

REVISTA

VIVID



EDU

NR. 28/2026

București, aprilie 2026



ISSN 2821- 8124

ISSN - L 2821 - 8124

NR. 28/APRILIE 2026



ISSN 2821- 8124
ISSN - L 2821 - 8124

REVISTA



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**



**Autorii își asumă întreaga responsabilitate pentru conținutul
materialelor publicate!**

CUPRINS

1. Language Curricula in Romania – An Approach to Teaching English, Ariadna Raluca Crețu	5
2. The Western Hero as Presented in American Cinema, Ariadna Raluca Crețu	9
3. The Transcendentalist Dimension of Poetry in the 1855 Preface to Leaves of Grass, Ariadna Raluca Crețu	13
4. CONDITIONAL REALITIES, Ariadna Raluca Crețu	15
5. Studiu privind adaptarea elevilor de clasa a IX-a la trecerea de la gimnaziu la liceu. Rolul profesorilor și al conducerii liceului, Brunello Florina-Elena	19
6. Studiu referitor la modalitățile de motivare a elevilor din învățământul profesional și tehnologic pentru învățarea limbilor străine, Brunello Florina-Elena	22
7. The Use of Coursebooks and Other Materials in Vocational Classrooms: A Scientific Perspective, Brunello Florina-Elena	26
8. Dezvoltarea competențelor antreprenoriale în învățământul preuniversitar prin metode activ-participative, Buzoianu Manuela	30
9. Educația financiară și comportamentul economic al tinerilor – provocări și perspective în contextul economiei actuale, Buzoianu Manuela	32
10. Integrarea competențelor digitale în educația antreprenorială – oportunități și impact asupra formării elevilor, Buzoianu Manuela	35
11. Gamification in the EFL Classroom: Benefits, Pitfalls, and Practical Classroom Applications, Magdalena Ene	38
12. Growth Mindset in the English Classroom: Fostering Motivation, Resilience, and Language Development, Magdalena Ene	42
13. Reducing Speaking Anxiety in EFL Learners: Strategies for Building Confidence and Fluency, Magdalena Ene	46
14. Activitatea integrată-modalitate de a dezvolta gândirea critică a copiilor-studiu de specialitate, Mălinaș Livia Antonina	51
15. Crearea unui climat educațional democratic la copil prin încurajarea însușirii valorilor morale, Mălinaș Livia Antonina	54
16. Influența educației dobândite în școală și familie în formarea copilului - studiu de specialitate, Mălinaș Livia Antonina	57
17. Cele mai folosite substanțe anorganice din alimentație, Marica Monica Cristina	63
18. Creativitate la orele de chimie în gimnaziu, Marica Monica Cristina	66
19. Jocuri didactice de chimie pentru gimnaziu – clasa a VII-a, Marica Monica Cristina	68
20. Rolul interdisciplinarității în învățarea modernă, Amariei Iulia	71
21. Proiect educațional: Școală – familie – comunitate: „TU ȘI EU – EDUCĂM ÎMPREUNĂ”, Amariei Iulia	75

22. Test de evaluare: <i>Aminoacizi</i> , Amariei Iulia	80
23. Proiect de activitate: „Surprizele toamnei și iernii”, Săraru Dorina	82
24. Proiect didactic: „Farmecul primăverii”, Săraru Dorina	87
25. Proiect de activitate: „Bucuriile iernii”, Săraru Dorina	92
26. Améliorer les compétences langagières des élèves roumains à travers les activités éducatives, Ștefănescu Ramona	96
27. Étude sur l'évaluation initiale en FLE au lycée: impacts sur l'enseignement et les apprentissages, Ștefănescu Ramona	100
28. Prezentarea orală de carte - metodă modernă de evaluare, Manta Georgiana Beatrice ...	108
29. Enseigner la politesse, Ulmeanu Adriana	111
30. Enseigner l'accord et le désaccord en FLE, Ulmeanu Adriana	116
31. Séquence didactique pour enseigner l'accord et le désaccord, Ulmeanu Adriana	121
32. Învățarea inversată – strategie modernă în predarea numerelor raționale la clasa a VI-a, Valerica Oloi	125
33. Învățarea prin proiect – strategie de optimizare a studiului geometriei, Valerica Oloi	128
34. Strategii ludice în optimizarea predării matematicii la gimnaziu, Valerica Oloi	131
35. Excursia școlară, Alexa Mihaiela Adriana	134
36. Educația la distanță, Avram Ionuț	139
37. L'importance des documents authentiques en classe de FLE, Nicoleta Bănică	142
38. Contribuția jocului didactic la dezvoltarea limbajului copiilor, Birgean Simona	145
39. Contribuții la cunoașterea structurii organelor vegetative la specia <i>Adonis vernalis</i> L. din Pădurea Gârboavele, Galați, Clapa Anca – Daniela	148
40. Evaluarea și sprijinul elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în cadrul CEOSP – rolul echipei multidisciplinare în incluziunea școlară, Elena Morogan	152
41. DACĂ, Gădinariu C. Petronela	155
42. Introduction dans l'univers proustien – étude de spécialité, Geanina Radu	157
43. Strategii și activități didactice incluzive pentru orele de comunicare în limba română la clasa I, Marconi Livia Laura	159
44. Inovația pedagogică în educația științelor exacte, Minoi Gabriela-Liliana	163
45. Games during the ESL classes nowadays, Nicoară Alina	167
46. Comportamentul inadecvat în sala de clasă: cogniție sau emoție?, Pavelescu Oana	169
47. Educația incluzivă în învățământul preșcolar - o investiție esențială în dezvoltarea armonioasă a fiecărui copil, Puiu Andreia-Emanuela	174
48. Apprendre le français à travers des films, Raluca Martinescu	178
49. Utilizarea aplicației geogebra în rezolvarea exercițiilor cu funcții la clasa a XI-a, Sabău Andrada Nicola	181
50. Școala pentru toți: Lecții de umanitate și provocările incluziunii reale, Stoleru Adina	184

51. Violența și bullyingul în grădinița de copii, Vinceler Maria Viorica	186
52. Proiect de activitate extracurriculară – Serbare, Vivoran Ioana Codruța	190
53. Les documents authentiques en classe de FLE, Simion Alexandra-Otilia	196
54. Impactul intervenției cadrului didactic asupra stimei de sine a elevului din mediul rural în tranziția de la primar spre gimnaziu, Dumitrașc Viorel	202
55. Stilurile parentale, Farcaș Maria	208
56. Strategii didactice moderne în predarea limbii și literaturii române, Lilof Alexandru - Bogdan	212
57. Alternative Assessment Methods in ESL Classes: A Classroom-Based Study on Formative and Authentic Evaluation Practices, Ion Carmen Mădălina	215
58. Teaching Idioms Through Student-Created Video Projects in a 5th Grade ESL Classroom, Ion Carmen Mădălina	219
59. Integrating Students with Special Educational Needs in Primary School Classroom Activities, Ion Carmen Mădălina	224
60. Importanța activităților extrașcolare pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, Gheorghiasa Ștefana	228
61. Strategii de lucru cu elevii cu ADHD în ciclul primar, Gheorghiasa Ștefana	232
62. Calitate, inovație, progres în educație: studiu de specialitate, Bejenaru Dudu-Cătălin	236
63. Specificul receptării textului epic în învățământul primar: studiu de specialitate, Bejenaru Dudu-Cătălin	239
64. Predarea interdisciplinară a conținuturilor în ciclul primar: studiu de specialitate, Bejenaru Dudu-Cătălin	244
65. Én és a vadállatok – Emberi kötelességünk az állatvilág háborítatlanságának megőrzése. Személyiségfejlesztés lecketerv előkészítő osztály számára, Lokodi Margit	248
66. Magyar anyanyelvi kommunikáció – ellenőrző teszt, Lokodi Margit	253
67. Történelmi kvíz az ókori görögökről és rómaiakról, Lokodi Margit	257
68. Pointeri în limbajul C++: Partea 1, Constantin Gălățan	261
69. Pointeri în limbajul C++: Partea a doua, Constantin Gălățan	265
70. Pointeri: Partea a treia, Constantin Gălățan	270
71. Solidaritatea – abilitate morală. Needucabili de Gordon Korman, Scarlat Rodica-Georgiana	275
72. Valori morale în textele literare, Scarlat Rodica-Georgiana	279
73. Valori culturale în textele literare, Scarlat Rodica-Georgiana	283
74. Aplicații ale integralei definite în geometrie și fizică, Șușu Mariana	285
75. Aplicații ale integralei definite, Șușu Mariana	287
76. Integrala definită. Aplicații ale Integralei definite, Șușu Mariana	289
77. Aplicații ale integralei definite, Șușu Mariana	291

78. Integrala definită. Aplicații în matematică/fizică, **Șușu Mariana**.....293
79. Aplicații ale integralei definite în matematică/fizică, **Șușu Mariana**.....295

Prof. Ariadna Raluca Crețu
Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi”, Iași

Language Curricula in Romania – An Approach to Teaching English

Here is how Chomsky feels about teaching grammar in the U.S.A.:

“My impression is that grammar is generally taught as an essentially closed and finished system, and in a rather mechanical way. What is taught is a system of terminology, a set of techniques for diagramming sentences, and so on. I do not doubt that this has its function, that the student must have a way of talking about language and its properties. But it seems to me that a great opportunity is lost when the teaching of grammar is limited in this way. I think it is important for students to realize how little we know about the rules that determine the relation of sound and meaning in English, about the general properties of human language, about the matter of how the incredibly complex system of rules that constitutes a grammar is acquired or put to use. Few students are aware of the fact that in their normal, everyday life they are constantly creating new linguistic structures that are immediately understood, despite their novelty, by those to whom they speak or write. They are never brought to the realization of how amazing an accomplishment this is, and of how limited is our comprehension of what makes it possible. Nor do they acquire any insight into the remarkable intricacy of the grammar that they use unconsciously, even insofar as this system is understood and can be explicitly presented. Consequently, they miss both the challenge and the accomplishments of the study of language. This seems to me a pity, because both are very real. Perhaps as the study of language returns gradually to the full scope and scale of its rich tradition, some way will be found to introduce students to the tantalizing problems that language has always posed for those who are puzzled and intrigued by the mysteries of human intelligence”.

Teaching a foreign language such as English is definitely a challenge. After almost 29 years of teaching according to the Romanian curriculum, I keep coming to the conclusion that the curriculum is the same, but the students are different, they also have different levels of intelligence as well as different interests when it comes to learning or to learning English.

I agree with Chomsky saying that “My impression is that grammar is generally taught as an essentially closed and finished system, and in a rather mechanical way. What is taught is a system of terminology, a set of techniques for diagramming sentences, and so on. I do not doubt that this has its function, that the student must have a way of talking about language and its properties.”

When I started learning English or even French, my teachers would teach grammar traditionally, having the title of a certain tense written on the blackboard, the definition of that tense and the rules to be applied when using that particular tense without forgetting the references to the Romanian language as a comparison or as a way to better understand through comparisons. For me and for many generations, even nowadays' generation, this way of teaching functioned quite well and still does. But in this traditional way of teaching there is a hidden danger that can be perceived by those teachers who have an inborn sense of teaching and who pay attention very seriously to the level of understanding of each student. The danger is that even though every student seems capable of a mechanical comprehension of grammar rules, they will not be capable of getting engaged in conversations that go beyond the limits of the simple examples given in class based on the grammar rules that he mechanically and automatically learned.

The basic notions of English are taught in primary school, but in a more technical way in middle school when almost the entire grammar is taught, high school classes being designed almost exclusively for revisions.

1. "Few students are aware of the fact that in their normal, everyday life they are constantly creating new linguistic structures that are immediately understood, despite their novelty, by those to whom they speak or write."

2. "Nor do they acquire any insight into the remarkable intricacy of the grammar that they use unconsciously, even insofar as this system is understood and can be explicitly presented."

3. "Consequently, they miss both the challenge and the accomplishments of the study of language".

This (1) is such an obvious linguistic behavior, especially among very young learners (I have noticed that at my daughter, too) who, nowadays, have the entire world opened in front of their eyes via internet, games, movies, digital devices whose settings and menus provide an already specialized English which they acquire so easily, not minding and not being aware of any or all grammar rules or other functions of the language, but, at the same time, speaking it naturally and even correctly (2). These young learners (and not only) need to be paid attention to and encouraged (3) and this brings me to the idea that such students should have the awareness of their linguistic capabilities raised and praised and the evaluation of their knowledge (the way the Romanian system of education requires) should be done professionally by emphasizing the nature of the interest a certain student puts into learning English.

For example, student S is absolutely great at grammar and is capable of handling a conversation on any topic, but when asked, he does not know what tense he had used even though he had used it correctly. Student S is 16 years old and he attends Scoala Profesionala. If a teacher started to explain to him all the grammar he already uses correctly, without being aware of the terminology and the rules behind his abilities, would mean to create a huge confusion in his head and even make him be insecure when speaking again.

Student B is an exceptional student. He speaks a fluent English, he is fully aware of the grammar rules and he is also well read, things that made him last year the perfect candidate for the Olimpiada where he was awarded first prize by getting 100 points out of 100 possible, Olimpiada being a competition where grammar-based exercises are predominant and where B chooses the correct answer as a result of a conscient choice and where S could make the right choice instinctively. B's interest is to follow a career in which the use of English is an absolute necessity, but this is not why B is so skilled. B is very much focused on learning and he has a passion for reading and for reading in English.

Young girl Sofia, 10 years old, speaks English almost fluently and she is somehow aware of the tenses she uses because, at school, she learns also Romanian grammar and its rules. She does not know the name of each term, I also notice that she speaks instinctively too, due to her everyday contact with certain games, movies or internet applications that she finds interesting and so she becomes eager to explore all these, especially because they appear in front of her eyes only in English. At her age, English is also fashionable, cool and trendy when used among friends. Consequently, all the conditions for a more rationalized learning are created. Sofia can be explained and taught English using a mixture of traditional and modern approaches.

Learning through discovery, through the permanent use of the language at school, even though there are students who may not understand everything or even at all, is the key to becoming a speaker of a foreign language. Let us not forget all the Romanians that have been working for years abroad, in countries whose language they did not know at the beginning, but which they eventually learned by being constantly exposed to the necessity of understanding those around them and expressing their needs.

Teaching young learners and teenagers a foreign language by using topics and techniques that are connected to their world and not to the teacher's is another key because learning becomes efficient when the student enjoys what he learns. The Romanian system of education needs to adapt curricula to the needs, to the interests and to the well-being of the students and we will eventually have satisfied

and accomplished students and, why not, teachers. If the system does not make changes, then the key is the teacher that has to keep an open mind and possess the will to see through the appearances and the ability to recognize the particularities of each student and teach accordingly.

Bibliography

Chomsky, N. (1968), *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World

Prof. Ariadna Raluca Crețu
Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi”, Iași

The Western Hero as Presented in American Cinema

American cinema has always been and will always be at the very hearts of all movie lovers all over the world. No matter what other countries may offer in terms of cinematography, the Hollywood industry will never cease to impress through its glamour, attractive movies, movie stars with intriguing personal lives and destinies, all these building up the ideal source of interest for the cinema lovers.

Being born during the communist period, when the television programs were restricted not only in terms of duration, but also in terms of the diversity of programs, Telecinemateca was one of the most appreciated and watched shows on the Romanian unique TV channel. I grew up with Telecinemateca and, among the movies that were presented, the Westerns represented a true fascination and attraction on Tuesday or Wednesday evenings (I do not remember exactly). Everybody, in every house, would put aside any other business and sat comfortably in front of the black and white TV-set and would enjoy a Western evening.

I clearly remember John Wayne. Perhaps because John Wayne used to be, especially at that time, the embodiment of all male features that women were actually looking for into a man: strength, stamina, determination, a certain kind of roughness and toughness combined, almost imperceptibly, with a subliminal sensuality and sensitivity which perfectly complemented the portrait of a true Western hero. Everybody would watch such movies with pleasure and passion because Westerns were supposed to bring justice in a world of crime, murder and social injustice. The Western hero was seen as a Robin Hood of the West who would never give up on his goals which were always just.

In John Wayne, and I would dare say in any other western hero, people would not see the actor – because, technically, John Wayne was an actor and not a hero – but only the hero. He managed to create an image of himself and when someone asked about him, they would say that he was calm, both in his way of speaking and in his way of moving (he is actually famous for his walking). And how could he not be famous if we think of the fact that he played in 142 films and, amazingly, even if there are many actors that acted in Westerns, the first name we would hear when mentioning a Western hero is almost instantly John Wayne.

The Western hero is a man who is capable of great deeds even though he is, somehow, on the edge of civilization. Even though rough and tough, sometimes bad mannered and rude, he is capable of greatness and it is exactly this type of masculinity that induce a sense of sensuality and sexuality which turn him into a hero in the eyes of the women both in the film and among the ones who watch the movies.

Let us not forget that Westerns are so memorable also due to the absolutely amazing landscape their action is set. The combination between the acting itself and the scenery, the landscape is perfect and the result undeniable.

Westerns appeared as a reaction to the 19th century idealization of women in literature. There was too much sentimentalism and women seemed to have the central position in every aspect of society. It is about the a certain kind of cultural climate of moral reform which was influenced by evangelical Protestantism. Thus, women began to occupy central positions within the church, they were considered to have more moral qualities than men and eventually they got more privileged in society. So, the Westerns emerged as a reaction to the 19th century sentimental novel in which women were assigned a central position and the Westerns came with a new approach to life, to moral values detaching itself as a genre from the confined space of the church living room of the civilized world into the wilderness, the open space of freedom of all kinds, where you can do what you want and feel absolutely free. The Western is the antithesis of the domestic life, of its cult that would dominate those times, the Victorian times.

Historically and literarily, men have always wanted to escape the domestic routine and set free, in the wilderness of nature, where they could freely express their spirit, their masculinity which was somehow trapped within the domestic life, near a more or less domineering woman who, in their opinion, was preventing them from becoming the real man they felt they could be because men were identified with culture and civilization and women were the symbols of nature. Here comes the American West that turns upside down this symbolism and thus, men become the symbol of nature and wilderness while women are related to the civilization the Western hero wants to escape from. The imagined West is entirely and overwhelmingly masculine and nature, this time, has an essential role, it is definitory for the Western masculine atmosphere, dominating the human figure with its majesty and grandeur. We can all remember the great, large, desert areas where the Westerns heroes were on their horsebacks galloping and leaving high traces of dust behind them as if the entire world were theirs, as if they were the masters of the supreme and absolute freedom. The Western hero is

free, feels himself and at home when in the wilderness of nature, when there are no strings attached to his personality.

When referring to the Western hero and to the Western movie, we must not forget that we are fortunate to be John Ford's heirs. John Ford was one of the greatest film directors of all times who actually revolutionized the Western genre. Ford did not have a problem recreating the spirit of the West on the account of the geographical authenticity. He cared less about the geographical accuracy of the place where he made his movies and, instead, had the courage, to create a West of his own, a mythical West to be found exclusively in his movies. John Ford proves to be a man of sensitivity when saying "A legend is more interesting than the actual facts" and I tend to agree with him because we are all in search of imaginary places and people that could correspond to our inner longings for idealism and freedom of imagination. The Western landscape is the perfect place where the Western hero must prove himself because such a landscape is not friendly and demands special and unusual qualities from our hero so that he could survive. In the Western landscape there is no place to hide and no way to run. It is a landscape that requires almost superhuman powers and this is what Western heroes need to prove themselves, to affirm themselves, to reach their highest potential as man, males and heroes.

One of the most famous movies that Ford directed is *My Darling Clementine* and for those interested and in search of facts and geographical authenticity this is the film in which geographical areas such as they are on the map do not correspond to the imagined West of Ford. But who would care about that when watching such a wonderful film?

"A man's gotta do what a man's gotta do." When referring to the Western hero, these words are the essence of his very intimate being, of his masculinity, of his intrinsic qualities. The Western hero is a man of his deeds, of his facts and not at all a man who speaks a lot. Actually, he speaks very little, he speaks when he is supposed to speak and he only says what he absolutely has to say. He does not waste words. This theme of manhood is at the very heart of Western movies. The male hero is reinvented, his mastery and identity. The way he is portrayed in movies becomes the label, the mark of his identity. He finally knows who he really is. Everything in the movie is presented from the perspective of a man. Those who watch Westerns can understand the movie, can understand the hero himself, his actions, his gestures, his words, his attitude only if they understand the way a man thinks and if they do not know it yet, they will learn it by the end of the movie. The Western hero is the kind of man who can hardly express his feelings and emotions, not because he does not have them, but because, first of all, he is a man of action and sentimentalism could be fatal in the wilderness of the

West, it could turn him into a vulnerable, weak person. The way the Western hero expresses himself is through his actions. Even more, the hero of the West distrust language and repeatedly demonstrate that words are weak and facts are strong. Consequently, speaking is weakness and doing is strength. Ford manages to portray men who speak much in a way to demonstrate their weakness and cowardice. In *Stagecoach*, the banker who runs away with the money spouts the words and he proves to be a coward and Ford demonstrates the banker's weakness by showing his uncontrollable speech. Western heroes are the exact opposite of the educated men in the Victorian novel. They, on the contrary, do not have a rich vocabulary and they did not have the privilege of an expensive education. Reading is not a priority for them. They are men of action. They are always on the run. Talking too much turns you into a victim in Westerns.

I also remember Clint Eastwood and his unique way of looking into someone's eyes, speaking with his eyes and not with his mouth, the suspense that is created when the silence gets heavier and heavier. The heroes of the West need to control themselves, to be alert all the time, to always be ready to face any danger that can come especially from the back.

But the Western hero also spreads a certain kind of eroticism which is highly admired by the few women that usually appear in the movies. So, we may say that the Western hero, as I perceive him, has a quite contradictory, paradoxical personality: he represents the establishment but he owns nothing, he works hard but he is unemployed, he represents the good but uses violence, he is attracted to women but he refuses to settle down.

In my opinion, these are the exact features that make him attractive and irresistible in the eyes of women because he is, somehow, something they want but cannot have. The Western hero cannot settle down because he would deprive the world from his services for the supremacy of good and justice. His home is the wilderness and his property is his horse.

Westerns will always be movies to watch on a nice, relaxing evening, when the spirit and the mind are ready to detach themselves from the noise and pragmatism of the reality around us and when we are in search of another reality in which people are free to express their being, their actions and their personality. That is why the Western hero will inspire more and more generations to come and will represent an ideal of liberty we can only have in our imagination.

Prof. Ariadna Raluca Crețu
Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi”, Iași

The Transcendentalist Dimension of Poetry in the 1855 Preface to Leaves of Grass

In the range of American transcendentalists, Walt Whitman comes to complement Emerson's theoretical approaches to Transcendentalism. Emerson was actually very close to giving a name to the way in which an individual can transcend and be spiritually free and detached from the limits of society. Emerson considered that the poet was the only one capable to transcend, but Walt Whitman is the one that finds the solution which is poetry.

Walt Whitman is, above all, a poet. Unlike Emerson and Thoreau who displayed an ideologic and an existential discipline, Whitman enjoyed a quite liberal life and was not so isolated from society as Thoreau was, on the contrary, he lived in the social dynamic.

Walt Whitman found in poetry a tool to display transcendentalist consciousness as the equivalent for the poetic consciousness. He strongly believed that, through poetry, one can achieve the status of the transcending mind that Emerson described only theoretically. Walt Whitman's essential work is *Leaves of Grass* and the preface to this book is actually an essay entitled *1855 Preface to Leaves of Grass* which is essentially transcendentalist and that is why it is impossible to fully understand Whitman's poetry without having the understanding of the transcendentalist philosophy. Even though the *Preface* may seem a bit difficult to understand due to its highly poetic character, it is a piece of writing that is essential for understanding his transcendentalist approach to poetry. For Whitman poetry is not just literature, it is so much more than that, it is the very essence of the human existence, a *modus vivendi*, it is life itself.

The Americans of all nations at any time upon the earth have probably the fullest poetical nature. The United States themselves are essentially the greatest poem.

Walt Whitman sees the becoming of the United States through his transcendentalist eye, through his transcendentalist perception upon history itself, which in his case is no longer negative like in Emerson's case, but it is actually a transcendentalist journey towards the final reunification. The United States are the result, the outcome of a historical transcendence because this nation is born out of a process of creation based on the melting pot, but which is, essentially, the expression of the theory of the unity, disintegration and reunification whose final result is the recreation of the universe. The melting pot brings together all races and nations, melting them down into an organic and unique

nation. All these races and nations can be seen as the particles disintegrated from a unit they originated from and dissipated just to find each other again and reunite into a universal unit which, in Whitman's vision, is poetry itself. When reunited, the universe is functional again and this is due to poetry which is a form of universal unity. Thus, Whitman concludes that poetic creation leads to achieving an impersonal image over the universe.

Other states indicate themselves in their deputies . . . but the genius of the United States is not best or most in its executives or legislatures, nor in its ambassadors or authors or colleges or churches or parlors, nor even in its newspapers or inventors . . . but always most in the common people.

Walt Whitman writes in a highly poetic way about the common people of America thus showing that poetry is culture and the transcending poetry becomes the culture, the mind, the identity of the common man.

After dealing with Emerson's belief in the intellectual transcendence and Thoreau's conviction that only by isolation one can spiritually transcend, Walt Whitman offers the poetic perspective upon transcendentalism, through poetry as a form of knowledge embodying all forms of life.

Bibliografie:

- Whitman, W. (1885). *Leaves of Grass*

Prof. Ariadna Raluca Crețu
Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi”, Iași

CONDITIONAL REALITIES

(Resursă educațională deschisă)

Domeniul: Limbă și comunicare

Disciplina: Limba Engleză (L1)

Grup țintă: Clasa a IX-a (Nivel A2-B1)

Tip resursă: Ghid de învățare mixt (Teorie + Aplicații)

I. REPERE TEORETICE (The "Visual Map")

Această secțiune înlocuiește predarea frontală, permițând elevului să descopere singur regulile.

1. The Zero Conditional (Facts)

- **When?** Always true (laws of nature, habits).
- **How?** [**If + Present Simple**], [**Present Simple**]
- *Example:* If you mix red and white, you get pink.

2. The First Conditional (Possibilities)

- **When?** Real situations in the future.
- **How?** [**If + Present Simple**], [**Will + Verb**]
- *Example:* If I finish my project, I will go out with my friends.

3. The Second Conditional (Dreams/Hypothesis)

- **When?** Imaginary or impossible situations now/in the future.
- **How?** [**If + Past Simple**], [**Would + Verb**]
- *Example:* If I were a superhero, I would fly to school.

II. APLICAȚII PRACTICE (Interactive Tasks)

Task 1: The Logic Connector

Connect the condition with the logical result.

1. If you freeze water, ... | A. I would travel to Mars.
2. If I win this match, ... | B. it turns into ice.

3. If I had a spaceship, ...| C. I will celebrate with pizza.

Task 2: Error Correction (The "Editor" Task)

Each sentence has **one** mistake. Find and fix it:

1. If I will see him, I will tell him the news. (Correct: _____)
2. If I was you, I would study more. (Correct: _____)
3. Plants die if they didn't get water. (Correct: _____)

Task 3: Digital Integration (Optional)

III. PRODUCȚIE CREATIVĂ: "The Butterfly Effect"

Imagine one small change in your life today. Write 50 words using the **Second Conditional** to explain how your life would be different.

- *Prompts:* If I lived in a different country... / If I could speak 10 languages... / If I were a famous YouTuber...

IV. GHID PENTRU EVALUARE (Self-Check)

Criteria	Realizat	În curs
Identific corect cele 3 tipuri de condiționale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folosesc corect timpul <i>Past Simple</i> după "If" în Second Conditional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pot scrie o situație ipotetică despre viitorul meu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LESSON PLAN: "Conditional Realities"

Teacher: Ariadna Raluca Cretu

School: Colegiul Tehnic "Gheorghe Asachi", Iasi

Grade: IX (9th Grade, L1)

Level: A2-B1

Topic: Zero, First, and Second Conditionals

Lesson Type: Consolidation and Skills Development

Time: 50 minutes

1. SPECIFIC COMPETENCES:

- **2.2.** Participating in exchanges of opinions on topics of general interest.
- **3.2.** Extracting specific information from a descriptive or narrative text.

- **4.2.** Drafting clear, detailed texts on topics related to personal interest.

2. OPERATIONAL OBJECTIVES:

By the end of the session, students will be able to:

- **O1:** Distinguish between factual (Zero), real/possible (First), and hypothetical (Second) situations.
- **O2:** Apply the correct tense sequences (If clause vs. Main clause) in context.
- **O3:** Formulate advice and personal hypotheses using "If I were you..." and "If I had...".

3. TEACHING METHODS & TECHNIQUES:

- **Methods:** Discovery Learning, Guided Discovery, Brainstorming, Individual Practice, Think-Pair-Share.
- **Materials:** Whiteboard, Worksheets, Visual Aids (optional), Notebooks.

4. STAGES OF THE LESSON

I. Warm-up & Lead-in (7 min)

- **Teacher Activity:** T. asks a series of "What happens if...?" questions (e.g., "*What happens if you don't sleep for 24 hours?*" or "*What will you do if you finish your homework early today?*").
- **Student Activity:** Students respond using natural language, providing the basis for the lesson's grammar focus.
- **Interaction:** T-S; S-T.

II. Presentation & Guided Discovery (10 min)

- **Teacher Activity:** T. writes three contrasting sentences on the board:
 1. *If you heat ice, it melts.* (Scientific Fact)
 2. *If it's sunny tomorrow, we will go to the park.* (Possible Future)
 3. *If I were a bird, I would fly to the ocean.* (Imaginary Present)
- **Student Activity:** Students analyse the verbs in each clause. T. guides them to deduce the formula:
 - **0:** If + Present Simple / Present Simple.
 - **1st:** If + Present Simple / Will + Verb.
 - **2nd:** If + Past Simple / Would + Verb.

- **Interaction:** T-S; Discovery.

III. Controlled Practice (15 min)

- **Teacher Activity:** T. distributes a worksheet with two types of exercises:
 1. **Sentence Completion:** Filling in the correct form of the verb (e.g., "*If she (have) money, she would buy that car.*").
 2. **Logic Matching:** Matching the condition to the correct result.
- **Student Activity:** Students work individually, then check answers with a partner.
- **Interaction:** Individual; S-S (Peer Check).

IV. Production & Personalization (13 min)

- **Teacher Activity:** T. proposes the "Alternative Universe" scenario. T. asks: "*What would you change if you were the principal of this school?*"
- **Student Activity:** Students write a short paragraph (4-5 sentences) using the Second Conditional to describe their hypothetical changes.
- **Sharing:** Volunteers read their ideas aloud. T. provides feedback on accuracy.
- **Interaction:** Individual; S-Class.

V. Wrap-up & Homework (5 min)

- **Teacher Activity:** T. summarizes the three types of conditionals.
- **Homework:** "The Butterfly Effect" – Write 5 sentences explaining how one small change today would change their future (using the First and Second Conditionals).
- **Interaction:** T-S.

5. EVALUATION:

- **Formative:** Monitoring during the practice stage and providing immediate oral feedback.
- **Summative:** Assessing the quality and grammatical accuracy of the "Alternative Universe" paragraph.

Prof. Brunello Florina-Elena
Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi” Iași

Studiu privind adaptarea elevilor de clasa a IX-a la trecerea de la gimnaziu la liceu. Rolul profesorilor și al conducerii liceului

Rezumat

Tranziția de la gimnaziu la liceu constituie o etapă critică în dezvoltarea educațională și psihosocială a adolescenților, fiind însoțită de multiple provocări academice, emoționale și relaționale. Prezentul articol analizează principalele dificultăți întâmpinate de elevii de clasa a IX-a în procesul de adaptare, precum și rolul determinant al profesorilor și al conducerii unităților școlare în facilitarea integrării acestora în noul mediu educațional. Studiul evidențiază importanța strategiilor de sprijin instituțional, a climatului școlar pozitiv și a intervențiilor educaționale centrate pe elev.

Cuvinte-cheie: adaptare școlară, tranziție educațională, elevi de liceu, suport educațional, climat școlar

1. Introducere

Trecerea de la ciclul gimnazial la cel liceal reprezintă o perioadă de schimbări semnificative pentru elevi, caracterizată prin creșterea exigențelor academice, restructurarea relațiilor sociale și adaptarea la un nou cadru instituțional. Această tranziție poate genera stări de anxietate, nesiguranță și scădere a performanței școlare dacă nu este gestionată corespunzător de către mediul educațional

Literatura de specialitate subliniază faptul că adaptarea școlară este un proces multidimensional, influențat de factori cognitivi, emoționali și contextuali. În acest sens, școala joacă un rol esențial în crearea condițiilor favorabile integrării elevilor și prevenirii abandonului școlar timpuriu.

Scopul acestui articol este de a analiza dificultățile de adaptare ale elevilor de clasa a IX-a și de a evidenția modalitățile prin care cadrele didactice și conducerea liceului pot sprijini eficient acest proces.

2. Dificultăți întâmpinate de elevii de clasa a IX-a în procesul de adaptare

Intrarea în liceu presupune confruntarea elevilor cu un volum crescut de informații, cu ritmuri accelerate de predare și cu cerințe academice superioare față de cele din gimnaziu. Multiplicarea

numărului de profesori și diversitatea stilurilor didactice pot accentua sentimentul de confuzie și stres educațional.

Pe plan socio-emoțional, schimbarea colectivului și necesitatea construirii unor noi relații interpersonale pot genera insecuritate și izolare socială. Mulți elevi manifestă teamă de eșec, scăderea încrederii în sine și dificultăți de gestionare a timpului școlar.

Aceste probleme pot conduce la demotivare pentru învățare, absenteism și rezultate școlare slabe, dacă nu sunt abordate prin intervenții educaționale adecvate.

3. Modalități de sprijinire a adaptării elevilor

Un rol central în facilitarea tranziției îl au programele de orientare școlară și consiliere psihopedagogică. Activitățile de integrare, desfășurate în cadrul orelor de dirigenție sau prin proiecte educaționale, contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență și la reducerea anxietății școlare.

Comunicarea eficientă cu familia reprezintă un alt factor esențial, părinții fiind parteneri educaționali importanți în susținerea emoțională și academică a elevilor. Informarea constantă privind cerințele liceale și progresul școlar favorizează o adaptare echilibrată. De asemenea, dezvoltarea competențelor de învățare autonomă și a abilităților de gestionare a stresului contribuie la creșterea rezilienței școlare.

4. Rolul profesorilor în procesul de adaptare

Profesorii influențează direct climatul clasei și motivația pentru învățare a elevilor. O abordare empatică, bazată pe sprijin, feedback constructiv și claritatea cerințelor educaționale, poate reduce semnificativ stresul asociat tranziției școlare. Adaptarea strategiilor didactice la nivelul real de pregătire al elevilor, utilizarea metodelor interactive și stimularea participării active favorizează implicarea și progresul academic.

Profesorul devine astfel nu doar furnizor de cunoștințe, ci și facilitator al adaptării socio-emoționale.

5. Rolul conducerii liceului în susținerea integrării școlare

Managementul educațional are responsabilitatea de a crea un mediu sigur, incluziv și orientat spre nevoile elevilor. Implementarea programelor de integrare, colaborarea cu consilierul școlar și sprijinirea cadrelor didactice în activitatea pedagogică sunt elemente-cheie ale unei tranziții eficiente.

Promovarea unei culturi organizaționale bazate pe respect, comunicare deschisă și cooperare între elevi, profesori și părinți contribuie la prevenirea problemelor de adaptare și la creșterea performanței școlare.

6. Discuții

Rezultatele analizei teoretice evidențiază faptul că adaptarea elevilor de clasa a IX-a nu este un proces individual, ci unul sistemic, influențat de întregul climat educațional. Intervențiile fragmentate au eficiență redusă, în timp ce strategiile integrate, care implică profesorii, conducerea școlii și familia, produc efecte pozitive pe termen lung.

Este necesară dezvoltarea unor politici educaționale axate pe tranziția școlară, care să includă formarea cadrelor didactice în domeniul consilierii educaționale și al managementului emoțional al clasei.

7. Concluzii

Adaptarea elevilor la începutul liceului reprezintă o provocare majoră, cu implicații directe asupra succesului școlar și a dezvoltării personale. Dificultățile academice și emoționale pot fi diminuate prin sprijin educațional sistematic, climat școlar pozitiv și colaborare instituțională eficientă.

Profesorii și conducerea liceului au un rol decisiv în facilitarea integrării elevilor, prin practici pedagogice flexibile, programe de orientare și promovarea unei culturi școlare incluzive.

Bibliografie

- Cucoș, C. (2008). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă educațională*. Craiova: Editura Arves.
- Pânișoară, I.-O. (2015). *Psihologia învățării și dezvoltării*. București: Editura Polirom.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Zlate, M. (2009). *Psihologia motivației*. Iași: Editura Polirom.

Prof. Brunello Florina-Elena
Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi” Iași

Studiu referitor la modalitățile de motivare a elevilor din învățământul profesional și tehnologic pentru învățarea limbilor străine

Rezumat

În societatea contemporană, caracterizată prin mobilitate profesională și interconectare culturală, competențele de comunicare în limbi străine reprezintă un factor esențial al inserției socio-profesionale. Cu toate acestea, în învățământul profesional și tehnologic se constată frecvent un nivel scăzut al motivației pentru studiul limbilor străine, determinat de experiențe școlare negative, dificultăți de învățare și lipsa percepției utilității practice. Prezentul studiu își propune să analizeze strategiile educaționale care pot contribui la creșterea motivației elevilor, prin corelarea conținuturilor lingvistice cu domeniul profesional, utilizarea metodelor interactive, integrarea tehnologiei educaționale și aplicarea evaluării formative.

Cuvinte-cheie: motivație școlară, limbi străine, învățământ profesional, metode interactive, educație aplicată

1. Introducere

Globalizarea, dezvoltarea pieței muncii europene și digitalizarea economiei impun formarea unor competențe transversale, printre care cunoașterea limbilor străine ocupă un loc central. Angajatorii solicită tot mai frecvent abilități de comunicare interculturală, capacitatea de a utiliza documentații tehnice în limbi de circulație internațională și participarea la formări sau mobilități externe.

În acest context, rolul școlii este de a pregăti elevii pentru integrarea profesională eficientă. Cu toate acestea, în învățământul profesional și tehnologic, limbile străine sunt adesea percepute ca discipline secundare, cu relevanță redusă pentru meseria aleasă. Această percepție generează dezinteres, absenteism și rezultate școlare modeste.

Motivația pentru învățare este un factor determinant al succesului educațional. Studiile din psihologia educației arată că elevii implicați activ și care percep utilitatea conținuturilor obțin performanțe superioare. Prin urmare, identificarea strategiilor de stimulare a motivației pentru studiul limbilor străine reprezintă o prioritate pedagogică.

2. Cadrul teoretic al motivației pentru învățare

Motivația reprezintă ansamblul factorilor interni și externi care declanșează, direcționează și susțin comportamentul de învățare. În psihologia educațională, aceasta este considerată un predictor esențial al performanței școlare și al implicării active.

Una dintre cele mai cunoscute teorii este ierarhia nevoilor formulată de Abraham Maslow, conform căreia indivizii sunt motivați progresiv de satisfacerea nevoilor fiziologice, de siguranță, de apartenență, de stimă și de autorealizare. În mediul școlar, elevii care nu se simt acceptați, sprijiniți sau valorizați pot manifesta o motivație scăzută pentru învățare. Crearea unui climat educațional pozitiv devine astfel o condiție esențială pentru angajamentul școlar.

Teoria autodeterminării elaborată de Deci și Ryan diferențiază motivația intrinsecă, bazată pe interes și plăcerea de a învăța, de motivația extrinsecă, determinată de recompense sau constrângeri externe. Studiile arată că motivația intrinsecă este asociată cu performanțe superioare și cu învățare profundă. În cazul elevilor din învățământul profesional, motivația extrinsecă este frecvent dominantă, însă poate fi transformată treptat prin activități relevante și experiențe de succes.

Modelul expectanței și valorii, propus de Eccles și Wigfield, subliniază că elevii sunt motivați atunci când cred că pot avea succes și când percep activitatea ca fiind valoroasă. Aplicat limbilor străine, acest model evidențiază importanța dezvoltării încrederii în competențele lingvistice și a demonstrării utilității practice a acestora.

3. Particularitățile elevilor din învățământul profesional și tehnologic

Elevii din acest segment educațional prezintă caracteristici specifice care influențează procesul de învățare. În general, aceștia manifestă o orientare accentuată spre activități concrete și aplicative, preferând sarcini care au finalitate practică imediată. Mulți dintre acești elevi provin din medii socio-economice vulnerabile, unde capitalul cultural este redus, iar sprijinul pentru activitățile școlare este limitat. Experiențele școlare anterioare, adesea marcate de eșec, pot conduce la scăderea stimei de sine și la lipsa încrederii în propriile capacități de învățare.

Motivația extrinsecă (note, recompense, promovare) predomină adesea în detrimentul celei intrinseci. Din acest motiv, profesorul trebuie să creeze situații de învățare relevante, care să stimuleze interesul autentic al elevilor și să favorizeze succesul progresiv.

4. Corelarea limbii străine cu domeniul profesional

Contextualizarea învățării reprezintă un principiu esențial al pedagogiei moderne. În cazul elevilor din învățământul profesional, limba străină trebuie prezentată ca instrument de lucru.

Această abordare presupune adaptarea conținuturilor curriculare la specificul calificării profesionale. De exemplu, elevii din domeniul turismului pot exersa dialoguri cu clienți, realizarea de rezervări sau prezentarea serviciilor, în timp ce elevii din domeniul tehnic pot lucra cu instrucțiuni de utilizare, fișe de securitate sau manuale tehnice.

Utilizarea documentelor autentice contribuie la creșterea realismului și a motivației. Elevii înțeleg astfel că limba străină este un instrument concret necesar în activitatea profesională viitoare.

5. Metode interactive și învățarea activă

Predarea tradițională centrată pe transmiterea de informații este adesea inefficientă pentru acest tip de elevi. Metodele interactive, în schimb, favorizează implicarea activă și responsabilizarea învățării. Jocul de rol permite simularea situațiilor profesionale reale, dezvoltând competențe de comunicare și rezolvare de probleme. Proiectele tematice stimulează cooperarea și creativitatea, iar munca în echipă dezvoltă abilități sociale esențiale pe piața muncii. Învățarea prin sarcini practice consolidează cunoștințele și le face mai ușor de transferat în contexte reale. Elevii devin participanți activi, nu simpli receptori de informație.

6. Integrarea tehnologiei educaționale

Tehnologia reprezintă un instrument valoros pentru creșterea motivației și diversificarea strategiilor didactice. Aplicațiile de învățare a vocabularului, platformele online și resursele multimedia facilitează învățarea autonomă și personalizată. Materialele audio-video autentice expun elevii la limbaj real și contexte profesionale veridice. Testele interactive oferă feedback imediat, sporind sentimentul de progres. În plus, utilizarea tehnologiei contribuie la dezvoltarea competențelor digitale, indispensabile în societatea contemporană.

7. Concluzii

Motivarea elevilor din învățământul profesional pentru studiul limbilor străine presupune adaptarea procesului didactic la nevoile reale ale acestora. Prin contextualizare profesională, metode interactive, tehnologie educațională și evaluare formativă, limba străină poate deveni un instrument relevant pentru integrarea socio-profesională.

Bibliografie

Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Polirom.

Cucoș, C. (2008). Pedagogie. Iași: Polirom.

Dumitru, I. Al. (2013). Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Iași: Polirom. Harmer, J. (2015). How to Teach English. Harlow: Pearson.

Pânișoară, I.-O. (2015). Psihologia învățării și dezvoltării. București: Polirom.

Zlate, M. (2009). Psihologia motivației. Iași: Polirom.

Maslow, A. H. (1954). Motivation and Personality. New York: Harper & Row.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Prof. Brunello Florina-Elena
Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi” Iași

The Use of Coursebooks and Other Materials in Vocational Classrooms: A Scientific Perspective

Abstract

The present study examines the role and effectiveness of coursebooks and supplementary materials in vocational education settings. Vocational classrooms — distinct from traditional academic environments — focus on practical skills and workplace readiness. As such, instructional materials must align not only with cognitive learning objectives but also with real-world applications. This paper reviews theoretical underpinnings, pedagogical practices, material evaluation criteria, and empirical research findings to understand how coursebooks and other materials contribute to student outcomes in vocational education. It concludes with recommendations for educators, curriculum developers, and policymakers.

Keywords: vocational education and training (VET); coursebooks; instructional materials; authentic materials; material adaptation; skills development

1. Introduction

Vocational education and training (VET) encompasses a diverse set of programs designed to prepare learners with practical skills for specific trades or professions (e.g., healthcare, automotive technology, hospitality). Unlike general education, VET prioritizes skill mastery and workplace integration, calling for instructional materials that resonate with industry standards and authentic practice. Coursebooks have traditionally served as central resources, but other educational materials — such as digital media, authentic workplace texts, simulation tools, and task-based resources — are increasingly integrated into vocational classrooms. This study explores the uses, benefits, limitations, and pedagogical strategies surrounding coursebooks and supplementary materials in vocational education. By juxtaposing theoretical frameworks with classroom realities, this article aims to provide a comprehensive understanding of how learning materials support — or hinder — vocational learning.

2. Theoretical Foundations

2.1. Constructivism and Situated Learning

Vocational learning aligns well with constructivist theories, where knowledge is actively constructed through experience and reflection rather than passively received. In this lens, materials function as mediational tools — resources that help learners bridge abstract concepts with practical application. *Situated learning theory* further emphasizes the importance of context: skills learned within authentic environments are more likely to transfer to real-world practice. Coursebooks designed with authentic tasks and workplace scenarios can thus help contextualize learning.

3. Coursebooks in Vocational Classrooms

3.1. Purposes of Coursebooks

Coursebooks typically serve several functions:

- **Curriculum Framework:** They outline the sequence of topics and provide coherence in content delivery.
- **Resource for Learners:** Coursebooks offer explanations, examples, exercises, and assessments.
- **Teacher Support:** They guide lesson planning, pedagogical strategies, and assessment alignment.

In vocational settings, coursebooks often include technical terminology, step-by-step procedures, safety protocols, and case scenarios mirroring workplace problems.

3.2. Strengths of Coursebooks

- **Structured Knowledge:** They ensure systematic coverage of essential competencies.
- **Standardization:** Coursebooks can help align training with industry standards and certification requirements.
- **Support for Novices:** Well-designed texts guide learners through complex procedures with scaffolding.

3.3. Limitations of Coursebooks

Despite their uses, coursebooks may fall short in vocational contexts:

- **Lack of Authenticity:** Many textbooks provide idealized procedures that do not capture workplace variability.
- **Static Content:** Printed materials cannot easily reflect fast-changing technologies, tools, or regulations.

- **One-size-fits-all:** Coursebooks may not meet diverse learner needs across different vocational contexts.

4. Other Materials in Vocational Classrooms

4.1. Digital and Multimedia Resources

Digital platforms, instructional videos, interactive simulations, and e-learning modules offer dynamic, multimodal learning experiences. For example:

- **Simulations:** Virtual labs allow learners to practice high-risk procedures in safe environments.
- **Video Demonstrations:** Recorded demonstrations model workplace tasks with real practitioners.
- **Online Resources:** Industry websites, technical manuals, and open educational resources (OERs) provide up-to-date content.

4.2. Authentic Workplace Texts

Materials derived from workplaces — such as job cards, client reports, technical specs, invoices, and customer communications — have high relevance to vocational learners. These texts help learners:

- Encounter real language and practices used in industry.
- Develop literacy and numeracy skills applied in context.
- Understand organizational norms and documentation standards.

4.3. Project-Based Materials and Task Sheets

Project assignments, work-plans, and task sheets encourage learner autonomy and problem-solving. These materials often integrate multiple competencies—technical skills, communication, teamwork, and critical thinking—and can be scaffolding tools for collaborative learning.

5. Pedagogical Strategies for Effective Material Use

To optimize learning outcomes in vocational classrooms, educators should consider the following strategies:

- **Material Evaluation:** Assess materials for relevance, accuracy, authenticity, and alignment with industry standards.
- **Blended Resource Design:** Combine coursebook units with multimedia, workplace texts, and project tasks.
- **Adaptation and Customization:** Modify materials to meet learners' language levels, cultural backgrounds, and vocational needs.

- **Feedback and Reflection:** Integrate formative assessments that encourage learners to reflect on task performance and material utility.

6. Conclusion

Coursebooks remain valuable in vocational education for structuring curriculum and providing foundational knowledge. However, their limitations—especially in authenticity and adaptability—necessitate the integration of diverse supplementary materials. Digital resources, authentic workplace texts, and task-based materials enrich vocational learning by bridging classroom and workplace practices. Effective use of these resources depends on teacher expertise, alignment with industry standards, and learner engagement. For vocational education to fulfill its mission of preparing learners for the workforce, instructional materials must be dynamic, contextually relevant, and pedagogically integrated.

References

- Handayani, H. L., & Dewi, D. N. (2022). *The Use of Authentic Materials in Teaching English at Vocational High School*. Jurnal Inovasi dan Manajemen Pendidikan.
- Richards, J. C. (2001). *Teaching Materials and Coursebooks*. In educational theory and practice — coursebooks as core resources.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., et al. (2017). *Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review*. Empirical Research in Vocational Education and Training.

Prof. Buzoianu Manuela
Liceul Tehnologic „Edmond Nicolau”, Brăila

Dezvoltarea competențelor antreprenoriale în învățământul preuniversitar prin metode activ-participative

În contextul transformărilor economice accelerate și al cerințelor pieței muncii, dezvoltarea competențelor antreprenoriale devine o prioritate a educației preuniversitare. Articolul analizează rolul disciplinelor Economie și Educație antreprenorială în formarea competențelor-cheie și propune metode activ-participative aplicabile la clasă, menite să stimuleze inițiativa, responsabilitatea și gândirea economică a elevilor.

1. Importanța educației antreprenoriale în școală

Educația antreprenorială nu se rezumă la formarea viitorilor antreprenori, ci contribuie la dezvoltarea:

- spiritului de inițiativă;
- capacității de asumare a riscurilor;
- gândirii critice și analitice;
- competențelor financiare de bază.

Într-o economie bazată pe inovație și adaptabilitate, elevii trebuie să înțeleagă mecanismele pieței, rolul întreprinderii și importanța deciziilor economice responsabile.

2. Rolul profesorului de economie în formarea competențelor-cheie

Profesorul de economie devine facilitator al învățării aplicate, depășind transmiterea informației teoretice. Misiunea sa include:

- corelarea conținuturilor cu realitatea economică locală;
- dezvoltarea competențelor financiare funcționale;
- stimularea inițiativei și creativității elevilor.

Predarea trebuie să se orienteze spre situații-problemă, studii de caz și contexte reale.

3. Metode activ-participative eficiente în educația antreprenorială

a) Studiul de caz

Analiza unor exemple reale de afaceri locale sau naționale dezvoltă:

- capacitatea de analiză;

- înțelegerea riscurilor;
- evaluarea strategiilor economice.

b) Firma de exercițiu

Simularea unei firme oferă elevilor experiență practică în:

- elaborarea planului de afaceri;
- stabilirea strategiei de marketing;
- gestionarea bugetului;
- analiza profitului și pierderii.

c) Proiectul antreprenorial

Elevii pot dezvolta o idee de afacere adaptată comunității locale, parcurgând etapele:

1. Identificarea nevoii.
2. Analiza pieței.
3. Proiectarea produsului/serviciului.
4. Estimarea costurilor și veniturilor.

d) Dezbateri economice

Teme precum:

- „Salariul minim – avantaj sau risc pentru economie?”
 - „Digitalizarea – oportunitate sau amenințare pentru locurile de muncă?”
- stimulează gândirea critică și argumentarea economică.

4. Impactul asupra elevilor

Aplicarea metodelor experiențiale conduce la:

- creșterea motivației pentru învățare;
- dezvoltarea încrederii în sine;
- îmbunătățirea competențelor de comunicare;
- formarea unei atitudini proactive față de viața profesională.

Educația antreprenorială devine astfel un instrument de pregătire pentru viață, nu doar pentru examen.

5. Concluzii

Formarea competențelor antreprenoriale reprezintă o necesitate a sistemului educațional contemporan. Profesorul de economie are un rol esențial în transformarea disciplinei într-un spațiu de învățare aplicată, orientată spre realitate și inițiativă.

Integrarea metodelor activ-participative contribuie la dezvoltarea unei generații capabile să înțeleagă mecanismele economice și să acționeze responsabil într-un mediu competitiv.

Prof. Buzoianu Manuela
Liceul Tehnologic Edmond Nicolau, Brăila

Educația financiară și comportamentul economic al tinerilor – provocări și perspective în contextul economiei actuale

Într-un context economic marcat de inflație, digitalizare și instabilitate financiară globală, educația financiară devine un instrument esențial pentru formarea comportamentului economic responsabil al tinerilor. Articolul analizează relația dintre nivelul de alfabetizare financiară și deciziile economice ale elevilor, subliniind rolul școlii în dezvoltarea competențelor financiare funcționale.

1. Context economic actual și necesitatea educației financiare

Economia contemporană este caracterizată de:

- creșterea costului vieții;
- volatilitate financiară;
- extinderea serviciilor bancare digitale;
- acces facil la credit și consum online.

În acest context, tinerii devin participanți activi la viața economică încă din perioada liceului, prin utilizarea cardurilor, aplicațiilor financiare și platformelor de comerț electronic. Lipsa unei educații financiare solide poate conduce la:

- supraîndatorare;
- consum impulsiv;
- incapacitate de economisire;
- decizii financiare iraționale.

2. Comportamentul economic al tinerilor

Comportamentul economic este influențat de factori precum:

- mediul familial;
- influența socială;
- nivelul de informare;
- cultura consumului.

Studiile economice arată că deciziile financiare nu sunt exclusiv raționale, ci sunt influențate de percepții, emoții și presiuni sociale. În acest sens, educația economică trebuie să includă și elemente de economie comportamentală:

- efectul de turmă;
- preferința pentru consum imediat;
- subestimarea riscurilor financiare.

3. Rolul disciplinei Economie în formarea competențelor financiare

Disciplina Economie oferă cadrul teoretic pentru înțelegerea:

- mecanismelor pieței;
- relației dintre cerere și ofertă;
- funcționării sistemului bancar;
- impactului inflației asupra puterii de cumpărare.

Însă, pentru a influența real comportamentul elevilor, predarea trebuie orientată spre aplicabilitate:

- simulări de buget personal;
- analiză comparativă a ofertelor de credit;
- exerciții de planificare financiară;
- evaluarea riscurilor investiționale.

4. Educația financiară – investiție în capitalul uman

Din perspectivă macroeconomică, un nivel ridicat de alfabetizare financiară contribuie la:

- stabilitatea sistemului financiar;
- reducerea riscului de îndatorare excesivă;
- creșterea ratei de economisire;
- dezvoltarea spiritului investițional.

Educația financiară nu este doar o competență individuală, ci un factor de dezvoltare economică durabilă.

5. Perspective și direcții de acțiune

Pentru consolidarea educației financiare în școală sunt necesare:

- integrarea conținuturilor practice în curriculum;
- colaborarea cu instituții financiare;
- utilizarea aplicațiilor digitale educaționale;
- organizarea de ateliere și proiecte tematice.

Profesorul de economie are un rol strategic în formarea unei generații capabile să ia decizii financiare responsabile și informate.

Concluzii

Educația financiară reprezintă o condiție esențială pentru dezvoltarea unui comportament economic echilibrat în rândul tinerilor. Într-un mediu economic complex și imprevizibil, școala devine spațiul în care se construiesc competențele necesare gestionării resurselor, asumării riscurilor și planificării financiare pe termen lung.

Prof. Buzoianu Manuela
Liceul Tehnologic Edmond Nicolau, Brăila

Integrarea competențelor digitale în educația antreprenorială – oportunități și impact asupra formării elevilor

Transformările accelerate generate de digitalizare impun regândirea modului în care educația antreprenorială este proiectată și implementată în învățământul preuniversitar. Integrarea competențelor digitale în formarea elevilor nu mai reprezintă o opțiune, ci o necesitate, în contextul unei economii bazate pe inovare, tehnologie și adaptabilitate. Articolul analizează rolul competențelor digitale în dezvoltarea spiritului antreprenorial, evidențiază oportunitățile pedagogice oferite de instrumentele digitale și propune direcții concrete de aplicare în activitatea didactică.

Societatea contemporană se caracterizează printr-o evoluție rapidă a tehnologiilor informaționale și comunicaționale, care influențează profund mediul economic și piața muncii. În acest context, sistemul educațional are responsabilitatea de a forma elevi capabili să utilizeze tehnologia în mod creativ, critic și responsabil, integrând competențele digitale în dezvoltarea competențelor antreprenoriale.

Antreprenoriatul modern nu mai poate fi conceput în afara mediului digital. De la comerț electronic la marketing online, de la analiză de date la utilizarea inteligenței artificiale, toate aceste dimensiuni solicită competențe specifice, care trebuie cultivate încă din perioada școlarității.

Competențele digitale – fundament al antreprenoriului contemporan

Competențele digitale includ abilitatea de a utiliza tehnologia pentru informare, comunicare, creare de conținut, rezolvare de probleme și colaborare. În educația antreprenorială, acestea contribuie la:

- identificarea oportunităților de afaceri în mediul online;
- utilizarea platformelor digitale pentru promovare și vânzare;
- gestionarea resurselor prin aplicații specializate;
- dezvoltarea gândirii analitice prin utilizarea instrumentelor de analiză a datelor;
- adaptarea rapidă la schimbările tehnologice.

Elevii care dobândesc competențe digitale solide devin mai autonomi, mai inovativi și mai pregătiți pentru inițiative antreprenoriale în economia actuală.

Oportunități pedagogice oferite de digitalizare

Integrarea tehnologiei în procesul educațional permite aplicarea unor metode activ-participative eficiente, precum:

- învățarea bazată pe proiect (realizarea unui plan de afaceri digital);
- simulări economice online;
- utilizarea platformelor colaborative pentru dezvoltarea ideilor de business;
- realizarea de campanii de marketing digital simulate;
- participarea la competiții antreprenoriale virtuale.

Aceste metode stimulează creativitatea, colaborarea și asumarea responsabilității, contribuind la formarea unei mentalități antreprenoriale adaptate economiei digitale.

Impact asupra formării elevilor

Integrarea competențelor digitale în educația antreprenorială generează multiple beneficii:

1. **Creșterea motivației pentru învățare** – utilizarea tehnologiei apropie procesul educativ de realitatea cotidiană a elevilor.
2. **Dezvoltarea autonomiei** – elevii învață să caute informații relevante și să ia decizii fundamentate.
3. **Formarea gândirii critice** – analiza surselor digitale și evaluarea riscurilor online dezvoltă discernământul.
4. **Creșterea adaptabilității** – elevii devin mai flexibili în fața schimbărilor economice.
5. **Stimularea inovării** – tehnologia oferă un cadru propice pentru testarea ideilor și prototiparea soluțiilor.

Pe termen lung, aceste competențe contribuie la creșterea gradului de angajabilitate și la dezvoltarea unei culturi antreprenoriale sustenabile.

Provocări și direcții de dezvoltare

Implementarea eficientă a competențelor digitale în educația antreprenorială presupune depășirea unor provocări, precum:

- accesul inegal la resurse tehnologice;
- nivelul diferit de pregătire digitală al cadrelor didactice;
- necesitatea actualizării curriculumului;
- integrarea echilibrată a tehnologiei fără a diminua componenta formativă.

Este necesară formarea continuă a profesorilor, investiția în infrastructură digitală și dezvoltarea unor parteneriate între școală și mediul economic.

Concluzii

Integrarea competențelor digitale în educația antreprenorială reprezintă o direcție strategică pentru modernizarea învățământului preuniversitar. Într-o economie digitalizată, formarea elevilor trebuie să depășească transmiterea de cunoștințe teoretice și să vizeze dezvoltarea unor competențe aplicative, orientate spre inovare, adaptabilitate și inițiativă.

Școala are rolul de a crea contexte autentice de învățare, în care tehnologia devine un instrument de dezvoltare a spiritului antreprenorial, contribuind astfel la formarea unor viitori profesioniști capabili să răspundă provocărilor economiei actuale.

Prof. Magdalena Ene
Colegiul Național „Nicolae Iorga”, Brăila

Gamification in the EFL Classroom: Benefits, Pitfalls, and Practical Classroom Applications

Abstract

Gamification has gained considerable attention in the field of English as a Foreign Language (EFL) teaching due to its potential to increase learner motivation and engagement. By integrating game elements such as points, challenges, rewards, and collaboration into educational contexts, teachers can create more dynamic and learner-centred lessons. This article examines the main benefits and pitfalls of gamification in the EFL classroom and proposes practical classroom activities that can be adapted to different age groups and proficiency levels. The paper also offers methodological recommendations to ensure that gamification supports meaningful language learning rather than superficial engagement.

1. Introduction

In contemporary education, English language teachers face the challenge of teaching students who are increasingly accustomed to interactive digital environments. Traditional, teacher-centred approaches may fail to fully engage learners, particularly adolescents. As a result, innovative methodologies that place students at the centre of the learning process have become essential. Gamification, understood as the use of game elements in non-game contexts (Deterding et al., 2011), has emerged as a powerful pedagogical strategy. In EFL teaching, gamification can transform routine tasks into motivating challenges, encouraging active participation and meaningful communication. This article aims to explore both the advantages and the limitations of gamification and to provide concrete examples of how it can be effectively implemented in the EFL classroom.

2. Gamification and Language Learning

It is important to distinguish between **game-based learning** and **gamification**. While game-based learning involves the use of complete games for educational purposes, gamification focuses on integrating selected game elements into existing learning activities.

In the EFL classroom, common gamification elements include:

- points, stars, or virtual coins
- levels or progress bars
- badges for achievement
- time-based challenges
- collaboration and competition

These elements can be applied to all language skills—listening, speaking, reading, writing—as well as vocabulary and grammar practice.

3. Benefits of Gamification in the EFL Classroom

3.1 Enhancing Motivation and Engagement

Research shows that gamification can significantly increase learner motivation by making learning more enjoyable and less stressful (Kapp, 2012). Students are more willing to participate in activities when tasks are presented as challenges rather than tests.

3.2 Encouraging Meaningful Communication

Gamified tasks often require interaction, negotiation of meaning, and collaboration. This aligns well with communicative language teaching principles and supports the development of speaking and listening skills.

3.3 Supporting Formative Assessment

Many gamified activities allow teachers to monitor progress in real time and provide immediate feedback. Students can see their improvement, which fosters self-awareness and learner autonomy.

3.4 Developing Social and Cognitive Skills

Group-based challenges promote teamwork, problem-solving, and critical thinking. These transversal skills are increasingly valued in modern education and complement language learning.

4. Practical Gamified Activities for the EFL Classroom

Activity 1: Vocabulary Quest

Level: A2–B1

Skill focus: Vocabulary, speaking

Students work in teams and receive a “quest map” with different vocabulary challenges (definitions, synonyms, sentence creation). Each completed task earns points or a badge. The final task requires students to use all new words in a short dialogue or story.

Pedagogical value: reinforces vocabulary through repetition and contextual use.

Activity 2: Grammar Escape Room

Level: B1–B2

Skill focus: Grammar, reading

Students must “escape” the classroom by solving grammar-based puzzles (error correction, sentence transformation, multiple-choice tasks). Each correct answer provides a clue or code.

Pedagogical value: promotes problem-solving and accuracy in a low-anxiety environment.

Activity 3: Speaking Leaderboard (with cooperation)

Level: A2–B2

Skill focus: Speaking fluency

Students earn points for participation in speaking tasks such as role-plays, debates, or storytelling.

Points can also be earned for helping peers or using target vocabulary correctly.

Pedagogical value: encourages oral participation while reducing the negative effects of individual competition.

Activity 4: Digital Quiz Challenges

Level: All levels

Skill focus: Revision, listening, reading

Online platforms (e.g. quiz-based tools) are used for revision lessons. Questions can include audio, images, or short texts.

Pedagogical value: provides instant feedback and increases engagement during revision.

5. Pitfalls and Challenges of Gamification

Despite its advantages, gamification must be used with caution.

5.1 Excessive Competition

If competition dominates the classroom, weaker students may feel demotivated. Cooperative elements should always balance competitive ones.

5.2 Superficial Learning

Focusing too much on points and rewards may result in surface-level learning. Teachers must ensure that tasks require meaningful language use.

5.3 Teacher Workload

Designing effective gamified activities can be time-consuming. Reusable templates and simple structures can help reduce preparation time.

5.4 Unequal Access to Technology

Not all classrooms have access to digital devices. However, gamification can also be implemented using low-tech or no-tech solutions.

6. Methodological Recommendations

For successful implementation, teachers should:

- clearly define linguistic objectives
- adapt gamification to learners' age and proficiency level
- combine gamified tasks with traditional methods
- encourage reflection after activities
- use rewards to support, not replace, intrinsic motivation

Gamification should be seen as a flexible teaching strategy rather than a goal in itself.

7. Conclusion

Gamification offers valuable opportunities to enhance motivation, engagement, and communication in the EFL classroom. When applied thoughtfully and in moderation, it can support meaningful language learning and create a positive classroom atmosphere. However, teachers must remain critical and reflective, ensuring that pedagogical goals remain central. A balanced approach allows gamification to become a powerful ally in English language teaching.

References

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining gamification*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. Sebastopol: O'Reilly Media.

Prof. Magdalena Ene
Colegiul Național „Nicolae Iorga”, Brăila

Growth Mindset in the English Classroom: Fostering Motivation, Resilience, and Language Development

Abstract

The concept of growth mindset has gained significant attention in educational psychology and language teaching. Defined as the belief that abilities can be developed through effort, effective strategies, and feedback, a growth mindset plays a crucial role in foreign language learning, where mistakes and challenges are unavoidable. This article explores the importance of fostering a growth mindset in the English classroom, outlines its benefits for EFL learners, and provides practical strategies and classroom activities that teachers can use to encourage perseverance, confidence, and learner autonomy.

1. Introduction

Learning a foreign language is a complex and often emotionally challenging process. Many students believe that success in English depends on innate talent rather than sustained effort, which can lead to anxiety, avoidance of speaking, and fear of making mistakes. Such beliefs are particularly common among adolescents and low-achieving learners.

The concept of *growth mindset*, introduced by Carol Dweck (2006), offers a powerful framework for addressing these challenges. In the English classroom, promoting a growth mindset can help students view mistakes as learning opportunities, persist in the face of difficulty, and develop a more positive attitude towards language learning. This article examines how growth mindset principles can be integrated into EFL teaching and provides practical classroom applications.

2. Fixed Mindset vs. Growth Mindset in Language Learning

According to Dweck, learners with a **fixed mindset** believe that intelligence and language ability are static traits. In contrast, learners with a **growth mindset** believe that skills can be developed through practice and effort.

In the context of EFL, these mindsets may be indicated by typical student statements:

- *Fixed mindset*: “I’m bad at English.” / “I’ll never speak fluently.”
- *Growth mindset*: “I’m improving.” / “I need more practice.”

Because language learning involves constant trial and error, a fixed mindset can seriously hinder progress. A growth mindset, on the other hand, encourages risk-taking, active participation, and long-term engagement.

3. Benefits of a Growth Mindset in the English Classroom

3.1 Increased Motivation and Engagement

Students who believe that improvement is possible are more motivated to participate in tasks and invest effort. They are less likely to give up when facing difficult grammar structures, complex texts, or speaking tasks.

3.2 Reduced Anxiety and Fear of Mistakes

A growth mindset normalises errors as part of the learning process. This is particularly important in speaking activities, where fear of making mistakes often prevents students from communicating.

3.3 Improved Learner Autonomy

Growth mindset-oriented classrooms encourage reflection, goal-setting, and self-assessment. Students learn to take responsibility for their own progress rather than relying solely on the teacher.

3.4 Positive Classroom Climate

When effort and progress are valued over perfection, the classroom becomes a safer, more supportive environment. Peer collaboration improves, and competition becomes less threatening.

4. Practical Strategies for Promoting Growth Mindset in EFL

4.1 Using Growth-Oriented Language

Teachers play a key role in shaping students' beliefs through the language they use. Feedback should focus on effort, strategies, and progress rather than innate ability.

Examples:

- Instead of “*You’re very good at English*”, say “*Your effort really paid off.*”
- Instead of “*This is wrong*”, say “*You’re on the right track. Let’s improve this.*”

4.2 Teaching Students About the Brain and Learning

Brief discussions about how the brain learns languages can be very effective. Explaining that making mistakes helps build new connections can change students' attitudes towards challenges.

Classroom idea:

Ask students to reflect on something they could not do in English before but can do now.

4.3 Reframing Mistakes as Learning Opportunities

Mistakes should be treated as valuable feedback, not failure.

Activity: “My Favourite Mistake”

Students choose a mistake they made in a test or speaking task and explain what they learned from it.

Pedagogical value: encourages reflection and reduces fear of failure.

4.4 Process-Based Feedback and Assessment

Assessment should emphasise progress and improvement, not just final results.

Examples:

- learning journals
- portfolios
- self-assessment checklists
- “What I improved this week” reflections

5. Growth Mindset Classroom Activities

Activity 1: “Yet” Statements

Level: A2–B2

Students rewrite negative statements by adding *yet*.

Example:

“I can’t understand spoken English.” → “I can’t understand spoken English **yet**.”

Value: helps students reframe challenges positively.

Activity 2: Goal-Setting in English Learning

Level: B1–B2

Students set short-term, achievable language goals (e.g. “I will use five new words in speaking this week”).

Value: promotes responsibility and measurable progress.

Activity 3: Reflective Learning Logs

Level: All levels

Students keep a short weekly log answering questions such as:

- What did I find difficult?

- What strategy helped me?
- What will I try next time?

Value: develops metacognitive skills and self-awareness.

6. Challenges in Implementing Growth Mindset

Despite its benefits, promoting a growth mindset requires consistency and patience. Students may initially resist new approaches, especially if they are accustomed to grades-focused learning. Teachers must also ensure that promoting effort does not mean lowering academic standards. Clear expectations and meaningful feedback remain essential.

7. Conclusion

Integrating growth mindset principles into the English classroom can significantly improve learners' motivation, confidence, and resilience. By valuing effort, progress, and reflection, teachers can help students develop a healthier relationship with language learning. When combined with effective teaching strategies, a growth mindset creates a supportive environment in which learners are willing to take risks and grow as users of English.

References

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2015). *Growth mindset, revisited*. *Education Week*, 35(5), 20–24.
- Harmer, J. (2015). *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. London: Routledge.

Prof. Magdalena Ene
Colegiul Național „Nicolae Iorga”, Brăila

Reducing Speaking Anxiety in EFL Learners: Strategies for Building Confidence and Fluency

Abstract

Speaking anxiety is one of the most common barriers to successful communication in English as a Foreign Language (EFL) classrooms. Many learners experience fear of making mistakes, negative evaluation, or public embarrassment, which often results in avoidance of speaking tasks. This article examines the main causes of speaking anxiety among EFL learners and discusses its impact on language development. Furthermore, it proposes practical strategies and classroom activities that teachers can use to create a supportive learning environment and gradually build students' confidence and speaking fluency.

1. Introduction

Developing speaking skills is often considered the most challenging aspect of learning a foreign language. While some learners are eager to communicate, many experience significant anxiety when asked to speak in English. This anxiety can manifest as silence, reluctance to participate, or excessive concern about grammatical accuracy.

Speaking anxiety is particularly problematic because oral communication is both a learning goal and a learning tool. If students avoid speaking, their progress in English is inevitably limited. For this reason, reducing speaking anxiety should be a priority for EFL teachers. This article explores the causes of speaking anxiety and presents practical approaches to addressing it in the classroom.

2. Understanding Speaking Anxiety in EFL Learners

Speaking anxiety is a form of language anxiety, defined as the worry and emotional tension associated with second language use (Horwitz et al., 1986). In the EFL context, it is often linked to classroom performance and evaluation.

Common causes include:

- fear of making mistakes
- fear of negative evaluation by teachers or peers
- lack of vocabulary or grammatical confidence
- previous negative learning experiences

- perfectionism and high self-expectations

In many educational contexts, including exam-oriented systems, accuracy is emphasised over communication, which can further increase learners' anxiety.

3. Effects of Speaking Anxiety on Language Learning

3.1 Reduced Participation

Anxious learners often avoid speaking tasks, especially in front of the whole class. As a result, they miss valuable opportunities for practice.

3.2 Limited Fluency Development

Fluency requires frequent use of language in real-time communication. Anxiety disrupts this process by causing hesitation, pauses, and over-monitoring of speech.

3.3 Negative Attitudes Towards English

Persistent anxiety may lead to frustration, low self-esteem, and negative attitudes towards learning English, which can affect long-term motivation.

4. The Teacher's Role in Reducing Speaking Anxiety

Teachers play a crucial role in shaping students' emotional responses to speaking tasks. A supportive classroom atmosphere can significantly reduce anxiety and encourage risk-taking.

Key teacher-related factors include:

- attitude towards mistakes
- type of feedback provided
- classroom interaction patterns
- assessment practices

Creating a safe environment where mistakes are seen as natural and useful is essential for developing oral communication skills.

5. Practical Strategies for Reducing Speaking Anxiety

5.1 Creating a Low-Anxiety Classroom Environment

Teachers should establish clear rules that promote respect and support. Ridiculing or interrupting speakers should never be tolerated.

Strategy: Celebrate effort and participation, not only correctness.

5.2 Gradual Increase of Speaking Demands

Speaking tasks should progress from low-risk to higher-risk activities.

Example progression:

- individual thinking time

- pair work
- small-group discussion
- whole-class speaking

This scaffolding allows learners to build confidence step by step.

5.3 Focusing on Fluency Before Accuracy

Over-correction during speaking tasks can increase anxiety. During fluency activities, teachers should focus on meaning rather than form.

Methodological tip: Take notes during speaking tasks and provide delayed feedback after the activity.

5.4 Using Pair and Group Work

Pair and group work reduces pressure and increases speaking time. Learners feel safer speaking to one or two peers than in front of the whole class.

5.5 Encouraging Positive Self-Talk

Teachers can help learners replace negative beliefs with more realistic ones.

Example: “I must speak perfectly” → “I can communicate even with mistakes”

6. Classroom Activities to Reduce Speaking Anxiety

Activity 1: Think–Pair–Share

Level: A2–B2

Students first think individually, then discuss in pairs, and finally share ideas with the class.

Value: builds confidence before public speaking.

Activity 2: Role-Plays with Clear Support

Level: A2–B1

Students act out everyday situations using prompts or cue cards.

Value: provides structure and reduces fear of improvisation.

Activity 3: Information Gap Activities

Level: All levels

Students exchange information to complete a task (e.g. schedules, maps, pictures).

Value: shifts focus from performance to communication.

Activity 4: “Safe Speaking” Circles

Level: B1–B2

Students speak in small circles where interruptions and corrections are not allowed.

Value: creates a non-threatening speaking environment.

Activity 5: Recording Instead of Live Speaking

Level: All levels

Students record short audio or video messages before presenting them in class.

Value: reduces pressure and allows rehearsal.

7. Assessment and Feedback Considerations

Assessment practices should support confidence rather than increase anxiety.

Recommended approaches:

- formative assessment
- self- and peer-assessment
- descriptive feedback instead of grades
- clear speaking criteria shared in advance

When students know what is expected and how they will be evaluated, anxiety is reduced.

8. Challenges and Limitations

Reducing speaking anxiety takes time and consistency. Some learners may continue to experience anxiety despite supportive strategies. Teachers should remain patient and avoid forcing reluctant students to speak before they are ready.

9. Conclusion

Speaking anxiety is a significant obstacle in the EFL classroom, but it is not insurmountable. Through supportive teaching practices, thoughtful task design, and positive feedback, teachers can help learners overcome fear and develop confidence in speaking English. A classroom environment that values communication over perfection allows students to take risks, make progress, and become more effective users of the language.

References

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- MacIntyre, P. D. (1999). *Language anxiety: A review of the research*. In D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. Boston: McGraw-Hill.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, D. J. (1991). *Creating a low-anxiety classroom environment*. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439.

Mălinaș Livia Antonina
Liceul Tehnologic Brătianu
Drăgășani, Județul Vâlcea

Activitatea integrată-modalitate de a dezvolta gândirea critică a copiilor-studiu de specialitate

Procesul instructiv-educativ pe care îl desfășurăm în grădiniță permite fiecărei educatoare punerea în valoare a propriei experiențe didactice, prin activități educative cu caracter integrat și cu o abordare complexă a conținuturilor.

Prin activitățile integrate, abordarea realității se efectuează printr-un demers global, făcând să dispară granițele dintre categoriile și tipurile de activități didactice. Prin aceste activități se va pune accentul pe dezvoltarea gândirii critice, pe latura calitativă a formării, pe feed-back-ul pozitiv. Integrarea se va face prin împletirea într-un scenariu bine încheiat a conținuturilor corespunzătoare ariilor curriculare implicate.

Scenariul începe întotdeauna cu o întâlnire în grup, motivul fiind o poveste, o întâmplare sau un personaj și chiar dacă acele conținuturi aparțin unor domenii diferite, au totuși un subiect comun care urmează să fie studiat în urma realizării obiectivelor propuse. Integrarea se va face prin împletirea într-un scenariu bine încheiat a conținuturilor corespunzătoare ariilor curriculare implicate. Evident, conținuturile propuse au un subiect comun, care urmează a fi investigat și elucidat în urma parcurgerii acestora și a realizării obiectivelor propuse.

Prin activitățile integrate desfășurate cu copiii aducem un plus de lejeritate și mai multă coerență procesului de predare-învățare, punând un accent deosebit pe joc ca metodă de bază a acestui proces.

Avantajele activităților integrate în grădiniță sunt:

- dobândește cunoștințe profunde și solide;
- identifică mai ușor relațiile dintre idei și concepte;
- face corelații între temele abordate în grădiniță și cele din afara ei;
- se încurajează comunicarea;
- învață să rezolve sarcini prin cooperare;
- devine mai responsabil în procesul învățării.
- stimulează interesul pentru abordarea unor noi conținuturi și metode;

- utilizează o varietate de activități pentru a prezenta tema în profunzime;
- încurajează copiii să producă idei originale pentru activități.
- Finalitățile activității integrate sunt selectate din listele de obiective cadru și de referință ale domeniilor experiențiale, iar obiectivele operaționale vor constitui un set unitar și restrâns de 4-5 obiective, cu referire directă la experiențele de învățare vizate.
- Conținuturile abordate sunt selectate și abordate în strânsă relație cu nucleul de integrare curriculară.

Exemplu: Într-o situație în care tema săptămânii este „Animale sălbatice”, iar tema activității integrate este „Proiectarea unei grădini zoologice pentru orașul nostru”, conținuturile didactice vehiculate vor proveni din domeniile experiențiale: Științe, Om și Societate și din Domeniul Estetic și Creativ, dar se vor selecta acele conținuturi și activități care vor contribui la îndeplinirea cerințelor impuse de tema activității integrate.

De exemplu, alcătuirea proiectului grădini zoologice, cu vizualizarea spațiului și a accesoriilor necesare pentru găzduirea fiecărui tip de animal, discutarea și decizia privind vecinătățile, spațiile de vizitat, hrana necesară, formularea regulilor de comportament pentru vizitatori, estimarea costurilor билетelor etc.

- Fiecare dintre situațiile de învățare proiectate și desfășurate în cadrul activității integrate contribuie la explicitarea, analiza, rezolvarea temei activității.
- Activitatea integrată include valențele formative ale curriculumului integrat ca model de proiectare curriculară. În situația descrisă în exemplul de mai sus, copiii vor fi încurajați să caute informații privind dimensiunile, habitatul, comportamentul, hrana unor animale sălbatice care vor fi găzduite în grădina zoologică, să propună mai multe variante de organizare a grădini zoologice, pe care să le illustreze cu material intuitive (gărdulețe, cuști construite din cutii de carton sau cuburi, animale în miniatură etc.). De asemenea, vor învăța poezii despre animale, vor asculta povești și vor participa la jocuri didactice de numerație.

Activitățile integrate aduc un plus de lejeritate și mai multă coerență procesului de predare-învățare, punând accent deosebit pe joc ca metodă de bază.

Concluzii. Reușita predării integrate a conținuturilor în grădiniță ține în mare măsură de gradul de structurare a conținutului proiectat, într-o viziune unitară, ținând anumite finalități. Învățarea într-o manieră cât mai firească, naturală pe de-o parte și, pe de altă parte, învățarea conform unei structuri riguroase sunt extreme care trebuie să coexiste în curriculum-ul integrat. De reținut este faptul că preșcolarii trebuie să învețe într-o manieră integrată, fiecare etapă de dezvoltare fiind strâns legată de cealaltă. Activitățile integrate sunt oportune în acest sens, prin ele aducându-se un plus de

lejeritate și mai multă coerență procesului de predare-învățare, punând accent deosebit pe joc ca metodă de bază a acestui proces.

Bibliografie:

- 1.Laurenția Culea, Angela Sesovici, București, 2008, Activitatea integrată în grădiniță, Editura Publishing House;
2. Ministerul Educației și Cercetării, București 2002, "Metoda proiectelor la vârstele timpurii", Ed. Miniped;
- 3.Revista Învățământului Preșcolar nr. 3-4/2003.

Mălinaș Livia Antonina
Liceul Tehnologic Brătianu
Drăgășani, Județul Vâlcea

Crearea unui climat educațional democratic la copil prin încurajarea însușirii valorilor morale

Motto: ”Omenirea datorează copilului tot ce îi poate oferi ea mai bun. Copilul nu este o materie de modelat, ci o personalitate în devenire care se poate constitui în partener al propriei sale formări.”

Educația pentru democrație este o aplicație a educației pentru drepturile omului vizând pregătirea copilului pentru afirmarea lui în plan organizatoric. Educația trebuie să încurajeze atitudinile de tolerantă, de respect și solidaritate inerente drepturilor omului. Principalele drepturi și responsabilități pe care școala trebuie să le promoveze sunt:

- *dreptul de exprimare liberă a gândirii și a opiniilor;*
- *dreptul de a participa la luarea deciziilor;*
- *dreptul la educație, sănătate, la muncă;*
- *dreptul la viață, la un mediu sănătos;*
- *participarea la dezvoltarea economică, socială și culturală a poporului.*

Învățarea democrației presupune cultivarea gândirii independente, a inițiativei, a imaginației și a solidarității. Calitățile morale și intelectuale pot deveni atitudini și stiluri de viață.

Perioada preșcolară reprezintă fundamentul personalității copilului. La grădiniță, copilul trebuie să intre în contact cu tot ceea ce înseamnă bazele unei educații diverse și care se va desfășura pe tot parcursul vieții.

Copiii sunt viitorul omenirii. Trăim într-un prezent în care grija pentru educație și pentru copii este o soluție a polarizării eforturilor și un prilej de conlucrare la nivel național și internațional.

Este necesară identificarea de soluții pentru care toți copiii să aibă acces la educație și să participe la viața socială, să se integreze în societate și să fie cât mai adaptați. Intervenția educativă de la nivelul grădiniței trebuie construită în parteneriat educativ cu familia și comunitatea și constituie premisa cea mai importantă a dezvoltării copilului.

Drepturile copilului și a omului în general și valorile democratice sunt cultivate prin întregul proces de învățământ, în special prin activitățile de educație moral-civică.

Educația moral-civică formează copiilor o conduită civică bazată pe cunoașterea cotidiană a regulilor vieții sociale, democratice, urmărește inițierea copiilor în practicarea unui comportament responsabil, capabil de toleranță și respect față de sine și față de ceilalți, conștient de drepturi și de datorii, liber și deschis spre alte culturi.

J.Piaget descifrează mecanismele evoluției judecății morale la copil și arată că încă de la vârstă fragedă se poate exercita o influență pozitivă din perspectiva dezvoltării componentei morale a personalității. Avizi de cunoaștere, copiii preșcolari privesc „cu ochii larg deschiși” la cei ce îi educă, viața lor este o viață plină de impresii pe baza cărora se formează o serie de deprinderi de comportamente prin imitație. Grija pentru conduita corectă, conformă normelor morale etalate în context educativ este unul dintre cele mai importante aspecte ale educației morale la aceasta vârstă când „a imita” este un mod de viață pentru preșcolar.

La aceasta vârstă se formează cu ușurință primele deprinderi de comportament civilizate ceea ce trebuie să se constituie ca o preocupare constantă a factorilor educaționali din grădiniță.

Se pot folosi mai multe forme de educare în spiritul valorilor morale:

- *povestirile cu conținut etic* au o mare influență educativă. Puși în situația de a trăi și a reflecta asupra faptelor descrise, copiii își însușesc anumite norme de conduită. Impresionați de comportarea eroilor din povești, copiii își conturează convingerile, încep să aprecieze diferite situații din viața personală și colectivă.

- *convorbiri cu conținut etic* care duc la îmbogățirea noțiunilor, la formarea convingerilor, la educarea sentimentelor morale ale copiilor.

- *jocuri cu conținut etic*

- *poezii și cântece cu conținut etic*

- *proverbe, zicători, ghicitori și strigături* prin care copiii își însușesc norme de comportare civilizată, corespunzătoare cerințelor pe care le impune modul de viață. Prin intermediul proverbelor și zicătorilor, copiii înțeleg noțiuni cu conținut pozitiv: hărnicia, curajul, modestia etc., cele cu conținut negativ sunt chiar mai multe, deoarece omul învață mai repede din rău decât din bine, din necaz decât din fericire, din situații similare cu cele trăite.

Direcția importantă a educației moral-civice o constituie cunoașterea și respectarea de către copii a normelor de comportare civilizată, educarea comportamentului și a conduitei disciplinate.

A educa preșcolarul în spiritul disciplinei conștiente, înseamnă a forma acestuia capacitatea de a îndeplini în mod conștient cerințele educatoarei, ale părinților, de a-și abandona interesele personale celor colective.

La baza acestui proces stă însușirea de către copii a regulilor de comportare corespunzătoare cerințelor pe care le impune modul de viață. Tinându-se cont de vârsta copiilor, la care se clădesc premisele morale ale personalității lor, unele abateri de la aceste reguli de conduita vor fi semnalate și corectate cu grija prin raportarea comportării copiilor la cerințele ce trebuie respectate.

Educația are ca deziderat fundamental pregătirea copilului pentru viață, pentru cerințele concrete, reale, existente și viitoare legate de activitatea profesională, de viață socială și culturală.

Alături de ceilalți factori educaționali, școala formează un om complex, capabil să-și dezvolte potențialitățile, să-și armonizeze aspirațiile personale cu cele generale, să se adapteze progresului pe care îl produce în toate componentele sale.

Nu în zadar, marele cărturar Nicolae Iorga zicea cu adâncă convingere: Vorba bună și zâmbetul și fapta binefăcătoare sunt raze ale soarelui răsfrânte în sufletul omului.”

Copilul are dreptul la educație. El va fi crescut într-un spirit de înțelegere, de toleranță, prietenie și trebuie ocrotit de răutate, dezbinare, ură, agresivitate, imoralitate, cu dragoste, cu afecțiune, așa cum subliniază Grigore Vieru: „Nu suntem săraci în avere, suntem săraci în mângâiere.”

Mălinaș Livia Antonina
Liceul Tehnologic Brătianu
Drăgășani, Județul Vâlcea

Influența educației dobândite în școală și familie în formarea copilului - studiu de specialitate

Pornind de la citatul celebrului Nicolae Iorga „ Școala este tot ce vezi și tot ce auzi ”, putem afirma că școala este unul din cei mai importanți factori ai dezvoltării personalității elevului. Dar alături de acest pilon important trebuie să mai existe încă unul așa cum pentru construirea unui pod, constructorii pun la temelie piloni durabili. Cel de-al doilea pilon este reprezentat de familie. Legătura dintre cei doi piloni școala și familia a fost și este în continuare supusa discuțiilor sub toate aspectele.

Mangementul relației cu familia reprezintă o abordare profesională a relației dintre școala și familie. Trebuie cunoscut de toate cadrele didactice faptul că influența familiei este covârșitoare prin educația dată copiilor în cei 6-7 ani petrecuți în sânul familiei înainte de a fi școlarizați. Se cunoaște sintagma „ cei șapte ani de acasă”, pentru unii lipsită de valoare, iar pentru alții plină de semnificație. Se știe că familia este cea mai de seamă, iar școala în formarea caracterului. Aici copilul este deopotrivă profesor și elev.

După cei șase ani, educația este preluată și de școală- instituție specializată a statului ce are ca principal scop activitatea instructiv-educativă. O bună colaborare începe din primul an de școală, atunci când familia cunoaște și înțelege menirea școlii, iar școala înțelege că familia este un aliat sincer și permanent al procesului instructiv-educativ. Cei doi actori importanți ai acestei relații trebuie să înțeleagă că în centrul atenției pendulează copilul, acea ființă minunată, cu ochii calzi și plini de viață ce-ți luminează cărările vieții, chiar și atunci când cerul sufletului este plin de nori și se anunță furtună. Copilul devine subiect și obiect al educației.

Cea mai trainică legatură dintre școală și familie se realizează la nivelul învățământului primar. Învățătorii sunt cei ce cunosc îndeaproape particularitățile individuale ale elevilor, condițiile de viață, membrii familiei, prietenii, iau contact direct și indirect cu toți cei ce gravitează în jurul copilului și cunosc dorințele și aspirațiile acestora. Relația familie-școală are loc și la nivelul conducerii unității respective prin comitetele de părinți. Învățătorii și familia trebuie să acționeze la unison, să nu se combată și dezaprobe, să nu se lase pradă compromisurilor și abandonului. Familia trebuie să știe că școala se ocupă cu transmiterea de cunoștințe, priceperi și deprinderi, cu formarea de comportamente

dezirabile, cu educarea elevului sub toate aspectele și formele. Predarea implică numeroase cunoștințe de didactică, tact pedagogic dar și experiențe de viață.

Principala cerință a acestei relații este comunicarea. Este de preferat ca părinții să cunoască ce plănuiește cadrul didactic pentru anul școlar în curs. Prin comunicare se eficientizează relația și se pot formula opinii pozitive atunci când apar blocaje. Dacă printre părinți se găsesc specialiști, nu trebuie să ezităm să apelăm la ei. Relația familie- școală trebuie construită astfel încât copilul ce intră pentru prima dată în școală cu emoție și dorință de a învăța să-și manifeste același interes pe tot parcursul școlarizării.

Așa cum spunea Tom Bodett că „ diferența dintre școală și viață constă în faptul că la școală înveți o lecție, apoi dai un test, iar în viață dai testul ce te învață o lecție”, iar noi, cadrele didactice, trebuie să lucrăm eficient astfel încât testul vieții să nu fie o necunoscută pentru copiii noștri, ci o izbândă.

Fiecare copil are un potential educativ înnăscut care trebuie doar descoperit și activizat. Aceasta este misiunea sfântă a școlii, a educatorilor, deoarece, după cum spunea Comenius : “E îndoielnic să existe o oglindă atât de murdară, încât să nu reflecte totuși imagini într-un fel oarecare; e îndoielnic să existe o tablă atât de zgronțuroasă, încât să nu putem scrie totuși ceva pe ea. Dacă se întâmplă însă ca oglinda să fie plină de praf sau pete, înainte de a ne folosi de ea trebuie să o ștergem, iar o tablă prea zgronțuroasă trebuie s-o dăm la rindea. “

Tendința crescândă de integrare școlară în unitățile obișnuite de învățământ a copiilor cu CES este bine cunoscută atât în lume, cât și în România .

Complexitatea manifestărilor determinate de realitatea dintre normalitate și integrare a dus la interpretări, amânări, experimente, tatonări, reușite și eșecuri în acțiunea de integrare a copiilor cu CES în școala de masă .

Educația integrată se referă în esență la integrarea copiilor cu CES în structurile învățământului de masă, care poate oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase a acestor copii și o echilibrare a personalității acestora .

Educația specială este forma de educație adaptată și destinată tuturor copiilor cu cerințe educative speciale care nu reușesc singuri să atingă un nivel de educație corespunzător vârstei și cerințelor societății pentru un om activ, autonom independent.

Cum putem ajuta elevul cu dificultăți de învățare ?

În primul rând, învățătorul trebuie să posede cunoștințe care îl fac capabil să recunoască tulburarea de învățare a copilului . Care sunt acele simptome, modele de comportament, care sugerează prezența tulburării de învățare ?

- În fazele ameliorate și acute ale tulburărilor de învățare apare o divergență între performanțele școlare și nivelul intelectual al copilului ;
 - Performanță scăzută, care apare în clasele primare, iar în cazul afecțiunilor mai puțin grave apare mai târziu . Astfel de disfuncții sunt : dislexia, disgrafia, discalculia;
 - Un model comportamental tipic îl reprezintă tulburări ale atenției, hiperactivitate și neurotizare secundară . În contextul colectivului., copilul nu acordă atenție nici profesorului, nici colegilor, dispune de o necesitate motrică crescută, nu poate sta locului, eșecul sistematic datorat deficienței în telectuale, respectiv faptului că elevul nu este capabil de performanțele colectivului, implică dezvoltarea unor simptome comportamentale neurotice secundare : ticuri, comportament inhibat, sau chiar opusul acestuia, comportament extravagant menit să compenseze deficiențele intelectuale .
- ◆ Sindromul cognitiv specific, care poate afecta una sau mai multe aptitudini.
- Studiind cu atenție semnele prezentate ale tulburărilor de învățare, învățătorul va fi treptat în stare să recunoască aceste deficiențe, conform criteriilor enumerate .

Prin recunoașterea tulburării de învățare la elevi, învățătorul a făcut primul pas în remedierea elevului . Din moment ce învățătorul devine competent în stabilirea cauzelor dificultăților de învățare, el va fi capabil să abordeze în mod diferențiat învățarea/educarea acestui elev .

Aceasta necesită eforturi și energii suplimentare din partea învățătorului, deoarece elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de activități recuperatoare și de o atitudine specifică, conform nevoilor individuale. Această abordare diferențiată necesită o colaborare strânsă între pedagog și psihologul școlar . Pe de o parte, învățătorului îi revin responsabilitățile abordării diferențiate, pe de altă parte colaborarea lui cu psihologul școlar mărește eficacitatea intervenției educaționale .

Activitatea psihopedagogică cu copiii cu dificultăți de învățare trebuie să prezinte un efect dublu :

- având un caracter corectiv - formativ, ea are ca scop central reducerea și corecția deficiențelor intervenite în dezvoltare ;
- prin întreținerea și stimularea factorilor non - intelectuali ai personalității cum ar fi : motivația de învățare, interes, senzația competenței, aptitudini de comunicare verbală, etc .

Strategii pedagogice privind recuperarea, corecția și dezvoltarea funcțiilor cognitive și ale aptitudinilor parțiale deficitare.

Intervenția recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea și nivelul de deficiență al copilului . Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei persoane competente : psiholog, psihopedagog , profesor consilier . Ceea ce revine învățătorului

va fi aplicarea programului stabilit împreună cu psihologul, sub forma unor activități suplimentare (aditive la programa școlară) în sălile de clasă.

Consideram că nu există "rețete" pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educație și merită să i se acorde o șansă. Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

Integrarea copiilor cu CES conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției din societatea contemporană și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a fiecărui individ și la capacitatea acestuia de a se adapta și integra într-o societate aflată în continuă transformare.

Pornind de la principiul dreptului egal la educație pentru toți copiii, metodele activ-participative permit elevului satisfacerea interesului pentru cunoaștere, facilitează contactul cu realitatea înconjurătoare, sporind gradul de socializare a elevilor, stimulează și dezvoltă învățarea prin cooperare.

Metodele care favorizează înțelegerea conceptelor și ideilor, valorifică experiența proprie a elevilor sunt: discuția, dezbateră, jocul de rol.

Metodele care stimulează gândirea și creativitatea, îi determină pe elevi să caute și să dezvolte soluții pentru diferite probleme, să compare și să analizeze situații date sunt: studiul de caz, rezolvarea de probleme, exercițiul.

Metodele prin care elevii sunt învățați să lucreze productiv unii cu alții și să-și dezvolte abilități de colaborare sunt: mozaicul, proiectul în grupuri mici.

În condițiile unei educații incluzive, metodele active de învățare prin cooperare au o mare eficiență și de aceea sugerăm recurgerea la câteva posibile strategii de învățare care pot fi aplicate cu succes.

1.Predicțiile în perechi. Elevii vor fi grupați în perechi, având fiecare o foaie de hartie și un creion. Profesorul le oferă o listă de câteva cuvinte dintr-o povestire. În urma discuțiilor elevii vor trebui să alcătuiască o compunere sau un scenariu pe baza unor predicții în jurul unei liste oferite.

2.Știu/vreau să știu/am învățat. Elevii scriu pe o coloană ceea ce știu despre o temă, pe altă coloană ceea ce vor să știe și pe alta ce au învățat. La sfârșitul lecției se verifică ce cunoștințe noi au dobândit elevii.

3.Brainstormingul. Individual sau în perechi, elevii prezintă sau scriu pe hârtie toate lucrurile pe care le știu despre un anumit subiect.

4. Interviu în etape. Profesorul adresează o întrebare elevilor grupați câte trei-patru. Fiecare elev gândește o soluție și o formulează în scris. Apoi elevii se interviează reciproc în legătură cu răspunsul, după care perechile se alătură altor perechi formând grupuri în care fiecare elev prezintă soluția partenerului.

5. Turul galeriei. Grupuri de 3-4 elevi lucrează la o problema care are drept rezultat un produs (schema, desen, compunere). După expunerea produselor, fiecare grup examinează produsele celorlalte grupe, discută, face comentarii.

Învățarea prin cooperare, ascultarea și acceptarea opiniilor, luarea împreună a deciziilor constituie momente active ale predării și învățării.

Dacă strategiile tradiționale își propun cultivarea relațiilor de prietenie și înțelegere între copii, strategiile incluzive au o implicare mai profundă. Ele îi învață pe copii să se accepte așa cum sunt, indiferent de etichetele pe care societatea le pune, și să colaboreze în vederea realizării obiectivelor de interes comun.

Trecerea de la grădiniță la școală este în ziua de astăzi una mult mai facilă datorită similitudinilor între activitățile desfășurate de către preșcolari la grădiniță și de către școlarii clasei pregătitoare.

Școala se vrea în ziua de azi o continuare firească a grădiniței, deoarece ambele sunt părți ale unui proces care trebuie să rămână în ansamblu unitar, de aceea legătura dintre școală și grădiniță se cere întărită pentru ca astfel trecerea de la una la alta să asigure continuitate în viața copilului.

Având conștiința acestei continuități pe care copilul, viitor elev, o va parcurge, educatoarea împreună cu învățătoarea trebuie să caute împreună acele prilejuri de colaborare care să faciliteze integrarea copilului în mediul instituționalizat al școlii cu tot ceea ce presupune acesta.

Este cunoscut faptul că pentru asigurarea continuității între cele două medii educaționale este necesar ca:

ÎNVĂȚĂTORUL – să cunoască pregătirea ce se realizează în grădiniță.

EDUCATORUL – să se informeze asupra dinamicii cerințelor formulate în mediul școlar.

Cei trei factori cheie care contribuie la netezirea drumului copilului către școală sunt educatorul – familia – învățătorul.

Obiectivul învățământului preșcolar este de a oferi sprijin competent pentru dezvoltarea armonioasă în plan fizic, intelectual și social a copiilor, pregătindu-i totodată pentru o cât mai ușoară adaptare la activitatea școlară.

Atat pentru copii, cât și pentru părinți, trecerea de la grădiniță la școală este un pas dificil. La grădiniță copiii sunt încurajați să se manifeste liber, se respectă plăcerea copilului pentru ceea ce face, educatoarea este mai atentă cu fiecare și îi înțelege. Școala însă, având obiective mai precise, este mai

rigidă în respectarea programului și a cerințelor didactice. Ea are așteptări clare privind ce anume trebuie să știe copiii să facă atunci când intră în clasa pregătitoare. Dar aceste așteptări este bine să fie împărtășite și educatoarelor și părinților pentru ca pregătirea copiilor în vederea debutului școlar să se petreacă în timp, să fie bine gândită și proiectată.

Educația preșcolară este soluția principală pentru reușita copilului în debutul școlarității, uneori pentru reușita școlară în întregul proces de învățământ. Eficiența se poate obține numai dacă această educație este de o anumite calitate.

Integrarea copilului în școală presupune mai întâi formarea unor reprezentări corecte despre școală, care să le permită preșcolarilor o adaptare efectiv emoțională la mediul școlar. Un rol important în debutul școlar îl va avea întotdeauna instituția preșcolară, ea fiind o etapă intermediară indispensabilă.

Reușita în educația școlară este condiționată și de modul în care a fost făcută educația globală a copilului, adeseori aceasta vizând solicitarea unilaterală a acestuia în grădiniță, de multe ori preponderent intelectuală, dacă trecerea la educația școlară nu ignoră performanțele obținute la anumite categorii în educația preșcolară, dacă organizarea procesului instructiv-educativ școlar vizează nivelul minim, mediu și superior de dezvoltare a copilului.

Ideea fundamentală este că trecerea să încerce a se face printr-o fluidizare a procesului de evoluție de la grădiniță la școală, deoarece între 5-6-7 ani, definitorii pentru gândirea copilului devin operațiile concrete, există o perioadă de achiziții intelectuale fără restructurări radicale, că viața afectivă a copilului nu se confruntă în mod firesc cu dificultăți deosebite.

Bibliografie:

1. Antonesei Liviu - "Paideia. Fundamentele culturale ale educației", Editura Polirom 1996
2. Cucos Constantin - "Pedagogie", Editura Polirom, 2001
3. Macavei Elena - "Pedagogie", Editura Didactica și Pedagogica, 1997
4. Nicola Ioan - "Tratat de pedagogie școlară", Editura Aramis, 2003

Profesor Marica Monica Cristina,
LPS Pitești + Școala Gimnaz. Nicolae Bălcescu Pitești, jud. Argeș

Cele mai folosite substanțe anorganice din alimentație

Alimentația umană nu înseamnă doar glucide, lipide și proteine. O componentă esențială, adesea trecută cu vederea, este reprezentată de substanțele anorganice. Acestea includ apa, sărurile minerale și diferite substanțe utilizate ca aditivi alimentari. Deși nu furnizează energie, ele sunt indispensabile pentru funcționarea normală a organismului și pentru conservarea, stabilitatea și siguranța produselor alimentare. În cele ce urmează, vom analiza cele mai frecvent utilizate substanțe anorganice din alimentație, rolul lor biologic și tehnologic, precum și importanța consumului echilibrat.

1. Apa, H₂O

Apa este cea mai importantă substanță anorganică din alimentație. Reprezintă aproximativ 60–70% din masa corpului uman și participă la aproape toate procesele biologice: digestie, absorbție, transportul substanțelor nutritive, reglarea temperaturii corporale și eliminarea produselor de metabolism.

În alimentație, apa este prezentă atât ca atare (apă potabilă de la rețea, apă îmbuteliată), cât și în compoziția alimentelor (fructe, legume, supe, lactate). De asemenea, este utilizată în procesele tehnologice din industria alimentară: spălare, dizolvare, fierbere, sterilizare.

Consumul insuficient de apă duce la deshidratare, oboseală și scăderea capacității de concentrare. În schimb, un aport adecvat menține echilibrul hidric și susține funcțiile vitale.

2. Clorura de sodiu (NaCl)

Clorura de sodiu, cunoscută sub denumirea comună de sare de bucătărie, este una dintre cele mai utilizate substanțe anorganice din alimentație. Sodiul și clorul sunt electroliți esențiali pentru organism. Ei contribuie la menținerea echilibrului osmotic, la transmiterea impulsurilor nervoase și la contracția musculară.

În industria alimentară, sarea are multiple roluri:

- potențiator de gust;
- conservant (reduce dezvoltarea microorganismelor);

- agent de stabilizare a texturii.

Totuși, consumul excesiv de sare este asociat cu hipertensiunea arterială și afecțiuni cardiovasculare. De aceea, organizațiile internaționale recomandă limitarea aportului zilnic de sare la aproximativ 5 grame pe zi.

3. Bicarbonatul de sodiu (NaHCO_3)

Bicarbonatul de sodiu este o substanță anorganică frecvent utilizată în alimentație, mai ales în panificație și patiserie. În contact cu un acid și în prezența apei, acesta eliberează dioxid de carbon (CO_2), care determină creșterea aluatului.

Pe lângă rolul de agent de afânare, bicarbonatul este utilizat și pentru reglarea acidității sau pentru frăgezirea unor alimente. În cantități moderate este sigur, însă utilizarea excesivă poate modifica gustul și echilibrul acido-bazic al produsului.

4. Fosfații (de exemplu, fosfatul de sodiu)

Fosfații sunt săruri ale acidului fosforic și sunt utilizați pe scară largă în industria alimentară. Ei îndeplinesc roluri variate:

- stabilizatori;
- emulgatori;
- agenți de reținere a apei;
- corectori de aciditate.

În produsele din carne procesată, fosfații contribuie la menținerea texturii și suculenței. În băuturile răcoritoare, unele forme de fosfați reglează aciditatea.

Din punct de vedere biologic, fosforul este un element esențial pentru formarea oaselor și dinților și pentru structura moleculelor de ATP (adenozin trifosfat). Totuși, consumul excesiv de fosfați adăugați poate influența negativ metabolismul calciului.

5. Carbonatul de calciu (CaCO_3)

Carbonatul de calciu este utilizat atât ca supliment mineral, cât și ca aditiv alimentar (agent antiaglomerant sau sursă de calciu). Este important pentru sănătatea sistemului osos și dentar, pentru coagularea sângelui și pentru funcționarea musculară.

În unele produse alimentare (făină, cereale, sucuri), carbonatul de calciu este adăugat pentru fortificare, contribuind la prevenirea deficitului de calciu, mai ales la copii și vârstnici.

6. Dioxidul de carbon (CO₂)

Dioxidul de carbon este o substanță anorganică utilizată pentru carbogazificarea băuturilor. Prin dizolvarea în apă sub presiune, se formează acid carbonic, care conferă gustul ușor acidulat specific băuturilor carbogazoase.

De asemenea, CO₂ este utilizat în ambalarea alimentelor în atmosferă modificată, contribuind la prelungirea termenului de valabilitate prin inhibarea dezvoltării unor microorganisme.

Concluzii

Substanțele anorganice joacă un rol esențial în alimentație, atât din punct de vedere biologic, cât și tehnologic. Apa, sarea, bicarbonatul de sodiu, fosfații, carbonatul de calciu și dioxidul de carbon sunt doar câteva dintre cele mai utilizate exemple. Ele contribuie la menținerea echilibrului intern al organismului, la îmbunătățirea gustului și texturii alimentelor, precum și la conservarea acestora.

Cu toate acestea, este important ca utilizarea și consumul lor să fie echilibrate. Excesul unor substanțe anorganice, în special al sării și fosfaților, poate avea efecte negative asupra sănătății. Prin urmare, educația alimentară și informarea corectă a consumatorilor sunt esențiale pentru menținerea unui stil de viață sănătos.

profesor: Marica Monica Cristina,
LPS Pitești + Șc. Gimnazială Nicolae Bălcescu Pitești, jud Argeș

Creativitate la orele de chimie în gimnaziu

Creativitatea reprezintă una dintre competențele esențiale ale secolului XXI și un obiectiv fundamental al educației moderne. În contextul predării chimiei la gimnaziu, creativitatea nu înseamnă doar realizarea unor experimente spectaculoase, ci presupune stimularea gândirii critice, a curiozității științifice și a capacității elevilor de a formula ipoteze, de a pune întrebări și de a găsi soluții originale la problemele propuse. Orele de chimie pot deveni un spațiu autentic al descoperirii, în care elevii învață prin explorare, investigație și colaborare.

Importanța creativității în procesul de predare-învățare

La nivel gimnazial, chimia este adesea percepută ca o disciplină dificilă, abstractă, dominată de formule și reacții chimice. Această percepție poate fi schimbată prin utilizarea unor strategii didactice creative, care să transforme lecția într-o experiență atractivă și relevantă pentru elevi. Creativitatea didactică presupune adaptarea conținuturilor la nivelul de dezvoltare al elevilor, utilizarea unor metode interactive și integrarea experimentului ca instrument central al învățării.

Prin activități creative, elevii nu mai sunt simpli receptori ai informației, ci devin participanți activi la construirea cunoașterii. Ei sunt încurajați să observe, să compare, să formuleze explicații și să realizeze conexiuni între noțiunile teoretice și viața cotidiană. Astfel, chimia devine o știință vie, prezentă în fenomenele din jurul lor.

Experimentul reprezintă elementul definitoriu al orei de chimie. Chiar și în condiții materiale limitate, profesorul poate valorifica resurse simple pentru a crea situații de învățare autentice. Experimentele demonstrative sau cele realizate de elevi în echipe dezvoltă spiritul de observație și gândirea investigativă. De exemplu, utilizarea indicatorilor naturali (precum extractul de varză roșie) pentru evidențierea caracterului acid sau bazic al unor substanțe din mediul casnic transformă lecția într-o activitate captivantă și accesibilă. Elevii formulează ipoteze, notează observații și trag concluzii, exersând demersul științific.

Creativitatea nu constă doar în realizarea experimentului, ci și în modul în care acesta este integrat în lecție: ca problemă de investigat, ca situație-problemă sau ca punct de plecare pentru descoperirea noilor concepte.

Pentru stimularea creativității la orele de chimie pot fi utilizate metode moderne și interactive, precum:

- ✓ învățarea prin descoperire – elevii identifică singuri regulile sau proprietățile substanțelor, pornind de la observații experimentale;
- ✓ învățarea prin problematizare – profesorul lansează întrebări provocatoare, care determină elevii să caute explicații;
- ✓ proiectele tematice – realizarea unor postere, machete sau prezentări digitale despre aplicațiile chimiei în viața cotidiană;
- ✓ jocul didactic – concursuri, rebusuri chimice, „vânătoare de formule”, care îmbină competiția cu învățarea;
- ✓ metoda investigației – elevii proiectează și realizează mici experimente pentru a verifica ipoteze formulate anterior.

Integrarea tehnologiei poate reprezenta, de asemenea, un element de creativitate. Simulările virtuale permit observarea unor procese care nu pot fi realizate în laboratorul școlar din motive de siguranță sau resurse materiale limitate.

O dimensiune esențială a creativității este contextualizarea conținuturilor. Elevii înțeleg mai bine noțiunile de reacție chimică, oxidare, combustie sau neutralizare atunci când acestea sunt corelate cu exemple concrete: arderea combustibililor, ruginirea fierului, fermentația sau utilizarea detergenților. Astfel de exemple stimulează curiozitatea și îi determină pe elevi să privească mediul înconjurător prin prisma cunoștințelor dobândite la școală. În acest mod, chimia devine relevantă și utilă, iar motivația pentru învățare crește considerabil.

Profesorul are un rol esențial în crearea unui climat educațional deschis, bazat pe încurajarea inițiativei și a exprimării libere a ideilor. Acceptarea greșelii ca etapă firească a învățării contribuie la dezvoltarea încrederii în sine a elevilor. O atmosferă relaxată, dar bine organizată, permite manifestarea creativității fără a compromite rigoarea științifică.

De asemenea, profesorul trebuie să îmbine echilibrat metodele tradiționale cu cele moderne, asigurând atât formarea competențelor teoretice, cât și dezvoltarea abilităților practice. Creativitatea nu exclude disciplina intelectuală, ci o completează, oferindu-i un cadru dinamic și motivant.

În concluzie, creativitatea la orele de chimie în gimnaziu reprezintă o condiție esențială pentru formarea unor elevi curioși, autonomi și capabili să aplice cunoștințele în contexte reale. Prin utilizarea experimentului, a metodelor interactive și a exemplurilor din viața cotidiană, profesorul poate transforma ora de chimie într-o experiență atractivă și formativă.

Profesor: Marica Monica Cristina,
LPS Pitești + Școala Gimnz. Nicolae Bălcescu Pitești, jud Argeș

Jocuri didactice de chimie pentru gimnaziu – clasa a VII-a

Predarea chimiei la nivel gimnazial presupune adaptarea conținuturilor științifice la particularitățile de vârstă ale elevilor. În clasa a VII-a, elevii iau contact pentru prima dată cu noțiuni fundamentale precum substanța, atomul, molecula, reacția chimică sau legea conservării masei. Pentru a facilita înțelegerea conceptelor abstracte și pentru a stimula motivația pentru învățare, utilizarea jocurilor didactice reprezintă o strategie eficientă și modernă.

Jocul didactic valorifică curiozitatea naturală a elevilor, dezvoltă gândirea logică și spiritul de competiție constructivă și transformă lecția într-un proces interactiv. Prin integrarea jocului în activitatea didactică, profesorul creează un mediu de învățare activ, centrat pe elev, în care noțiunile teoretice sunt consolidate prin aplicare practică.

Iată niște exemple de jocuri pentru câteva capitole din conținuturile clasei a VII-a.

1. Jocuri didactice pentru capitolul „Noțiuni introductive în chimie”

Joc: „Vânătoarea de substanțe”

Elevii sunt împărțiți în echipe și primesc o listă de obiecte (caiet, pahar cu apă, cui, sare, aer etc.). Sarcina lor este să identifice:

- corpurile
- substanțele
- proprietățile fizice observabile

Se acordă puncte pentru răspunsuri corecte și justificare. Jocul consolidează diferența dintre corp și substanță și dezvoltă capacitatea de observare.

Joc: „Adevărat sau fals chimic”

Profesorul formulează enunțuri precum:

- „Zahărul este un corp.”
- „Apa este o substanță.”
- „Sticla este o proprietate fizică.”

Elevii ridică cartonaș verde pentru adevărat și roșu pentru fals. Activitatea verifică rapid înțelegerea conceptelor de bază.

2. Jocuri didactice pentru capitolul „Substanță pură. Amestec de substanțe”

Joc: „Misterul”

Profesorul prezintă exemple (apă cu sare, pulbere de grafit cu pilitura de fier, , zahăr). Elevii trebuie să le clasifice în:

- substanțe pure
- amestecuri omogene
- amestecuri eterogene

Se pot utiliza imagini sau mostre reale pentru a crește caracterul aplicativ.

Joc: „Detectivii separării”

Elevii extrag bilețele cu amestecuri (nisip + fier, apă + sare, apă + ulei) și trebuie să indice metoda potrivită de separare (filtrare, evaporare, decantare). Jocul dezvoltă gândirea practică și aplicativă.

3. Joc didactic pentru capitolul „Transformări fizice și chimice”

Joc: „Fizic sau chimic?”

Profesorul prezintă situații: arderea hârtiei, topirea gheții, dizolvarea sării, ruginirea fierului. Elevii trebuie să decidă dacă este transformare fizică sau chimică și să argumenteze

4. Jocuri didactice pentru capitolele legate de atomi, molecule

Joc: „Construiește atomul”

Elevii primesc bile colorate (protoni, neutroni, electroni) și trebuie să construiască modelul unui atom simplu (de exemplu, hidrogen sau oxigen). Câștigă echipa care construiește corect structura și explică poziționarea particulelor.

Activitatea facilitează înțelegerea structurii atomice și a diferenței dintre nucleu și înveliș electronic.

Joc: „Puzzle molecular”

Se oferă cartonașe cu simboluri chimice și indici numerici (H, O, Na, Cl). Elevii trebuie să formeze compușii corecți (H_2O , $NaCl$ etc.) și să precizeze tipul de compus format.

Integrarea jocurilor didactice în predarea chimiei la clasa a VII-a contribuie semnificativ la creșterea interesului pentru disciplină și la înțelegerea noțiunilor fundamentale. Jocul transformă învățarea într-un proces activ, participativ și atractiv, reducând anxietatea față de conținuturile științifice.

Prin utilizarea metodelor ludice, profesorul facilitează trecerea de la memorarea mecanică la învățarea prin descoperire și cooperare. Jocurile didactice nu înlocuiesc predarea tradițională, ci o completează, oferind elevilor oportunitatea de a experimenta, de a colabora și de a aplica cunoștințele într-un mod creativ.

În concluzie, jocul didactic reprezintă un instrument pedagogic valoros în predarea chimiei la gimnaziu, contribuind la formarea unei atitudini pozitive față de știință și la dezvoltarea competențelor specifice disciplinei.

Prof. Amariei Iulia
Liceul Teoretic Mircea Eliade Galați

Rolul interdisciplinarității în învățarea modernă

În societatea de astăzi, când cunoașterea umană se află într-un proces continuu de diferențiere, când apar noi discipline care se adaugă celor deja existente, în învățământ, tendinței de diferențiere încearcă să i se opună tendința de integrare. Explozia informațională conduce nu numai la creșterea cantitativă a cunoștințelor, ci și la esențializare, la integrare.

Succesul școlar este dat de capacitatea elevului de a “performa” în cadrul diverselor structuri și contexte disciplinare, pe când succesul în viața personală, profesională și socială este dat tocmai de capacitatea de a ieși din tiparul unei discipline, de capacitatea de a realiza conexiuni și transferuri rapide care să conducă la rezolvarea adecvată a problemelor concrete cu care se confruntă.

Curriculum-ul integrat presupune crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt de regulă formate separat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competențe au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini.

La nivel curricular, integrarea înseamnă stabilirea de relații clare între cunoștințele, capacitățile, competențele, atitudinile și valorile care aparțin unor discipline școlare distincte.

Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nicio disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili **legături între discipline**. Integrarea conținuturilor vizează stabilirea de relații strânse, convergențe între elemente, precum: *concepte, abilități, valori* aparținând disciplinelor școlare distincte.

- ✓ "Interdisciplinaritatea este o formă a cooperării între discipline diferite cu privire la o problemă a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere." (C. Cucuș, 1998)
- ✓ Interdisciplinaritatea „implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic”.(G. Văideanu, 1988)
- ✓ Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline științifice diferite, care se realizează în principal respectând logica științelor respective, adaptate particularităților legii didactice și-l ajută pe elev în formarea unei imagini unitare a realității, dezvoltându-i o gândire integratoare.

- ✓ În interdisciplinaritatea la nivelul activităților de predare-învățare sunt căutate teme comune pentru diferite obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de ordin înalt, cum ar fi luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă etc. Aceste competențe cu caracter generic pot fi transferate cu ușurință dintr-un context disciplinar în altul, dar, mai ales, pot fi transferate efectiv în contexte de viață cotidiană în afara clasei.

Avantaje și dezavantaje ale interdisciplinarității:

Avantaje:

- Conceptele și organizarea conținutului din această perspectivă favorizează transferul și, prin urmare, rezolvarea de probleme noi, permit o vedere mai generală și o decompartmentare a cunoașterii umane;
- Această optică constituie o abordare economică din punctul de vedere al raportului dintre cantitatea de informație și volumul de învățare;
- Realizează conexiuni între discipline, punând în evidență coeziunea, unitatea, globalitatea temei/ problemei de studiat.

Dezavantaje:

- Tratarea interdisciplinară trebuie să evite tendința de generalizare abuzivă, de însușire a unor cunoștințe și deprinderi dezorganizate;
- Perspectiva interdisciplinară realizată la nivel de grupe de discipline conexe sau concepută sub o formă și mai radicală nu implică abandonarea noțiunii de disciplină.

Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a metodologiei diferitelor arii curriculare. În abordarea interdisciplinară se topesc granițele stricte dintre discipline.

Munca interdisciplinară solicită instruire integrată și caută căile de a rezolva problemele prin amestecul mai multor discipline și se finalizează mai ales sub formă de proiecte. În acest tip de activități se pune accent nu atât pe conținut, cât pe dezvoltarea unor competențe.

Legătura dintre discipline se poate realiza la nivelul conținuturilor, obiectivelor, competențelor dar se creează și un mediu propice pentru ca fiecare elev să se exprime liber, să-și dea frâu liber sentimentelor, să lucreze în echipă, individual.

Conform lui L. Ciolan, activitățile interdisciplinare duc la dezvoltarea unor capacități, cum ar fi:

- Lucrul în echipă – se constituie echipe formate din elevi și cadre didactice;
- Gândirea critică –presupune propunerea și analizarea direcțiilor de abordare, cât și stabilirea criteriilor de evaluare a activității;
- Rezolvarea de probleme – se realizează prin distribuirea sarcinilor de lucru;

- Luarea de decizii – se petrece în fiecare din etapele anterioare, atunci când se aleg temele abordate, echipele de lucru, distribuirea sarcinilor, modul de realizare și finalitatea activității (broșură, site, prezentare multimedia).

Așadar, perspectiva interdisciplinară creează la elevi abilitatea de a aplica și transfera cunoștințe spre a rezolva probleme în mod creativ. Prin realizarea de conexiuni la mai multe niveluri, elevii trec de la acumularea de informații la participarea efectivă, la realizarea unor produse. În procesul de învățământ se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelațiilor minimale obligatorii, sugerate chiar de planul de învățământ sau de programele disciplinelor sau ariilor curriculare.

Corelarea interdisciplinară între limba și literatura română și celelalte discipline se poate realiza prin:

Elemente de vocabular

Termeni specifici diferitelor discipline:

- ☐ termeni științifici (*matematică, geografie, istorie*)
- ☐ elemente de limbaj plastic (*educație plastică*)
- ☐ termeni tehnici (*abilități practice, educație tehnologică*)
- ☐ termeni muzicali (*educație muzicală*)
- ☐ termeni juridici (*educație civică*)

Texte

- * textele cu conținut științific oferă elevilor posibilitatea de a explica înțelesul textelor după studierea unor fenomene (*științe*);
- * textele descriptive ale unor scriitori români pot fi recomandate elevilor pentru lectură suplimentară (*geografie, științe*);
- * textele cu conținut istoric, texte cu valoare strict documentară (*istorie*);
- * proverbele, legendele, ghicitorile pot fi valorificate în legătură cu temele abordate în lecțiile de *științe, geografie, istorie, matematică*;
- * textele unor cântece îi apropie pe elevi de unele poezii cunoscute.

Caracteristici și argumente ale activităților integrate:

- ❖ învățarea devine un proiect personal al elevului, îndrumat, orientat, animat de către învățător;
- ❖ învățarea devine interesantă, stimulativă, semnificativă;
- ❖ la baza activității stă acțiunea practică, cu finalitate reală;
- ❖ elevii participă pe tot parcursul activităților desfășurate;
- ❖ activitățile integrate sunt în opoziție cu instruirea verbală și livrescă;
- ❖ accentul cade pe activitatea de grup și nu pe cea cu întreaga clasă;
- ❖ cultivă cooperarea și nu competiția;

- ❖ elevii se deprind cu strategia cercetării; învață să creeze situații, să emită ipoteze asupra cauzelor și relațiilor în curs de investigație, să estimeze rezultatele posibile, să mediteze asupra sarcinii date;
- ❖ sunt instrumente de apreciere prognostică deoarece arată măsura în care elevii prezintă sau nu anumite aptitudini și au valoare diagnostică, fiind un bun prilej de testare și de verificare a capacităților intelectuale și a aptitudinilor creatoare ale acestora.
- ❖ cadrul didactic trebuie să renunțe la stilul de lucru fragmentat, în care lecțiile se desfășoară una după alta, cu distincții clare între ele, ca și cum nu ar face parte din același proces și să adopte o temă de interes pentru elevi, care trece de granițele diferitelor discipline, organizând cunoașterea ca un tot unitar, încheat.

Un curriculum centrat pe nevoile, posibilitățile, pe ritmul, rolurile și demersurile celui care învață ar putea reprezenta cadrul integrator care va înlocui curriculumul centrat pe disciplinele de învățământ. Formarea experienței și dezvoltarea competențelor nu trebuie să fie doar obiective scrise pe hârtie. Nouă dascălilor ne revine misiunea de a forma aceste competențe, de a ști cum să le implementăm în activitatea zilnică de predare, învățare și evaluare, de a descoperi valorile ce se ascund în fiecare din elevii noștri. Reușita va depinde mult de calitatea actului didactic și a parteneriatului educator-educat.

Bibliografie:

1. Cucuș, Constantin – *“Pedagogie”*, Editura Polirom, Iași, 1998
2. Ciolan, Lucian – *“Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum trans-disciplinar”*, Editura Polirom, Iași, 2008
3. Nicolescu, Basarab – *“Transdisciplinaritatea. Manifest”* Editura Polirom, Iași, 1999
4. Văideanu, George – *“Educația la frontiera dintre milenii”*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988.

Prof. Amariei Iulia
Liceul Teoretic Mircea Eliade Galați

Proiect educațional: Școală – familie – comunitate: „TU ȘI EU – EDUCĂM ÎMPREUNĂ”

ARGUMENT

Colaborarea dintre familie și școală este un factor esențial în procesul de educare a elevilor. Numai împreună putem reuși să dăm societății un om pregătit, gata să înfrunte problemele inerente ce apar, capabil să relaționeze, să se integreze în colectivitate, să facă față cerințelor acesteia.

Indiferent de mediul economic, etnic sau cultural al familiei, când părinții sunt parteneri în educația copiilor lor, rezultatele determină performanța elevilor, o mai bună frecvență a școlii, scăderea fenomenului delincvenței. Școala trebuie să-i încurajeze pe părinți să le devină parteneri, să poată lua împreună decizii cu privire la educația copiilor.

Parteneriatul se constituie ca un sistem de obligații reciproce în cooperarea autorităților locale cu școala și implică colaborarea acestora în activitățile școlare, nu numai sub aspect economic, respectiv de a participa, susține și evalua eforturile și acțiunile financiare ale școlii, ci și sub aspect educațional-cultural.

SCOPUL PROIECTULUI

Comunicarea cu părinții și autoritățile locale în vederea reducerii abandonului școlar, a delincvenței juvenile, a comportamentelor marginale, formarea la elevi a unor deprinderi de comportare care să întărească siguranța persoanei.

Participarea activă alături de școală a familiei și autorităților locale în educarea copiilor prin implicarea acestora (părinți, Poliție, Primărie, Biserică, Asociația Umanitară " Împreună pentru o viață mai bună ") în activități școlare și extrașcolare.

OBIECTIVELE SPECIFICE ALE PROIECTULUI

a) *privind colaborarea dintre școală și familie:*

- implicarea în cunoașterea politicilor promovate de școală (alegerea opțiunilor, managementul clasei, programe școlare, standarde de performanță);

- cunoașterea tehnicilor de abordare a unor discipline și modul de intervenție în pregătirea temelor, în dobândirea deprinderilor intelectuale;
- conștientizarea progresului sau eșecului copilului, a schimbărilor survenite în evoluția lui, nevoile, încrederea în forțele proprii;
- organizarea activității extrașcolare, a timpului liber;

b) *privind colaborarea dintre școală și Primărie :*

- implicarea Primăriei în asigurarea spațiului pentru organizarea și desfășurarea unor activități culturale de către școală în Casa de cultură a sindicatelor;
- încurajarea și stimularea performanțelor școlare prin acordarea unor premii atât la concursurile inițiate de Primărie;

c) *privind colaborarea dintre școală și Poliție:*

- găsirea și adoptarea unor strategii specifice de schimbare și eliminare a comportamentului agresiv al elevilor;
- eliminarea violenței în rândul elevilor ;
- participarea alături de școală la educarea elevilor în spiritul toleranței;
- însușirea unor reguli de traversare corectă pentru o bună siguranță într-un trafic aglomerat;

d) *privind colaborarea dintre școală și Biserică:*

- sensibilizarea privind valorile morale și religioase în ceea ce privește violența verbală și gestuală, a modului de acceptare a persoanelor cu dizabilități;
- organizarea și susținerea unor activități în care să se explice elevilor semnificația sărbătorilor creștine (crăciunul, paștele);

e) *privind colaborarea dintre școală și Asociația Umanitară "Împreună pentru o viață mai bună"*

- sensibilizarea copiilor față de persoanele cu probleme sociale;

GRUP TINTA:

- Elevii claselor de gimnaziu și cadrele didactice
- Părinții elevilor din clasele mai sus menționate;
- Reprezentanți ai autorităților locale.

BENEFICIARIII DIRECTI SI INDIRECTI:

Beneficiarii direcți sunt părinții și copiii, iar cei indirecti sunt școala și comunitatea locală.

DURATA PROIECTULUI: ½ an.

MODALITĂȚI DE REALIZARE A OBIECTIVELOR:

- Popularizarea evenimentelor din cadrul calendarului propus;
- Organizarea de: vizite, excursii, drumeții, activități practice și aplicații pe teme specifice întâlnirilor dintre parteneri;
- Întâlniri cu reprezentanții comunității locale;
- Expoziții de desene;
- Susțineri de programe artistice, concursuri;

MODALITĂȚI DE EVALUARE:

- Albume, creații literare și plastice;
- Publicații în ziare locale și site-ul școlii;
- Concursuri pe diferite teme ce sunt înscrise în agenda de proiect;
- Acordarea unor diplome pentru lucrările, desenele realizate în cadrul concursurilor;
- Expoziții tematice.

RESURSE:

- **UMANE:** elevi, cadre didactice, părinți, reprezentanți ai autorităților implicate;
- **MATERIALE:** suport pentru expoziții, foi desen, acuarele, creioane colorate, carioca, plante uscate, fructe, legume, cereale, carton, calculator, panouri pentru afișe, aparat foto, dosare, diverse materiale folosite la activități;
- **FINANCIARE:** autofinanțare prin sponsorizări din partea părinților pentru activitățile desfășurate între școală și familie;

ACTIVITĂȚI DE INFORMARE ȘI DOCUMENTARE:

Activitățile cuprind întâlniri periodice între profesorii implicați în proiect în vederea pregătirii activităților din programul de activități, întâlniri cu părinții elevilor, întâlniri cu reprezentanți ai comunității locale

REZULTATE CALITATIVE ȘI CANTITATIVE AȘTEPTATE CA URMARE A IMPLEMENTĂRII PROIECTULUI

Rezultatele așteptate cuprind schimbarea unui segment din mentalitatea părintelui în spiritul conștientizării responsabilității sale ca model în viața copilului, stabilirea unui contact constant și asumat între școală și familie, scăderea absenteismului și o turnură comportamentală pozitivă în rândul elevilor cu comportament deviant.

MODALITĂȚI DE MONITORIZARE ȘI DE EVALUARE ALE PROIECTULUI

- Contactul cu părinții la ședințele cu diriginții

- Observarea comportamentului elevilor pe parcursul derulării proiectului

CALENDARUL ACTIVITĂȚILOR PROIECTULUI

Nr. Crt	Titlul activității	Mijloacele de realizare	Participanți	Data
1.	Necesitatea parteneriatului școala- familie- comunitate Întâlnire de proiect	-se prezintă scopul și motivul lansării acestui proiect, analiza obiectivelor, propuneri pentru activități.	Părinți Copii Profesori Reprez.primărie, poliție	Ianuarie 2024
2.	Activitate școală- Primăria Galați Concursul de desene “valentine*s day”	-concurs inițiat de Liceul Teoretic Mircea Eliade și premiat de Primăria Galați, pentru elevii, profesorii și părinții liceului.	Părinți Copii Profesori Reprez. primărie	februarie 2024
3.	Activitate școală- familie- Primăria Galați	-concursuri pe teme de primăvară; -expoziții de lucrări pe teme de primăvară. “Ziua mamei”	Părinți Copii Profesori	martie 2024
4.	Activitate școală- Asociația Umanitară “Împreună pentru o viață nouă”	-expoziții de măștișoare cu vânzare (cu fondurile strânse au fost ajutate două familii de bătrâni) “Măștișoare umanitare”	Părinți Copii Profesori	martie 2024
5.	Activitate școală- biserică PAȘTELE – sărbătoare creștină	-întâlnire cu preotul paroh din parohie -expoziții de lucrări, felicitări PASCALE	Părinți Copii Profesori Preotul paroh	Aprilie 2024
6.	Activitate școală- poliție „Poți evita delicvența!” „Siguranța în școală”	-dezbateri; -analiza unor probleme concrete; -activități de prevenire a accidentelor de circulație;	Părinți Copii Profesori Reprezentat poliție	Mai 2024
7.	Activitate școală- familie-Primăria Galați 1 IUNIE- La mulți ani, copii!	- concurs, joc și voie bună Concurs de desene, întreceri sportive, premii.	Părinți Copii Profesori	Iunie 2024
8.	Activitate școală- familie- comunitate “Cei mai buni dintre noi”	-festivitatea de premiere la sfârșit de an școlar ; -prezentarea portofoliului proiectului cu activitățile desfășurate.	Părinți Copii Profesori Reprez.primărie	Iunie 2024
9.	Activitate școală- familie	- organizarea de excursii, tabere -educația elevilor în tabere, excursii, activități în aer liber.	Părinți Copii Profesori	Vacanța de vară 2024

	“Alături de voi și in vacanta”			
--	--------------------------------	--	--	--

Prof. Amariei Iulia

Liceul Teoretic Mircea Eliade Galați

Test de evaluare: *Aminoacizi*

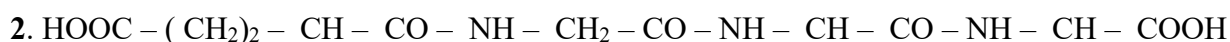
I. Scrie cuvântul / cuvintele din paranteze care completează corect fiecare dintre afirmațiile date:

1. Aminoacizii sunt compuși organici(monofuncționali / cu funcțiuni mixte)
2. Structuraa α – aminoacizilor explică temperaturile de topire ridicate ale aminoacizilor (ionică / dipolară).
3. Aminoacizii sunt în solvenți polari (ex: apa) (solubili / insolubili)
4. Cel mai simplu aminoacid este (glicocolul / glicolul)
5. Lisina este un aminacid (monoamino-dicarboxilic/diamino-monocarboxilic)

20 puncte

20 puncte

II. Se consideră următoare peptide :



Marcați cu A (adevărat) afirmațiile corecte referitoare la peptidele 1 și 2.

- a. ambele sunt tetrapeptide
- b. nu sunt izomere
- c. au același aminoacid C- terminal
- d. conțin același număr de grupe peptidice.
- e. sunt formate din aminoacizii : glicocol, alanină, serină, acid glutamic.

III. Aminoacizii care nu pot fi sintetizați în organismul uman se introduc prin alimente și se numesc aminoacizi esențiali. Din această categorie face parte valina (acid 2- amino -3- metil butanoic).

Se cere:

1. Scrie formula de structură a valinei și calculează compoziția procentuală 15 puncte
2. Scrie amfionul și cationul valinei 15 puncte
3. scrie formulele de structură ale următoarelor dipeptide simple și mixte 20 puncte

Din oficiu: 10 puncte

Profesor: Săraru Dorina
Grădinița cu Program Normal Băleni

Proiect de activitate: „Surprizele toamnei și iernii”

DATA: ianuarie 2026

GRUPA: Mica „Ursuleții”

TEMA ANUALĂ: Când, cum și de ce se întâmplă?

TEMA SAPTAMANALA: Evaluare sumativă

TEMA ACTIVITĂȚII: „Surprizele toamnei și iernii”

CATEGORIA DE ACTIVITATE: Cunoașterea Mediului

TIPUL ACTIVITĂȚII: consolidarea și verificarea cunoștințelor

FORMA DE REALIZARE: joc didactic

DURATA ACTIVITĂȚII: 20 min

SCOPUL: Consolidarea cunoștințelor dobândite despre schimbările mediului înconjurător în diferite anotimpuri și caracteristicile anotimpului Toamna și anotimpului Iarna

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- să cunoască caracteristicile anotimpurilor toamna și iarna;
- să numească trăsături specifice anotimpurilor toamna și iarna;
- să formuleze propoziții simple.
- să îndeplinească sarcinile didactice;
- să respecte regulile jocului didactic;
- să împărtășească sentimentele, trăirile.

SARCINA DIDACTICĂ:

- precizarea caracteristicilor specifice anotimpurilor toamna și iarna;
- asocierea imaginii cu anotimpul corespunzător.

REGULI DE JOC:

- ascultarea cu atenție și însușirea sarcinilor de lucru;
- expunerea a cât mai multor caracteristici specifice anotimpurilor toamna și iarna;
- aprecierea răspunsurilor corecte prin aplauze.

ELEMENTE DE JOC:

- surpriza, aplauze, aprecieri

STRATEGII DIDACTICE:

- **Metode si procedee didactice:** conversația, explicația, demonstrația, exercițiul.
- **Mijloace de învățământ :** imagini cu jocuri de iarnă și toamna, plicuri, coșulețe, bagheta Zânei, fișe cu ghicitori.
- **Resurse umane:** educatoare, copii, părinți.

BIBLIOGRAFIE:

- 1.M.E.N. – Curriculum pentru educatie timpurie OMEN 4694/02.02.2019
2. Cerghit, I. ,, Metode de învățământ", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997

EVENIMENTUL DIDACTIC	CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC	STRATEGII DIDACTICE		EVALUARE
		METODE ȘI PROCEDEE	MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT	
1. Organizarea activității	Se vor asigura condițiile necesare pentru desfășurarea optimă a activității. Se va aerisi sala de grupă. Mijloacele de învățământ vor fi distribuite în centrul sălii. Mobilierul va fi așezat corespunzător. Copiii vor fi introduși în sala de grupă, unde vor participa la întâlnirea de dimineață, marcată prin: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Salutul; ➤ Prezența; ➤ Stabilirea coordonatelor temporale (anotimp, an, lună și ziua săptămânii); ➤ Completarea calendarului naturii; Tranzitie “Trenulețul ursuleților”.	Conversația Observația	Jetoane	Aprecierea comportamentului
2. Captarea atenției	Se prezintă copiilor surpriză de la Zâne.	Conversația	Cutia cu surprize Bagheta Zânei	

	<p>Zânele Toamnei si Iernii, mi-au spus că sunt supărate pe voi pentru că nimeni nu mai vorbește despre bucuriile si frumusețile lor.</p> <p>Noi le vom înveseli pentru că voi le iubiți și știți foarte multe lucruri despre surprizele lor.</p> <p>V-au trimis o cutie surpriză cu mai multe sarcini pe care vom reuși împreună să le bucurăm.</p>			Aprecierea orală
3.Anunțarea temei	<p>Se prezintă tema și obiectivele operaționale.</p> <p>Copiii vor afla din cutie sarcinile surpriză și ce materiale sunt trimise de zâne pentru a le înveseli . Fiecare dintre fulgi si frunze cuprind sarcini pe care copiii vor trebui să le rezolve.</p> <p>Astăzi vom desfășura jocul didactic cu tema: „Surprizele toamnei si iernii”.</p>	<p>Conversația</p> <p>Explicația</p>	<p>Fulgi cu sarcini</p> <p>Frunze cu sarcini</p>	Observarea comportamentului
4.Prezentarea optimă a conținuturilor și dirijarea învățării	<p>Doriți să le înveseliti pe Zânele toamnei si iernii?Atunci haideți să descoperim sarcinile pe care ni le-a dat și ne vom juca jocul :</p> <p>„ Surprizele toamnei si iernii” cu ajutorul surprizelor descoperite în cutie, ce reprezintă aspecte ce se petrec în frumoasele anotimpuri .</p> <p>Educatorea va lua primul jeton și va citi sarcina de pe el.Educatorea cu bagheta va numi</p>	<p>Explicația</p> <p>Demonstrația</p> <p>Exercițiul</p>	<p>Jetoane cu aspecte specifice anotimpurilor iarna si toamna</p> <p>Panou</p>	<p>Observarea comportamentului</p> <p>Aprecierea orală</p>

	<p>un copil, va denumi imaginea și va spune ce știe despre această surpriză a toamnei sau a iernii și de ce îi place.</p> <p>Explicarea sarcinii didactice și a regulilor de joc: vom preciza conținutul imaginii și vom spune cărui anotimp îi aparține.</p> <p>Pentru că acest lucru să fie posibil va trebui să ascultați cu atenție sarcinile de lucru, să vă așteptați rândul la răspuns, să expuneți cât mai multe caracteristici specifice anotimpurilor. Aprecierea răspunsurilor corecte se va face prin aplauze, iar răspunsurile greșite vor fi corectate.</p> <p>Jocul de probă: Educatoarea ia un jeton și demonstrează copiilor ce au de făcut.</p>		<p>Coș cu imagini</p> <p>Jetoane</p>	
5.Desfășurarea jocului propriu-zis	<p>Jocul propriu-zis</p> <p>Educatoarea le va spune copiilor că pentru a le ajuta pe Zâne să se înveselească, vor trebui să le convingă cât de multe știu ei despre ele răspunzând unor întrebări.</p>	<p>Conversația</p> <p>Exercițiul</p>	<p>Coș cu imagini</p> <p>Jetoane</p>	<p>Aprecierea orală</p> <p>Observare a modului în care copiii realizează sarcina</p>
6. Obținerea performanței și asigurarea conexiunii inverse	<p>Următoarea sarcină este să raspundă la câteva ghicitori.</p>	<p>Exercițiul</p>	<p>Ghicitori</p>	<p>Aprecierea orală</p> <p>Observare a modului în care copiii realizează sarcina</p>

7.Incheierea activității	Educatorea le spune că Zânele sunt foarte bucuroase , că au rezolvat sarcinile și că au raspuns corect la întrebări .	Conversația		Aprecierea Orală
-----------------------------	--	-------------	--	---------------------

Profesor: Săraru Dorina

Unitatea de învățământ: Grădinița cu Program Normal Băleni

Proiect didactic: „Farmecul primăverii”

TEMA ANUALĂ: „Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?”

TEMA PROIECTULUI: „Eu simt, eu creez, eu exprim”

SUBTEMA: „Farmecul Primăverii”

FORMA DE REALIZARE: activitate integrată

FORMA DE ORGANIZARE: pe grupuri, individual

TIPUL ACTIVITĂȚII: de consolidare

ACTIVITĂȚI PE DOMENII EXPERIENȚIALE:

- **DOMENIUL ȘTIINȚE – Activitate matematică:** Joc didactic „Ajută Zâna Primăverii!”;
- **DOMENIUL OM SI SOCIETATE - Activitate practică –** „Tablou de primavară” – tăiere, lipire

JOCURI ȘI ACTIVITĂȚI DIDACTICE ALESE:

- ✚ **Biblioteca:** „Cărticica Primăverii” – trasare semne grafice
- ✚ **Construcții:** „Castelul Zânei Primăvara” –alăturare, suprapunere
- ✚ **Joc de masă:** „Jocul umbrelor”

SCOPUL ACTIVITĂȚII:

- Consolidarea capacității de a înțelege și a utilizeze cifre în limitele 1-8;
- Consolidarea unor abilități practice specifice nivelului de dezvoltare motrică (tăiere, lipire);

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- ✚ - Să numere în limitele 1-8 crescător și descrescător, recunoscând cifrele cu 1-8 obiecte și cifrele corespunzătoare;
- ✚ - Să precizeze vecinii unei cifre date;
- ✚ - Să numere crescător pornind de la o cifră;
- ✚ - Să utilizeze în mod corespunzător materialele puse la dispoziție pentru realizarea activității practice;
- ✚ - Să utilizeze efectiv instrumentul de scris, stăpânind deprinderile motrice elementare necesare folosirii acestora;

✚ - Să construiască cu ajutorul cuburilor din lemn prin aliniere, alipire și suprapunere castelul Zânei Primăvara;

✚ - Sa identifice imaginea corespunzătoare umbrei și să o suprapună peste aceasta.

METODE ȘI PROCEDEE: explicația, conversația, jocul, exercițiul, demonstrația, metoda „Turul Galeriilor”, munca independentă.

MATERIAL DIDACTIC: jetoane cu cifre, jetoane cu flori și fluturi, plicuri, calendarul naturii, fișe, creioane, aracet, pensule, fluturi, flori, iarba, fișe cu semne grafice, cuburi din lemn, cuburi din plastic, pietricele, crenguțe, plastilină, jetoane cu umbre.

BIBLIOGRAFIE: 1., *Curriculum pentru educație timpurie*, MEC, 2019;

2., *Revista învățământului preșcolar*” Nr. 1-2/2010 , Editura Arlequin;

EVENIMENT DIDACTIC	CONȚINUTUL ACTIVITĂȚII	STRATEGII DIDACTICE			EVALUARE/METODE ȘI INDICATORI
		Metode și procedee	Mijloace de învățământ	Forme de organizare	
Momentul organizatoric	Se vor asigura condițiile necesare pentru desfășurarea optimă a activității.	Conversația		Frontală	Observarea sistematică a comportamentului copiilor
Captarea atenției	Se realizează prin apariția unui coșuleț lăsat de Zâna Primăvara, cu sarcinile cerute pentru a o ajuta să-și înfrumusețeze castelul.	Surpriza	Coșulețul de la Zâna Primăvara		Observarea sistematică a comportamentului copiilor
Anunțarea temei și a obiectivelor	Voi anunța copiii că astăzi o vom ajuta pe Zâna Primăvara să-și numere prietenii printr-un joc didactic matematic: “Ajută Zâna Primăverii “. La centrul <i>Arta</i> vom realiza lucrări pentru expoziția din castel, iar la sectorul <i>Biblioteca</i> vor realiza o cărticică cu semne grafice.	Explicația			Observarea sistematică a comportamentului copiilor

	<p>La <i>Construcții</i> vor construi castelul Zânei Primăvara.</p> <p>La <i>Joc de masă</i> vor identifica imaginea corespunzătoare umbrei.</p>				
<p>Prezentarea noului conținut și dirijarea învățării</p>	<p><u>Se va desfășura jocul didactic: “Ajută Zâna Primăvara”.</u></p> <p><u>Prezentarea regulilor jocului și a modului de desfășurare</u></p> <p><u>Regulile jocului:</u> Pe rând, fiecare copil va alege un plic și va încerca să rezolve sarcina pentru a o ajuta pe Zâna Primăvara.</p> <p>Dacă rezolvă corect primește drept recompensă o bulină roșie. Câștigă copilul care a adunat cele mai multe buline.</p> <p>Educatorea le spune copiilor că Zâna Primăvara este foarte supărată și nu cunoaște prietenii.</p> <p>Pentru a o ajuta, trebuie să rezolve sarcinile:</p> <p><i>Să recunoască cifra redată în versuri;</i></p> <p><i>Să numere crescător și descrescător;</i></p> <p><i>Să așeze cifrele în ordine crescătoare.</i></p> <p><i>Să așeze cifrele în ordine descrescătoare.</i></p> <p><i>Să precizeze numărul de obiecte</i></p>	<p>Explicația</p>		<p>Frontală</p>	<p>Observarea sistematică a comportamentului copiilor</p>

	<p><i>specific cifrei indicate;</i> <i>Să precizeze vecinii unei cifre date;</i> În complicarea jocului, copiii au ca sarcini: Să formeze grupe cu un obiect mai mult sau mai puțin decât numărul de buline de pe jeton.</p> <p><u>Desfășurarea jocului de probă</u> Se va desfășura un joc de probă pentru verificarea înțelegerii regulilor jocului de către copii.</p> <p><u>Desfășurarea propriu-zisă a jocului</u> Copilul care primește mingea trebuie să rezolve o sarcină.</p> <p><u>Complicarea jocului:</u> copiii vor forma grupe cu un obiect mai mult sau mai puțin decât numărul de buline de pe jeton.</p> <p>La sectorul <i>Biblioteca</i>, copiii vor realiza “Cărticica Primăverii” cu diferite semne grafice.</p> <p>La sectorul <i>Construcții</i>, copiii vor construi castelul Zânei Primăvara.</p> <p>La sectorul <i>Joc de masă</i>, copiii vor identifica imaginea umbrei și să o suprapună peste aceasta.</p>	<p>Demonstrația</p> <p>Lucrul în echipă</p>	<p>Fișe cu semne grafice, creioane Cuburi Jetoane cu umbre Flori, fluturi aracet, iarba, pensule</p>		
--	---	---	--	--	--

	<i>La sectorul Domeniu om și societate, copiii vor realiza un tablou de primavară.</i>				
Obținerea performanței	Copiii trebuie să ridice cifra corespunzătoare numărului de buline.	Explicația			
Asigurarea retenției și a transferului	Se desfășoară următoarele jocuri: Joc de micare: “ <i>Albinața la floare și</i> ” Joc de atenție: “ <i>Ce lipsește din cosuleț?</i> ”	Exercițiul			
Încheierea activității	Copiii apreciază activitatea proprie și pe cea a colegilor.	Turul galeriilor		Frontal	

Prof. înv. preșcolar: Săraru Dorina

Unitatea de învățământ: Grădinița cu program normal Băleni

Proiect de activitate: „Bucuriile iernii”

Nivel/Grupa: I/Mică „Ursuleții”

Tema anuală: Când, cum și de ce se întâmplă?

Tema proiectului: „Bucuriile iernii”

Subtema: „Sa-l așteptăm pe Moș Nicolae”

Forma de realizare: activitate integrată

Tipul de activitate: consolidarea și verificarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor

- ADP: Întâlnirea de dimineață: Noutatea zilei: „Scrisoarea lui Moș Nicolae”
- ALA 1: -JOC DE ROL: „Pregătim ceai cald , pentru sezonul rece”
 - BIBLIOTECA: „Ghetuța lui Moș Nicolae” - grafisme
 - CONSTRUCȚII: „Casa lui Moș Nicolae”
- ADE - DOS- activitate practică: „Fulgi de nea, pe trăistuța Moșului”- decorare, lipire
- ALA 2: Jocuri și activități recreative: „Transportă jucăria la ghetuță!”

Domenii ale dezvoltării:

- C.2. Finalizarea sarcinilor și acțiunilor;
- A.1. Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familiare;
- A.2. Conduită senzorio-motorie, pentru orientarea mișcării.

Comportamente vizate:

Realizează sarcinile de lucru cu consecvență;

Integrează ajutorul primit, pentru realizarea sarcinilor de lucru la care întâmpină dificultăți;

Își coordonează mișcările în funcție de stimulii vizuali, ritm, cadență, pauză, semnale sonore.

Scopul activității: consolidarea deprinderilor practice însușite.

Obiective operaționale:

- Să prepare ceaiul după instrucțiunile date (JOC DE ROL);
- Să realizeze casa lui Moș Nicolae, urmând indicațiile; (CONSTRUCȚII)
- Să traseze trăistuța după indicațiile primite; (BIBLIOTECĂ)
- Să lipească fulgișorii după indicațiile primite; (ARTĂ)
- Să coreleze mișcările în funcție de sarcina jocului.

Strategii didactice:

- Metode și procedee: conversația, explicația, demonstrația, exercițiu, lucrul individual, aprecierea verbală, Turul Galeriei
- Materiale didactice: apă, plante medicinale, pahare, lingurițe, zahăr, șorțuri și bonete, cuburi lego, lipici, fulgi, căsuțe, carioci, fișe de lucru

- Forma de organizare: frontal, individual, pe echipe

Durata: o zi

Bibliografie:

- ✓ Curriculum pentru educația timpurie, (2019);
- ✓ Suport pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente care operează Curriculumul pentru educație timpurie (2019);

SCENARIUL ZILEI

Activitatea zilei debutează cu **Întâlnirea de dimineață**.

În timpul acestei activități copiii se așează în semicerc pentru a putea vedea mai bine și pentru a relaționa în bune condiții.

- **Salutul** între copii se va realiza prin tehnica comunicării rotative.
- **Prezența:** „După ce ne-am adunat/ Și frumos ne-am salutat/ Colegii ne-am întâlnit/ Cine oare n-a venit?”, astfel un copil va veni și va numi copiii absenți.
- Se completează **Calendarul naturii** prin jocul “Adevărat/Fals” (ex.:”Este adevărat că azi este joi?”, ”Acum suntem în anotimpul primăvara?” etc.)
- **Gimnastica de înviorare** se realizează prin intermediul versurilor „Dacă vreau să cresc voinic, fac gimnastică de mic”.
- **Noutatea zilei** - Se realizează prin intermediul unei scrisori.
- Educatoarea va prezenta copiilor centrele de activitate unde vor desfășura activitățile acestei zile.

Tranziție: către centre se realizează pe cântecul „Bat din palme”. Copiii vor alege centrul de lucru preferat.

Educatorea va prezenta copiilor centrele și temele pe care le vor realiza.

Astfel, la **CENTRUL JOC DE ROL**, vor prepara ceai respectând indicațiile primite;

La **CONSTRUCȚII**, copiii vor îmbina piesele obținând casa lui Moș Nicolae;

La **CENTRUL BIBLIOTECĂ**, vor trasa după indicațiile primite;

Activități pe domenii experiențiale:

La DOMENIUL OM ȘI SOCIETATE-ACTIVITATE PRACTICĂ, preșcolarii vor lipi fulgișori pe căsuțe, pe care urmează să le expunem în locul special amenajat. Se intuește materialul împreună cu copiii și se reamintesc tehnicile de lucru. Le voi explica modul de lucru, lăsându-le libertatea de a crea modele noi, de a-și dezvolta creativitatea.

Înainte de a trece la realizarea efectivă a lucrării, vom realiza câteva exerciții pentru încălzirea mușchilor mici ai mâinilor: „Ne jucăm, ne jucăm/Cu degețelele noi ne jucăm/Când degețelele au obosit, palmele au și sosit/Ne jucăm, ne jucăm/Cu palmele noi ne jucăm, când palmele au obosit, pumnișorii au și sosit/Ne jucăm, ne jucăm/Cu pumnișorii noi ne jucăm/Când pumnișorii au obosit, cu picioarele noi ne jucăm/Când picioarele au obosit, noi la masă ne-am odihnit”.

Se va da semnalul de începere a lucrului. În timp ce copiii lucrează, acolo unde va fi necesar, se va interveni cu indicații suplimentare și cu ajutor practic. Se va urmări corectitudinea, acuratețea lucrărilor, finalizarea acestora de către toți copiii.

Jocuri și activități liber alese:

„**Transportă jucăria la ghetuță**” se desfășoară cu toată grupa de copii. Vor fi așezați pe două echipe, un copil va lua jucăria de pe masă, și o vor transporta cu ajutorul brațelor, până la ghetuță.

Voi face aprecieri globale și individuale asupra modului în care s-a desfășurat activitatea.

Prof. Ștefănescu Ramona
Lycée Théorique „Panait Cerna”, Brăila

Améliorer les compétences langagières des élèves roumains à travers les activités éducatives

La communauté de l'enseignement est bien consciente que de nombreux enfants européens ont des lacunes en écriture et en lecture, en calcul et dans le domaine numérique, ce qui les expose au chômage, à la pauvreté et à l'exclusion sociale. Elle sait également que les jeunes souhaitent occuper des emplois qui correspondent à leurs talents et à leurs ambitions, mais que les employeurs cherchent des personnes qui ont non seulement des compétences pointues mais aussi un état d'esprit entrepreneurial et un large éventail de compétences.

En 2006, le Parlement Européen a proposé une définition du concept de compétence appliqué aux compétences clés. Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées à chaque contexte. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi.

Les huit compétences clés que les systèmes éducatifs européens intègrent au curriculum national sont les suivantes:

1. Communication dans la langue maternelle: la capacité d'exprimer et d'interpréter concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit;
2. Communication en langues étrangères: la faculté décrite au point précédent, à laquelle s'ajoutent des compétences de médiation (résumer, paraphraser, interpréter ou traduire) et de compréhension des autres cultures;
3. Compétences en mathématiques ainsi qu'en sciences et technologies: une maîtrise solide du calcul, la compréhension du monde de la nature et la faculté d'appliquer les connaissances et les technologies aux besoins de l'homme (comme la médecine, le transport ou la communication);
4. Compétence numérique: l'usage sûr et critique des technologies de l'information et de la communication au travail, dans les loisirs et dans la communication;

5. Apprendre à apprendre: l'aptitude à gérer efficacement soi-même son apprentissage, à la fois de manière individuelle et en groupe;

6. Compétences sociales et civiques: l'aptitude à participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle et à s'engager dans une participation civique active et démocratique, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées;

7. Esprit d'initiative et d'entreprise: l'aptitude à passer des idées aux actes par la créativité, l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets;

8. Sensibilité et expression culturelles: l'appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, dont la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels.

Ces compétences clés sont interdépendantes les unes des autres et l'accent est mis, pour chacune d'elle, sur la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments. Elles seront cultivées chez les apprenants à tous les niveaux de formation, tout comme il est important de les améliorer tout au long de la vie.

Parmi les huit compétences notre attention portera sur la compétence en langue étrangère, soit le français, d'autant plus que l'auteur de cette communication scientifique l'enseigne chez des lycéens roumains. Avant de passer en revue les activités les plus susceptibles d'améliorer la compétence langagière en fle chez les apprenants roumains, il convient de rappeler que la plupart des cas les activités d'enseignement - apprentissage en langue vivante (quelle qu'elle soit), englobent toutes les autres compétences – clés énoncées vu la spécificité d'une telle classe (l'accent est mis sur la véhiculation des messages à partir des documents authentiques oraux et/ou écrits).

Outre le cadre formel, officiel (et quelquefois rigide et jugé comme ennuyant) du cours dans une salle de classe où le professeur développe la compétence langagière tout en respectant les recommandations du curriculum scolaire, moyennant les manuels autorisés par les spécialistes en didactique et d'autres ressources d'apprentissage qu'il trouve nécessaires, l'enseignant de fle a la possibilité d'aider ses apprenants à améliorer leurs compétences à la communication en fle en les amenant à s'impliquer dans des activités éducatives qui peuvent s'avérer plus attrayantes et

plus stimulantes intellectuellement aux yeux des élèves que les activités traditionnelles considérées comme routinières et quelquefois dépassées.

Parmi ces activités éducatives extrascolaires et extracurriculaires il convient de rappeler:

- Les fêtes scolaires thématiques

Lors d'une telle fête les élèves récitent des poésies, chantent, jouent des scènes ou des saynètes en entrant dans la peau des personnages interprétés (le jeu de rôle est ainsi mis à l'œuvre). Les pratiques théâtrales et les dramatisations ont en effet un impact éducatif extraordinaire sur les apprenants, ceux-ci ayant la possibilité de jouer de véritables rôles de futurs adultes.

- Lire et/ou réciter – lors des ateliers littéraires

Ce sont des fragments des écrivains français ou des vers des poètes roumains traduits en français (Panait Cerna, Mihai Eminescu). La créativité et la sensibilité des élèves sont ainsi mises en éveil, ceux-ci découvrant la beauté et la richesse de la culture française touchant à cette occasion le domaine de l'interculturel tout en apprenant qu'il existe des regards différents, qu'il y a d'autres façons de vivre et de penser.

- Projets scolaires

La plupart de tels projets scolaires sont déroulés lors de la fête de la Francophonie, célébrée chaque année le 20 mars. Cette année scolaire, le lycée où j'enseigne a déroulé un projet éducatif occasionné par cette fête. Il s'agit d'un projet mené au niveau du département de l'Inspection Scolaire de Brăila en partenariat avec d'autres institutions scolaires. Les buts principaux de notre projet étaient: éveiller l'intérêt des élèves à s'adonner aux activités culturelles en langue française, encourager les élèves à travailler en équipe et à communiquer en français, stimuler la créativité et l'imagination des élèves, cultiver chez les élèves des aspects concernant la culture et la civilisation francophone, encourager les enseignants à mener des projets éducatifs. Les apprenants participant à ce projet ont été amenés à confectionner des objets de leur propre fantaisie et imagination sur le thème de l'amour, réaliser des présentations Powerpoint sur le thème général de la francophonie et en fin de compte, tous les élèves de notre département ont été invités à faire preuve de leurs points forts en culture et civilisation francophone lors du concours „Êtes-vous forts en français?” (l'activité principale du projet). Plus d'une centaine de lycéens brăïlois ont pris part aux activités du projet – un véritable succès tant pour les professeurs coordinateurs que pour les apprenants qui ont tiré profit de ce défi culturel pour améliorer leurs compétences langagières.

- Les clubs de débats

Ce sont des ateliers où l'enseignant suggère des thèmes de réflexion à deux équipes composées de trois membres, lesquelles se confrontent lors d'un face-à-face sur un certain thème de recherche. Le thème est annoncé au préalable à chacune des équipes. Les protagonistes se documenteront sur le sujet proposé et auront la confrontation finale lors d'un match arbitré par le professeur. Le gagnant, ce sera l'équipe qui présentera ses arguments de la manière la plus convaincante, alors l'idée de ce type d'atelier c'est d'amener les élèves à chercher de l'information, à l'analyser et à la présenter de manière critique et persuasive.

Ces activités ne sont pas exhaustives en laissant assez d'espace à bien d'autres tant que leur point commun est de cultiver chez les élèves le désir de pratiquer et améliorer leurs compétences linguistiques en dehors de la classe et l'intérêt à toujours parfaire toutes les autres compétences qui les aident à leur future formation et épanouissement.

Bibliographie/Webographie:

Ionescu, M.; Chiș, V. - *Mijloace de învățământ și integrarea acestora in activitățile de instruire și autoinstruire*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001

https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/competences-cles.pdf

Prof. Ștefănescu Ramona

Lycée Théorique „Panait Cerna”, Brăila

Étude sur l'évaluation initiale en FLE au lycée: impacts sur l'enseignement et les apprentissages

Résumé

L'évaluation initiale, située au début d'une étape de formation, vise à mesurer un état des acquis afin d'orienter l'enseignement et les parcours. Dans une perspective CECR, elle permet de construire un diagnostic exploitable par compétences et d'engager l'apprenant dans une démarche de compréhension de ses besoins. Cet ouvrage propose une étude de cas : analyse docimologique d'un test d'évaluation initiale destiné à des élèves de classe de IX^{ème} (LV2) au lycée. L'analyse met en évidence des forces (équilibre global, ancrage thématique pertinent, production écrite avec grille de correction) et des points perfectibles (compétence annoncée mais non évaluée, absence d'oral, barémisation de la justification en lecture, tâche d'opinion trop binaire, activation insuffisante du passé composé). En discussion, l'étude montre comment un test initial peut produire un impact positif sur les apprentissages à condition que ses résultats soient transformés en décisions pédagogiques (différenciation, remédiations ciblées) et qu'il évite les effets de washback négatif.

1. Introduction

En début d'année ou de cycle, la question n'est pas seulement « quel niveau ont mes élèves ? », mais « de quelles informations ai-je besoin pour faire apprendre efficacement ? ». L'évaluation initiale répond à cette exigence : elle donne une photographie des acquis et des fragilités, et sert de point d'appui à la planification pédagogique. Dans le document-cadre à l'origine de cette étude, elle remplit deux fonctions complémentaires : un diagnostic (état des acquis et lacunes) et un pronostic (anticipation du niveau atteignable et orientation vers un parcours ou des objectifs réalistes).

Cependant, l'impact réel d'un test initial dépend de sa qualité et surtout de l'usage qui en est fait. Un test peut soutenir une dynamique d'apprentissage (différenciation, remédiation, motivation) ou, au contraire, réduire l'enseignement à ce qui est évalué (washback négatif).

L'objectif de cet article est de proposer une analyse professionnelle d'un test écrit (classe de IX^{ème} LV2) et d'en tirer des recommandations concrètes, immédiatement transférables en classe.

2. Cadre conceptuel

2.1. Évaluation diagnostique : identifier pour agir

L'évaluation diagnostique se situe au début du processus d'apprentissage. Elle vise à identifier les acquis, les obstacles et les besoins afin d'ajuster l'enseignement. En langues, un diagnostic utile ne se réduit pas à un score global : il doit renseigner des sous-compétences (par exemple, repérage d'informations en lecture, automatismes verbaux, organisation d'un écrit), avec des critères suffisamment explicites pour guider des interventions pédagogiques.

2.2. L'apport du CECR : descripteurs, transparence, autoévaluation

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) fournit des descripteurs permettant de décrire de manière transparente les compétences en réception et en production, à l'écrit comme à l'oral. L'autoévaluation, via des énoncés de type « je peux », aide l'apprenant à se situer et à s'approprier des objectifs. Le Companion Volume renforce en outre l'attention portée à l'interaction et à la médiation, ce qui invite à ne pas limiter l'évaluation initiale aux seules tâches écrites lorsque cela est possible.

2.3. Effets induits des tests : le washback

Les tests influencent les pratiques de classe : c'est l'effet de washback. Un washback positif encourage des activités alignées sur les objectifs communicatifs ; un washback négatif pousse à « enseigner pour le test » en appauvrissant les tâches. Un test initial, par nature diagnostique, doit viser un washback positif : il doit soutenir des choix pédagogiques utiles (priorisation, différenciation, remédiation) plutôt que figer les élèves dans des catégories.

3. Méthodologie

3.1. Corpus

L'étude s'appuie sur deux matériaux non publiés : un document-cadre définissant les objectifs et l'hypothèse de travail sur l'impact de l'évaluation initiale en FLE et un test d'évaluation initiale (classe de IX^{ème}, LV2) comprenant consignes, items, barème, grille d'évaluation de la production écrite et matrice de spécifications.

3.2. Démarche d’analyse

Nous réalisons une analyse docimologique du test selon six critères : alignement avec les compétences annoncées, validité de contenu (couverture), validité de construit (mesure de compétences vs connaissances isolées), fidélité (barème et critères permettant une correction stable), équité (accessibilité linguistique et cognitive) et exploitabilité (résultats transformables en décisions pédagogiques).

Cette étude porte sur l’instrument d’évaluation et sur son potentiel d’impact. Pour mesurer empiriquement l’effet sur les apprentissages (progression, motivation), un protocole complémentaire serait nécessaire (pré-test, remédiations, post-test, observations). Nous proposons des pistes à ce sujet en discussion.

4. Présentation du test étudié

Le test est prévu pour 45 minutes, noté sur 90 points (avec 10 points d’office). Il se compose de trois parties équilibrées (30/30/30) : compréhension écrite, structures linguistiques et production écrite. Il se réfère à des compétences du programme de VIII^{ème} (LV2), notamment l’extraction d’informations d’un texte (3.2), la lecture comme accès à l’information (3.4) et le remplissage d’un formulaire d’identification (4.1).

Tableau 1. Structure du test et pondération.

Partie	Tâches	Points	Informations diagnostiques principales
1. Compréhension écrite	Lettre personnelle + 2 QCM + 4 V/F avec justification	30	Repérage d’informations explicites, stratégies de lecture, capacité à justifier par le texte
2. Structures linguistiques	Présent (verbes fréquents) + lexique	30	Automatismes morphosyntaxiques, lexique thématique, acte de parole

	des relations + phrase d'opinion		(exprimer une opinion)
3. Production écrite	Lettre (60-80 mots) sur les vacances, évaluée par grille	30	Organisation du discours, cohérence, correction grammaticale, richesse lexicale

5. Résultats : forces et points perfectibles

5.1. Alignement global et cohérence des tâches

Le test présente une cohérence thématique (univers personnel, relations, loisirs/voyages) qui limite la surcharge cognitive et facilite la mobilisation du lexique utile. La progression des tâches est lisible : compréhension d'un texte court, mobilisation de formes et de lexique, puis production écrite. Cette architecture favorise l'exploitabilité des résultats : l'enseignant peut construire rapidement un profil de classe « lecture - langue – écriture ».

5.2. Compréhension écrite : bonne valeur diagnostique, justification à stabiliser

La compréhension écrite cible efficacement le repérage d'informations explicites, en adéquation avec la compétence 3.2. Le format V/F avec justification est particulièrement intéressant : il permet de distinguer une réponse déduite d'une réponse appuyée sur une preuve textuelle. Toutefois, pour améliorer la fidélité de correction et la précision du diagnostic, la justification gagnerait à être explicitement barémisée (par exemple, dissocier points pour le choix V/F et points pour la citation pertinente).

5.3. Structures linguistiques : état des lieux utile, item d'opinion trop binaire

Les exercices de conjugaison au présent sur des verbes fréquents (être, avoir, aller, parler) fournissent un indicateur rapide des automatismes, très utile en début d'année. L'association lexicale sur les types de relations (ami d'enfance, camarade, meilleur ami, etc.) est pertinente et directement réinvestissable en interaction.

L'item demandant d'exprimer une opinion sur un livre est cohérent avec l'objectif communicatif, mais sa notation « phrase correcte / incorrecte » limite la finesse diagnostique. Une

mini-grille (marqueur d'opinion, adjectif évaluatif, justification simple, intelligibilité) permettrait d'identifier précisément ce qui manque et d'orienter des remédiations (connecteurs, accords, lexique évaluatif).

5.4. Production écrite : la grille est un atout, mais le passé composé doit être déclenché

La production écrite (lettre de 60-80 mots) évaluée par une grille (contenu, organisation, correction grammaticale, vocabulaire) constitue un point fort : elle rend les critères transparents et facilite un feedback exploitable. Néanmoins, si l'objectif annoncé inclut l'utilisation du passé composé, la consigne doit déclencher explicitement ce temps (par exemple, demander deux ou trois actions réalisées : « j'ai visité..., j'ai fait..., j'ai aimé... »).

5.5. Compétence annoncée mais non évaluée : le formulaire (4.1)

Le test mentionne la compétence 4.1 (compléter un formulaire d'identification) mais ne propose pas de tâche correspondante. Ce décalage réduit la validité de contenu : l'enseignant ne peut pas inférer la maîtrise de cette compétence à partir des données recueillies. L'ajout d'une micro-tâche « formulaire » (identité, âge, centres d'intérêt, langues) améliorerait fortement l'alignement.

5.6. Descripteurs CECR : volet écrit solide, données orales absentes

Le test fournit un diagnostic pertinent sur l'écrit, typiquement aligné avec des performances attendues autour du niveau A2 (lecture d'une lettre simple, rédaction d'un message personnel court). En revanche, l'absence d'épreuves orales (compréhension orale, interaction, production orale) limite le diagnostic global, notamment si l'on souhaite aligner l'évaluation initiale sur une approche actionnelle. Un complément oral minimal (2 minutes par élève ou une courte CO) peut combler ce manque sans transformer l'évaluation initiale en un examen.

6. Du test aux décisions pédagogiques : impacts sur l'enseignement

Un test initial produit un impact positif lorsqu'il est transformé en décisions : priorisation des objectifs, choix des supports, différenciation, remédiations. Dans une perspective d'évaluation au service des apprentissages, la restitution doit dépasser la note globale et proposer un profil de compétences (lecture, langue, écriture), compréhensible par l'élève.

6.1. Exploitation en trois étapes (proposition)

Étape 1 : établir un profil de classe à partir de quatre indicateurs (lecture, grammaire, lexique, écriture). Étape 2 : organiser des groupes de besoins temporaires (2-3 semaines) ou des parcours différenciés au sein des mêmes tâches. Étape 3 : insérer des remédiations courtes mais régulières (8-10 minutes) intégrées à la progression (rituels verbes, connecteurs, justification en lecture).

Tableau 2. Exploitation rapide des résultats (profil de compétences).

Dimension	Indicateurs	Décisions possibles	Exemples de remédiation (10 min)
Lecture	Score global + qualité des justifications	Atelier stratégies (repérage, surlignage, justification)	Rituel: « Vrai/Faux + je cite la phrase »
Grammaire	Erreurs verbales récurrentes au présent	Capsules ciblées (être/avoir/aller), automatisation	Mini-drills contextualisés (phrases sur soi/sa classe)
Lexique	Maîtrise du lexique des relations	Banque lexicale + réemploi en interaction	Cartes-mots + phrases modèles (mon meilleur ami, camarade...)
Écriture	Profil de la grille (contenu, organisation, grammaire, vocabulaire)	Groupes de besoins (connecteurs, cohérence, accords)	Micro-tâche: écrire 4 phrases avec connecteurs (d'abord, puis, enfin)

7. Impacts sur les apprentissages : métacognition, motivation, trajectoires

L'impact de l'évaluation initiale sur l'apprentissage dépend largement du feedback et du cadrage. Lorsque l'élève comprend ce qui est attendu et ce qu'il doit travailler, il peut mieux s'engager (métacognition). L'autoévaluation (grille CECR) renforce cette lisibilité en donnant des repères simples (« je peux... »).

Un risque classique est l'étiquetage (« bon/faible »), qui réduit la participation et augmente l'anxiété. Pour éviter ce risque, il est recommandé de présenter le test comme un outil de diagnostic, de restituer un profil de compétences et de rendre visibles, très rapidement, les remédiations mises en place.

8. Recommandations pour optimiser le dispositif

8.1. Quatre ajustements à fort rendement

Ajouter une micro-tâche de type formulaire (compétence 4.1) pour aligner le test sur les objectifs annoncés.

Dissocier explicitement, dans le barème de lecture, points pour le choix (V/F) et points pour la justification par citation du texte.

Remplacer l'item « opinion » binaire par une mini-grille (opinion + adjectif évaluatif + justification simple + intelligibilité/correction).

Reformuler la consigne de production écrite pour déclencher le passé composé (demander des actions réalisées).

8.2. Complément oral minimal (si faisable)

Deux options légères peuvent compléter le volet écrit : un mini-entretien de 2 minutes (se présenter, parler d'un loisir) avec une grille simple ou une courte compréhension orale sur un document bref. L'objectif est d'obtenir un indicateur sur l'oral et l'interaction, en cohérence avec l'approche actionnelle du CECR.

9. Conclusion

L'analyse de ce test d'évaluation initiale montre qu'un instrument relativement court peut fournir des informations précieuses sur l'écrit en début d'année (lecture, langue, écriture) et soutenir une différenciation pragmatique. Pour maximiser son impact sur les apprentissages, quatre leviers ressortent : aligner strictement tâches et compétences annoncées, stabiliser les critères et

barèmes, rendre les résultats actionnables (profil) et mettre en place rapidement des remédiations visibles.

Enfin, l'évaluation initiale ne doit pas être pensée comme une fin en soi, mais comme un point de départ : c'est l'usage pédagogique des résultats (feedback, planification, remédiation) qui transforme l'évaluation en apprentissage.

Bibliographie (sélection)

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2020). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Document-cadre sur l'impact de l'évaluation initiale en FLE (non publié).

Test d'évaluation initiale classe de IX^{ème} (LV2) : sujet, barème, grille d'écriture, matrice de spécifications (non publiés).

Manta Georgiana Beatrice

Școala Gimnazială Nr. 4 „Elena Donici Cantacuzino” Pucioasa

Prezentarea orală de carte - metodă modernă de evaluare

Consider că prezentarea orală de carte reprezintă nu doar o formă de evaluare în cadrul orelor de limba și literatura română, ci și o modalitate de a-i stimula pe elevii din ciclul gimnazial să își formeze sau să își dezvolte diferite competențe atât de necesare pentru viața lor socială și profesională. Expriamarea orală corectă, eficientă, argumentată, adecvată unui context este o competență pentru viață ce trebuie formată și dezvoltată permanent.

Această metodă de evaluare formează și dezvoltă competențe-cheie precum: folosirea corectă, eficientă și adecvată a limbii române, citirea și înțelegerea unui text la prima vedere, exprimarea de opinii argumentate legate de mesajul textelor citite la prima vedere, realizarea unor prezentări orale multimodale în fața unui public, corelând elemente verbale nonverbale, paraverbale, în cadrul unor strategii de argumentare.

Utilizez la clasă de mulți ani această metodă de evaluare, de aceea, la începutul fiecărui an școlar comunic copiilor intenția mea de a-i evalua, pentru a vedea ce au citit de-a lungul unui interval de învățare, cum au înțeles și interpretat mesajul unei cărți și cum pot transmite ei aceste aspecte și altor colegi într-o prezentare orală susținută după criteriile de evaluare. În acest sens, propun câteva titluri pentru lectura de carte la începutul anului școlar, atât pe grupul clasei, cât și pe un document tipărit pe care copiii îl au în maculatorul de limba română, apoi fac recomandări periodice de carte de la diferite edituri, pe grupul clasei, în fața clasei, citind recenzii, organizez târguri de carte, schimburi de cărți, anunț criteriile de evaluare pe grupul clasei și le explic. Tot la începutul anului școlar, ofer exemple de prezentări orale foarte bune, mai ales elevilor de clasa a V-a, invitând elevii mai mari să susțină în fața lor, prezentări orale, urmărind prezentări orale filmate sau ale altor speakeri-copii, pe youtube. Apoi, analizăm limbajul nonverbal și paraverbal, relevând aspectele forte sau slabe ale vorbitorilor urmăriți. Îi încurajez pe copii să citească, să își caute cărți pe care să le îndrăgească, din care să poată învăța ceva și pe care să le prezinte cu plăcere, cu bucurie. Mergem la biblioteca orășenească sau la cea a școlii, pentru ca fiecare elev să aibă fișă de cititor, le împrumut și eu cărți, le facilitez accesul spre cărți cu preț redus de la diferite

edituri, de exemplu editura Arthur, cu sprijinul părinților, împrumut și eu cărți prezentate de ei și le citesc, oferindu-le exemplul pentru cum poți face rost de cărți, într-un mod facil. Îmi îndrum și spre variante de biblioteci digitale.

Înainte cu 2-3 săptămâni de ziua evaluării, le reamintesc copiilor în clasă și pe grupul clasei că se apropie această prezentare de carte, le reamintesc criteriile de evaluare, verific dacă mai sunt dificultăți, dacă mai sunt elevi care nu au citit încă, elevi care nu s-au hotărât ce să citească și ajut cum pot ca întregul proces să fie o încununare a muncii lor, o împărtășire de impresii, de lecții de viață, o modalitate de a alege noi cărți, un spectacol la care așteptăm intrarea fiecărui actor și acel moment WOW! pregătit de fiecare, adică elementul de originalitate. Uneori elementul de originalitate e întreaga prezentare ceea ce ridică standardele prezentării de fiecare dată mai sus, la nivelul elevului respectiv, dar și al colectivului.

Apoi, are loc prezentarea orală de carte. Fiecare elev are grila de evaluare. Elevii sunt așezați în cerc sau ca la teatru, cel care prezintă, stă, de obicei, la un pupitru, în față, se cronometrează timpul fiecărei prezentări, există și un telefon care anunță expirarea timpului. Elevului evaluat i se oferă aplauze, mai furtunoase sau mai puțin intense, i se aduc aprecieri și critici constructive de către colegi, profesor, elevul însuși își exprimă părerea despre prezentarea lui, evidențiază dificultăți, reușite. Se completează grila de evaluare, se înmânează elevului și acesta o păstrează în caiet. Se trece nota în catalog și în carnet. Se pun poze sau filmări pe grupul clasei pentru o bună diseminare către elevi, părinți și către alte cadre didactice din grupul clasei. Ordinea prezentărilor este în ordinea alfabetică sau în ordinea inversă a catalogului sau în ordinea stabilită de comun acord cu elevii, important e să se simtă pregătiți, confortabil, gata să expună fără stres ceea ce au pregătit.

Consider că acest model de bună practică poate fi cu ușurință implementat și de către alte cadre didactice, profesori de limba română, învățători, profesori de alte discipline, pentru că dezvoltă creativitatea elevilor, îi determină să progreseze și să obțină rezultate mai bune, să fie mai încrezători, mai siguri pe ei, mai acomodați cu vorbirea în public. Deseori, profesorii pun accent și utilizează doar evaluarea scrisă, elevii având mari dificultăți în exprimarea orală. Educatorii ar trebui să folosească prezentările orale cât mai des, pentru că elevii, în viață, vor avea nevoie de aceste competențe formate prin acest tip de evaluare. Ei vor avea de susținut interviuri pentru angajare, examene orale la facultăți, vor avea de susținut prezentări în seminarii, conferințe, la locul de muncă, de expus diferite păreri despre ceea ce lucrează și vor fi mult mai siguri pe ei,

capabili să facă față unui astfel de moment dacă vor fi pregătiți din timp. Această metodă de evaluare poate fi cu ușurință transferată și la alte materii precum: istorie, educație civică, franceză, engleză, geografie, religie, la prezentarea unor proiecte transdisciplinare. De asemenea, elevii care își formează competențele în cadrul acestei evaluări, pot prezenta cu ușurință evenimente precum: serbări, activități de cenaclu literar, pot participa la concursuri, examene și olimpiade școlare în care se evaluează competențele de prezentare orală, pot participa la proiecte de lectură și scriere creativă cu alte clase. Consider că această prezentare orală poate deveni o resursă educațională deschisă, putând fi adaptată la orice disciplină.

Prof. Ulmeanu Adriana
Colegiul Economic „Viilor”, București

Enseigner la politesse

Apprendre une langue étrangère ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances linguistiques, mais à savoir les utiliser en situation, en choisissant l'expression la plus adaptée au contexte et à l'objectif de communication. Toute interaction interculturelle implique des attitudes, des gestes et des marques de politesse qui varient profondément d'une culture à l'autre. Mal maîtrisés, ces codes peuvent provoquer des malentendus ou des situations embarrassantes. Les apprenants sont conscients des règles de politesse de leur propre culture, mais ils ont besoin de les reconnaître dans la langue cible. Les aspects socio-pragmatiques de la politesse sont plus difficiles à acquérir que les formes pragmatolinguistiques. Ils exigent une exposition culturelle authentique en plus de l'enseignement formel.

Les apprenants doivent acquérir reconnaître les règles de politesse de la culture cible, comprendre le lien entre formes linguistiques et usage pragmatique, adapter leurs choix linguistiques selon le contexte social, éviter le transfert négatif de leur langue maternelle.

La salutation est l'un des premiers actes de langage à enseigner. Elle exprime le respect et fonde la relation sociale. Ne pas y répondre peut blesser ou humilier l'interlocuteur. Pourquoi c'est important ? La salutation est une forme d'expression du respect. Elle doit toujours recevoir une réponse équivalente. Un silence ou une indifférence peut être perçu comme une offense dans la culture française. Pour démarrer une conversation, en français, les personnes disent *bonjour*, durant la journée, ou *bonsoir*, pendant la soirée. Les jeunes ou les amis utilisent *salut* comme salutation. Pour prendre congé aussi, pour finir la conversation, on se dit par exemple *au revoir* ou *à bientôt*. Ces salutations s'accompagnent fréquemment par des gestes tels que l'embrassement sur les deux joues des amis qui se saluent ou une poignée de main (la personne la plus âgées tend la main à la plus jeune, le supérieur au subalterne et la femme à l'homme).

Le choix entre *tutoiement* et *vouvoiement* est l'un des premiers marqueurs de politesse en français. **Le tutoiement** marque la familiarité et c'est utilisé entre amis, entre jeunes, en famille. Un adulte dit « tu » à un enfant ou à un adolescent qu'il connaît bien. **Le vouvoiement** marque le

respect et la politesse et c'est utilisé avec des adultes inconnus ou avec des personnes pour lesquelles on doit manifester un certain respect (par exemple un enfant aux adultes, d'autres que ses parents, un jeune à un plus vieux) ou dans toute situation formelle. Il marque aussi le pluriel. Alors, ce choix reflète le degré de familiarité, de respect ou de hiérarchie entre les interlocuteurs. Les termes d'adresse *Monsieur*, *Madame* et *Mademoiselle* accompagnent systématiquement le vouvoiement dans toute interaction formelle. Ce choix est fait à partir des présentations.

<ul style="list-style-type: none"> • Je te présente... • C'est... / Lui, c'est... / Elle est... • Voilà... / Voici... <p>Réponses : <i>Enchanté(e) / Content(e) / Ravi(e) de te connaître</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je vous présente... • Permettez-moi de vous présenter... • J'ai l'honneur de vous présenter... • J'ai le plaisir de vous présenter... <p>Réponses : <i>Enchanté(e) / Content(e) / Ravi(e) de vous connaître</i></p>
--	--

Avec les salutations, **les remerciements** et **les excuses**, sont des actes rituels. En général, les remerciements et les excuses sont entièrement destinés pour la politesse et ce sont aussi des actes de langage le plus souvent utilisés dans des situations communicatives. Exprimer sa gratitude est un pilier de la politesse française. Un remerciement approprié renforce les liens sociaux et reconnaît la valeur de l'aide ou du geste reçu. Ne pas remercier cela peut être perçu comme un manque d'éducation ou d'appréciation.

1	2	3
<p>Informel / Familier</p> <p>Utilisé avec les proches, amis, famille.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Merci ! • Merci bien ! • C'est gentil (de ta part). 	<p>Neutre / Courant</p> <p>Convient à la plupart des situations quotidiennes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Merci beaucoup. • Je vous remercie. • Avec plaisir. (en réponse) 	<p>Formel / Soutenu</p> <p>Pour les situations officielles, hiérarchiques ou très importantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je vous remercie sincèrement. • Je vous suis très reconnaissant(e). • Avec tous mes remerciements.

***Astuce culturelle** : En français, il est courant de spécifier pourquoi on remercie, même brièvement. Ex. : « *Merci pour votre aide* » ou « *Merci de votre compréhension* ».

Avant de poser une question ou avant d'intervenir dans une conversation, les Français sont habitués de dire : « *Excusez-moi* » ou « *S'il vous plaît* » ou pour solliciter quelque chose à quelqu'un, les gens utilisent : « *Excusez-moi* » pour commencer la demande.

1

Registre informel

- Pardon ! / Excuse-moi !
- Pardonne-moi ! / Désolé(e) !
- Je m'excuse. / Je regrette.

2

Registre neutre

- Je suis (vraiment/sincèrement) désolé(e).
- Excusez-moi ! / Pardonnez-moi !
- Mes excuses !

3

Registre formel

- Je suis navré(e).
- Veuillez m'excuser !
- Je vous prie de bien vouloir m'excuser.
- Je vous présente mes plus sincères excuses.

***Astuce pédagogique :** Les excuses s'accompagnent toujours d'une justification. Ex. : « *Je suis vraiment désolé d'avoir cassé ta télé, je n'ai pas fait exprès !* » ou « *Excusez-moi, ce n'est pas de ma faute ! Le bus a été en retard.* »

Ensuite, pour les niveaux avancés, il existe des expressions utilisées au sein des énoncés qui permettent de rendre ceux-ci plus polis, qui peuvent être apprises. Il s'agit des formules routinières, c'est-à-dire des expressions linguistiques conventionnelles, comme : « *serait-il possible de...* », « *Pourrais-tu/Pourriez-vous...* », « *Je me demandais si tu pourrais/si vous pourriez...* », etc. L'enseignement de telles formules de politesse dans la classe de langue peut aider les apprenants à exprimer des énoncés polis. Et d'habitude la forme de la question est construite avec « *Est-ce que...* ». On observe l'emploi du conditionnel présent (*pourrais, voudrais, aimerais*) qui devient la marque la plus claire d'une demande polie en français. Il signale que la demande est une suggestion, non une exigence.

La politesse doit se manifester aussi pour le refus d'une proposition ou d'une demande, pour formuler une promesse, pour faire des compliments. À cause des différences culturelles, les bonnes intentions peuvent être interprétées mal par l'interlocuteur. Il faut assimiler la culture de l'autre, pour éviter l'offense. Et bien sûr, elle peut être exprimée d'une façon indirecte. Quand il y a un sens second derrière l'énoncé exprimé, c'est pour le radoucir, pour que le récepteur du message ne se sente pas pressé ou offensé.

L’enseignement de la politesse suppose que les apprenants établissent un lien entre les formes linguistiques, leur valeur pragmatique et les règles d’usage. Il ne suffit pas de proposer des listes d’expressions : celles-ci doivent être accompagnées d’indications sur le degré de politesse et les fonctions pragmatiques afin de permettre un choix approprié en contexte. Par ailleurs, l’observation d’interactions authentiques, notamment à travers des supports audiovisuels, favorise la compréhension des dimensions culturelles de la politesse. Enfin, les apprenants tendent à s’appuyer sur leur langue et leur culture d’origine, ce qui peut entraîner des malentendus dans la communication interculturelle.

L’enseignement de la politesse suit une progression graduée, des formes élémentaires aux usages plus élaborés.

Niveau A1	Niveau A2	Niveau B1 et plus
Les salutations	Les excuses	Les demandes polies du type : <i>Je me demandais si tu pourrais/si vous pourriez...</i>
Le vouvoiement	Les remerciements	Les compliments
Les termes d’adresse (<i>monsieur, madame, mademoiselle</i>)	Les demandes polies du type : <i>Pourrais-tu/Pourriez-vous... ; serait-il possible de</i>	Les promesses Les souhaits et les vœux
Formules routinières : <i>s’il te / vous plaît</i>		L’expression de toute sorte des sentiments Les opinions et les jugements

Bibliografie

***Conseil de la Coopération culturelle – Comité de l'éducation, (2000), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Didier, Strasbourg

- Grand-Clément, Odile, (1996), *Savoir-vivre avec les Français - Que faire ? Que dire ?* Hachette Livre, Paris
- Schmitt, Sylvie, *Vocabulaire progressif du français pour les adolescents, Niveau débutant*, CLE International)
- Ulmeanu, Adriana, (2020) *Les actes de parole, la politesse, l'accord, le désaccord par le film. Approche didactique*, Lucrare metodică-științifică pentru obținerea gradului didactic I, Coord. Conf. univ. dr. Sonia Berbinski, Universitatea din București, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, București
- <https://gamma.app/docs/Enseigner-la-Politesse-en-Francais-rh41r1g0acn62fu?mode=doc>

Prof. Ulmeanu Adriana
Colegiul Economic „Viilor”, București

Enseigner l'accord et le désaccord en FLE

L'accord et le désaccord sont présents dans presque toutes les situations de communication authentique : discussions, débats, échanges d'opinions. Les maîtriser, c'est gagner en autonomie et en fluidité dans la langue cible.

F. Debyser propose de dresser un inventaire systématique des moyens linguistiques mobilisés, puis de les classer et de les expliquer dans des contextes appropriés. Cette démarche en trois temps — recenser, organiser, contextualiser — structure efficacement l'enseignement de ces actes de parole. Une vue d'ensemble sur les moyens linguistiques nous montre que **l'accord et le désaccord simple** utilisent les adverbes (*oui, non*), des locutions adverbiales et des performatifs explicites et peuvent être enseignés du niveau débutant à intermédiaire. L'expression d'un **désaccord argumenté** utilise des conjonctions et des locutions adversatives : *mais, pourtant, quand même, tout de même* et c'est enseigné au niveau intermédiaire. Le désaccord peut se réaliser comme **un contre-argument** et on se sert alors d'un moyen de nombreuses formes linguistiques (par exemple à l'aide d'un futur ou un futur proche : « *ça ne marchera pas* », « *cela va entraîner...* ») et aussi avec d'autres forces illocutoires surajoutées (par exemple dire de faire, suggestion, menace) et il sera enseigné au niveau avancé.

Pour exprimer l'accord, il y a un large répertoire d'expressions pour marquer son adhésion, du plus neutre au plus engagé : **adverbes et locutions** (*absolument, bien sûr, bien entendu, exactement, effectivement, oui, parfaitement, sans aucun doute, tout à fait*), **construction « c'est + adjectif »** (*c'est bon, c'est juste, c'est exact, c'est vrai, c'est incontestable, c'est sûr, c'est bien*), phrases qui expriment la confirmation avec **sujet « je »** (*Je suis (entièrement) d'accord ; je suis pour ; je partage ton/votre opinion ; je pense comme toi/vous ; j'accepte... ; j'admets... ; je reconnais... ; je ne m'oppose pas...*) ou avec **le sujet « tu »** ou « **vous** » (*tu as raison / vous avez raison*). Entre le oui franc et le refus catégorique, il existe une zone de flottement : **l'accord mitigé**,

c'est-à-dire faible ou nuancé. Ces expressions permettent de ménager la face de l'interlocuteur tout en exprimant une réserve.



Possibilité et incertitude

C'est (bien) possible, ça se peut, peut-être, admettons, pourquoi pas?



Phrases conditionnelles

Si tu le dis / si vous le dites, si tu veux / si vous voulez, en principe



Accord partiel

Oui, mais... — formule pivot qui introduit une nuance ou une objection tout en reconnaissant la validité partielle du propos.

Ces formes d'accord faible sont particulièrement utiles dans les situations où l'apprenant hésite ou souhaite ne pas froisser son interlocuteur — une compétence sociolinguistique à travailler explicitement.

En ce qui concerne l'expression du désaccord, il se réalise du refus poli au désaccord direct, utilisant des structures comme : **adverbes et locutions** (*absolument pas, bien sûr que non, pas du tout, en aucun cas, jamais*), **construction « c'est + adjectif négatif »** (*c'est mal, c'est injuste, c'est inexact, c'est faux, c'est aberrant, c'est ridicule*) ou en niant les adjectifs positifs (*ce n'est pas bon, ce n'est pas juste, ce n'est pas vrai*), phrases qui expriment l'infirmité avec **sujet « je »** (*Je ne suis pas (du tout) d'accord ; je suis contre ; je ne partage pas ton/votre opinion ; je n'admets pas... ; je désavoue... ; je m'oppose... ; je crois que non*) ou avec **le sujet « tu »** ou **« vous »** (*Tu n'as pas raison / vous avez tort ; tu exagères ; tu rigoles ; tu te moques de moi ; tu plaisantes ; tu te trompes / vous vous trompez*). Le désaccord reste une réponse interactionnelle non préférée, alors

il ne s'exprime pas brutalement : il est précédé d'une hésitation ou d'une introduction, accompagné par des formes d'atténuation et surtout d'une justification.

Selon Debyser (1979 :12), cette expression nécessite des outils grammaticaux différenciés selon le niveau de l'apprenant. Pour le niveau intermédiaire on doit connaître la grammaire, la syntaxe et la modalisation de l'adjectif, ses degrés de comparaison, les constructions infinitives et complétives de l'adjectif (*c'est bien de + infinitif, c'est injuste de + infinitif, c'est bien que + subjonctif, c'est ridicule que + subjonctif*), les verbes appréciatifs au présent (*aimer, détester*). A un niveau avancé, les apprenants doivent savoir les constructions impersonnelles du type « *il est + adjectif + que* » et les constructions avec les verbes d'opinion (*penser que..., trouver cela juste/injuste, estimer que...*), les verbes psychologiques (*choquer, gêner*) et les verbes modalisateurs (*pouvoir, devoir, falloir*).

En fonction du niveau des apprenants, on peut réaliser une série des activités pédagogiques pour enseigner l'accord et le désaccord : pour les **débutants**, des séries de **situations de communication modèles** avec un nombre limité d'interactions prévisible pour que l'apprenant s'entraîne dans un cadre sécurisé ; pour les **intermédiaires, des micro-conversations guidées** à partir de modèles donnés pour travailler la prononciation, l'intonation et l'expressivité ; pour les **avancés, des jeux de rôle et simulations** dans des contextes authentiques : débats, discussions, prises de position argumentées.

Debyser distingue trois grandes catégories d'exercices pour l'acquisition de ces actes de parole : les *exercices cognitifs* du type identification et classification des formes à partir des documents sonores ou écrits – ils développent la conscience métalinguistique, les *exercices formels* du type transformation d'énoncé à partir d'un modèle donné ou production d'énoncé dans des micro-conversations – ils permettent aussi de travailler la prononciation, l'intonation, l'expressivité, les *exercices de créativité* comme production des dialogues, formulation des réponses pro ou contre sur un thème donné, résolution de problèmes à solutions multiples – ils favorisent l'autonomie langagière.

L'expression de l'accord et du désaccord est assez complexe pour être enseignée à la fois, alors on doit les intégrer progressivement et dans des contextes communicatifs authentiques, où on varie les exercices et les activités et on ne néglige pas le paraverbal.

Niveau A1	Niveau A2	Niveau B1 et plus
<p>Les adverbes et locutions adverbiales (<i>oui, non, bien, d'accord</i>)</p> <p>Quelques adjectifs qualificatifs</p> <p>La conjugaison des verbes d'opinion (<i>penser, trouver, estimer</i>), appréciatifs (<i>aimer, détester</i>), psychologiques (<i>choquer, gêner</i>) et modalisateurs (<i>pouvoir, devoir, falloir</i>)</p>	<p>La grammaire, la syntaxe, la modalisation de l'adjectif et ses degrés de comparaison</p> <p>Les constructions infinitives et complétives de l'adjectif et de l'adverbe (<i>c'est bien de + infinitif, c'est injuste de + infinitif, c'est bien que + subjonctif, c'est ridicule que + subjonctif</i>)</p> <p>Futur ou un futur proche (« <i>ça ne marchera pas</i> », « <i>cela va entraîner...</i> ») pour un contre-argument</p>	<p>Les constructions impersonnelles du type « <i>il est + adjectif + que</i> »</p> <p>Les constructions avec les verbes d'opinion (<i>penser que..., trouver cela juste/injuste, estimer que...</i>), appréciatifs, psychologiques et modalisateurs</p> <p>Les conjonctions et des locutions adversatives (<i>mais, pourtant, quand même, tout de même</i>) pour un désaccord argumenté</p> <p>Dire de faire, suggestion, menace – pour autres forces illocutoires surajoutées à un contre-argument</p>

Bibliografie

***Conseil de la Coopération culturelle – Comité de l'éducation, (2000), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Didier, Strasbourg

- Debyser, F. (1979), *Apprendre à communiquer- Exprimer son désaccord*, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, (2016) « *Le désaccord, réaction « non préférée » ? Le cas des débats présidentiels* », Cahiers de praxématique [En ligne], 67 | 2016, mis en ligne le 15 juin 2017
- Ulmeanu, Adriana, (2020), *Les actes de parole, la politesse, l'accord, le désaccord par le film. Approche didactique*, Lucrare metodică științifică pentru obținerea gradului didactic I, Coord. Conf. univ. dr. Sonia Berbinski, Universitatea din București, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, București

<https://gamma.app/docs/Enseigner-laccord-et-le-desaccord-en-FLE-gort8pe4t79iaqw>

Prof. Ulmeanu Adriana
Colegiul Economic „Viilor”, București

Séquence didactique pour enseigner l'accord et le désaccord

- **Compétences spécifiques visées:**

Identifier des informations essentielles dans des messages oraux authentiques

Participer à des interactions orales simples en exprimant des opinions personnelles

- **Compétences dérivées :**

Identifier des expressions d'accord et de désaccord dans un document audiovisuel authentique

Différencier les formes de désaccord selon leur degré d'intensité (désaccord direct vs atténué)

Reformuler des énoncés à valeur conflictuelle en utilisant des stratégies d'atténuation

Employer des connecteurs logiques (mais, pourtant, en revanche) pour construire un désaccord argumenté

Interagir oralement en exprimant l'accord et le désaccord de manière appropriée au contexte

Produire un court dialogue intégrant différentes formes d'accord et de désaccord

- **Déroulement**

1. Mise en route (5 min)

- Question orale :

👉 *Êtes-vous toujours d'accord avec vos amis ?* (Réponses libres des élèves)

2. Compréhension globale (10 min)

- Visionnage de l'extrait vidéo
- Activité de remettre en ordre les répliques

👉 Mise en commun

Activité 1. https://drive.google.com/file/d/1zDP9W5pTUfc_a4v0ATCYrRZNZjsDx9kU/view?usp=sharing

Regardez deux ou trois fois l'extrait avec la famille Verneuil à table. Remettez les phrases dans l'ordre dans lequel vous les entendez pour récréer le dialogue en continuant la numérotation des répliques.



Claude: Là j'avoue qu'ils sont forts. C'est vrai, David...



Chao: Tu veux dire quoi par là? Que le Chinois est fourbe ?



David: Au moins les épiciers arabes ils ont le sens du commerce.



Rachid: Moi, je suis d'accord avec David. Jamais un sourire, ni un bonjour. C'est ça depuis qu'ils ont repris tous les bar-tabac, je suis à deux doigts d'arrêter fumer, moi.



Chao: Ah, oui ?! Comment vous expliquez que les Chinois ait repris le Sentier aux Juifs et Belleville aux Arabes s'ils n'ont pas le sens du commerce ?



David: Tout à fait, Rachid. Nous au moins, on communique. C'est pas comme vous, les Chinois, on sait jamais ce que vous pensez.



Claude: Joker !



David: Pas du tout ! Je dis juste que le Chinois ne fait aucun effort pour aller vers les autres. J'ai pas raison ?



Marie: J'ai pas d'avis. A part Chao, je ne connais aucun Chinois.

3. Repérage et analyse

- Identifier des expressions de l'accord et du désaccord
- Classification des expressions

Activité 2. Relevez dans le dialogue :

- deux expressions de l'accord : _____
- deux expressions du désaccord : _____

Activité 3. Lisez les phrases et dites ce qu'elles expriment. Cochez la bonne case !

	<i>Accord</i>	<i>Désaccord</i>	<i>Désaccord atténué</i>
Moi, je suis d'accord avec David.			
Là j'avoue qu'ils sont forts. C'est vrai, David			
Tu veux dire quoi par là ?			
Pas du tout !			
Je ne suis pas vraiment d'accord			
Tout à fait, Rachid.			

4. Appropriation

- Reformulation (la politesse)
- Compléter avec des connecteurs logiques

Activité 4. Transformez ces phrases pour les rendre plus polies :

Pas du tout ! → _____

Tu veux dire quoi par là ? → _____

Activité 5. Complétez avec : *mais, pourtant, quand même, en revanche*

1. Je suis d'accord, _____ je pense que ce n'est pas si simple.
2. Ils travaillent beaucoup, _____ ils ne réussissent pas toujours.
3. Ce cours est intéressant, _____ il est assez difficile.
4. Tu dis que c'est facile, _____ ce n'est pas évident pour tout le monde.

5. Production

👉 les élèves peuvent travailler en binôme, en groupe ou individuellement pour les activités 6 et 7

Activité 6. a) Répondez en exprimant l'accord :

Il est important d'encourager les jeunes d'être ouverts sur le monde.

.....

Et si on crée un club de théâtre dans notre communauté ?

.....

On ne peut pas de demander à tout le monde de travailler en week-end.

.....

b) Répondez en exprimant le désaccord :

Ce serait bien que le monde entier ne parle qu'une seule langue.

.....

Il est inutile d'acheter un ordinateur !

.....

Ce film est un succès.

.....

Activité 7. Inventez des phrases qui ont pour répliques les expressions suivantes :

..... Tu ne parles pas sérieusement !

..... Vous vous moquez de nous !

..... Admettons qu'il a raison. Alors ?

6. Pour aller plus loin - Activité 8. En binôme - Imaginez un mini-dialogue (6–8 répliques) sur un thème au choix:

- école
- réseaux sociaux
- différences culturelles

Utilisez au moins 3 expressions d'accord/désaccord.

Bibliografie

- Ministerul Educației și Cercetării, (2025), *Programa școlară pentru disciplina Limba modernă*, aprobată prin Ordinul Ministrului nr. 6930/2025
- Ulmeanu, Adriana, (2020), *Les actes de parole, la politesse, l'accord, le désaccord par le film. Approche didactique*, Lucrare metodico-științifică pentru obținerea gradului didactic I, Coord. Conf. univ. dr. Sonia Berbinski, Universitatea din București, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, București

Prof. Valerica Oloi
Școala Gimnazială Comuna Giulvăz

Învățarea inversată – strategie modernă în predarea numerelor raționale la clasa a VI-a

În contextul educației contemporane, accentul se deplasează de la predarea centrată pe profesor către învățarea centrată pe elev. Elevii au nevoie de metode care să le dezvolte autonomia, responsabilitatea și capacitatea de a învăța activ. În acest sens, integrarea strategiilor didactice moderne contribuie la eficientizarea procesului instructiv-educativ și la adaptarea acestuia la nevoile elevilor.

Una dintre metodele inovatoare utilizate în predarea matematicii este învățarea inversată (Flipped Classroom), concept consacrat în literatura de specialitate. Aceasta presupune inversarea etapelor tradiționale ale lecției: elevii parcurg acasă conținutul teoretic, de obicei sub formă de materiale video sau prezentări, iar timpul petrecut la clasă este dedicat activităților practice, aplicative și de consolidare. Astfel, elevii devin participanți activi în procesul de învățare, iar profesorul își asumă rolul de facilitator și ghid.

Fundamentele acestei metode se regăsesc în teoriile constructiviste ale învățării, care susțin implicarea activă a elevului în construirea cunoștințelor. În acest sens, contribuțiile lui Vygotsky (1978) evidențiază importanța sprijinului oferit elevului în procesul de învățare, iar ideile lui Dewey (1938) subliniază rolul experienței directe. De asemenea, învățarea inversată este analizată în literatura de specialitate ca o metodă eficientă pentru creșterea implicării elevilor și îmbunătățirea rezultatelor școlare (Bergmann & Sams, 2012).

Din perspectivă pedagogică, utilizarea acestei metode contribuie la diversificarea strategiilor didactice și la adaptarea procesului de predare la ritmul fiecărui elev. Conform lui Cucuș (2014), învățarea devine eficientă atunci când elevul este implicat activ; de asemenea, Cerghit (2006) evidențiază rolul metodelor moderne în creșterea eficienței activității didactice.

Aplicarea metodei Flipped Classroom în predarea matematicii este deosebit de utilă în cazul conținuturilor care implică algoritmi și exersare repetată, cum sunt operațiile cu numere raționale. Această temă este adesea percepută ca dificilă de către elevi, necesitând timp pentru înțelegere și consolidare.

Un exemplu de utilizare a acestei metode a fost realizat la clasa a VI-a, în cadrul lecției „Operații cu numere raționale”. În etapa de pregătire, elevii au primit ca temă pentru acasă

vizionarea unui material video explicativ, în care au fost prezentate regulile de efectuare a operațiilor cu numere raționale, cu accent pe fracții: adunare, scădere, înmulțire și împărțire. Materialul a fost conceput într-o formă clară și accesibilă, astfel încât elevii să poată reveni asupra informațiilor ori de câte ori este necesar.

La începutul orei, activitatea a debutat cu o verificare rapidă a înțelegerii conținutului, prin întrebări și discuții. Elevii au fost încurajați să își exprime eventualele dificultăți și să formuleze explicații, contribuind astfel la consolidarea cunoștințelor.

Etapă principală a lecției a fost dedicată activităților practice. Elevii au lucrat atât individual, cât și pe grupe, rezolvând exerciții variate, adaptate nivelului de pregătire. Sarcinile au fost diferențiate, oferind fiecărui elev posibilitatea de a progresa în ritmul propriu. În cadrul grupurilor, elevii au colaborat, și-au explicat reciproc pașii de rezolvare și au corectat eventualele erori.

Totodată, au fost propuse probleme aplicative, care au implicat utilizarea numerelor raționale în contexte concrete, contribuind la înțelegerea utilității acestora. Profesorul a monitorizat activitatea, oferind sprijin și ghidaj acolo unde a fost necesar.

Observațiile realizate au evidențiat o implicare mai mare a elevilor și o valorificare eficientă a timpului de la clasă. Elevii au venit pregătiți, ceea ce a permis alocarea unui timp suplimentar pentru exerciții și clarificări. Metoda a contribuit, în același timp, la dezvoltarea autonomiei în învățare, elevii asumându-și responsabilitatea pentru parcurgerea conținutului teoretic.

Un alt aspect important a fost creșterea încrederii în sine a elevilor, aceștia fiind mai dispuși să participe activ și să își exprime ideile. Interacțiunea dintre elevi a fost mai intensă, iar colaborarea a facilitat învățarea.

Cu toate acestea, implementarea învățării inversate presupune anumite condiții. Accesul la resurse digitale adecvate este esențial, iar elevii trebuie să fie motivați să parcurgă materialele acasă. De asemenea, profesorul trebuie să selecteze și să creeze resurse adecvate, adaptate nivelului clasei.

În concluzie, utilizarea metodei Flipped Classroom în predarea numerelor raționale la clasa a VI-a contribuie la eficientizarea procesului de învățare și la implicarea activă a elevilor. Prin reorganizarea etapelor lecției, timpul de la clasă este valorificat pentru activități aplicative și colaborative, facilitând înțelegerea și utilizarea corectă a noțiunilor matematice. Astfel, această metodă reprezintă o soluție modernă și eficientă în contextul educației actuale.

Bibliografie

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom*. Eugene, OR: ISTE.

Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Polirom.

Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Polirom.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Prof. Valerica Oloi
Școala Gimnazială Comuna Giulvăz

Învățarea prin proiect – strategie de optimizare a studiului geometriei

În contextul educației contemporane, accentul se mută tot mai mult de la transmiterea de informații către formarea de competențe. Elevii au nevoie de contexte de învățare care să le permită să aplice cunoștințele în situații concrete, să colaboreze și să gândească critic. În acest sens, metodele activ-participative capătă un rol esențial în activitatea didactică.

Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning) reprezintă o abordare didactică centrată pe elev, care implică realizarea unor sarcini complexe, desfășurate pe o perioadă mai lungă de timp. Elevii sunt puși în situația de a investiga, de a selecta informații relevante și de a construi produse finale care reflectă înțelegerea conceptelor studiate. Această metodă favorizează învățarea profundă și dezvoltarea unor competențe esențiale.

Fundamentele teoretice ale acestei abordări se regăsesc în pedagogia experiențială, care susține că învățarea este mai eficientă atunci când elevii sunt implicați direct în activități semnificative. În acest sens, contribuțiile lui John Dewey (1938) evidențiază importanța experienței în procesul educațional. De asemenea, teoria socio-constructivistă a lui Lev Vygotsky (1978) subliniază rolul interacțiunii sociale și al colaborării în formarea cunoștințelor.

În literatura de specialitate, învățarea bazată pe proiecte este considerată o metodă eficientă pentru dezvoltarea gândirii critice și a autonomiei elevilor (Thomas, 2000). Totodată, din perspectivă pedagogică, utilizarea unor strategii variate contribuie la adaptarea procesului didactic la nevoile elevilor, aspect evidențiat și de Cucuș (2014) și Cerghit (2006).

În predarea matematicii, această metodă oferă oportunitatea de a depăși caracterul abstract al conținuturilor și de a facilita înțelegerea prin aplicare practică. Elevii nu mai sunt simpli receptori ai informației, ci devin participanți activi în procesul de învățare.

Un exemplu de utilizare a acestei metode a fost realizat la clasa a VI-a, prin desfășurarea proiectului intitulat „Linii importante în triunghi”. Activitatea a fost organizată pe grupe de elevi, aceștia fiind împărțiți în patru echipe, fiecare având responsabilitatea de a studia și prezenta o linie importantă din triunghi: mediana, înălțimea, bisectoarea și mediatoarea.

Fiecare grupă a primit o fișă de lucru distinctă, care a inclus atât sarcini teoretice, cât și practice. În prima etapă, elevii au identificat și sintetizat noțiuni teoretice specifice fiecărei linii

importante: definiție, proprietăți și rolul acesteia în triunghi, precum și punctul de concurență asociat. Această etapă a contribuit la consolidarea unei baze conceptuale solide.

În continuare, elevii au realizat construcții geometrice, având ca sarcină desenarea a șase tipuri de triunghiuri: triunghiul oarecare, isoscel, echilateral, dreptunghic, obtuzunghic și ascuțitunghic. Pentru fiecare dintre acestea, elevii au utilizat cazuri de construcție potrivite, aplicând cunoștințele dobândite anterior. În cadrul fiecărui triunghi construit, au fost trasate liniile importante corespunzătoare, în funcție de tema fiecărei grupe.

Această etapă practică a avut un rol esențial, deoarece a permis elevilor să observe direct proprietățile liniilor importante și relațiile dintre acestea în diferite tipuri de triunghiuri. Utilizarea instrumentelor geometrice, precum rigla și compasul, a contribuit la dezvoltarea preciziei și a gândirii logice.

În etapa finală, fiecare grupă a realizat un produs care a integrat informațiile teoretice și aplicațiile practice. Elevii au organizat materialele sub forma unor afișe sau prezentări, în care au inclus definițiile, proprietățile și reprezentările grafice realizate. Prezentarea proiectelor în fața clasei a constituit un moment important, oferind elevilor posibilitatea de a-și exprima ideile și de a explica demersul realizat.

Analiza activității a evidențiat o implicare activă a elevilor și o înțelegere mai clară a conceptelor geometrice. Lucrul pe grupe a favorizat colaborarea și responsabilizarea, iar sarcinile practice au contribuit la consolidarea cunoștințelor. Elevii au demonstrat capacitatea de a corela noțiunile teoretice cu aplicațiile concrete și de a lucra organizat.

Totodată, activitatea a stimulat autonomia elevilor, aceștia fiind implicați în organizarea propriului demers de lucru. Diversitatea sarcinilor a permis valorificarea diferitelor stiluri de învățare, iar componenta practică a crescut interesul pentru studierea geometriei.

Cu toate acestea, implementarea acestei metode presupune o planificare atentă și un management eficient al timpului. Profesorul are rolul de a coordona activitatea și de a asigura implicarea tuturor elevilor, precum și de a realiza o evaluare echilibrată a procesului și a produsului final.

În concluzie, utilizarea învățării bazate pe proiecte în predarea matematicii contribuie la transformarea lecțiilor într-un proces activ și aplicativ. Proiectul „Linii importante în triunghi” a demonstrat că elevii pot înțelege mai ușor conceptele geometrice atunci când sunt implicați direct în activități practice și colaborative. Astfel, integrarea unor metode moderne devine esențială pentru realizarea unui demers educațional eficient și adaptat cerințelor actuale.

Bibliografie

Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Polirom.

Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Polirom.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Prof. Valerica Oloi

Școala Gimnazială Comuna Giulvăz, jud. Timiș

Strategii ludice în optimizarea predării matematicii la gimnaziu

Integrarea tehnologiilor digitale în educație a determinat transformări semnificative în modul de predare și învățare. Elevii din generațiile actuale sunt, în general, familiarizați cu mediile digitale și manifestă o preferință evidentă pentru activități interactive, dinamice și vizuale. În acest context, profesorii sunt provocați să identifice strategii didactice care să valorifice aceste interese și să transforme învățarea într-un proces atractiv și eficient.

Una dintre metodele moderne utilizate în acest sens este Game-Based Learning (învățarea bazată pe joc). Aceasta presupune utilizarea jocurilor în scop educațional, oferind elevilor contexte de învățare interactive și stimulative. Este important de menționat faptul că această abordare diferă de gamificare, care constă în integrarea unor elemente de joc, precum punctele sau clasamentele, în activități tradiționale (Kapp, 2012). Game-Based Learning implică utilizarea jocului ca instrument central al învățării, în cadrul unor scenarii didactice structurate.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că jocurile pot crea contexte favorabile dezvoltării gândirii critice și a capacității de rezolvare a problemelor. Gee (2003) subliniază că mediile de învățare bazate pe jocuri sunt complexe și permit elevilor să experimenteze, să greșească și să învețe din propriile acțiuni. Totodată, Prensky (2001) arată că elevii din generația digitală răspund mai bine la metodele interactive, care implică tehnologia și participarea activă.

Din perspectivă pedagogică, utilizarea jocurilor în educație se înscrie în paradigma învățării active, în care elevul este implicat direct în construirea cunoștințelor. Conform lui Cucuș (2014), învățarea eficientă presupune participare activă și implicare cognitivă, iar metodele interactive contribuie semnificativ la acest proces. În plus, Cerghit (2006) evidențiază importanța diversificării strategiilor didactice, subliniind rolul metodelor moderne în creșterea eficienței actului educațional.

Aplicarea metodei Game-Based Learning în predarea matematicii este deosebit de utilă, având în vedere caracterul abstract al acestei discipline. Mulți elevi percep matematica drept dificilă și lipsită de atractivitate, ceea ce poate genera anxietate și lipsă de motivație. Prin integrarea jocurilor, aceste bariere pot fi reduse, iar procesul de învățare devine mai accesibil și mai plăcut.

În activitatea didactică, utilizarea jocurilor digitale a fost integrată în diverse momente ale lecției. De exemplu, la clasa a VI-a, în cadrul unei lecții despre ecuații în mulțimea numerelor întregi, am utilizat platforma Wordwall pentru realizarea unui joc interactiv de tip quiz. Elevii au avut de rezolvat ecuații simple, precum $x + 7 = 15$ sau $3x = -12$, primind puncte pentru răspunsurile corecte. Activitatea a fost organizată atât individual, cât și pe echipe, ceea ce a stimulat participarea activă și colaborarea. Feedbackul imediat oferit de aplicație a permis identificarea rapidă a greșelilor și corectarea acestora. Caracterul ludic al activității contribuie, de asemenea, la menținerea atenției și la creșterea motivației elevilor.

Un alt exemplu relevant este utilizarea platformei Kahoot! la clasa a VIII-a, în cadrul lecției despre intervalele de numere reale. Elevii au răspuns în timp real la întrebări folosind dispozitive mobile, iar aplicația a generat automat un clasament. Acest element competitiv a determinat un nivel ridicat de implicare, elevii fiind motivați să participe activ. În plus, afișarea imediată a răspunsurilor corecte a facilitat consolidarea cunoștințelor. Activitatea a contribuit la dezvoltarea autonomiei elevilor și la implicarea lor directă în procesul de evaluare.

Observațiile realizate în urma acestor activități evidențiază o serie de beneficii ale utilizării Game-Based Learning. Elevii manifestă un interes crescut pentru rezolvarea sarcinilor, participă activ și colaborează mai eficient. Feedbackul rapid contribuie la învățarea din greșeli, iar atmosfera relaxată reduce anxietatea asociată matematicii. În același timp, activitățile de tip joc favorizează dezvoltarea unor competențe transversale, precum comunicarea, cooperarea și gândirea critică.

Cu toate acestea, utilizarea jocurilor în educație nu este lipsită de provocări. Există riscul ca elevii să fie mai preocupați de competiție decât de conținutul învățării. De asemenea, accesul la tehnologie poate reprezenta o limitare în anumite contexte educaționale. În plus, proiectarea unor activități eficiente bazate pe jocuri necesită timp și competențe digitale din partea profesorului. Din acest motiv, rolul cadrului didactic este esențial în selectarea și adaptarea acestor instrumente, astfel încât procesul de învățare să rămână centrat pe obiectivele educaționale.

În concluzie, Game-Based Learning reprezintă o metodă eficientă și actuală în predarea matematicii la nivel gimnazial. Prin integrarea jocurilor digitale, învățarea devine mai atractivă, interactivă și adaptată nevoilor elevilor. Totodată, această abordare contribuie la dezvoltarea competențelor esențiale și la crearea unui climat educațional pozitiv. În perspectiva educației moderne, utilizarea strategiilor ludice va deveni din ce în ce mai importantă, fiind necesară o adaptare continuă a practicilor didactice.

Prin urmare, integrarea metodelor moderne de predare devine o necesitate în contextul educației contemporane.

Bibliografie

Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Polirom.

Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Polirom.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. San Francisco: Pfeiffer.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.

Prof. Alexa Mihaiela Adriana
Școala Gimnazială Nr. 7 “Sfânta Maria” Timișoara

Excursia școlară

Excursia este una dintre cele mai atractive, plăcute și utile activități de recreere și odihnă activă, facilitând contactul direct cu mediul.

Excursia are ca scop principal lărgirea orizontului didactic, realizând de asemenea legătura dintre teorie și practică. Etapele ce trebuie parcurse pentru organizarea acestei activități, urmăresc în general, structura oricărui tip de excursie, dar importanța majoră o are etapa pregătitoare, organizatorică, de pregătire a colectivului de elevi pentru a fi capabili să realizeze obiectivele propuse pe parcursul activității.

Excursia este o călătorie de cel puțin o zi, efectuată în afara localității de reședință, cu un mijloc de transport, având ca scop recreerea, vizitarea, informarea, studiul.

Excursia urmărește observarea și analizarea unor aspecte care vor fi întâlnite pe parcurs, culegerea unor date și informații care vor fi apoi prelucrate. Stabilirea atentă a obiectivelor este foarte importantă. Trebuie stimulată dorința și curiozitatea elevilor de a descoperi noi fenomene și elemente, dar și dorința de călătorie în scopul cunoașterii și, nu în ultimul rând, crearea unui suport informativ-educativ pe plan ecologic, pentru protecția mediului.

Această formă de excursie are ca scop principal lărgirea orizontului didactic, realizând de asemenea legătura dintre teorie și practică. Acest tip de activitate anticipează întuirea, cunoașterea generală, ușurând succesul învățării. Are avantajul de a facilita observarea elementelor mediului în ansamblul lor, cu interrelațiile specifice, ușurând deducerea cauzelor care le-au generat.

O excursie impune o mare responsabilitate din partea celui care o organizează. De aceea, conținutul trebuie ales cu grijă, bine corelat cu scopul și obiectivele; perioada să fie corespunzătoare unei bune desfășurări a activității. Pentru aceasta, excursia trebuie organizată după un plan bine stabilit, care să parcurgă mai multe etape.

Etapele excursiei:

- I. **PRIMA ETAPĂ**, care constă în pregătirea teoretică.

- Acum se alege itinerariul, care să cuprindă aspecte semnificative ale elementelor ce vor fi analizate. Se încearcă, pe cât posibil, alegerea celei mai reprezentative zone.
- Se specifică obiectivele principale, dar nu se ignoră nici un aspect care ar putea consolida cunoștințele dobândite anterior.(ex. – Elemente despre căi de comunicație:șosea modernizată, autostradă; cale ferată—electrificată sau simplă; drum forestier,potecă, pod viaduct, funicular. La acestea se adaugă informații legate de împărțirea administrativă, obiectivele culturale, social-istorice si elemente etnofolclorice specifice zonei în care se desfășoară excursia de studiu) .
- Se stabilesc punctele de aplicație practică și activitățile specifice fiecărei opriri.
- Se realizează o bună documentație bibliografică, pentru că, indiferent că la fața locului este ghid sau nu, cadrul didactic este coordonatorul activității și trebuie să ofere explicația științifică .
- Se analizează costul excursiei și se întocmește dosarul cu actele și aprobările necesare oricărei excursii.

Un aspect important al excursiei, care o deosebește puțin de alte forme de organizare asemănătoare, îl constituie pregătirea colectivului de elevi. De organizarea și implicarea acestora depinde eficiența și siguranța acestui tip de activitate.

Pentru că se presupune că, oricât vom reduce numărul obiectivelor, aspectele ce nu trebuie neglijate sunt multiple, dar și pentru a responsabiliza elevii și a-i introduce în atmosfera de lucru, aceștia vor fi împărțiți în mai multe echipe de lucru. Fiecare echipă va avea sarcini precise, dinainte stabilite. Astfel organizați scopul excursiei va putea fi realizat cu mai multă ușurință. Elevii vor conștientiza mai ușor obiectivele urmărite. Ei vor fi dotați cu materialul necesar culegerii de date, fără a se încărca cu obiecte inutile, ce determină îngreunarea bagajului și vor privi totul ca pe o joacă.

1. **Echipa organizatorilor colectivului** (2-3 elevi) având ca sarcini supravegherea colegilor în timpul repausurilor, respectarea regulilor de circulație, gruparea elevilor pentru vizite și menținerea curățeniei.
2. **Echipa sanitarilor** (2-3 elevi) va procura și folosi în caz de nevoie o trusă de prim-ajutor. Tot ei vor fi aceia care au în vedere curățenia în autocar.
3. **Echipa geografilor** va cuprinde cei mai mulți elevi. Ei vor avea misiunea de a se documenta înaintea excursiei. Aceștia vor culege material pe tot parcursul etapei. Vor putea ,de asemenea să prezinte unele informații despre elemente ale cadrului natural,

obiective economice sau surse de poluare, ușurând observarea materialului de studiat. Tot ei vor colecta material de studiu (roci, ilustrate, mostre de sol) .

4. **Echipa istoricilor** (3-4 elevi) va face prezentarea istoricului principalelor localități și obiectivelor istorice.
5. Nu trebuie să uităm **echipa fotoreporterilor**, cea a **literaților**, **sportivilor** sau **desenatorilor**. Fiecare dintre aceștia vor contribui la buna însușire a materialului de studiat.
6. Un rol important îl vor avea **biologii** care trebuie să colecteze plante, fructe de pădure.

II. CEA DE-A DOUA ETAPĂ - desfășurarea propriu-zisă a excursiei, ține mult de experiența, dar și creativitatea cadrului didactic. Acesta va face ca totul să pară mai ușor, indiferent dacă va lucra cu elevi de clasele I-IV, pentru care va fi mai greu să intre în atmosfera de studiu, sau cu elevi de clasele mari, gimnaziu și liceu. Pe tot parcursul se menține însă buna dispoziție, caracteristica ieșirii din spațiul convențional al clasei. Tot materialul cules va fi etichetat și grupat. Se pot face schițe și se iau notițe.

Chiar dacă scopul excursiei este unul de studiu se insistă pe consolidarea cunoștințelor dobândite anterior și integrarea acestora într-un sistem relațional.

De obicei, excursia, se organizează la începutul unei teme, capitol, extinzând aria pe care o poate acoperi o drumeție. Poate fi planificată la începutul anului școlar, urmărind pregătirea inițială a elevilor, dar și cunoaștere reciprocă cu cadrul didactic. Ajută la formarea stilului de muncă pe echipe, trezește interesul față de conținuturi și familiarizează elevii cu stilul (poate nou) al cadrului didactic.

Desfășurarea activității se va face la sfârșit de săptămână pentru a avea suficient timp la dispoziție și pentru a îmbina utilul cu plăcutul.

Putem exemplifica:

La casa a IV-a, studiind APELE, se poate realiza o excursie de studiu în județ. Pentru studiu se poate alege râul Jiu, la punctul de confluență cu râul Amaradia, ultimul sau afluent.

- Se alege itinerariul care să cuprindă cât mai multe elemente geografice de observat. Luând în discuție râul Jiu, vor putea fi analizate elementele de hidrografie: izvor, pârâu, râu, mal stâng-drept, lățime, adâncime, afluent, confluent, viteză de scurgere, straturi de roci permeabile și impermeabile. Tot în lunca Jiului se pot observa: bălți, mlaștini, ca

forme de apă stătătoare, cu vegetație și faună specifice. În același timp, traseul ales oferă posibilitatea consolidării cunoștințelor din capitolul anterior, legate de relief: câmpie, movilă, deal, luncă, depresiune, dună, munte; de orientarea geografică.

Anterior desfășurării excursiei, cadrul didactic poate lua legătura cu localnicii care posedă terenuri agricole în zonă, în preajma râurilor și se aduce în discuție creșterea nivelului apelor și posibilele inundații.

III. **CEA DE-A TREIA ETAPĂ** constă în prelucrarea materialului cules. Se desfășoară în sala de clasă, după încheierea excursiei.

Se reconstituie traseul pe zile, dacă este cazul, în funcție de obiective. Se cumulează materialele culese de fiecare echipă și se analizează în ansamblu. Se revăd notițele și se completează cu ajutorul întrebărilor. Se ordonează eșantioanele de roci, fructe, ramuri, frunze. Se ordonează fotografiile. Dacă este posibil se vizionează înregistrările. Pe harta fizică, care a însoțit excursia și pe care este marcat traseul cu o bandă colorată, se marchează punctele de lucru de pe parcursul excursiei; obiectivele principale (în funcție de scopul urmărit) pot fi ilustrate cu o fotografie reprezentativă.

Deși a fost o excursie de studiu materialul cules poate fi valorificat prin realizarea unor panouri informative, sau panouri cu fotografii de grup ale elevilor. Acestea din urmă au, pe lângă scopul ilustrativ și unul educativ de popularizare a acțiunii pentru trezirea interesului elevilor pentru geografie și pentru cunoașterea patriei. Nu trebuie uitat faptul că orice excursie reconstituie și un mijloc important de călire a organismului și de unitate a colectivului.

De asemenea, se pot organiza concursuri, portofolii ale elevilor și materiale didactice pentru cabinetul de geografie.

În concluzie, putem afirma, că pe teren, în comparație cu sala de clasă, conținutul informativ al lecției are o arie mai vastă de cuprindere a elementelor adiacente care definesc categoria de noțiuni propusă în studiu.

Prin observație, conversație și dezbatere în teren a mai multor probleme se vor consolida generalizări și se vor face înțelese legăturile cauzale între componentele mediului și un complex teritorial din zonă.

BIBLIOGRAFIE :

- Tomescu Viorica, Popa Florentina, Gheorghe Al., Stan L., Metodica predării geografiei și științelor naturii în ciclul primar; Ed. „Gheorghe Alexandru”, Craiova, 2001.
- Nicolae Ilinca, Didactica Geografică, Ed. Corint, București, 2002;
- Joița Elena, Didactica aplicată în învățământul primar, Ed. Gheorghe Alexandru, 1994;

Prof. Avram Ionuț
Colegiul Național „Ferdinand I”, Bacău

Educația la distanță

Atunci când vorbim despre educație în secolul XXI nu putem ignora aspectul educației la distanță. Profesorul Constatin Cucos, unul dintre cele mai autorizate voci autohtone în Științele Educației, menționează faptul că aspectul educației deschise la distanță a fost deja invocat în primă instanță de diferite voci, mai puțin autorizate, din domeniul “ingineriei podurilor și a drumurilor, al științelor economice, al educației fizice” (Pedagogie, 2014) iar pedagogii, vocile autorizate nu au manifestat interesul preconizat privind acest aspect atât de actual al educației. Din punct de vedere psihologic, distanța sperie și fascinează. Distanța implică repulsie și în același timp dorința de a atinge noi obiective. Educația la distanță implică autonomie. Elevul ce studiază la distanță trebuie să fie suficient de conștient, copt la minte pentru a urma o astfel de formă de studiu.

Liceul ori gimnaziul nu se pot face la distanță, menționează profesorul Constatin Cucos. Pornim de la ideea că un program de educație va fi eficient dacă se adresează anumitor persoane cu nevoi și circumstanțe bine definite. În plus, educația la distanță se adresează adulților și tuturor celor care doresc să își continue dezvoltarea profesională, oferind tuturor posibilitatea de a fi incluși într-un proces de reformă profesională. “Multe provocări politice, economice, juridice și etice noi sunt generate de dezvoltarea internetului, cum ar fi lipsa mijloacelor de verificare a exactității informațiilor și apariția de noi scheme de fraudă și falsificare. Educația la distanță modifică și deseori înrăutățește lucrurile, afectând relațiile sociale și interpersonale, peisajul cultural și social, precum și metodele de informare și diversiune.” (Cucos, 2014, p.211).

Următoarele caracteristici se aplică învățării la distanță:

- planuri de studiu flexibile;
- acces la cunoștințe prezentate într-o manieră atractivă;

Următoarele argumente pot fi utilizate pentru a susține învățarea la distanță:

- necesitatea de a actualiza noi competențe pentru viața profesională a unei persoane în secolul XXI;
- nevoia de a economisi timp și bani;
- progresul și evoluția rapidă a învățării în era tehnologică actuală;

Învățarea la distanță prezintă *anumite avantaje*. Costul învățării la distanță este un avantaj față de instruirea tradițională în persoană. Învățarea la distanță devine mult mai puțin costisitoare decât instruirea tradițională față în față pe măsură ce numărul de studenți crește. Costul unei diplome online sau al altei diplome de învățământ la distanță poate fi semnificativ mai mic decât cel al unei diplome tradiționale în campus pentru orice program dat, susține Bijeesh (2017). Studenții care caută opțiuni financiare, opțiuni fezabile se pot înscrie la un program de învățământ la distanță. Pentru a participa la instituția de învățământ aleasă, nu este necesar să locuiți în același oraș în care se află instituția de învățământ în cauză. Oriunde există un computer și o conexiune la internet, puteți studia. În plus, centrele de învățământ la distanță oferă cursuri la costuri mai mici decât instituțiile de învățământ tradiționale (Brown, 2017). Un alt avantaj este legat de faptul că studiind la distanță nu va trebui să călătoriți în autobuze aglomerate sau trenuri locale dacă alegeți în această manieră. În casa dumneavoastră, trebuie să aveți un computer cu conexiune la internet. Flexibilitatea programului de studiu reprezintă un alt avantaj, lesne de menționat. În cazul în care elevii urmează metode tradiționale de învățare, aceștia vor trebui să respecte un orar definit de instruire, așa cum este prezentat în programa școlară.

Cu toate că are diferite avantaje, învățământul la distanță are și propriile *dezavantaje*. Bijeesh (2017) afirmă că probabilitatea de a fi distras și de a uita datele scadente este mai mare atunci când nu există membri ai facultății disponibili pentru interacțiuni în persoană și nici colegi de clasă disponibili pentru a ajuta cu memento-uri continue privind sarcinile neterminate. Dacă doriți să vă finalizați eficient cursul de învățământ la distanță, trebuie să vă mențineți motivația și atenția. Dacă sunteți predispus la procrastinare și aveți probleme cu respectarea termenelor limită, învățământul la distanță nu este potrivit pentru dumneavoastră. Lipsa interacțiunii sociale reprezintă un alt dezavantaj al învățământului la distanță. Elevii vor studia adesea singuri și, prin urmare, se pot simți izolați și le va lipsi interacțiunea fizică socială care vine cu participarea la o clasă tradițională. În plus, ei nu au șansa de a exersa lecțiile verbal. Lipsa de interacțiune fizică în procesul educațional poate cauza multe probleme, cum ar fi un grad mare de izolare.

În concluzie, eficiența predării și învățării la distanță depinde de maniera în care cursul a fost creat, de gradul de implicare a celui care organizează și desfășoară cursul, de complexitatea și eficiența tehnologică a platformei / locului unde cursul se desfășoară și de impactul pe care platforma respectivă îl are asupra cursanților. Însă, fără doar și poate, învățarea

la distanță poate avea succes atunci când este îmbinată și cu metodele tradiționale ale procesului instructiv, educativ, de tipul față în față. Continuând în aceeași notă concluzia, întărim cele spuse mai sus prin afirmațiile profesorului Constantin Cucuș care consideră că “acest tip de învățământ constituie o formă compensatorie de educare, cu virtuți deosebite pentru cei care au parcurs deja un program instituțional de pregătire și se găsesc în situația de perfecționare, de reorientare și de schimbare profesională. În condițiile actuale, când formarea continuă a devenit o obligație, educația la distanță este și o cale de școlarizarea a adulților. Credem că instrucția și educația de bază vor rămâne, în continuare, aparatul formelor tradiționale de livrare a educației.” (Pedagogie, p.214). Succesul actului pedagogic în secolul actual constă în capacitatea de a opera și a îmbina cu măiestrie tehnicile tradiționale cu cele moderne întru atingerea obiectivului final, acela de educare a elevului.

Bibliografie

1. Apostolache, Roxana (2022), Competența pedagogică digitală, Editura Polirom
2. Bijeesh, N. A. (2017). Advantages and disadvantages of distance learning. Retrieved from <http://www.indiaeducation.net/online-education/articles/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html>
3. Brown, C. (2017). Advantages and disadvantages of distance learning. Retrieved from <https://www.eztalks.com/elearning/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html> apud [Manijeh Sadeghi](#), A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations în International Journal of Research in English Education <https://ijreeonline.com/article-1-132-en.pdf>
4. Cucuș C. *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iași, Editura „Polirom”, 2013
5. Cucuș C. *Pedagogie*, Iași, Editura „Polirom”, Polirom, 2014

Prof. Nicoleta Bănică

Liceul Tehnologic "Nicolae Titulescu" Însurăței

L'importance des documents authentiques en classe de FLE

Dans le domaine de la didactique du FLE, l'utilisation des documents authentiques occupe une place de plus en plus centrale. Ces supports, issus de la vie réelle et non conçus initialement à des fins pédagogiques, permettent d'exposer les apprenants à une langue vivante, contextualisée et culturellement riche. Leur intégration en classe répond aux exigences contemporaines d'un enseignement communicatif et actionnel, visant à développer des compétences linguistiques et socioculturelles.

Avec l'apparition de la méthodologie « communicative », dans les années 70, la notion de « document authentique » apparaît. Elle prendra, dès lors, une place importante au sein des discours des didacticiens et des praticiens, influençant les activités d'enseignement/apprentissage de FLE.

Le terme « document » est défini dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : « conformément à son étymologie (latin *documentum* : leçon, exemple, qui sert à instruire) document désigne tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. Longtemps cantonné au texte ou au dialogue (littéraire ou fabriqué), le matériel pédagogique s'est enrichi dans les années 1970 avec l'introduction des documents dits authentiques ; le terme document s'est alors imposé pour recouvrir la variété des supports. »

L'adjectif « authentique », « en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie de productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. »

L'expression « document authentique » apparaît au début des années 70. C'est Daniel Coste qui dans l'article *Texte et documents Niveau 2* la mentionne pour la première fois : « Il est admis qu'au N2 l'élève sera, de plus en plus souvent, mis en contact d'un discours qui ne lui était pas d'abord destiné, mais qui appartient au vaste ensemble des messages écrits et

oraux produits par des francophones pour des francophones, en bref, à ce qu'on a convenu d'appeler ici des textes « authentiques ». »

Les documents authentiques s'opposent aux supports didactiques, rédigé en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers.

L'absence de transformation ou d'adaptation pédagogique donne le caractère authentique du document. Audrey Freytag Laurer présent les trois degrés d'authenticité, plus ou moins forts sous forme d'un schéma, à partir du document fabriqué jusqu'au document authentique :

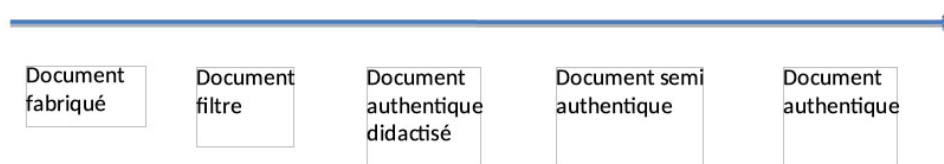


Figure 1 : Du document fabriqué au document authentique

Le document filtre a été proposé par Coste 1970 qui y voit une bonne manière de préparer l'introduction des documents authentiques. Les documents filtres sont plus adaptés aux débutants, tandis que les documents authentiques sont privilégiés pour les niveaux avancés. « Le document authentique didactisé peut être considéré comme ayant subi une adaptation importante ou une troncation. Il trouve son origine dans la réalité du monde francophone, mais il a été « adapté, coup, résumé, expurgé, voire réécrit et subit des transformations visant à le rendre plus accessible à un public d'apprenants »

Le document semi-authentique a subi moins de modification (absence de parties réécrites par exemple) et il est souvent remarquable grâce aux mentions telles que « d'après ... » ou « extrait de... ». Henri Besse désigne comme document authentique « en classe de FLE, tout objet porteur d'une signification. Il peut être écrit, audiovisuel, informatique...Il est présenté en classe tel quel, sans aucune modification apportée à ce pourquoi il a été conçu. C'est un document non composé à des fins pédagogiques et destiné au départ à des locuteurs natifs. »

Pour tirer pleinement parti des documents authentiques, certaines conditions doivent être réunies. Il est essentiel de définir des objectifs pédagogiques clairs et de proposer des activités structurées avant, pendant et après l'exploitation du document. L'approche actionnelle,

qui place l'apprenant en situation de réalisation de tâches, s'avère particulièrement pertinente dans ce contexte.

En outre, le choix du document doit être pertinent, tant sur le plan linguistique que culturel. L'enseignant doit également prendre en compte les besoins, les intérêts et le niveau des apprenants afin de garantir une exploitation efficace.

Les documents authentiques constituent un outil pédagogique précieux en classe de FLE. Ils permettent de rapprocher l'apprentissage de la réalité linguistique et culturelle, tout en favorisant la motivation et le développement de compétences communicatives. Toutefois, leur utilisation nécessite une sélection rigoureuse et une exploitation didactique adaptée. Lorsqu'ils sont intégrés de manière réfléchie, ils contribuent significativement à un apprentissage dynamique et contextualisé du français langue étrangère.

Bibliographie:

- Besse, Henri, (1987), Document authentique et enseignement/ apprentissage de la grammaire, dans Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues, Paris, Crédif-Didier.
- Coste, Daniel, (1970), Textes et documents authentiques au Niveau 2, dans Le Français dans le Monde no.73, Paris.
- Cuq, Jean-Pierre, (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Cle International.
- Quivy, Mireille, Claire Tardieu, (2002), Glossaire de didactique de l'anglais, Paris, Ellipses.
- <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-74/211-les-documents-dans-les-ilots-immersifs-authenticite-et-authentification>

Prof. Birgean Simona
Școala Gimnazială Nr. 7 „Sfânta Maria” Timișoara

Contribuția jocului didactic la dezvoltarea limbajului copiilor

Jocul didactic constituie un mijloc și un procedeu deosebit de valoros, de acumulare de noi cunoștințe, de dezvoltare a vocabularului elevilor, de corectare a tulburărilor de vorbire a acestora. Îmbinarea armonioasă a elementului instructiv, pe de o parte, cu procedeele de joc, care-i conferă caracterul distractiv, pe de altă parte, determină trăsătura fundamentală a acestui fel de activitate.

Spre deosebire de celelalte jocuri, el este creat de educator și, în consecință, este orientat și subordonat îndeplinirii sarcinilor instructiv-educative programate. El intră în fondul mijloacelor pedagogice, este însușit treptat de către copii și apoi preluat și prelucrat în activitățile inițiate de ei, influențând sistematic conținutul acestora.

Jocul didactic contribuie sistematic la lărgirea, precizarea, fixarea, aprofundarea și sistematizarea cunoștințelor însușite prin posibilitatea pe care o dă de a fi reluat într-un cadru, într-un context sau formă nouă. Astfel, școlarii au ocazia de a opera cu diferite cunoștințe, de a le aplica în situații de viață provocate în mod special prin acțiunea jocului. Ceea ce este mai important în legătură cu valoarea jocului didactic este influența pe care acesta o exercită în stimularea și dezvoltarea tuturor proceselor psihice. Orientarea dominant formativă a jocului se manifestă în faptul că procesul de asimilare a cunoștințelor este subordonat exersării și perfecționării senzațiilor, percepțiilor, memoriei, imaginației, atenției și mai ales gândirii. Însăși structura jocului didactic, prin problema didactică pe care o cuprinde, solicită de la copii cheltuirea unui efort intelectual pentru a stabili relații, pentru a efectua unele clasificări, pentru a face deducții, comparații, generalizări sau abstractizări. Dacă ținem seama că aceste operații intelectuale se realizează inițial pe planul obiectual și că, în majoritatea cazurilor, se verbalizează, putem afirma că fiecare joc didactic încorporează o bogată gamă de stimuli ai vieții psihice.

Față de alte activități de dezvoltarea vorbirii cu conținut asemănător, jocul didactic se diferențiază prin atmosfera lui specifică, printr-o participare afectivă intensă a copiilor datorită caracterului său ludic. În acest scop, este necesar să se realizeze concordanța între procesul de

învățare și activitatea de joc, deoarece, copiii participă cu mare plăcere la joc, fiind atrași de aspectul distractiv și prezintă mai puțin interes pentru aspectul instructiv, pentru a învăța ceva. Sarcina, ca și regulile didactice, le realizează, dar mai puțin participă la asimilarea cunoștințelor. O parte dintre copii respectă regulile și sarcinile didactice, deși acestea sunt uneori complexe și impuse de educator. Ei acordă o mare importanță rolului pe care îl au de interpretat, mai ales celui de adult și încearcă să-l realizeze, prin activitățile lor.

Având în vedere atribuțiile jocului didactic, am desfășurat mai mult jocuri pentru antrenarea cu deosebire a acelor copii care dovedesc lacune în asimilarea și folosirea cunoștințelor însușite, pregătindu-i pentru însușirea citirii.

Activitatea aceasta necesită dezvoltarea limnajului sub aspect fonetic, lexical și gramatical, dând o mare atenție fluidității și expresivității. Am pus accent deosebit pe dezvoltarea auzului și pe percepția fonetică, pe formarea abilității de a distinge cuvintele din propoziții și de a pronunța corect cuvintele, formulând propoziții simple, în care să folosească corect regulile gramaticale.

Pentru formarea deprinderii de a efectua analize, am desfășurat jocuri didactice, ca de exemplu: „Alege corect!”, „Cine spune mai departe?”, „Ghicește ce spun eu!”. Prin jocul didactic „Fii atent!” am deprins copiii cu analiza fonetică, antrenându-i să desprindă din cuvânt primul sunet, punând accent pe pronunțarea corectă a sunetelor separat și în cuvinte.

Jocurile destinate dezvoltării limbajului contribuie în mare măsură la dezvoltarea acuității auditive, a auzului fonematic.

Ele solicită perceperea corectă a sunetelor, descifrarea compoziției sonore sau semnalarea prezenței sau absenței unui anumit sunet în cuvânt. De astfel de sarcini se ține seama în jocurile didactice: „Deschide urechea bine!” „Ce se aude?”, „Repetă ce spun eu!”

Dezvoltarea auzului fonematic este strâns legată și de sarcina deosebit de importantă privind corectarea defectelor de vorbire, întrucât cauza principală a acestor defecte o constituie tocmai slaba dezvoltare a auzului fonematic. În acest sens, jocurile didactice pot aduce o contribuție de seamă nu numai la perceperea clară și corectă a sunetelor corespunzătoare, ci și la corectarea pronunției defectuoase a copiilor, solicitându-i în audierea cu atenție și reproducerea lor corectă. Un mijloc eficient în acest sens îl oferă calea întrebărilor prin intermediul jocurilor didactice: „Cine face așa?”, „Cum face....?”

Perceperea diferențiată a silabelor am pregătit-o tot prin jocul didactic, dar am avut în vedere gradarea dificultăților în analiza dificultăților în analiza fonetică a cuvintelor. Astfel, în primele jocuri am folosit cuvinte alcătuite din una și două silabe, apoi cuvinte din trei, patru

silabe. Prin jocul didactic „Din jumătate întreg!” am familiarizat copiii cu componența silabică a unor cuvinte formate din două silabe, având sarcina de a reconstitui imagini din două jumătăți, verbalizând fiecare parte. De asemenea, a trebuit ca ei să determine numărul silabelor și ordinea lor în cuvânt.

„Găsește un cuvânt cu tot atâtea silabe!” – joc didactic pentru consolidarea deprinderii de a despărți cuvintele în silabe și de ale reprezenta grafic. Denumind imaginile de pe jetoane, copiii au aflat numărul de silabe și au căutat alte cuvinte cu tot atâtea silabe. Exemplele corespunzătoare le-am reprezentat grafic, pe tablă.

„Cu ce sunet începe (sfârșește) cuvântul?” – joc didactic pentru consolidarea deprinderii de a fragmenta cuvântul în silabe, cu precizarea sunetelor componente și reprezentarea lor grafică. Prin fixarea, în timp, a sunetelor ce intră în componența silabelor, copilul este ajutat să depășească posibilele confuzii din etapa abecedară, când va fi nevoie să le citească și să le scrie corect.

Folosirea jocului didactic ca activitate de completare cu întreaga clasă aduce variație în procesul de instruire a copiilor, făcându-l mai atractiv.

Prin joc, copiii pot ajunge la descoperiri de adevăruri, își pot antrena capacitatea lor de acțiune creativă, pentru că strategiile jocului sunt în fond, strategii euristice, în care se manifestă istețimea, spontaneitatea, inventivitatea, răbdarea, îndrăzneala.

Jocul didactic constituie una dintre cele mai plăcute forme de muncă cu elevii, întrucât asigură o participare atractivă, deconectantă.

Bibliografie:

1. Miron Ionescu, Ioan Radu—*Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2005
2. Ludmila Preda, Mirela Paraschiv—*Educația plastică în ciclul primar*, Editura Didactica Nova, Craiova, 2003
3. Rafila Cotuna—*Locul și rolul jocului didactic în învățare*, Revista Învățământul primar nr. 3-4, Editura Miniped, București, 2005

Prof. Dr. Clapa Anca – Daniela
Liceul Tehnologic „Carol I”,
Galați

Contribuții la cunoașterea structurii organelor vegetative la specia *Adonis vernalis* L. din Pădurea Gârboavele, Galați

INTRODUCERE

Pădurea Gârboavele s-a format din domenii ale țăranilor particulari care în anul 1948 au trecut în proprietatea statului și din terenuri degradate, împădurite ulterior.

Pădurea Gârboavele este situată în Câmpia Covurluiului, la 17 Km N-V de orașul Galați; pădurea are o suprafață de circa 900 ha pădure naturală, din care 250 ha constituie pădure – parc, iar restul este plantație de salcâmi și zonă de protecție. La obiectivul inițial de pădure – parc i s-a atribuit și obiectivul de rezervație botanică, zoologică și forestieră.

Specia analizată aparține familiei *Ranunculaceae* și este o plantă adaptată la condițiile termice oferite de silvostepă.

MORFOLOGIE

Ranunculus ficaria L. este o plantă perenă, glabră, de 15 – 30 cm înălțime, cu frunze până aproape de floare, ascendentă sau ramificată, cu fibre radicale tuberizate; tuberculii de formă ovoidă ori mai mult sau mai puțin alungită, brun deschiși. Frunze cărnoase, lucioase, rotund sau triunghiular cordate, cele inferioare lung pețiolate, cele superioare scurt pețiolate și unghiular cordate. Lobii bazali ai laminei sunt îndepărtați sau se ating. La subțioara frunzelor se dezvoltă adesea muguri mici, ovoizi (bulbili) prin care planta se înmulțește vegetativ. Înfloarește în lunile aprilie – mai.

ANATOMIE

Rădăcina (fig.1)

Secțiunea este realizată la limita dintre rizom și rădăcină, de aceea țesutul protector este reprezentat de o **epidermă** formată din celule cu peretele extern foarte gros.

Scoarța este extrem de groasă, parenchimatice celulozică, de tip meatic, pereții celulelor fiind ușor îngroșați.

Cilindrul central (stelul) este foarte subțire și de tip tetrahedru: 4 fascicule de lemn, alternând cu tot atâtea fascicule de liber.

Fasciculele de lemn au vase cu pereții foarte groși și intens lignificați, separate de foarte puține celule de parenchim.

Fasciculele de liber cuprind tuburi ciuruite și celule anexe, cu pereți moderat îngroșați.

Măduva este parenchimatice celulozică, de tip meatic.

Rizomul

Secțiunea realizată prin rizom are un contur neregulat și asimetric, cu resturi de suber la exterior, cu scoarță în curs de exfoliere și un **cilindru central** (stelul) foarte gros, în care:

- liberul, foarte gros, cuprinde tuburi ciuruite, celule anexe și multe celule de parenchim amilifer;
- lemnul, foarte gros, în care predomină parenchim celulozic, vasele fiind rare, de diametru mic și dispuse neregulat; pe alocuri se observă puține fibre libriforme cu pereții moderat îngroșați și lignificați.

Tulpina (fig.2)

Conturul secțiunii transversale este neregulat – poligonal, cu coaste slab proeminente.

Epiderma prezintă celule izodiametrice, cu pereții intern și extern mai groși decât ceilalți; peretele extern este acoperit de o cuticulă striată. Din loc în loc se află stomate.

Scoarța este relativ subțire (6-7 straturi) și nu se termină cu o endodermă de tip special; stratul hipodermic este colenchimatizat.

Cilindrul central (stelul) este foarte gros și cuprinde un număr foarte mare (35-36) de fascicule conducătoare libero – lemnoase, separate de raze medulare parenchimatice – celulozice de lărgime diferită.

Toate fasciculele conducătoare, de tip colateral deschis și cu structură primară, prezintă la periferia liberului câte un cordon gros de liber sclerenchimatic cu peretele puternic îngroșat și lignificat. Liberul cuprinde tuburi ciuruite și celule anexe, iar lemnul are vasele dispersate neregulat și separate de foarte puține celule de parenchim celulozic.

Între liber și lemn este vizibil cambiul pluristratificat, la fața lui internă fiind vizibile vasele formate târziu, care au încă pereții subțiri și celulozici.

Măduva este foarte groasă, cu numeroase cavități aerifere mici.

Frunza

Secțiunea transversală prin limb (fig.3) are formă de panglică îngustă și subțire, cu următoarea structură:

- **epidermă** cu celule izodiametrice, având peretele extern ușor mai îngroșat decât ceilalți și acoperit de o cuticulă foarte subțire; din loc în loc, în epiderma inferioară se observă stomate.

- **Mezofilul** este diferențiat în țesut palisadic unistratificat și țesut lacunos pluristratificat , deci limbul are o structură bifacială heterofacială (dorsiventrală).
- **Țesutul conducător** formează puține (4-5) fascicule libero – lemnoase, cu rare vase de lemn având pereți subțiri și nelignificați.

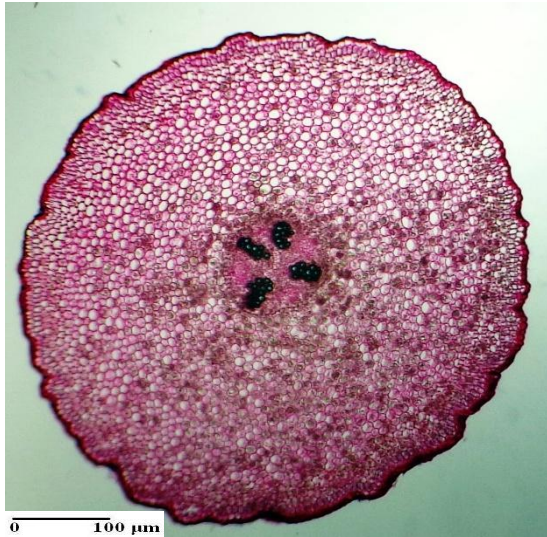


Fig. 1 Secțiune transversală prin rădăcină la *Adonis vernalis* L.

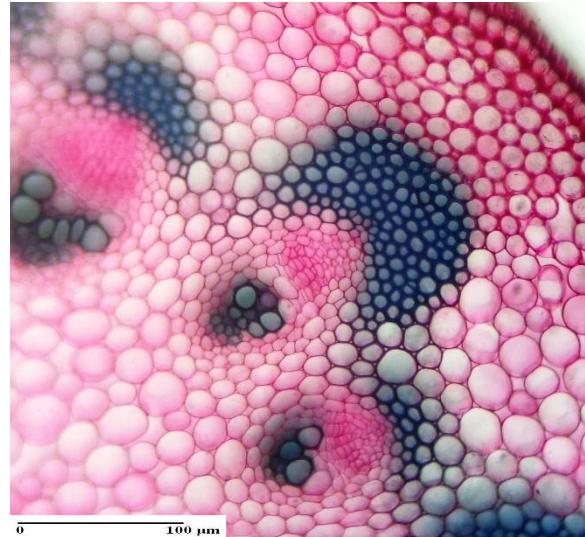


Fig. 2 Secțiune transversală prin tulpină la *Adonis vernalis* L.



Fig. 3 Secțiune transversală prin limbul foliar la *Adonis vernalis* L.

BIBLIOGRAFIE

BIBLIOGRAFIE

1. **Andrei M., Rădulescu D.**, 1972 – “ *Caiet pentru tehnica preparării și conservării materialului biologic. Tehnica obținerii preparatelor microscopice*”, Ed. Univ. București
2. **Andrei M., Paraschivoiu R. M.**, 2003 – „*Microtehnică botanică*“, Ed. Niculescu, București,
3. **Andrei M., Predan G. M. I.**, 2004 – „*Practicum de morfologia și anatomia plantelor*“, Ed. Științelor Agricole, București
4. **BROULAND M.**, 1935 – Recherches sur l'anatomie florale des Ranunculacées, Le Botaniste, ser. **27**: 1-278
5. **EVDOKIMOV P. K.**, 1969 – Études morphologiques et anatomiques des parties verts d'*Adonis turkestanicus* (Korsh.) Adolf et d'*Adonis tianshaniensis* Lucl., Farmacija SSSR, **18**, 4: 24-29
6. **FILIPESCU G.**, 1972 – Cercetări morfo-anatomice la unele genuri, specii, varietăți, forme din familia *Ranunculaceae* și modificările adaptative determinate de condițiile mediului. Rezumatul tezei de doctorat, Univ. București
7. **MITITELU D., PĂTRAȘCU A., GOCIU Z., OPREA A.**, 1993 – Flora și vegetația județului Galați. Bul. Grăd. Bot. Iași, **4**: 69-101
8. **MEREACRE (CLAPA) A.D.**, 2014 - „Flora vernală din Rezervația Naturală Pădurea Parc Gârboavele – Galați: investigații morfo – biologice și histo -anatomice“, Teză de doctorat, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza“, Iași: 74, 75, 76

Prof. consilier școlar Elena Morogan
C.J.R.A.E., Brăila

Evaluarea și sprijinul elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în cadrul CEOSP – rolul echipei multidisciplinare în incluziunea școlară

Educația incluzivă reprezintă unul dintre pilonii fundamentali ai sistemului educațional modern, având ca scop asigurarea accesului egal la educație pentru toți copiii, indiferent de particularitățile lor de dezvoltare. În acest context, elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) necesită o abordare personalizată, bazată pe evaluare complexă și intervenție integrată.

În România, procesul de identificare, evaluare și orientare școlară a elevilor cu CES este realizat prin intermediul comisiilor specializate din cadrul centrelor județene de resurse și asistență educațională (CJRAE), respectiv prin Comisia de Evaluare și Orientare Școlară și Profesională (CEOSP). Acest demers are rolul de a asigura adaptarea traseului educațional la nevoile reale ale copilului. Elevii cu cerințe educaționale speciale sunt acei copii care, din cauza unor dificultăți de natură cognitivă, emoțională, comportamentală, de limbaj sau fizică, necesită adaptări ale procesului educațional pentru a putea progresa școlar. Evaluarea și sprijinul elevilor cu cerințe educaționale speciale în cadrul CEOSP – fundament al incluziunii școlare autentice. Educația contemporană se definește tot mai mult prin capacitatea sa de a răspunde diversității umane, iar incluziunea școlară devine nu doar un ideal, ci o necesitate. În acest context, elevii cu cerințe educaționale speciale reprezintă o categorie care solicită o atenție deosebită, atât din perspectiva evaluării, cât și a intervenției educaționale.

Fiecare copil are dreptul la educație adaptată nevoilor sale, iar sistemul educațional are responsabilitatea de a crea cadrul necesar pentru valorificarea potențialului individual.

Procesul de evaluare este unul riguros și implică atât analiza documentelor existente, cât și interacțiunea directă cu copilul și familia acestuia. Rezultatul nu este doar un diagnostic, ci un profil de funcționare care evidențiază atât limitele, cât și resursele copilului. Pe baza acestui profil, se stabilesc recomandări privind orientarea școlară și intervențiile necesare, astfel încât traseul educațional să fie unul adaptat și realist.

Sprijinirea elevilor cu cerințe educaționale speciale nu poate fi realizată în mod eficient decât prin colaborarea unei echipe multidisciplinare. Această echipă este formată din profesor de sprijin, profesor consilier școlar, profesor logoped, cadrele didactice de la clasă și, nu în ultimul rând, familia copilului. Fiecare dintre acești actori are un rol bine definit, dar interdependența dintre ei este cea care asigură coerența intervenției.

Profesorul de sprijin contribuie în mod direct la adaptarea procesului de învățare, facilitând accesul elevului la conținuturile curriculare. Prin intervenții personalizate, acesta susține dezvoltarea competențelor academice și sociale, oferind elevului încredere și siguranță în propriile capacități. Activitatea sa presupune o permanentă colaborare cu profesorii de la clasă, astfel încât strategiile utilizate să fie coerente și eficiente.

Consilierul școlar are un rol fundamental în echilibrul emoțional al copilului. Prin evaluare și consiliere, acesta sprijină elevul în depășirea dificultăților de adaptare, în gestionarea emoțiilor și în dezvoltarea unei imagini de sine pozitive. În același timp, consilierul oferă suport familiei, contribuind la crearea unui mediu favorabil dezvoltării copilului.

Intervenția logopedică este esențială în situațiile în care există dificultăți de limbaj și comunicare. Limbajul reprezintă un instrument central al învățării, iar dezvoltarea acestuia influențează direct performanța școlară și integrarea socială. Prin exerciții specifice și programe adaptate, logopedul contribuie la îmbunătățirea comunicării și la creșterea autonomiei copilului.

Un element deosebit de important în acest demers este parteneriatul dintre școală și familie. Implicarea părinților în procesul de evaluare și intervenție asigură continuitatea sprijinului oferit copilului și crește eficiența intervențiilor.

Atunci când familia și școala colaborează, copilul beneficiază de un mediu stabil și predictibil, esențial pentru dezvoltarea sa. Impactul intervenției integrate este vizibil nu doar la nivelul performanței școlare, ci și în plan emoțional și social. Elevii care beneficiază de sprijin adecvat își dezvoltă autonomia, își îmbunătățesc relațiile cu cei din jur și capătă încredere în propriile forțe. În acest fel, incluziunea devine un proces real, care depășește limitele teoriei și se concretizează în experiențe educaționale pozitive. Cu toate acestea, sistemul educațional se confruntă în continuare cu provocări, precum numărul insuficient de specialiști sau resursele limitate. Aceste dificultăți evidențiază necesitatea unor politici educaționale coerente și a unor investiții susținute în domeniul educației incluzive. Dezvoltarea serviciilor de sprijin și

formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă direcții esențiale pentru îmbunătățirea calității intervenției.

În concluzie, evaluarea și sprijinul elevilor cu cerințe educaționale speciale în cadrul CEOSP constituie un demers complex, dar indispensabil pentru realizarea unei educații echitabile. Prin colaborare, profesionalism și empatie, fiecare copil poate fi sprijinit să își descopere și să își valorifice potențialul. Incluziunea nu înseamnă doar acces la educație, ci și participare activă, progres real și recunoașterea valorii fiecărui copil în parte.

prof.dr. Gădinariu C. Petronela

Școala Gimnazială Șipote, Iași

DACĂ

Gândul care surprinde este filtrul care te poziționează în banca din față sau din spatele sinelui. Poate fi lupta fără zgomot, fără voce, care își caută permanent validare, apreciere, aplaudarea rolului, în fiecare zi a săptămânii.

DACĂ este un amestec de vocale și consoane care poate defini stări, emoții, atitudini și poate construi în noi capcane cu pereți invizibili din care putem ieși DACĂ credem în ceea ce suntem.

Este expresia lingvistică care te poate întoarce din calea disciplinei mentale și te poate arunca într-un labirint social, emoțional, profesional în care te poți pierde singur. Dacă noi alegem să lucrăm cu DACĂ devenim oamenii sclavismului modern, ajungem să ne placă doar logica platformelor cu video scurt și ne îndepărtăm vizibil de nevoile lente sabotând prin procrastinare activitatea cognitivă.

DACĂ trebuie ales să fie ținut cât mai departe de sinele nostru pentru a avea răgazul necesar în a decide asupra pauzei, dintre informație și reacție. Dacă reprezintă, probabil pentru cei mai mulți dintre noi:

Distanța dintre ziua clară și noaptea zbuciumată, iar somnul poate deveni starea de veghe;

-diferența dintre tu și eu unde fiecare alege, fie să mergem toți în același ritm, fie să avem același tipar lingvistic și scuzele pentru recompensa falsului zilnic;

-diluția vizibilă care se poate manifesta între prezentul serii și trecutul dimineții;

Absența noastră din fața noului și fuga de la o conectare cu poza prezentului;

-adevărul de neacceptat a fricii virale care nu este aerul suav al dimineții ci mai degrabă drumul pe care putem troieni;

-apatia noastră față de respectul ancestral care poate provoca apariția unor zile senine sau

ivirea unor nopți furtunoase;

Crezul că liniștea sufletească nu este obosită de disconfortul neînțeleș al fiecărei zile;

-convingerea că DACĂ nu sălășluie în noi pentru a ne arătă că, mintea nu este nici

dușmanul nici aliatul nostru este instrumentul care poate tăia sau te poți tăia;

-curiozitatea de a afla DACĂ poate produce erodarea clarității caracterului sau este un stres bun al ecosistemului social și profesional;

Ăla este nimeni pentru noi este farul din noapte care ne poate lumina zilele cețoase;

-ăloră din banca lui DACĂ li se spunea călduros să respire, să observe, să placă vârsta, dar să nu creadă ceia ce nu vād;

-aia este realitatea gândurilor care îl hrănește pe DACĂ este ceia ce nu putem gestiona și totul devin opțiune și nu alegere.

O Întâlnire cu DACĂ

Dacă al meu cu dacă al tău

S-au întâlnit pe un traseu.

Al tău foarte calculat

Al meu foarte supărat.

N-au purtat un dialog

A fost doar un monolog.

Fiecare cu o stare

Dezvoltând procrastinare.

Professeure Geanina Radu

Lycée Technologique *Edmond Nicolau*

Introduction dans l'univers proustien – étude de spécialité

L'œuvre proustienne projette un faisceau de lumière nouvelle sur le roman du XX^{ème} siècle. La grande nouveauté de cette œuvre, c'est que son auteur s'est libéré de la superstition de l'intrigue et de la chronologie, et que la réalité qu'il veut traduire est d'ordre intérieur.

Livre pur qui exalte une beauté universelle, œuvre de toutes les existences, creuset d'idées, poésie existentielle, tout compte fait, un véritable chef d'œuvre de la littérature française.

Œuvre d'art absolue, livre idéal, véritable peinture qui doit être regardée d'un œil spirituel pour y découvrir une beauté secrète qui nous apparaît comme une vivante réalité.

Proust a mis en scène une œuvre qui se voulait aussi longue que *les Mille et une Nuits* et *les Mémoires de Saint-Simon*, un monument de sa vie consacré à ses lecteurs, un enfant du silence fait d'un moule immatériel, livre d'amour et de sagesse qui anime la vie.

Il a démolé le schéma romanesque traditionnel et a créé un *anti-roman* ouvrant la voie à James Joyce, Thomas Mann ou Robert Musil. On a affaire à un roman gagné du soupçon, un soupçon qui est en train de détruire l'action et le personnage.

On constate un renouvellement du sujet : renonçant au roman à intrigue, Proust présente une conscience qui s'éprouve, se cherche et s'écrit. Il s'aperçoit qu'au lieu de raconter les autres, sa vocation est de se raconter soi-même par rapport aux autres.

Ainsi *La Recherche* est-elle dirigée de bout en bout par un narrateur qui parle à la première personne, une sorte d'enchanteur des *Mille et une Nuits* et qui nous raconte une histoire qui va du dernier quart du XIX^{ème} siècle jusqu'à la première après-guerre. Roman d'un sujet-narrateur, *La Recherche* présente ce caractère frappant d'être un livre presque solipsiste, centré sur la vision du monde d'un individu et que seule la littérature peut justement traduire et communiquer à autrui.

Tel est le coup de génie par lequel Proust inaugure le roman moderne. Avec lui, on découvre que l'essentiel est de montrer toute une vision du monde.

Son charme est donné par la manière où Proust joue avec la toupie du temps, apportant le passé dans le présent par la magie de l'écriture. Dans l'écueil du temps passé, les souvenirs font une rose spirituelle qui envahissent notre pensée, le regard qui se regarde.

Mais que fait-on pour se souvenir du passé ? Le passé est en nous, partie intégrante de notre être. En découvrant la poésie du passé, l'essence du passé, tout devient une ombre, celle du présent, l'ombre des personnes de notre vie. On s'embarque dans un train existentiel et chaque halte représente un moment, un souvenir, une émotion qui se transforme à un vers, un rêve, un livre.

C'est la mémoire involontaire qui pareille à une fée fait surgir à la lueur d'un éclair ce monde que nous croyons perdu à jamais. Proust oppose à l'immobilité des choses la mobilité de la mémoire.

Le réel semble voilé et ne surgit que grâce à la conscience qui est un monde intérieur chez Proust. Ainsi la conscience devient-elle le héros du roman ; Proust déroule devant nous, page après page, le panorama de la conscience qui s'affirme conscience souveraine, faculté démiurgique se dressant librement au-dessus des lois du réel extérieur et constituant la trame romanesque à partir des souvenirs.

Proust a voulu marquer toute son œuvre au sceau du Temps. Il vole dans le temps comme un papillon : son imagination transgresse tout ordre temporel, nous laissant l'impression que le passé signifie tout, tandis que l'avenir n'est rien.

Dans ce tout qui est l'univers, il y a un point qui représente la pensée absolue, mais une pensée qui se crée elle-même. Nous sommes le tout, les seuls capables de redéfinir le monde, même la notion du temps.

Lire une telle œuvre, c'est s'embarquer pour un voyage gnoséologique à deux sens, à la recherche de la connaissance, de l'essence de la connaissance, de cette vérité qui est en nous, de même que le narrateur proustien l'a fait lui-même.

Bibliographie

► Castex, Pierre, Georges, Surer, Paul, *Manuel des études littéraires françaises, XXème siècle*, Hachette, Paris, 1953.

Prof. Marconi Livia Laura
Școala Gimnazială Dumbrăvița, Timiș

Strategii și activități didactice incluzive pentru orele de comunicare în limba română la clasa I

Repere teoretice și implicații practice

Neurodiversitatea, ca paradigmă educațională contemporană, presupune recunoașterea și valorificarea diferențelor individuale ale elevilor în procesul de învățare. În clasa I, unde se fundamentează competențele de scriere și comunicare, este esențială utilizarea unor strategii didactice flexibile, adaptate nevoilor diverse ale elevilor. Prezentul articol propune o abordare aplicativă, oferind exemple detaliate de activități didactice care pot sprijini integrarea și progresul elevilor neurodiverși în învățământul de masă.

În contextul clasei I, neurodiversitatea se manifestă prin diferențe în ritmul de lucru, capacitatea de concentrare, procesarea informației și exprimarea verbală sau scrisă. Elevii pot avea nevoie de suport suplimentar pentru organizare, motricitate fină sau înțelegerea sarcinilor, însă pot compensa prin abilități vizuale, creative sau intuitive.

Din perspectivă didactică, acest lucru impune:

- fragmentarea sarcinilor complexe
- utilizarea suportului vizual constant
- alternarea activităților pentru menținerea atenției
- acceptarea mai multor modalități de răspuns

Activități dezvoltate pentru comunicare

1. Povestirea ghidată cu suport vizual – „Spune după imagini”

Etape: Observarea și descrierea imaginilor / Folosirea întrebărilor de sprijin: cine, unde, când,
/ Formularea propoziției

Exemplu concret:

Imagine: copil + parc + minge

Elevul spune: „Copilul se joacă în parc.”

Adaptări:

- elevii timizi pot răspunde prin a alege varianta corectă din mai multe propoziții oferite
- acceptarea răspunsurilor scurte
- elevii avansați dezvoltă povestea
- se poate cerceta ce se întâmplă dacă schimbăm ordinea imaginilor prezentate

2. Comunicarea prin obiecte – „Cutia cu povești”

Obiectiv: stimularea imaginației și a exprimării

Desfășurare:

Elevii extrag unul sau mai multe obiecte din cutie și creează propoziții.

Exemplu:

Obiecte extrase: mașinuță, ursuleț. Propoziția formulată - „Ursulețul merge cu mașina.”

Adaptări:

- profesorul oferă începutul propoziției, elevii completează
- sau un elev alcătuiește propoziția folosindu-se de obiectul extras, un alt coleg o completează adăugând noi cuvinte potrivite.
- putem apela la o “bancă” de cuvinte ce exprimă acțiuni sau însușiri etc din care copiii să aleagă ceea ce se potrivește
- putem să ne dezvoltăm și simțul umorului, prin alcătuirea de propoziții neobișnuite, caraghioase sau care personifică obiectele extrase.

3. Jocuri digitale interactive

Obiectiv: consolidarea limbajului

Exemple:

- potrivire imagine-cuvânt

- completare propoziție
- alegerea răspunsului corect
- găsirea intrusului etc

Adaptări: de cele mai multe ori copiii interacționează rapid în astfel de situații, necomunicând pașii logici pe care îi efectuează. Motivându-i să verbalizeze ceea ce fac, vor găsi căile de a se exprima respectând regulile ce le impunete în acest proces.

4. Jocul „Reporter pentru o zi”

Descriere:

Plecând de la o știre pe care o fabrică profesorul sau chiar și de la un simplu text studiat la clasă, un elev devine „reporter” și pune întrebări colegilor.

Exemple de întrebări:

- „Ce crezi despre cele aflate?”
- „De ce crezi că s-a întâmplat asta?” etc

Extindere:

Se poate folosi un microfon simbolic sau chiar unul real.

Sarcina de reporter poate fi împărțită între mai mulți elevi.

Asistenții reporterului pot nota părerile exprimate în grafice special alcătuite pentru a vedea cum sunt împărțite opiniile în clasă.

Se pot oferi ca suport cuvinte suport pentru formularea întrebărilor.

5. Comunicarea prin mișcare și expresie corporală

Activitate: „Ghicește acțiunea”

Un elev mimează, ceilalți spun propoziții. Se pleacă de la mimarea unui obiect, apoi la mimarea modului în care acesta este folosit:

- „Eu mă joc cu mingea.”
- „Ea citește o carte.”

Adaptări:

- potrivit pentru elevii nonverbali sau timizi
- reduce presiunea exprimării orale

Observații practice din experiența didactică

Aplicarea acestor activități conduce la: creșterea implicării tuturor elevilor, reducerea comportamentele disruptive, îmbunătățirea interrelațiile elevilor, creșterea stării de bine în învățare. Elevii neurodiverși devin mai încrezători, iar colectivul clasei dezvoltă toleranță și empatie.

Concluzii

În contextul actual al educației incluzive, cadrele didactice sunt chemate să răspundă unei diversități crescute de nevoi educaționale. Elevii din clasa I pot prezenta dificultăți de atenție, procesare, coordonare sau exprimare, dar și abilități remarcabile în alte domenii. Neurodiversitatea nu presupune etichetare, ci înțelegerea acestor diferențe și valorificarea lor prin activități didactice adaptate.

Referințe bibliografice

Vrășmaș, Traian (2012). *Învățământul integrat și incluziv*. București: Editura Aramis.

Gherguț, Alois (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Editura Polirom.

Institutul de Științe ale Educației (2019). *Ghid de practici incluzive în școală*. București.

Prof. Minoi Gabriela-Liliana

Școala Gimnazială Nr. 2 Picior de Munte-Jud.Dâmbovița

Inovația pedagogică în educația științelor exacte

Educația contemporană traversează un proces profund de transformare, determinat de evoluția accelerată a științei și tehnologiei, de globalizare și de schimbările socio-economice ale societății actuale. În acest context, sistemele educaționale sunt nevoite să își regândească finalitățile, metodele și strategiile didactice, în vederea formării competențelor necesare secolului al XXI-lea. Prezenta lucrare analizează modele educaționale contemporane, politici publice și strategii didactice inovatoare aplicabile în predarea științelor exacte, cu accent pe fizică și chimie. Totodată, sunt evidențiate rolul cercetării interdisciplinare și importanța colaborării transnaționale în promovarea excelenței educaționale. Inovația pedagogică este abordată ca un factor determinant în adaptarea procesului instructiv-educativ la cerințele societății cunoașterii.

1. Introducere

Globalizarea și dezvoltarea rapidă a științei și tehnologiei au generat schimbări semnificative în toate domeniile societății, inclusiv în educație. Digitalizarea, problematica schimbărilor climatice, mobilitatea profesională și transformările pieței muncii impun o adaptare continuă a sistemelor educaționale, orientată spre formarea unor competențe complexe, transferabile și durabile. În acest context, educația nu mai poate fi limitată la transmiterea de cunoștințe, ci trebuie să favorizeze dezvoltarea gândirii critice, a capacității de rezolvare a problemelor și a autonomiei intelectuale.

Predarea disciplinelor din domeniul științelor exacte, precum fizica și chimia, ocupă un rol central în acest demers, contribuind la formarea unei gândiri logice, analitice și experimentale. Aceste discipline facilitează înțelegerea fenomenelor naturale și a legilor fundamentale ale universului, dezvoltând totodată competențe esențiale pentru integrarea elevilor într-o societate bazată pe cunoaștere și inovare (Albulescu, 2018).

Cu toate acestea, caracterul abstract al multor concepte din fizică și chimie poate constitui un obstacol în procesul de învățare, dacă metodele de predare rămân ancorate exclusiv în paradigme tradiționale. În acest sens, inovația pedagogică devine un instrument indispensabil pentru creșterea atractivității și eficienței procesului educațional. Prin integrarea strategiilor didactice moderne, a tehnologiilor digitale și a abordărilor interdisciplinare, educația științifică poate răspunde mai adecvat provocărilor secolului al XXI-lea.

2. Modele educaționale contemporane în predarea științelor exacte

Modelele educaționale contemporane sunt centrate pe elev și pe dezvoltarea competențelor, promovând învățarea activă, colaborativă și reflexivă. În predarea fizicii și chimiei, aceste modele urmăresc implicarea directă a elevilor în procesul de construcție a cunoștințelor, prin explorare, investigație și experimentare.

Abordările didactice bazate pe investigație (Inquiry-Based Learning) și pe proiecte (Project-Based Learning) permit elevilor să formuleze ipoteze, să realizeze experimente și să interpreteze date, dezvoltând astfel competențe științifice autentice. Învățarea colaborativă stimulează comunicarea și cooperarea, competențe esențiale atât în activitatea științifică, cât și în viața profesională.

Interdisciplinaritatea reprezintă un element definitoriu al educației moderne, facilitând corelarea cunoștințelor din fizică și chimie cu matematica, informatica, biologia sau educația pentru mediu. Această abordare contribuie la înțelegerea integrată a fenomenelor naturale și la aplicarea cunoștințelor în contexte reale, relevante pentru viața cotidiană (Cucoș, 2014).

3. Politici publice și colaborare transnațională în educația științifică

Politicile educaționale actuale promovează modernizarea curriculumului și alinierea acestuia la standardele internaționale, cu accent pe dezvoltarea competențelor-cheie și pe integrarea tehnologiei în procesul educațional. Documentele strategice internaționale subliniază importanța inovării în educație și a pregătirii elevilor pentru o societate în continuă schimbare (OECD, 2016; OECD, 2018).

Colaborarea transnațională joacă un rol esențial în schimbul de bune practici și în dezvoltarea unor proiecte educaționale comune. Programele internaționale și parteneriatele

educaționale contribuie la creșterea calității predării științelor exacte, oferind acces la resurse moderne, metode inovatoare și rezultate ale cercetării educaționale.

În acest context, formarea continuă a cadrelor didactice devine o condiție esențială pentru implementarea cu succes a inovației pedagogice. Profesorii de fizică și chimie trebuie să își dezvolte constant competențele didactice și digitale, pentru a răspunde cerințelor educației contemporane.

4. Strategii didactice inovatoare în predarea fizicii și chimiei

Strategiile didactice inovatoare contribuie semnificativ la creșterea motivației elevilor pentru studiul științelor exacte și la consolidarea competențelor experimentale. Utilizarea simulărilor digitale și a laboratoarelor virtuale permite explorarea unor fenomene complexe, dificil de realizat în condițiile laboratorului școlar tradițional.

Integrarea experimentului real cu modelarea computerizată facilitează înțelegerea conceptelor abstracte și dezvoltarea gândirii critice. Metodele STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) promovează abordarea interdisciplinară și creativă a învățării, stimulând aplicarea cunoștințelor în contexte variate.

Evaluarea formativă și feedback-ul continuu reprezintă elemente esențiale ale procesului didactic modern, având un impact semnificativ asupra progresului elevilor (Hattie, 2009). Aceste strategii permit adaptarea demersului educațional la nevoile și ritmul de învățare al fiecărui elev.

5. Cercetarea interdisciplinară – factor al progresului educațional

Cercetarea interdisciplinară evidențiază importanța integrării fizicii și chimiei cu alte domenii ale cunoașterii, în vederea dezvoltării unei educații relevante și aplicative. Proiectele educaționale bazate pe rezolvarea unor probleme reale, precum cele legate de protecția mediului sau utilizarea sustenabilă a resurselor, contribuie la formarea unei gândiri critice și responsabile.

Prin implicarea în activități de cercetare interdisciplinară, elevii își dezvoltă competențele de comunicare, colaborare și inovare, esențiale pentru integrarea lor ulterioară în mediul academic și profesional (Voiculescu, 2020).

6. Concluzii

Inovația pedagogică reprezintă un motor al excelenței educaționale în școala contemporană, în special în domeniul științelor exacte. Adaptarea modelelor educaționale, implementarea unor politici publice coerente și aplicarea strategiilor didactice moderne contribuie la formarea unor elevi capabili să răspundă provocărilor secolului al XXI-lea. Colaborarea transnațională și cercetarea interdisciplinară consolidează acest demers, asigurând un învățământ de calitate, orientat spre viitor.

Bibliografie

- Albușescu, I., *Didactica disciplinelor științifice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2018.
- Bocoș, M., *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Editura Polirom, Iași, 2013.
- Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
- Hattie, J., *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London, 2009.
- OECD, *Innovating Education and Educating for Innovation*, OECD Publishing, Paris, 2016.
- OECD, *Education 2030: The Future of Education and Skills*, OECD Publishing, Paris, 2018.
- Potolea, D., *Pedagogie și politici educaționale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2012.
- Voiculescu, E., *Educația în societatea cunoașterii*, Editura Universitară, București, 2020.

Prof. Nicoară Alina
Școala Gimnazială Vânători, Vrancea

Games during the ESL classes nowadays

Nowadays, all-but all my students, from the first grade to the eighth one-ask for interactive board games more often than we should use them. So, here comes the questions -should we use them and why, when should we use them?

Using games during the ESL (English as a Second Language) classes is an effective way to make learning fun and interactive. The main purpose of games is to create a relaxed atmosphere, a motivating environment where students can practice language skills without the pressure of formal learning by communicating and expressing their creativity. They are meant to build confidence, encourage team work and improve overall communication. Unlike traditional, teacher-centered approaches, game-based activities encourage learner autonomy, collaboration and authentic language use. This article highlights the benefits and provides practical examples that can be easily adapted for any specific age group.

Among the benefits, one can mention: increased motivation and active participation, reducing anxiety of publicly speaking and of making mistakes, improving communication and social skills, encourage teamwork and critical thinking.

Different *types of games* can be used depending on the lesson objectives:

-vocabulary games -e.g. *Bingo*, *Hangman*-to review and remember, use words in context; Guess the word -one student describes the word and the others guess

-speaking games -e.g. *role-play* for smaller children or *debates* for older ones -for fluency and pronunciation;

-listening games -e.g. *Simon says* -which I personally use starting from prep grade-improving comprehension skills in a motivating manner; listen and draw, listen and choose

-grammar games -e.g. sentence-building races – to make grammar rules easier to understand and remember; they can simplify abstract grammatical concepts by embedding them interactive tasks.

Of course, they can be modified, adapted according to the age group. For younger learners, movement-based activities should prevail in order to keep them interested, while older pupils may prefer competitive games, for example.

When appropriately selected and aligned with lesson goals, games can complement formal instruction and support both linguistic and affective development.

Interactive whiteboard games represent a particularly effective instrument combining structured linguistic input with meaningful communication and collaborative problem-solving. They bring colour, excitement; they combine visual, auditory and kinesthetic learning, helping students and why not-helping teachers to achieve the same goals using new and appealing tools.

Digital platform activities, which are not proper games but can be seen as such by our student, can be successfully used during various stages of our classes because technology in the classroom does not mean achieving goals under any circumstances, but it may be a strong and valuable tool to attain objectives nowadays.

One of the main advantages of using such games is the ability to engage all learners at the same time. Matching games, word scrambles, quizzes, drag-and-drop activities can be used for single participants, pair-work or even group-work.

Another strong point is that they offer instant feedback, which help students recognize and correct mistakes instantly, promoting self-awareness and confidence in language use.

The effectiveness of interactive whiteboard games depends not only on what you use but also on how often and when, because our goal is to make them purposeful teaching instruments, not entertainment fillers.

As for the frequency of use -in my opinion they should not be used more than twice a month -depending on curriculum goals. They can be used more often for review or warm-up purposes-not as main activities, but not too often as they will finally lose their attractiveness.

Bibliography:

- 1.Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson/ Longman.
- 2.Ur, P. (2012). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press

Prof. înv. primar Pavelescu Oana
Școala Gimnazială Comuna Dumbrăvița, jud. Timiș

Comportamentul inadecvat în sala de clasă: cogniție sau emoție?

Nu de puține ori s-a întâmplat ca activitatea din sala de clasă să fie întreruptă de către un elev cu un comportament deviant, inadecvat, iar profesorul să fi fost luat prin surprindere, ca mai apoi să se întrebe ce a stat la baza acestui comportament, cogniția sau emoția? Psihologia copilului este una complexă, iar mediul școlar reprezintă spațiul social în care elevii experimentează cele mai variate trăiri emoționale.

Pentru a identifica cauzele comportamentelor copilului trebuie să analizăm tipul de comportament pe care îl are acesta în clasă, mai exact trebuie să distingem acele acțiuni care sunt urmare a unor trăiri emoționale sau a unor probleme de natură cognitivă, cum ar fi ADHD, care se manifestă prin tulburări de comportament hiperactiv, impulsiv, apărând și probleme cu autocontrolul. (Dârjan, I., 2010, pag. 24) Pânișoară, G., și colaboratorii sunt de părere că emoțiile, mai ales în cadrul școlar “nu trebuie abordate doar ca fenomene intrapsihice, întrucât cele mai multe dintre ele au la bază evaluări care implică și reprezentările celorlalți. Unele emoții și gândurile asociate acestora sunt în relație cu propria persoană, în timp ce altele sunt cu ceilalți. Anxietatea, vinovăția sunt exemple de emoții orientate spre sine, în timp ce furia sau antipatia sunt emoții care implică celelalte persoane.” (Pânișoară, G., et al., 2016, pag. 244). Acest lucru înseamnă că acele comportamente deviante care nu sunt însă constante, au la bază o tulburare emoțională. În mod evident, o singură apariție a comportamentului deviant nu face un copil tulburat emoțional, afirmă Paul J., L., și Epanchin, B., C., (1982, pag. 16).

Totuși, Paul J., L., și Epanchin, B., C., vorbesc despre complexitatea tulburării emoționale și scot în evidență faptul că profesorii sunt mult mai îngrijorați de comportamentul perturbator, decât de cel problematic și, totodată, afirmă că în trecut, copiii erau declarați ca având tulburări emoționale dacă perturbau clasa, dacă nu se puteau înțelege cu ceilalți, erau insensibili cu colegii lor, nu respectau regulile, erau hiperactivi sau distrugeau bunurile. (Paul, J., L., Epanchin, B., C., 1982, pag. 15) Eu tind să cred că emoțiile reprezintă nucleul, ele generând diferite tipare comportamentale, iar la vârsta școlarității mici emoțiile primează, copiii acționând pe baza unui stimul emoțional.

Comportamentele inadecvate pot varia, în sălile de clasă fiind adesea întâlnite situații în care copiii au o criză, plâng, aruncă cu obiecte în colegi, urlă, rup foi sau se aruncă pe jos. Toate acestea însă au la bază o justificare, iar aceasta este de cele mai multe ori nevoia de afectivitate, de confort emoțional, “nevoia de a fi în centrul atenției poate fi de asemenea un simptom de tulburare emoțională” (Paul J., L., et al, 1982, pag. 13), nevoia de a obține un lucru, cum ar fi o notă mai mare sau nevoia de a scăpa de anumite sarcini, responsabilități la care este supus copilul. În fond, toate acestea reprezintă emoții, deci comportamentul copilului este cauzat de o anumită emoție trăită de acesta.

Către sfârșitul primului an de viață, specialiștii afirmă că cei mici încep să folosească informațiile despre expresiile emoționale ale altor persoane pentru a-și regla comportamentul, ceea ce înseamnă că emoțiile joacă un rol important în viitorul comportament al copilului. (Harwood, R., et al, 2010) Un aspect relevant legat de emoții este acela că ele “pot însoți comportamentul motivat. Astfel, emoțiile sunt determinate de factori externi, în timp ce motivele sunt activate de factori interni. Cu alte cuvinte, emoțiile sunt cauzate, de obicei, de evenimentele externe, iar reacțiile emoționale sunt direct legate de acestea.” (Atkinson R., L., et al, 2010.)

Vorbind despre psihologia copilului, Harwood, R., Miller, S., A., și Vasta, R., susțin următoarele: “Copiii agresivi (mai ales băieții) manifestă anumite diferențe cognitive față de colegii lor de clasă (...) tind să minimalizeze sentimentele negative pe care le au alți copii față de ei (...) tind mai mult să manifeste niveluri înalte de agresivitate fizică și relațională în comparație cu alți copii care nu demonstrează un astfel de bias.” (Harwood, R., et al., 2010, pag. 676) Astfel, reiese că acele comportamente indezirabile sunt cauzate și de cogniție, de modul de gândire al copilului. El va analiza emoția trăită și astfel va lua decizii, iar această luare de decizii este o componentă a cogniției, deoarece atunci când vorbim de cogniție ne referim la modul în care o informație este procesată și implicit, modul de reacție.

Este evident faptul că, părerile specialiștilor sunt împărțite în ceea ce privește motivele care determină un anumit comportament, însă lucrările de cercetare înglobează o serie de factori în care primează cogniția și emoția, alături de alți factori biologici și nu numai. Atât cogniția cât și emoția pot reda modul de relaționare al persoanelor, modul în care acționează. Poate fi analizat scenariul următor: la ora de abilități practice Darius i-a luat creionul din mână Ioanei fără să îl ceară, iar Ioana a început să tremure, iar mai apoi l-a împins de pe scaun, acesta căzând. Care ar putea fi cauza acestui comportament? “Copiii folosesc un arsenal de procese psihologice în confruntarea și rezolvarea fiecărei probleme noi cu care se întâlnesc”.

(Hardwood, R., et al., 2010, pag. 341) Totuși, Atkinson R., L., și colaboratorii elaborează o serie de idei și concepte referitoare la emoție, aceasta fiind alcătuită din mai multe componente, printre care și reacția organismului. (Atkinson, R., L., et al, 2002) Concret, analizând cazul anterior, ceea ce dorește Atkinson să spună este că furia pe care a resimțit-o Ioana s-a transformat într-o reacție vizibilă, anume tremurat, chiar dacă probabil ea nu intenționa să acționeze astfel. Ceea ce înțeleg eu din comportamentul elevei este că la baza lui se află ambele concepte, cogniția și emoția, prima ei reacție, anume tremuraturul fiind declanșat de emoțiile intense pe care le trăia, iar acțiunea de a-l împinge este stimulată de gândurile acesteia, ea dorind să acționeze astfel încât să îi provoace aceleași stări și băiatului. “Atunci când trăim un eveniment sau când acționăm, raportăm situația la propriile scopuri și standarde. (...) Această interpretare este cunoscută ca evaluare cognitivă.” (Atkinson R., L., et al, 2002, pag. 501.) Având în vedere exemplul de comportament dintr-o sală de clasă, conform cercetărilor psihologului Atkinson, într-o situație emoțională, evenimentul provocator determină, implicit, și o evaluare cognitivă însă există cazuri în care emoția nu implică o evaluare cognitivă, spre exemplu poate fi dată teama. Acestea se numesc emoții precognitive și sunt mediate de căile nervoase. (Atkinson, R.,L. et al., pag. 502, 525)

Comportamentele inadecvate dintr-o sală de clasă se pot referi și la episoadele de agresivitate care pot fi stimulate de anumite contexte cum ar fi stima de sine scăzută, sentimente de inferioritate, anxietate, toate acestea având ca punct de pornire o corelație între emoții și temperament, lipsa inteligenței emoționale sau nivelul scăzut al acesteia fiind de asemenea un factor (Dârjan, I., 2010). Fiecare emoție are un comportament corespondent, în cazul agresivității principala emoție fiind furia care îl determină pe copil să se comporte în funcție de natura emoției lui, de cele mai multe ori neintenționat însă.

Modul în care elevul relaționează și se exteriorizează are de-a face și cu judecățile la care este supus sau modul în care este perceput de ceilalți, acestea ducând la tulburări emoționale și implicit la un comportament deviant, iar Paul J., L., și Epanchin B., C., concluzionează rezultatele cercetărilor lor și afirmă că “tulburările emoționale nu se rezumă doar la ceea ce se întâmplă cu sine, ci și la ceea ce se întâmplă între sine și ceilalți.” (Paul, J., L., et al, 1982, pag. 245) În această situație cei doi specialiști au abordat și tema autocontrolului, care din punctul meu de vedere este una relevantă atunci când sunt întâmpinate astfel de situații în sălile de clasă, deoarece se poate remarca o lipsă a autocontrolului în cazul aceluși copil care are un comportament deviant. Mai mult decât atât, în școli nu se promovează tehnici de calmare a comportamentelor pe bază emoțională, ci se aplică sancțiuni, pedepse care frustrează copilul.

(Paul, J., L., Epanchin, B., C., 1982) Harwood și colaboratorii explică faptul că cei mici, cum ar fi preșcolarii, nu au dezvoltat încă acest autocontrol, iar ei vor acționa în funcție de ceea ce le trece prin minte într-un anumit moment, iar autocontrolul trebuie înțeles ca un cumul de procese cognitive cu ajutorul cărora oamenii își reglează comportamentele, stările, sentimentele. Totuși, este necesar să menționăm și că dezvoltarea acestui autocontrol este una dintre cele mai mari realizări ale unui copil, deoarece acest proces arată faptul că cel mic este conștient de ceea ce se întâmplă în jurul lui. “Copiii care au autocontrol sunt capabili să își inhibe comportamentul impulsiv și agresiv.” (Harwood, R., et al, 2010, pag. 558, 607)

Atkinson aduce în discuție un concept cât se poate de interesant, anume cel de catharsis, care, în viziunea lui înseamnă “eliberarea unei emoții prin trăirea ei intensă.” (Atkinson, R., L., et colab, 2002, pag. 521) Tind să cred că catharsisul este trăit și de copii, iar punându-mi mintea la o analiză a spuselor lui Atkinson, înțeleg că acel comportament indezirabil sau acea reacție necorespunzătoare a unui elev într-o sală de clasă presupune eliberarea unei emoții pe care acesta o resimte, demonstrând faptul că în spatele acțiunilor stau și emoțiile. Agresivitatea, fie ea fizică sau verbală, după cum spuneam anterior, este un comportament inadecvat, iar în discuția sa despre catharsis, Atkinson afirmă că “dacă agresivitatea ar fi avut un caracter cathartic, impulsurile agresive ale subiecților furioși ar fi trebuit să se reducă, ca urmare a acțiunilor agresive, iar subiecții ar fi trebuit să devină din ce în ce mai puțin punitivi, în măsură ce acționau agresiv.” (Atkinson, R., L., et al, 2002, pag. 522) Așadar, ce desprind eu din acest concept este că, în cazul elevilor, copiilor, comportamentele sunt o formă de eliberare a emoțiilor, astfel această idee poate fi corelată emoția ca factor declanșator al unui comportament inadecvat.

Studiul comportamental, dar și studiul cogniției, cuprind artere foarte complexe, iar “dacă oamenii de știință ar putea specifica pașii prin care mintea transformă impulsurile senzoriale în outputuri cognitive și comportamentale, ar obține o descriere completă a gândirii umane.” (Pânișoară, G., et al, 2016, pag. 341) În școli niciodată nu vor putea fi eliminate comportamentele care nu se cuvin, ele având la bază o multitudine de factori care trebuie înțeleși, iar de aceea, atunci când un copil care reacționează într-un mod aberant dintr-un motiv care poate părea banal la prima vedere, trebuie identificat și studiat motivul reacției sale, iar studiile au arătat că acestea sunt atât emoția, cât și cogniția. Comportamentele inadecvate ale elevilor nu sunt întâmplătoare, ci rezultatul interacțiunii dintre factorii emoționali și cognitivi, ceea ce impune o abordare educațională înțelegătoare și adaptată.

Bibliografie:

- Atkinson, R., L., Atkinson, R., C., Smith, E., E., Bem, D., J., 2002, “Introducere în psihologie”, Ediția a XI-a, Editura Tehnica.
- Harwood, R., Miller, S., A., Vasta, R., 2010, “Psihologia copilului”, Editura Polirom.
- Paul, J., L., Epanchin, B., C., 1982, “Emotional disturbance in children”, Bell & Howell Company.
- Pânișoară, G., Sălăvăstru, D., și Mitrofan, L., 2016, “Copilăria și adolescența, provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării”, Editura Polirom.
- Dârjan, I., 2010, “Management comportamental în clasa de elevi”,
https://www.researchgate.net/publication/312531946_Management_comportamental_in_clasa_de_elevi

Puiu Andreia-Emanuela

Grădinița Nr. 3, Bragadiru, Ilfov

Educația incluzivă în învățământul preșcolar - o investiție esențială în dezvoltarea armonioasă a fiecărui copil

În ultimii ani, sistemul de învățământ a suferit schimbări profunde, punând accent tot mai mare pe crearea unor oportunități egale pentru toți copiii și pe respectarea diferențelor individuale. Educația incluzivă a devenit, în acest cadru, un pilon central al politicilor educaționale moderne. Ea nu reprezintă doar o simplă adaptare tehnică, ci o adevărată schimbare de mentalitate care recunoaște valoarea fiecărui copil, indiferent de particularitățile sale.

Grădinița ocupă un loc special în acest proces, fiind primul spațiu instituționalizat în care micuții descoperă regulile de conviețuire, interacțiunea cu ceilalți și diversitatea umană. Experiențele trăite aici lasă urme adânci în dezvoltarea personalității, influențând modul în care copiii vor percepe mai târziu relațiile sociale, acceptarea diferențelor și propriul loc în comunitate. Gestionarea atentă a nevoilor variate încă din această etapă timpurie poate preveni marginalizarea și poate contribui la formarea unor adulți mai empatici și mai responsabili.

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) sau cu dizabilități nu trebuie văzută ca o povară impusă de legislație sau ca o problemă logistică dificilă. Dimpotrivă, ea constituie o șansă valoroasă de a construi un mediu educațional bazat pe înțelegere, sprijin reciproc și aprecierea autentică a diversității. Incluziunea reală depășește simpla prezență fizică în grupă; ea implică participarea activă a copilului, sentimentul de apartenență și valorizarea contribuțiilor sale unice la viața colectivă.

Pentru a evita confuziile frecvente, este util să distingem clar între două concepte adesea folosite ca sinonime: integrarea și incluziunea. Integrarea se referă, în esență, la plasarea copilului cu nevoi speciale într-un cadru educațional obișnuit, așteptând ca acesta să se adapteze cât mai bine la cerințele existente, fără modificări majore ale mediului sau ale programului. Accentul cade pe efortul individual al copilului de a se conforma normelor generale.

În contrast, incluziunea propune o abordare radical diferită: sistemul educațional este cel care se transformă pentru a răspunde nevoilor fiecărui copil. Aceasta presupune flexibilitate în planificarea activităților, diversificarea metodelor de predare și crearea unui climat care transformă diferențele în resurse de învățare, nu în obstacole. O incluziune autentică se

recunoaște prin relații sociale calde, implicarea reală în activități și sentimentul că fiecare copil contează și este acceptat exact așa cum este.

Trecerea de la o simplă integrare la o incluziune profundă în învățământul preșcolar este un demers complex, care solicită angajamentul concertat al tuturor celor implicați: educatori, specialiști, părinți și întreaga comunitate locală. Succesul depinde de capacitatea acestor actori de a colabora și de a privi diversitatea ca pe o oportunitate de creștere colectivă.

Rolul cadrului didactic este determinant în acest proces. Dincolo de cunoștințele de specialitate, educatorul trebuie să dezvolte atitudini de deschidere, răbdare și creativitate. O schimbare importantă constă în renunțarea la etichetarea excesivă bazată pe diagnostice medicale sau psihologice. Aceste etichete riscă să creeze așteptări limitate și să genereze stereotipuri care reduc potențialul real al copilului.

Abordarea incluzivă mută accentul pe punctele forte, interesele și resursele fiecărui micuț. Educatorul devine un facilitator care organizează contexte de învățare variate, adaptate stilurilor individuale, astfel încât toți copiii să poată experimenta succesul și să își dezvolte încrederea în sine. Observația atentă, zilnică, combinată cu evaluarea continuă, permite identificarea timpurie a nevoilor și ajustarea promptă a intervențiilor.

Mai mult, prin propriul exemplu, educatorul modelează comportamente pozitive. Atitudinea sa calmă, respectuoasă și echitabilă transmite copiilor mesaje puternice despre acceptare și valorizarea diferențelor. Micuții absorb aceste modele și le reproduc în interacțiunile lor, contribuind astfel la crearea unui grup unit și empatic.

Crearea unui mediu fizic și emoțional favorabil reprezintă o altă componentă esențială. Accesibilitatea spațiului – prin amenajări ergonomice simple, cum ar fi rafturi la înălțime potrivită, scaune adaptate sau materiale ușor de manipulat – favorizează autonomia și participarea activă. Rutinele zilnice prezentate vizual, prin pictograme sau imagini secvențiale, oferă predictibilitate și reduc anxietatea, mai ales pentru copiii care au nevoie de structură clară. La fel de importante sunt zonele destinate autoreglării emoționale. Un colț liniștit, cu perne, cărți ilustrate sau obiecte senzoriale, permite copilului să se retragă temporar atunci când simte supraîncărcare emoțională și să revină apoi în activitățile de grup cu un echilibru mai bun. Aceste mici adaptări au un impact surprinzător de mare asupra climatului general al grupei.

Curriculumul trebuie să devină flexibil, fără a coborî standardele de calitate. Scopul este să se ofere multiple căi de atingere a obiectivelor. De exemplu, o sarcină complexă poate fi descompusă în pași mici, ușor de parcurs. Copilului i se pot propune alternative de exprimare – desen, construcții din cuburi, mișcare sau colaj – în funcție de abilitățile și preferințele sale.

Jocul, element central al vârstei preșcolare, devine un instrument deosebit de puternic în context incluziv: el reduce presiunea performanței și încurajează implicarea naturală a tuturor.

Strategiile de învățare cooperativă, precum sistemul „prieten de sprijin” (peer buddy), aduc beneficii vizibile. Copiii învață să se ajute reciproc, dezvoltând abilități sociale, empatie și un sentiment de responsabilitate comună. Interacțiunile pozitive între colegi contribuie la normalizarea diferențelor și la reducerea riscului de excludere.

Dimensiunea socio-emoțională a incluziunii nu poate fi neglijată. Educatorul acționează adesea ca mediator, oferind explicații simple și adaptate nivelului de înțelegere al copiilor. Poveștile terapeutice, jocurile de rol sau discuțiile ghidate ajută la dezvoltarea empatiei și la combaterea prejudecăților încă de la vârste fragede. Cercetările arată că preșcolarii care cresc în medii incluzive manifestă, pe termen lung, o toleranță mai mare, abilități mai bune de cooperare și o capacitate sporită de adaptare socială.

Parteneriatul cu familia reprezintă un factor decisiv. Părinții nu sunt doar beneficiari, ci parteneri activi. Comunicarea transparentă și regulată ajută la alinierea eforturilor de acasă cu cele din grădiniță. Este esențial să se explice și părinților copiilor tipici avantajele incluziunii: dezvoltarea empatiei, a răbdării și a gândirii flexibile la propriii copii. Implicarea lor în activități comune poate diminua reticențele inițiale și poate consolida acceptarea diversității.

Colaborarea cu specialiști – psihologi, logopezi, kinetoterapeuți sau consilieri – completează efortul educatorului, permițând intervenții integrate și personalizate. La nivel mai larg, comunitatea locală poate susține incluziunea prin promovarea valorilor solidarității și respectului reciproc.

Numeroase studii confirmă beneficiile multiple ale educației incluzive. Copiii cu CES capătă încredere în sine, dezvoltă abilități sociale în contexte naturale și își îmbunătățesc stima de sine prin interacțiuni reale. În același timp, copiii tipici câștigă experiențe care stimulează empatia, responsabilitatea socială și reziliența emoțională. Mediile incluzive pregătesc, de fapt, toți copiii pentru o societate diversă și dinamică, cultivând competențe esențiale precum adaptabilitatea și gândirea critică.

Incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în grădiniță nu este o opțiune, ci o necesitate pentru un sistem educațional echitabil și eficient. Ea presupune o transformare profundă: de la o viziune uniformă și standardizată la una care celebrează diversitatea și flexibilitatea. Succesul acestui demers depinde de implicarea susținută a tuturor actorilor educaționali și de voința colectivă de a crea spații unde fiecare copil se simte valorizat și susținut.

Educația incluzivă timpurie reprezintă, în ultimă instanță, o expresie concretă a respectului față de demnitatea umană. Prin eforturile făcute încă din primii ani de viață, punem bazele unei societăți mai inclusive, mai empatică și mai unite, în care diferențele nu mai separă, ci îmbogățesc experiența comună.

Bibliografie

1. Gherguț, A. (2006). *Psihologia persoanelor cu cerințe speciale*. Editura Polirom.
2. Ministerul Educației. (2023). *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*. Monitorul Oficial al României. <https://lege5.ro/Gratuit/geztqmjtgg2tm/educatia-incluziva-de-calitate-pentru-toti-beneficiarii-primari-ai-educatiei-lege-198-2023>
3. Păunescu, M.-G. (n.d.). Implicarea elevilor cu CES în activitatea școlară și extrașcolară. *Revista Educație*. <https://revistaeducatie.ro>
4. Roșan, A. (2015). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Editura Polirom.
5. UNICEF România. (n.d.). *Pachetul Educație Incluzivă de Calitate*. <https://www.unicef.org/romania/ro/pachetul-educa%C8%9Bie-incluziv%C4%83-de-calitate>
6. UNESCO. (2021). *Inclusive early childhood care and education: From commitment to action*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378076>
7. *** Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*. Inspectoratul Școlar Județean Suceava.

Prof. Raluca Martinescu
Colegiul Național Bănățean, Timișoara

Apprendre le français à travers des films

Si tout le monde s'accorde à dire qu'il est extrêmement important d'éveiller la motivation des élèves pour de meilleures performances, il est tout aussi vrai que les films peuvent être un élément exploitable grâce à une multitude de stratégies et qui plaira certainement aux enfants.

Bien évidemment, le choix du film à visionner doit être adapté à l'âge et aux intérêts des élèves.

Regarder un film en VO, même avec des sous-titres en roumain pour ensuite, répondre à un questionnaire à choix multiples en français, pour vérifier la compréhension globale, (occasion, aussi d'introduire de nouveaux mots et explications), peut être un exemple de démarche, même pour les débutants.

En classe de Vème, c'est-à-dire dans leur première année d'étude du français, cette démarche a très bien fonctionné et les avantages ont été aussi bien sur plan linguistique que culturel, mais, surtout, la leçon a beaucoup augmenté l'intérêt des élèves pour l'étude du français.

Je précise aussi qu'il s'agit d'une classe qui étudie en langue maternelle allemande, alors le statut du français est de cours optionnel, un cours intitulé « Français ludique ».

Je partage une partie du QCM que j'ai dressé pour cette classe, après avoir visionné le film « Le Petit Nicolas », une réalisation de Laurent Tirard, datant de 2010.

1) Nicolas pense que :

Il va avoir une poupée

Qu'il va avoir un petit frère

Que ses parents vont l'abandonner dans la forêt

La 2 et la 3

La 1 et la 2

2) Qui est Mr.Moucheboume ?

Le patron de la mère à Nicolas

Le père à Geoffroy

Le père à Rufus

Le père à Alceste

Le patron du père à Nicolas

3) Quel est le surnom d'Agan ?

- L'agneau
Le cafard
Le crapaud
Le boufon
Le lézard
- 4) Quelle célébrité rend visite à l'école ?
Le premier ministre
La première dame de France
Le ministre de l'éducation
Le président
Le ministre de la justice
- 5) Comment s'appelle le dernier de la classe du petit Nicolas ?
Clotaire
Eudes
Joachim
- 6) Comment s'appelle celui qui donne des coups de poings sur le nez de tout le monde ?
Eudes
Maixent
Rufus
- 7) Comment s'appelle le chouchou de maîtresse du petit Nicolas ?
Agnan
Maixent
Alceste
- 8) Comment s'appelle celui qui mange tout le temps ?
Alceste
Nicolas
Eudes
- 9) Comment s'appelle celui qui a un père agent de police ?
Rufus
Alceste
Personne

10) Quel est le surnom du surveillant général ?

La bouilloire

Le bouillon

Le pion

11) Quelle est la particularité d'Alceste ?

Il est gros

Il est grand

Il est beau

Sitographie

1. lepointdufle.net
2. lewebpedagogique.com
3. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Petit_Nicolas_\(film\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Petit_Nicolas_(film))
4. <https://www.avoir-alire.com/le-petit-nicolas-la-critique>

Prof. Sabău Andrada Nicola
Colegiul Național „Onisifor Ghibu”, Oradea

Utilizarea aplicației geogebra în rezolvarea exercițiilor cu funcții la clasa a XI-a

Introducere

Studiul funcțiilor reprezintă un capitol fundamental în matematica de clasa a IX-a, constituind baza pentru înțelegerea ulterioară a analizei matematice. Dificultățile întâmpinate frecvent de elevi sunt legate de gradul ridicat de abstractizare, de trecerea de la expresia algebrică la reprezentarea grafică și de interpretarea proprietăților funcțiilor. În acest context, utilizarea aplicației GeoGebra oferă un suport digital eficient, facilitând învățarea vizuală.

În continuare vor fi prezentate câteva tipuri de exerciții din capitolul Funcții rezolvate cu ajutorul aplicației Geogebra, evidențiind beneficiile pe care le aduce folosirea acestui instrument digital.

1. Studiul funcțiilor de gradul al doilea

Se dă funcția:

$$f(x) = x^2 - 4x + 1$$

- Determinați coordonatele vârfului parabolei.
- Stabiliți intervalele de monotonie.
- Determinați valorile lui x pentru care $f(x) \leq 0$.

În exercițiile care vizează determinarea vârfului, a intervalelor de monotonie și a soluțiilor inecuațiilor, elevii întâmpină dificultăți în corelarea calculelor algebrice cu semnificația lor geometrică și interpretarea rezultatului final.

GeoGebra permite:

- vizualizarea imediată a parabolei, astfel facilitând identificarea punctului de extrem,
- confirmarea rezultatelor obținute algebric, ceea ce crește încrederea elevilor,
- observarea efectului coeficienților asupra formei și poziției graficului.

2. Funcții definite pe intervale

Se consideră funcția:

$$\begin{cases} x^2 & x \leq 1 \\ 2x - 1 & x > 1 \end{cases}$$

- Reprezentați grafic funcția.
- Stabiliți dacă funcția este continuă în $x = 1$.

Funcțiile definite prin mai multe expresii sunt dificil de înțeles la nivel teoretic pentru elevii de clasa a IX-a, astfel GeoGebra:

- evidențiază modul în care sunt conectate graficele,
- face vizibilă diferența dintre valoarea funcției și limitele laterale,
- sprijină introducerea intuitivă a noțiunii de continuitate.

3. Compararea și intersectarea funcțiilor

Se dau funcțiile:

$$f(x) = x^2, \quad g(x) = 2x + 3$$

- Determinați punctele de intersecție.
- Rezolvați inecuația $x^2 \geq 2x + 3$.

În cazul inecuațiilor de forma $f(x) \geq g(x)$ elevii adesea confundă metodele algebrice și întâmpină dificultăți în interpretarea soluțiilor.

GeoGebra oferă:

- o metodă grafică clară, prin poziția relativă a graficelor,
- identificarea rapidă a punctelor de intersecție,
- delimitarea corectă a intervalelor soluție.

4. Studiul dependenței în funcție de parametru

Se dă funcția:

$$f(x) = x^2 + mx + 1$$

Determinați valorile lui m pentru care funcția are două rădăcini reale distincte.

Exercițiile cu parametru sunt considerate de nivel mai ridicat deoarece solicită analiza mai multor situații posibile și presupun generalizare.

GeoGebra, prin utilizarea cursorilor, permite:

- explorarea dinamică a variației parametrului,
- observarea imediată a condițiilor de existență a rădăcinilor,
- formularea de posibile raspunsuri înainte de demonstrarea analitică.

5. Maxime și minime fără derivată

Determinați valoarea minimă a funcției:

$$f(x) = x^2 - 6x + 5$$

În programa de clasa a IX-a, extremele funcțiilor de gradul al doilea se determină fără derivată, ceea ce poate genera atât dificultăți în interpretarea completării pătratului cât și confuzii între minim și maxim.

GeoGebra:

- evidențiază vizual vârful parabolei,
- asociază coordonata y a vârfului cu valoarea extremă.

Concluzie

Integrarea aplicației GeoGebra în studiul funcțiilor de clasa a IX-a conduce la înțelegere conceptuală profundă, dezvoltarea gândirii matematice și grafice, creșterea interesului și a motivației pentru matematică. Ea favorizează formarea competențelor, nu doar a algoritmilor, permite diferențierea sarcinilor (explorare suplimentară pentru elevii avansați) și oferă suport elevilor cu dificultăți de abstractizare.

Prof. Stoleru Adina
Liceul Tehnologic „Ion Mincu”, Vaslui

Școala pentru toți: Lecții de umanitate și provocările incluziunii reale

Introducere

Școala românească se confruntă în ultimul timp cu provocarea complexă a școlarizării copiilor cu cerințe educative speciale. Deși egalitatea șanselor este garantată teoretic, realizarea practică a acestui principiu rămâne motorul principal al reformelor educaționale. În acest context, educația nu este doar un drept, ci instrumentul esențial pentru promovarea socială și dezvoltarea fiecărui copil, indiferent de nevoile sale specifice. Adevărata incluziune începe atunci când înțelegem că o educație separată ar duce inevitabil la marginalizare și discriminare, împiedicând afirmarea personalității.

De la teamă la acceptare: O experiență personală

În unitatea noastră școlară, prezența copiilor cu dizabilități a devenit, în timp, ceva firesc, schimbând percepția cadrelor didactice și a părinților. Recunosc faptul că, la început, dizabilitățile m-au speriat. Îmi amintesc de Vlad, un copil cu o dizabilitate severă; prima noastră întâlnire m-a emoționat profund și m-a lăsat fără răspunsuri clare privind progresele pe care le-ar putea face.

Documentarea constantă, dialogul cu psihologul școlii și colaborarea cu părinții m-au ajutat să îmi gestionez emoțiile și să înțeleg specificul acestor copii. Am învățat că mila trebuie înlocuită cu o exigență profesionistă și multă răbdare. Un alt exemplu marcant a fost Lucian, a cărui reacție zgomotoasă la o imagine din manualul de istorie a creat inițial tensiune în clasă. Totuși, prin afecțiune și apropiere, diferențele tind să dispară.

Valoarea adăugată a diversității

Copiii cu nevoi speciale aduc un plus de valoare colectivului: colegii lor învață să fie toleranți și leagă prietenii autentice. Este responsabilitatea noastră să combatem ignoranța și să ne asigurăm că prejudecățile nu se transmit noilor generații. Acceptarea nu trebuie făcută din milă, ci din respect pentru dreptul fiecărui individ de a contribui la comunitatea în care trăiește.

Obiective pentru o incluziune eficientă

- **Perceperea diferențelor** ca resurse educaționale, nu ca probleme.

- **Înlăturarea obstacolelor** provocate de societate, nu de diagnosticul medical.
- **Promovarea toleranței** și a raporturilor firești între toți copiii.
- **Reducerea riscului** de marginalizare socială.
- **Dezvoltarea abilităților** specifice pentru integrarea cu șanse egale.

Concluzii

Este fundamental să înțelegem că acești copii au dreptul legal și moral de a învăța alături de copiii tipici. Deși sistemul românesc mai are nevoie de reforme structurale, noi avem datoria de a nu ridica bariere suplimentare. În final, trebuie să acceptăm un adevăr simplu: nu copiii cu dizabilități sunt problema, ci incapacitatea sistemului de a-i acomoda corespunzător.

Bibliografie

1. **Gherguț, Alois**, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2013.
2. **Iucu, Romiță**, *Managementul clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași, 2006.
3. **Mara, Daniel**, *Strategii didactice în educația incluzivă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009.
4. **Vrăsmaș, Traian**, *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București, 2001.
5. **Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023**.
6. **UNESCO**, *Declarația de la Salamanca*, 1994.

Vinceler Maria Viorica

Școala Gimnazială Șona/ GPP BIIA

Violența și bullyingul în grădinița de copii

Mediul educațional din grădiniță oferă numeroase oportunități pentru formarea unor comportamente pozitive, bazate pe respect reciproc, empatie și cooperare. Activitățile desfășurate la grupă trebuie să fie atent proiectate și adaptate nevoilor copiilor, astfel încât să contribuie la dezvoltarea armonioasă a acestora și la prevenirea manifestărilor de violență.

Copiii de vârstă preșcolară se află într-o etapă de dezvoltare intensă din punct de vedere emoțional și social. Aceștia învață să își recunoască emoțiile, să le exprime și să le gestioneze, însă nu dispun întotdeauna de mecanisme eficiente de autocontrol. Din această cauză, pot apărea comportamente impulsive sau agresive.

Nevoia de afirmare, dorința de a atrage atenția și dificultatea de a accepta reguli pot conduce la conflicte frecvente în cadrul grupului. Rolul educatorului este acela de a ghida copiii în înțelegerea și respectarea normelor sociale, oferindu-le modele adecvate de comportament și sprijin emoțional.

FORME DE MANIFESTARE A VIOLENȚEI ȘI BULLYINGULUI LA GRUPĂ
În mediul preșcolar, violența se manifestă adesea sub forme subtile, precum tachinarea, excluderea din joc, folosirea unui limbaj nepotrivit sau distrugerea obiectelor colegilor. Aceste comportamente, dacă nu sunt corectate la timp, pot evolua către forme mai grave de agresivitate. Bullyingul presupune repetitivitate și intenție, fiind caracterizat printr-un dezechilibru de putere. Chiar dacă la această vârstă copiii nu conștientizează pe deplin consecințele acțiunilor lor, este important ca educatorul să intervină prompt și eficient pentru a preveni consolidarea unor tipare comportamentale negative.

Bullying-ul și violența la grupa de vârstă preșcolară (grădiniță, 3-6 ani) se manifestă diferit față de școlari, fiind adesea direct fizic sau emoțional, bazat pe un dezechilibru de putere. La această vârstă, comportamentele agresive sunt adesea repetate și intenționate, având scopul de a intimida sau răni.

Iată principalele forme de manifestare a violenței și bullying-ului la grădiniță:

1. Violența Fizică (Directă)

Lovirea, împingerea, mușcarea sau ciupirea altor copii în mod repetat.

Smulgerea jucăriilor sau distrugerea intenționată a lucrărilor altui copil (desene, construcții din cuburi).

Blocarea accesului fizic la o zonă de joacă sau la baie.

2. Violența Verbală și Emoțională

Excluderea socială: Refuzul de a include un anumit copil în jocuri ("nu te mai jucăm cu noi", "nu ești prietenul nostru").

Etichetarea și poreclirea: Utilizarea de nume jignitoare sau râsul de un alt copil.

Amenințări: "Nu te mai invit la ziua mea" sau "Spun doamnei să te pedepsească".

3. Forme specifice vârstei preșcolare

Distribuirea zvonurilor sau a "secretele" pentru a izola un copil.

Agresiunea indirectă: Pârâul intenționat și nejustificat pentru a pune alt copil într-o lumină proastă.

Manipularea relațiilor: Influențarea altor copii să nu se joace cu o anumită persoană.

Diferența dintre joacă și bullying la grădiniță:

În timp ce o ceartă ocazională este normală la 3-6 ani, bullying-ul se distinge prin faptul că este **repetat**, există o **intenție clară de a face rău** și un **dezechilibru de putere** (copilul mai mare/puternic îl domină pe cel mic/timid). De multe ori, aceste comportamente sunt preluate din mediul familial sau prin expunerea la ecrane. e asemenea, bullying-ul poate apărea și în mediile în care copiii sunt implicați în activități sportive sau extracurriculare, cum ar fi: practicarea unor sporturi de performanță sau recreative, participarea la activități artistice ca cercurile de artă, excursii, tabere etc. Este necesar ca educatoarele și personalul calificat responsabil pentru coordonarea și supravegherea copiilor să fie extrem de vigilenți și să ia atitudine în cazul în care observă astfel de manifestări agresive.

PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR EDUCATIVE ANTIVIOLENȚĂ

Proiectarea activităților educative cu tema prevenirii violenței și a bullyingului presupune stabilirea unor obiective clare și adaptate nivelului de dezvoltare al copiilor. Activitățile trebuie să fie atractive, interactive și centrate pe copil.

Printre obiectivele urmărite se numără:

- dezvoltarea empatiei și a respectului față de ceilalți;
- formarea deprinderilor de comunicare nonviolentă;
- încurajarea cooperării și a lucrului în echipă;
- gestionarea eficientă a emoțiilor negative.

Activitățile pot fi integrate în cadrul rutinei zilnice, în activitățile pe domenii experiențiale sau în proiecte tematice.

Metodele didactice utilizate în abordarea temei „Stop violenței și bullyingului” trebuie să fie activ-participative și adaptate specificului preșcolar. Jocul didactic reprezintă metoda principală prin care copiii învață să respecte reguli și să coopereze.

Povestirea și lectura după imagini contribuie la dezvoltarea capacității de analiză și reflecție asupra comportamentelor personajelor. Jocurile de rol permit copiilor să experimenteze diferite situații de viață și să identifice soluții pașnice pentru rezolvarea conflictelor.

Un exemplu de activitate este „Cercul prieteniei”, în cadrul căruia copiii sunt încurajați să își exprime sentimentele și să ofere feedback pozitiv colegilor. Această activitate contribuie la dezvoltarea stimei de sine și la consolidarea relațiilor de grup.

O altă activitate eficientă este realizarea unor afișe cu mesaje antiviolență, folosind desene și simboluri sugestive. Prin implicarea activă în realizarea materialelor, copiii interiorizează mai ușor regulile de comportament. Activitățile de combatere a violenței în grupa de copii se concentrează pe dezvoltarea empatiei, inteligenței emoționale și abilităților sociale prin metode interactive precum jocuri de rol, povești terapeutice și tehnici de gestionare a emoțiilor. Aceste activități urmăresc identificarea formelor de agresivitate și promovarea comportamentelor prosoziale într-un mediu sigur.

Activități practice pentru combaterea violenței:

Jocuri de rol (Role-playing): Simularea unor situații conflictuale (ex: împrumutul unei jucării, rezolvarea unei dispute) pentru a învăța copiii cum să reacționeze non-violent.

Povești și teatru de păpuși: Utilizarea poveștilor terapeutice în care personajele învață să-și gestioneze furia sau să colaboreze, discutând ulterior soluțiile găsite.

„Colțul emoțiilor” sau „Colțul liniștirii”: Un spațiu amenajat unde copiii se pot retrage pentru a-și calma emoțiile puternice, folosind instrumente precum mingi antistres, cărți sau perne.

Jocuri de cooperare: Activități care necesită munca în echipă pentru atingerea unui obiectiv comun, eliminând competiția distructivă.

Ateliere de exprimare a emoțiilor: Desenarea, modelarea sau verbalizarea sentimentelor („cum mă simt azi”) pentru a facilita înțelegerea furiei, fricii sau tristeții.

Reguli de grup formulate împreună: Stabilirea unor reguli clare, pozitive („vorbit pe rând”, „folosim mâinile pentru a ajuta, nu pentru a lovi”), afișate la nivelul copiilor.

Tehnici de respirație și relaxare: Exerciții simple pentru gestionarea furiei și reducerea tensiunii fizice.

Aceste activități ajută copiii să înțeleagă consecințele comportamentelor violente și să dezvolte alternative constructive.

Activități pentru combaterea bullyingului:

I. „**Tehnici de calmare și autocontrol**” – ateliere de lucru cu cadrele didactice.

Activitatea constă în participarea cadrelor didactice la un atelier în două etape:

1. „**Tehnici de calmare și autocontrol prin posturi de yoga pentru copii**”, atelier condus de un instructor specializat în yoga pentru copii;

2. „**Strategii de gestionare a emoțiilor puternice și crearea unei atmosfere pozitive în grupul de copii**”, atelier condus de unul dintre cadrele didactice din grădiniță;

II. „**Cutia cu emoții**” – implicarea copiilor într-un program zilnic de jocuri și activități liniștitoare în cadrul întâlnirii de dimineață, timp de două săptămâni, pe baza strategiilor deprinse de cadrele didactice în timpul atelierului de gestionare a trăirilor emoționale puternice și crearea unei atmosfere pozitive în grupul de copii. Jocurile vor fi integrate de cadrele didactice în activitatea curentă.

Activitatea pornește de la prezentarea zilnică a unei cutii în care se află câte un tip de materiale diferite de la o zi la alta, cu ajutorul cărora vor exersa un joc sau vor realiza un produs care să îi ajute să se autoregleze atunci când simt diferite stări precum oboseală, furie, nervozitate etc. Copiii vor fi încurajați să dezvolte jocurile propuse cu idei proprii folosindu-se de materialele prezentate. Copiii sunt astfel încurajați să își exprime emoțiile și să caute soluții pentru eliberarea acestora în moduri pașnice și inovatoare.

III. „**Yogajoc**” – implicarea copiilor într-un program zilnic de posturi de yoga pentru copii, în cadrul întâlnirii de dimineață, timp de două săptămâni, pe baza tehnicilor deprinse de cadrele didactice în timpul atelierului de calmare și autocontrol prin posturi de yoga.

IV. „**Patrula de ajutor**” – formarea unei echipe de câte doi-trei copii pe zi care are următoarele responsabilități: oferă soluții pozitive comportamentelor inadecvate ale colegilor în timpul pauzelor de joacă, a jocului liber din clasă sau afară, oferă ajutor celor care au dificultăți în diferite contexte precum îmbrăcat, sarcini de lucru din timpul activităților zilnice etc. Toți ceilalți copii sunt încurajați să anunțe și să ceară ajutorul patrulei la nevoie.

V. „**Copii liniștiți, părinți fericiți**” – atelier de lucru în echipe părinte-copil, în care se exersează jocuri și tehnici de calmare și intervenție pozitivă pentru reglarea unor comportamente cu potențial de bullying, pe baza tehnicilor și jocurilor de calmare și autocontrol exersate anterior și adaptate de cadrele didactice pentru lucrul în echipă.

VI. „**Colțul de relaxare**” – amenajarea în spațiul grupei/clasei a unui colț antistress cu postere și obiecte realizate în timpul activităților din proiect, în care copiii care simt nevoia unui moment de detensionare se pot retrage ca să se simtă în siguranță și să își poată regla stările de emoție;

VII. „**Stop Bullying!**”- realizarea unui poster cu un mesaj și imagini antibullying de către fiecare grupă sau clasă implicată în proiect și amenajarea unei expoziții cu acestea.

Participanții la proiect vor vota pentru posterul preferat, iar afișul câștigător va fi distribuit și afișat în toate clasele și unitățile de învățământ implicate, dar și în altele.

Gestionarea conflictelor presupune intervenția calmă și echilibrată a educatorului, care trebuie să faciliteze dialogul dintre copii. Accentul trebuie pus pe identificarea cauzelor conflictului și pe găsirea unor soluții acceptate de ambele părți.

Este important ca educatorul să încurajeze exprimarea emoțiilor și să evite etichetarea sau pedepsirea copiilor. Prin mediere și consiliere, copiii învață să își asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni.

IMPLICAREA FAMILIEI ÎN PREVENIREA VIOLENȚEI

Familia joacă un rol esențial în formarea comportamentului copilului. Colaborarea dintre grădiniță și familie contribuie la asigurarea continuității educaționale și la consolidarea mesajelor transmise copiilor. Activitățile comune, ședințele cu părinții și atelierele tematice sunt modalități eficiente de implicare a familiei în prevenirea violenței și a bullyingului.

Implementarea constantă a activităților antiviolență are un impact pozitiv asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor. Aceștia devin mai empatici, mai cooperanți și mai capabili să gestioneze situațiile conflictuale. Un climat educațional bazat pe siguranță și respect contribuie la creșterea stimei de sine și la îmbunătățirea relațiilor interpersonale din cadrul grupei.

Prevenirea și combaterea violenței și a bullyingului în grădiniță reprezintă o responsabilitate majoră a educatorului. Prin proiectarea și desfășurarea unor activități adecvate, se creează premisele formării unor comportamente prosociale și a unui climat educațional pozitiv. Educația pentru nonviolență trebuie să fie un proces continuu, susținut prin colaborarea dintre grădiniță și familie, având ca scop dezvoltarea armonioasă a copilului și integrarea sa socială eficientă.

Bibliografie:

- 1.Ghid de activități pentru săptămâna antibullying Autor: Sorina Petrică, psihologă clinician și psihoterapeută cognitiv comportamental
- 2,Ghid privind combaterea bullying-ului în unitățile de învățământ pentru cadre didactice, Centrul Municipiului București de resurse și asistență psihopedagogică,2020
- 3.Prevenirea violenței în școală-resurse pentru școli și profesori-ghid pentru profesori,învățători, educatoare,2015.

Prof. înv. primar Vivoran Ioana Codruța

Proiect de activitate extracurriculară - Serbare

NUME:

ȘCOALA:

DATA:

TEMA ACTIVITĂȚII: „Mama-primăvara sufletului meu”

TIPUL ACTIVITĂȚII: Activitate artistic-educativă/serbare

FORMA DE ORGANIZARE: Activitate frontală

GRUP ȚINTĂ: CLASA A II-A -8 copii

DURATA: 40 de minute

SCOPUL ACTIVITĂȚII: Dezvoltarea exprimării emoțiilor, a sensibilității artistice și a abilităților de comunicare prin valorificarea sentimentelor de dragoste și recunoștință față de mamă.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- să recite corect, clar și expresiv poezii dedicate mamei;
 - să cânte în grup respectând ritmul și intonația;
 - să manifeste atitudini de respect, afecțiune și recunoștință față de mamă;
 - să colaboreze eficient în cadrul activităților de grup;
- Să își exprime emoțiile și sentimentele prin limbajul verbal și non-verbal.

INDICATORI DE PERFORMANȚĂ:

- Recitarea poeziilor fără întreruperi, cu pronunție corectă;
- Utilizarea unui ton adecvat și a mimicii corespunzătoare mesajului transmis;
- Respectarea ordinii de intrare în scenă și a regulilor stabilite;
- Implicarea activă în momentele artistice colective;
- Manifestarea unei conduite civilizate față de colegi și invitați.

METODE DE PROCEDARE: Conversația euristică, explicația, recitarea expresivă, exercițiul artistic, învățarea prin cooperare.

COMPETENȚE CORELATE CU PROGRAMUL ȘCOLAR DE CLASA A II-A

- COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

- receptarea mesajului oral în contexte familiare
- exprimarea orală clară și corectă, adaptată situației de comunicare
- manifestarea interesului pentru mesaje artistice

- DEZVOLTARE PERSONALĂ

- exprimarea emoțiilor și sentimentelor în contexte sociale cunoscute
- manifestarea unor comportamente de respect și apreciere față de familie
- cooperarea cu ceilalți în activitățile de grup

STRATEGIA DIDACTICĂ

1. Momentul organizatoric – Elevii se pregătesc emoțional pentru evenimentul festiv
2. Captarea atenției – Se realizează introducerea verbală și conversația despre mamă.
3. Dirijarea învățării – Elevii încep să recite poeziile, să interpreteze cântecele, să-și prezinte momentele artistice
4. Fixarea și valorificarea mesajului – Momentul emoționant „De ce o iubesc pe mama mea?”
5. Evaluarea activității – Aprecierea comportamentului și a implicării elevilor.

ROLUL ÎNVĂȚĂTORULUI: coordonator, facilitator, susținător emoțional

ROLUL ELEVILOR: participanți activi, interpreți, colaboratori

FORME DE EVALUARE: observarea comportamentului elevilor, apreciere verbală, autoevaluare orală.

MIJLOACE DIDACTICE : decor cu flori de primăvară, felicitări realizate de copii, fundal muzical, costume tematice.

DESFAȘURAREA SERBĂRII- „Mama-primăvara sufletului meu”

1.MOMENTUL ORGANIZATORIC

Se asigură cadrul adecvat desfășurării activității festive. Elevii sunt așezați în semicerc, în fața invitațiilor.

2.INTRODUCERE ÎN ACTIVITATE

Un elev urează în câteva versuri bun venit mămicilor

„Bună ziua, dragi mămici,

Bun venit la sărbătoarea noastră!

Astăzi este ziua voastră,

Ziua celor mai bune mămici din lume!”

3.DESFAȘURARE

Cântec: „Am cules cu bucurie! ”

1.Maya: 8 Martie

de Veronica Porumbacu

S-au aprins în noapte stele.

Ce aproape sunt de ele!

Numai să întind o mână
Și-una-n palmă să-mi rămână.
Mamă, vrei de ziua ta
Să-ți aduc în dar o stea?

2. Alessia: Cea mai frumoasă

Mamă dragă și iubită,
Primăvara-i ziua ta.
Tu mereu ești lângă mine,
La nevoie, mama mea.

Îți doresc doar zile bune,
Tot ce-i mai frumos pe lume,
Tu ești cea mai bună mamă,
Lângă tine nu am teamă.

3. Cristian: Cea mai dulce de pe lume

Mama mea, tu ești anume
Cea mai dulce de pe lume,
Să am eu întreaga viață
Miere, zahăr și dulceață.

Tu m-ai învățat anume
Că averea doar un fum e,
Că în viața asta mare
Să am parte de-alinare.

Mama mea, mi-ai spus anume
Basmе, cântece și glume,
Ca inima mea să știe
Să trăiască-n armonie.

Cântec: „E ziua ta, mămico! ”

4.Rareș: De ziua mamei

de Elena Farago

Eu nu sunt destul de mare
Ca să pot să-nvăț, măcar ,
De pe carte, o urare,
Și nu sunt destul de mare
Ca să-ți dau un dar.

Dar îți dau o sărutare,
Ici pe obrăjor,
Și pe mâna asta care
Mă-ngrijește-n fiecare zi
Cu atâta dor.

Zile lungi și voie bună
Îți doresc eu mult,
Și mă rog de flori să-ți spună
Să mă ierți măicuța bună
Că nu știu mai mult.

5.Maria: Mama e zâmbetul primăverii

Sub fereastra casei noastre
Vin și trec atâția pași.
Dar eu știu când trece mama,
Mersul ei este gingaș.

Când îi sună glasul dulce
Eu un cântec îl socot

Când mă strânge mama-n brațe
Eu mă fac micuț de tot.

Cerul e senin de parcă-i
Floare de nu-mă-uita.
Primăvara-i mai frumoasă
Când zâmbește mama mea.

6.Gabi: Chipul mamei

De Lucia Muntean

Chipul mamei minunat,
Astăzi singur l-am pictat.
Pentru părul ei frumos,
Inelat și mătășos,
Am luat rază de soare
Și am pus-o în culoare.
Pentru ochii arămii,
Frunza toamnelor târzii.

7. David: Floare pentru mama

O, ce bună și frumoasă
E mămica mea!
Ciocârlani aș vrea să cânte
Azi în geam la ea.

Iar eu voi veni c-o floare
Să i-o dau în dar
Să-i spun c-ale ei povețe
Nu sunt în zadar.

4.MOMENT EMOȚIONANT

După ce elevii termină de cântat și de recitat, învățătorul propune un moment emoționant. Adresează copiilor întrebarea: De ce o iubesc pe mama mea?

Fiecare copil va formula câte o propoziție ca răspuns la întrebare.

O iubesc pe mama mea pentru că este frumoasă.

O iubesc pe mama mea pentru că este bună.

O iubesc pe mama mea pentru că mă iubește.

Toți copiii mulțumesc mămicilor pentru grija și dragostea ce le-o poarta apoi le dăruiesc mărtișoare și felicitări realizate de ei în clasă.

5.CONCLUZIE

Activitatea s-a desfășurat într-un climat afectiv, cald și emoționant, contribuind la dezvoltarea exprimării artistice și a relațiilor socio-emoționale ale elevilor. Aceștia au demonstrat implicare activă, exprimare clară și comportament adecvat contextului festiv. Relația dintre cadru didactic-elevi și familiile prezente s-a bazat pe respect, susținere și colaborare.

Profesor: Simion Alexandra-Otilia
Liceul Tehnologic „Petru Poni” Onești

Les documents authentiques en classe de FLE

Le mot «authentique» provient du grec du XIIème siècle *”authentēs”* qui signifie «auteur responsable». Le mot «document» provient du latin du XIIème siècle *”documentum”* qui veut dire «ce qui sert à instruire». Les documents sont nommés «authentiques» car ils sont employés tels quels, sans aucune modification. Les documents authentiques employés en classe de FLE sert comme *«des compléments aux méthodes d'enseignement/apprentissage du français.»*¹

Le document authentique va *« être une source-délencheure d'activités de fixation et production. Ce document doit être adapté des points de vue suivants: leur âge,leur niveau de langue, leurs centres d'intérêt, leur héritage socioculturel, leurs habitudes.»*²

Pour être exploitable pédagogiquement et, en même temps, *«fournir la matière à faire des hypothèses avant la lecture ou l'écoute en conduisant les apprenants vers la découverte du document.»*³

Types de documents authentiques:

- *Les documents authentiques oraux*
- *Les documents authentiques écrits*

En ce qui concerne les documents authentiques oraux, on énumère les bandes sonores(émissions de radio, dialogues, reportages) et la publicité. La publicité peut être employée comme support didactique pour *«entraîner les élèves dans l'apprentissage du français.»*⁴

¹ Georgescu, Corina-Amelia, La didactique du français langue étrangère:tradition et innovation, Editura Tiparg,2011, p. 351

² Simion, Alexandra-Otilia, Lucrare metodică-științifică pentru obținerea gradului didactic I, Bacău,2021, p.46

³ Ibidem, p. 47

⁴ Ibidem, p.49

L'enseignant emploie ces activités pédagogiques permettre aux élèves *«d'assimiler la langue et la culture d'une manière créative, même ludique.»*⁵

On ne peut pas ignorer que la publicité *«est une présence constante dans notre vie, dans une société étouffée par ce phénomène»*⁶. La publicité aide les élèves à développer le lexique et les entraîne dans la production orale.

Le cinéma est un document authentique *«avec un grand impact sur les élèves et les jeunes en général.»*⁷

L'emploi du document authentique en classe de FLE *«inspire les apprenants, leur présente divers facettes de la langue et de la lecture cibles et les préare à communiquer dans des situations de la vie quotidienne.»*⁸

L'environnement quotidien représente un exemple de situation de communication authentique. La chanson est un autre document authentique qu'on peut employer en classe de FLE. La chanson *«est de plus en plus employée dans l'apprentissage des langues étrangères, étant une riche source de langue authentique et varié.»*⁹

En classe de langue, la chanson a aussi *«une fonction culturelle et interculturelle»*¹⁰ et aide à dépasser les barrières culturelles. La chanson aide les élèves à travailler la phonétique:prononciation, débit, rythme et accent.

Si l'enseignant veut employer la chanson en classe de FLE, il doit suivre certains pas.

Pour comprendre un document authentique, on doit parcourir certaines étapes:

«1.L'étape analytique:

L'élève doit être attentif afin de remarquer des détails,et les agencer pour arriver ensuite à une synthèse. On emploie des exercices de repérage [...].

2. L'écoute synthétique (globale):

⁵ Ibidem, p. 49

⁶Simion, Alexandra-Otilia: *Lucrare metodico-științifică pentru obținerea gradului didactic I*, Bacău,2021, p.49

⁷ Ibidem, p. 50

⁸ Angie Katheryne Ardila Garcia: *Compréhension Orale En FLE à Travers Des Documents Authentiques Dans Un Contexte D'apprentissage Virtuel Multi-Niveau*, p. 37

⁹ Simion, Alexandra-Otilia: *Lucrare metodico-științifică pentru obținerea gradului didactic I*, Bacău,2021, p.51

¹⁰ Ibidem, p.51

Les élèves doivent rassembler des détails d'un document pour en détacher l'idée principale, la vue d'ensemble.

3.L'écoute critique:

Les élèves expriment leurs propres points de vue vis-à-vis de celui présenté dans le texte.

4.L'écoute perceptive:

*L'objectif est de concentrer l'attention sur des éléments para-verbaux et paralinguistiques comme le registre de voix et les formes expressives qui dérivent de manière indirecte la personnalité de celui qui parle.[...]*¹¹

Pour les avancés, la deuxième même la troisième écoute «aide à repérer des notions plus précises»¹². Pendant l'écoute analytique, «[...]on écrit des mots au tableau noir, en demandant aux élèves de les rendre ensuite en contexte [...]»¹³. Puis, on passe à l'écoute synthétique qui exige une attention plus grande aux détails et à celle critique, pendant laquelle les élèves peuvent exprimer leurs opinions sur le texte.

L'écoute perceptive exige de la part des élèves une attention concentrée sur les «éléments para-verbaux et paralinguistiques comme le registre de voix et les formes expressives qui décrivent de manière indirecte la personnalité de celui qui parle.»¹⁴

Pour l'enseignement des langues, l'emploi du document authentique présente non seulement des avantages, mais des désavantages aussi.

Parmi les avantages, on peut énumérer:

- ❖ Ils aident les apprenants «à entrer en contact direct avec les situations réelles de communication et en joignant l'acquisition des compétences linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques à l'acquisition de ce que l'on appelle souvent compétence culturelle.»¹⁵

¹¹ Simion, Alexandra-Otilia: *Lucrare metodicò-științifică pentru obținerea gradului didactic I*, Bacău, 2021, p.53

¹² Ibidem, p. 53

¹³ Ibidem, p.53

¹⁴ Simion, Alexandra-Otilia: *Lucrare metodicò-științifică pentru obținerea gradului didactic I*, Bacău, 2021, p.53

¹⁵ Georgescu, Corina-Amelia: *La didactique du français langue étrangère: tradition et innovation*, Editura Tiparg, 2011, pp. 193-194

- ❖ Le développement du sentiment de rapprochement avec le français et son contexte culturel.
- ❖ L'éveil et le renforcement de la motivation, ce qui donne un sens à l'apprentissage du FLE.
- ❖ La transversalité de disciplines et de compétences
- ❖ La possibilité d'exploiter et de travailler le langage non verbal

Le document authentique présente des désavantages aussi:

- *«La complexité linguistique du document;*
- *La contrainte institutionnelle du respect de la programmation et du calendrier scolaire;*
- *Le manque de disponibilité en ce qui concerne le matériel nécessaire en classe de langue [...];*
- *Le lexique parfois difficile, les tournures des phrases, la culture et la civilisation empêchent l'enseignant de les employer avec succès aux niveaux débutant et intermédiaire.»¹⁶*

Parmi les objectifs d'apprentissage que les documents authentiques remplissent, on énumère:

- ✓ *«en contenus lexicaux et socio-culturels:*
 - découverte ou reconnaissance du lexique en situation;*
 - découverte ou reconnaissance de différents registres de langue [...]*¹⁷
- ✓ *«en contenus phonétiques:*
 - découverte des accents différents;*
 - reconnaissance des sons»*¹⁸
- ✓ *«en contenus discursifs et thématiques:*
 - repérage des mots-clés*
 - compréhension globale*
 - compréhension fine»*¹⁹

¹⁶ Simion, Alexandra-Otilia: *Lucrare metodică-științifică pentru obținerea gradului didactic I*, Bacău, 2021, pp. 55-56

¹⁷ Dragomir, Mariana: *Considérations sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2008, p.49

¹⁸ Ibidem, p.49

¹⁹ Ibidem, p.49

Pour un document authentique audio qu'on veut employer en classe de FLE, on doit parcourir certains pas:

«1. Qui parle à qui?

-Combien de personnes parlent?

-Ce sont des hommes, des femmes, des enfants? [...]

2. Où?

Situer le lieu (rue, studio,...)

3. De quoi?

Saisir globalement le thème dominant, les sous-thèmes, les dominantes de référence.

4. Quand?

Heure de la journée. Jour de la semaine

5. Comment?

Quel est le canal utilisé?

6. Pour quoi faire?

Quelle est l'intention de la personne qui parle?»²⁰

Pour conclure, l'emploi des documents authentiques, s'ils sont bien choisis, sont un support idéal pour réfléchir une culture différente. Le document authentique permet une certaine autonomie d'apprentissage de la part des élèves.

Donc, c'est très important de choisir des documents intéressants aux élèves qui puissent les motiver et qui donnent l'envie aux élèves de les suivre ou de les lire.

²⁰ Dragomir, Mariana: Considérations sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2008, p.50

Bibliographie:

1. Georgescu, Corina-Amelia: La didactique du français langue étrangère:tradition et innovation, Editura Tiparg,2011
2. Dragomir, Mariana: Considérations sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2008
3. Simion, Alexandra-Otilia: Lucrare metodică-științifică pentru obținerea gradului didactic I, Bacău,2021
4. Angie Kathyryne Ardila Garcia: Compréhension Orale En FLE à Travers Des Documents Authentiques Dans Un Contexte D'apprentissage Virtuel Multi-Niveau

prof. Dumitrașc Viorel
Școala Gimnazială Dealu Morii

Impactul intervenției cadrului didactic asupra stimei de sine a elevului din mediul rural în tranziția de la primar spre gimnaziu

I. Introducere și motivarea alegerii temei

1.1. Contextul sociopedagogic al mediului rural actual

Realitatea satului românesc în anul 2026 este una a contrastelor. Deși tehnologia a pătruns în casele tuturor, izolarea culturală și lipsa modelelor de succes rămân bariere invizibile: nu mai luptăm doar cu analfabetismul funcțional, ci cu o anemie emoțională profundă.

1.2. Problematika tranziției: de ce „se pierd” copiii la gimnaziu?

Statistica internă a școlilor noastre arată un fenomen îngrijorător: elevi cu rezultate foarte bune în clasa a IV-a suferă un regres brusc în clasa a V-a. Trecerea de la ocrotirea învățătorului la exigența fragmentată a 10-12 profesori este, pentru copilul din mediul rural, un șoc de adaptare.

Ipoteza studiului: Succesul la gimnaziu nu este determinat de volumul de cunoștințe acumulate, ci de reziliența psihologică și de stima de sine. Un copil care se simte „mic” și „nepriceput” la sat, se va simți „invizibil” sau „inferior” la oraș sau în centrele mari de comună.

1.3. Rolul învățătorului ca arhitect al încrederii

După aproape trei decenii la catedră, am înțeles că un „*Bravo, mă bazez pe tine!*” spus la momentul oportun cântărește mai mult decât o oră întreagă de teorie. Studiul de față își propune să analizeze mecanismele prin care cadrul didactic poate injecta încredere în structura de personalitate a elevului.

1.4. Scopul și obiectivele cercetării

Scopul central este identificarea și implementarea unor strategii de intervenție care să transforme clasa a IV-a într-o „rampă de lansare” emoțională.

- obiectiv 1: evaluarea nivelului actual al stimei de sine la elevii din ciclul primar rural.
- obiectiv 2: demonstrarea corelației dintre feedback-ul pozitiv al învățătorului și performanța școlară.
- obiectiv 3: elaborarea unui set de bune practici pentru cadrele didactice, menite să prevină abandonul școlar și eșecul la trecerea în ciclul secundar.

II. Arhitectura psihopedagogică a stimei de sine - repere conceptuale și studii de referință

2.1. Geneza valorii de sine: de la Coopersmith la realitatea clasei a IV-a

Stima de sine nu este un dat, ci o construcție socială. Conform lui Stanley Coopersmith (1967), pilonii stimei de sine sunt: *semnificația* (sentimentul de a fi iubit), *competența* (succesul în sarcini), *virtutea* (standardele morale) și *puterea* (influența asupra propriei vieți). În contextul școlii rurale, unde resursele materiale sunt limitate, pilonul competenței devine vital. Studiul nostru pornește de la premisa că învățătorul este cel care "atestă" competența copilului. Dacă elevul nu primește confirmarea valorii sale în primii ani de școală, el va dezvolta ceea ce cercetătorii numesc o *identitate de eșec*.

2.2. Teoria auto-eficacității (Albert Bandura) și „motorul” învățării

Un concept central în cercetarea noastră este cel de auto-eficacitate (Self-Efficacy), definit de Albert Bandura (1997). Acesta nu se referă la „ce abilități am”, ci la „ce cred eu că pot face cu abilitățile mele”.

2.3. Mentalitatea flexibilă vs. mentalitatea rigidă

Vom utiliza în studiu cercetările lui Carol Dweck (2006) privind *Growth Mindset*. Dweck demonstrează că elevii care cred că inteligența este maleabilă (se dezvoltă prin efort) au rezultate net superioare celor care cred că inteligența este fixă. Studiul propune o schimbare de discurs: înlocuirea lui „nu știi” cu „nu știi ÎNCĂ”, oferind astfel timp creierului și sufletului să crească.

III. Metodologia cercetării. Designul studiului și instrumentarul psihometric

3.1. Eșantionul și contextul socio-demografic

Studiul vizează un lot de 25 de elevi (clasa a IV-a). Particularitatea eșantionului rezidă în caracterul rural: 40% dintre subiecți provin din familii cu risc de excluziune socială, iar 20% au cel puțin un părinte plecat la muncă în străinătate (date colectate conform metodologiei *Salvați Copiii*, 2023, privind copiii rămași singuri acasă).

3.2. Instrumente de recoltare a datelor

Pentru a asigura validitatea internă a studiului, am selectat următoarele instrumente recunoscute la nivel internațional:

- ✓ *scala stimei de sine Rosenberg* (RSES): elaborată de Morris Rosenberg (1965), rămâne cel mai utilizat instrument pentru măsurarea stimei de sine globale.

- ✓ **inventarul de interese și atitudini** (Piers-Harris 2): un instrument multidimensional care evaluează autoconceptul copiilor pe domenii precum: popularitatea, anxietatea, fericirea și satisfacția (Piers & Herzberg, 2002).
- ✓ **grila de observație a comportamentului rezilient** (GOCR): instrument creat pentru acest studiu, bazat pe indicatorii de reziliență propuși de Edith Grotberg (1995): „*Eu am*” (suport extern), „*Eu sunt*” (forță internă), „*Eu pot*” (capacități interpersonale).

3.3. Procedura și etapele cercetării

Cercetarea se desfășoară pe parcursul a douăsprezece luni, acoperind ciclul de tranziție:

- etapa pre-test (semestrul II, clasa a IV-a): administrarea scalelor Rosenberg și Piers-Harris pentru stabilirea profilului psihologic de plecare.
- etapa de intervenție (martie - iunie): implementarea unui program de „mentoratul încărcării pozitive”. Învățătorul utilizează tehnici de *ascultare activă* (Thomas Gordon) și *reformulare pozitivă* în cadrul fiecărei ore de curs.
- etapa de follow-up (modulele 1 și 2, clasa a V-a): interviuri semistructurate cu profesorii de la clasă și analiza notelor obținute la testările inițiale de la gimnaziu.

3.4. Prelucrarea și analiza datelor

Datele vor fi prelucrate statistic pentru a observa dacă scorurile la Scala Rosenberg corelează cu indicatorii de adaptare școlară.

IV. Strategii pedagogice de consolidare a stimei de sine. De la teorie la practica „ogrăzii școlii”

4.1. Tehnica feedback-ului procesual (Carol Dweck, 2012)

Cea mai frecventă eroare în mediul rural este lauda „inteligenței” genetice („*ești un copil deștept*”), care paradoxal, creează teamă de eșec. În studiul nostru, implementăm ”feedback-ul pe proces”.

- **strategia:** în loc de „*ești deștept la matematică*”, folosim „*Am observat cât de mult te-ai concentrat la această problemă grea și nu te-ai lăsat până nu ai găsit soluția*”.
- **impactul:** această schimbare de limbaj (bazată pe datele lui Mueller & Dweck, 1998) transferă controlul succesului de la „noroc/genetică” la „efort propriu”.

4.2. Metoda portofoliului de succese personale

Inspirată din ”teoria inteligențelor multiple (Howard Gardner, 1983), această strategie vizează spargerea mitului că doar notele la *română* și *matematică* definesc un copil.

- **aplicație:** fiecare elev deține un „dosar al reușitelor” unde colectăm nu doar teste de 10, ci și fotografiile cu un proiect de lucru manual, o diplomă de la fotbal sau o mențiune pentru ajutorul oferit unui coleg.
- **scopul:** construirea unei identități polivalente. Când în clasa a V-a va întâmpina dificultăți la o materie, elevul are dovada concretă, vizuală, că este capabil de excelență în alte domenii.

4.3. Gestionarea „erorii constructive” și diminuarea anxietății

Conform studiilor lui John Hattie (2009), clima din clasă este factorul cu cel mai mare impact asupra învățării.

- **strategia „greșeala zilei”:** învățătorul prezintă propria greșeală (ex: o eroare de calcul la tablă sau o confuzie de nume) și o analizează cu umor și calm.
- **rezultatul:** normalizarea eșecului. Un copil care nu se teme de gura învățătorului nu se va teme nici de severitatea profesorilor de la gimnaziu.

V. Studiu de caz comparativ: analiza traiectoriilor de învățare ale elevilor M.P. și S.B.

5.1. Profilul subiecților și contextul inițial

Cercetarea a monitorizat doi elevi din aceeași clasă a IV-a, într-o școală din mediul rural, pe parcursul tranziției spre ciclul gimnazial.

- **M.P. (subiectul A):** provine dintr-o familie monoparentală, cu resurse financiare precare. Inițial, prezenta un scor de 14 puncte pe Scala Rosenberg (stima de sine scăzută).
- **S.B. (subiectul B):** provine dintr-o familie cu statut socio-economic mediu, cu presiuni ridicate pentru performanță academică („notele de 10 sunt singura opțiune”). Scor inițial pe Scala Rosenberg: 22 puncte (aparent ridicat, dar fragil).

5.2. Intervenția educațională și reacția la eșec

Pe parcursul semestrului II (clasa a IV-a), am aplicat strategii diferențiate:

- ✓ **cazul M.P. (succesul prin validare):** învățătorul a utilizat ”teoria atribuirii” (Bernard Weiner, 1985). Când M.P. a eșuat la un test de ortografie, cadrul didactic nu i-a reproșat lipsa de capacitate, ci a atribuit eșecul unei strategii de învățare ineficiente, pe care au corectat-o.

rezultat: M.P. a început să internalizeze succesul. La finalul clasei a IV-a, scorul său de auto-eficacitate a crescut cu 40%.

- ✓ **cazul S.B. (eșecul prin presiune):** deși cadrul didactic a încercat implementarea unui *Growth Mindset*, familia a continuat să folosească ”feedback-ul de persoană (Dweck,

2006): „ești deștept, nu ai voie să greșești”. Greșeala era pedepsită acasă, generând ceea ce Martin Seligman (1972) numește ”*neputință învățată*” (Learned Helplessness).

5.3. Concluzii și recomandări

Studiul confirmă ipoteza că stima de sine este „sistemul imunitar” al vieții psihice (Nathaniel Branden, 1994).

a. M.P. a reușit deoarece a avut în învățător o „figură de atașament securizant” care i-a oferit permisiunea de a greși.

b. S.B. a clacat sub povara „perfecționismului maladiu”, demonstrând că o stimă de sine bazată doar pe rezultate externe este nesustenabilă.

VI. De la cercetare la acțiune: ghid de bune practici și concluzii

6.1. „Decalogul” încrederii: sfaturi practice pentru tinerii dascăli

Bazându-ne pe observațiile directe din acest studiu, am sintetizat un set de intervenții cu impact imediat, menite să securizeze parcursul elevului spre gimnaziu:

- **regula primelor 5 minute:** începe fiecare zi nu cu „deschideți caietele”, ci cu o întrebare despre universul lor (ex: „cum a fost la cules de mere?”). Validarea vieții lor din afara școlii le crește sentimentul de apartenență (“**teoria nevoilor**” Maslow).
- **elogiul efortului, nu al trăsăturii:** înlocuiește „ești deștept” cu „mă impresionează modul în care ai gândit această rezolvare”.
- **privirea la nivelul ochilor:** în mediul rural, autoritatea este adesea percepută ca fiind punitivă. Coboară la nivelul lor fizic când le vorbești; scade nivelul de cortizol și crește receptivitatea.

6.2. Impactul scontat al studiului

Implementarea acestui model de insuflare a încrederii vizează trei paliere:

- **la nivel individual:** transformarea unui „copil vulnerabil” într-un „elev rezilient”, capabil să gestioneze tranziția fără a recurge la mecanisme de defensivă (agresivitate sau abandon).
- **la nivel social:** reducerea discrepanței de performanță dintre mediul rural și cel urban, prin combaterea complexului de inferioritate.
- **la nivel sistemic:** diminuarea ratei de abandon școlar timpuriu (clasele V-VIII), fenomen care își are rădăcinile în pierderea încrederii în sine în perioada primară.

6.3. Concluzii: dascălul ca „lumină pe cărare”

Niciun copil nu poate învăța de la un profesor pe care îl simte că nu îl prețuiește.

Cercetarea noastră demonstrează că stima de sine nu este un „accesoriu” educațional, ci însăși fundația pe care se construiește procesul cognitiv. În mediul rural, unde vântul schimbării bate adesea cu asprime, învățătorul rămâne arhitectul tăcut al viitorului adult. M.P. și S.B. (din studiul de caz) nu sunt doar inițiale; ei sunt simbolul succesului sau eșecului nostru de a vedea dincolo de catalog.

Bibliografie

1. **Bandura, A. (1997).** *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman & Company. (Referențiat pentru conceptul de auto-eficacitate ca motor al învățării).
2. **Coopersmith, S. (1967).** *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W.H. Freeman & Company. (Referențiat pentru cei patru piloni ai valorii de sine: semnificație, competență, virtute și putere).
3. **Dweck, C. S. (2006).** *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books. (Referențiat pentru distincția dintre mentalitatea flexibilă și cea rigidă).
4. **Dweck, C. S. (2012).** *Mindset: How You Can Fulfil Your Potential*. Constable & Robinson Limited. (Referențiat pentru tehnicile de feedback pe proces).
5. **Hattie, J. (2014).** *Învățarea vizibilă: Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei. (Referențiat pentru meta-analiza privind impactul climatului clasei asupra performanței).
6. **Salvați Copiii România (2023).** *Analiza situației copiilor cu părinții plecați la muncă în străinătate*. Raport de cercetare. (Referențiat pentru contextul socio-demografic rural).
7. **Seligman, M. E. P. (1972).** *Learned Helplessness*. Annual Review of Medicine. (Referențiat în studiul de caz pentru conceptul de neputință învățată).

Prof. Ed. Timpurie: Farcaș Maria

Stilurile parentale

Dragi părinți, vă mulțumim că ați răspuns pozitiv invitației noastre.

Această după masă este prima dintr-o serie de mai multe întâlniri care vor ajuta parteneriatul dintre noi, cadrele didactice și dumneavoastră pentru buna desfășurare a procesului instructiv-educativ. - 5 minute

Jocul „Ghemul prieteniei” - 10 minute

Înainte de toate, chiar dacă majoritatea ne cunoaștem, vom aplica un joc pentru a afla mai multe lucruri unii despre ceilalți.

Avem nevoie de un ghem de ață, noi toți într-un cerc și rugămintea de a răspunde unor cerințe scurte, cum ar fi, nume părinte, nume copil, o așteptare sau o bucurie legată de copil.

Eu voi începe jocul, iar după ce răspund pasez ghemul de ață părintelui de lângă mine păstrând capătul aței. La final vom observa „pânza” de ață formată care simbolizează legătura și colaborarea dintre familie și grădiniță.



Tema întâlnirii: Stilurile parentale - 10minute

Tema pe care o vom aborda astăzi este aceea a stilurilor parentale, mai exact stilul parental autoritar.

Pentru ca această întâlnire să decurgă conform programului vom stabili câteva reguli, punctualitate, confidențialitate, respect reciproc.

Le prezint cele 4 stiluri parentale, făcându-i să identifice stilul lor personal în relația cu copiii.

Le enumăr mai multe situații în care se regăsesc cele 4 stiluri parentale, pentru a le facilita exemplificarea acestora în situațiile lor personale.

Ne vom axa pe stilul parental autoritar pentru a scoate în relief consecințele exigenței, rigurozității, excesului de zel din partea părinților.

În continuare o să vă prezint un exemplu de stil parental autoritar:

Andrei are 5 ani și se joacă în sufragerie cu mașinuțele. La un moment dat, mama intră în cameră și îi spune pe un ton ferm:

„Andrei, strânge jucăriile ACUM și vino la masă.”

Andrei continuă să se joace și răspunde: „Mai vreau puțin...” Mama ridică vocea și îi spune:

„Nu te-am întrebat dacă vrei. Am spus să strângi jucăriile imediat. Dacă nu faci ce ți-am spus, numai primești desene animate diseară.”

Copilul se oprește, pare speriat și începe să strângă jucăriile fără să mai spună nimic. Mama nu îi explică de ce este important să strângă jucăriile și nici nu îi recunoaște dorința de a mai sta puțin la joacă.

O să facem împreună o analiză a situației și vom constata greșelile și modul de reacție în acest caz.

Activități interactive - 20minute



Joc pe echipe: După ce parcurgem toată informația propusă o să aplic un joc pe echipe. Fiecare echipă va primi o planșă și carioci.

Vom avea 4 echipe, câte o echipă pentru fiecare stil parental.

Sarcina de lucru va fi să deseneze câte un element care li se pare că se potrivește cu stilul parental specific grupei din care fac parte.

Joc de energizare: „Bate palma dacă...” - 5 minute

Pentru că simțim că oboseala de peste zi își spune cuvântul, înainte de ultima parte din cadrul întâlnirii de azi, vom face un joc de energizare numit „Bate palma dacă...”.

-ești părinte de fetiță;
-copilului tău îi place să deseneze.
-dacă ai emoții la început de an.
-îți dorești o colaborare frumoasă cu educatoarea.

Feedback și închidere - 5 minute

După jocul de energizare voi solicita un scurt feedback.

„Cum v-ați simțit? Cum veți aplica ce ați aflat astăzi?”

La final le mulțumim încă o dată pentru prezență. Stabilim următoarea întâlnire și le solicităm alte idei de teme pentru astfel de întâlniri.

Made with **GAMMA**

Prof. Lilof Alexandru - Bogdan
Liceul Tehnologic „Nicolae Titulescu” Însurăței, județul Brăila

Strategii didactice moderne în predarea limbii și literaturii române

În didactica modernă a limbii și literaturii române, utilizarea metodelor interactive devine esențială pentru formarea unor elevi activi, reflexivi și capabili să interpreteze critic textele studiate. Aceste metode deplasează accentul de pe transmiterea informației către construirea acesteia prin implicarea directă a elevului. Eficiența lor este determinată nu doar de alegerea metodei, ci și de modul concret în care aceasta este integrată în demersul didactic. Dintre metodele interactive frecvent utilizate, *Brainstormingul*, metoda „*Știu/Vreau să știu/Învăț*” și „*Cutia cu provocări*” se disting prin accesibilitate și valoare formativă.

Brainstormingul, cunoscut și sub denumirea de „*asalt de idei*”, este o metodă care presupune generarea spontană de idei pe baza unui stimul, fără evaluare imediată. Scopul acestei etape este de a încuraja libertatea de exprimare și creativitatea elevilor, urmând ca ideile să fie ulterior analizate și organizate. În cadrul unei lecții de literatură, această metodă poate fi utilizată în etapa de evocare, pentru activarea cunoștințelor anterioare. De exemplu, înainte de studierea poeziei „*Plumb*”, profesorul notează titlul pe tablă și le solicită elevilor să exprime liber cuvinte sau imagini asociate acestuia. Elevii pot propune termeni precum „*greutate*”, „*apăsare*”, „*tristețe*”, „*sicriu*”, „*întuneric*” sau „*singurătate*”, iar profesorul îi notează fără a interveni critic. Ulterior, aceste idei sunt grupate împreună cu elevii în categorii semantice, precum stări, imagini sau caracteristici. În etapa următoare, profesorul le propune elevilor să observe dacă aceste sugestii se regăsesc în textul poetic, facilitând astfel o receptare orientată și conștientă a mesajului literar. Prin această abordare, elevii sunt implicați activ încă de la începutul lecției și își construiesc propriile repere de interpretare.

Metoda „*Știu / Vreau să știu / Învăț*” este o strategie eficientă de organizare a învățării, care stimulează reflecția și conștientizarea progresului. Aceasta presupune împărțirea informațiilor în trei categorii: ceea ce elevii știu deja despre un subiect, ceea ce doresc să afle și ceea ce au învățat la finalul lecției.

În cadrul unei lecții de literatură, profesorul poate realiza pe tablă un tabel cu trei coloane corespunzătoare acestor etape. La început, elevii sunt invitați să completeze rubrica „*Știu*”, exprimându-și cunoștințele anterioare despre tema abordată (de exemplu, despre un autor sau un curent literar). În continuare, aceștia formulează întrebări în rubrica „*Vreau să*”

știu”, precum: „De ce personajul acționează astfel?” sau „Care este mesajul textului?”. Aceste întrebări devin repere pentru desfășurarea lecției. După studierea și discutarea textului, elevii revin asupra tabelului și completează rubrica „Învăț”, sintetizând informațiile noi și răspunsurile la întrebările inițiale. Astfel, metoda contribuie atât la structurarea cunoștințelor, cât și la dezvoltarea capacității de autoevaluare.

Am aplicat această metodă în cadrul unei lecții de literatură, „Moara lui Călifar”, de Gala Galaction, la clasa a IX-a, și am constatat că elevii s-au implicat activ în rezolvarea sarcinilor. În etapa de *dirijare a învățării*, elevii au realizat tabelul menționat și au completat primele două coloane, iar la final, în etapa de *asigurare a feedbackului*, au completat și ultima coloană.

Știu (Ce știu?)	Vreau să știu (Ce vreau să știu?)	Învăț (Ce am învățat?)

Tabel 1. Reprezentarea grafică a metodei „Știu / Vreau să știu / Învăț”

„Cutia cu provocări” este o metodă interactivă de evaluare, cu un pronunțat caracter ludic, care stimulează implicarea activă și motivația elevilor. Aceasta constă în utilizarea unei cutii (reale sau simbolice) care conține bilețele cu sarcini variate, adaptate conținutului lecției.

În cadrul unei lecții de literatură, profesorul poate pregăti bilețele cu cerințe precum: „Te provoc să descrii în câteva propoziții personajul principal”, „Te provoc să îți imaginezi un alt final pentru text”, „Te provoc să formulezi o întrebare pentru colegi”, „Te provoc să explici semnificația unui fragment” sau „Te provoc să argumentezi o decizie a personajului”. De asemenea, un aspect valoros al metodei este posibilitatea implicării elevilor în elaborarea sarcinilor, aceștia putând redacta propriile provocări, care sunt ulterior introduse în cutie.

Elevii extrag, pe rând, câte un bilețel și rezolvă sarcina în mod individual sau, după caz, în perechi. De exemplu, un elev care extrage cerința „Te provoc să îți imaginezi un alt final” va trebui să își valorifice creativitatea, respectând totodată logica internă a textului. În schimb, un elev care formulează o întrebare contribuie la stimularea dialogului și la aprofundarea înțelegerii conținutului.

Metoda poate fi utilizată cu succes în etapa de fixare sau evaluare, transformând activitatea didactică într-un exercițiu atractiv și dinamic. În același timp, elevii sunt antrenați în sarcini variate, care solicită atât gândirea critică, cât și capacitatea de exprimare și creativitatea.

În concluzie, metodele interactive precum *Brainstormingul*, metoda „Știu/Vreau să știu/Învăț” și „Cutia cu provocări” contribuie la crearea unui demers didactic centrat pe elev. Acestea favorizează implicarea activă, dezvoltarea gândirii critice și a capacității de exprimare, transformând ora de limba și literatura română într-un proces dinamic și formativ. Aplicate în mod adecvat, ele pot spori eficiența învățării și interesul elevilor pentru studiul literaturii.



Figura 2. Cutia cu provocări

Bibliografie:

1. Ilie Emanuela, *Didactica limbii și literaturii române, Ediția a II-a revăzută și adăugită*, Editura Polirom, Iași, 2020.
2. Sâmișăian Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București, 2014.

Profesor: Ion Carmen Mădălina
Școala Gimnazială „Petru Rareș” Ilfov

Alternative Assessment Methods in ESL Classes: A Classroom-Based Study on Formative and Authentic Evaluation Practices

Abstract

This study explores the impact of alternative assessment methods on student engagement and communicative competence in lower secondary ESL classes. Traditional evaluation in many ESL contexts remains test-oriented and focuses primarily on grammar and vocabulary accuracy. However, communicative language teaching emphasizes authentic language use. The present classroom-based study examines the implementation of formative assessment, portfolio assessment, project-based evaluation, and peer assessment over one academic semester. Observational data suggest that diversified evaluation strategies increase student motivation, participation, and speaking confidence while reducing test-related anxiety.

Keywords: alternative assessment, ESL evaluation, formative assessment, communicative competence

1. Introduction

Assessment plays a crucial role in shaping both teaching strategies and learner attitudes. In many ESL classrooms, evaluation focuses mainly on written tests that measure grammatical accuracy and vocabulary knowledge. While these tools provide useful information, they may not fully reflect students' communicative abilities.

Communicative language teaching emphasizes the importance of meaningful language use. Therefore, evaluation practices should also measure how learners use language in real situations. This study investigates the implementation of alternative assessment methods in a lower secondary ESL classroom and examines their effects on student engagement and speaking performance.

2. Theoretical Background

Alternative assessment is influenced by constructivist learning theory, which views learning as an active process (Vygotsky, 1978). In language education, communicative competence includes not only grammar knowledge but also the ability to use language appropriately in context.

Harmer (2007) emphasizes that assessment should reflect the objectives of language instruction. If communication is the main goal, evaluation should include tasks that require meaningful language use. Similarly, Brown (2004) highlights that authentic assessment tasks better reflect real language ability because they involve multiple skills simultaneously.

Formative assessment also plays a key role in improving learning outcomes by providing continuous feedback (Black & Wiliam, 1998). Such feedback allows teachers to adjust instruction and helps learners become more aware of their progress.

3. Research Design and Methodology

Research Context

The study was conducted in a lower secondary ESL classroom consisting of twelve students aged 11–12. The learners had intermediate proficiency levels and came from diverse socio-economic backgrounds, including rural environments with limited exposure to English outside school.

Assessment Model

The traditional evaluation system was partially replaced with a diversified assessment structure that included:

- written tests
- project-based tasks
- student portfolios
- peer and self-assessment
- continuous participation feedback

Data were collected through classroom observations, student reflection sheets, and comparison of oral performance at the beginning and end of the semester.

4. Implementation of Alternative Assessment

Several complementary assessment strategies were implemented during the semester.

Formative assessment involved continuous oral feedback during classroom activities. This allowed students to improve their performance immediately and helped the teacher adjust instruction.

Portfolio assessment encouraged students to collect their written tasks, vocabulary notes, and project summaries. The focus of portfolio evaluation was on learning progress rather than isolated results.

Project-based evaluation required students to complete collaborative presentations and creative speaking tasks. These projects were assessed using simple rubrics focusing on fluency, vocabulary, pronunciation, and task completion.

Peer and self-assessment activities encouraged students to reflect on their strengths and identify areas for improvement.

5. Findings

The implementation of alternative assessment methods produced several positive outcomes.

First, student participation increased noticeably. Learners became more willing to speak during classroom activities, especially when working on projects or presentations.

Second, students demonstrated improvement in communicative competence. Oral responses became longer and more spontaneous, and learners used a wider range of vocabulary.

Finally, students reported lower levels of anxiety compared to traditional test situations. Reflection sheets indicated that project work and portfolios were perceived as less stressful and more motivating.

6. Conclusion

The results of this classroom-based study suggest that alternative assessment methods can significantly improve student engagement and communicative performance in ESL classrooms.

By combining formative feedback, project-based tasks, portfolios, and peer evaluation, teachers can create a more balanced and authentic assessment framework. Such approaches better reflect real language use and support the development of communicative competence.

Although traditional testing remains necessary in many educational systems, integrating diversified evaluation strategies can make assessment more meaningful and supportive for language learners.

References

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Profesor: Ion Carmen Mădălina
Școala Gimnazială „Petru Rareș” Ilfov

Teaching Idioms Through Student-Created Video Projects in a 5th Grade ESL Classroom

Abstract

Teaching idiomatic expressions to young ESL learners represents a significant pedagogical challenge due to their figurative nature and cultural specificity. This paper presents a practical classroom approach implemented in a 5th grade rural ESL classroom, based on short individual video recordings created by students and later combined into a collaborative class video. The activity aimed to improve vocabulary retention, speaking fluency, pronunciation, learner autonomy, and motivation. The results indicate that video-based production tasks significantly increase student engagement and long-term idiom acquisition while fostering confidence in spoken English.

Keywords: idioms, ESL, video project, speaking skills, motivation, rural education

1. Introduction

Idiomatic expressions represent an important component of natural language use, contributing to communicative fluency and cultural understanding. However, they are often difficult for young learners because their meaning is figurative rather than literal.

Traditional methods such as memorization or textbook explanations rarely ensure long-term retention. For this reason, teachers increasingly look for strategies that integrate creativity, speaking practice, and emotional engagement.

This article presents a classroom-tested activity based on student-created short video recordings. The aim was to transform idiom learning into an interactive experience while simultaneously developing speaking skills and learner motivation.

2. Theoretical Background

Communicative language teaching emphasizes the importance of meaningful language production in the learning process (Richards & Rodgers, 2014). Similarly, task-based learning

highlights the role of authentic tasks that require learners to actively use language (Ellis, 2003).

Multimedia learning theory also supports the integration of visual and auditory stimuli. According to Mayer (2009), combining speech, visual context, and gestures improves comprehension and memory retention.

The activity described in this paper integrates communicative practice, task-based production, multimedia learning, and collaborative project work.

3. Context of the Study

The activity was implemented in a 5th grade ESL classroom consisting of seven students with an intermediate level of English. The learners come from a rural environment where exposure to authentic English outside the classroom is limited.

The main objectives of the activity were: understanding the meaning of common English idioms, using idioms in meaningful spoken context, improving pronunciation and fluency, increasing confidence in speaking English. The idioms selected were suitable for the students' level, including: "Piece of cake", "Break the ice", "Spill the beans", "Hit the books", "It's raining cats and dogs"

4. Methodology: The Video Recording Strategy

4.1 Preparation Phase

Students were first introduced to the idioms through short explanations and contextual examples. Visual aids and simple dialogues helped clarify the figurative meanings.

Each student selected one idiom and was asked to:

1. explain its meaning in their own words;
2. create a short sentence or mini-scenario;
3. record a 30–60 second video presenting the idiom creatively.

Students were encouraged to use gestures, facial expressions, props, and natural intonation. The recordings were made individually either at home or during class.

4.2 Production Phase

After collecting all recordings, the teacher combined the clips into a single class video. Basic editing elements were added, such as background music, simple transitions, and subtitles for clarity.

The final result was a short, engaging video presenting all idioms in a logical sequence.

4.3 Presentation Phase

The final video was presented during class. Students watched their performances together and reacted enthusiastically, often laughing and applauding their classmates. Some students asked to watch certain moments again.

With parental consent, the video was later shared with parents, increasing family involvement in the learning process.

5. Results and Observations

Vocabulary Retention

Two weeks after the activity, students were able to recall most idioms without prompts and explain their meanings accurately. They also used them spontaneously in speaking tasks, indicating improved retention compared to traditional vocabulary exercises.

Speaking Confidence

Students who were normally shy during speaking activities showed increased willingness to participate. Because they could rehearse before recording, their anxiety was reduced.

The repeated practice involved in recording improved pronunciation, fluency, and intonation.

Motivation and Engagement

The video project transformed the lesson into a memorable event rather than a routine activity. Students expressed pride in seeing the final product and appreciated the collaborative nature of the project.

6. Discussion

Several pedagogical factors explain the effectiveness of this approach.

First, students actively produced language instead of memorizing vocabulary passively. Second, multimodal learning—combining speech, gesture, and visual elements—supported memory retention. Third, the creative aspect increased emotional engagement and motivation.

In rural educational contexts, where authentic exposure to English is limited, such activities help create meaningful communicative situations within the classroom.

Another advantage of the method is its accessibility. The activity requires minimal technological resources: a smartphone and basic editing software.

7. Limitations

Despite its benefits, the activity presents several limitations. Editing the final video requires additional time from the teacher. Some students may initially feel uncomfortable being recorded. Moreover, parental consent is necessary if the video is shared publicly. However, these challenges can be managed through clear communication and gradual introduction of these tasks.

8. Conclusion

Teaching idioms through student-created video recordings proved to be an effective and motivating strategy in a 5th grade ESL classroom.

By transforming language practice into a creative project, idioms became more meaningful and memorable for students. The activity improved speaking confidence, pronunciation, and vocabulary retention.

This approach demonstrates that innovative, low-cost strategies can significantly enhance communicative competence even in rural educational environments. Future studies could explore the implementation of similar video-based activities with larger groups or older learners.

References

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.

Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Autodesk Foundation.

Profesor: Ion Carmen Mădălina
Școala Gimnazială „Petru Rareș” Ilfov

Integrating Students with Special Educational Needs in Primary School Classroom Activities

Abstract

Inclusive education has become an essential component of modern educational systems, emphasizing equal learning opportunities for all students. The integration of students with Special Educational Needs (SEN) in mainstream classrooms requires flexible teaching strategies, differentiated instruction, and supportive classroom environments. This paper explores practical methods for integrating SEN students into primary school classroom activities. Through classroom-based examples and pedagogical observations, the study highlights strategies that encourage participation, collaboration, and social inclusion. The findings suggest that inclusive practices benefit not only SEN students but the entire learning community.

Keywords: inclusive education, special educational needs, differentiated instruction, primary education, classroom integration

1. Introduction

Inclusive education promotes the idea that all students, regardless of their abilities or learning difficulties, should learn together in the same educational environment. In primary education, inclusion plays a particularly important role because early learning experiences influence students' social development, confidence, and motivation.

Students with Special Educational Needs (SEN) may face various challenges, including learning difficulties, attention problems, communication barriers, or emotional issues. These challenges require teachers to adapt their teaching methods and classroom management strategies.

The goal of inclusive education is not only academic achievement but also social integration. When SEN students participate actively in classroom activities, they develop communication skills, self-esteem, and a sense of belonging.

2. Principles of Inclusive Education

Inclusive education is based on several important pedagogical principles.

First, every child has the right to access quality education. Teachers must create learning environments where all students feel accepted and valued.

Second, instruction should be flexible and differentiated. According to Tomlinson (2001), differentiated instruction allows teachers to adapt content, process, and learning outcomes according to students' needs and abilities.

Third, collaboration between teachers, parents, and support specialists is essential. Successful integration often requires coordinated efforts involving classroom teachers, special education teachers, school counselors, and families.

Finally, positive classroom relationships contribute significantly to inclusive learning. When students learn to respect differences and support each other, the classroom becomes a cooperative learning community.

3. Strategies for Integrating SEN Students in Classroom Activities

Differentiated Instruction

One of the most effective strategies for inclusion is differentiated instruction. Teachers can adapt tasks by modifying the level of difficulty, the amount of support, or the type of activity.

For example, during reading activities, some students may work with simplified texts or receive additional visual support. In writing tasks, SEN students may complete shorter exercises or use guided worksheets.

Cooperative Learning

Group activities encourage collaboration and help SEN students feel included. Cooperative learning strategies allow students to support each other and share responsibilities within the group.

Pair work, small group discussions, and collaborative projects create opportunities for social interaction and communication practice.

Use of Visual and Multisensory Materials

Many SEN students benefit from visual aids and multisensory learning experiences. Teachers can use images, flashcards, graphic organizers, and interactive materials to clarify instructions and support understanding.

Games, role-play activities, and movement-based tasks also help maintain attention and engagement.

Positive Reinforcement

Encouraging students through positive feedback can significantly increase motivation. Recognizing effort rather than focusing only on correct answers helps build confidence.

Simple strategies such as praise, reward systems, and encouraging comments contribute to a supportive learning environment.

4. Classroom Observations

In primary school classrooms, inclusive strategies often lead to improved participation and cooperation. SEN students become more confident when they are encouraged to contribute according to their abilities.

At the same time, other students develop empathy, patience, and teamwork skills. Inclusive activities help create a classroom culture where diversity is accepted and respected.

Teachers also report that flexible activities, such as games, creative tasks, and collaborative projects, allow SEN students to demonstrate their strengths.

5. Challenges of Inclusion

Despite its benefits, inclusive education also presents challenges. Teachers must manage different learning levels within the same classroom, which requires careful planning and time management.

Limited resources, large class sizes, and insufficient training can also make inclusion more difficult. For this reason, professional development programs and institutional support are essential for teachers working in inclusive environments.

6. Conclusion

Integrating students with Special Educational Needs into primary school classroom activities is an important step toward creating inclusive and equitable education systems.

Through differentiated instruction, cooperative learning, and supportive classroom environments, teachers can ensure that all students participate actively in the learning process. Inclusive practices not only support SEN students but also foster empathy, cooperation, and social responsibility among all learners.

Therefore, inclusive education should be viewed not as a challenge but as an opportunity to create richer and more supportive learning experiences for every child.

References

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO Publishing.
- Florian, L. (2014). *The Sage Handbook of Special Education*. Sage Publications.

Prof. Gheorghiasa Ștefana
Școala Gimnazială „Dimitrie A. Sturdza” Iași

Importanța activităților extrașcolare pentru copiii cu cerințe educaționale speciale

Rezumat: *Activitățile extrașcolare ocupă un loc important în formarea și dezvoltarea copilului, completând experiențele de învățare dobândite în cadrul formal al școlii. În cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, aceste activități au o valoare deosebită, deoarece oferă contexte flexibile de participare, socializare, exprimare personală și exersare a autonomiei. Prezentul articol evidențiază rolul activităților extrașcolare în dezvoltarea copiilor cu cerințe educaționale speciale, subliniind beneficiile acestora la nivel cognitiv, socio-emoțional și comportamental, precum și condițiile necesare organizării lor eficiente. O abordare incluzivă a activităților extrașcolare poate contribui semnificativ la integrarea copilului, la valorizarea potențialului său și la consolidarea relației dintre școală, familie și comunitate.*

Cuvinte-cheie: *activități extrașcolare, cerințe educaționale speciale, incluziune, socializare, dezvoltare personală, parteneriat educațional*

Educația copilului nu se limitează la conținuturile predate în cadrul lecțiilor, ci presupune un proces amplu de formare, în care experiențele de viață, relațiile sociale și contactul cu mediul au un rol esențial. În acest sens, activitățile extrașcolare reprezintă o componentă valoroasă a demersului educativ, întrucât oferă oportunități variate de învățare prin participare directă, explorare și interacțiune. Ele pot lua forma excursiilor, vizitelor tematice, atelierelor creative, serbărilor, activităților sportive, parteneriatelor comunitare sau a altor experiențe organizate în afara contextului obișnuit al lecției.

Activitățile extrașcolare pot constitui un spațiu privilegiat de manifestare și dezvoltare. În afara cadrului didactic tradițional, acești copii pot participa în mod mai liber, pot învăța prin experiență și își pot valorifica resursele personale într-un mod mai vizibil. Totodată, acestea contribuie la diminuarea barierelor relaționale și la consolidarea apartenenței la grup. Din acest motiv, organizarea lor trebuie privită nu ca un element secundar al vieții școlare, ci ca o direcție educațională importantă în contextul unei școli incluzive.

Activitățile extrașcolare destinate copiilor cu cerințe educaționale speciale trebuie concepute în raport cu particularitățile de dezvoltare, ritmul de lucru, interesele și nevoile de

sprijin ale acestora. Ele necesită o planificare atentă, astfel încât participarea copilului să fie reală, accesibilă și semnificativă. Simplul fapt că elevul este prezent fizic la o activitate nu garantează implicarea sa autentică, fiind necesar ca sarcinile, cerințele și modul de desfășurare să fie adaptate.

În multe situații, acești copii întâmpină dificultăți de comunicare, relaționare, orientare, adaptare la schimbare sau gestionare a stimulilor din mediu. De aceea, activitățile extrașcolare trebuie organizate astfel încât să reducă suprasolicitarea, să ofere repere clare și să creeze contexte în care copilul să poată experimenta succesul. În același timp, ele trebuie să valorifice punctele forte ale acestuia și să stimuleze participarea într-un mod firesc și securizant.

Activitățile extrașcolare au un rol formativ major, deoarece permit dezvoltarea unor competențe care nu se formează exclusiv prin instruire formală. Ele pot sprijini dezvoltarea autonomiei, a comunicării, a inițiativei, a interacțiunii sociale și a încrederii în sine. Participarea la activități desfășurate în contexte diferite de cele obișnuite contribuie la lărgirea orizontului de experiență și la exersarea adaptării la situații noi.

De asemenea, aceste activități oferă posibilitatea învățării prin contact direct cu realitatea. Vizitele, atelierelor practice, activitățile artistice sau sportive și proiectele în comunitate permit copiilor să înțeleagă mai bine mediul înconjurător și să își formeze deprinderi utile de viață. Pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, învățarea experiențială este adesea mai eficientă decât cea exclusiv verbală sau abstractă, deoarece implică percepție directă, acțiune și motivație crescută.

Una dintre cele mai importante contribuții ale activităților extrașcolare constă în susținerea procesului de socializare. Integrarea acestor copii în colectiv poate fi uneori îngreunată de dificultăți de comunicare, de ritm diferit de participare sau de prejudecăți din partea celorlalți. Activitățile desfășurate într-un cadru mai relaxat decât cel al lecției creează însă oportunități autentice de apropiere între copii, de colaborare și de cunoaștere reciprocă.

În astfel de contexte, relațiile se construiesc mai natural, iar accentul cade mai puțin pe performanța școlară și mai mult pe participare, interacțiune și experiență comună. Copilul cu cerințe educaționale speciale are șansa de a fi perceput dincolo de dificultățile sale, iar colegii pot descoperi resurse, interese și calități pe care cadrul formal nu le evidențiază întotdeauna. În acest fel, activitățile extrașcolare devin instrumente importante de incluziune și de consolidare a climatului pozitiv în grupul de elevi.

În funcție de nivelul de dezvoltare și de nevoile copiilor, pot fi organizate numeroase tipuri de activități extrașcolare cu valențe formative. Atelierelor de creație, activitățile practice,

jocurile de echipă, serbările tematice, excursiile, plimbările educative, vizitele la muzee, biblioteci, ferme sau instituții culturale, precum și activitățile sportive adaptate pot avea efecte benefice importante. De asemenea, parteneriatele cu instituții din comunitate pot extinde posibilitățile de participare și pot oferi contexte diverse de învățare.

Alegerea activităților trebuie să țină seama de accesibilitate, de gradul de solicitare, de siguranța copilului și de posibilitatea implicării active. Nu este suficient ca o activitate să fie atractivă în general. Ea trebuie să fie potrivită pentru profilul concret al grupului și pentru particularitățile elevilor participanți, adică să permită adaptare, participare graduală și experiențe pozitive de succes.

Eficiența acestui tip de activități depinde în mare măsură de modul în care acestea sunt planificate și organizate. În cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, este necesară anticiparea dificultăților posibile și pregătirea unor măsuri de sprijin adecvate. Aceștia trebuie familiarizați, pe cât posibil, cu tipul activității, cu traseul, cu regulile și cu etapele principale, pentru a reduce anxietatea și a facilita adaptarea.

De asemenea, este important ca activitățile să fie suficient de flexibile pentru a permite ajustări pe parcurs. Uneori, copilul poate avea nevoie de sprijin individual, de pauze, de explicații suplimentare sau de simplificarea unor sarcini. Profesorul trebuie să observe permanent nivelul de confort și de implicare al elevului și să intervină astfel încât experiența să rămână una pozitivă. Organizarea eficientă presupune, așadar, nu doar entuziasm, ci și responsabilitate pedagogică.

Cadrul didactic are un rol decisiv în transformarea activităților extrașcolare în experiențe autentice de învățare și incluziune. El nu este doar organizator al evenimentului, ci și mediator al participării copilului. Profesorul trebuie să creeze condițiile prin care elevul cu cerințe educaționale speciale să se simtă acceptat, încurajat și sprijinit, fără a fi izolat sau supraprotejat.

În același timp, cadrul didactic are responsabilitatea de a valorifica educativ experiența trăită. O activitate extrașcolară nu își atinge pe deplin scopul dacă rămâne doar la nivelul unei ieșiri recreative. Ea trebuie integrată într-un demers formativ mai larg, prin discuții pregătitoare, reflecții ulterioare, activități de consolidare și raportare la experiențele copilului. În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale, această mediere este cu atât mai necesară, deoarece facilitează înțelegerea și interiorizarea celor trăite.

Organizarea activităților extrașcolare pentru copiii cu cerințe educaționale speciale presupune adesea o colaborare strânsă cu familia. Părinții pot oferi informații importante despre

nevoile copilului, despre reacțiile sale în contexte noi, despre eventualele dificultăți de adaptare sau despre formele de sprijin care funcționează cel mai bine. Implicarea familiei contribuie la creșterea siguranței și la realizarea unui cadru coerent de participare.

De asemenea, comunitatea locală poate deveni un partener valoros în organizarea unor activități relevante și accesibile. Instituțiile culturale, organizațiile nonguvernamentale, bibliotecile, centrele educaționale sau actorii comunitari pot susține astfel de demersuri și pot contribui la promovarea unei culturi incluzive. Relația dintre școală, familie și comunitate întărește caracterul formativ al activităților și extinde oportunitățile de dezvoltare pentru copil.

Concluzii

Activitățile extrașcolare pentru copiii cu cerințe educaționale speciale reprezintă o resursă educațională de mare valoare, cu efecte semnificative asupra dezvoltării personale, sociale și comportamentale. Ele oferă contexte de învățare flexibilă, stimulează autonomia, susțin socializarea și contribuie la consolidarea imaginii de sine. Atunci când sunt bine planificate și adaptate nevoilor copiilor, aceste activități depășesc caracterul recreativ și devin instrumente autentice de formare.

Organizarea lor eficientă presupune cunoașterea particularităților elevilor, implicarea cadrului didactic, colaborarea cu familia și deschiderea către comunitate. În perspectiva educației incluzive, activitățile extrașcolare trebuie privite ca parte integrantă a procesului educativ, nu ca elemente marginale. Prin intermediul lor, școala poate crea experiențe relevante și accesibile, în care fiecare copil să fie valorizat și sprijinit să se dezvolte armonios.

Bibliografie

- CUCOȘ, Constantin, **Pedagogie**, ediția a III-a, Editura Polirom, Iași, 2014.
- GHERGUȚ, Alois, **Educația incluzivă și pedagogia diversității**, Editura Polirom, Iași, 2016.
- VRĂȘMAȘ, Traian, **Școala și educația pentru toți**, Editura Miniped, București, 2004.
- VERZA, Emil, VERZA, Florin Emil, **Tratat de psihopedagogie specială**, Editura Universității din București, București, 2011.
- STANCIU, Mihaela, **Didactica postmodernă**, Editura Institutul European, Iași, 2003.
- UNESCO, **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**, Paris, 2005.

Prof. Gheorghiasa Ștefana
Școala Gimnazială „Dimitrie A. Sturdza” Iași

Strategii de lucru cu elevii cu ADHD în ciclul primar

Școala primară reprezintă una dintre etapele decisive în dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copilului. În această perioadă se formează deprinderile de bază ale învățării, se structurează relația cu autoritatea și se consolidează primele experiențe ale succesului sau eșecului școlar. În cazul elevilor cu tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD), integrarea în mediul educațional poate fi îngreunată de dificultățile persistente de concentrare, impulsivitate și hiperactivitate, care afectează atât performanța academică, cât și relațiile cu profesorii și colegii.

În practica școlară, acești elevi sunt adesea percepuți prin prisma comportamentelor disruptive, fiind considerați neatenteți, dezinteresați sau lipsiți de disciplină. O asemenea perspectivă este însă reductivă și poate conduce la intervenții ineficiente. Nu este vorba despre o lipsă de voință a copilului, ci despre niște dificultăți reale de autoreglare și organizare a comportamentului. De aceea, răspunsul educațional trebuie să fie cel pedagogic, adaptat și susținut.

ADHD se manifestă, în general, printr-o combinație variabilă de trei categorii de simptome: neatentie, hiperactivitate și impulsivitate. În context școlar, acestea pot lua forma dificultății de a urmări instrucțiunile până la capăt, a tendinței de a trece rapid de la o activitate la alta, a agitației motorii, a întreruperii frecvente a discursului altora sau a reacțiilor pripite. În ciclul primar, aceste manifestări devin mai evidente tocmai pentru că mediul școlar impune cerințe clare de concentrare, răbdare, respectare a regulilor și finalizare a sarcinilor.

În același timp, este important de subliniat că elevii cu ADHD nu se definesc exclusiv prin dificultățile lor. Mulți dintre ei manifestă spontaneitate, creativitate, curiozitate, energie crescută și disponibilitate de implicare în activități atractive. Problema nu constă în absența potențialului, ci în dificultatea de a-l valorifica într-un cadru care solicită autocontrol și organizare susținută. Din această perspectivă, intervenția didactică trebuie să pornească atât de la nevoile copilului, cât și de la resursele sale.

Una dintre cele mai eficiente direcții de intervenție în lucrul cu elevii cu ADHD o constituie structurarea clară a mediului de învățare. Copilul cu ADHD funcționează mai bine

într-un context previzibil, în care regulile sunt explicite, rutina este stabilă, iar succesiunea activităților este cunoscută dinainte. Predictibilitatea reduce dezorganizarea, limitează comportamentele impulsive și oferă elevului repere externe care suplinesc dificultățile de autoreglare internă.

În activitatea concretă de la clasă, acest principiu poate fi aplicat prin afișarea programului zilei, anunțarea etapelor lecției, menținerea unei structuri relativ constante a orelor și formularea clară a cerințelor. De asemenea, regulile clasei trebuie să fie puține, formulate accesibil și repetate consecvent. În cazul elevilor mici, suportul vizual are o valoare deosebită, deoarece facilitează înțelegerea și reamintirea așteptărilor comportamentale.

Elevii cu ADHD întâmpină adesea dificultăți în gestionarea sarcinilor ample, monotone sau formulate prea general. Din acest motiv, una dintre strategiile didactice esențiale constă în fragmentarea activităților în pași mici, ușor de urmărit. O cerință prezentată etapizat este mai ușor de înțeles, de executat și de finalizat decât una formulată global.

Totodată, este util ca profesorul să verifice înțelegerea cerinței înainte de începerea efectivă a activității și să ofere sprijin punctual acolo unde este necesar. Sarcinile scurte, clare și bine delimitate temporal contribuie la menținerea atenției și la reducerea frustrării. În locul accentului exclusiv pe cantitate, este preferabilă orientarea spre calitatea implicării și spre progresul real al elevului. Adaptarea nu înseamnă diminuarea arbitrară a cerințelor, ci formularea lor într-o manieră accesibilă profilului funcțional al copilului.

În lucrul cu elevii cu ADHD, feedbackul imediat are o valoare pedagogică majoră. Acești copii beneficiază în mod deosebit de pe urma aprecierilor prompte și concrete, deoarece dificultățile lor de autoreglare fac ca recompensele îndepărtate sau observațiile generale să aibă un impact redus. Profesorul trebuie să evidențieze clar comportamentul adecvat sau progresul realizat, pentru a susține consolidarea acestuia.

Feedbackul pozitiv nu presupune ignorarea dificultăților, ci echilibrarea intervenției educaționale. Un copil care primește exclusiv reproșuri ajunge să își construiască o imagine de sine marcată de eșec, ceea ce scade motivația și disponibilitatea pentru efort. În schimb, valorizarea reușitelor, chiar și a celor parțiale, favorizează angajarea activă în sarcină și dezvoltarea unui sentiment de competență. Formulări precum „ai reușit să îți păstrezi atenția până la finalul exercițiului” sau „ai așteptat rândul tău înainte să răspunzi” oferă copilului repere concrete și utile.

Lecțiile prelungite, predominant expositive și slab ritmate favorizează pierderea atenției și instalarea comportamentelor perturbatoare. În schimb, metodele active, interactive și intuitive contribuie la creșterea implicării și la menținerea interesului.

În ciclul primar, unde învățarea are în mod firesc o importantă dimensiune practică și ludică, profesorul poate utiliza jocul didactic, exercițiile aplicative, materialele vizuale, activitățile pe perechi sau în grupuri mici și alternanța dintre momentele de ascultare și cele de acțiune. De asemenea, nevoia de mișcare a elevului cu ADHD poate fi valorificată constructiv prin integrarea unor sarcini care presupun deplasare controlată, manipularea materialelor sau participarea activă la activități de tip demonstrativ.

Comportamentul elevului cu ADHD trebuie înțeles și gestionat în raport cu particularitățile tulburării, nu exclusiv prin raportare la normele generale ale clasei. Impulsivitatea, dificultatea de a aștepta, tendința de a vorbi neîntrebat sau de a se ridica frecvent din bancă nu reflectă întotdeauna opoziție intenționată, ci pot exprima dificultăți reale de inhibiție comportamentală.

În acest context, profesorul trebuie să dea dovadă de o atitudine calmă, fermă și consecventă. Intervențiile excesiv emoționale, muștrările publice repetate sau etichetările negative accentuează tensiunea și pot agrava comportamentul problematic. Sunt mai eficiente regulile formulate pozitiv, consecințele clare și imediate, precum și utilizarea unor sisteme simple de monitorizare a comportamentului. Acestea oferă elevului repere externe și îl ajută să își înțeleagă mai bine conduita.

Succesul intervenției educaționale depinde în mare măsură de colaborarea dintre școală și familie. În absența unei comunicări constante, strategiile aplicate la clasă riscă să fie lipsite de continuitate, iar părinții pot interpreta dificultățile copilului exclusiv în termeni de neascultare sau lipsă de voință. De aceea, este esențial ca profesorul să comunice clar și echilibrat cu familia, prezentând atât dificultățile observate, cât și progresele și strategiile care s-au dovedit a fi eficiente.

Parteneriatul educațional presupune stabilirea unor obiective comune și menținerea unei abordări corecte. Părinții pot oferi informații valoroase despre reacțiile copilului în diferite contexte, iar cadrul didactic poate sprijini familia prin recomandări practice și prin clarificarea nevoilor educaționale specifice. Colaborarea autentică reduce tensiunile, favorizează consecvența intervenției și contribuie la dezvoltarea copilului într-un cadru armonios.

Lucrul cu elevii cu ADHD presupune asumarea unei perspective incluzive asupra educației, fapt care constă în depășirea unei viziuni centrate exclusiv pe deficit și orientarea

spre identificarea căilor concrete prin care copilul poate participa, învăța și progresa. Educația incluzivă nu înseamnă reducerea exigențelor, ci adaptarea cadrului didactic astfel încât accesul la învățare să devină posibil pentru fiecare elev.

În cazul copiilor cu ADHD, incluziunea școlară reală presupune acceptare, flexibilitate metodologică, intervenție diferențiată și valorizarea progresului individual. Profesorul are un rol decisiv în construirea unui climat securizant, în care copilul să nu fie redus la comportamentele sale dificile, ci privit ca persoană aflată în proces de formare. O astfel de abordare susține nu doar randamentul școlar, ci și dezvoltarea emoțională și socială a elevului.

Concluzii

Strategiile de lucru cu elevii cu ADHD în ciclul primar trebuie să se bazeze pe o cunoaștere adecvată a particularităților acestei tulburări și pe o intervenție educațională flexibilă, coerentă și susținută. Organizarea unui mediu predictibil, adaptarea sarcinilor, utilizarea feedbackului pozitiv, diversificarea metodelor de predare, gestionarea echilibrată a comportamentului și colaborarea cu familia reprezintă direcții esențiale de intervenție.

Eficiența actului educațional nu depinde doar de conținuturile predate, ci și de capacitatea cadrului didactic de a crea condițiile necesare pentru ca fiecare copil să poată învăța. Astfel, școala nu își îndeplinește doar funcția instructivă, ci și pe cea formativă și incluzivă, oferind fiecărui elev șansa unei dezvoltări armonioase.

Bibliografie

- BARKLEY, Russell A., „Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment”, 4th edition, The Guilford Press, New York, 2015.
- DUPAUL, George J., STONER, Gary, „ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies”, 3rd edition, The Guilford Press, New York, 2014.
- MIRICĂ, Carmen, „Copilul cu ADHD în școală. Ghid de intervenție pentru cadrele didactice”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2018.
- VERZA, Emil, VERZA, Florin Emil, „Tratat de psihopedagogie specială”, Editura Universității din București, București, 2011.
- VRĂȘMAȘ, Traian, „Școala și educația pentru toți”, Editura Miniped, București, 2004.
- CUCOȘ, Constantin, „Pedagogie”, ediția a III-a, Editura Polirom, Iași, 2014.

Prof. înv. primar: Bejenaru Dudu-Cătălin
Școala Gimnazială Nr.1 Tutova, Județul Vaslui

Calitate, inovație, progres în educație: studiu de specialitate

Învățământul din zile noastre, urmărește abordarea integrală a copilului și a educației sale, nediscriminarea, implicarea familiei și a comunității în instruirea acestuia, dezvoltarea politicilor educative de responsabilizare, precum și dezvoltarea organismelor societății civile care să promoveze alternative educaționale specifice vârstei. Astfel, elevii vor deveni parteneri ai dascălului, întregul colectiv devenind o comunitate liberă și eficientă. Elevul trebuie lăsat să comunice liber în legătură cu ceea ce a înțeles din lecție, să explice cu cuvintele sale, dascălul constatând astfel creativitatea, inteligența copilului.

Obținerea succesului școlar presupune o adaptare cu dublu sens: pe de o parte a copilului la activitatea școlară, iar pe de altă parte a școlii la factorii interni ai acestuia. Deci este necesar să adaptăm la particularitățile elevilor activitatea didactică (a conținutului ei, a metodelor folosite și a formelor de desfășurare). Cunoașterea particularităților psihofizice ale elevilor reprezintă condiția necesară adaptării strategiilor de tratare diferențiată a elevilor. Reușitele noastre vor fi cu atât mai mari, cu cât pătrundem mai adânc în viața elevilor noștri, le cunoaștem stările sufletești, slăbiciunile, năzuințele personale.

Este dovedit faptul că factorul principal al performanțelor și unul dintre elementele cheie ale competitivității îl reprezintă calitatea. Succesul întregii activități derulate în instituțiile de învățământ depinde în mare măsură de modul în care se asigură un management adecvat al calității. Calitate în educație înseamnă asigurarea pentru fiecare educabil a condițiilor pentru cea mai bună, utilă și dezvoltare completă. Valorile calității în educație sunt: democrația, umanismul, echitatea, autonomia intelectuală și morală, calitatea relațiilor interpersonale, îmbogățirea comunității, inserția optimă socială și profesională, individul ca membru critic și responsabil al comunității. Asigurarea calității educației în context formal se realizează mai ales prin modul în care cadrul didactic organizează demersul didactic, pentru atingerea competențelor vizate de programă.

În viziune modernă, rolul profesorului este de a facilita și intermedia învățarea, de a fi partener, de a-i ajuta pe elevii săi să înțeleagă, să argumenteze puncte de vedere proprii, de a

alege strategii adecvate prin care să-i pregătească pe aceștia, să facă față și să se integreze optim unei societăți aflate într-o dinamică fără precedent. Modalitățile de realizare a învățării urmăresc formarea de competențe și deprinderi practice cu accent pe învățarea prin cooperare. Situațiile de învățare create trebuie să-i încurajeze pe elevi să exprime puncte de vedere proprii, să colaboreze în rezolvarea sarcinilor de lucru, să-i incite la căutare.

Îmbunătățirea calității educației presupune evaluare, analiză și acțiune corectivă continuă din partea organizației furnizoare de educație, bazată pe selectarea și adoptarea celor mai potrivite proceduri, precum și pe alegerea și aplicarea celor mai relevante standarde de referință. Metodologia asigurării calității educației precizează că asigurarea calității educației este centrată preponderent pe rezultatele învățării. Rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de cunoștințe, competențe, valori, atitudini care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ sau program de studiu.

Calitatea în educație este asigurată prin următoarele procese: planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării, monitorizarea rezultatelor, evaluarea internă a rezultatelor, evaluarea externă a rezultatelor și prin îmbunătățirea continuă a rezultatelor în educație. Calitatea este dependentă de valorile sociale în care funcționează sistemul respectiv de educație. Calitatea se realizează pe un anumit subiect, pentru un anumit beneficiar, după anumite interese. Valorile calității în educație: democrația, umanismul, echitatea, autonomia intelectuală și morală, calitatea relațiilor interpersonale, comunicarea, îmbogățirea comunității, inserția optimă socială și profesională, educarea individului ca membru critic și responsabil al grupului. Forța de muncă să fie competitivă, cu noi competențe în soluționarea problemelor și cu abilități cognitive.

Încă persistă discrepanțe între nivelul de pregătire al elevilor din școlile rurale și cei din școlile urbane, între elevii majoritari și cei aparținând grupurilor minoritare defavorizate. Cheia spre calitatea învățământului preuniversitar constă în termenul de “adaptare”: o adaptare la vârsta elevilor, la stilurile lor de învățare, la valorile societății românești, la nevoile elevilor, la perspectivele lor de viitor, etc.

Cultivarea gândirii inovatoare a devenit o sarcină importantă a școlilor contemporane. Stimularea creativității tinerilor se poate realiza printr-o susținută și elevată pregătire teoretică și practică; dinamizarea inițiativei și muncii independente, a spiritului critic științific; dinamizarea activității de documentare și experimentare independentă; receptivitatea față de nou; pasiune pentru știință în concordanță cu aptitudinile fiecăruia.

Deosebit de importantă este atitudinea profesorului, relația sa cu elevii. Aceasta implică schimbări importante, atât în mentalitatea profesorilor, cât și ceea ce privește metodele de educare și instruire. În primul rând, trebuie schimbat climatul, pentru a elimina blocajele culturale și emotive, puternice în școala din trecut. Se cer relații distinse, democratice, între elevi și profesori, ceea ce nu înseamnă a coborî statutul social a celor din urmă, apoi, modul de predare trebuie să solicite participarea, inițiativa elevilor – e vorba de acele metode active, din păcate prea puțin utilizate în școala românească. Dascălii au un rol central în dezvoltarea unei educații de calitate.

Învățarea centrată pe elev, care presupune cunoașterea îndeaproape a acestuia, a culturii, a capacităților și înclinațiilor sale către anumite domenii, reprezintă o metodă actuală care dă posibilitatea profesorului să răspundă cerințelor și nevoilor sale de cultură, precum și să-l evalueze corect. În acest caz, corectitudinea evaluării depinde în mare măsură de imaginea pe care profesorul și-o creează despre elev. Calitatea se produce, se generează permanent, se măsoară și se îmbunătățește continuu, iar organizația furnizoare de educație trebuie să asigure calitatea, să implementeze propriul sistem de management și de asigurare a calității, să se autoevalueze continuu și să propună măsuri ameliorative.

Așadar, calitatea și inovația sunt premise ale performanței în educație deoarece acestea presupun integrarea valorilor și principiilor democratice, a drepturilor și obligațiilor partenerilor, fiind conceput într-un spirit de transparență, responsabilizare și implicare, atât a școlii ca furnizor de educație, cât și a familiei – elev și părinte – ca beneficiar al serviciului educațional.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bontaș, Ioan, (1994). *Pedagogie*, Editura All, București.
2. Cerghit, Ioan, (2006). *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași.
3. Cucuș, Constantin, (2002). *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
4. Nicola, Ioan, (2000). *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București.

Prof. înv. primar: Bejenaru Dudu-Cătălin
Școala Gimnazială Nr.1 Tutova, Județul Vaslui

Specificul receptării textului epic în învățământul primar: studiu de specialitate

Literatura ca ramură a artei reprezintă obiectul investigării didactico-metodice, o viziune modernă pentru procesul restructurării însușirii de către elev a specificului literaturii. În acest context problematic, apare firesc întrebarea: cu ce trebuie să se ocupe metodică literaturii în școală: cu predarea sau cu receptarea literaturii? Prin predare se înțelege, în general, emiterea de informații despre o anumită realitate, proces în care emițătorul deține un rol activ, iar cel ce ascultă un rol pasiv. Dar, cum s-ar vorbi de predare în cazul unei partituri muzicale, al unui tablou sau, în ceea ce ne interesează aici, al unui text literar care implică universuri imaginare, fictive, menite să sensibilizeze cititorul, să-i stimuleze imaginația? În nici un fel.

În cazul predării unei opere literare, este vorba despre transmiterea unor impresii sau judecăți critice ale emițătorului cu dorința de a fi învățate de elevi ca unicele interpretări posibile, ceea ce este iarăși un nonsens. Prin limbajul ei conotativ, literatura favorizează lecturile multiple, în funcție de gradul receptivității literar-artistice a cititorilor. O metodică modernă a însușirii limbajului specific al literaturii trebuie să se ocupe de procesul receptării artistice a operelor, de metodele, procedeele și mijloacele specifice ale acestui proces, de înlesnirea contactului direct al elevului cu opera literară.

Susținând ideea introducerii elevilor din ciclul primar în analiza textelor de citire în funcție de diversitatea lor, de apartenența lor la un anumit gen sau specie literară, nu se are în vedere renunțarea la metodele specifice lecțiilor de citire în ciclul primar. Lectura explicativă rămâne metoda care poate asigura atât dezvăluirea mesajului unui text, cât și familiarizarea elevilor cu instrumente ale muncii cu cartea. Componentele lecturii explicative oferă resurse multiple de valorificare deplină a conținutului unui text de citire, indiferent de genul sau specia din care face parte. Ceea ce apare deosebit va fi ponderea pe care o va avea, în efectuarea analizei textului, fiecare din elementele componente ale lecturii explicative.

Încheată și unitară, fiind rezultatul unui proces unic de creație, opera literară în general, și cea epică în special are elementele componente într-o legătură indestructibilă, detaliul și părțile fiind armonizate, esențiale, de neînlocuit. Înlocuindu-se semnificativ, părțile unei opere literare se cheamă și se leagă reciproc, luminând întregul. Receptarea textului epic cere evidențierea unor caracteristici ale operelor literare în funcție de specie, dar și realizarea, în același timp, a unora dintre obiectivele **cognitive** (*a cunoaște, a aplica, a analiza, a sintetiza*) și **afective** (*a reacționa, a recepta, a valorifica, a interioriza valorile*) ale educării și instruirii în literatura română. Textul trebuie adus în universul sensibil al elevilor, să se folosească criteriile de investigare și valorificare a operelor, de descoperire și apreciere a gândurilor și sentimentelor încorporate creației.

Metodologia modernă a receptării optime a unui text epic trebuie să țină seama de principiul tratării diferențiate a textelor, de principiul analizei simultane a relației dintre conținut și expresie, de principiul participării active, conștiente și creatoare a elevului, toate acestea ducând la o viziune analitică și sintetică a operei literare.

Pornind de la aceste considerente teoretice și metodice în același timp, în cercetarea întreprinsă am pornit de la următoarea **ipoteză**: *dacă în cadrul orei de Limba și literatura română se vor lucra intensiv texte narative, aplicând oră de oră teste formative și utilizând în mod creator lectura explicativă, se va îmbunătăți în mod real capacitatea de receptare activă a textelor epice.*

Faptul că elevii mici pot descoperi diferite semnificații ale situațiilor prezentate impune să organizăm, pornind de la alcătuirea planului de idei, momente de adâncire a analizei textului, de interpretare a faptelor, de cunoaștere a personajelor prin acțiunile lor, de reliefare a plusului pe care îl aduc mijloacele artistice pe linia realizării și transmiterii mesajului. Toate acestea constituie sarcini de bază pentru receptarea eficientă a textului epic.

Pentru realizarea cercetării am folosit următoarele metode: observația, conversația, metoda analizei produselor activității și cercetării documentelor, metoda testelor. Pentru a verifica eficacitatea demersului metodic folosit în munca instructiv-educativă cu scopul de a recepta optim textul epic la vârsta școlară mică s-a procedat la o comparație a rezultatelor obținute de eșantionul experimental cu cele obținute de eșantionul de control.

Clasa experimentală este formată din 22 elevi, iar clasa de control este formată din 23 de elevi, cele două colective fiind alcătuite din copii cu o dezvoltare intelectuală eterogenă.

Experimentul s-a desfășurat în trei etape: etapa inițială, constatativă; etapa formativ-ameliorativă și etapa finală. Eșantionul de control (clasa de control) s-a ales din aceeași unitate de învățământ, cu elevi având aproximativ același nivel de pregătire intelectuală ca cel al elevilor din clasa experimentală. Se știe din practica educațională că, de obicei, calificativele ce se regăsesc în catalog cuprind o doză de subiectivism, fiind influențate de exigența mai mare sau mai mică a învățătorului.

Din acest motiv, aplicarea testelor la cele două eșantioane s-a desfășurat în aceeași etapă a perioadei de studiu, au cuprins probe gradate ca dificultate prin care s-au verificat cunoștințele și competențele elevilor în ceea ce privește receptarea cu succes a unui text epic și au fost evaluate după aceiași descriptorii de performanță și de către același cadru didactic.

Etapa inițială, constatativă

În această etapă am aplicat un test de evaluare inițială, elaborat în concordanță cu obiectivele de referință ale clasei a III-a, pentru a se stabili nivelul de pregătire al elevilor.

Elevii de la cele două clase au fost puși în aceleași condiții de lucru: au fost testați în aceeași zi, la aceeași oră, li s-a acordat același timp necesar rezolvării sarcinilor de lucru, nu li s-au dat indicații.

În etapa inițială, constatativă a nivelului de cunoștințe literare ale elevilor și aplicare a lor în situații practice, de evaluare, rezultatele au indicat că elevii ambelor clase au nivele asemănătoare de pregătire, fiind omogene din acest punct de vedere – condiție esențială pentru dezvoltarea investigației propuse. Rezultatele inițiale evidențiază faptul că doar un procent de 72,72% dintre elevi - pentru clasa experimentală și 74,48% dintre elevi - pentru clasa de control demonstau un nivel ridicat al cunoștințelor în ceea ce privește textul epic și receptarea lui.

Etapa formativ-ameliorativă

În această etapă, la clasa de control lecțiile ce aveau ca subiect un text epic s-au desfășurat în mod obișnuit, iar la clasa experimentală s-a lucrat intens textul epic, s-a folosit în mod creator lectura explicativă și alte metode activ-participative, jocuri didactice, metode moderne, interactive care să asigure o învățare eficientă și un progres real al nivelului cunoștințelor.

La lecțiile de literatură în care se studia un text epic, indiferent de specia căreia îi aparținea, am aplicat teste de evaluare formativă în mod periodic, la majoritatea

textelor studiate și la alte texte epice, din afara manualului, pe care le studiasem anterior cu elevii, folosind în mod creator lectura explicativă și alte metode activ-participative. Aceste texte și rezultatele lor mi-au permis cunoașterea imediată a greșelilor, a dificultăților de învățare ale elevilor, îndreptarea și eliminarea lor din mers prin îmbunătățirea demersului metodic și a calității metodologiei aplicate.

Etapa finală

În această etapă am propus celor două eșantioane (clasa de control și clasa experimentală) același test de evaluare sumativă aplicat în condiții similare; am înregistrat și prelucrat rezultatele obținute în vederea confirmării sau infirmării progresului prin raportarea la testul inițial și la obiectivele stabilite în desfășurarea cercetării.

Concluzii:

În etapa de evaluare finală a nivelului de dezvoltare a capacităților elevilor de receptare a textului epic, de lucru individual în analiza acestui tip de text, rezultatele au indicat o creștere semnificativă la clasa experimentală. Dacă rezultatele inițiale evidențiau doar un procent de 72,72% pentru clasa experimentală și 74,48% pentru clasa de control de realizare a sarcinilor de lucru pentru receptarea optimă a textului epic, rezultatele finale indică o creștere la 82,72% pentru eșantionul experimental și, respectiv, 80,00% pentru eșantionul de control.

Comparând rezultatele la probele date, se constată că performanțele elevilor clasei experimentale sunt superioare celor ale elevilor clasei de control, care la începutul perioadei aveau aproximativ același nivel de pregătire în ceea ce privește receptarea textului epic. Lucrul acesta dovedește faptul că aplicând în activitatea instructiv-educativă un demers metodic bazat pe folosirea în mod creator a lecturii explicative în ceea ce privește receptarea textului epic în școala primară, folosirea unui complex de metode activ-participative și interactive precum și aplicarea intensivă a unui set de teste formative specifice fiecărei specii a genului epic, se vor obține progrese reale în ceea ce privește capacitatea micilor școlari de a recepta eficient și corect mesajul fiecărui text în parte și le va fi un real ajutor în munca viitoare cu textul, la ciclul gimnazial și liceal.

Bibliografie:

1. Alexandru Gheorghe, (2024) Metodica predării teoriei literare la ciclul primar, clasele a III-a și a IV-a , Craiova, Ed. Gh. Alexandru.
2. Gherghina Dumitru (coord.), (2003). Limba și literatura română. Comunicare elaborată, Craiova, Ed. Didactica Nova, pag. 162-200;
3. Nicolescu Estera, (2003). Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar, Bacău, Ed. Egal, pag. 108-132;
4. Nuță Silvia, (2000). Metodica predării limbii române în clasele primare, vol. I, Ed. Aramis, pag. 120-164;

Prof. înv. primar: Bejenaru Dudu-Cătălin

Școala Gimnazială Nr.1 Tutova, Județul Vaslui

Predarea interdisciplinară a conținuturilor în ciclul primar: studiu de specialitate

Prin intermediul abordării interdisciplinare a conținuturilor diferitelor arii curriculare, se creează premise necesare dezvoltării capacităților elevilor de a realiza mai ușor corelații între diferite domenii de cunoaștere, de a integra cunoștințe în diferite și diverse domenii de viață, de a utiliza un limbaj comun pentru mai multe activități, oferindu-se astfel profesorului posibilitatea de a proiecta actul didactic în forme variate și complexe, asigurându-se implicarea activă a elevilor și astfel rezultatele obținute în urma evaluărilor sumative și finale vor fi mai bune.

Interdisciplinaritatea trebuie văzută ca „un demers ce se desfășoară pe mai multe niveluri, care constă în selecția și sinteza cunoștințelor existente în perimetrul multidisciplinar și în formarea de noi cunoștințe, concepte, legi, paradigme” (Opriș, 2006, 127).

Scopul abordării interdisciplinare la nivelul proceselor didactice este de a determina pe profesor să realizeze o cooperare și întrepătrundere între discipline pentru realizarea obiectivelor, chiar dacă acestea sunt stabilite pe discipline nu constituie un impediment deoarece există obiective comune mai multor discipline. În activitatea desfășurată la clasă se manifestă o tendință de a lucra la frontiera dintre discipline, de a lega disciplinele între ele ”de a le înscrie pe un soi de hartă generală a cunoștințelor și chiar de a căuta un sistem unitar care să le grupeze” (Bottomore, 1986, 39).

Prin intermediul interdisciplinarității, se favorizează transferuri între domenii de cunoaștere, se folosesc mijloace variate și procedee care îl ajută pe elev să-și dezvolte capacitatea de muncă și elimină inerția intelectuală. Elevul lucrează fără a fi suprasolicitat, întâmpină lumea și viața fără prejudecăți prin transferarea și asocierea cunoștințelor în abordarea realității.

Abordarea interdisciplinară în învățământul primar reprezintă o modalitate de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare care elimină barierele dintre discipline, permițând

elevilor să exploreze teme din perspective multiple. Integrarea Limbii Române (CLR/LLR) cu Muzica și Mișcarea (MM) și Artele Vizuale și Abilitățile Practice (AVAP) facilitează o învățare holistică și aplicată, precum și abordarea interdisciplinară, între Matematică și explorarea mediului (MEM) și Arte vizuale și abilități practice (AVAP) în învățământul primar permite elevilor să înțeleagă concepte abstracte prin manipulare directă și creație. Această metodă transformă ora de matematică dintr-un set de reguli într-un proces vizual și tactil.

Tratarea interdisciplinară presupune în general interacțiune între două sau mai multe discipline cum ar fi: limbă română – religie – istorie, religie-limbă română, matematică – fizică – chimie, geografie-religie, istorie-religie etc. La clasele primare interdisciplinaritatea se poate promova cu succes la lecție, când cunoștințele o reclamă. Profesorul trebuie „să se străduiască să extindă și să adâncească legătura dintre obiectele de învățământ, asigurând continuitatea procesului de instruire de la o etapă la alta, fiecare constituind premisă pentru cele care urmează” (Ardeleanu, 2010, 18).

Tratarea interdisciplinară cere profesorului să iasă din tiparele stricte ale disciplinei pe care o predă și să facă saltul de la simpla corelare a cunoștințelor la abordarea interdisciplinară a conținuturilor lecțiilor. Acest lucru trebuie avut în vedere atunci când se întocmesc planificările calendaristice, pornind de la ideea că însușirea interdisciplinară a cunoștințelor trebuie să fie un obiectiv urmărit de către profesor, realizat conștient și planificat.

Când se realizează proiectarea activității didactice profesorul trebuie să aibă în vedere pe lângă competențele generale și specifice urmărite, gruparea disciplinelor implicate în realizarea competențelor, folosirea metodelor specifice fiecărei discipline în corelare cu celelalte discipline.

Studiul interdisciplinar este calea cea mai sigură de evitare a supraîncărcării, a paralelismelor, de tratare riguroasă a fenomenelor și de formare a unui sistem unitar de cunoștințe. Interdisciplinaritatea este rezultatul firesc al dezvoltării cercetării pedagogice, de aceea ”interdisciplinaritatea în învățământ este un principiu de aplicare, o modalitate de gândire și acțiune, decurgând din evoluția științei contemporane” (Amihăilesei, 1986,48).

Studiul cu tema „Predarea interdisciplinară a conținuturilor în ciclul primar” a fost realizat în perioada mai-iunie 2025, prin intermediul unui sondaj de opinie. Scopul principal este realizarea unei analize corecte a părerilor și atitudinilor cadrelor didactice din cele două

școli, față de predarea interdisciplinară și identificarea celor mai bune soluții pentru realizarea acesteia, precum și pentru a vedea cum poate să susțină școala procesul de predare interdisciplinară.

Obiectivele urmărite au fost:

1. Cunoașterea și analiza opiniilor cadrelor didactice cu privire la predarea interdisciplinară
2. Determinarea măsurii în care cadrele didactice folosesc predarea interdisciplinară

În vederea colectării informațiilor, am utilizat ca instrument chestionarul „Predarea interdisciplinară a conținuturilor la ciclul primar”, care a fost aplicat cadrelor didactice de la Școala Gimnazială Nr.1 Tutova și Școala Gimnazială „Dimitrie Negruțiu” Pogonești.

Limitele evaluării:

- informațiile colectate sunt, în general, la nivelul percepțiilor;
- analiza datelor s-a făcut prin statistică descriptivă.

Caracteristicile grupului de respondenți la chestionar: Au răspuns la chestionar toate cele 13 cadre didactice din școală, care predau discipline la ciclul primar, respondenții se încadrează în următoarele segmente de vârstă: 20 – 25 ani: 0; 26 – 30 ani: 1; 31 – 40 ani: 1; 41 – 50 ani: 9; 51 – 60 ani: 2; 11 de gen feminin, 2 masculin. Gradele didactice ale cadrelor participante la studiu sunt: gradul I = 7, gradul II = 3, definitiv = 3.

Concluzii și recomandări

Opinia majorității respondenților din cele două școlii este că disciplinele studiate la școală sunt puternic legate între ele (10), 2 dintre aceștia consideră că există unele legături între ele, iar 1 consideră că nu există nici o legătură între discipline. În timp ce predau o lecție, fac legături între aceasta și alte discipline ocazional 6 dintre respondenți, frecvent 2, întotdeauna 2 rar 2 și niciodată 1, iar 10 persoane din cele 13 participante la studiu, consideră că orele ar fi mai interesante dacă ar fi ținute în parteneriat cu profesori de alte discipline, 3 consideră că nu.

Studiul de față evidențiază faptul că pentru pregătirea lecțiilor interdisciplinare este necesar alocarea unui timp și efort din partea cadrului didactic mai mare, unele cadre sunt obișnuite să folosească doar predarea monodisciplinară și nu sunt interesate să realizeze o predare interdisciplinară.

Majoritatea respondenților apreciază că programa școlară este un factor important al integrării predării interdisciplinare, urmat de cunoștințele și pregătirea cadrelor didactice. De asemenea, 7 dintre respondenții sunt de părere că ocazional profesorii își planifică activitatea la clasă interdisciplinar, 2-frecvent, 2-întotdeauna, 1-rar, 1-niciodată; 10 dintre participanții la studiu consideră că testele de evaluare cu conținut interdisciplinar sunt eficiente, iar 3 consideră că aceste teste nu sunt eficiente.

În ceea ce privește colaborarea cu cadre didactice din alte unități pentru planificarea și evaluarea interdisciplinară, 7 dintre respondenții sunt de părere că această colaborare ar avea efecte pozitive, iar 6 nu sunt de acord. În cadrul cercurilor pedagogice respondenții consideră că tematica activităților interdisciplinare este rar abordată +(10), ocazional atinsă (2), frecvent abordată (1); 10 dintre respondenți au fost de acord că este benefică o deschidere mai amplă a învățământului interdisciplinar pe plan educațional, iar 3 dintre respondenți consideră că abordarea interdisciplinară a activităților trebuie amplificată în contextul programelor școlare.

Predarea interdisciplinară, solicită fiecărui cadru didactic să părăsească tiparele stricte ale disciplinei pe care o predă, iar aceasta necesită măiestrie din partea profesorului în corelarea cunoștințelor și obiectivelor din diferite arii curriculare. Necesitatea abordării interdisciplinare a conținuturilor este motivată de volumul mare de cunoștințe pe care copiii le primesc, acestea necesită a fi selectate, prelucrate și apoi valorificate prin stimularea interesului elevului pentru cunoaștere prin corelarea dintre discipline.

Un învățământ interdisciplinar vizează să stabilească o organizare a activității educative în care elevul să fie plasat în situații semnificative și să efectueze activității care cer competențe dobândite nu numai la o disciplină școlară. Interdisciplinaritatea este necesară și ea presupune muncă, documentare și măiestrie pedagogică.

Bibliografie:

1. Cucuș, C. (2014). *Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită*. Iași: Editura Polirom (Abordări privind structurarea disciplinelor și interdisciplinaritatea).
2. Dulamă, M.E. (2010). *Metodologii didactice activate*. Cluj-Napoca: Editura Clusium.
3. Ionescu, M., Radu, I. (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia

Prof. înv. primar Lokodi Margit
Școala Gimnazială ”Apafi Mihály” Ernei

**Én és a vadállatok – Emberi kötelességünk az állatvilág
háborítatlanságának megőrzése. Személyiségfejlesztés lecketerv előkészítő
osztály számára**

Sajátos kompetenciák: 2.3. Kedvelt élőlények és tárgyak jellemzőinek felfedezése valamint az ezekkel való viszony feltárása

Műveletesített feladatok: - tudják megnevezni a tanult medvefajtákat, illetve legyenek róluk alapvető ismereteik; aktívan vegyenek részt a játékokban; ismerjék fel az állatkertben élő vadállatokat; tudják a legfontosabb viselkedési szabályokat a vadállatokkal kapcsolatban (legyen az vadon élő vagy állatkerti); legyenek képesek kifejezni az érzelmeiket

Óratípus: vegyes típusú óra

Módszerek, eljárások: szemléltetés, ellenőrzés, játék, megbeszélés, visszacsatolás

Munkaformák: frontális, csoportos, egyéni

Eszközök: Power Point prezentáció, számkártyák, hangulatjeles kártyák, történet képei, állatos kártyák, internetes videó (<https://www.youtube.com/watch?v=Um-KYkMlp1A>), puzzle furcsa állatokkal, jutalomkártyák

Megjegyzés: az alábbiakban eltérek a hagyományos lecketerv formátumtól, hogy részletesebben leírhasam az óra menetét és a segédanyagok is beleférjenek anélkül, hogy meghaladnánk a maximális oldalszámot.

Az óra menete:

Szervusz pinty, szervusz ponty c. játék eljátszása

-A mai órán a medvefajtákon kívül más állatokról is tanulunk és arról, hogyan kell nekünk, embereknek viselkednünk a vadállatokkal. Újra levetítem Medvecukor rokonait, kíváncsi vagyok, emlékeztek-e a nevükre és az érdekességekre, amelyeket tanultunk róluk.(prezentáció)

1. barna medve – a mi erdeinkben is él, mindenevő: erdei gyümölcsöket, gombákat, csigákat, eszik, a mézet is szereti

2. grizzly – Amerikában élő barna medve, kedvenc étele a lazac

3. fekete medve (baribál) – nagyobb testű, fekete a szőre

4. jegesmedve – a legnagyobb medveféle, az Északi-sarkon él, halakat és fókát eszik. Azért fehér, hogy a színével jobban beleolvadjon a havas vidékbe és nehezebben lehessen észrevenni.
 5. örvös medve – Indiában él, a hasán lévő fehér csíkról kapta a nevét.
 6. pápaszemes medve – a szeme körüli fehér folt miatt kapta a nevét.
 7. óriáspanda – Kínában él, ritka állat, bambuszleveleket eszik
 8. ajakos medve – kisebb medve, előreálló szájáról kapta a nevét
 9. maláj medve – ritka állat
 10. kis panda v, vörös macskamedve – úgy mosakszik, tisztogatja a bundáját, mint a macska
 11. mosómedve – nem igazi medve, mindig megmossa, amit eszik.
 12. koala – ő sem igazi medve, Ausztráliában él, erszénye van, csak eukaliptuszleveleket eszik
- Most kíváncsi vagyok, kit tudok becsapni, és kit nem. Kérdéseket fogok feltenni és adok rá három választ. Egyik válasz igaz, a másik kettőnél egy kicsit füllentek, ezért a játék neve Füllentős. A nálatok lévő számok közül azt kell felmutatni, amelyik válasz szerintetek igaz (1,2,3). (1. melléklet)

-játék: Volt egy kicsi kakasom

-Bemutatok nektek egy vízimadarat: ő a búbos vöcsök, mivel a fején kontyszerű tollazat van. Hoztam nektek egy történetet két búbos vöcsökről, de a történet képei összekeveredtek. Segítenétek nekem helyes sorrendbe tenni? (minden képet megbeszélünk, hogy mit ábrázol, majd sorrendbe helyezzük) (2. melléklet)

-Meséljük el a történetet! Szerintetek ez a történet megtörténhetett volna, ha az ember valahogyan közbeavatkozik, valami olyant tesz, ami ezeknek a madaraknak árt? Soroljatok fel ilyen helytelen cselekedeteket! (pl. A fészek tönkretéve, a tojásokat elviszi valaki, a kis fiókákat viszi haza valaki, a vízbe sok szemetet dob stb.)

-játék: Állatkert – állatos kártyákat osztok ki, két gyerek ugyanazt az állatot kapja. Amelyik állat nevét mondom, azok helyet cserélnek. Ha azt mondom „állatkert”, akkor mindenki helyet cserél.

-Most pedig egy igazi állatkertbe látogatunk el. Figyeljétek meg, milyen állatokat láttok, és azt is, hogy az emberek mit csinálnak.

-videó megtekintése: <https://www.youtube.com/watch?v=Um-KYkMlp1A>

-Hogyan viselkedtek a látogatók? (nem nyúltak az állatokhoz, nem mentek közelebb, mint amennyire szabad, csak a gondozók etették őket, senki nem szemetelt) Mit nem szabad tenni, amikor állatkertben vagyunk? (szemetelni, az állatokat etetni, bosszantani, a korláton belül menni)

-Most pedig kíváncsi vagyok, mit tanultatok ezen az órán. Kijelentéseket fogok mondani. Ha igaznak, jónak gondolod, amit mondok, akkor a mosolygós arcot emeld fel, ha helytelennek, hamisnak gondolod, akkor a szomorú arcot emeld fel. Ha nem tudod eldönteni, hogy jó vagy rossz, akkor a komoly arcot emeld fel. (3. melléklet)

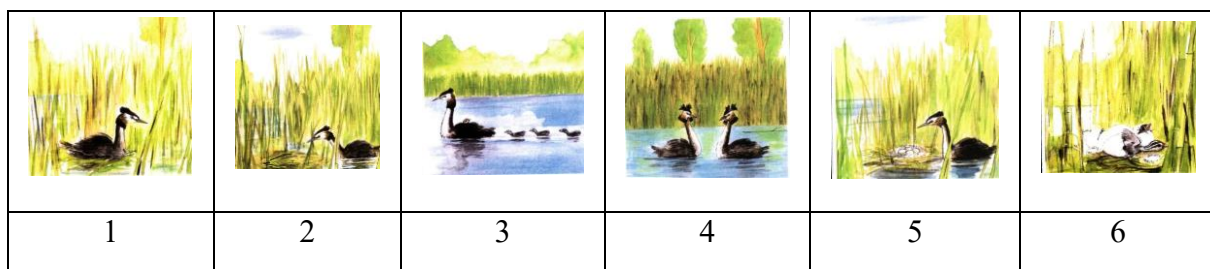
-Mivel ilyen ügyesek voltatok, jutalomképpen hoztam minden csapatnak egy puzzle-t. De nem akármilyent, hanem olyant, amin valami furcsa, vicces dolog van. Ha kirakjátok, megtudhatjátok, hogy mi benne a furcsa. (színes zsiráf, lepkefülű elefánt, bagolyfejű tigris, majomfejű panda.) Akiknek sikerül kirakni, egy állatos kártyával jutalmazom. (4. melléklet)

-Nagyon ügyesek voltatok. Már csak arra volnék kíváncsi, hogy éreztétek magatokat. Emeljétek fel a megfelelő arcocskát: ha nagyon jól, akkor a mosolygósat, ha rosszul, akkor a szomorút, ha egy kicsit jól, akkor a komolyat.







1. melléklet: Füllentős

1. Mit eszik a koala? A) eukaliptuszlevelet b) füvet c) faleveleket
2. A koalának van-e erszénye? A) igen b) nem c) nem tudom
3. Miről kapta nevét a mosómedve?
 - A) mossa a bundáját b) mossa az ételét c) az állatkertben mindig megmossák a bundáját
4. Miről kapta nevét a macskamedvének is nevezett kis panda? A) macskához hasonlít b) kis medvéhez hasonlít c) úgy mosakszik, tisztítja a bundáját, mint egy macska
5. Mit esznek a barna medvék?
 - A) csak növényeket, bogyókat b) csak kisebb állatokat c) mindenevők
6. Hol él a jegesmedve? A) az Északi-sarkon b) a Déli-sarkon c) mindenhol, ahol jég van
7. Mit eszik a jegesmedve? A) jeget b) pingvint c) halakat, fókát
8. Miért fehér a jegesmedve? A) kifehéredett a szőre b) már öreg c) hogyan beleolvadjon a fehér hó színébe és ne lehessen könnyen észrevenni
9. Mit eszik az óriáspanda? A) bambuszleveleket b) fák levelét c) bármilyen növényt
10. Mi a grizzly medve kedvenc eledel? A) málna b) áfonya c) lazac

2. melléklet: Történet sorrendbe helyezése



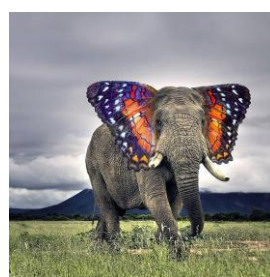
☺ helyes megoldás:

					
4	2	5	1	6	3

3. melléklet: Jó vagy rossz?

1. Télen a madaraknak csak magokat, zsiradékot adhatunk enni, kenyeret nem. ☺
2. Ha kiránduláson madárfészket találunk kis tojásokkal, nyugodtan elvihetjük a tojásokat. ☹
3. A madarak fészket sosem tesszük tönkre, még akkor sem, ha üres. ☺
4. Az ember nyugodtan elpusztíthat bármilyen vadállatot, mert ő az okosabb. ☹
5. Amikor kirándulni megyünk a rétre vagy az erdőbe, soha nem hagyunk ott magunk után semmiféle szemetet, mert annak a szemeteskukában a helye. ☺
6. Az állatkertben nem etetjük az állatokat emberi táplálékkal. Csakis akkor etethetünk, ha ezt a gondozók megengedik és az állatnak megfelelő ételt biztosítanak nekünk. ☺
7. Az állatkertben, miközben nézzük az állatokat, mi nyugodtan ehetünk magokat és a héját szétköpködhethetjük. ☹
8. Sosem megyünk közelebb a ketrecekhez, mint amennyire a korlát engedi. ☺
9. Az állatokat nyugodtan lefényképezhetjük. ☺
10. A fénykép kedvéért esetleg egy pillanatra közelebb mehetünk az állatokhoz, mint amennyire az megengedett. ☹☺

4. melléklet: Puzzle



Bibliográfia:

1. Veszprém Zoo <https://www.youtube.com/watch?v=Um-KYkMlp1A> letöltve 2018.03.12.
2. OH asszociációs kártyák
3. Worth1000 szerkesztésű képek (ma már nem létezik) , letöltve 2018.03.14.

Prof. înv. primar Lokodi Margit
Școala Gimnazială ”Apafi Mihály” Ernei

Magyar anyanyelvi kommunikáció – ellenőrző teszt

Az alábbi tudáspróba első osztályban, a betűtanítási időszak végén, a 27. hét után használható. Két részből áll: az első rész az olvasást és szövegértést méri fel, a második rész az íráskészséget. Használható külön illetve egyetlen felmérőként is.

Olvasás, szövegértés

1. Párosítsd a kis- és nagybetűket! Színezd azonos színűre az összetartozókat!

d	sz	g	gy	b	ty	cs	h	ü	ű
G	Sz	D	Ü	Gy	Ű	H	B	Ty	Cs

10p.

2. Kösd össze a szótagokat!

csá-	-ka	kagy-	-bó
bics-	-ha	sza-	-ló
bun-	-szár	szor-	-dag
pu-	-da	gaz-	-gos

8p.

3. Párosítsd a szavakat!

csodaszép	hangya
szorgos	virág
szemtelen	tyúk
hazug	légy
buta	macska

5p.

4. Kösd össze a mondatokat a megfelelő képpel!

Tavasszal virágzik.	
Szorgos rovar, sok mézet gyűjt.	
Belőle születnek a vízcseppek.	
A gyerekek láncot fűznek belőle.	
Éjszaka csillog az égen.	

5p.

5. Kösd össze a szavakat a megfelelő mondattal, majd írd be a szavakat a helyükre!

A tyúk a piacon látott.	olvasni
Nem tudott	becsapta
A kandúr őt.	hirdetést
Azt hazudta, hogy a tyúkokat tanítják tojni.	tanulni
A tyúk meg akart olvasni.	ezüsttojást

10p.

Írás

1. Írd le a betűket ugyanabban a sorrendben!

g G b sz Sz ty Ty cs Cs gy Gy d

12p.

2. Másold le a szavakat szótagolva!
csengő, gyertya, loccsan, gyalogol, csúf

10p.

3. Írd le képek nevét!



10p.

4. Egészítsd ki a neveket a hiányzó betűkkel! Figyelj a helyesírásra!

..... enge

.....ilárd

....őző

....abol....

....aba

Má....ás

....illa

Kin....ő

....ön....i

....ergő

12p.

5. Tollbamondás:

18p.

össz. 100 p.

Értékelés:

- 85-100p. *Nagyon jó*
- 65-84p. *Jó*
- 45-64p. *Elégséges*
- 0-44p. *Elégtelen*

Megjegyzés: a tollbamondás szövege tetszőlegesen választható az osztály színvonalához igazítva. A sorok száma is növelhető ha szükséges.

Bibliográfia:

Képek forrása: Pinterest <https://hu.pinterest.com/>

Prof. înv. primar Lokodi Margit
Școala Gimnazială ”Apafi Mihály” Ernei

Történelmi kvíz az ókori görögökről és rómaiakról

Az alábbi kvíz használható ismeretellenőrzésként, de akár játékos formában, versenyként is. A pontozása a feleletválasztós kérdéseknél azért egységesen 3, mert csak egyetlen válasz fogadható el. A javítás vagy áthúzás pontlevonással jár. Így arra biztatjuk a tanulókat, hogy fontolják meg a döntéseiket.

1. *Hogyan nevezték magukat a görögök?*

- a. Helléneknek
- b. Hellásznak
- c. Hektornak

3p.

2. *Mivel foglalkoztak?*

- a. mezőgazdasággal, hajózással, kézművességgel, kereskedelemmel
- b. harcosok voltak
- c. vadászattal

3p.

3. *Ki volt a görög főisten?*

- a. Hádész
- b. Zeusz
- c. Héra

3p.

4. *Mi volt Kr.e. 776-ban?*

- a. egy híres csata
- b. az első maratoni futás
- c. az első olimpiai játékok

3p.

5. *Hol rendezték az olümpiai játékokat?*

- a. a királyi udvarban

- b. a színházban
- c. az Olümposz hegyén

3p.

6. *Mi volt a nyertes jutalma?*

- a. sok pénz és babérkoszorú
- b. olajágból font koszorú és egy nagy amfóra
- c. olajágból font koszorú és szobrot készítettek róla

3p.

7. *Mi volt jellemző a színházakra?*

- a. mindig sokan voltak
- b. nagyon érdekes, vicces darabokat játszottak
- c. csak férfiak lehettek színészek, álarcban játszottak, és mindent nagyon jól lehetett hallani a nézőtéren

3p.

8. *Mit tartottak az amfórákban?*

- a. olajat, mézet, bort
- b. vizet
- c. tejet

3p.

9. *Milyen színekkel díszítették ezeket?*

- a. kék és fehér
- b. vörös és fekete
- c. vörös és fehér

3p.

10. Kösd össze az oszlopokat a nevükkel!



jón	dór	korinthoszi
-----	-----	-------------

3p.

11. Melyik monda szól Róma alapításáról?

- a. Romulus és Remus
- b. Romulus és Jupiter
- c. Mars és Remus

3p.

12. A monda szerint hány dombra épült Róma városa?

- a. 2
- b. 3
- c. 7

3p.

13. Mi volt a híres piactér neve?

- a. Novum Forum
- b. Forum Siculorum
- c. Forum Romanum

3p.

14. Karikázd be az igaz kijelentés betűjelét!

- a. a római fürdőket mindenki látogatta
- b. a fürdők vizét föld alatti kazán fűtötte
- c. a fürdőkbe csak gyerekek jártak

3p.

15. Sorolj fel 3 fontos dolgot, amit a rómaiaknak köszönhetünk!

1.....

2.

3.

3p.

16. A római viselet neve:

a férfiaknak,,

a nőknek,

4p.

17. Folytasd a mondást:

Minden út

2p.

18. Melyik volt a római harcosok egyik ismert alakzata, amellyel sikeresen harcoltak?

a. szarvasbogár

b. pók

c. teknősbéka

3p.

max. 54p.

Értékelés:

44 – 54p. **Nagyon jó**

32 – 43p. **Jó**

21 – 31p. **Elégséges**

0 – 20p. **Elégtelen**

prof. Constantin Gălăţan
Colegiul Naţional „Liviu Rebreanu” Bistriţa

Pointeri în limbajul C++: Partea 1

Limbajele C şi C++ oferă suport pentru pointeri. Un pointer este o variabilă care se utilizează pentru a reţine adresa din memoria RAM a unei alte variabile.

Un pointer indică locul din memorie al unei alte variabile (pointing – a indica, a arăta).

1. Noţiuni generale

Declararea unui pointer

```
T* ptr;
```

Expresia de mai sus declară un pointer spre variabile de tip T. Exprimare: ptr este un *pointer la T*.

T poate fi oricare tip predefinit (builtin): int, char, float, double, sau un tip creat de programator (custom type).

Exemplu:

```
int* ptr; // declară un pointer la int
```

Cum aflăm adresa de memorie a unei variabile?

Adresele de memorie ale variabilelor se obţin cu ajutorul **operatorului adresă &**

Exemplu:

```
int x = 10;
```

```
cout << &x; // în acest context, & este operator adresă
```

Ieşire:

```
0x3f11a2
```

Observăm că în limbajul C++ operatorul & este supraîncărcat. Poate fi operator adresă sau operator referinţă, în funcţie de context.

Cum memorăm adresa unei variabile?

Este necesară declararea unei variabile speciale, de tip pointer. Pentru exemplul de mai sus:

```
int x = 13;
```

```
int* ptr = &x; // în acest context - & este operator adresă
cout << ptr;
```

Ieșire:

0x3f11a2

De reținut:

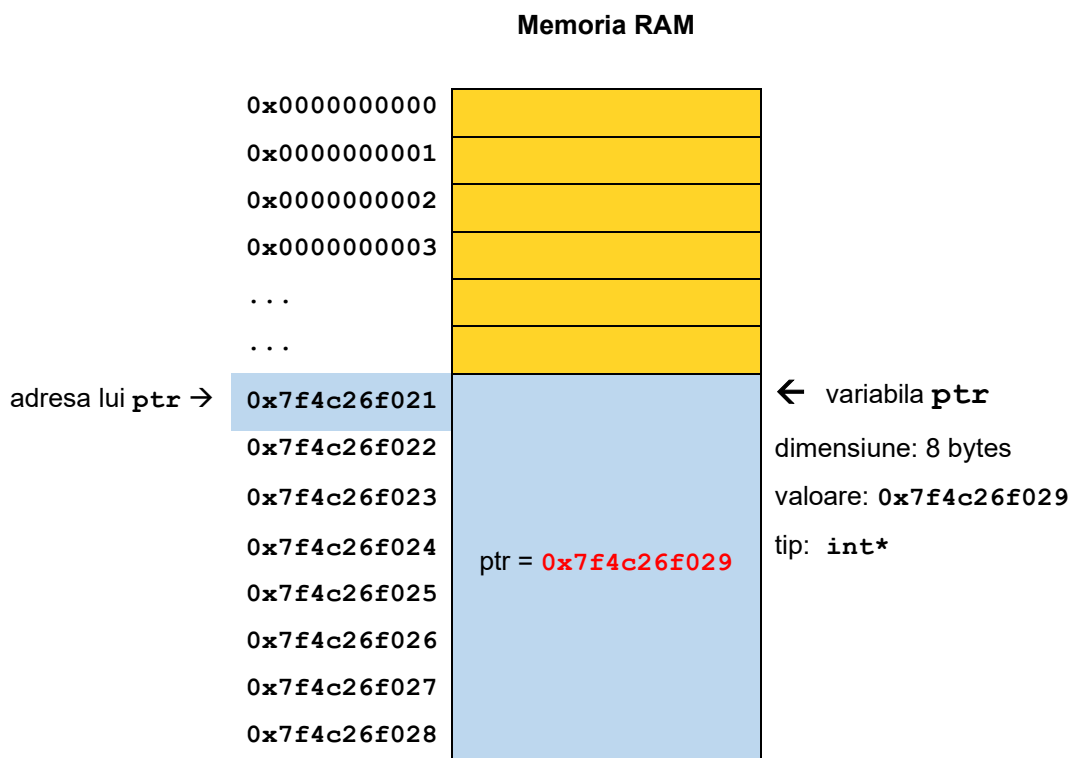
Un pointer este o variabilă de memorie care are, la fel ca alte tipuri de variabile:

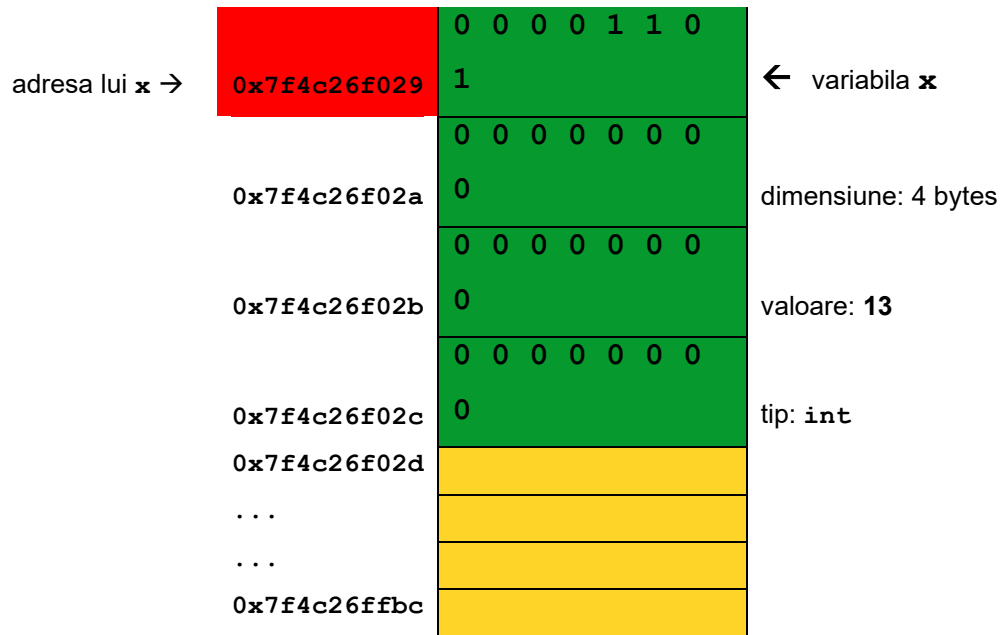
- Nume (ex: **ptr**)
- Tip (ex: **int***)
- Adresă de memorie (ex: **0x7f4c26f021**)
- Valoare: (ex: **0x7f4c26f029**)

Diferența față de alte tipuri de variabile este aceea că valoarea pe care o reține nu poate fi decât o **adresă de memorie** a unei alte variabile.

Cum se memorează pointerii în memoria RAM?

Un pointer se memorează la fel ca oricare variabilă, cu diferența că valoarea acestuia trebuie să fie o adresă a unei alte variabile de același tip. Fiecare byte din RAM are o adresă distinctă. În figura de mai jos, adresele sunt exprimate în baza 16 și variabilele **ptr** și **x** sunt cele din exemplul de cod anterior.





Numărul **x** = 13 scris în baza 2, este: 00000000 00000000 00000000 **00001101**

Important!

- Se observă faptul că pointerul reține cea mai mică dintre adresele celor patru bytes ai variabilei **x** ! Această adresă se consideră a fi adresa variabilei **x**.
- Cel *mai mic* byte (cel mai puțin semnificativ) este stocat primul în memorie. Această convenție este folosită pe majoritatea platformelor moderne, de exemplu, procesoarele Intel sau AMD (convenția **Little-endian**).

Câți bytes ocupă un pointer?

Dacă sistemul de operare are o arhitectură pe 64 de biți (ex: x64) și compilatorul este tot pe 64 de biți (ex: gcc_64), atunci un pointer va ocupa 64 de biți = 8 bytes.

Dacă sistemul de operare sau compilatorul au arhitectura pe 32 de biți, atunci un pointer va avea dimensiunea de 32 biți = 4 bytes.

Important!

Tipul pointerului trebuie să coincidă cu tipul variabilei a cărei adresă o reține. Altfel spus, nu există conversii implicite de la un tip de pointer la altul.

Un exemplu greșit:

```
float x = 2.3F;
```

```
int* p = &x; // eroare
```

Compilerul va anunța eroare de conversie de tip: valoarea returnată de **&x**, având tipul **float*** nu poate fi convertită la **int*** - tipul lui **p**.

Cum manipulăm valoarea unei variabile cu ajutorul unui pointer?

Pentru a accesa locația unei variabile simple **x** a cărei adresă este păstrată în pointerul **p**, se utilizează operatorul de *dereferențiere* *****

Exemplu:

```
#include <iostream>
int main()
{
    int x = 13;
    int* p;      // declarăm un pointer la int
    p = &x;      // atribuim pointerului adresa de memorie a
variabilei x
    *p = 100;    // atribuim variabilei x valoarea 100
    std::cout << *p << ' ' << x; // 100 100
}
```

Observație:

Simbolul ***** este supraîncărcat (are mai multe semnificații) în C++, în funcție de context:

- **int* p;** // aici permite declararea unui pointer (nu este operator)
- ***p = 10;** // aici plasează în memorie la adresa din p, valoarea 100 (este operator)
- **a * b** // aici înmulțește două valori (este operator)

prof. Constantin Gălățan
Colegiul Național „Liviu Rebreanu” Bistrița

Pointeri în limbajul C++: Partea a doua

Cum se declară pointeri la obiecte?

Obiectele (variabilele de tip **struct** sau **class**) conțin date membre (câmpuri) și eventual funcții membre (metode). Dacă într-un pointer se reține adresa unui obiect, atunci membrii obiectului (date sau funcții) se accesează cu ajutorul *operatorului de acces indirect (de indirectare)* ->

astfel: **ptr->membru**

Exemplu:

```
#include <iostream>
int main()
{
    struct Copil {
        char sex;
        int varsta;
    };

    Copil c = {'F', 17};
    Copil* ptr; // declar un pointer la tipul Copil
    ptr = &c;
    std::cout << ptr->sex << ' ' << ptr->varsta;
}
```

Exercițiu:

Pentru variabila *c* de tip *Copil* de tipul anterior, scrieți o secvență de cod prin care să demonstrați că adresa obiectului *c* este aceeași cu adresa câmpului.

Soluția și explicațiile, în programul următor:

```
#include <iostream>
int main()
{
```

```
struct Copil {
    char sex;
    int varsta;
};
Copil c = {'F', 17};
// declarăm un pointer la char, în care reținem adresa
obiectului
char* ptr = (char*)&c; // conversie de tipul de la Copil*
la char*
// Conversia la void* este necesară fiindcă în cazul
pointerilor la
// char, C++ afișează valoarea de la adresa ptr și nu adresa
propriuzisă
// Adresa campului sex și adresa obiectului c sunt aceleași
std::cout << (void*)ptr << ' ' << &c << '\n';

// Pointerul ptr "vede" numai campul sex
std::cout << *ptr; // F
}
```

2. Legătura dintre pointeri și tablouri

Există o legătură strânsă între pointeri și tablouri.

Practic, *numele unui tablou este un pointer la primul element al tabloului*:

```
#include <iostream>
int main()
{
    int a[] = {10, 20, 30, 40};
    std::cout << a << ' ' << &a[0] << '\n'; // 0x2fe7c13af1
0x2fe7c13af1
    std::cout << *a; // 10
}
```

Se observă ca **a** este un pointer care reține adresa lui **a[0]** și că valoarea de la adresa **a**, adică ***a** este aceeași cu valoarea **a[0]**. Să studiem exemplul următor:

```
#include <iostream>
int main()
{
    int a[] = {10, 20, 30, 40};
    for (int i = 0; i < 4; ++i)
        std::cout << a + i << " ==> " << *(a + i) << '\n';
}
```

Ieșire:

```
0xe563dffbd0 ==> 10
0xe563dffbd4 ==> 20
0xe563dffbd8 ==> 30
0xe563dffbdc ==> 40
```

Ce concluzie desprindem din acest output ?

Faptul că ***(a + i) == a[i]**, prin urmare **a + i** este adresa variabilei **a[i]**.

3. Aritmetica pointerilor

Operațiile aritmetice cu pointeri au fost concepute pentru parcurgerea și accesarea elementelor tablourilor. Un tablou elementele ocupă locații de memorie succesive, având toate aceeași dimensiune și același tip. Tablourile trebuie să fie deci omogene.

Din figura de mai sus, se vede că **a + 1** nu este adresa celui de-al doilea byte, ci al celui de-al doilea element al tabloului. Așadar, când scriem **a + i**, compilatorul transformă în:

a + sizeof(int) * i, reprezentând adresa celui de-al i-lea element, **a[i]**.

a) Incrementarea/decrementarea unui pointer

Dacă **p** este adresa unui element al tabloului, atunci **p++** indică adresa următorului element al tabloului, iar **p--**, adresa elementului anterior:

```
#include <iostream>
int main()
{
```

```
int a[] = {10, 20, 30, 40};
int* p = a;
p++;
std::cout << *p << '\n'; // 20
p--;
std::cout << *p;          // 10
}
```

Ilustrare:

Valori:	10	20	30	40
Variabile:	a[0]	a[1]	a[2]	a[3]
Adrese:	a	a+1	a+2	a+3
	p	p+1	p+2	p+2

b) Adunarea/scaderea unui pointer cu un scalar

Dacă n este un număr natural, și p reține adresa elementului $a[i]$ al unui tablou unidimensional, atunci $p += n$ este adresa lui $a[i + n]$, iar $p -= n$ este adresa lui $a[i - n]$.

Adunarea unui pointer cu un scalar este comutativă. Adică $a + i == i + a$

Prin urmare, $a[i] == *(a + i) == *(i + a) == i[a] !$

Exemplu:

```
#include <iostream>
int main()
{
    int a[] = {100, 200, 300, 400};

    for (int i = 0; i < 4; ++i)
        std::cout << i[a] << ' '; // a[i] == i[a]
}
```

Ieșire:

100 200 300 400

c) Diferența a doi pointeri

Este permisă operația de scădere între doi pointeri de același tip. Se folosește mai ales în legătură cu tablourile unidimensionale, pentru determinarea numărului de elemente ale tabloului care se găsesc între cele două adrese.

Exemplu:

```
#include <iostream>
```

```
int main()
```

```
{
```

```
    int a[] = {10, 20, 30, 40};
```

```
    int *p = a;          // adresa lui a[0]
```

```
    int *q = a + 3;     // adresa lui a[3]
```

```
    // q - p = numărul de elemente din intervalul de adrese [p,
```

```
q)
```

```
    std::cout << q - p << '\n'; // 3
```

```
}
```

prof. Constantin Gălățan
Colegiul Național „Liviu Rebreanu” Bistrița

Pointeri: Partea a treia

Comparația a doi pointeri

Când doi pointeri indică aceeași adresă de memorie, atunci aceștia indică același obiect (variabilă).

Doi pointeri se compară deci atunci când se dorește să se știe dacă indică aceeași variabilă.

Exemplu:

```
#include <iostream>
int main()
{
    int x = 3;
    int *p = &x, *q = &x;
    if (p == q)
        std::cout << "Pointerii indica acelasi obiect";
    else
        std::cout << "Pointerii indica obiecte diferite";
}
```

Ieșire:

```
Pointerii indica acelasi obiect
```

1. Pointerii și tablourile uni-dimensionale

Cum parcurgem un tablou uni-dimensional cu ajutorul pointerilor ?

Reamintim faptul că dacă a este un tablou uni-dimensional, atunci $a + i$ este adresa elementului $a[i]$ iar $*(a + i)$ este $a[i]$.

Exemplu:

```
#include <iostream>
int main()
```

```
{
    int a[100], n;
    std::cin >> n;
    // citire
    for (int i = 0; i < n; ++i)
        std::cin >> *(a + i);           // totuna cu std::cin >>
a[i];

    // afisare
    for (int i = 0; i < n; ++i)
        std::cout << *(a + i) << ' '; // sau std::cout << a[i]
<< ' ';
}
```

2. Pointerii și tablourile bi-dimensionale.

Elementele tablourilor bidimensionale, dar și cele cu mai mult de două dimensiuni, ocupă locații consecutive în memoria RAM, la fel ca și în cazul tablourilor uni-dimensionale. Aceasta permite accesarea elementelor în timp constant, prin utilizarea pointerilor.

În cazul unui tablou bi-dimensional **a**, pointerul **a** (adresa tabloului) are aceeași valoare ca **a[0]** (adresa primei linii). Începând cu adresa **a** sunt elementele primei linii, apoi începând cu adresa **a + 1** elementele liniei a doua, și așa mai departe.

Cum parcurgem un tablou bi-dimensional cu ajutorul pointerilor ?

Subliniem faptul că dacă **a** este un tablou bi-dimensional, atunci **a + i** este adresa liniei **i** a tabloului, iar ***(a + i) + j** este adresa elementului **a[i][j]**.

Avem deci:

$$a[i][j] = *(a[i] + j) = (*(a + i) + j)$$

Exemplu:

```
#include <iostream>
int main()
```

```
{
    int a[100][100], n, m;
    std::cin >> n >> m;

    // citire
    for (int i = 0; i < n; ++i)
        for (int j = 0; j < m; ++j)
            std::cin >> (*(a + i) + j); // (*(a + i) + j) ==
a[i][j]
    // afisare
    for (int i = 0; i < n; ++i, std::cout << '\n')
        for (int j = 0; j < m; ++j)
            std::cout << (*(a + i) + j) << ' ';
}
```

3. Note finale

Care este prioritatea operatorului de dereferențiere ?

Frecvent, la declararea pointerilor, operatorul * apare în combinație cu operatorii () – operator de grupare și operatorul [] - operator de indexare (*subscript operator*).

Operatorul () are prioritatea cea mai mare, urmat de [] și apoi *.

Exemple:

```
int *p[100]; // Declar un sir de 100 elemente de tip int*
int (*p)[100]; // Declar un pointer spre siruri de 100 de
elemente
// de tip int
float** p; // Declar un pointer spre un element de tip
float*
// sau un pointer spre un sir de elemente de
tip float*
```

```
double *p[10][20]; // Declar o matrice de dimensiuni 10x20
                // de pointeri la double
double (*p)[10][20]; // Declar un pointer spre matrici
                // de dimensiuni 10x20 de tip double
```

Există diferențe între char și pointeri spre alte tipuri ?*

Între un pointer la char și un pointer la oricare alt tip de date, există o singură diferență, legată de modul în care compilatoarele tratează un pointer la char, atunci când se utilizează într-o operație de ieșire.

Într-o operație de inserție în stream, de exemplu `std::cout << p;` cu `p` – pointer la caracter, la ieșire nu se va scrie adresa de memorie reținută în `p`, ci caracterul de la acea adresă, împreună cu toate caracterele care urmează, până la întâlnirea unui caracter null (`'\n'`). Un caracter null are toți cei opt biți egali cu zero. Din acest motiv șirurile de caractere trebuie să aibă la final caracterul null.

Exemplu:

```
int a[] = {1, 2, 3};
std::cout << a << '\n'; // scrie adresa primului element

char b[] = "123";
std::cout << b;          // scrie 123
```

Ce se înțelege prin pointer nul ?

Un pointer nul este un pointer care are valoarea 0 pentru fiecare bit al fiecărui byte al său. Inițializarea cu nul se poate în trei moduri. Expresiile următoare sunt toate corecte în C++:

```
int* p = NULL; // stil C
int* q = 0;    // stil C++
int* r = nullptr; // stil C++ (recomandabil)
```

Limbajul C++ suportă toate cele trei forme, în vreme ce limbajul C o admite doar pe prima.

Scarlat Rodica-Georgiana
Școala Gimnazială Nedelcu Chercea
Localitatea Brăila, județul Brăila

Solidaritatea – abilitate morală. Needucabilii de Gordon Korman

Romanul lui Gordon Korman, *Needucabilii*, este povestea tuturor timpurilor care poate fi citită la orice vârstă și să inspire lectorii din toate colțurile lumii care parcurg textul cu mintea și inimile deschise. Elevii clasei a opta, băieți și fete, ne învață lecția supremă a solidarității, devenită relevantă în contextul marginalizării sociale. În această grupă sunt repartizați copiii care au întârzieri în învățare, au probleme de comportament, nu se adaptează ritmului impus de programa școlară, sunt violenți, necomunicativi, retrași, neadaptații. Profesorii ocolesc clasa, o consideră foarte dificilă și neproductivă. Ar face orice doar să nu devină responsabili de ea. Incredințarea acestora ar fi o pedeapsă pentru ei, un regres profesional.

Faptele sunt prezentate de ochii ageri ai unei fete, Kiana, care ajunge în această grupă specială, întâmplător. Tânăra trebuie să locuiască cu tatăl ei și soția lui timp de două luni, cât mama ei, actriță, joacă într-un film. Ea își observă colegii, profesorii, școala și constată care este mersul lucrurilor. Parker Elias, este colegul ei, care are permis de conducere temporar la paisprezece ani. Dislexia îi creează acestuia probleme de învățare și o stagnare educativă. El duce recoltele familiei la piață și pe bunica lui la un centru pentru bătrâni, unde participă la activități dedicate. Aldo Braff se înfurie repede, Mateo Hendrickson iubește filmele SF și vorbește în klingonială, îi asocială pe cei din jur cu personaje de film. Anderson Born este un hocheist rănit care este uitat de coechipieri și de către antrenor pentru că nu mai este considerat folositor în meciuri.

Profesorul Kermit se află în pragul pensionării, bea multă cafea, este marginalizat de către colegii de cancelarie pentru că îl consideră vinovat de un fapt petrecut cu mulți ani în urmă. Elevii din clasa lui au copiat la examenul de Evaluare Națională, iar el este considerat principalul responsabil. Din acel moment cariera lui se află în declin, la fel și viața personală. Nu mai este un profesor la fel de dedicat, își ignoră elevii, le dă fișe, dar nu se asigură de rezolvarea cerințelor sau corectitudinea acestora, completează rebusuri și numără zilele până la finalul anului.

Lucrurile se schimbă din momentul în care profesorul Kermit discută cu profesorul de sport, cu directorul adjunct pentru ca sportivul rănit din clasa lui să poată participa alături de coechipieri la întâlnirea cu suporterii. Cadrul didactic observă nedreptatea pe care o trăiește

Anderson Born. Băiatul se consideră vinovat pentru că s-a accidentat, are o stare de spirit nu foarte bună. Rezultatele lui școlare sunt la limita promovării. El este foarte trist pentru că membrii echipei sale nu îl mai salută, l-au exclus din grupul lor ca pe un aducător de ghinion. Kermit îl consideră responsabil de situația creată pe antrenorul care se folosește de tinerețea și forța băieților în jocurile de hochei, doar pentru a obține victorii. Când aceștia au nevoie de el, îi abandonează. Chiar dacă demersurile lui Kermit nu au succesul scontat, pentru că și el este un paria, elevii clasei lui remarcă intenția și sunt mai atenți la el.

Cu ocazia derulării activităților din Săptămâna școlii, elevii clasei a opta nu sunt luați în calcul, iar domnul Kermit luptă să o convingă pe doamna director că și ei sunt parte a comunității școlare și este necesară includerea lor. Nici de data aceasta nu iese victorios, iar elevii lui, în semn de mulțumire fură vuvuzelele cumpărate pentru eveniment și le aruncă în râul din apropiere, pentru că profesorul lor nu tolera zgomotele foarte stridente. Pentru fapta lor, copiii sunt suspendați de la cursuri timp de o săptămână. În tot acest timp, motivat de susținerea elevilor lui, domnul Kermit, cu ajutorul unei colege mai tinere care îl simpatizează, reorganizează sala de studiu, aduc panouri, manuale, hărți, profesorul pregătește planuri de lecție. Este inițiată o modalitate de marcare a progresului pentru implicarea școlară a elevilor, panoul cu codițe de iepuraș. Profesorul Kermit folosește aceste codițe pentru a preda lecțiile de economie. Copiii le economisesc, le tranzacționează, le vând, le împrumută, primesc dobândă. În scurt timp apar schimbări în atitudinea față de școală a elevilor clasei a opta, a needucabililor. Ei au parte de planuri de intervenție personalizate. Sunt încurajați să se ajute unul pe celălalt, să colaboreze. Citesc, studiază, devin o echipă, le pasă unul de celălalt. Primesc pizza când obțin numărul maxim de codițe.

Kermit remarcă nevoile speciale ale fiecărui copil și lui Parker îi identifică dislexia. Îi cumpără băiatului anagrame cu ajutorul cărora să învețe să lupte cu afecțiunea lui. Pentru el solicită chiar și ajutorul unui specialist. Copilul obține progrese, încet, dar sigur. Rahim, pasionat de desene, este îndrumat către o școală populară de artă pentru a se întâlni cu tineri care au aceeași plăcere de a se exprima prin artă. Aldo, este temperat de colegi și ajutat să își țină furia sub control. Tot el este preferatul șopârlei Vladimir care fuge, se ascunde prin clasă, prin școală, doar de el nu se ferește.

Intră în scenă și elevul problemă de altădată, Jake Terranova, care a furat subiectele de la examenul de Evaluare Națională și le-a dat colegilor care au copiat, stârnind uriașul scandal. În prezent este un afacerist de succes care repară mașini la mână a doua, apoi le readuce pe piață. Jake o place pe mai tânăra colegă a domnului Kermit, motiv pentru care vine des pe la

școală și acceptă să îi ducă pe needucabili în atelierul său. Excursia este aprobată de doamna director după numeroase insistențe, iar elevii pornesc în explorare. Jake reușește să le capteze atenția cu prezentările sale, iar copiii descoperă echilibrul dintre cerere și ofertă, află că o afacere crește pentru că produsele sunt de calitate, iar clientul este respectat.

În tot acest timp, inspectorul școlar Thaddeus îi îngreunează domnului Kermit activitatea. El este ranchiunos, nu a putut uita vreodată rușinea adusă de elevii care au copiat și au făcut școala de rușine. Inspectorul plănuiește să îl concedieze pe Kermit pentru a nu obține pensia cuvenită la final de carieră. Acesta vrea să îi impute rezultatele slabe pe care le au elevii, deși știe că nu Kermit este responsabil de eșecul lor. Copiii învață, citesc, studiază, cât pot ei de bine pentru a obține un procentaj de promovare, dar rezultatele lor nu sunt apreciate de inspectorul Thaddeus care își duce la împlinire planul, desfășcându-i contractul de muncă domnului Kermit.

Cu gândul la profesorul lor, copiii nu renună. Se gândesc să se înscrie la Târgul de proiecte științifice, poate așa repară lucrurile. În atelierul lui Jake, sub supravegherea mecanicilor, copiii recondiționează în secret, mașina veche de douăzeci și șapte de ani a profesorului Kermit care avea tabla găurită în podea, jante ruginite, lipseau ștergătoarele, vopseaua era scorjită. Ei prezintă mândri o variantă de nerecunoscut, modernizat, lustruit, vopsit și obțin locul al doilea. Câștigă proiectul despre energia verde a unei turbine eoliene, dezvoltând conceptul motorului cu combustie internă. Cu toate acestea inspectorul Thaddeus nu își schimbă părerea.

Comunitatea locală află despre nedreptatea comisă dintr-un articol publicat în presa locală, iar domnul Kermit își recapătă postul. Copiii sunt bucuroși, euforici, iar profesorul redevine părintele și omul pasionat de altădată, nu se mai gândește la pensie. Finalul este magistral. Aldo, elev în clasa a opta, a needucabililor, termină de citit singurul roman început și parcurs vreodată de când este el elev, *Prietenii copilăriei mele*. Strigă de furie, este roșu la față, plânge. Băiatul cel mai furios și brutal din clasă dă dovadă de empatie, suferă alături de personajele despre care a citit. Este aplaudat de colegi și răsplătit cu o codiță pufoasă pe care oricum o datorează Kianei pentru un împrumut anterior. Mândră de el și bucuroasă pentru reușita lui, Kiana anulează datoria și îi dăruiește lui codița. Gesturile sunt simple, firești, izvorâte din suflet. Aldo, cel mai dificil elev din clasă, se emoționează și își îmbrățișează sincer colega. Pentru astfel de momente, de reacții, spune domnul Kermit, merită să fii profesor.

Solidaritatea este o virtute morală născută din empatie, din prietenie și bunătate. Personajele învață din greșelile făcute. Adulții înțeleg că sunt responsabili de bunăstarea

emoțională a copiilor. Aceștia simt generozitatea și implicarea, iar prin sinceritatea lor nativă, spun lucrurilor pe nume și reacționează în consecință. Cadrul didactic este modelul elevilor săi, dacă el muncește, elevii fac la fel, dacă el le acordă atenție, aceasta nu este ignorată. Fiecare copil are ritmul său de manifestare, dar uniți devin un carusel cu mai multă forță și o viteză accelerată. Se mobilizează unul pe celălalt. Elevii aveau nevoie de un adult care să creadă în ei și să le ofere oportunitatea de a dovedi de ce sunt capabili. Doar un om care suferă sau căruia i s-a făcut o nedreptate poate să înțeleagă o altă ființă aflată în necaz. Sprijinul moral acordat într-un moment de impas este dovada compasiunii supreme. Responsabilitatea reciprocă validată de solidaritate, îi face pe cei implicați să fie răspunzători unii de ceilalți. În cazul de față Kermit este răspunzător de elevii săi, iar copiii sunt alături de profesorul lor. Solidaritatea întărește legătura lor și construiește premisele unor reușite.

Bibliografie

1. Korman, Gordon, *Needucabilii*, București, Editura Arthur, 2022

Scarlat Rodica-Georgiana
Școala Gimnazială Nedelcu Chercea
Localitatea Brăila, județul Brăila

Valori morale în textele literare

Evaluarea Națională este o testare care verifică competențele elevilor la final de clasa a VIII-a. La itemul 9 de la literatură este solicitată identificarea, în textul literar, a unei teme literare, a unei valori morale sau a unei valori culturale. Fiecare concept are parametrii săi prin care se deosebește, dar, la fel de ușor, pot fi și confundate.

Valorile morale reflectă comportamentele umane, izvorâte din credințe personale, din educația primită în familie, manifestate în relațiile cu cei din jur. Aceste reacții sunt voluntare și nu solicită o apreciere materială sau recompensă de orice fel. Ele sunt esențiale pentru a putea face diferența dintre ceea ce este bine și ce este rău, ceea ce este corect și ce este greșit. Generozitatea, altruismul, **bunătatea**, demnitatea, mila, loialitatea, **toleranța**, modestia, sinceritatea, **perseverența**, le simțim izvorând din noi înșine, nu ne pot fi impuse de voința altcuiva.

Elevii au nevoie, pentru a se raporta concret la conceptul moral, de o sugestie, de o prezentare cu ajutorul căreia să deosebească valorile morale unele de celelalte, precum și de valorile culturale sau temele literare. Într-un text literar nu identificăm o singură valoare morală, ci mai multe, acestea se întrepătrund, se evidențiază unele pe celelalte, derivă una din alta. Un personaj poate manifesta mai multe astfel de valori morale.

Exemple de texte în care se regăsesc valori morale:

Generozitate	Kimberly Brubaker, Bradley <i>Războiul care mi-a salvat viața</i>
Altruism	Ionel Teodoreanu, <i>La Medeleni</i>
Bunătate	Sharon Creech, <i>Povestește-mi ceva</i>
Demnitate	Mihail Sadovenu, <i>Iapa lui vodă</i>
Milă	Petre Ispirescu, <i>Aleodor împărat</i>
Loialitate	Ion Creangă, <i>Povestea lui Harap-Alb</i>
Toleranță	R. J. Palacio, <i>Minunea</i>
Modestie	Ioan Slavivi, <i>Popa Tanda</i>
Sinceritate	Michael Ende, <i>Momo</i>
Perseverență	J. K. Rowling, seria <i>Harry Potter</i>

Bunătatea presupune apropiere între oameni. A-i zâmbi cuiva, fără a implica alte manifestări asociate. A saluta și a întreba un coleg de clasă ce mai face sau cum se mai simte, sunt reacții simple ale unui suflet care dorește binele celui de lângă el. A-i ceda scaunul în autobuz unei alte persoane, a deschide ușa vecinului care are mâinile ocupate cu multe sacoșele, a aștepta cu răbdare un bătrân să urce scările, fără a afla ostentativ, sunt comportamente care spun despre un om că este bun și că bunătatea îl reprezintă.

În povestea lui *Aleodor*, așa cum o spune Petre Ispiresc, tânărul fiu de împărat denotă doar bunătate și generozitate. Acestea sunt calitățile transmise de tatăl său pentru a fi un bun conducător. Când, din neatenție, calcă pe pământurile lui Jumătate-de-om-călăre-pe-jumătate-de-iepure-șchiop i se cere să aleagă moartea sau să i-o aducă pocitaniei pe fata Impăratului Verdeș. Așa, pornește el într-o călătorie care îi aduce în cale, un pește, un tăune, un corb, pe care îi cruță, îi ajută. Răspunde cu milă solităților acestora de a-i lăsa în viață. Nu mănâncă știuca, bandajează aripa corbului, nu calcă tăunele. Pentru bunătatea de care el dă dovadă, este răsplătit, la rândul său, de aceste ființe magice.

Toleranța este un atu extrem de necesar cetățeanului de astăzi, care la orice pas, este provocat să accepte diversitatea și varietatea culturală pe care o înțelege mai mult sau mai puțin. Comunitățile nu mai sunt izolate, ci au devenit spații interculturale. Grupuri etnice și religioase conviețuiesc, interacționează și învață să își respecte valorile, tradițiile și stilul de viață. În timp, au loc schimburi între culturi, influențându-se reciproc. Doar prin acceptare pot trăi laolaltă.

R. J. Palacio prin romanul său *Minunea* ne pune în fața unei povești foarte sensibile care validează puterea umană de a tolera, dar mai ales nevoia de a o face pentru a trăi în armonie unii cu ceilalți. Auggie are o malformație facială care mult timp l-a ținut departe de școală. Când mama îl înscrie în cele din urmă, temerile ei se adevăresc, băiatul suferind teribil din cauza răutăților colegilor care îi scriu bilețele răutăcioase, îi vorbesc urât, îl privesc suspicios sau se feresc de el. Pentru că este o fire blândă și sensibilă, nu durează mult până când colegii și profesorii îi descoperă calitățile și se împrietenesc. Summer și Jack îl susțin într-o altercație care are loc în tabără. Auggie îi apără la rândul său, devenind minunea școlii.

Perseverența implică autocunoaștere și perfecționare continuă. Am pierdut, am căzut, am eșuat, învăț din greșeli și devin mai bun pe zi ce trece. Lucrul cu propria persoană este dificil, meticolos, dar meritoriu pentru că ne aduce mai aproape de varianta noastră cea mai împlinită. Ne propunem să devenim cineva, să atingem un țel și nu ne abatem de la strategiile stabilite până nu le atingem. Cu determinare, cu consecvență și pasiune atingem succesul, ne dezvoltăm, suntem ceea ce vrem noi să fim.

Un exemplu de perseverență este comisul Ioniță din textul lui Mihail Sadoveanu, *Iapa lui vodă*. Acesta este un țăran răzeș care a primit moștenire de la străbunii săi pământul pe care-l muncește și care îi aduce bunăstarea. Necazul său este adus de un boier vecin cu el care în fiecare primăvară ară și seamănă câte o brazdă dinpământul comisului care se tot împuținează. Plângerile sale și ale celor de dinaintea sa au rămas fără rezultat timp îndelungat, în ciuda documentelor care îi indicau proprietatea, pentru că autoritățile locale erau corupte și susțineau cauza boierului hapsân. Comisul nu vrea ca această problemă să mai fie lăsată moștenire generațiilor următoare, conștient fiind că adevărul va fi mai greu de restabilit, odată cu trecerea timpului. Urcă pe iapa sa și pornește la un drum lung către Curtea Domnească, apelând la buna înțelegere a voievodului. Încrederea lui nu a fost înșelată, iar Vodă Mihai, odată ce a studiat documentele a poruncit unui om de-al său să restabilească ordinea la Drăgănești.

Sinceritatea este absolut necesară în viața de zi cu zi pentru a interacționa echilibrat cu cei din jur, dar și pentru a ne raporta la noi înșine. Nu putem construi o relație cu noi înșine sau cu ceilalți, dacă nu suntem onești. Verticalitatea sufletească ne însuflă respectarea regulilor pentru a ne putea integra social. Adevărul este cel care stă la baza manifestării oneste, exprimând ceea ce simțim, fără a-i induce în eroare pe ceilalți pentru beneficii personale.

Michael Ende, construiește un personaj memorabil, pe *Momo*, a cărei sinceritate dezarmantă o înconjoară de prieteni, dar și de neprieteni. Datorită calității sale planurile oamenilor cenușii sunt anulate. Liniștea fetei, răbdarea pe care o are cu ceilalți, capacitatea ei de a asculta fără a judeca demască planurile fumătorilor de trabucuri. Existența lor invizibilă este anulată de abilitatea ei de a nu se lăsa influențată. Ea nu aleargă după bunuri materiale, ci preferă compania oamenilor. Onestitatea ei o transformă într-o eroină care salvează situația. Ea își riscă viața pentru a restabili adevărul și a recuceri dreptul de a trăi timpul după regulile proprii.

Modestia este o formă de identitate morală care se remarcă prin simplitate și moderație. Aceasta se menține în echilibru datorită calmului și acceptării atât a succesului, cât și a eșecului care fac parte natural din experiența umană cotidiană. Atitudinea discretă, naturală o valorizează, fiind un semn distinctiv. Iese în evidență prin ea însăși, prin fapte, prin crezuri, printr-o atitudine lipsită de impertinență, vizibile. Ea este o forță care-i permite omului să se dezvolte și să se autodepășească.

Popa Tanda, personajul lui Ioan Slavici, nu a fost de la bun început un preot discret, îi certa pe săteni pentru ceea ce observa că nu ar fi tocmai adecvat în comportamentul lor. Pe sărăceni îi îndemna cu insistență să muncească, le ținea predici oriunde îi întâlnea sau îi umilea

pentru starea în care se aflau gospodăriile lor, pentru lipsa lor de preocupare. În timp, învață lecția modestiei, abia atunci când alege să se preocupe de bunăstarea propriei familii. Repară acoperișul casei, pune gard nou, plantează legume, îngrijește curtea, toate acestea pentru siguranța și binele preotesei și al copiilor. Renunță la a da lecții și a pierde vremea pe ulițele satului și împletește coșuri din nuiele pe care le vinde la târg. Seamănă porumb în spatele casei și îl privește mândru cum crește. Nici pământul din câmp nu rămâne nemuncit. Ani de zile se dedică familiei, iar sărăcenii îi urmează exemplul, transformând satul în unul prosper. Preotul nu și asumă niciun merit pentru această schimbare, el își trăiește bătrânețile alături de nepoți, în casa de lângă biserică.

Bibliografie

1. Ende. Michael, *Momo*, Editura Arthur, București, 2024
2. Ispirescu, Petre, *Aleodor Impărat*, Editura 100+1 Gramar, București, 1998
3. Palacio, R. J., *Minunea*, Editura Arthur, București, 2024
4. Sadoveanu, Mihail, *Hanul Ancuței, Iapa lui vodă*, Editura 100+1 Gramar, București, 1998
5. Slavici, Ioan, *Popa Tanda*, Editura 100+1 Gramar, București, 1998

Scarlat Rodica-Georgiana
Școala Gimnazială Nedelcu Chercea
Localitatea Brăila, județul Brăila

Valori culturale în textele literare

Valorile culturale sunt construite, dezvoltate pas cu pas atât de familie, de școală, cât și de comunitate. Fiecare dintre acești factori are rolul său de a trezi identitatea unei fiine a unei comunități restrânse, cum este familia, grupul de la școală, grupul de la serviciu sau mai largi, în extins al orașului, al poporului. Valorile culturale se identifică cu credințele, tradițiile și obiceiurile comunității, transmise din generație în generație. Acestea permit stabilirea unei identități culturale a unui individ. Școala, muzeele, casele memoriale, bibliotecile, artiștii, raportarea la religie, oamenii de știință și realizările acestora sunt canalele de propagare și acces cultural.

Exemple de texte în care identificăm valori culturale:

Admirarea farmecului naturii	Lacul de Mihai Eminescu
Pasiunea pentru lectură	Hoțul de cărți de Markus Zusak
Respectul față de familia noastră	Take, Ianke și Cadâr de Victor Ion Popa
Călătoria cu scopul de a descoperi lucruri	Toate pânzele sus! de Radu Tudoran
Practicarea unui hobby	Cireșarii de Constantin Chiriță
Iubirea de țară	Sobieski și românii de Costache Negruzzi
Respectarea obiceiurilor țării	Monastirea Argeșului
Identitatea națională	Deșteaptă-te, române, de Andrei Mureșanu
Egalitatea de șanse	Vasile Porojan de Vasile Alecsandri
Respectarea tradițiilor unui popor	Miorița

Pasiunea pentru lectură este necesară individului pentru a se dezvolta, pentru a putea explora și descoperi lumea largă cu toate frumusețile și ineditul său. Cititul ne crește, ne maturizează, dezvoltă în noi valori morale, aduce doar beneficii. Un om citit este un om cu idei, iar un om cu idei este un om care se poate salva pe sine din orice situație care apreciază frumosul dincolo de griul vieții cotidiene. Iubirea pentru cărți se cultivă, crește și se manifestă prin exemplul personal.

Lisel este personajul principal al romanului lui Markus Zusak, *Hoțul de cărți*. Ea trăiește în plin război, în plin genocid o poveste inedită. Prima carte pe care o salvează este a groșarului, apoi frură din casa primarului sau din rugul aprins în piața publică. Învăță să citească și împărtășește această pasiune cu cei îngrozoși de alarmele antiaeriene care le răscolește viața noapte de noapte. Vocea ei, ritmul lecturii aduc un strop de liniște celor bântuiți de moarte. Ori de câte ori sunt nevoiți să se ascundă, Lisel aduce cu ea cărțile, ea salvează cărțile, nu hrană fizică, ci pentru suflet.

Membrii familie care ne-au crescut merită respectul și aprecierea noastră. Prin eforturile lor suntem adulții de astăzi. Datorită implicării lor putem să ne atingem potențialul, să fim ceea ce ne dorim. Munca lor perseverentă, încrederea în noi și încurajările constante fac parte din identitatea noastră. Salutul afectuos, acceptarea unor idei cu care nu suntem tocmai de acord, vizitarea la intervale regulate sunt manifestări respectuoase față de cei dragi. Ne-au fost alături când am avut nevoie, este necesar să le răspundem la fel.

Ana și Ionel sunt copiii lui Take și ai lui Ianke din comedia lui Victor Ion Popa, *Take, Ianke și Cadâr*. Cei doi sunt crescuți în pace și armonie de cele două familii. Părinții îi susțin cât timp merg la facultate la București. Copiii îi vizitează și îi implică în luarea deciziilor. Îi anunță că vor să se căsătorească, iar când cei doi bătrâni se opun, nu iscă vreun scandal, ci așteaptă cu răbdarea ca ei să accepte lucrurile. Nu își contrazic părinții, nu se întorc împotriva lor. Ana și Ionel se gândesc cum ar putea ai să îi ajute pe cei doi care au fost negustori o viață întreagă. De aceea preiau ei afacerea și le susțin traiul unei bătrâneți liniștite.

Iubirea de țară se clădește de la vârste fragede prin comportamente simple de apreciere a trecutului neamului, a faptelor de vitejie ale înaintașilor, a însemnelor naționale. Doar astfel simțim că aparținem unui pământ și avem o identitate care ne reprezintă.

Nuvela *Sobieski și românii* scrisă de Costache Negruzzi este un text care elogiază spiritual de sacrificiu a nouăsprezece plăieși trimiși să păzească zidurile Cetății Neamț. Chiar dacă acestea nu adăposteau comori sau bunuri de preț, ei luptă cu prețul vieții pentru aceasta. Îi înfruntă pe polonezi, în ciuda faptului că aceștia erau o armată pregătită de atac. Nu se tem, nu se lasă impresionați de numărul prea mare care-i depășește, de armele lor mult mai puternice. Nici titlurile nobiliare pe care le prezintă solul polonez nu le diminuează aplombul de a lupta de pe zidurile de apărare.

Bibliografie

1. Negruzzi, Costache, *Sobieski și românii*, Editura 100+1 Gramar, București, 1998
2. Popa, Victor Ion, *Take, Ianke și Cadâr*, Editura 100+1 Gramar, București, 1998
3. Zusak, Marcus, *Hoțul de cărți*, editura Rao, București, 2010.

Aplicații ale integralei definite în geometrie și fizică

- **Aplicații ale integralei definite în geometrie.**

Determinarea volumului corpurilor de rotație.**Aplicație.**

- **Determinarea volumului unei sfere de rază R. ([1])**

Fie cercul de centru O și rază R, $C(O, R)$, unde O este originea sistemului de axe xOy . Acesta are ecuația : $x^2 + y^2 = R^2$.

Din ecuația cercului obținem ecuațiile semicercurilor situate deasupra și sub axa Ox:

$$y = \pm\sqrt{R^2 - x^2}, \quad x \in [-R, R].$$

Dacă semicercul situat deasupra axei Ox este rotit în jurul axei Ox, suprafața generată este o sferă și îi putem determina volumul astfel:

$$\begin{aligned} V &= \pi \int_{-R}^R (\sqrt{R^2 - x^2})^2 dx = \pi \int_{-R}^R (R^2 - x^2) dx = \pi \int_{-R}^R R^2 dx - \pi \int_{-R}^R x^2 dx = \\ &= \pi R^2 x \Big|_{-R}^R + \pi \frac{x^3}{3} \Big|_{-R}^R = \pi R^3 + \pi R^3 - \left(\frac{\pi R^3}{3} + \frac{\pi R^3}{3} \right) = 2\pi R^3 - \frac{2\pi R^3}{3} = \frac{4\pi R^3}{3}. \end{aligned}$$

$$V = \frac{4\pi R^3}{3}.$$

- **Aplicații ale integralei definite în fizică.**

Lucrul mecanic.**Aplicație.**

Comprimarea unui arc spiral este proporțională cu forța aplicată. Să se afle lucrul mecanic necesar pentru a comprima arcul cu 3 cm, știind că pentru a-l comprima cu 0,2 cm este necesară o forță de 1 kg. ([2])

$$x - \text{comprimarea arcului, } x = 0,2 \text{ cm, } F = kx, \quad 1 = k \cdot 0,2, \quad k = \frac{1}{0,2} = 5 \frac{\text{kg}}{\text{cm}} = 5 \text{kg} \cdot \text{cm}^{-1}.$$

$$L = \int_0^3 F dx = \int_0^3 5x dx = 5 \int_0^3 x dx = 5 \cdot \frac{x^2}{2} \Big|_0^3 = 5 \cdot \frac{9}{2} \text{ kg} \cdot \text{cm} = \frac{45}{2} \text{ kg} \cdot \text{cm} = 22,5 \text{ kg} \cdot \text{cm}$$

Bibliografie.

[1] Iacob, C.; Manual pentru clasa a XII-a, Elemente de analiză matematică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.

[2] Nicolescu, C-P.; Analiză matematică. Aplicații. Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Albatros, București, 1987.

Aplicații ale integralei definite

- **Aplicații ale integralei definite în geometrie.**

Volumul unui corp de rotație

Volumul unui corp de rotație obținut prin rotirea curbei reprezentative $y = f(x)$ în jurul axei Ox , $x \in [a, b]$ se calculează cu formula: $V(C_f) = \pi \int_a^b f^2(x) dx$, unde f funcție continuă și pozitivă, $f: [a, b] \rightarrow R_+$.

Aplicație.

Determinarea volumului unui cilindru ([1])

Fie un corp de rotație simplu pe care îl obținem prin rotația curbei reprezentative $f(x) = r$, funcția f este o funcție constantă și pozitivă.

$f(x) = r$, pentru orice $x \in [a, b]$.

Mulțimea $C_r = \{(x, y, z) \mid \sqrt{y^2 + z^2} \leq r, x \in [a, b]\}$ reprezintă un cilindru cu raza r și

înălțimea $b - a$.

Volumul cilindru se calculează cu formula:

$V(C_r) = S_b \cdot h$, unde S_b este aria bazei cilindrului și $h =$ înălțimea cilindrului.

$A_b = \pi r^2$, $h = b - a$, $V(C_r) = \pi r^2 (b - a)$, obținem că: $V(C_r) = \pi \int_a^b r^2 dx = \pi r^2 (b - a)$.

- **Aplicații ale integralei definite în fizică.**

Determinarea lucrului mecanic al forței lui Coulomb. ([2])

R = distanța dintre cele două sarcini Q, q

R_1 – reprezintă distanța inițială

R_2 – reprezintă distanța finală

Forța electrostatică depinde de mărirea (micșorarea) distanței dintre sarcini pe măsura depărtării (apropierii) dintre ele și este variabilă, fiindcă depinde de distanță.

Formula pentru lucrului mecanic al forței lui Coulomb, o putem determina folosind calculul integralei definite:

$$L = \int_{R_1}^{R_2} F dR = \int_{R_1}^{R_2} \frac{kQq}{r^2} dR = kQq \int_{R_1}^{R_2} \frac{dR}{R^2} = -\frac{kqQ}{R} \Big|_{R_1}^{R_2} = kQq \left(\frac{1}{R_1} - \frac{1}{R_2} \right).$$

Bibliografie.

[1] Boboc,N.;Colojoară,I.;Matematică, Manual pentru clasa a XII-a, Elemente de analiză matematică, Editura Didactică și Pedagogică, București,1985.

[2]https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Materialele%20Conferintei%20Republicane%20a%20Cadrelor%20Didactice_Vol_I_2018-178-181.pdf

INTEGRALA DEFINITĂ. APLICAȚII ALE INTEGRALEI DEFINITE

- **Aplicații ale integralei definite în geometrie.**

Determinarea ariei unui domeniu plan.

Aplicație.

Determinarea ariei cercului. ([1])

În sistemul de axe ortogonal, xOy , fie cercul $C(O, R)$.

Din ecuația cercului, $x^2 + y^2 = R^2$, determinăm ecuațiile celor două semicercuri situate

deasupra axei Ox , respectiv sub axa Ox : $y = \pm\sqrt{R^2 - x^2}$.

Pentru calculul ariei cercului folosim integrala definită, unde, $x \in [-R, R]$:

$$A = 2 \int_{-R}^R \sqrt{R^2 - x^2} dx.$$

Notăm: $x = R \sin t$. Folosim metoda schimbării de variabilă:

$$\text{Dacă, } x = R, \sin t = 1, t = \frac{\pi}{2}$$

$$\text{Dacă, } x = -R, \sin t = -1, t = -\frac{\pi}{2}$$

Rezultă că:

$$A = 2 \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} \sqrt{R^2 - r^2 \sin^2 t} \cdot R \cos t dt = 2R^2 \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} \sqrt{1 - \sin^2 t} \cdot \cos t dt = 2R^2 \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} \cos^2 t dt$$

$$\cos 2t = 2 \cos^2 t - 1, \cos^2 t = \frac{1 + \cos 2t}{2}$$

$$A = 2R^2 \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} \frac{1 + \cos 2t}{2} dt = R^2 \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} (1 + \cos 2t) dt = R^2 \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} dt + R^2 \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} \cos 2t dt =$$

$$= R^2 t \Big|_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} + R^2 \frac{\sin 2t}{2} \Big|_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} = R^2 \frac{\pi}{2} + R^2 \frac{\pi}{2} + R^2 \frac{\sin(\pi)}{2} - R^2 \frac{\sin(-\pi)}{2} = \pi R^2 + R^2 \sin \pi = \pi R^2$$

$$A = \pi R^2.$$

- **Aplicații ale integralei definite în fizică.**

Lucrul mecanic. ([2])

- Dacă $F: I \rightarrow R$, $I \subset R$ este o forță considerată ca o funcție continuă și se consideră o particulă care se deplasează în intervalul I sub acțiunea forței F , atunci lucrul mecanic efectuat de această forță pentru deplasarea particulei din punctul $a \in I$, în punctul $b \in I$, se determină astfel: $L = \int_a^b F(x)dx$.

Aplicație.

Determinați lucrul mecanic efectuat pentru a ridica un corp cu masa de 3 kg la înălțimea de 3 m . ([2])

Soluție.

$$L = \int_0^3 F dx = \int_0^3 mg dx = mgx \Big|_0^3 = 3 \cdot 10 \cdot x \Big|_0^3 = 3 \cdot 10 \cdot 3 = 90 \text{ J}.$$

Bibliografie.

[1] Iacob, C.; Manual pentru clasa a XII-a, Elemente de analiză matematică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.

[2] Boboc, N.; Colojoară, I.; Matematică, Manual pentru clasa a XII-a, Elemente de analiză matematică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1985.

Aplicații ale integralei definite

- **Calculul lungimii unui arc de curbă ([1])**

Dacă funcția $f : [a, b] \rightarrow R$, este derivabilă cu derivata continuă, lungimea arcului de curbă, de ecuație $y = f(x), x \in [a, b]$, se determină astfel:

$$l(f) = \int_a^b \sqrt{1 + (f'(x))^2} dx .$$

Aplicație.

Să se determine lungimea graficului funcției $f(x) = \frac{5}{2} x^2, x \in [0,1]$.

$$f(x) = \frac{5}{2} x^2, f'(x) = 5x,$$

$$l(f) = \int_0^1 \sqrt{1 + 25x^2} dx = \int_0^1 \frac{1 + 25x^2}{\sqrt{1 + 25x^2}} dx = \int_0^1 \frac{1}{\sqrt{1 + 25x^2}} dx + \int_0^1 x \cdot \frac{25x}{\sqrt{1 + 25x^2}} dx$$

$$\int_0^1 x \cdot \frac{25x}{\sqrt{1 + 25x^2}} dx = \sqrt{1 + 25x^2} \Big|_0^1 - l(f)$$

$$\text{Obținem că: } l(f) = \frac{1}{2} \left[\frac{1}{5} \ln(5x + \sqrt{1 + 25x^2}) + x\sqrt{1 + 25x^2} \right] \Big|_0^1 = \frac{1}{2} \left[\frac{1}{5} \ln(5 + \sqrt{26}) + \sqrt{26} \right]$$

$$l(f) = \frac{1}{2} [\ln \sqrt[5]{5 + \sqrt{26}} + \sqrt{26}].$$

- **Determinați lucrului mecanic necesar pentru a întinde un resort elastic.**

Aplicație.

Dacă lungimea unui resort este de 2 m iar pentru a-l întinde cu 1m este nevoie de o forță de 25 N, determinați lucrul mecanic necesar pentru a întinde resortul. ([1])

$$L = \int_0^2 F(x) dx = \int_0^2 kx dx = k \frac{x^2}{2} \Big|_0^2 = k(2 - 0) = 2k$$

$$F = kx, k = \frac{F}{x}, k = \frac{25}{1} N/m, \text{ rezultă că: } L = 2k = 2 \cdot 25 = 50J.$$

Bibliografie.

[1] Boboc,N.;Colojoară,I.;Matematică, Manual pentru clasa a XII-a, Elemente de analiză matematică, Editura Didactică și Pedagogică, București,1985.

INTEGRALA DEFINITĂ. APLICAȚII ÎN MATEMATICĂ / FIZICĂ

1. Integrala definită. Aplicație în geometrie.

Aria suprafețelor de rotație. ([1])

Dacã funcția $f : [a, b] \rightarrow R_+$, este derivabilă cu derivata continuă, atunci suprafața de rotație determinată de această funcție are arie și se determină astfel:

$$A(f) = 2\pi \int_a^b f(x) \sqrt{1 + (f'(x))^2} dx$$

Aplicație.

Sã se determine aria suprafeței de rotație determinată de funcția $f(x) = 1 + \sqrt{4 - x^2}$, $x \in [0, 1]$.

Soluție.

$$f(x) = 1 + \sqrt{4 - x^2}, f'(x) = -\frac{x}{\sqrt{4 - x^2}}, A(f) = 2\pi \int_0^1 (1 + \sqrt{4 - x^2}) \cdot \sqrt{1 + \frac{x^2}{4 - x^2}} dx$$

$$A(f) = 2\pi \int_0^1 (1 + \sqrt{4 - x^2}) \cdot \frac{2}{\sqrt{4 - x^2}} dx = 2\pi \int_0^1 \frac{2}{\sqrt{4 - x^2}} dx + 2\pi \int_0^1 2 dx = 4\pi \int_0^1 \frac{1}{\sqrt{4 - x^2}} dx + 4\pi \int_0^1 dx$$

$$A(f) = 4\pi \arcsin \frac{x}{2} \Big|_0^1 + 4\pi x \Big|_0^1 = 4\pi \arcsin \frac{1}{2} + 4\pi = 4\pi \cdot \frac{\pi}{6} + 4\pi = 2\pi \left(\frac{\pi}{3} + 2 \right).$$

2. Integrala definită. Aplicație în fizicã.

Aplicație. ([2])

Un punct material M, mobil pe axa Ox, este atras cãtre O de o forțã $F = -\frac{mk^2}{x^2}$. Determinați lucrul mecanic între $x = x_1$ și $OM = x_2$.

Soluție.

$$L = \int_{x_1}^{x_2} F dx = \int_{x_1}^{x_2} -\frac{mk^2}{x^2} dx = mk^2 \left(\frac{1}{x_2} - \frac{1}{x_1} \right).$$

Bibliografie.

[1] Boboc,N.;Colojoară,I.;Matematică, Manual pentru clasa a XII-a, Elemente de analiză matematică, Editura Didactică și Pedagogică, București,1985.

[2] Nicolescu, C-P.; Analiză matematică.Aplicații. Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Albatros, București, 1987.

Autor: Prof. Țușu Mariana

Matematică – Fizicã

Colegiul Național Aurel Vlaicu, București

Aplicații ale integralei definite în matematicã/fizicã

1. Aplicație în geometrie.

- Determinarea ariei unei suprafețe plane.

Aplicație. ([1])

Sã se determine aria suprafeței plane $A(f)$, dacã $f(x) = -3x, x \in [1,3]$.

$$A(f) = \int_1^3 (-f(x))dx = \int_1^3 3xdx = 3 \cdot \frac{x^2}{2} \Big|_1^3 = 3 \cdot \left(\frac{9}{2} - \frac{1}{2}\right) = 3 \cdot \frac{8}{2} = 3 \cdot 4 = 12.$$

2. Aplicație în fizicã/mecanicã.

Centrul de greutate. ([2])

Dacã f, g sunt funcții continue, $f, g : [a,b] \rightarrow \mathbb{R}, f(x) \leq g(x), x \in [a,b]$ și

$A = \{(x, y) \in \mathbb{R}^2 \mid a \leq x \leq b, f(x) \leq y \leq g(x)\}$, atunci centrul de greutate al unei plãci plane omogene care se identificã cu mulțimea A , are coordonatele:

$$x_G = \frac{\int_a^b x[g(x) - f(x)]dx}{\int_a^b [g(x) - f(x)]dx} \quad y_G = \frac{\frac{1}{2} \int_a^b [g^2(x) - f^2(x)]dx}{\int_a^b [g(x) - f(x)]dx}$$

Aplicație.

Sã se determine centrul de greutate al unei plãci plane omogene care se identificã cu mulțimea: $A = \{(x, y) \in \mathbb{R} \times \mathbb{R} \mid 0 \leq x \leq 1, x^2 \leq y \leq 2x\}$.

Fie $f(x) = x^2, g(x) = 2x$

$$x_G = \frac{\int_0^1 x[g(x) - f(x)]dx}{\int_0^1 [g(x) - f(x)]dx} = \frac{\int_0^1 x(2x - x^2)dx}{\int_0^1 (2x - x^2)dx}$$

$$\int_0^1 2x^2 dx - \int_0^1 x^3 dx = 2 \int_0^1 x^2 dx - \int_0^1 x^3 dx = 2 \cdot \frac{x^3}{3} \Big|_0^1 - \frac{x^4}{4} \Big|_0^1 = \frac{2}{3} - \frac{1}{4} = \frac{5}{12}.$$

$$\int_0^1 (2x - x^2) dx = 2 \int_0^1 x dx - \int_0^1 x^2 dx = 2 \cdot \frac{x^2}{2} \Big|_0^1 - \frac{x^3}{3} \Big|_0^1 = 1 - \frac{1}{3} = \frac{3-1}{3} = \frac{2}{3}.$$

$$x_G = \frac{\frac{12}{2}}{\frac{2}{3}} = \frac{5}{8}, x_G = \frac{5}{8}.$$

$$y_G = \frac{\frac{1}{2} \int_0^1 [g^2(x) - f^2(x)] dx}{\int_0^1 [g(x) dx - f(x)] dx} = \frac{\frac{1}{2} \int_0^1 (4x^2 - x^4) dx}{\int_0^1 (2x - x^2) dx}$$

$$\frac{1}{2} \int_0^1 (4x^2 - x^4) dx = \frac{4}{2} \int_0^1 x^2 dx - \frac{1}{2} \int_0^1 x^4 dx = 2 \cdot \frac{x^3}{3} \Big|_0^1 - \frac{1}{2} \cdot \frac{x^5}{5} \Big|_0^1 = \frac{2}{3} - \frac{1}{10} = \frac{17}{30}$$

$$y_G = \frac{\frac{17}{30}}{\frac{2}{3}} = \frac{17}{30} \cdot \frac{3}{2} = \frac{17}{20}.$$

$$G \left(\frac{5}{8}, \frac{17}{20} \right).$$

Bibliografie.

- [1] Nicolescu, C- P.; Nicolescu, M-G.; Matematică clasa a XII-a, Algebră superioară, Analiză matematică, Ediția a patra, revăzută și adăugită, Editura și tipografia ICAR, București, 2014
- [2] Catană, A.; Săcuiu, M.; Stănășilă, O.; Metodica predării analizei matematice, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

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 TEODORESCU

EDITOR: IANA CHIRILOV

REDACTORI: BIANCA ENACHE, DAN TEODORESCU