea abilităților articulatorii în vederea emiterii sunetelor, la consolidarea și automatizarea acestora.

Pentru exersarea mobilității aparatului fonoarticulator am selecționat diverse imagini cu animale și păsări frumos colorate, într-o formă atractivă, ce execută diverse mișcări, prin care copiii să vizualizeze pozițiile maxilarelor, limbii, buzelor, obrazilor și vălul palatin, în emiterea sunetelor. Imaginile sunt sugestive și vor trezi cu siguranță curiozitatea și interesul

copilului, motivându-l pe sarcină, întărind astfel tehnica articulatorie, alături de modelul oferit și de logoped.

În cadrul „Bibliotecii cu jetoane” am adăugat și colecția de palatograme, care vor ajuta copilul să înțeleagă mai ușor modalitatea de pronunție a sunetelor.



Biblioteca cu jetoane

Pentru exersarea sunetelor în vederea consolidării acestora, am selecționat imagini ce constituie cuvinte din vocabularul uzual al copilului, cuvinte mono, bi și plurisilabice dispuse în jetoane. Jetoanele desemnează cuvinte pentru 25 de sunete (7 vocale, 18 consoane) și 8 grupuri de sunete, care pot fi exersate în cele trei poziții cunoscute în logopedie (inițială, mediană, finală).

Pentru automatizarea sunetelor am realizat jetoane cu ghicitori și imagini însoțitoare, precum și jetoane cu poezii scurte ilustrate cu imagini.

Ce de-a doua „Biblioteca cu jetoane” pune la dispoziția terapeutului limbajului un vocabular cuprins în 35 arii tematice, care îi dau posibilitatea acestuia să consolideze, să dezvolte, să monitorizeze volumul lexical al copilului. În același timp, prin imaginile intuitiv-concrete i se va da șansa copilului să înțeleagă corect conținutul semantic al cuvântului.

Cu ajutorul jetoanelor, stabilind cuvintele, logopedul are posibilitatea de a forma sintagma, ca o etapă de sine stătătoare și apoi să o introducă în structura unei propoziții, așa cum este recomandat și în literatura de specialitate. Formarea sintagmei va pregăti utilizarea grupului nominal (substantiv-adjectiv).

Cunoscând importanța lecturii după imagini în comunicarea perceptiv-verbală, ca fiind o componentă a actului cognitiv în dezvoltarea limbajului la copil, am dedicat spațiul din cea de-a treia bibliotecă cu jetoane acestei tematici.

Am adunat jetoane cu imagini stimulative, în vederea conversației, expunerii, explicației, a descoperirii de evenimente, prin lecturarea vizuală ce creează premise favorabile pentru însușirea citit -scrisului și reprezintă o etapă necesară de parcurs de către copilul preșcolar. „Ea facilitează, în bună măsură învățarea cititului, iar indirect dezvoltarea comunicării verbale și a scrisului, ceea ce contribuie la însușirea mai rapidă a acestui proces, fapt ce ne îndreptățește să accentuăm importanța ei majoră pentru alfabetizarea și pregătirea copilului pentru școală.” (Verza, E., pg.110)

Cu ajutorul jetoanelor, pe baza imaginilor copilul va putea obține noi informații, exemplificări, concretizări ale ideilor și posibilitatea de a formula diverse propoziții de la cele simple, la cele complexe, în funcție de vârstă, diagnostic.

În cadrul terapiei, copilul are posibilitatea să creeze scurte povestiri după jetoanele cu imagini, care pot fi alese de el, după preferințe, dar și realizarea povestirii prin ordonarea jetoanelor de către logoped, care încearcă să îmbunătățească conținutul povestirii, dacă este cazul. Imaginile din jetoane oferă copilului câteva repere clare despre timpul în care se realizează acțiunea, cine sunt personajele și unde se desfășoară evenimentele. Îmbinarea coerentă a imaginilor din jetoane, în secvențe bine înlănțuite dau comunicării deschidere către canalul cognitiv și afectiv.

În încheiere aş concluziona că „Biblioteca cu jetoane” înseamnă responsabilitate, implicare, muncă pentru alcătuirea, formarea ei, dar mai înseamnă și răsplata muncii prin cele trei coordonate : operativitate, eficiență, utilitate.

BIBLIOGRAFIE:

Bodea Hațegan, C., (2016). Logopedia-Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise, București: Editura Trei.

Verza, E., (2003). Tratat de logopedie, vol. I, București: Editura Fundației Humanitas.

Vrășmaș, E., Stănică, C., (1997). Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice, București : Editura Didactică și Pedagogică.

Asociația Vivid Edu
CIF: 44904197
Reg. Asociațiilor: 10/AJ2021



TEL: 0746 170 521

E-MAIL: ASOCIATIAVIVIDEDU@GMAIL.COM

SITE: WWW.VIVID-EDU.RO/REVISTA/



**COLECTIVUL DE REDACȚIE:
REDACTOR ȘEF: ANAMARIA CIOCAN
EDITOR: IANA CHIRILOV**

REDACTORI: BIANCA ENACHE, DAN TEODORESCU