

MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN VÂLCEA
CASA CORPULUI DIDACTIC VÂLCEA
LICEUL DE ARTE „VICTOR GIULEANU” – RÂMNICU VÂLCEA

**SIMPOZIONULUI NAȚIONAL
DE REFERATE ȘI COMUNICĂRI ȘTIINȚIFICE
„PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ –
FACTOR DETERMINANT AL ÎNVĂȚĂMÂTULUI EUROPEAN”**



**EDIȚIA a VII-a
31 martie 2018**

ISSN= ISSN 2285 – 1992
ISSN-L 2285 – 1992

MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN VÂLCEA
CASA CORPULUI DIDACTIC VÂLCEA
LICEUL DE ARTE „VICTOR GIULEANU” RÂMNICU VÂLCEA

**SIMPOZIONULUI NAȚIONAL
DE REFERATE ȘI COMUNICĂRI ȘTIINȚIFICE**

**„PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE
PRACTICĂ PEDAGOGICĂ –
FACTOR DETERMINANT AL
ÎNVĂȚĂMÂTULUI EUROPEAN”**

**EDIȚIA A VII-A
31 MARTIE 2018**

ISSN= ISSN 2285 – 1992

ISSN-L 2285 – 1992

SIMPOZION NAȚIONAL de Comunicări Științifice
„Promovarea activităților de practică pedagogică – factor determinant al
învățământului european”
Ediția a VII-a, 31 martie 2018

Profesori Coordonator: Profesor metodist Valeria Șandru; Profesor Annemarie Keresztely

Ministerul Educației, Naționale
Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea,
Casa Corpului Didactic Vâlcea,
Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea,

ISSN= ISSN 2285 – 1992

ISSN-L 2285 – 1992

Design copertă : Angelescu Ana - Maria

Coordonare, realizare și supervizare:
Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea
Casa Corpului Didactic Vâlcea
Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

Redacția revistei:

Inspector Școlar General Andra Bică -. Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea
Director Keresztely Annemarie - Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea
Director CCD Luca Adrian –Casa Corpului Didactic Vâlcea
Profesor metodist CCD Valeria Șandru –Casa Corpului Didactic Vâlcea
Profesor Angelescu Ana Maria - Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea
Profesor Tricuță Algina- Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

CUPRINS

1. Inspector școlar general ANDRA BICĂ – <i>CALITATEA ÎN EDUCAȚIE, PREMISĂ A VIITORULUI.</i>11
2. Director CCD ADRIAN LUCA - <i>COMPETENȚE DOBÂNDITE PRIN PRACTICA PEDAGOGICĂ.</i>18
3. Director KERESZTELY ANNEMARIE – <i>ENGLISH - AN INTEGRAL PART OF ROMANIAN EDUCATION.</i>30
4. Profesor metodist VALERIA ȘANDRU – <i>IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN PROCESUL DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE.</i>36

SECȚIUNEA ÎNVAȚĂMANT PREUNIVERSITAR, NIVEL GIMNAZIAL, LICEAL

5. Profesor DIACONESCU CRISTINA – <i>PROZA LUI MIRCEA ELIADE. STRATEGII DE PREDARE.</i>42
6. Profesor PLEȘEA ADINA CRISTINA – <i>PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT CA RELAȚIE PREDARE - ÎNVĂȚARE – EVALUARE.</i>47
7. Profesor Metodist CIOBANU DUMITRU – <i>FORMAREA DEPRINDERILOR DE MUNCĂ INTELECTUALĂ LA ELEVII DE LICEU.</i>	53
8. Administrator financiar DUMITRANA VARINIA – <i>INCLUZIUNE SOCIALĂ ȘI CALITATE ÎN EDUCAȚIE.</i>	57
9. Bibliotecar PURANU GEORGETA – <i>PRACTICA PEDAGOGICĂ IERI-ASTĂZI-MĂINE.</i>	63
10. Informatician DĂSCĂLETE – BURTEA ALEXANDRU CONSTANTIN – <i>UTILIZAREA TIC PENTRU REALIZAREA MATERIALELOR DIDACTICE.</i>68
11. Profesor APOSTOL DOINIȚA – <i>PROIECTAREA DIDACTICĂ A UNEI LECȚII BAZATE PE INVESTIGAȚIE..</i>	75
12. Inspector CIOCHINĂ LUISA ANA – <i>UTILIZAREA CALCULATORULUI ÎN ACTIVITATEA DE PREDARE-ÎNVĂȚARE.</i>	81
13. Inspector DIACONESCU – ARMĂȘESCU CLAUDIA – <i>APLICAȚII ALE METODEI REDUCERII LA ABSURD LA MATEMATICĂ.</i>85
14. Inspector ȘTEFAN NATALIA – <i>ESTETICA ARTEI SI PREDAREA EI.</i>	88

15.	Preot BĂNUȚĂ ALEXANDRU – CRISTIAN – <i>EFACTUL MORAL AL RELIGIEI ÎN MODERNISMUL INTERDISCIPLINARITĂȚII DIDACTICE.</i>	91
16.	Profesor DIN MARIA ANDREEA - <i>PRACTICA PEDAGOGICĂ – ÎNTRE DEZIDERAT ȘI REALITATE..</i>	100
17.	Profesor VÎRTEJ IULIANA NICULINA – <i>FORMAREA DEPRINDERILOR DE MUNCĂ INTELECTUALĂ LA ELEVII DE LICEU.</i>	103
18.	Profesor UDREA MIHAELA – <i>PRACTICA PEDAGOGICĂ – O NECESITATE ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ.</i>	107
19.	Profesor MANU CORINA- <i>INOVAȚII DE PRODUS, INOVAȚII DE PROCES.</i>	112
20.	Profesor. PREDIȘOR CORINA – <i>MANAGEMENTUL CONFLICTELOR – TEHNICI DOBÂNDITE PRIN PRACTICA PEDAGOGICĂ.</i>	116
21.	Profesor ONOGEA RODICA – <i>TIPURI FUNDAMENTALE DE CERCETARE PEDAGOGICĂ.</i>	121
22.	Profesor psih. DICU SEVASTIA LIZUCA - <i>PROIECTAREA DIDACTICĂ A UNEI LECȚII BAZATE PE INVESTIGAȚIE.</i>	126
23.	Profesor SAMOILĂ DANIELA MIHAELA – <i>POLITICI EDUCAȚIONALE.</i>	132
24.	Profesor CAZACU IULIAN - <i>EDUCAȚIA ÎNTRE TRADIȚIONAL ȘI MODERN.</i>	136
25.	Profesor ANGELESCU ANA-MARIA – <i>METODA GÉDALGE DE SOLFEGIERE</i>	139
26.	Profesor TIȚOIU ELENA FLORIANA – <i>UTILIZAREA DE ACTIVITĂȚI “ICEBREAKER” IN PREDARE.</i>	144
27.	Profesor BECHERU RAMONA FLORENTINA și Profesor BECHERU COSMIN – <i>POLITICI EUROPENE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI ȘI FORMĂRII PROFESIONALE</i>	147
28.	Profesor MERLAN DOINA NARCISA – <i>PROIECTUL ȘI PRACTICA PEDAGOGICĂ</i>	151
29.	Profesor ALGINA ELENA TRICUȚĂ - <i>EDUCAȚIA VIITORULUI PARTE INTEGRANTĂ A BIROULUI MOBIL CAMIN-ȘCOALĂ-JOB.</i>	155
30.	Profesor PAPUZU CORNELIA și Profesor PAPUZU CONSTANTIN ANASTASIE - <i>IMPORTANȚA INVĂȚĂRII IN INVĂȚĂMÂNTUL CENTRAT PE COMPETENȚE.</i>	159
31.	Profesor VASÎ NICOLETA - <i>METODA TOMATIS.</i>	161
32.	Profesor ANESCU ANA VALENTINA - <i>VALOARE APTITUDINII DE COMUNICARE A PROFESORULUI CU ELEVUL.</i>	163
33.	Profesor STANCA LAURA - <i>INTERPRETAREA VIOLONISTICĂ..</i>	166
34.	Profesor DEACONESCU MARIUS-FLORIN - <i>MODUL DE PREDARE ȘI COMUNICARE AL CUNOȘTINȚELOR.</i>	168

35.	Profesor DEACONESCU CATALINA MARIANA - <i>CONTURAREA ÎNSUȘIRILOR DE PERSONALITATE.</i>	172
36.	Profesor SIMION LOREDANA - <i>PERSONALITATEA COPILULUI CU C.E.S.</i>	175
37.	Profesor BÎȚU JULIETA - <i>RITMUL CA PUNCT DE PLECARE ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ DIN ORFF – SCHULWERK.</i>	179
38.	Profesor STANCU MIHALCEA LUMINIȚA - <i>ȘCOALA ACTIVĂ ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ.</i>	182
39.	Profesor GAGIU GABRIELA-ELENA - <i>METODA DALCROZE.</i>	187
40.	Profesor STAMATE MIHAELA - <i>BENEFICIILE STUDIULUI VIORII PENTRU DEZVOLTAREA ARMONIOASĂ A ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL VOCAȚIONAL</i>	191
41.	Profesor BUTOLLO ALINA - <i>METODA LARS EDLUND ȘI BRIAN DENISS.</i>	193
42.	Profesor ILIE GRIGORE - <i>CUM SĂ ABORDAȚI PRIMA LECȚIE DE VIOARĂ CU UN ÎNCEPĂTOR?.</i>	197
43.	Profesor GIURAN MARIAN - <i>RESPONSABILITATE VERSUS IRESPONSABILITATE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ROMÂNESC.</i>	201
44.	Profesor ILEANA NEAGOE - <i>APLICAREA METODELOR DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE ÎN LECTIILE DE FIZICĂ. PROIECT DIDACTIC –“INSTRUMENTE OPTICE”.</i>	204
45.	Profesor CRĂCIUN MIHAELA - <i>ACTUALITATEA DIMENSIUNILOR PEDAGOGICE ALE TEORIEI ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE A LUI KOLB.</i>	209
46.	Profesor GABRIELA ȘUȚAN - <i>CONCEPTUL ȘI FUNCȚIILE EVALUĂRII.</i>	214
47.	Profesor TUDOR MĂDĂLINA - <i>DIMENSIUNEA PSIHOLOGICĂ A PREGĂTIRII PROFESORULUI.</i>	218
48.	Profesor. ANGHELESCU ALINA și Profesor CERCELARU CRISTINA - <i>ROLUL FEED-BACK-ULUI ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ.</i>	222
49.	Profesor MUNTEANU ADRIAN - <i>DEZVOLTAREA GÂNDIRII MUZICALE.</i>	226
50.	Profesor OLESCU ILEANA - <i>ȘCOALA- LOCUL UNDE ÎNVĂȚĂM SĂ FIM MAI BUNI!.</i>	231
51.	Profesor ADELA SUDITU – <i>MODELE DE EDUCAȚIE PENTRU COPII SUPRADOȚĂȚI.</i>	234
52.	Profesor IOANA LIDIA PAULA - <i>IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC.</i>	241
53.	Profesor UNGUREANU DANIELA - <i>METODE INTERACTIVE ÎN INTERPRETAREA TEXTULUI LITERAR.</i>	246

54.	Profesor COLCER MONICA – <i>INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ - STUDIU DE CAZ.</i>	249
55.	Profesor RISTEA MARIA-ADELINA - <i>ÉDUCATION DIFFÉRENCIÉE – UNE OPTION POUR LA DIVERSITÉ.</i>	255
56.	Profesor PETRESCU ANGELA - <i>METODICA EXPERIMENTULUI ÎN ORELE DE FIZICĂ.</i>	258
57.	Profesor CÎMPEANU FLORENȚA - <i>INSTRUIRE DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR.</i>	261
58.	Profesor LAZĂR MARIANA CRISTIANA - <i>CÂTEVA REFERIRI PRIVIND MINIATURA PENTRU PIAN ÎN MUZICA ROMÂNEASCĂ.</i>	265
59.	Profesor SITARU PĂUNA MIHAELA MARIA - <i>UN COPIL CARE NU SE JOACĂ VA DEVENI UN ADULT CARE NU VA ȘTISĂ GÂNDEASCĂ.</i>	269
60.	Profesor MATEI MARILENA - <i>PROMOVAREA DE STRATEGII DIDACTICE MODERNE UTILIZATE IN ÎNVĂȚĂMÂNTUL TEHNIC.</i>	273
61.	Profesor GIURAN ADRIANA - <i>ÎNVĂȚĂM DE LA PROFESIONIȘTI.</i>	278
62.	Profesor BÎRSAN MIHAELA - <i>EVALUAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE SCRISĂ.</i>	281
63.	Profesor IONESCU MARIA - <i>ROLUL FIRMEI DE EXERCITIU ÎN DEZVOLTAREA SPIRITULUI ANTREPRENORIAL AL ELEVILOR.</i>	284
64.	Profesor IVAN MARIANA - <i>PROIECT DIDACTIC.</i>	289
65.	Profesor ANDREI SIMONA - <i>METODE TRADIȚIONALE.</i>	293
66.	Profesor CRAFTENCO CARMEN - <i>PROIECT EDUCAȚIONAL “RECUPERAREA RĂMĂNERILOR ÎN URMĂ LA MATEMATICĂ”.</i>	298
67.	Profesor COMAN NICULINA - <i>PROIECT DIDACTIC.</i>	303
68.	Profesor CATRINA DIANA- ASINETA - <i>TENDINTE MODERNE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE.</i>	309
69.	Profesor RĂBOACĂ MARIA-NICOLETA - <i>SISTEMUL EDUCAȚIONAL ACTUAL BAZAT PE EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ.</i>	314
70.	Profesor VÂNEAȚĂ PERSIDA - <i>INTERVENȚIA EDUCAȚIONALĂ ÎN AUTISM.</i>	318
71.	Profesor ingner RUXANDA CONSTANTIN-CRISTIAN - <i>APLICABILITATEA PEDAGOGIEI ÎN MANAGEMENTUL PROBLEMELOR DISCIPLINARE.</i>	320
72.	Profesor MIHĂILESCU ALINA - <i>EDUCAȚIA DE ÎNALTĂ CALITATE.</i>	323
73.	Profesor ȘANTA ONELA și Conferențiar dr. ȘANTA CRISTIAN - <i>ABORDAREA DIFERENȚIATĂ – MODALITATE DE EFICIENTIZARE A LECȚIEI DE EDUCAȚIE FIZICĂ.</i>	326

74.	Profesor BOLOGA CRISTIANA - <i>IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN SUSȚINEREA DIVERSELOR TIPURI DE LECȚII.</i>	329
75.	Profesor CORENDEA DANIELA și Profesor CĂPĂȚÂNĂ MAGDALENA - <i>IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ PENTRU CARIERA DIDACTICĂ.</i>	341
76.	Profesor MARINESCU CAMELIA - <i>ROLUL ȘI IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE.</i>	345
77.	Profesor Inginer SMEDOIU CONSTANTIN SORIN - <i>ROLUL ȘI IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC, PARTE INTEGRANTĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EUROPEAN.</i>	349
78.	Profesor POPESCU CORINA - <i>MENTORATUL ÎN ROMÂNIA ȘI ÎN FRANȚA.</i>	352
79.	Profesor BANU CRISTINA - <i>ÎNVĂȚAREA DIFERENȚIATĂ.</i>	356
80.	Profesor POPA ECATERINA GEORGETA - <i>MODELE DE EDUCAȚIE DIFERENȚIATĂ.</i>	359
81.	Profesor SMARANDACHE VALENTIN și Profesor SMARANDACHE CRISTINA - <i>EDUCAȚIA DIFERENȚIATĂ ȘI SUSȚINEREA PRACTICII PEDAGOGICE.</i>	362
82.	Profesor MANAFU ELENA MIHAELA - <i>ANXIETATEA ÎN PERFORMANȚA INSTRUMENTALĂ.</i>	364
83.	Profesor POPA NATALIA NARCISA - <i>EDUCAȚIA DIFERENȚIATĂ - FACTOR MARCANT PENTRU O EDUCAȚIE MODERNĂ.</i>	370
84.	Profesor CHIREA MARILENA - <i>DEONTOLOGIA EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL CREȘTERII CALITĂȚII ACTULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA MATEMATICĂ</i>	373
85.	Profesor MARINESCU CARMEN - <i>DEONTOLOGIA EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL CREȘTERII CALITĂȚII.</i>	377
86.	Profesor DUCU NICOLETA NADIA - <i>DIDACTICA ORALULUI.</i>	385
87.	Profesor LUMINEANU CRISTINA MIHAELA - <i>ROLUL ȘI FUNCȚIILE PROFESORULUI ÎN ȘCOALĂ.</i>	389
88.	Profesor GHERMAN GABRIELA - <i>MATEMATICA ÎNTRE JOC SI POEZIE.</i>	393
89.	Profesor FĂRCAȘ CLAUDIU-DORIN - <i>RESPIRAȚIA, FRAZAREA, ARTICULAȚIA – TEHNICI DE EXPRIMARE A INTERPREȚILOR LA INSTRUMENTE DE SUFLAT.</i>	401
90.	Profesor PREOTEASA ELENA - <i>TRANSDISCIPLINARITATE ÎN GEOGRAFIE.</i>	404
91.	Profesor IRINA STRATULAT - <i>ELEMENTE METODICE PENTRU CULTIVAREA SENSIBILITĂȚII, A IMAGINAȚIEI, FANTEZIEI ȘI A CREATIVITĂȚII MUZICALE.</i>	409

92.	Profesor IONESCU C. CORNELIA - <i>ZOLTÁN KODÁLY – ASPECTE ALE DIDACTICII MUZICALE</i>	414
93.	Profesor PÂLȘU ROBERT - <i>EDUCAREA VOCII UMANE ȘI A APTITUDINILOR MUZICALE.</i>	419
94.	Profesor ȚUNCU MARIA BIANCA- <i>PRACTICA PEDAGOGICĂ, MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PRACTICE SPECIFICE CARIEREI DIDACTICE</i> 421	
95.	Profesor STROE MARIA ROXANA - <i>EDUCAȚIA ESTETICĂ PRIN ANSAMBLUL CORAL.</i>	423
96.	Profesor STROE MARIAN CRISTI - <i>PSIHOLOGIA ȘCOLARĂ.</i>	425

**SECȚIUNEA ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR,
NIVEL PRIMAR**

97.	Profesor învățământ primar VIEZURE ISABELLE ELENA și Profesor psihopedagog TUDOROIU ALEXANDRA ANAMARIA - <i>STUDIUL DE CAZ – PROGRAM TERAPEUTIC PENTRU FACILITAREA INTEGRĂRII COPIILOR CU ADHD ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ.</i>	428
98.	Profesor învățământ primar IORDAN LUCRETIA - <i>PERCEPȚIA CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE.</i>	434
99.	Profesor învățământ primar MUCĂLĂU LETIȚIA - <i>TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR.</i>	438
100.	Profesor învățământ primar STANCA CRISTINA- <i>DESPRE ȘCOALA DIN ZILELE NOASTRE.....</i>	441
101.	Profesor învățământ primar STANCIU ELVIRA - <i>ROLUL ȘCOLII ÎN FORMAREA PROFILULUI MORAL AL PERSONALITĂȚII ELEVULUI.</i>	444
102.	Profesor învățământ primar ROTEA ANCA MARIA - <i>METODE INTERACTIVE PENTRU UN ÎNVĂȚĂMÂNT EFICIENT.</i>	447
103.	Profesor învățământ primar PIRCAN IOANA - <i>„EDUCAȚIE DE CALITATE” – ÎN PARTENERIAT CU FAMILIA.</i>	453
104.	Profesor învățământ primar CÎMPEANU DIANA-ELENA - <i>PRACTICA DE ÎNȚIERE ÎN DIDACTICA SITUAȚIONALĂ.</i>	457

105. Profesor învățământ primar CĂPĂȚÎNĂ MARIA MAGDALENA- <i>PRACTICA PEDAGOGICĂ</i> .	460
106. Profesor învățământ primar DRAGOMIR ADELINA ELENA - <i>EDUCAȚIA RAȚIONAL-EMOTIVĂ ȘI COMPORTAMENTALĂ ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL ACTUAL</i> .	462
107. Profesor învățământ primar MAZILU MARIA MĂDĂLINA - <i>METODE ȘI MIJLOACE DE PREDARE A EDUCAȚIEI FIZICE LA CICLUL PRIMAR..</i>	465
108. Profesor învățământ primar SUROVCEK RODICA - <i>PORTRETUL PROFESORULUI CONSTRUCTIVIST</i> .	469
109. Profesor învățământ primar SUROVCEK ION - <i>FORMAREA ȘI CULTIVAREA DRAGOSTEI DE NATURĂ LA ȘCOLARII MICI</i> .	472
110. Profesor învățământ primar MARDALE GENOVEVA - <i>PRACTICA PEDAGOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ACTUAL</i> .	476
111. Profesor învățământ primar PĂTRAȘCU DELIA – <i>IMPORTANȚA CRITERIILOR ȘI FORMELOR DE EVALUARE A PRACTICII PEDAGOGICE</i> .	484

**SECȚIUNEA ÎNVAȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR,
NIVEL PREȘCOLAR**

112. Profesor învățământ preșcolar ROTARU ELENA - <i>IMPORTANȚA STABILIRII UNOR STANDARDE DE CALITATE PENTRU PRACTICA PEDAGOGICĂ</i> .	488
113. Profesor învățământ preșcolar COPĂCEL LUMINIȚA - <i>IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ PENTRU CARIERA DIDACTICĂ</i> .	491
114. Profesor învățământ preșcolar MARUȘCA PETRIȘOARA - <i>INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ ȘI INDIVIDUALIZAREA ÎN ACTIVITĂȚILE DIN GRĂDINIȚĂ</i> .	494
115. Profesor învățământ preșcolar STREIANU ANIȘOARA - <i>INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ ȘI INDIVIDUALIZAREA ÎN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP</i> .	497
116. Profesor învățământ preșcolar OSMAN CARMEN - <i>MODALITĂȚI DE SUSȚINERE A CALITĂȚII ÎN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ „STEP BY STEP”</i> .	502
117. Profesor învățământ preșcolar MIHAI MIHAELA-DIANA - <i>PROIECTAREA DIDACTICĂ ȘI MANAGEMENT EUROPEAN ÎN SPAȚIUL ROMÂNESC</i> .	505

118.	Profesor învățământ preșcolar MIHAI IOAN IULIAN - <i>ORGANIZAREA ȘI ÎNDRUMAREA ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN GRĂDINIȚĂ.</i>	508
119.	Profesor învățământ preșcolar ANGELESCU DANIELA - <i>PROIECT DE ACTIVITATE INTEGRATĂ „BOGĂȚILE TOAMNEI”.</i>	511
120.	Profesor învățământ preșcolar BONCAN RUXANDRA - <i>PROIECT DIDACTIC ABILITĂȚI PRACTICE.</i>	518
121.	Profesor învățământ preșcolar DUMITRAȘCU MIHAELA și Profesor învățământ preșcolar RĂDUȚOIU GHEORGHITA - <i>ÎNVATAMANTUL ROMANESC INTRE TRADITIE SI MODERN.</i>	522
122.	Profesor învățământ preșcolar DEACONU ELENA - <i>TIPURI DE ACTIVITĂȚI CUPRINSE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ.</i>	525
123.	Profesor învățământ preșcolar SANDU NARCISA - <i>REPERE ACTUALE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ PENTRU CARIERA DIDACTICĂ-IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE.</i>	529



1.CALITATEA ÎN EDUCAȚIE, PREMISĂ A VIITORULUI

Inspector școlar general ANDRA BICĂ

Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea

Județul Vâlcea

Când vorbim despre cultură vorbim despre valori. Iar valorile promovează adeseori lucrul bun, de urmat, de calitate, ceea ce va duce la o calitate a societății în care trăim.

„Reflecția despre valori este o constantă a spiritului filosofic, dar ea devine centrală în momentele cruciale ale istoriei. În rest, oamenii trăiesc în lumea *valorilor* fără a le *conștientiza*, așa cum nu conștientizează aerul pe care îl respiră. Pare de la sine înțeles ce este *adevărul*, ce sunt *binele*, *frumosul*, *fericirea*, *iubirea*, *libertatea*, etc.”

Termenul de calitate este modalitatea legală de protejare a lucrărilor unei persoane sau organizații în conformitate cu cerințele standardelor de calitate. Pentru controlul conformității se elaborează certificate de conformitate.

Calitatea serviciului educațional stă în mâinile educatorului și numai printr-o evaluare continuă se poate atinge standardul, direct proporțional cu promovarea unor servicii care să modifice relația educator - educabil, care să promoveze un serviciu educațional complet și un serviciu de consiliere global, care să respecte cu strictete finalitățile educației, potrivit Legii educației naționale.

Alte standarde se referă la respectarea raportului între gestionarea activității la clasă și managementul instituției, perfecționarea continuă, completarea cunoștințelor de contabilitate, finanțe, economie, managementul resurselor umane, marketing în paralel cu o buna practică psiho-pedagogică, promovarea personalului și respectarea independenței profesionale.

Logica și experiența anilor de lucru în învățământ mi-au arătat, de ceva timp că ceea ce producem la catedră iese în spațiu social așa cum noi am îmbrăcat, am dezbrăcat, am decorat sau am prelucrat pe parcursul lecției. Astfel, se pune problema responsabilității ce ne revine nouă, cadrelor didactice, care predăm o lecție așa cum știm noi, așa cum credem noi că e mai bine pentru grupul de copii, care ne ascultă sau așa cum am învățat noi, acum, peste un număr mare de ani sau mai recent, prin metode moderne.

Dar ce legătură are asta cu managementul? Mai toți știu că aceasta este partea de activitate, care revine directorului. Sau nu? Fără prea multe cunoștințe în administrarea unității de învățământ inițial, am înțeles, încă de la început că managementul se face de către toți angajații și nu numai.

Cine ar trebui să mai contribuie? Primii sunt beneficiarii direcți: elevii.

Dar cum influențează ei managementul? Ei pot descrie prin gesturi simple sau cuvinte fără rost, mulțumirea sau nemulțumirea în legătură cu primirea lor în școală, cu nivelul de cunoștințe acumulat, cu activitatea formativă ori cu modul în care a fost integrat sau marginalizat în colectivele de elevi.

Care avea să fie însă, formularea exactă, care descria cu precizie satisfacția elevilor mei? Expresia din privirile părinților ne răspunde mult mai direct și mai rapid la această întrebare.

Cadrele didactice știu exact în ce măsură au răspuns finalităților procesului educativ, dar mai ales nevoilor elevilor, căci, în primul rând, dascălii sunt evaluatori, evaluatori de situație, de context, de nivel de cunoștințe și de specific psiho-pedagogic, pentru o bună integrare socială a elevilor, prin aplicarea cunoștințelor învățate la școală.

Personalul didactic auxiliar și nedidactic asigură calitatea educației, prin asigurarea tuturor condițiilor specifice, în întreaga complexitate pe care o cuprinde munca acestuia.

Acesta să fie întreg spectrul de persoane implicate în asigurarea managementului de calitate? Cu siguranță, nu.

Intervin, pe rând comunitatea locală, autoritățile tutelare, partenerii și, fără să ne dăm seama de trecerea anilor, generațiile de elevi, care se vor așeza la același birou cu noi, în cancelarie, în colegialitatea noastră, cu mai puțină sau mai multă experiență, cu mai puțină sau mai multă responsabilitate față de munca lor, pentru care noi le-am dăruit sau nu apreciere, prin exemplul propriu.

Pe de altă parte, nu este mai puțin adevărat că prestatarii individuali au și ei o ofertă de produse proprii, față de oferta instituției, cu care participă la progresul produsului global „educație”, generat de către școală. Un cadru didactic, spre exemplu, poate oferi un produs „educație”, raportat mai mult la nivelul psihologic al elevilor, ori centrat pe metode active, ori pe activități educativ-formative, un angajat din domeniu didactic auxiliar poate oferi un produs „educație” asigurând un mediu igienico-sanitar eficace sau un proces de eliberare a documentelor eficace și eficient sau un mediu informațional performant. În plus, aceste produse „simple” au și ele un caracter compozit, fiind de fapt formate dintr-un pachet de elemente tangibile și intangibile.

De exemplu, pentru elevul și părintele unei școli, acest pachet este format din: înscrierea la școală, completarea documentelor la secretariat, impresiile de la intrarea în școală, primirea în clasă și cunoașterea cadrelor didactice, standardul de performanță al clasei în care a fost înscris elevul, utilitățile aferente (asigurarea condițiilor optime de studiu și a curbei de efort privind orarul, condițiile sanitare: apă, detergent, curățenie, relațiile cu colegii și cadrele didactice, dar și cu restul personalului și ale membrilor personalului între ei, activitățile educativ-formativ, evaluările periodice și finale, informarea și pregătirea pentru încheierea studiilor și certificare etc.).

Este foarte util pentru toți prestatarii unei instituții de învățământ să înțeleagă că sunt parte integrală a mașinăriei, care produce „educația” în instituția școlară în care lucrează și să analizeze întreaga secvență a proceselor, care au loc pe perioada așa-zisului contact cu un client (beneficiar – elev), deoarece satisfacția sau insatisfacția finală a beneficiarilor direcți – elevii, dar și indirecți – părinți, membrii comunității locale, parteneri etc. va depinde, până la urmă de calitatea fiecăruia dintre elementele componente ale produsului livrat pe piață.

Existența unor accepțiuni foarte diferite date noțiunii de „produs educațional” impune explicarea educației ca un produs, sub formă de servicii, oferite de organizația școlară.

Primii „integratori” de servicii în scopul realizării unui produs pot fi chiar prestarii. De exemplu, o școală poate avea o bogată ofertă educațională, care să răspundă din plin necesității comunitare, dar care să nu poată fi realizabilă. Produsele educaționale ale prestatarilor individuali se prezintă și ele sub formă compozită, ca un pachet de produse și servicii. Componentele principale ale acestui pachet sunt:

- un serviciu de bază. Pentru un cadru didactic, spre exemplu, acesta este procesul de predare-învățare, pentru un informatician, asigurarea bune funcționări a suportului IT;
- un serviciu periferic principal. În cazul cadrului didactic, acesta ar putea fi demersul formativ, iar în cazul informaticianului, un club IT. De remarcat că serviciul periferic principal poate fi în unele cazuri motivul cel mai însemnat pentru care unii clienți aleg organizația respectivă;
- servicii periferice secundare: sală de lectură, centru de documentare și informare pentru comunitate, facilități de formare a membrilor comunității s.a.m.d.

O analiză mai aprofundată a serviciului unui prestatar educațional duce la definirea a două mari categorii de componente:

- componentele interne tradiționale ale serviciului;
- componentele externe, care au rolul de a crea „valoare adăugată” pentru clienți.

Astfel, referindu-ne la o instituție școlară interesată de asigurarea satisfacției beneficiarului și chiar depășirea așteptărilor sale, putem aprecia că nu este de ajuns asigurarea calității serviciului pentru a putea vorbi de un management de calitate.

Toate componentele, care alcătuiesc serviciul „educație”, definesc, într-un astfel de context importanța unei interplanificări la nivelul instituției de învățământ, care definesc, funcționarea tuturor departamentelor, pe baza responsabilității, comunicării și interdependenței lor și a întregului ca un sistem managerial.

Funcționarea instituției ca sistem managerial presupune: o interplanificare instituțională, bine cunoscută angajaților, reglată prin proceduri operaționale aplicate, monitorizate și actualizate permanent, recunoașterea ierarhică și așezarea fiecărui actor participant la actul managerial exact acolo unde răspunde cerințelor funcției, prin competențe și abilități specifice, îmbunătățirea continuă a activității, prin aducerea de inovații, reducerea de cheltuieli și îmbunătățirea produsului raportat la conformitatea cu normele, interesul fiecărui angajat față de satisfacția beneficiarului și creșterea gradului de satisfacție al acestuia, raportat, cel puțin la câteva elemente esențiale: perfecționare și performanță, standarde ridicate de calitate ale actului didactic, îmbunătățirea permanentă a mediului de studiu, igienico-sanitar, ambiental și accesul beneficiarilor la tehnologie, informație, documente și securitate, formarea deprinderilor și a competențelor aplicabile la elevi.

Suficiența managementului calității corespunde unei analize cantitative atente a managementului desfășurat la nivelul instituției, pentru a se putea vedea cât din fiecare dintre țintele strategice propuse de instituție s-a îndeplinit. Din acest moment instituția școlară se clasează, ierarhic, la un prag de satisfacție ridicată a beneficiarului și poate să vorbească despre instituirea unui cadru managerial de succes instituțional, după un model avizat internațional, ce corespunde unui instrument practic, prin care:

- să poată realiza eficient autoevaluarea, pentru a măsura unde se află pe drumul către excelență, prin identificarea punctelor slabe și a soluțiilor;
- să corespundă unui vocabular și unui mod de gândire despre organizație, comune pentru toate funcțiile acesteia;
- să se poată încadra într-o schemă de poziționare a diverselor inițiative, evitând suprapunerile și identificând punctele slabe;
- să poată urmări un model de structură a managementului organizației.

Astfel, excelența înseamnă obținerea unor rezultate care să aducă satisfacție tuturor părților interesate ale instituției. Într-un mediu cu schimbări majore și rapide ale societății actuale, organizațiile excelente sunt agile, flexibile și răspund rapid și frecvent nevoilor și

așteptărilor părților interesate, le monitorizează și experiențele și percepțiile și monitorizează și analizează performanța altor organizații de același tip. Informațiile sunt adunate atât de la părțile interesate actuale, cât și de la cele viitoare.

Într-o analiză de perspectivă, informațiile sunt folosite pentru a stabili, implementa și analiza politicile, strategiile, obiectivele, țintele, măsurile și planurile pe termen scurt, mediu și lung. În acest context putem spune că excelența înseamnă crearea unei valori susținute pentru clienți, care sunt evaluatorii finali ai produselor și serviciilor școlii.

Dintre țintele strategice stabilite la nivelul instituției, se identifică, prin instrumente de evaluare interne, cea care corespunde cel mai mult nevoilor beneficiarilor și ea devine element de comparare într-un proces de benchmarking cu o instituție de învățământ care a primit un premiu de excelență în domeniul corespunzător țintei pe care instituția vrea să facă excelență. Îndeplinirea standardelor de excelență îi vor arăta managerului, într-o analiză cantitativă, cu cât s-a micșorat distanța dintre ceea ce și-a propus și ceea ce a realizat.

În România, pentru instituțiile de învățământ nu s-au elaborat și avizat de către MEN norme prin care directorii școlilor să acceadă la un model de excelență al unei școli acreditate într-un model. De altfel, nici o școală românească nu are un astfel de statut. Dar este posibilă încercarea de benchmarking cu instituții similare din țară și din Europa, ba chiar din lume, având în vedere prevederile Standardelor de referință în asigurarea calității în învățământul preuniversitar.

Privită din punctul de vedere al beneficiarului, educația se referă la totalitatea experiențelor, pe care acesta le trăiește din momentul în care se pregătește pentru începerea școlii și pleacă de acasă spre instituție, până în momentul final, în care primește un certificat de absolvire.

Serviciul educațional este așadar un „amalgam”, care cuprinde o multitudine de elemente, precum: ținuta necesară în instituție, rechizitele și materialele necesare, sala de clasă, curățenia din spațiile instituționale, serviciile administrative și secretariat, ținuta și tactul învățătorului, dirigintelui și al tuturor cadrelor didactice, activitățile extrașcolare, evaluarea inițială, de progres și testarea finală, certificarea studiilor, consilierea profesională și înscrierea într-o formă de studii ulterioară s.a.m.d.

În această concepție, un serviciu educațional nu se referă doar la un loc într-o clasă sau un cadru didactic repartizat la acea grupă de studiu. Acestea sunt doar elemente ale produsului educațional global, care sunt asigurate la fața locului de către prestatori individuali. Serviciul educațional global are, prin urmare un caracter compozit sprijinit de

premisele valorice ale legislației educației, educația membrilor unei comunități pentru munca de calitate și promovarea calității, care se interpătrund și se intercondiționează.

În acest context legea calității arată că ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate conturează calitatea educației.

Evaluarea calității educației constă în examinarea multicriterială a măsurii în care o organizație furnizoare de educație și programele acesteia îndeplinesc standardele și standardele de referință. Atunci când evaluarea calității este efectuată de însăși organizația furnizoare de educație, aceasta ia forma evaluării interne. Atunci când evaluarea calității este efectuată de o agenție națională sau internațională specializată, aceasta ia forma evaluării externe.

Asigurarea calității educației este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale de elaborare, planificare și implementare de programe de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizația furnizoare de educație îndeplinește standardele de calitate. Asigurarea calității exprimă capacitatea unei organizații furnizoare de a oferi programe de educație în conformitate cu standardele anunțate. Aceasta este astfel promovată încât să conducă la îmbunătățirea continuă a calității educației.

Controlul calității educației în unitățile de învățământ preșcolar, primar, gimnazial, profesional, liceal și postliceal presupune activități și tehnici cu caracter operațional, aplicate sistematic de o autoritate de inspecție desemnată pentru a verifica respectarea standardelor prestabilite.

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 standardelor de referință.

Educația pentru munca de calitate este un demers și o prioritate permanentă pentru orice organizație furnizoare de educație, precum și pentru angajații acesteia.

Calitatea este un criteriu fundamental de finanțare din surse publice a educației. În cadrul învățământului superior, evaluarea comparativă interinstituțională a programelor de studii universitare are drept consecință finanțarea diferențiată, în funcție de calitatea diferită a programului oferit.

Furnizorii de educație trebuie să funcționeze astfel încât prin calitatea activității lor să satisfacă încrederea publică, iar învățământul să se afirme ca bun public.

Politicile de asigurare a calității educației din România sunt permanent corelate cu acțiunile promovate la nivel internațional.

Promovarea culturii calității în cadrul unei instituții de învățământ se proiectează un documentele manageriale și uzează de cele mai complexe resurse întrucât descrie responsabilitatea socială instituțională.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Avasilcăi, S.; Huțu, C. A.; van der Wiele, A. De la asigurarea calității la excelența organizațională, Ed. Economică, București, 2001.

2. Chatman, J. A.; Jehn, K. A. Assessing the Relationship Between Industry Characteristics and Organizational Culture: How Different Can You Be? Academy of Management Journal. Vol. 37. No. 3. Huțu, C. A. Cultură organizațională și leadership, Ed. Venus, Iași, 2002.

2.COMPETENȚE DOBÂNDITE PRIN PRACTICA PEDAGOGICĂ

Director CCD ADRIAN LUCA

Casa Corpului Didactic Vâlcea

Județul Vâlcea

Una dintre dimensiunile importante ale Reformei învățământului o constituie profesionalizarea carierei didactice, fapt care implică o redefinire a competențelor profesorului, indiferent de disciplina pe care o predă. Astfel, este necesară creșterea calității procesului educațional și îmbunătățirea imaginii publice a profesiunii de cadru didactic. Relația competențe generale – activitatea de practică pedagogică – competențe specifice, are rolul de a-l ajuta pe viitorul profesor să conștientizeze succesele realizate pe parcursul stagiului de practică pedagogică, sau dimpotrivă, dificultățile întâmpinate în diferite împrejurări. Profesia de cadru didactic implică o serie de responsabilități, roluri, deziderate, calități, competențe, care o fac să se distingă de multe alte profesii al căror „obiect” al muncii este omul.

În cadrul școlii profesorul este conducătorul activității didactice care se desfășoară în vederea atingerii obiectivelor și competențelor, prevăzute în documentele școlare, dând sens și finalitate educativă tuturor componentelor implicate în procesul de învățământ (informații, mijloace, variabile psihice, etc.). Un aspect esențial în ceea ce privește profesia de cadru didactic îl reprezintă competența profesională care include ansamblul de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure realizarea competentelor de către toți elevii; iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia.

Viitorul profesor, trebuie să fie preocupat, pe de o parte, de cunoașterea standardului național al profesiei de cadru didactic pentru faptul că trebuie respectate nevoile interne de formare profesională în domeniu, iar pe de altă parte, trebuie să fie preocupat de abilitățile și competențele considerate a fi de finitorii pentru un profesor bun, în general, calități esențiale regăsite și în actualul model al profesorului european. O consecință firească a acestui fapt

este necesitatea creșterii calității procesului educațional și, în legătură cu această aspirație, îmbunătățirea imaginii publice a profesiei de cadru didactic.

În cadrul Departamentului de Pregătire a Personalului Didactic, practica pedagogică a studenților se organizează pe grupe și subgrupe, în unități de învățământ preuniversitar, preșcolar, primar, gimnazial, liceal, vocațional și, după caz, de învățământ special. Practica pedagogică se organizează în școli de aplicație, stabilite de comun acord cu Inspectoratele Școlare, selecționate dintre unitățile de învățământ care pot oferi modele autentice de exercitare a profesiei didactice sub aspect pedagogic, științific, didactic și deontologic.

Practica pedagogică a studenților cuprinde următoarele tipuri de activități:

- activități de cunoaștere generală a școlii: observare și de familiarizare cu desfășurarea procesului instructiv-educativ din unitățile de învățământ;
- activități de cunoaștere și consiliere a elevilor;
- activități de planificare și proiectare a activităților didactice și a resurselor materiale;
- activități didactice efective, constând în proiectarea, realizarea și analiza lecțiilor asistate sau susținute;
- activități de cunoaștere a problemelor specifice ale managementului instituțiilor de învățământ;
- activități de cunoaștere a modalităților și a problemelor specifice realizării de parteneriate școală-familie-comunitate.

Competența profesională a cadrului didactic din învățământ derivă din rolurile pe care acesta le îndeplinește în cadrul școlii. Practica pedagogică evidențiază diversitatea rolurilor unui cadru didactic:

- expert al actului predare-învățare: selecționează, prelucrează din punct de vedere didactic informațiile pe care le va transmite, adaptându-le la sistemul de gândire al elevilor, la nivelul lor de înțelegere;
- agent motivator: declanșează și întreține interesul elevilor, curiozitatea și dorința lor pentru activitatea de învățare;
- creatorul situațiilor de învățare cât mai favorabile pentru atingerea obiectivelor pedagogice proiectate și imaginează strategii de predare-învățare care să asigure succesul școlar la un număr cât mai mare dintre elevii pe care îi instruieste;
- lider: conduce un grup de elevi, exercitându-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc. Este un prieten și confident al elevului, sprijin în diverse situații;

- consilier: în această ipostază este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv și un sfătuitor al acestora;
- model: prin întreaga sa personalitate, prin acțiunile și comportamentul său; este un exemplu pozitiv pentru elevi;
- manager: supraveghează întreaga activitate din clasă, asigură consensul cu ceilalți profesori, cu părinții și cu ceilalți factori.

Profesorul are de-a face cu un tip special de management și anume: „managementul clasei”. Acesta include toate deciziile și acțiunile solicitate pentru menținerea ordinii în clasă. El își asumă o multitudine de roluri a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui. Dar pe lângă activitatea didactică desfășoară și o activitate extrașcolară sau cultural educativă. Dintotdeauna profesiunea de dascăl a fost o profesie socială; din această perspectivă profesorul este și un pedagog social preocupat pentru ridicarea gradului de cultură și civilizație. Din aceste roluri (deși nu sunt singurele) decurg dimensiunile competenței profesionale a cadrului didactic.

Psihologia învățării și-a pus dintotdeauna problema obiectivelor care trebuie atinse în procesul instruirii. La început, obiectivele erau formulate la modul general, fără a se face o legătura sistematică între calitățile intelectului care se doreau a fi formate și conținutul programelor școlare. În ordine istorică, comportamentismului îi revine meritul de a fi atras atenția asupra legăturii stricte care trebuie să existe între obiectivele înscrise în programă și testarea performanțelor atinse. Cu transformarea obiectivelor în ținte riguroase ale procesului de instruire se trece, de fapt, de la didactica clasică la tehnologiile didactice.

Două deschideri au fost explorate ulterior. Prima, cea a practicii didactice care a dus la apariția taxonomiilor, iar a doua, care pornea de la recunoașterea faptului că procesele intelectuale sunt reale și testabile ducând astfel la știința cogniției. Inițial, taxonomiile au urmărit o clasificare a scopurilor, mai exact o clasificare a comportamentelor, deoarece s-a constatat că aceste comportamente sunt foarte variate și imposibil de catalogat în perspectiva pur behavioristă. Cea mai semnificativă clasificare formală a comportamentelor aparține lui B. S. Bloom, care elaborează o întreagă teorie publicată în lucrarea „Taxonomiile obiectivelor pedagogice”(1956). În concepția lui Bloom, taxonomia este un sistem de clasificare a scopurilor, care respectă o regulă specială și anume aceea a ordinii reale. Această ordine reală se traduce printr-o anumită ierarhie a scopurilor. Simplele comportamente ale celor care învață constituie baza unora de ordin mai înalt, iar acestea vor constitui, la rândul lor, temelia unora și mai înalte.

Pasul următor pe care l-a făcut didactica a fost găsirea modalităților de a atinge aceste obiective. Căile de atingere a obiectivelor au fost numite, ca și analoagele lor din industrie, tehnologii. Astfel, au apărut tehnologii diverse, materializate în tipuri variate de auxiliare didactice și manuale care, fiecare în parte, urmăresc să răspundă cât mai bine cerințelor unei anumite norme de grup; dacă trecem dincolo de intențiile taxonomiilor bloomiene această cale ne duce la ideea unor tehnologii multiple care urmăresc atingerea acelorași obiective în condiții de învățare foarte diferite.

În contextul evoluțiilor teoretice descrise anterior, necesitatea de a forma și de a dezvolta competențe prin procesul de învățământ, este astăzi acceptată ca imperioasă în majoritatea sistemelor educaționale. Problemele majore care apar țin, pe de o parte, de modul de organizare și definire a acestor competențe pentru a putea fi descrise și operaționalizate, iar pe de altă parte, țin de identificarea acelor modalități (tehnologii) care conduc la formarea în realitate a competențelor descrise. Anticipând astfel, parțial, posibilitatea aplicării practice a acestor dezvoltări teoretice, curriculumul românesc la nivelul învățământului liceal a fost structurat pe competențe.

Definim competențele ca fiind ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare care permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Competențele generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata învățământului liceal; acestea au un grad ridicat de generalitate și complexitate. Competențele specifice se definesc pentru fiecare obiect de studiu și se formează pe durata unui an școlar, ele fiind deduse din competențele generale și constituie etape în dobândirea acestora.

Termenul de competență are numeroase accepțiuni: el a migrat ușor dinspre domeniul profesional-tehnic către educație, primind valențe complexe în acest domeniu. Proiectarea curriculumului pe competențe vine în întâmpinarea achizițiilor cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații / contexte noi și dinamice. Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare – învățare – evaluare. Acest fapt permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate: competența, în măsura să orienteze demersurile tuturor agenților implicați în procesul de educație. Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, în construcția modului de derivare a competențelor s-a pornit de la o diferențiere cât mai fină a secvențelor unui proces de învățare. Astfel, s-au avut în

vedere următoarele șase secvențe care vizează structurarea operațiilor mentale: percepție, interiorizare primară, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă și adaptare externă.

Categoriilor de secvențe prezentate anterior le corespund categorii de competențe organizate în jurul câtorva nume definitorii, și anume:

1. Receptarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: identificarea de termeni, relații, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relații, conexiuni; nominalizarea unor concepte, relații, procese; culegerea de date din surse variate; definirea unor concepte.

2. Prelucrarea primară (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor date, stabilirea unor relații; calcularea unor rezultate parțiale; clasificări de date; reprezentarea unor date; sortarea-discriminarea; investigarea, explorarea; experimentarea.

3. Algoritmizarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: reducerea la o schemă sau model; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; remarcarea unor invarianți; rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare.

4. Exprimarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene; generarea de idei, concepte, soluții; argumentarea unor enunțuri; demonstrarea.

5. Prelucrarea secundară (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor;

analiza de situații; elaborarea de strategii; relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.

6. Transferul, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale: aplicarea; generalizarea și particularizarea; integrarea; verificarea; optimizarea; transpunerea; negocierea; realizarea de conexiuni complexe; adaptarea și adecvarea la context.

Competențe generale

1. *Competențe metodologice* Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- asistența la lecții;
- proiectarea lecțiilor;
- susținerea lecțiilor (de probă și finală);

iar, competențele specifice dobândite sunt :

- utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației (abordări interdisciplinare, didactica generală și didactica specialității, psihologie, filosofia educației, noile educații în «societatea cunoașterii»);

- aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea capacităților de cunoaștere;

- proiectarea conținuturilor instructiv-educative;

- organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant;

- utilizarea metodelor și a strategiilor de predare adecvate particularităților individuale sau de grup, scopului și tipului lecției;

- stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare;

- utilizarea optimă a factorilor spațio-temporali în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ;

- manifestarea unei conduite metodologice adecvate în plan profesional;

- realizarea activităților instructiv-educative în conformitate cu obiectivele precizate.

1. *Competențe de comunicare și relaționare*

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în :

- proiectarea și susținerea unor lecții;

- autoanaliza lecțiilor;

- activități de cunoaștere a elevilor și relaționarea cu aceștia în vederea completării fișei psihopedagogice;

- munca în echipă (cu colegii, în vederea susținerii unor lecții în sistem team - teaching)

- activități de colaborare cu profesorul mentor, cu tutorele, cu corpul profesoral, etc.

iar, competențele specifice dobândite sunt :

- manifestarea comportamentului empatic;

- accesarea diverselor surse de informare în vederea documentării

- proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare;

- stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare : orizontală / verticală, complexă, multiplă, diversificată și specifică.

3. *Competențe de evaluare a elevilor*

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în :

- proiectarea lecției de evaluare;
- selectarea celor mai potrivite metode de evaluare în funcție de parametrii vizați;
- analiza unei probe de evaluare aprecierea rezultatelor școlare în urma aplicării metodelor de evaluare specific;

iar, competențele specifice dobândite sunt :

- proiectarea evaluării (faze, forme, tipuri);
- utilizarea strategiilor adecvate de evaluare individuală / de grup;
- elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale de grup;
- utilizarea metodelor de evaluare specifice.

4. Competențe psihosociale

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în

- aplicarea unor metode activ-participative în activitatea de predare;
- organizarea unor activități didactice pe grupe;

iar, competențele specifice dobândite sunt :

- valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor;
- asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic.

5. Competențe tehnologice

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- proiectarea și susținerea unor lecții;
- elaborarea și utilizarea unor mijloace didactice adecvate lecțiilor susținute;

Iar, competențele specifice dobândite sunt :

- exersarea unor comportamente relevante pentru perfecționarea activității didactice;
- conceperea și utilizarea materialelor / mijloacelor de învățare.

6. Competențe de management didactic (educațional)

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- activități de management al procesului didactic în condițiile susținerii lecțiilor;
- soluționarea unor situații de conflict la nivelul clasei de elevi;
- exersarea diferitelor roluri pe durata activității de practică pedagogică: de proiectare, de conducere a activității didactice și a grupului de elevi, de consiliere a elevilor, de examinator;

- analiza și comentarea lecțiilor susținute;
- activități de organizare a clasei de elevi;

iar competențele specifice dobândite sunt :

- utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamenta;
- adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea «situațiilor de criză educațională»;
- asumarea integrală a diferitelor roluri specifice profesiei de cadru didactic;
- manifestarea unei conduite (auto)reflexive asupra activităților didactice / pedagogice proprii;
- asimilarea cunoștințelor de tip organizațional.

Acestor competențe li se mai pot adăuga și altele după cum fiecărei competențe i se pot asocia și alte capacități, cum ar fi cele prezentate în continuare:

a) *Competența culturală*, reprezentată atât de pregătirea de „specialitate”, cât și de „cultura generală” în care reușește să integreze cultura specifică domeniului pentru care a optat.

b) *Competența psihopedagogică*, ce-i asigură o bună calitate de transmițător către beneficiarii proceselor educative ale culturii specifice, dar și ale racordurilor acesteia cu domeniul culturii în întregul său.

c) *Competența psihoafectivă și de comunicare*, ce se fundamentează, în principiu, pe anumite calități structurale de personalitate, dar asta nu înseamnă că educația nu are nici un rol, fie că este vorba de întărirea a ceea ce există deja, fie că e vorba de compensare.

d) *Competența morală*, educatorii chiar trebuie să fie infuzați, în toate conduitele și comportamentele lor public-educative, de valorile ce alcătuiesc idealul educativ promovat de sistemul de învățământ.

e) *Competența managerială*, menită să asigure organizarea și conducerea eficientă a activităților, proceselor, colectivelor și instituțiilor educative, care a fost complet neglijată vreme de decenii, dar începe să se contureze ca o resursă vitală pentru succesul educației.

În ultimul timp se accentuează importanța competențelor manageriale ale cadrului didactic în administrarea propriilor competențe profesionale, dar în special în managerierea clasei de elevi și a timpului. Perspectivele de abordare a clasei de elevi în condițiile managementului sunt de natură complexă:

- *ergonomică* - dispunerea mobilierului (funcțională); vizibilitatea (asigurată tuturor elevilor și în mod special a elevilor-problemă); pavoazarea (cu valoare simbolică, generală și specifică, stimulativă în sens fizic și spiritual respectând contextul etosului școlar);

- *psihologică* - valorificarea optimă a fondului aptitudinal (general și special) atitudinal (afectiv, motivațional, caracterial, moral) al elevilor în contextul orarului școlar și în perspectiva studiului independent, autonom;
- *socială* - valorificarea optimă a clasei ca grup social, a resurselor de învățare socială a colectivului (în ansamblu și pe microgrupuri), a potențialilor lideri formali și informali, a dinamicii statuturilor și rolurilor sociale exercitate de profesor și elevi în interacțiunea lor didactică și extradidactică;
- *normativă* - valorificarea optimă a regulamentului general (al școlii) și special (al clasei de elevi), dar și al regulilor interne afirmate nonformal și informal care asigură un etos specific colectivului și microgrupurilor existente la acest nivel;
- *operațională* - valorificarea optimă a tuturor acțiunilor și influențelor pedagogice care intervin organizat sau spontan în cadrul clasei de elevi.

Profesorul ca factor de decizie îndeplinește în mod explicit un rol de manager în cadrul procesului de instruire pe care trebuie să-l conducă dintr-o perspectivă sistemică, optimă și strategică. Deciziile sale, în acest sens, confirmă poziția sa de profesor-manager, produs al progreselor înregistrate în teoria educației și instruirii.

În școala tradițională, profesorul juca rolul de transmițător al informației către elevi, care doar o receptau și o reproduceau cu prilejul verificărilor. În școala modernă, profesorul devine conducătorul unui proces simultan informativ și formativ orientând și sprijinind elevii să ajungă prin efort propriu la descoperirea cunoștințelor, pe care urmează să le prelucreze și să le integreze în structura lor cognitivă.

Potrivit raportului către UNESCO al Consiliului Internațional pentru Educație, în secolul XX, în acest prim secol al mileniului III, educația se sprijină pe 4 piloni importanți: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii. În funcție de această optică, dar și de implicațiile globalizării asupra indivizilor ale problematicii lumii contemporane educatorii din învățământ urmează să îndeplinească roluri noi.

Astfel, de exemplu, prin metodologia de aplicare a noului curriculum național, li se cere cadrelor didactice din învățământ să creeze activități (situații de învățare) adecvate competențelor proiectate ținând seama desigur de natura subiectului lecției și de particularitățile clasei sau ale grupei de elevi. Ideea nu este nouă în pedagogie, dar rolul profesorului este mai recent, el fiind astăzi explicit („creator de situații de învățare”) și specificat în documentele de proiectare didactică. Evident, cu cât situațiile de învățare vor fi

mai bine alese sau imaginate de profesor, cu atât mai interesantă și mai eficace în planul învățării va fi activitatea de instruire.

Profesorul se implică în activitatea didactică cu întreaga personalitate: motivații, aptitudini, nivel de competență, experiență personală. Artă de a preda nu se reduce la transmiterea cunoștințelor, ci presupune și o anumită atitudine față de elevi, ca expresie a concepției pedagogice asumate și a propriilor trăsături de personalitate. În cadrul activităților didactice se creează multiple raporturi interpersonale între participanți, antrenați cu toții într-un proces constant de influențare reciprocă.

Reușita unui profesor depinde de multe ori de natura relațiilor pe care le stabilește cu elevii săi în cadrul acestei interacțiuni, aspect deosebit de important, deoarece multe dificultăți de învățare și educare se datorează unor relații deficitare. Natura relațiilor pe care profesorul le stabilește cu elevii este determinată nu numai de stilul de abordare a activității și de trăsăturile sale de personalitate, ci și de trăsăturile individuale și de grup ale elevilor. De aceea, profesorul trebuie să aibă abilitatea de a-și cunoaște partenerii de activitate. Empatia profesorului nu înseamnă o cunoaștere de tip analitic, ci capacitatea de a depune un efort imaginativ pentru a-l înțelege pe celălalt, sub aspectul potențialului de care dispune, al atitudinilor și sentimentelor sale, al semnificației conduitei manifestate. Profesorul trebuie să adopte un stil democratic, caracterizat prin relații deschise bazate pe încredere reciprocă și acceptare, reușind astfel să colaboreze cu elevii într-o atmosferă armonioasă, lipsită de încordare. Calitatea procesului instructiv-educativ este dependentă și de relația afectivă dintre profesor și elevi. De aceea este necesar ca fiecare cadru didactic să fie preocupat de cultivarea unor relații bune cu elevii săi.

Trăsăturile negative de personalitate ca: superficialitatea, cinismul, încăpățânarea, apatia, indiferența, rigiditatea, agresivitatea creează o atmosferă nefavorabilă în jurul său. Dimpotrivă, agreabilitatea, gradul de deschidere spre ceilalți, permeabilitatea la schimbări, amabilitatea, răbdarea, stăpânirea de sine, dorința de a ajuta, sociabilitatea, încrederea, capacitatea de a înțelege problemele vor întări calitatea relațiilor pedagogice.

Echilibrul intelectual și psihic, luciditatea, intuiția, bunul-simț, tactul pedagogic sunt calități indispensabile cadrului didactic. Acestea li se adaugă calități morale: probitatea, obiectivitatea, generozitatea, modestia, blândețea, cinstea, sinceritatea, demnitatea, conștiințiozitatea. Profesorul în calitate sa de formator trebuie să fie în permanență preocupat de imaginea sa oferită elevilor, aspecte minore ca punctualitatea, valorificarea integrală a timpului lecției, modul de adresare, ținuta, gestică, mimica sunt încărcate de semnificație și au valoare formativă.

Talentul pedagogic asociat cu ansamblul capacităților care determină competența profesională și ansamblul calităților personale conferă acea măiestrie pedagogică care definește profesia de educator sau cadru didactic. Se consideră că „a fi profesor” trebuie înțeles în sensul de „a deveni profesor” adică de a transforma meseria într-o carieră.

Devin profesori „exceleți” acei profesori care știu cum să le capteze elevilor atenția și să le-o mențină pe tot parcursul lecțiilor, să formuleze cu claritate competențele urmărite în cadrul fiecărei activități didactice, să reactualizeze cunoștințele anterioare necesare învățării, să predea accesibil și convingător noile cunoștințe, să creeze situații de învățare adecvate, să dirijeze învățarea și să obțină feedback, ori de câte ori este nevoie, să evalueze prin metode variate.

Acest deziderat focalizează atenția asupra necesității formării continue a cadrului didactic, formarea constituindu-se ca o provocare în cadrul procesului de modernizare a sistemului de educație. Formarea continuă a cadrului didactic este reglementată și obligatorie. Aceasta trebuie să asigure evoluția în carieră a cadrului didactic, perfecționarea în acord cu propriile nevoi dar și cu ale elevului și ale societății. Principala direcție în care prin formarea continuă trebuie să se realizeze schimbarea în educație este următoarea: „Profesorul este figura centrală a reformei educaționale contemporane. El trebuie să renunțe la rolul său tradițional și să se transforme într-un planificator al activităților de grup, într-un facilitator al interacțiunii elevilor și într-un consultant.

BIBLIOGRAFIE :

- [1] Antonesei, Liviu, *Polis și paideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educative*, Editura Polirom, Iași, 2005.
- [2] Bălan E., Teșileanu A., Chirițescu A., Căstăian D., Stoica E., *Dezvoltare profesională continuă și oportunități de carieră didactică, vizând pregătirea profesorilor în vederea susținerii examenelor de definitivat, gradul II și gradul I, Modulul II*, Editor MECTS – UMPFE, București, septembrie, 2011.
- [3] Cucuș C. (coordonator), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și gradele didactice*, Ediția aIII-a revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2009.
- [4] Ezechil L., Dănescu E., (2009), *Caiet de practică pedagogică, (NIVEL II)*, Ed. Paralela 45, Seria Științele educației, Pitești.
- [5] Ionescu, M., Radu, I. (1995), *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
- [6] JInga I., Istrate E. (coordonatori), *Manual de Pedagogie*, Editura BIC ALL, București, 2006.
- [7] Lăscoiu M., *Practica pedagogică, modalitate de formare a competențelor practice specifice carierei didactice* apărut în Revista de Cercetare în Științele Educației, Timișoara (18 nov. 2009).

3.ENGLISH - AN INTEGRAL PART OF ROMANIAN EDUCATION

Director KERESZTELY ANNEMARIE

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Identifying is helping students distinguish noun components in practice examples and text. The teacher must use quality, and authentic mentor text, such as famous literary quotations and short passages/poetry having covered two benefits for the students: identification practice and sentence modeling.

In the part that follows we will try to find some methods and techniques for teaching the nouns, knowing that it has always been a challenge to make students not only understand, but also learn the terms we need them to.

A first important step is **defining**. This way we help students memorize the definitions of the key noun components. Memorisation is fundamental to higher order thinking. The teacher should use memory tricks, repetition, and sometimes songs. Then it's time to check out the speech at the end of the lesson. Testing and re-testing to ensure mastery is necessary.

It's also very good to **edit**. This helps students practice error analysis for each noun component by editing text that contains correct and incorrect usage. Finding out what is wrong does help clarify what is right. Students need the mentor texts and writing practice to master their noun components. This way, the grammar is more likely to be on a long term memory.

Of course, there's always **applying**. This helps students use the noun components correctly practice sentences. Sentence frames are a solid instructional method to practice application.

Revising helps students understand the importance of learning the noun components revising their own writing. Stress using what they have learned about noun components to improve coherence, sentence variety, author voice, word choice, clarity, and style.

Differentiated instruction should focus on relative weaknesses. A good recording for formative assessments will inform the teacher who lacks mastery over which noun components and how many students need remediation. Individual, paired, and small group instruction with targeted independent practice makes sense. A workshop design in which the

teacher distributes worksheets, monitors practice, and uses mini-conferences to assess mastery ensures effective remediation. (Pennington 2010)

Here are some examples of activities which can be used successfully in teaching nouns.

Activity 1

Materials required:

A selection of items made of different materials: *a metal teaspoon, a cup, a glass, a scarf, a sock, a leather shoe*, etc.; and a set of numbered pictures of groups of items that can be identified by collective nouns e.g. *a herd of cows, a flock of sheep, a gaggle of geese, a bouquet of flowers, etc.*

Introduction

The teacher should write on the board the headings : *common, proper, abstract, collective*. Then list a selection of nouns from each of the different categories. The teacher should ask the students to organise the nouns under the correct headings, and revise the classifications.

To introduce the concept of material nouns, the teacher shows the students each of the items prepared and asks them to name the material of which it is made. A listing of their answers is needed on the board and also explanations that these are uncountable materials and are known as material nouns. Then asking the students to say other material nouns and add them to the list.

1. The teacher gives the students the worksheet with a proper text, asks them to find the nouns from the text and identify each by type before giving the students a set amount of time to complete the task.

2. The teacher displays the numbered pictures and ask the students to make a list of the collective noun for each group. (Sue n.d., 54,55)

Activity 2

Materials: Worksheet

Dynamic: Pairs

Procedure: 1 . The students work together in pairs to complete the worksheet, using the worksheet appropriate to their level. 2. The teacher should check each pair's worksheet as they finish. The first pair to complete the chart successfully wins. If some answers are

incorrect, it's necessary to either indicate the incorrect answers or tell them how many are incorrect. The activity then continues until one pair has all correct answers.

3. Write the correct plural form for each word. Call your instructor to check when you have completed the chart.

Singular	Plural
Fox	
Country	
Photo	
Spoon	
Brush	
Horse	
Watch	
Child	
Kiss	
Farm	
Game	

Vocabulary is the first important step in language acquisition. In a classroom where students are comfortable with L2, language learning can be made interactive and interesting introducing appropriate vocabulary exercises. This is an attempt to study and explore the various methodologies incorporated in the teaching of vocabulary items in a classroom.

Lado (1957) talked about patterns of difficulty in vocabulary teaching. He displayed key issues related to words, the native language factor and about patterns. He stated that while dealing with vocabulary, one should take into account three important aspects of words - the form, the meaning and the distribution - and one should consider various kinds of classes of words in the function of the language. He stated that the forms, meaning distribution and classification of words are different in different languages. He also explained that these differences might lead to vocabulary problems.

„If you spend most of your time studying grammar, your English will not improve very much. You will see most improvement if you learn more words and expressions. You

can say very little with grammar, but you can say almost anything with words!” (Loftus 1979, 89,90).

What does it mean to “know” a word? Knowing a word means:

- having the ability to recognise it in its spoken and written forms
- knowing its different meanings
- knowing its part of speech [eg. a noun, a verb]
- being able to pronounce it properly
- being able to use it correctly within a sentence in an appropriate grammatical form
- for technical words, recognizing it in context
- being able to recognise different types of English.

How is the word knowledge organized? The way words are stored in the mind resembles less a dictionary than a kind of network or web. This is an apt image: the mind seems to store words neither randomly or in the form of a list, in what is often called the mental lexicon. One way in which researchers investigate how the mental lexicon is organised is by comparing the speed at which people are able to recall items. It is generally accepted that if certain types of prompts can be answered more quickly than others, then this will reflect the lexical system. (Loftus 1979, 89,90)

- *Repetition*: The way of 'memorising' new material is through repeated rehearsal of the material while it is still in working memory .However, simply repeating an item seems to have little long-term effect unless there is not made an attempt to organise the material at the same time.. It has been estimated that, words have a good chance of being remembered if they have been met at least seven times over spaced intervals.

- *Retrieval*: Another kind of repetition that is important is called the retrieval practice effect. This means, simply, that the act of retrieving a word from memory makes it more likely for the learner to recall it again later. Activities which require retrieval, such as using the new word in written sentences, make this easier for future recall.

- *Spacing*: It is better to distribute memory work across a period of time than to mass it together in a single block (principle of distributed practice). This applies in both the short term and the long term. When teaching students a new set of words, for example, it is best to present the first two or three items, then go back and repeat these, and only after present some more, then backtrack again, and so on. As each word becomes better learned,

the testing interval can gradually be extended. The aim is to test each item at the longest interval at which it can reliably be recalled.

- *Pacing*: Learners have different learning styles, and process data at different rates, so they should be given the opportunity to pace their own rehearsal activities. This means the teacher allows time during vocabulary learning for learners to do 'memory work' — such as organising or reviewing their vocabulary — silently and individually.

- *Use*: Putting words to use, in some interesting way, is the best way of making sure they are added to long-term memory.

- *Cognitive depth*: The more decisions about a word, and the more cognitively demanding are these decisions, the better the word is remembered. A relatively superficial judgement might be simply to match it with a word that rhymes with it.

- *Personal organising*: The judgements that learners make about a word are effective if they are personalised. In one study, subjects who had read a sentence aloud containing new words showed better recall than subjects who had simply silently rehearsed the words. But those who used the words in new sentences were even better.

- *Imaging*: Best were the subjects who were given the task of silently visualising a mental picture to connect it to a new word. Easily visualised words are more memorable than words that don't immediately evoke a picture

- *Mnemonics*: These are 'tricks' to help retrieve items or rules that are stored in memory and that are not yet automatically retrievable. Even native speakers rely on mnemonics to help with some spelling rules: *before e except after*. Mnemonic is used to help elementary school students remember how to spell certain words in the English language.

BIBLIOGRAPHY

Belew K Richard 2000 "Finding out About.", 213-215. Cambridge University Press.

Booij, Geert.2010 "Morphology: the structure of words." 105. OUP OXford.

Broughton, Geoffrey.1994 "Teaching English as a Foreign Language." In *Teaching English as a Foreign Language*, by Christopher Brumfit, Roger Flavell, Peter Hill, Anita Pincas Geoffrey Broughton, 9. Routledge.

- Cruse, D.A.1997 "Lexical Semantics." 88,89. Cambridge textbooks in Linguistics.
- Gilbert Sue "Teaching Guide." In *The Grammar Tree*. Oxford University Press.
- Graves, Donald H.2008 In *Energy to Teach*, by Donald H. Graves, 3. Heinemann Educational Books.
- Gregory, Stump. 2001 *Inflection in the Handbook of Morphology*. Oxford.
- Harmer, Jeremy.2001 In *How to Teach English*, 56,57. Longman, 2001.
- Huddleston, Rodney. "Nature of the Units Classified." In *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge Textbooks Cambridge University Press.
- Isiguro, Hide.2003 "Leibniz' Philosophy of Logic and Language." Cambridge University Press
- Murphy, M. Lynne.2010 In *Semantic Relations and the Lexicon*. Cambridge University Press.
- Neagu, Mariana, and Claudia Pisoschi.2015 In *Fundamentals of Semantics and Pragmatics*. Editura Universitaria Craiova.
- Pisoschi, Claudia Gabriela. 2012 "The Basis of Nominal reference." Craiova .
- Richards, Jack C.2008 In *Communicative Language Teaching Today*, 7-8. Cambridge University Press.
- Scrivener, Jim.2005 In *Learning Teaching*, 170-173. Macmillan.

4.IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN PROCESUL DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE

Profesor metodist VALERIA ȘANDRU

Casa Corpului Didactic Vâlcea

Județul Vâlcea

REZUMAT

Profesiunea didactică presupune dobândirea unor competențe de viitorii profesori. Pentru formarea acestora este necesară atât formarea teoretică ce presupune dobândirea de cunoștințe din domeniul de specializare și din domeniul științelor educației, care are scopul de a asigura cunoașterea temeinică a conținutului ce urmează a fi transmis dar și a principalelor fenomene de abordare a conținutului, cât și o formare practică, menită să dezvolte capacitatea de acțiune și să formeze competențele și abilitățile necesare pentru desfășurarea acestui tip de activitate.

Așteptările pe care le are societatea din ziua de azi de la profesori sunt din ce în ce mai mari. Astfel, pregătirea în specialitate și, în același timp, cea pentru cariera pedagogică presupune o dublă responsabilitate.

Ca în cazul multor altor profesii, cea de cadru didactic implică mai multe aspecte cum sunt acumularea unor cunoștințe și dobândirea de abilități și competențe specifice necesare exercitării acestei profesii. Toate acestea sunt posibile după percugerea de către studenți a unor activități teoretice și practice, atât în domeniul specific specializării fiecăruia, cât și în domeniul științelor educației. Profesionalizarea constituie procesul formării unui “ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”.¹

Formarea cadrelor didactice trebuie să vizeze atât elemente teoretice cât și practice. Pregătirea teoretică vizează cultura generală, de specialitate, dar și cea psihopedagogică. Aceasta din urmă implică două laturi: cunoștințe de psihopedagogie, etică, sociologie și cunoștințe de pedagogie practică, didactică, metodică. Aceste două axe principale ale

formării în această profesie sunt cele care definesc traseul pe care trebuie să-l urmeze studenții care se pregătesc să devină cadre didactice, iar în acest sens activitatea reprezentativă este practica pedagogică.

Prima și cea mai importantă etapă în trecerea de la statutul de amator la aceea de profesionist este perioada practicii pedagogice din studenție. Este un prim contact cu colective de elevi și un prim prilej de a trece de la teorie la practică.

Oricât de bine ai stăpâni aspectele teoretice ale conținutului pe care trebuie să-l predai, totul este nul dacă nu știi cum să-l transmiți pe înțelesul elevilor tăi. Nu este suficient să știi pentru tine, trebuie să știi și cum să transmiți aceste cunoștințe sau deprinderi. Tocmai de aceea, practica pedagogică joacă un rol vital în formarea noului cadru didactic.

Toate cunoștințele dobândite prin studiul disciplinelor de specialitate trebuie fundamentate prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare și extrașcolare. Mai mult, prin practică, cele două axe ale formării cadrului didactic (cunoștințele de specialitate și cele didactice) se intersectează cu adevărat. Practica pedagogică reprezintă procesul prin care se concretizează și se formează aptitudinea pedagogică și în același timp se conturează stilul didactic personal.

Tocmai de aceea, practica pedagogică din timpul facultății are un rol extrem de important. Însă, puține instituții de învățământ superior privesc lucrurile din acest punct de vedere. Cel mai adesea, ea este desconsiderată în raport cu celelalte discipline de învățământ ce se predau studentului. În cazul meu, ca student la Facultatea de Litere și Arte, specializarea Limba Franceză-Limba Engleză, a trebuit să urmez stagiul de pregătire practică pentru ambele limbi. Însă atitudinea celor două doamne mentor a fost diferită. În timp ce în cazul doamnei responsabile cu practica pedagogică pentru limba engleză totul a fost așa cum ar fi trebuit, în cazul doamnei responsabile cu practica pedagogică pentru limba franceză a fost cu totul alta. Doamna a preferat să „nu rămână în urmă cu materia la clasă” și să ne ceară doar documentele necesare, motivând că fiecare dintre noi își va crea stilul propriu abia atunci când va fi la catedră. Abia atunci când am ajuns eu însămi profesor, mi-am dat seama cât de mult mi-ar fi folosit să parcurg întradevăr stagiul de pregătire practică așa cum ar fi trebuit.

Practica pedagogică este constituită din două componente, una de instruire sau observare și cealaltă de exercițiu. Obiectivele intermediare și specifice, tipurile de activități și

¹ Emil Păun, *Profesionalizarea activității didactice*, în Gliga, L. (coord), Standarde profesionale pentru profesia didactică, București, MEC, 2002, p. 20.

formele de organizare a acestora se subordonează obiectivului general al practicii pedagogice: învățarea și exersarea profesiei didactice.

Mai întâi, studentul va fi familiarizat cu școala de către coordonatorul de practică pedagogică, care îl va prezenta profesorului mentor, conducerii școlii și membrilor catedrei. De la profesor-mentor află orarul, clasele la care predă sau alte activități complementare. Apoi studentul află care sunt manualele și mijloacele didactice folosite. Tot în cadrul școlii la care a fost repartizat, studentul se familiarizează cu documentele școlare: cataloage, condica de prezență, regulamentul școlii, ghiduri metodologice, etc.

Apoi începe prima fază a practicii pedagogice, cea de observație. Aceasta presupune asistența la ore ale profesorului-mentor. Orele de asistență vor fi stabilite împreună cu profesorul-mentor în funcție de orarul acestuia și de cel al studentului. Astfel, studentul poate să observe metode și tehnici de predare-învățare-evaluare, poate să observe reacția elevilor la diferite forme de organizare a lecției etc. Desprinderea semnificațiilor și funcțiilor activității de predare îl va ajuta pe student să-și asume responsabilitatea preluării lor pentru a susține el însuși o lecție pe care să o poată controla sub cât mai multe din aspectele desfășurării ei. Astfel, acesta va ști să își stabilească obiectivele operaționale ale unei lecții, să își aleagă judicios strategia (metodele și mijloacele de învățământ), să îmbine diferitele forme de activitate cu elevii (frontală, pe grupe, individuală), să respecte principiile didactice în organizarea și în desfășurarea orelor, manifestând rigoare științifică și creativitate.

A doua fază a practicii pedagogice este cea de exercițiu, în cadrul căreia studentul trebuie să predea minimum 3 lecții pentru care trebuie să întocmească documentele didactice aferente, sub îndrumarea profesorului-mentor. Desigur, tinerii studenți vor fi plasați în clase supravegheate, unde vor găsi ajutor imediat atunci când se vor afla în dificultate. Premisă de la care e porneste este aceea că studentul trebuie să se pregătească pentru a-și asuma responsabilitatea totală a educatorului. El va lua în acest fel cunoștință de un principiu deontologic de mare importanță: nu avem dreptul, sub pretextul formării unui educator, de a folosi școlile de aplicație în moduri care să traumatizeze copiii. Nu poate fi sacrificată pregătirea școlară a elevilor pentru a favoriza pregătirea profesională a viitoarelor cadre didactice. Susținerea lecțiilor de probă trebuie să se realizeze în condiții maxime de succes, atât pentru studenți, cât și pentru elevi. Studenții trebuie să-și fi asimilat, mai înainte de a se fi angajat în susținerea unei lecții de probă, exigența că, pentru a fi un adevărat profesor trebuie să fii capabil să educi.

De asemenea, fiecare student practicant are obligația de a-și asista colegii la lecțiile predate de aceștia și să participe la discuțiile purtate pe marginea fiecărei lecții, spunându-și

păreră. O altă obligație a studentului practicant o reprezintă întocmirea caietului de practică pedagogică, în care vor fi consemnate observațiile făcute la lecțiile ținute atât de profesorul din școală, cât și de ceilalți studenți practicanți.

Activitățile didactice din timpul practicii pedagogice și cele din primul an de activitate par să constituie o singură fază a evoluției pe parcursul căreia începătorii realizează trei sarcini de bază:

- dobândesc cunoștințe despre elevi;
- folosesc aceste cunoștințe pentru a-și modifica și reconstrui imaginile personale despre sine ca profesori;
- își formează priceperi procedurale standard care includ managementul clasei și timpului.

Competențele pe care cei care sunt instruiți pentru a deveni profesori trebuie să le dobândească pot fi de mai multe feluri:

- metodologice: proiectarea conținuturilor instructiv-educative și realizarea activităților proiectate în conformitate cu obiectivele vizate, stabilirea materialelor și auxiliarelor utilizate, utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației, adaptarea strategiilor de predare la particularitățile individuale sau de grup și la scopul și tipul lecției;
- de comunicare și relaționare: utilizarea variatelor surse de informare în scopul documentării, proiectarea, conducerea și realizarea activităților ca act de comunicare;
- de evaluare a elevilor: proiectarea evaluării și utilizarea strategiilor de evaluare în funcție de obiective și de particularitățile elevilor;
- psihosociale: valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor;
- tehnologice: conceperea și utilizarea materialelor și mijloacelor de învățare și diversificarea lor;
- de management didactic: asimilarea unor cunoștințe referitoare la organizarea clasei de elevi, adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea «situațiilor de criză educațională» etc.

Așa cum am văzut, profesiunea didactică presupune dobândirea unui ansamblu de competențe de către cei care se pregătesc să o exercite. Aceste competențe implică pe de o parte formarea teoretică ce presupune dobândirea de cunoștințe din domeniul de specializare și din domeniul științelor educației, care are scopul de a asigura cunoașterea temeinică a conținutului ce urmează a fi transmis dar și a principalelor fenomene de abordare a

conținutului. Pe de altă parte, este imperioasă și o formare practică, menită să dezvolte capacitatea de acțiune și să formeze competențele și abilitățile necesare pentru desfășurarea acestui tip de activitate.

Bibliografie:

1. Călțun, O. F., *Practica pedagogică*, Editura Universității „Al.I.Cuza” in press „Standarde profesor calificat COSA”, București, 2000
2. Cucuș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1999.
3. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Ed. Dacia., Cluj-Napoca, 1995.
4. Lăscoiu, M. E., *Practica pedagogică, modalitate de formare a competențelor practice specifice carierei didactice* apărut în „Revista de Cercetare în Științele Educației”, Timișoara, 18 nov. 2009. disponibil la: <http://www.rcsedu.info>
5. Păun, E., *Profesionalizarea activității didactice*, în Gliga, L. (coord), „Standarde profesionale pentru profesia didactică”, București, MEC, 2002, p. 20.

SECȚIUNEA
ÎNVAȚAMANT PREUNIVERSITAR,
NIVEL GIMNAZIAL, LICEAL

5.PROZA LUI MIRCEA ELIADE. STRATEGII DE PREDARE

Profesor DIACONESCU CRISTINA

Școala Gimnazială Nr.4 Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

În proza românească interbelică, romanul dobândește un loc predominant, reușind într-un timp relativ scurt să egaleze valoric celelalte specii literare și să dea naștere la creații care pot sta cu cinste alături de marile romane ale literaturii universale. Se constată în romanul românesc interbelic o lărgire a tematicii, o aprofundare și o abordare din perspective noi a temelor tradiționale. Orașul, satul, forța dezumanizantă a banului, snobismul, istoria, mecanismul distrugător al războiului mondial, intelectualul cu bogata sa viață interioară, cu problemele sale morale—sunt tot atâtea subiecte ce au inspirat pe marii noștri scriitori interbelici.

De ce, din pleiada aceasta de literați talentați, l-am ales tocmai pe Mircea Eliade? Poate pentru că m-a impresionat profund acest OM cu suflet mare, deosebit de sensibil, a cărui copilărie și adolescență au stat sub semnul lipsurilor materiale și inerentelor cerințe la care-l supunea condiția sa socială, încercarea neobosită de a-și depăși situația existentă, de a învinge sărăcia, prin muncă tenace și mânat de ambiția de a fi printre cei dintâi.

O altă motivație ar putea fi și faptul că această temă nu a fost tratată până acum în așa fel încât să putem spune că subiectul a fost epuizat. Consider că scriitorul în discuție a fost un subiect controversat (critica literară o dovedește) și niciodată epuizat. Rareori s-au rostit despre un prozator judecăți atât de sigure și de coerent formulate. Pot fi trecute în revistă: autenticitatea, introspecția proustiană, eul subconștient, divagațiile gidiene, dosarul de existențe, psihologia în spațiu, perspectiva subiectivă, „drama” de conștiință, tehnica dramatică a planurilor, rolul cuplurilor. Aproape toți eroii lui, acești Icari cu plumb în aripă, își încheie dramaticul zbor spre înălțimi, fie resemnându-se, fie apelând, cel mai adesea, la soluția extremă.

A vorbi despre opera lui Mircea Eliade înseamnă a străbate un lung și complicat itinerar. Calitatea de bază a acestei opere ar putea fi modernitatea ei, calitate pe care timpul o subliniază din ce în ce mai pronunțat. Modernitatea constă în practicarea celor mai noi descoperiri ale tehnicii literare, subordonate transcrierii unor stări de conștiință aflate într-o continuă încercare de explicare a interiorității afective și a lumii exterioare cu care intră în

contact. O altă calitate fundamentală a prozei sale ar fi sinceritatea din care decurge nonconvenționalismul, ambele explicate prin structura sufletească a autorului, consolidată prin asimilarea celor mai profunde descoperiri științifice și filozofice ale secolului nostru.

Mircea Eliade este o personalitate fascinantă, care se exprimă prin eseuri, romane, tratate de istoria religiilor, nuvele, povestiri, memorii, cărțile sale reflectând specificul național. Remarcabil mitograf, creator pasionat de universuri fantastice, Mircea Eliade s-a impus ca o personalitate enciclopedică, înrudită spiritual cu Dimitrie Cantemir, Bogdan Petriceicu-Hasdeu ori Nicolae Iorga, în dimensiunea cărora a văzut adevărate modele.

Eliade a fost un inadaptat, un spirit independent și nonconformist. Cu toate că, în timpul liceului, școala nu era prea importantă pentru el, Mircea Eliade avea cunoștințe din domenii vaste: literatură română și universală, orientalistă, istoria religiilor, începe să învețe sanscrita și persana, publică articole științifice, traduce din magazine germane, franceze, italiene.

De fiecare dată, Eliade descoperă evenimentul nou, tulburător, ce zguduie spiritul și incendiază cunoștințele. Prin cunoaștere el cuprindea totul, cerceta, analiza, căuta răspunsuri la întrebările existenței rămase neelucidate, dar conta în primul rând omul și sensul existenței acestuia, relația lui cu lumea, cu divinitatea creatoare, deoarece numai prin descoperirea sensurilor adevărului absolut, omul se putea cunoaște pe sine.

Prin peregrinarea prin India, Eliade se căuta de fapt pe sine. Aici va trăi lecția autenticității, va descoperi importanța simbolismului religios în culturile tradiționale, dar și o civilizație întemeiată pe agricultură; tot acolo Eliade a vrut să fie indian, a trăit trei ani asceză, de încercări umilitoare de a se resorbi într-o lume arhaică. Acolo el trăiește o aventură unică „Ce ar fi fost viața mea fără experiența Indiei?”¹ – se întreabă într-un moment greu scriitorul, la începutul tinereții. În India își descoperă ființa sa profundă, inanalizabilă sau încearcă să-și descopere vechiul univers, realizând o călătorie în „altă lume” în care el a făcut descoperiri uluitoare, a învățat sanscrita, yoga, tantrismul. Prin muncă, prin studiu și cercetări, prin renunțarea la sine și la alte plăceri ale vieții, Eliade a învățat limbile necesare descifrării mesajelor mistice; el a renunțat la distracțiile vârstei adolescente, devenind în fața colegilor un ciudat și un „miop” ce refuza să ia parte la jocurile puerile ale vârstei, primind astfel „blestemul singurătății”, cum spune Eugen Simion în lucrarea menționată în paginile anterioare.

„Faptul că mă vedeam mai urât decât în realitate îmi întărea anumite convingeri de pe vremea aceea și chiar felul de a fi. N-aveam altă ieșire decât să mă singularizez să fiu «le veuf l'inconsolé», să mă refugiez în sine, într-o solitudine mândră.”²

Pubertatea lui Eliade este dominată de o inferioritate fizică dată de vederea slabă, miopia, și alta de o inferioritate psihologică, venită din aspectul fizic considerat de el respingător. Însă, pe parcurs, el le va învinge, mărturisind: „Anii tinereții lui Papini păreau copiați după ai mei și mă regăseam în ei aproape cu totul. Ca și el, eram urât, miop și devorat de o curiozitate precoce și nelimitată. Voiam să citesc totul și să fiu în stare să citesc despre orice. Ca și el, eram timid, îmi plăcea singurătatea și nu mă înțelegeam bine decât cu cei dintre camarazii mei care erau mai inteligenți și mai învățați decât mine.” (Ibidem)

În lucrarea amintită, Eugen Simion afirma că „Eliade l-a imitat, păstrând proporțiile, pe Dante și a încercat să valorifice suferința exilului într-o operă amplă și, cu adevărat, nouă prin temele și simbolurile ei...A vrut, neapărat, să rămână scriitor român și a reușit.” (Eugen Simion - „Mircea Eliade – un spirit al amplitudinii”).

Găsim în Eliade un scriitor care notează totul cu cruzime, care are un respect mistic pentru adevăr, pentru care lectura devine viciu fundamental, iar scrisul o forță a existenței sale. Pentru el, viața înseamnă ambiție, putere de muncă, abnegație intelectuală, ea este un scenariu ce vorbește despre o lume în care există probe, ritualuri, semne ce vin de pretutindeni și ce trebuie descifrate.

Prin felul său de a fi – modest, cordial, spirit nonconformist, decis să dezlege misterele vieții, punându-și probleme și alcătuind întrebări despre tot ce-l înconjoară, am putea spune că Mircea Eliade își construiește meticolos un destin, dorește să-și depășească propria condiție. El transformă propria-i sete de cunoaștere într-o vocație a inițierii, dorind să împărtășească contemporanilor experiența și concluziile personale rezultate în urma asimilării unei culturi.

Mircea Eliade este cea mai puternică, mai tenace și mai captivantă energie autoconstructivă din cultura română. Multe au fost personalitățile care au avut din copilărie conștiința propriei valori și viziunea împlinirii lor sociale, profesionale, politice etc. Însă nimeni nu s-a mai forjat și cizelat cu atâta luciditate și insistență, cu atâta siguranță. La un capăt de biografie, elevul de 15 ani care umple sute de pagini cu întâmplări adolescentine, conștient că demiurgul din el este dator să însuflețească literar lumea și că, undeva, într-o „Academie din Apus”, o „sală imensă, plină de lume, a venit să asiste la încoronarea mea”. La celălalt capăt, savantul respectat de o întreagă comunitate științifică internațională, liantul unei generații și nu doar simbolul ei. Tradiția exegetică îl situează pe Eliade – pe bună dreptate – în suita Cantemir – Hasdeu – Eminescu – Iorga – Blaga, fiecare dintre aceștia însemnând mereu altceva, potrivit perspectivei de valoare: istorică, estetică, politică, didactică, spirituală. Pentru unii, Eliade este marele istoric al religiilor, pentru care literatura

a fost un capriciu, o nostalgie; pentru alții, dimpotrivă, opera savantului a fost doar masca oficială a literaturii Și cum moartea încheie conturile omului cu lumea, pregătindu-l pentru posteritate, biografia se transformă în „operă” și devine mit, iar creația se clasicizează.

Lucrul acesta se confirmă și în cazul lui Eliade. Spirit modern, Mircea Eliade a preferat biografia mișcată, conflictuală, vie. Drama existențială a scriitorului era provocată de teroarea clipei. Jurnalele sale sunt consacrate radiografierii momentului prezent; ele cuprind pagini în care autorul se vedește dominat de obsesia luării unor hotărâri decisive pentru sine și pentru cultura română.

Asemenea marilor săi înaintași, Dimitrie Cantemir, Ion Heliade-Rădulescu, Mihai Eminescu, Bogdan Petriceicu-Hasdeu, Constantin Brâncuși, istoricul religiilor era omul proiectelor grandioase, geniale, unice, iar faptul că a reușit să înalțe cercetarea mitologică peste nivelul atins de școala antropologică engleză, în frunte cu Frazer, constituie un exemplu de depășire a limitei și face din Eliade o personalitate remarcabilă.

Mircea Eliade apare în opera interbelică asemenea unui scriitor ce și-a impus noua viziune asupra romanului românesc, printr-o problematică de tip existențialist. Una dintre ideile lui despre roman este cea împotriva romanului social: „Eu nu mai cred în roman social” (*Fragmentarium*, pag.83), dar această afirmație nu este întemeiată pentru că romanul este totdeauna social, indiferent de autor, pentru că vorbim de om—care asimilează teorii, propune personaje—mituri și destine paralele— reflectând astfel o imagine a lumii.

„Povestirea lui de debut, scrisă la 14 ani, se intitulează *Cum am găsit piatra filozofală*. Într-adevăr, Mircea Eliade a descoperit piatra filozofală.

A prefăcut în aur cel mai banal subiect, cel mai obișnuit simbol...Opera sa de romancier și de istoric al religiilor a intrat în fondul de aur al spiritualității românești și universale.”³

„Paranirvana a luat sfârșit. Desigur, lumea nu va mai fi niciodată aceeași fără Mircea Eliade”, scria Culianu în „Mahaparinirvana”, 24-1 mai 1986, iar Stelian Pleșoiu declara: „Filosoful necontestat al «Istoriei Religiilor», fondatorul «Enciclopediei Religiilor», creatorul unor cuvinte noi folosite în limbajul filosofic-religios, autorul a mii de articole cu caracter științific, istoric, religios, profesorul care a îndrumat și a învățat mii de studenți, astăzi filosofi de valoare, laureați ai marilor premii de pe mapamond, profesori erudiți, arhiepiscopi, etc., își termină angajamentul vizavi de obligația și misiunea sa de a crea, de a lăsa ceva patrimoniului culturii universale.”

Amintirile lui Stelian Pleșoiu sunt și astăzi la fel de vii: „Nu mult mai târziu, mii de persoane aveau să treacă prin fața catafalcului, aducând un ultim omagiu celui

dispărut...celui care credea că «Lumea fără Dumnezeu este o cenușă»...Cu modestia cuvenită aş adăuga că...«Omenirea fără Eliade este mult mai incertă, mult mai săracă» (articol publicat de Cătălina Iancu sub titlul „Ultimele 24 de ore ale lui Mircea Eliade” în Jurnalul Național din 27 septembrie 2010).

6.PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT CA RELAȚIE PREDARE - ÎNVĂȚARE – EVALUARE

Profesor PLEȘEA ADINA CRISTINA

Liceul Tehnologic „Căpitan Nicolae Pleșoianu” Râmnicu.Vâlcea

Județul Vâlcea

Procesul instructiv-educativ presupune o corelativitate funcțională între predare-învățare –evaluare. Literatura de specialitate prezintă numeroase definiții ale predării dintre care:

Predarea reprezintă acțiunea cadrului didactic de transmitere a cunoștințelor la nivelul unui model de comunicare unidirecțional, aflat în concordanță cu anumite cerințe metodologice care condiționează învățarea, în general, învățarea școlară în special. (Dicționar de termeni pedagogici, Sorin Cristea, EDP, București, p. 367).

În opinia autorului Ioan Cerghit, predarea este un ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice specifice, destinate producerii învățării.

Prezentăm mai jos și opinia profesorului Romița Iucu cu privire la activitatea de predare conform lucrării Instruirea școlară:

Predarea este o schimbare provocată a ceea ce este în ceea ce trebuie să fie – finalitate a actului de învățare, prin angajarea elevilor într-o nouă experiență de învățare. Calitatea activității de predare este dată de potențialul ei cognitiv, afectiv și psihomotor transformator. În modelele didactice tradiționale predarea se rezuma la o simplă prezentare a materiei, în timp ce didactica modernă privește predarea ca pe un complex de funcții și acțiuni multiple și variate.

Predarea este o activitate dominantă a profesorului și o variabilă cauzală de care depinde, în mare măsură, starea de pregătire a elevilor. Abordările moderne s-au axat pe o reprezentare duală a predării:

- una deductivă, care beneficiază de unele suporturi ale teoriilor învățării de tip behaviorist, cognitiv și umanist;
- alta inductivă, dezvoltată prin aportul paradigmatic al etnometodologiei, axată pe observarea faptelor de predare, a situațiilor și a metodelor de comportament comune cadrelor didactice.

Printre cele mai interesante accepții date predării se numără și cea managerială, conform căreia predarea ar reprezenta un ansamblu de operațiuni și acțiuni sistematice de planificare, organizare, îndrumare, control, evaluare și decizie a procesului de instruire. Principalele accepții ale predării sunt următoarele: predarea ca transmitere, predarea ca ofertă de experiențe, predarea ca formă de dirijare a învățării, predarea ca gestiune a învățării și predarea ca ansamblu de comportamente didactice specifice.

Predarea ca transmitere

În practica instrucției tradiționale, activitatea de predare este văzută ca transmitere de cunoștințe și tehnici de acțiune. A preda înseamnă a da, a oferi, a transmite în mod sistematic cunoștințe specifice unei discipline; a prezenta materia, a informa, a mijloci un transfer de informații; a comunica o serie de cunoștințe, de rezultate, de cercetări științifice; a expune o lecție etc.

Predarea ca ofertă de experiențe

În această perspectivă, predarea se definește ca ofertă a unei progresii de experiențe cognitive, acționale și afective determinate și dirijate în mod intenționat spre valori (axiologic). Prin trăirea conștientă și implicată a acestor experiențe, elevul își dezvoltă propriile experiențe în virtutea cărora se aproprie de adevăr, pătrunde în miezul lucrurilor, surprinde esența și semnificația umană și socială a acestora. Esențial este ca elevii să extragă tot ce se poate extrage din aceste experiențe.

Predarea ca formă de dirijare a învățării

A preda, cu sensul de a dirija, se referă astfel la ceea ce face profesorul pentru a-i motiva, a-i încuraja și a-i inspira pe elevi să atingă obiectivele de studiat.

Predarea s-ar construi astfel atât dintr-un ansamblu de proceduri de prezentare a materiei, cât și dintr-un complex de prescripții (indicații, aprecieri, orientări, încurajări etc.), utilizate pentru ghidarea eforturilor elevilor în învățarea conținuturilor date. Mai exact, este vorba despre dirijarea proceselor de recuperare cognitivă: centrarea atenției, receptarea codurilor (decodarea codurilor), redarea informației, stimularea asociațiilor dintre informațiile stocate la nivelul memoriei operante (de scurtă durată) și cele din memoria permanentă (de lungă durată) etc.

Criticile sunt îndreptate nu împotriva dirijării în sine, ci împotriva excesului de dirijare (dirijismului exagerat), care defavorizează efortul personal, munca proprie, inițiativa și activitatea și privează elevul de efortul de anticipare și de constituire a unei strategii (ipoteze) atunci când de află în fața sarcinii de a rezolva o problemă.

Ultima rațiune a dirijării rămâne aceea de a îndruma în mod discret elevii spre studiul auto-dirijat.

Predarea ca management al învățării

Din perspectiva managementului învățării, predarea se definește ca o intervenție pedagogică multifuncțională și deliberat orientată în direcția promovării și obținerii modificărilor de comportament așteptate sau dorite în mod explicit. Calitatea predării se apreciază, prin urmare, în funcție de virtuțile transformatoare de care este în stare.

Astfel, a predă înseamnă:

- a prevedea (a planifica, a proiecta, a programa) producerea schimbărilor dorite;
- a orienta într-o direcție precisă aceste schimbări, a le da un sens, adică a preciza obiectivele învățării;
- a stabili natura respectivelor schimbări, ceea ce echivalează cu a determina conținutul acestora, a selecta, a reelabora, a organiza materia;
- a prezenta materia nouă, în diferite moduri;
- a dirija producerea schimbărilor, a îndruma evoluția acestora în direcția prestabilită;
- a stimula angajarea activă a elevilor în actul învățării;
- a organiza condițiile care vor furniza apariția schimbărilor presupuse;
- a oferi momente de feedback în vederea întăririi și eventual a corectării și ameliorării schimbărilor în curs de producere;
- a asigura condițiile necesare reținerii și transferurilor (aplicării) noilor achiziții;
- a controla (a evalua) efectele dau schimbările produse;
- a evalua eficacitatea acțiunilor întreprinse, inclusiv rezonanța lor formativă și educativă;
- a investiga condițiile psihosociale și pedagogice de natură să promoveze noi soluții viitoarelor probleme specifice predării etc.

După cum se poate deduce, predarea are o mulțime de funcții care nu se limitează la ceea ce se întâmplă în clasa de elevi, ci se extind la ceea ce se petrece înainte și după ceea ce se realizează aici. Tocmai această multitudine de funcții conferă predării semnificația unei activități de gestionare a învățării, de management al schimbărilor numite învățare.

Predarea ca instanță de decizie

Predarea este privită ca o instanță decizională prin care se optează, în funcție de criterii precis definite și perioade alternative de timp, pentru diverse strategii sau modele de învățare.

Toate aceste comportamente se manifestă atât în formă verbală, cât și în formă nonverbală, fapt care permite conturarea unor teorii ale predării și a unor condiții ale predării. (Romița Iucu, Instruirea școlară, Editura Polirom, Iași, 2001, pp.85-88.)

În concluzie, predarea este o activitatea fundamentală a procesului de învățământ care prezintă câteva caracteristici:

- este organizată și condusă de către profesor
- implică interrelaționarea celor doi poli ai educației - profesorul și elevul sau clasa de elevi
- presupune strategii de declanșare a învățării la elevi
- motivează, coordonează, susține activitatea de învățare a elevilor
- gestionează resursele pe care le are la dispoziție în vederea atingerii finalităților stabilite
- interacționează cu învățarea și evaluarea etc.

Din analiza concluziilor desprinse din diverse investigații științifice, rezultă că în cadrul predării profesorul:

- le comunică elevilor anumite informații potrivit programelor școlare;
- dirijează învățarea elevilor pentru asimilarea acestor informații ca și pentru formarea unor capacități și competențe, în conformitate cu anumite obiective pedagogice (în acest context, profesorul orientează elevii, îi ajută, îi evaluează și îi încurajează);
- formulează concluzii și generalizări în legătură cu subiectele predate;
- favorizează participarea elevilor la activitatea instructiv-educativă și le impune anumite standarde de performanță;
- stimulează creativitatea individuală și de grup etc.

În afară de toate acestea, predarea se referă nu numai la ceea ce face profesorul în timpul lecțiilor, ci și la activitatea de pregătire a acestora și ulterior la evaluarea și antrenarea lecțiilor odată ținute, precum și a altor tipuri de activități didactice. Predarea include așadar și acțiuni legate de planificare și proiectare, de reelaborare sau pedagogizare a conținuturilor, de confecționare a materialelor didactice necesare, de asigurare a mijloacelor de învățământ indispensabile unei învățări eficiente etc. (I. Jinga, Manual de pedagogie, Editura All, București)

Modele ale predării:

Conform Dicționarului de termeni pedagogici, p. 367:

Modelele predării sunt definite în literatura de specialitate la nivelul unor paradigme de organizare aplicabile în contextul dimensiunii operaționale a procesului de învățământ:

Modelul comportamental este bazat pe relația directă dintre mesajul predat-transmis de cadrul didactic și rezultatul final obținut de elev.

Modelul analizei sarcinii este bazat pe relația dintre conținutul predat de cadrul didactic și prescripțiile de învățare angajate în direcția transformării personalității elevului

Modelul cognitiv este bazat pe orientarea operațiilor gândirii (analiză-sinteză abstractizare- generalizare) în direcția concretizării logice a discursului transmis de cadrul didactic.

Modelul rezolvării problemelor, bazat pe aplicarea conceptelor, principiilor, regulilor etc., în cadrul discursului transmis de cadrul didactic.

Modelul interacțiunii, concretizat la nivelul continuității existente între transmiterea cunoștințelor, asigurată de cadrul didactic și comunicarea pedagogică a cunoștințelor, asigurată la nivelul corelației subiect(cadrul didactic) - obiect (elev).

Predarea eficientă respectă logica discursului pedagogic care ia forma unei comunicări între cadrul didactic și clasa-grupa de elevi sau studenți.

Conform aceleiași surse, realizarea sa angajează trei operații complementare:

- operația de definire care asigură introducerea conceptelor în actul predării, cu concretizarea acestora prin descrierea unor episoade, persoane, situații și identificarea lor la nivelul unor cuvinte, semne, simboluri, mișcări.
- operația de expunere care asigură susținerea actului predării prin aserțiunea conceptelor definite, compararea și clasificarea acestora prin demonstrații, compuneri, substituiri, care angajează (și) opiniile celor educați.
- operația de explicare care asigură susținerea actului predării prin ordonarea cauzală, consecutivă, procedurală, normativă, teleologică a cunoștințelor la nivel de comunicare pedagogică.

Dacă nu este urmată de învățare, predarea nu are sens și finalitate; profesorul trebuie să motiveze elevii prin strategiile de predare adoptate pentru ca aceștia să se implice în efortul de învățare.

BIBLIOGRAFIE:

1. Dicționar de termeni pedagogici, Sorin Cristea, EDP, București,

2. Romiță Iucu, 2001, Instruirea școlară, Editura Polirom, Iași.
3. Elena Joița, 2003, Pedagogie, Educație și curriculum, Editura Universitaria, Craiova.
4. I. Jinga, Elena Istrate, 1998, Manual de pedagogie, Editura All, București.

7.FORMAREA DEPRINDERILOR DE MUNCĂ INTELECTUALĂ LA ELEVII DE LICEU

Profesor Metodist CIOBANU DUMITRU

Casa Corpului Didactic Vâlcea

Județul Vâlcea

Educația a apărut în procesul muncii și vieții în comun a oamenilor, din nevoi obiective, acelea de a modifica natura umană, în raport cu cerințele muncii, producției și vieții. Principalul mijloc prin care se realizează educația intelectuală a elevilor este procesul de învățământ. În cadrul lui își însușesc cunoștințe, priceperi și deprinderi, încep să-și formeze cultura generală.

Educația are la bază acest mecanism al transmisiei experienței social – istorice. Cunoștințele despre natură și societate însușite de tineri îi ajută să rezolve bine problemele puse de produse și de viața socială în general, dacă au un caracter științific și dacă formează un sistem bine încheiat. Deci, o primă sarcină a educației intelectuale este înarmarea tineretului cu un sistem de cunoștințe științifice, cu priceperi și deprinderi intelectuale.

Însușirea volumului de cunoștințe, a priceperilor și deprinderilor nu este însă suficient pentru a asigura pregătirea omului contemporan. Complexitatea vieții sociale moderne solicită un om cu capacități intelectuale bine dezvoltate. Dinamica vieții în societate prezintă mereu aspecte noi, variate. Pentru a face față la asemenea solicitări și pentru a găsi soluțiile cele mai potrivite, omul societății noastre trebuie să posede nu numai o bogăție de cunoștințe, ci și capacitatea de a gândi corect și creator. Este nevoie — după expresia lui **Montaigne** — *nu atât de un cap plin, cât de unul bine format*. De aceea dezvoltarea proceselor intelectuale, a intereselor de cunoaștere și cultivarea motivelor superioare ale învățării constituie o altă sarcină importantă a educației intelectuale. Școala trebuie să dea elevilor și cunoștințe, dar să le cultive și gândirea, capacitățile creatoare. Atât sarcina informativă cât și cea formativă sunt la fel de necesare.

O altă sarcină a educației intelectuale este formarea bazelor concepției filozofice despre lume și corecta orientare ideologico-politică a elevilor. Înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe, dezvoltarea proceselor intelectuale, formarea concepției filozofice despre lume constituie o premisă și pentru realizarea educației morale, estetice și fizice a elevilor. Educația intelectuală constituie un suport pentru realizarea celorlalte laturi.

Stăpânirea unor tehnici de muncă intelectuală în paralel cu asigurarea unui substrat motivațional potrivit conduc la aprofundarea și îmbogățirea cunoștințelor asimilate în școală prin efort individual. Aceste procedee contribuie la realizarea de zideratului fundamental al educației moderne, acela de “a-l învăța pe elev cum să învețe”. Aceste metode și tehnici circumscriu unui stil al muncii intelectuale, propriu fiecărui individ.

Prin educația intelectuală se urmărește atât stimularea intereselor de cunoaștere, formarea priceperilor de activitate intelectuală cât și cultivarea motivelor superioare ale învățării. Este necesar ca încă din școală să se dezvolte interesele cognitive la elevi, încât ele să dobândească o stabilitate care să asigure continuă îmbogățire a cunoștințelor și după absolvire. Educația se exercită asupra omului pe tot parcursul vieții sale, indiferent de vârstă. Omul trebuie să fie un permanent receptor al acțiunii educaționale, atât în timp (de la naștere), cât și expansiv, în aport cu principiul extinderii informației în diferite domenii. Acest principiu al educației solicită intensificarea procesului de autoeducație.

Autoeducația se realizează de fapt prin scopuri și acțiuni autoimpuse, prin efort voluntar; de aceea este o condiție dar și un rezultat al educației.

Orientarea profesională se realizează prin punerea de acord a aspirațiilor, intereselor elevilor, înclinațiilor și aptitudinilor pe care le au cu posibilitățile reale. Orientarea profesională presupune o gamă de activități cum ar fi: consilierea, informarea, evaluarea și îndrumarea, cu scopul de a ajuta persoanele interesate să opteze în ceea ce privește formarea profesională inițială și continuă, programele de educație și de formare profesională inițială și continuă și oferta de locuri de muncă.

Activitățile de orientare școlară aspiră să-l facă pe elev coparticipant la propriul destin-prin informare, educare, autoformare și autoorientare. Ele urmăresc dezvoltarea personală și înzestrarea elevului cu abilități utile în realizarea unui management eficient al propriei cariere .

Dezvoltarea carierei semnifică, așa cum preciza Gysbers(1944):

- Autocunoașterea și formarea deprinderilor de relaționare interpersonală;
- Educația și formarea profesională inițială;
- Asumarea de diferite roluri în viață;
- Modul de integrare, traire și planificare a diferitelor evenimente ale vieții.

Înșușirea unui bogat volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi este impusă și de mobilitatea profesională, caracteristică muncii din marea industrie modernă. Muncitorul, tehnicianul care a lucrat un anumit timp la o mașină va trebui să învețe într-un timp foarte

scurt să lucreze la o altă mașina, perfecționată, care urmează să o înlocuiască pe cea veche. Într-un timp cât mai scurt el trebuie să știe munci la noua mașină și să dea producție de calitate. Pentru ca tineretul să poată face față unor asemenea cerințe ale vieții și producției moderne este necesar să-și însușească încă din școală un însemnat bagaj de cunoștințe, priceperi și deprinderi și să-și continue pregătirea și după absolvirea școlii.

Calitatea în educație -O formă a educației, este educația profesională. Se constituie pe fondul culturii generale, prin specializarea și adaptarea componentelor acesteia la specificul unei profesii, concomitent cu transmiterea unor cunoștințe de specialitate și formarea unor priceperi și deprinderi adecvate.

Etica profesională constă în însușirea ansamblului de norme și reguli, care reglementează desfășurarea muncii.

Însușirea unor cunoștințe din domenii cât mai variate este necesară omului contemporan, dar nu este suficientă pentru asigurarea participării lui active și creatoare la viața socială. Elevul nu-și poate însuși în școală toate cunoștințele necesare în viață, în producție, dar putem să-i formăm, să-i dezvoltăm procesele intelectuale, care să-l ajute în viitor pentru a se descurca mai ușor în problemele noi, pentru a-i spori capacitatea de a folosi creator materialul informațional însușit în școală. Viața socială este extrem de bogată și complexă, plină de inedit. Aceasta înseamnă că oricât de bogate cunoștințe și-ar însuși cineva, nu poate totuși să prevadă tot ce-i va cere în viitor viața.

Cultura profesională .Scopul acestei culturi, este de a forma și a desăvârși profesionistul în sensul cel mai profund.

Capacitatea de a se raporta continuu la elevi, umanismul, obiectivitatea, dreptatea, principialitatea, curajul, corectitudinea, conștiința responsabilității – acestea sunt câteva din calitățile morale pe care un dascăl trebuie să le aibă pentru a putea stabili o relație socio–afectivă cu elevii.

Pe baza acestei relații apar și se dezvoltă la viitorii muncitori specialiști acele sentimente superioare care au valoare în societate și care pun bazele eticii profesionale .

Priceperile se formează în condiții variabile și constau în posibilitatea omului de a rezolva cu ușurință, fără efort deosebit, unele probleme practice în situații diferite, cum ar fi: citirea unui plan, a unei diagrame, a unui grafic.

Deprinderile se formează în condiții relativ stabile și constau în stăpânirea operațiilor de lucru, în urma repetării unei acțiuni, până la automatizare, cum ar fi: măsurarea tensiunii, efectuarea operațiilor într-un laborator, efectuarea unor reglaje la operații ale unor aparate, etc.

Deprinderile se formează în timp, sub îndrumarea și supravegherea cadrului didactic .

Cultura profesională, răbdarea și îndemânarea, sunt calitățile fără de care dascălul nu poate forma aceste deprinderi și priceperi.

Autocunoașterea presupune existența capacității de autoanaliză, realism, intuiție, luciditate.

► Școala împreună cu familia, grupul de prieteni contribuie la învățarea procesului de autocunoaștere.

► Aptitudinile, abilitățile și deprinderile sunt importante în alegerea unei cariere, ele fiind cele care dezvoltă potențialul unei persoane de a obține performanțe în domeniul pe care l-a ales.

Concomitent cu dezvoltarea intereselor de cunoaștere, cadrul didactic înarmează pe elevi cu priceperi de activitate intelectuală: priceperea de a observa și analiza, de a sistematiza, de a studia o temă nouă pe baza unui model.

Dezvoltarea intereselor de cunoaștere și formarea priceperilor de muncă intelectuală ale elevilor oferă un mijloc eficient de a rezolva contradicția dintre explozia informațională contemporană și posibilitățile limitate de acumulare a cunoștințelor de către aceștia.

BIBLIOGRAFIE

1. Atkinson R. L. *et al*, 2002 - Introducere în psihologie. Editura Tehnică, București.
2. Bogáthy Z., Sulea C., coord., 2004 - Manual de tehnici și abilități academice. Editura Universității de Vest, Timișoara.
3. Botkin J., Elmandjra, Malița M., 1981 - Orizontul fără limite al învățării. Editura Politică, București.
4. Delors J., coord., 2000 - Comoara lăuntrică. Editura Polirom, Iași.
5. Drapeau C., 2000 - Învață cum să înveți repede. Ed. Teora, București
6. Linksman R., 1999 - Învățare rapidă. Ed. Teora, București.
7. Stanciu M., 2003 - Didactica postmodernă. Ed. Universității Suceava.
8. Stanciu M., 2006 - Elemente de psihologia educației. Editura Performantică, Iași

8. INCLUZIUNE SOCIALĂ ȘI CALITATE ÎN EDUCAȚIE

Administrator financiar DUMITRANA VARINIA

Casa Corpului Didactic Vâlcea

Județul Vâlcea

Pentru sistemul de învățământ preuniversitar este foarte important managementul resurselor umane (alături de celelalte componente ale resurselor economice – resurse financiare și materiale), ca și parte integrantă a managementului organizației școlare, în încercarea de a ajuta organizația să devină eficientă. De aceea obiectivele sale vor fi să ajute organizația să își atingă scopurile, prin folosirea eficientă a abilităților și deprinderile cadrelor didactice și a elevilor, să ofere organizației renume și un plus de imagine favorabilă, să sporească nivelul de competitivitate pe piața educației și să formeze atât elevii cât și cadrele didactice spre o valoare reală în economia țării. La rândul său, organizația trebuie să comunice politicile de personal tuturor angajaților, să ajute la menținerea eticii profesionale, să ajute introducerea schimbărilor benefice pentru organizație, elevi și comunitate.

La nivelul organizației școlare vorbim foarte des despre sarcinile echipei atât în cadrul microgrupurilor (managementul clasei, al unității de învățământ):

- **Incluziunea socială** - acțiune de răspuns, în planul politicilor sociale, la situațiile de excluziune socială;
- Momentul de referință pentru introducerea termenului de incluziune socială - *Consiliul European de la Lisabona*, anul 2000 (*Procesul sau Strategia Lisabona*)
- **Obiectivul SL** - transformarea economiei comunitare în cea mai competitivă economie bazată pe cunoaștere (termen, 10 ani).
- **Termenul de incluziune socială în ROMÂNIA** - Planul Național Anti-Sărăcie și Promovare a Incluziunii Sociale (HG.829/2002).
- **JIM, 2005** (Documentul Comun în domeniul Incluziunii Sociale – **Joint Inclusion Memorandum**).

Guvernul României și Comisia Europeană au fost de acord că prioritățile imediate pentru combaterea sărăciei și a excluziunii sociale sunt, printre altele:

- creșterea eficienței programelor de stimulare a ocupării forței de muncă cu accent pe **învățarea pe tot parcursul vieții** și formarea profesională și combaterea tuturor formelor de discriminare în toate domeniile socio-economice;

- intensificarea măsurilor pentru **eliminarea neparticipării la învățământul obligatoriu, reducerea abandonului școlar** și creșterea participării la învățământul gimnazial cel puțin la standardele europene, îmbunătățirea adaptabilității pregătirii profesionale și tehnice la cerințele pieței muncii și intensificarea învățării pe tot parcursul vieții;

- **finalizarea implementării Strategiei Guvernamentale pentru Îmbunătățirea Situației Romilor** și în special eliminarea cazurilor persoanelor fără acte de identitate, susținerea formării și ocupării forței de muncă, educației, îngrijirii sănătății, programelor de dezvoltare a infrastructurii și a locuirii care contribuie la incluziunea socială a persoanelor de etnie romă și continuă lupta împotriva discriminării.

Obiectivele Planului Național de Dezvoltare al României sunt:

- creșterea competitivității economice și **dezvoltarea economiei bazate pe cunoaștere;**

- dezvoltarea și modernizarea infrastructurii de transport;

- protejarea și îmbunătățirea calității mediului;

- **dezvoltarea resurselor umane, promovarea ocupării și incluziunii sociale** și întărirea capacității administrative;

- dezvoltarea economiei rurale și creșterea productivității în sectorul agricol;

- **diminuarea disparităților de dezvoltare între regiunile țării.**

Măsurile pentru sprijinirea incluziunii sociale privesc: *educația preșcolară, educația cetățenească activă, prevenirea eșecului și a abandonului școlar, acordarea unei a doua șanse de școlarizare adulților, eliminarea discriminării de gen, sprijin pentru organizațiile societății civile etc.*

Calitatea educației- ansamblul de **caracteristici** ale unui program de studii sau program de calificare profesională și ale furnizorului acestuia (unitate sau instituție de învățământ), prin care sunt îndeplinite **standardele de calitate** precum și **șteptările beneficiarilor.**

Standardele - un ansamblu de reguli sau rezultate privitoare la activitățile unei instituții furnizoare de educație sau la programele de studii oferite de aceasta, care definesc **nivelul minim obligatoriu de realizare a acestor activități.**

Îmbunătățirea continuă a calității este necesară pentru a atinge și a menține performanța.

Eficiență managerială – Performanță – Calitatea produselor/serviciilor

Etape care au vizat calitatea de-a lungul timpului: etapa inspecției de calitate, etapa controlului de calitate, etapa de asigurare a calității, etapa calității totale.

Patru elemente stau la baza calității totale în general și încep să fie luate în seamă din ce în ce mai mult și în cadrul sistemului educațional, respectiv:

- **sisteme și proceduri** prin care să se poată identifica, monitoriza și elimina deficiențele constatate;
- **controlul proceselor** (măsurători, colectări de date și analize în cadrul unor planuri elaborate anterior) în vederea aplicării unor acțiuni preventive, anterioare unor activități defective;
- **management**, care trebuie să mobilizeze creativitatea și experiența întregului personal;
- **personalul recrutat** trebuie să facă parte din categoria elitei, a specialiștilor de neegalat.
- **Cartea Albă referitoare la Piața Unică europeană „Creștere, competitivitate, angajare-provocări și căi spre secolul 21” – 1985 „Politica europeană de promovare a calității sau Calea Europei către excelență” -1995.**

Programul european de promovare a calității cuprinde următoarele **obiective principale**:

- creșterea responsabilității personalului, a angajamentului și al motivării acestuia, precum și dezvoltarea resurselor umane ale organizațiilor;
- perfecționarea aparatului productiv european;
- asigurarea coeziunii tuturor factorilor implicați în promovarea culturii europene a calității.

Cultura calității se înscrie în **viziunea managementului calității totale**

Evaluarea culturii calității se poate face pe baza următoarelor **caracteristici** ale organizației:

- largă răspândire a filosofiei de management al calității totale;
- conștiința **importanței fiecăruia** la succesul organizației;
- crearea și dezvoltarea unui sistem de comunicare a culturii calității;
- implementarea unui **set de valori** la nivel de organizație;
- stabilirea unui **standard ridicat de performanță** în domeniul calității;
- **implicarea** fiecăruia în procesul de ameliorare continuă a calității și asumarea desarcini, fără riscul de pedeapsă în caz de eșec.

Revizuirea anuală a **Strategiei județene pentru accesul la educație al grupurilor dezavantajate** (atenție la continuarea și asigurarea sustenabilității mecanismelor implementate în proiectele PHARE pentru accesul la educație al grupurilor dezavantajate: programul tip Grădinița de vară, programele de educație remedială, programele A doua șansă etc.);

Monitorizarea implementării măsurilor prevăzute în **Strategia județeană pentru accesul la educație al grupurilor dezavantajate** (planuri manageriale, rapoarte de monitorizare);

Elaborarea **planului managerial la nivel de inspectorat și la nivelul fiecărei specialități** ținând cont de precizările MEC și de principiile unui management eficient și de asigurarea calității în educație;

Elaborarea unui **manual de proceduri la nivelul organizației**, în vederea eficientizării operațiilor și a obținerii calității totale;

Monitorizarea cu rigurozitate a **activităților proiectate în planurile manageriale** (rapoarte, scrisori metodice, procese-verbale etc.);

Acordarea unei atenții deosebite aplicării cu rigurozitate a **ordinelor, notelor și precizărilor MEC**, atât în ISJ cât și în unitățile de învățământ subordonate;

Elaborarea **propunerilor de plan de școlarizare** conform prevederilor legislative în vigoare, respectând principiile educației incluzive și ale asigurării calității totale;

Analiza nevoilor de formare ale personalului didactic în domenii precum: *Metode active de învățare, Educație incluzivă, Dezvoltare durabilă, Managementul de proiect, Asigurarea calității* (prin inspectorii școlari de specialitate și în colaborare cu CCD-ul);

Formarea personalului propriu din subordine, în vederea elaborării proiectelor cu finanțare externă;

Creșterea numărului de proiecte cu finanțare externă eligibile care să acopere nevoile identificate în *Strategia județeană pentru accesul la educație al grupurilor dezavantajate* sau în planurile manageriale și neacoperite încă prin măsurile finanțate la nivel național sau local;

Sprijinirea implementării **proiectelor educaționale inițiate de MEN** pentru învățământul preșcolar și primar (*Să citim pentru mileniul III, Ecogrădinița, Kalokagathia, Educație incluzivă în grădinițe, PETI - Program de Educație Timpurie Incluzivă. PRET – Programul Național de Reformă a Educației Timpurii* etc.);

Implementarea cu rigurozitate a **proiectelor educaționale inițiate de inspectorat** sau derulate în parteneriat cu diverși actori din comunitate.

Elaborarea unor **planuri de dezvoltare instituțională** care să țină cont de nevoile reale ale instituției și ale comunității din care aceasta face parte și care să fie în deplină concordanță cu politica la nivel național și județean în domeniu;

Elaborarea unor **planuri manageriale** încare măsurile pentru incluziune socială și asigurarea calității să fie clar evidențiate (o atenție deosebită va fi acordată mediului educațional stimulativ, procesului de desegregare, egalității de gen, protecției și promovării drepturilor copilului, susținerii dezvoltării profesionale a angajaților, precum și implicării comunității în viața instituției de învățământ);

Constituirea de clase/grupe respectând prevederile legislative în vigoare și principiile educației incluzive;

Elaborarea și monitorizarea cu atenție deosebită a **planificărilor asistențelor la clasă** (planificările vor viza în deosebi aplicarea corectă a curriculumului național, precum și competențele de comunicare, proiective, manageriale și evaluative ale cadrelor didactice);

Analiza și transmiterea către ISJ a nevoilor de formare ale personalului didactic în domenii precum: *Metode active de învățare, Educație incluzivă, Dezvoltare durabilă, Managementul de proiect, Asigurarea calității etc.*;

Formarea personalului propriu din subordine, în vederea elaborării proiectelor cu finanțare externă;

Participarea activă și cu responsabilitate la **programele educaționale inițiate de MEN** pentru învățământul preșcolar și primar (*Să citim pentru mileniul III, Ecoșcolăria, Kalokagathia, Educație incluzivă în grădinițe, PETI - Program de Educație Timpurie Incluzivă. PRET – Programul Național de Reformă a Educației Timpurii etc.*);

Implementarea cu rigurozitate a **proiectelor educaționale inițiate de instituția de învățământ** sau derulate în parteneriat cu diverși actori din comunitate.

Organizarea mediului educațional conform prevederilor curriculumului specific și în acord cu principiile educației incluzive;

Planificarea și desfășurarea activităților instructiv-educative/lecțiilor în acord cu prevederile curriculumului specific și cu respectarea principiilor educației incluzive și ale managementului eficient;

Utilizarea în activitatea cu elevii/preșcolarii a **materialelor și a auxiliarelor didactice avizate MEN** și/sau confecționarea lor, cu respectarea principiilor privind siguranța, calitatea, aspectul estetic și concordanța cu programa școlară specifică;

Organizarea și participarea la **evenimente didactice** (activități metodice, cercuri pedagogice, simpozioane, conferințe, sesiuni de comunicări științifice etc.) care abordează

tematica educației incluzive, învățareadiferențiată, calitatea în educație, managementul clasei etc.;

Planificarea și derularea unor **activități în parteneriat** (activități extrașcolare, activități cu părinții, activități cu școala/grădinița, activități în cadrul unor proiecte educaționale etc.) în care să fie atinse și obiective ale educației incluzive/educației diferențiate sau ale asigurării calității în educație.

BIBLIOGRAFIE:

Planului Național de Dezvoltare al României (orizont 2020)

9.PRACTICA PEDAGOGICĂ IERI-ASTĂZI-MĂINE

Bibliotecar PURANU GEORGETA

Casa Corpului Didactic Vâlcea

Județul Vâlcea

Învățarea reprezintă dobândirea unor achiziții, a unei experiențe în sfera comportamentului, a unei noi forme de comportare, ca urmare a repetării situațiilor sau exersării. Suntem desigur în era cunoașterii. Tehnologia digitală, comerțul, călătoriile și comunicațiile, societățile ce se transformă în mozaicuri interculturale, schimbările alerte sunt date de înșiși oameni ca actori principali ai societății cognitive.

Procesul de învățare elaborează programe școlare ce pun accentul pe aplicabilitatea cunoștințelor în privirea citirii. Învățarea prin cercetare, prin descoperire și deducere, îi provoacă pe profesori să devină mentori, ghizi spre învățare, (la mijloace de evaluare ce cer de obicei „personalizarea” informațiilor acumulate).

Tumultul de informații nu poate fi „aruncat” în mod haotic și să se aștepte un progress real și imediat fără o sistematizare, o codare a acestora, cerându-se societății, o decodare. Sistemele de educație se adaptează nevoilor și cererilor individului prin activitățile de învățare:

- învățare formală – calificări recunoscute oficial;
- învățare nonformală – prin activități ale organizațiilor societății civile; poate fi oferită și la locul de muncă; în afara școlilor;
- învățare informală – educația primei copilării.

Educația omului debutează în familie, se continuă și, în același timp, este dezvoltată de educația primară. La rândul ei se continuă și este dezvoltată de cea secundară.

Nu putem spune că totul se încheie odată cu încheierea anilor de școală căci, individul este chemat să răspundă unor cerințe date de o societate mereu în schimbare. Trebuie învățată arta de a învăța, să participe activ la dezvoltarea viitorului.

Dorința de a-și ameliora calitatea vieții, motivația și educabilitatea îl determină pe individ să se adapteze, să se corecteze și să creeze. Lumea este într-o continuă mișcare, în continuă devenire și astfel, îl forțează pe om să învețe întreaga viață.

Formarea continuă a pus accentul pe dezvoltarea profesională în vederea creșterii gradului de ocupare și adaptare a forței de muncă, în vederea creșterii toleranței față de pluralitatea culturală, etnică și lingvistică. Societatea trebuie să se bazeze pe nevoile și cerințele indivizilor.

Dascălul este agentul procesului de învățământ ce are rolul de a ne îndruma să învățăm arta comunicării, să învățăm a învăța. Competențele educatorului, cunoștințele, deprinderile și atitudinile sunt transmise și prin însăși competența comunicării fie că este ea aptitudinală, fie că este dobândită. El, pentru a reuși să-și exercite profesia, trebuie să fie în posesia unor competențe profesionale (să lucreze cu public, cu ceilalți colegi și să organizeze activități), competențe de a dezvolta bune relații cu elevii, părinții, comunitatea, cu directorii și inspectoratele.

Comunicarea, pe lângă voință, memorie, gândire este cea care ne deosebește de celelalte ființe, de animale. Este sinceră, substanțială și plină de conținut, fiind prilej de împărtășire, de dăruire și de deschidere reciprocă. Produce un strop de cunoaștere și contribuie la consolidarea puterii de a ne rezolva singuri problemele. Astfel noi reușim să ne înțelegem pe noi înșine, să transmitem simțirile, trăirile noastre.

Comunicarea cunoștințelor, a informațiilor presupune transmitere corectă din punct de vedere științific, cu limbaj adecvat, coerent utilizându-se calități vocale (dicție, viteza și ritmul vorbirii, volumul vocii, pronunția cuvintelor). Aceste cunoștințe, informații științifice, pentru a avea loc actul comunicării trebuie să ajungă la receptori, la elevi. Aceștia transmit semnale de percepere, înțelegere a comunicării, educatorul fiind obligat să aibă și competența de a asculta. Astfel se naște un feedback permanent. Pe baza acestuia dascălul dirijează, reglează și direcționează comunicarea didactică pentru ca tot ceea ce spune și nu spune să se audă și să se înțeleagă. El păstrează o distanță rece impusă de știință însă abordează și o atitudine corespunzătoare personalității elevului. Dacă acesta are un temperament melancolic apropierea este mai mare, tonul vocii mai dulce, mai blând. Dacă este un coleric, dimpotrivă. Toate acestea presupun cunoștințe de psihologie și adaptarea competențelor de comunicare căci a comunica presupune ascultare, dialogare, însușire și folosire a formulelor de politețe, capacități empatică, asertivă, respectarea normelor de comunicare scrisă sau orală, cunoașterea limbajului nonverbal și paraverbal.

Învățătorul trebuie să aibă o cunoaștere completă a dezvoltării copilului atât în plan anatomofiziologic, cât și psihic, necesitând astfel pregătire din toate științele care studiază omul. Deci, pentru ca actul educațional să fie condus cu măiestrie pedagogică, învățătorul trebuie să fie un bun psiholog și pedagog, să exploreze ființa umană prin metode și

instrumente atestate științific și să conducă apoi cu maximum de eficiență, formarea integrală a personalității elevilor, a evoluției lor pe toate planurile.

Educatorul este un model ce oferă și cere calități morale, estetice, culturale și sociale. El oferă un model biologic (capacitatea de a-și păstra sănătatea, de a fi rezistent la oboseală și stres, de a dovedi o funcționalitate normală a analizatorilor), fizice (să demonstreze o ținută corectă, mișcare firească, înfățișare plăcută, gestică și mimică controlate, voce caldă și ton adecvat), temperamentale (să posede energie, să dea dovadă de mobilitate și echilibru nervos, de dinamism, de activism, de control și autocontrol, precum și de stabilitate emoțională).

Comunicarea înseamnă transmitere și receptare de informații cu ajutorul oricărui mijloc. Are loc o comunicare bună când sunt folosite toate metodele de transmitere a ceea ce se dorește, prin toate mijloacele și receptate dorit toate acestea.

Limbajul este comunicare dar nu se comunică nimic dacă vorbirea este lipsită de sens. Comunicarea nu are loc numai prin limbaj, iar educatorul are datoria de a-și însuși toate competențele în vederea desfășurării corecte a procesului instructiv – educativ.

Scoala îndeplinește funcții stabile de planificare, organizare, orientare, îndrumare metodologică, cercetare, perfecționare pedagogică, adaptare la mediu.

Este deschisă pentru toți cei care au nevoie de educație; în opinia noastră educația nu este un privilegiu pentru câțiva, ci este un drept al tuturor.

Școala satisface nevoia elevului de a se simți competent, integrat în colectiv și independent.

Educatorul are ca prioritate pregătirea elevilor pentru o lume în schimbare, formându-le capacități, deprinderi și competențe care să le permită să-și găsească locul și menirea socială, utilizează metode activ-participative (învățare interactivă, stimularea gândirii critice și stimularea muncii în echipă) care vor motiva și stimula elevii pe durata procesului educațional, educă elevii pentru a deveni buni cetățeni și, în viitorul apropiat, cetățeni de „tip european”, pentru a avea un comportament ecologic.

În zilele noastre mai toți elevii știu regulile, normele de comportament civilizate, dar nu le aplică deoarece ei își iau din ce în ce mai des modelele din filme, din lecturi din desene, nu din realitate. Pe lângă cunoașterea teoretică a Binelui și Răului, a Urâtului și Frumosului, el trebuie pus în situația practică de a rezolva probleme de viață.

Primul model îl vede în familia lui, odată cu socializarea primară, cu integrarea în grădiniță, copilului i se prezintă noi posibile modele. Dacă însăși aceste modele nu definesc, nu caracterizează un om integru, nu ajungem oare să debusolăm elevii? Nu ajungem să creăm

fără să vrem oameni cu personalități ce nu vor fi capabile să răspundă cerințelor societății viitoare?

Procesul de predare- învățare presupune o activitate cu elevii, nu o obligație, ci o misiune. Aceasta este conștientizată în urma unui proces ce debutează cu o acțiune de formare care modifică un comportament spre performanță, spre profesori competenți.

Nevoia de perfecționare continuă m-a făcut să trec prin diferite cicluri ale învățământului: liceul pedagogic, colegiul de institutori, facultate. Astfel pot să fac o comparație între importanța dată practicii pedagogice.

În cadrul liceului pedagogic o treime din timpul școlar zilnic îl petreceam alături de un educator sau învățător printre copii. În plus, îmi aduc aminte de practica numită comasată ce dura două săptămâni-una la grădiniță, una la școală-cu lecții susținute după proiecte didactice bine verificate de domnele metodiste.

Am urmat apoi colegiul pedagogic unde am susținut doar câteva lecții în practică-câte una pe semestru. Proiectelor de lecție nu li s-a mai dat o așa mare importanță, nu erau verificate în amănunțime.

Atunci când am ajuns la practica din facultate totul a fost o dezamăgire: după patru ani de facultate am dat examene scrise cu partea teoretică și o singură oră susținută la obiectele de specialitate. După aceasta am dreptul să predau aceste discipline și altele din domeniu. Mă gândesc de multe ori dacă doar cu această practică aș avea măcar curajul să apar în fața a mii de ochi care îți analizează fiecare gest, fiecare mișcare, fiecare cuvânt.

Atitudinea colegilor care nu aveau contact cu procesul de învățământ era de indiferență. Făceau, majoritatea, modulul pentru a-l bifa în foaia matricolă, dar nici măcar unul nu-și dorea și nu credea că va deveni profesor. După primul an de la terminarea facultății, nu au intrat în învățământ decât patru sau cinci absolvenți din seria de 30. În celălalt an am întâlnit cu mulți mai mulți la catedră. Piața locurilor de muncă i-a forțat să intre într-un sistem în care nu și-au dorit, puțin se regăsesc.

Consider că baza mea din punct de vedere pedagogic s-a format în acele ore de practică pedagogică din liceul pedagogic. Cunoașterea teoretică a termenilor, noțiunilor, metodelor nu asigură și nu vor asigura niciodată un bun pedagog, un bun educator.

Cercetările pedagogilor au concluzionat că experimentul asigură o învățare temeinică, profundă și durabilă, atunci învățarea prin practica pedagogică nu se încadrează oare acelorrași reguli?

Viața, practica ne face să fim încrezători, îndrăzneți, optimiști, hotărâți și răbdători, să devenim adevărate modele.

BIBLIOGRAFIE

- [1] Abu, G., – *În căutarea educației autentice*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- [2] Mărgineanu, N., – *Psihologia persoanei*, Editura Științifică, București, 1999.
- [3] Mureșan, P., – *Învățarea socială*, Editura Albatros, București, 1980.
- [4] Narly, C-tin – *Pedagogia socială și personalitatea*, Editura Casei Școalelor, 1928.
- [5] Coza, Elena, Coza, Ionel- *Relația învățător –elev, ca factor de stimulare al învățării*, în „Învățământul primar”, 2006, nr.1-3, p.160

10.UTILIZAREA TIC PENTRU REALIZAREA MATERIALELOR DIDACTICE

Informatician Dăscălete – BURTEA ALEXANDRU CONSTANTIN

Casa Corpului Didactic Vâlcea

Județul Vâlcea

Utilizarea tehnicii de calcul în procesul de învățământ se poate face într-o multitudine de variante situaționale dependente atât de sarcina didactică fundamentală, cât și de creativitatea cadrului didactic. În mod concret, cu ajutorul unui calculator:

- se pot elabora și redacta planuri de lecții, schițe, desene, scheme, fișe de lucru individuale sau de grup, pentru elevi. Aceste materiale sunt stocate sub formă de fișiere și pot fi actualizate atunci când este necesar, pot fi tipărite la imprimantă, și apoi multiplicare pentru toți elevii clasei;

- se pot utiliza facilități de tip multimedia pentru a susține în mod auditiv și vizual teoria prezentată în cadrul lecției. Se pot realiza prezentări multimedia care, în conformitate cu legile percepției și aplicabilitatea lor în procesul învățării, permit proiectarea demersului didactic, astfel încât acesta să poată fi înțeles prin pași succesivi, în mod temeinic și de durată, prilej prin care mai apoi, elevii vor putea face conexiuni și vor putea descoperi noi perspective asupra temelor abordate;

- se pot accesa informații de pe CD-uri, DVD-uri educaționale sau de pe orice alt suport digital de stocare;

- se pot elabora schițe structurate ce conțin elementele esențiale din tema discutată; acest lucru asigură atât fixarea ideilor cât și feed-back-ul-atunci când se revine ulterior la schița respectivă;

- se pot implementa metode moderne de evaluare (de exemplu, metoda evaluării pe bază de *proiecte* sau de *portofoliu electronic*).

Tehnologiile specifice folosite pentru realizarea materialelor didactice sunt:

- *tehno-redactarea computerizată;*
- *tehnicile de construire a tabelor, a diagramelor și a schemelor;*
- *realizarea prezentărilor;*
- *crearea de conținut multimedia* (imagini, animații, videoclipuri educaționale, simulări și aplicații virtuale - interactive);

- *crearea și editarea de documente hypertext;*
 - *crearea instrumentelor de evaluare*

Tehnoredactarea computerizată utilizează calculatoarele personale în scopul editării, ilustrării și redactării unor documente (manuale, cărți, culegeri, reviste, postere, afișe, pliante). Programele folosite sunt *Microsoft Word*, *OpenOffice.org Writer*, *Page Maker*.

Microsoft PowerPoint și *OpenOffice.org Impress* sunt aplicații care oferă facilități de editare de text și grafică fiind, în esență, programe de compoziție care oferă posibilitatea combinării de fișiere create cu programe dedicate (fișiere imagine, fișiere audio, video etc.)

Multimedia cuprinde ansamblul mijloacelor (mediilor) de comunicare prin care informațiile pot fi percepute vizual și auditiv, în diferite forme de prezentare. Fiind o noțiune care se regăsește la intersecția mai multor domenii, termenul multimedia are numeroase definiții și clasificări.

Din punct de vedere informatic, *multimedia* se definește ca fiind *o combinație de text, grafică, sunet, animație și video, accesibilă omului, utilizator sau creator, prin intermediul calculatorului și a mijloacelor electronice.*

Tehnologiile multimedia reprezintă un instrument important care poate fi utilizat pentru realizarea cursurilor instructive moderne, a claselor virtuale, a școlilor virtuale, a bibliotecilor virtuale sau a universităților virtuale. Se formează astfel *spațiul virtual instructiv* care constituie surse de informații pentru domenii educaționale dar poate fi folosit și ca mijloc de instruire.

Tehnologiile multimedia asistă informația conținută în programele de învățământ. Echipamentele specifice (de exemplu, calculatoarele) furnizează *medii avansate de utilizare și navigare*, facilitând elevilor și cadrelor didactice ***căutarea și prelucrarea informației.***

Elaborarea materialelor multimedia se poate face cu ajutorul unor aplicații software dedicate pentru ***editarea/prelucrarea imaginilor*** (*Picasa*, *iPhoto Plus*, *Adobe Photoshop*), ***prelucrarea video*** (*Microsoft Windows Movie Maker*), ***redarea audio*** (*Microsoft Windows Media Player*, *Winamp*), ***prelucrarea audio*** (*Shuang Audio Editor*, *Adobe Audition*).

Pentru realizarea ***materialelor video*** profesorul trebuie să acorde o atenție deosebită limbajului și calității sunetului. Din punct de vedere tehnic, sunt necesare *un microfon de calitate* și *o placă de sunet* corespunzătoare aferentă calculatorului pe care sunt instalate materialele multimedia. Înregistrarea acestor materiale se va face vorbind relaxat, în modul în care se face uzual, din punct de vedere al tonului și intensității. Tonul vocii nu trebuie să fie egal/ uniform, deoarece elevii pot percepe chiar și emoțiile din voce, devenind astfel mai receptivi.

Videoclipurile educaționale pot fi create de profesor, pot fi descărcate din spațiul web sau procurate de pe piața educațională. Acestea trebuie să conțină un mesaj didactic de calitate, și de regulă, sunt de scurtă durată (3-5 minute).

Dezvoltarea materialelor de tip *carte electronică (e-book)* s-a intensificat atunci când bibliotecile, universitățile și alte instituții de arhivare a informațiilor au început să facă disponibil conținutul unor publicații în format *ASCII* pentru download. Aceste fișiere conțin puține informații adiționale referitoare la stilul de prezentare sau de organizare a materialului. Din acest motiv, fișierele de tip *ASCII* sunt mai puțin apropiate de conținutul cărții, deoarece o carte poate include și tabele, imagini sau alte elemente grafice.

Cartea electronică reprezintă varianta electronică a unei cărți tipărite, care poate fi citită pe calculator, pe laptop, pe dispozitive portabile de lectură sau dispozitive tip *Palm/PDA*, pe ecranul telefonului mobil sau pe terminale Internet. Cartea electronică redă un conținut sub forma unor fișiere în formate specifice și poate fi stocată pe *CD/DVD* sau alt mediu de stocare sau poate fi transmisă prin mijloace electronice (Internet).

Cărțile electronice sunt interactive și pot conține legături, imagini, grafice, tabele, fișiere video, forme, scripturi Java, pot fi protejate prin parolă și/sau nume utilizator.

Pentru crearea unei cărți electronice este necesar să se realizeze și să se organizeze fișierele sursă (de tip *txt, doc, html*, stabilindu-se de la început formatul paginii, marginile, fontul de bază, culoarea) într-un director în care se găsesc toate materialele necesare. Se redactează conținutul cărții, se creează legăturile între documente (atunci când este cazul) și se generează cuprinsul.

Pentru realizarea cărților electronice se utilizează cel mai mult formatul *exe* ce se obține prin utilizarea unui compilator. Compilatoarele transformă fișierele sursă într-un singur fișier *exe*, setează parametrii de protecție-control și înglobează software-ul de citire. După aceea, fișierului *exe* este scanat cu un antivirus și apoi stocat pe un server *web* sau pe un suport de memorie externă.

Serviciile Web 2.0 sunt în plină dezvoltare și diversificare, iar mijloacele de acces la acestea vor fi de tip multimedia, mobile și miniaturizate. Utilizatorii le folosesc pentru a comunica, pentru a căuta și schimba informații dar și pentru a socializa.

Web 2.0 pune la dispoziția utilizatorilor o serie de *instrumente* precum: *blogurile, mediile colaborative wiki, fluxurile RSS, agregatoarele de cunoștințe sau paginile web personalizabile*.

Deoarece principala caracteristică a serviciile Web 2.0 o reprezintă posibilitatea de a partaja conținuturi multimedia, acestea pot constitui o alternativă atrăgătoare pentru utilizarea

în procesul educațional. Formatorii experimentează și integrează în practică noi modele pedagogice, construind spațiul de comunicare bazat pe partajarea conținuturilor.

Actorii procesului educațional (formatori dar și formabili) vor trebui să se adapteze la acest mediu de învățare pentru a putea beneficia de flexibilitatea și autonomia sa.

Introducerea serviciilor Web 2.0 în educație prezintă o serie de *avantaje*:

- creșterea motivării cursanților;
- creșterea calității procesului de formare;
- atingerea unor obiective pedagogice curente cu o mai mare ușurință;
- modificarea granițelor învățării;
- oferirea unor funcționalități noi pentru sprijinirea cursanților;
- utilizarea mai rapidă a instrumentelor noilor tehnologii atât de către profesori cât și de către cursanți;
- motivarea angajaților instituției;
- furnizarea unui suport mai larg pentru dezvoltarea și difuzarea culturii organizaționale;

Toate instrumentele care vor fi dezvoltate în capitolele următoare (platforme electronice, rețele sociale) se bazează pe serviciile Web 2.0.

Mobile learning (m-learning) reprezintă o modalitate de a obține, prelucra și transmite informații în cadrul procesului educațional, cu ajutorul echipamentelor tehnologice mobile. M-Learning asigură posibilitatea de a învăța în orice loc și la orice moment, fără a fi condiționat de o legătură fizică permanentă la un cablu.

Tehnicile *mobile learning 2.0* folosesc tehnologiile mobile (telefoane, agende electronice, PDA-uri) pentru facilitarea transmiterii de cunoștințe și a asimilării acestora. Conectarea la Internet de pe telefonul mobil permite descărcarea unor podcast-uri educaționale, cu toate că instrumentele pentru crearea reurselor educative compatibile cu un *iPod* sunt puține. Internauții pot trimite articole sau fotografii pe un blog mobil (*moblog*). Servicii ca *mogopop*, *iwriter*, *iPod-notes packager* sau *iquizz maker* sunt capabile să furnizeze un format lizibil pe telefon.

Dintre *avantajele* utilizării mobile learning-ului specificăm:

- îmbunătățirea abilităților de citire, scriere și calcul matematic;
- încurajarea atât a lucrului independent cât și a lucrului prin colaborare;
- identificarea mai ușoară de către cursanți a zonelor în care au nevoie de asistență;

- scăderea reticenței față de utilizarea TIC în educație;
- contribuirea la creșterea stimei, a încrederii în sine.

De asemenea, m-Learning elimină o parte din caracterul formal al lecției clasice și oferă cursantului mai multă flexibilitate.

Platformele electronice pentru e-learning oferă facilități de derulare a unor activități de învățare utilizând în mod exclusiv Internetul. Platformele electronice cooperative oferă în plus o serie de facilități referitoare la partajarea informațiilor între cursanți, posibilități de lucru în cooperare, posibilități de a crea discuții de grup pe diferite teme etc. Structura, funcționalitatea și facilitățile oferite de astfel de platforme sunt foarte complexe și pot fi diferite de la o platformă la alta. În general însă, orice platformă electronică trebuie să includă un spațiu public, care poate fi vizualizat de toți utilizatorii care beneficiază de un cont deschis pe platformă, în acest spațiu putând fi stocate documente cu caracter general sau informații de ultimă oră. În același timp, platformele electronice prezintă însă și spații de lucru private atât pentru cursanți, cât și pentru profesori și personalul care administrează platforma.

Spațiile de lucru accesibile studenților/cursanților pe platformele electronice pot include, după autentificare, următoarele facilități:

- accesul la informațiile corespunzătoare cursurilor la care aceștia sunt înscriși;
- facilități de vizualizare a documentelor și efectuare a sarcinilor, ce pot include și suport on-line pentru rezolvare a acestora din urmă;
- parcurgerea on-line a anunțurilor legate de cursuri sau de desfășurarea evenimentelor pe care le parcurge comunitatea educațională implicată în activitățile de e-learning;
- parcurgerea unor informații despre facilitățile oferite studenților/cursanților;
- aplicații de tip calendar, în care sunt marcate termenele limită pentru încărcarea fiecărei sarcini de lucru sau în care fiecare dintre participanți își pot marca propriile activități (întâlniri cu profesorii, întâlniri cu colegii implicați în derularea unor activități de cooperare, termene de predare a temelor, proiectelor etc.);
- posibilitatea de organizare și gestionare a propriului spațiu de lucru (prin crearea unei structuri de directoare și încărcare de fișiere în directoarele create);
- posibilitatea de a utiliza un cont de mail „in-site”, de creare a unui profil personal (ce poate conține fotografiile, CV, domenii de interes etc)

- facilități de căutare a informațiilor de interes – în interiorul și exteriorul platformei - bazate pe cuvinte cheie sau expresii în limbaj natural.

În plus, în cazul platformelor electronice cooperative, utilizatorii mai au la dispoziție posibilitatea de a crea anumite spații de lucru (foldere/directoare) în care pot partaja informații cu alți utilizatori, care au același subiect de interes. În aceste spații se pot lansa dezbateri tematice și utilizatorii pot lucra cu documente partajate. Cu alte cuvinte, autorul unui director poate invita alte persoane în spațiul său de lucru, acestea obținând astfel accesul la directorul partajat.

Facilitățile generale de personalizare oferite fiecărui utilizator implică faptul că de la o sesiune la alta, modificările făcute de fiecare utilizator în cadrul spațiului său privat de lucru vor fi păstrate, atât din punct de vedere al informațiilor oferite cât și din punct de vedere al designului (schimbarea schemei de culori, schimbarea ordinii de prezentare a informațiilor, termenele stabilite în calendarul propriu etc.).

Secțiunea aferentă desfășurării unui curs pe o anumită platformă trebuie să fie accesibilă numai studenților înscriși la cursul respectiv și personalului didactic (titular de curs, tutor) implicat pentru desfășurarea cursului. Conținutul acestei secțiuni cuprinde, de obicei, următoarele:

- curricula cursului;
- informații referitoare la modul de desfășurare a cursului și a altor activități didactice, anunțuri;
- posibilități de accesare a documentelor de curs și a resurselor materiale adiționale (manuale, tutoriale, resurse Web etc.)
- facilități de comunicare sincronă și asincronă între studenți/cursanți și profesori/tutori.

Platforma **Moodle** (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), este un sistem, un pachet software destinat realizării cursurilor (*Course Management System – CMS*) bazate pe Internet și coordonării rezultatelor celor care învață (elevi-studenți).

Aceste sisteme sunt denumite și *Learning Management Systems (LMS)* - Sisteme de coordonare/ management a învățării, *Virtual Learning Environments (VLE)* - Medii de învățare virtuală sau *Learning Content Management Systems (LCMS)* - Sisteme de management al conținutului de învățare. Moodle este o platformă educațională utilizată în universități, licee, școli primare, organizații nonprofit, companii private, de către profesori

independenți și chiar de părinții care vor să-și instruiască proprii copii. A fost tradusă în peste 75 de limbi.

Referințe:

1. Suduc, A.M., Bîzoi, M., Gorghiu, G., *Tehnici Informaționale Computerizate. Aplicații destinate perfecționării cadrelor didactice*, Editura Bibliotheca, Târgoviște, 2008.

2. Amstrong, J., Franklin, T., A review of current and developing international practice in the use of social networking (Web 2.0) in higher education, 2008.

11. PROIECTAREA DIDACTICĂ A UNEI LECȚII BAZATE PE INVESTIGAȚIE

Inspector APOSTOL DOINIȚA
Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea
Județul Vâlcea

Proiectul de lecție este un instrument de lucru al profesorului prin care acesta anticipează demersul didactic, astfel încât să poată fi aplicat în practică, fiind un ghid de acțiune în desfășurarea lecției, atât pentru profesor cât și pentru elevii săi. [3]. Lecția pregătită prin demersul de proiectare devine un „film” alcătuit din microsecvențe de învățare, pe care profesorul le concepe astfel încât să realizeze o bună corelație între conținutul lecției (care este dat de programa școlară), obiectivele stabilite și strategiile didactice alese. Aceste componente sunt interdependente, iar calitatea și eficiența procesului de învățare depinde și de abilitatea profesorului de a ține cont de toate aceste determinări. Spre exemplu, fixarea unui obiectiv operațional precizează o anumită competență pentru atingerea a căreia se impune alegerea unei anumite strategii, iar împreună conduc la alegerea unei probe de evaluare adecvate. [2].

Pentru a oferi un proces instructiv-educativ de calitate, profesorul își stabilește un anumit standard de calitate al lecției prin formularea obiectivelor operaționale în acord cu obiectivele de referință din programa școlară, în proiectului didactic (scris sau imaginat). Implementarea standardului presupune organizarea unor activități de învățare integrate în strategii didactice adecvate contextului învățării, iar dovada reușitei este atingerea obiectivelor operaționale propuse. Exemplific cele spuse prin conturarea demersului metodic al unei lecții bazate pe investigație, cu accent pe corelația între obiectivele propuse și strategia didactică aplicată. Investigația este o metodă complexă, care se bazează pe curiozitatea firească a elevilor în legătură cu natura și explicarea acesteia. În sens didactic, investigația reprezintă o strategie care încurajează elevii să adreseze întrebări, să proiecteze și să realizeze acțiuni de căutare de informații, să noteze observații și să reflecteze la noile descoperiri, cu scopul de a le aplica în context nou, teoretic sau practic (rezolvare de probleme, realizare de proiecte). Pentru lecția „Legea lui Arhimede” la disciplina Fizică, clasa a VIII-a, unitatea de învățare „Mecanica

fluidelor”, prelucrarea didactică a conținutului în sensul menționat mai sus presupune o serie de acțiuni și decizii din partea profesorului și anume:

- analiza programei, a conținutului manualului și documentare în legătura cu tema;
- promovarea învățării de profunzime și autentică, de exemplu prin: cunoașterea profundă a subiectului, stimularea interacțiunii continue între elev și profesor, relaționarea cunoștințelor noi cu cele anterioare, evidențierea obiectivelor și așteptărilor sale în legătură cu activitatea de învățare, utilizarea și integrarea metodelor de predare și evaluare care angajează elevii pe termen lung în realizarea sarcinilor de învățare, manifestarea încrederii în succesul elevilor și recompensarea efortului depus de elevi pentru rezolvarea sarcinilor de lucru;
- alegerea investigației ca strategie didactică;
- stabilirea obiectivelor operaționale în acord cu taxonomia Bloom revizuită;
- conturarea ciclului învățării care se pretează optim la conținutul ce urmează a fi abordat. Un exemplu ar fi ciclul în patru etape: informare/provocare, explorare, explicație, aplicare/fixare/evaluare – care este o variantă posibilă în lecția de științe.
- pretestarea este necesară pentru evidențierea cunoștințelor anterioare și a concepțiilor elevilor în legătură cu noul subiect;
- realizarea evaluării de proces și rezultat;
- aplicarea evaluării de progres: aceasta are o valoare formativă ridicată, pentru că este centrată pe obiectivele de învățare.

Pentru a formula un obiectiv operațional, enunțul respectiv trebuie să descrie concret următoarele:

- capacitatea/competența elevului după o secvență de învățare (ceea ce știe sau poate face elevul cu ceea ce a învățat);
- condițiile în care elevul își demonstrează competența;
- nivelul considerat acceptabil de profesor.

Taxonomia Bloom tradițională ierarhizează liniar domeniul cognitiv pe următoarele nivele: cunoaștere, comprehensiune, aplicare, analiză, sinteză, evaluare.

Taxonomia Bloom revizuită [1] redefinește domeniul cognitiv ca intersecție a două dimensiuni: dimensiunea proceselor cognitive și dimensiunea cunoștințelor.

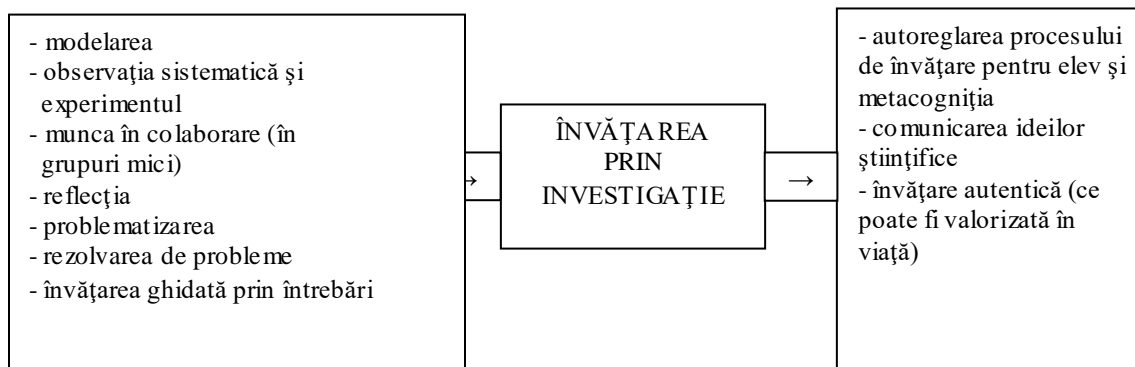
În consecință, fiecărui nivel de cunoștințe îi poate corespunde un nivel al proceselor cognitive, astfel că elevul poate să-și amintească cunoștințe factuale sau procedurale, să înțeleagă cunoștințe conceptuale sau metacognitive sau să analizeze cunoștințe metacognitive sau factuale. În acord cu cele de mai sus, formularea corectă a obiectivului permite

descompunerea lui în trei acțiuni deoarece taxonomia revizuită diferențiază între „a ști ce”, conținutul gândirii și „a ști cum”, sa procedeze elevul astfel încât să rezolve probleme.

- O1. Elevul să utilizeze cunoștințele privind interacțiunea corpului (minge, înotător, bule de aer) cu apa pentru a preciza cauza apariției forței arhimedice în cuvinte proprii.
- O2. Elevul să realizeze experimentul propus în fișa de activitate experimentală pentru a stabili (a descoperi) calitativ modulul forței arhimedice, util în deducerea matematică a formulei (legea lui Arhimede).
- O3. Elevul să distingă comportarea diferită a corpurilor introduse în lichid (experiment demonstrativ), pentru a caracteriza forța rezultantă în toate cazurile de plutire. (fișă de activitate independentă 1).
- O4. Elevul să realizeze un dispozitiv funcțional folosind materialele enumerate (în fișa de activitate independentă 2) pentru a demonstra funcționarea unui submarin.
- O5. Elevul să coreleze cunoștințele personale pentru a rezolva problema propusă, interpretând din punct de vedere fizic rezultatul.

Având în vedere specificul conținutului, învățarea prin investigație este tipul de învățare care susține cel mai eficient atingerea obiectivelor operaționale propuse deoarece implică anumite metode și determină efecte specifice, așa cum reiese din schema 1.

Schema1.



O metodă actuală, modernă, care poate fi utilizată datorită specificului disciplinei, este *învățarea ghidată prin întrebări* care are rolul de a angaja curiozitatea naturală a elevilor în procesul de învățare. Prin implementarea acestei metode elevul nu este intimidat și nici nu este pus în situații neplăcute, deoarece profesorul începe cu întrebări structurate și dirijează întrebările, la final, spre întrebări deschise.

Am considerat că această metodă se poate utiliza adecvat atingerii obiectivului O1 din lecție, așa cum exemplific în cele ce urmează și sintetizez în tabelul 1:

- se pornește de la anumite memorări (menținerea unei mingi sub apă, un înotător care face pluta) și pe baza unui experiment demonstrativ foarte scurt (producerea de bule de aer, cu un furtun, la baza unui pahar cu apă);
- se adresează o serie de întrebări prin care elevul este ghidat spre înțelegerea apariției unei noi forțe, identificarea cauzei acesteia și precizarea originii, direcției și sensului acestei forțe.

Tabelul 1. Ilustrarea metodei de învățare ghidată prin întrebări.

<i>Activitatea profesorului (întrebări)</i>	<i>Activitatea elevului (răspunsuri)</i>
Ce simțiți când doriți să mențineți o minge sub apă ?	Este dificil, întâmpinăm o rezistență.
Ați încercat să faceți pluta pe apă?	Da!
Dar în aer puteți?	Nu se poate, rămânem pe podea.
Cine va „ajută” să faceți pluta?	Apa!
Dar de ce e dificil să țineți mingea sub apă?	Apa exercită presiune pe suprafața mingii.
Cum se numește presiunea la un anumit nivel în lichid?	Presiunea la un anumit nivel în lichid se numește presiune hidrostatică.
Ce determină această presiune pe suprafața corpului?	Presiunea exercitată pe suprafața corpului determină o forță!
Ce poate face această forță ?	Ține înotătorul la suprafață și împinge mingea în sus, spre suprafața apei.
Ce se întâmplă cu bulele de aer de la baza vasului cu apă ?	Bulele de aer se ridică spre suprafață.
Pe ce direcție se mișcă bulele ?	Se ridică vertical.
<i>Profesorul denuște forța și cere elevilor să o definească.</i>	Forța arhimedică F_A este o forță care se datorează presiunii hidrostatice și care împinge corpurile vertical în sus! <i>(S-a atins obiectivul O1)</i>
Dar ce se întâmplă cu o piatră lăsată în apă?	O piatră lăsată în apă se scufundă.
Ce valoare numerică are F_A ? De cine depinde F_A ?	?! ?

<i>(întrebările deschid curiozitatea elevului spre noi răspunsuri, noi cunoștințe, vezi O2 și O3)</i>	
---	--

Când elevii sunt aduși în fața unor noi cunoștințe științifice, vor încerca să le integreze în sistemul propriu de cunoștințe, pre-existent, care formează concepțiile elevilor. Cunoașterea concepțiilor elevilor este posibilă prin diferite tehnici de investigare, de exemplu elevul poate fi solicitat să definească un concept, să efectueze un desen prin care să reprezinte un fenomen sau fapt, să emită o predicție în legătură cu desfășurarea unui fenomen, să analizeze o concepție expusă de un coleg sau chiar din știință etc.

De multe ori, concepțiile elevilor sunt greșite, de aceea este necesar să fie cunoscute de către profesor pentru a putea ajuta elevul să dobândească în mod activ cunoștințe corecte din punct de vedere științific, prin organizarea de activități de învățare specifice, având următoarele etape:

- evidențierea ideilor naive ale elevilor: în acest sens se poate aplica cu succes tehnica „știu, vreau să știu, am învățat” ;
- formularea de predicții pe baza concepției;
- contrapunerea a două concepții contradictorii sau a concepției evidențiate cu fapte reale;
- argumentarea și justificarea supozițiilor, formulate prin prisma concepției;
- găsirea limitelor concepției prin aplicarea în practică (observare, experiment).

În cadrul lecției „Legea lui Arhimede”, plutirea corpurilor este un aspect științific în legătură cu care elevii pot să aibă anumite concepții care pot fi dezvăluite și „tratate”. În acest sens, propun elevilor următorul tabel, care va fi completat pe parcursul desfășurării lecției.

Tabelul 2. Evidențierea ideilor naive.

<i>Ce știu despre plutirea corpurilor?</i>	<i>Ce cred că știu despre plutirea corpurilor?</i>	<i>Ce vreau să știu despre plutirea corpurilor?</i>	<i>Ce am învățat despre plutirea corpurilor ?</i>

În concluzie, prin secvența de proiectare prezentată și exemplul concret de realizare a corelației între obiectivele operaționale și strategia didactică aleasă, cu scopul atingerii obiectivelor, susțin ideea importanței stabilirii unor standarde de calitate în organizarea și desfășurarea unei activități instructiv-educative.

Investigația are valențe multiple, atât ca tip de învățare cât și ca metodă psiho-pedagogică utilizată de profesor pentru organizarea unor activități de învățare eficiente și utile pentru elev. Învățarea prin investigație stimulează inițiativa elevilor pentru luarea deciziilor și le oferă posibilitatea de a se implica activ în procesul de învățare, prin integrarea optimă a noțiunilor și restructurarea sistemului noțional propriu, ceea ce conferă un caracter operațional accentuat cunoștințelor dobândite.

Bibliografie:

- [1] Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. 2001, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*, Longman, New York.
- [2] Ciascai, Liliana, 2001, *DIDACTICA FIZICII*, Corint, București.
- [3] Ionescu, Miron, coord. 1998, *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna Învățământului, București.

12.UTILIZAREA CALCULATORULUI ÎN ACTIVITATEA DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

**Inspector CIOCHINĂ LUISA ANA
Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea
Județul Vâlcea**

Calculatorul este foarte util atât elevului cât și profesorului însă folosirea acestuia trebuie realizată astfel încât să îmbunătățească calitativ procesul instructiv-educativ, nu să îl îngreuneze. Calculatorul trebuie folosit astfel încât să urmărească achiziționarea unor cunoștințe și formarea unor deprinderi care să permită elevului să se adapteze cerințelor unei societăți aflate într-o permanentă evoluție. Acesta trebuie să fie pregătit pentru schimbări, să le întâmpine cu entuziasm, nu cu frică și rezistență. Dacă elevii sunt orientați cu încredere spre schimbare, ei vor simți nevoia de a fi instruiți cât mai bine pentru a face față noilor tipuri de profesii. Eșecul în dezvoltarea capacității de a reacționa la schimbare poate atrage după sine pasivitatea. Profesorul trăiește el însuși într-o societate în schimbare și, din fericire, în prima linie a schimbării, astfel încât va trebui să se adapteze, să se acomodeze, să se perfecționeze continuu.

Deci, introducerea în școală a Internetului și a tehnologiilor moderne duce la schimbări importante în procesul de învățământ.

Astfel actul învățării nu mai este considerat a fi efectul demersurilor și muncii profesorului, ci rodul interacțiunii elevilor cu calculatorul și al colaborării cu profesorul.

Această schimbare în sistemul de învățământ vizează următoarele obiective:

1. Creșterea eficienței activităților de învățare
2. Dezvoltarea competențelor de comunicare și studiu individual

Utilizarea calculatorului în procesul de învățământ devine din ce în ce mai importantă (chiar indispensabilă) din două motive: are loc o informatizare a societății; mediile de instruire bazate pe informatică oferă un puternic potențial educativ.

Considerând calculatorul un instrument didactic, remarcăm mai multe modalități de apariție a calculatorului în demersul didactic:

Utilizarea calculatorului pentru tehnoredactarea computerizată a documentelor școlare (planificări, proiecte de unități de învățare, proiecte de lecție etc.)

Utilizarea calculatorului ca mijloc de predare în cadrul lecțiilor de comunicare de noi cunoștințe, de recapitulare sau a prelegerilor, în care calculatorul poate reprezenta suport al unei sinteze, imagini, figuri ce pot fi proiectate în scopul transmiterii de cunoștințe;

Realizarea unor calcule numerice, mai mult sau mai puțin complicate, în scopul formării deprinderilor de calcul;

Realizarea unor bănci de date, adică stocarea de informații, modalitate care să permită ulterior regăsirea informațiilor după anumite criterii;

Învățarea unui limbaj de programare;

Realizarea unor laboratoare asistate de calculator.

Învățătorii și profesorii din România consideră extrem de importantă utilizarea calculatorului în procesul educațional. Aproximativ 80% dintre cadrele didactice susțin că atunci când folosesc calculatorul la clasa elevii sunt mai atenți și mai motivați la ore, învățarea devenind activă. În plus, predarea este mai ușoară pentru ca noțiunile abstracte sunt predate mai ușor datorită suportului vizual. Peste 70% dintre cadrele didactice care au folosit materiale educaționale în format electronic în procesul de predare au observat că lecția devine interactivă. Cercetarea a evidențiat faptul că prin folosirea calculatorului la clasă pot fi diminuate anumite probleme identificate în sistemul tradițional de abordare a lecției cum ar fi interesul scăzut al elevilor și caracterul prea teoretic al informațiilor.

În privința impactului asupra elevilor, peste 87% dintre profesori sunt de părere că elevii sunt mai atrași de lecție datorită animațiilor și conținutului multimedia, iar exemplele din viața reală și simulările virtuale le captează atenția și îi ajută să rețină mai ușor informațiile din materia școlară. Din rezultatele cercetării reiese că învățătorii și profesorii folosesc calculatorul pentru a-și pregăti lecția (48%), ca suport în predare (78%) și în evaluarea elevilor (85%).

Calculatorul trebuie privit ca un instrument în educația elevilor. Depinde de fiecare profesor cum alege să-l folosească și cum îi învață pe copii să-l utilizeze. Prin lecțiile pe calculator și jocurile educaționale, profesorii cresc interesul elevilor pentru școală pentru că le stimulează imaginația și învățarea prin descoperire.

Dintre problemele din învățământ identificate de cadrele didactice, care ar putea fi asociate folosirii temei calculatorului în educație sunt curricula prea încărcată, tradiționalismul și caracterul prea teoretic al informațiilor transmise.

În zilele noastre, computerul este, în mod indiscutabil, un mijloc benefic de instruire didactică. Putem afirma că este un mijloc instructiv revoluționar, cu un impact asupra

procesului de învățământ așa cum nu a mai existat de la momentul apariției manualelor școlare.

Profesorii trebuie să stăpânească metodologia utilizării computerului. Indiferent de specialitatea lor în cadrul procesului de învățământ, de poziția lor, profesorii trebuie să înțeleagă că acest instrument va transforma tehnologiile didactice mai mult chiar decât a făcut-o apariția tiparului. Computerul aduce în școală calitatea sa de mijloc de învățământ interactiv, pe care nu o aveau celelalte mijloace didactice. De asemenea, computerul poate modela orice fel de proces, în toată complexitatea desfășurării sale.

Câteva recomandări importante, care vor permite realizarea unei prezentări de lecție eficientă:

A găsi soluția optimă de plasare a textului pe pagină – cadru – ecran: a nu umple tot spațiul paginii cu text (a alege „oglină” estetică și rațională); a evita descrierea exhaustivă a tuturor acțiunilor, operațiilor, a prezenta doar informația strict necesară în context; a diversifica modul de prezentare (să nu fie numai text de aceeași stilistică narativ-explicativ-demonstrativă), a utiliza diverse segmentări (text de bază; explicații; extinderi, elemente pentru a fi evidențiate sau reținute etc.) și diverse moduri de prezentare (text, tabele, schemă, desen, diagramă, constructive/explicative, algoritmice etc.).

Elementele de animație trebuie să fie pur funcționale, să nu depășească necesitățile raționale și să nu funcționeze arbitrar și haotic.

Variațiile coloristice trebuie subordonate aceluiași scop pragmatic: orice culoare introdusă trebuie să-și aibă justificarea (subliniere, accentuare, delimitare, deosebire etc.); un element se va evidenția doar printr-o singură modalitate din cele posibile (bold, italic, culoare, fundal, chenar); nu se va apela la culori stridente, șocant-contrastante; întotdeauna se va tinde spre minimalismul coloristic: orice culoare în plus (nejustificată) supără și scade din calitatea prezentării.

Există aplicații complexe în care calculatorul efectiv predă utilizând texte tehnoredactate, imagini, animație și audio; tot calculatorul generează teste sau evaluează pe testele introduse de profesor anterior și pune și note!

Modalitățile de integrare a calculatorului și a anexelor sale în activitatea de predare-învățare împreună cu efectele pe planul relației profesor – elevi se află în cadrul investigațiilor psihopedagogice contemporane. Rezultatele obținute pot oferi soluții dintre cele mai eficiente în acest sens.

Internetul reprezintă un mijloc de educație nonformal. Dintre avantaje amintim accesul rapid la informații (chiar la biblioteci din întreaga lume). Sub aspect formativ,

stimularea interesului pentru cunoaștere, precum și formarea deprinderilor elevilor de a-și căuta singuri informația dorită: cuvinte-cheie, teme, domenii etc. Marele dezavantaj al acestui mijloc îl reprezintă pericolul de a deveni dependent de anumite programe.

Informatizarea tot mai multor domenii ale activității umane impune informatizarea procesului didactic de la cea mai fragedă vârstă. Ea trebuie să înceapă de la grădiniță, pentru a fi amplificată în stadiile următoare. În acest fel școala se adaptează cerințelor și imperativelor dezvoltării sociale.

Bibliografie: Tribuna învățământului, revista de specialitate, august 2017

13.APLICAȚII ALE METODEI REDUCERII LA ABSURD LA MATEMATICĂ

Inspector **DIACONESCU – ARMĂȘESCU CLAUDIA**

Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea

Județul Vâlcea

Metoda reducerii la absurd se bazează pe următorul raționament logic „când este imposibil ca o propoziție să fie falsă atunci ea este adevărată”.

Pentru a rezolva o problemă prin metoda reducerii la absurd procedăm astfel: presupunem concluzia falsă și prin judecăți și raționamente corecte ajungem la o contradicție cu un rezultat despre care suntem siguri că este adevărat. Cum raționamentul prin care am ajuns la o contradicție este corect înseamnă că singurul loc în care am greșit este presupunerea făcută.

Vom exemplifica metoda prin rezolvarea câtorva probleme.

Problema 1. (Aritmetică). Să se arate că dacă un număr natural este divizibil cu 21 și este format din patru cifre impare diferite, atunci una din cifrele sale este 5.

Soluție. Presupunem că numărul nu conține cifra 5. Deci el este format din celelalte patru cifre impare: 1, 3, 7, 9 a căror sumă este 20. Din ipoteză avem că numărul este divizibil cu 21 și deci este divizibil cu 3. Am ajuns astfel la o contradicție cu criteriul de divizibilitate cu 3. Deci presupunerea făcută este falsă. Rămâne că numărul conține cifra 5.

Problema 2. (Algebră). Demonstrați că ecuația $x^4 - 5x^3 - 4x^2 - 7x + 4 = 0$ nu poate avea soluții reale negative.

Soluție. Presupunem că ar exista $x_0 \in \mathbb{R}, x_0 < 0$ o soluție negativă a ecuației date. Atunci avem:

$$x_0^4 - 5x_0^3 - 4x_0^2 - 7x_0 + 4 = 0 \text{ sau } x_0^4 - 4x_0^2 + 4 = 5x_0^3 + 7x_0,$$

adică $(x_0^2 - 2)^2 = x_0(5x_0^2 + 7)$, ceea ce constituie o contradicție cu faptul că un număr pozitiv nu poate fi egal cu un număr strict negativ. În concluzie presupunerea noastră este falsă și deci dacă ecuația admite rădăcini reale acestea nu pot fi negative.

Problema 3. (Analiză matematică). Arătați că dacă un șir de numere reale are limită aceasta este unică.

Soluție. Presupunem că șirul $(a_n)_{n \geq 1}$ are limită dar aceasta nu este unică.

Deci există $l_1, l_2 \in \bar{\mathbb{R}}, l_1 \neq l_2$ astfel încât $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = l_1$ și $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = l_2$.

Cazul **I**: $l_1, l_2 \in \mathbb{R}$; Atunci, pentru $\varepsilon = |l_1 - l_2|, (\exists) N'_\varepsilon \geq 1$ și $(\exists) N''_\varepsilon \geq 1$ astfel încât

$$|a_n - l_1| < \frac{\varepsilon}{2}, (\forall) n \geq N'_\varepsilon \quad \text{și} \quad |a_n - l_2| < \frac{\varepsilon}{2}, (\forall) n \geq N''_\varepsilon.$$

Rezultă că

$$\varepsilon = |l_1 - l_2| = |(l_1 - a_n) + (a_n - l_2)| \leq |a_n - l_1| + |a_n - l_2| < \frac{\varepsilon}{2} + \frac{\varepsilon}{2} = \varepsilon,$$

pentru $(\forall) n \geq \max\{N'_\varepsilon, N''_\varepsilon\}$, ceea ce este absurd. În concluzie în acest caz $l_1 = l_2$.

Cazul **II**: $l_1 \in \mathbb{R}, l_2 \in \infty$;

Pentru $\varepsilon > 0$, arbitrar ales și $l > l_1 + \varepsilon, (\exists) N_\varepsilon \geq 1$ și $(\exists) N_l \geq 1$ astfel încât

$$|a_n - l_1| < \varepsilon, (\forall) n \geq N_\varepsilon \quad \text{și} \quad a_n > l > l_1 + \varepsilon, (\forall) n \geq N_l.$$

Rezultă că $(\forall) n \geq \max\{N_\varepsilon, N_l\}, -\varepsilon < l_1 - a_n < \varepsilon$, de unde $a_n < l_1 + \varepsilon$, iar

pe de altă parte $a_n > l_1 + \varepsilon$, ceea ce este imposibil. În concluzie și în acest caz $l_1 = l_2$.

Pentru celelalte cazuri ($l_1 \in \mathbb{R}, l_2 = -\infty; l_1 = \infty, l_2 = -\infty$) raționamentul este asemănător.

Problema 4. (Geometrie). Demonstrați că nu există triunghiuri dreptunghice în care ipotenuza să fie medie proporțională între înălțimea corespunzătoare ipotenuzei și suma catetelor.

Soluție. Presupunem prin absurd că ar exista un triunghi dreptunghic ABC în care $a^2 = h(b+c)$, unde am notat ipotenuza $BC = a$ și catetele $AB = c, AC = b$, iar înălțimea corespunzătoare ipotenuzei $AD = h$. Atunci $a^2 = b^2 + c^2$ și $h = \frac{b \cdot c}{a}$.

Din presupunerea $a^2 = h(b+c)$, rezultă: $b^2 + c^2 = \frac{b \cdot c}{a}(b+c)$. Obținem

$$a(b^2 + c^2) = bc(b+c) \text{ sau } ab^2 + ac^2 - b^2c - bc^2 = 0, \text{ adică } b^2(a-c) = c^2(b-a).$$

Cum $a-c > 0$ și $b-a < 0$ rezultă că ultima egalitate este cotradictorie și deci presupunerea făcută este falsă. În concluzie nu există triunghiuri dreptunghice cu proprietatea $a^2 = h(b+c)$.

BIBLIOGRAFIE

- [1] C.-T. Dan, S.-T. Chiosa: *Didactica matematicii*, Editura Universitaria, Craiova, 2008.
- [2] D. Gurgui: *Metode de rezolvare a problemelor de aritmetică pentru părinți și copii*, Editura Sitech, Craiova, 2008.
- [3] I. Vîrtopeanu: *Metodica predării matematicii, Sinteze, Volumul 1*, Editura Sitech, Craiova, 1998.

14.ESTETICA ARTEI SI PREDAREA EI

Inspector ȘTEFAN NATALIA
Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea
Județul Vâlcea

Acceptiunile valorii estetice, valorii de frumos

Una din cele mai importante trăsături ale omului este aceea de a conferi, în funcție de necesitățile sale, sensuri mediului în care trăiește, raportându-se preferențial la tot ceea ce intră în componența acestuia.

Selecțiile, ierarhizările, preferințele acordate obiectelor, fenomenelor, comportamentelor umane, creațiilor materiale sau ideale ale omului, după măsura în care ele satisfac la un moment dat sau în general trebuințele, dorințele și idealurile lui, se finalizează în ceea ce numim **valori**. Ele nu sunt lucruri, deși nu pot exista fără suport material, nu sunt nici idei, concepte, noțiuni, simboluri etc, ci un mod specific de raportare preferențială și deziderativă a omului la mediul în care trăiește, pe baza unor criterii sociale și, tocmai de aceea, variabile între anumite limite (specificitatea societății, gradul de cultură, particularitățile etnice, tradiție, nivelul de instruire, conjunctura socio-politică etc) Valorile măsoară nivelurile de civilizație ale societății, dimensionează capacitățile creatoare ale omului, conferind sens și finalitate acțiunilor sale. Omul trăiește, se formează și se afirmă într-un climat de valori, oferind umanității rodul energiilor sale fizice și intelectuale, preschimbate în diverse forme valorice.

Orice specie de valori (etice, estetice, științifice, utilitare, religioase etc.) se conturează atât ca ansamblu de însușiri, atribute, calități perene, constante în raport cu acțiunea erozivă a timpului, cât și ca sistem de relații, ce dezvăluie istoricitatea procesului de valorizare, ce are loc într-o lume dinamică, schimbătoare, mereu aceeași și mereu alta.

Valorile estetice, concentrate în jurul valorii de frumos, exprimă acele trăsături ale universului uman care-și capătă caracterul lor specific printr-o structurare armonioasă, colorată sau expresivă, corespunzătoare nevoilor omului de armonie, culoare, expresie. Ele sunt, deci, semnificații umane, care conferă dimensiuni estetice lucrurilor, fenomenelor, idealurilor etc. Valoarea estetică este rezultatul contopirii concretului cu generalitatea

semnificativă, manifestându-se ca „aparență cu sens, ca individualitate incarcată cu notele abstractului,,

„Valoarea estetică (afirmă Nicolae Hartmann filosof german, unul din întemeietorii axiologiei) nu se poate anticipa; ea nu există pentru nici o conștiință înainte de apariția ei în obiectul singular. Ea nu este, deci, obiectiv sesizabilă fără intuiție, care este totodată plăcerea resimțită în intuiție. De aceea este ea atât de stăns legată de cazul individual și, strict vorbind, nu numai el, ci chiar de intuirea particulară în contemplarea de fiecare dată; la o a doua contemplare, ea poate fi deja alta; căci fiecare contemplare este o nouă realizare a sintezei în care constă apariția. Valoarea estetică însă atărnă de apariție ca atare...Valorile estetice sunt nu numai valori ale unui „existent pentru noi,,. Sunt, e adevărat, raporturi autentice obiective, adică valori ale obiectului ca atare, dar obiectul însuși nu subzistă în sine, ci numai pentru un subiect care percepe estetic,,.

În acest context se definește atitudinea estetică, al carei specific constă în predispoziția vadită a naturii umane spre relevarea aspectelor expresive ale realității. Atitudinea estetică este declanșată de acțiunea unor stimuli ce poartă germenii frumosului, prezentând sfera obiectivității omului o reacție de răspuns, sensibilă și rațională în același timp.

Datul estetic (armonia formelor, culorilor, sunetelor, expresivitatea încărcată de sens etc.) care naște atitudinea estetică se regăsește în natură, în șediul ambiant în relațiile interumane, produsul industrial etc, dar mai ales în artă unde sunt sollicitate în mod expres deschiderea spirituală, imaginația constructivă, sensibilitatea semnificativă, aprecierea de tip estetic.

Valorizarea estetică are, prin urmare, o sferă mai largă decât cea artistică, chiar dacă „frumosul artistic deține un rol hotărâtor în definirea esteticului,

Categoria fundamentală a esteticii, frumosul, reflectă, pe de-o parte,acele însușiri și proprietăți ale naturii, societății, creațiilor umane, capabile să trezească în personalitatea valorificatoare stări de satisfacție, emoție și bucurie estetică și, pe de alta ansamblul aptitudinilor și înzestrărilor specifice ființei umane - generatoare sentimentelor de plăcere și de admirație.

Frumosul oglindește deopotrivă ordinea lumii exterioare și armonia trăirilor interioare subiective,sociabilitatea și individualitatea, imbinând planul afectivității cu cel al raționalității lucide și înscriindu-se astfel în rândul acelor componente ale esteticii care oferă o imagine unitar globală asupra condiției umane.

Spiritualitatea europeană începe să ofere răspunsuri la întrebarea „ce este frumosul”, odată cu filosofia greacă. Platon încearcă să distingă „ideea de frumos”, de lucrurile frumoase, transformabile și pieritoare, asigurându-i un loc privilegiat în „lumea ideilor”. Pentru Aristotel frumosul exprima unitatea în diversitate, la baza „înțelegerii”, și „simțirii lui afându-se ordinea, simetria, limitarea sau măsura.

În secolul al XV-lea Leon Battista Alberti, un arhitect italian, scrie următoarea definiție a frumuseții: „o voi defini spunind că frumusețea este armonia tuturor părților între ele, îmbinate în proporție și în lanțuire în acea operă în care se află, astfel încât nimic nu poate fi adăugat sau scos sau schimbat de acolo fără a strica ansamblul”.

Aceeași atitudine predomină astăzi în cadrul unui mare grup de artiști activi și de critici de artă proeminenți. Ei cred că frumosul este rezultatul unei relații controlate între părțile separate ale unei opere. Această definiție nu-i spune artistului cum să creeze frumusețea, ci îi dirijează energiile către acest scop; ea îl poate îndruma și pe observator către elementele esențiale dintr-o operă de artă, care la rândul lor îi pot oferi acea experiență a frumosului denumită „experiență estetică”. Alexander Baumgarten cel care definește pentru prima oară estetica, separând-o de celelalte discipline filosofice, susține că „ordinea părților „este trăsătura principală a frumosului. W. Goethe consideră „semnificativul”, ca dimensiune esențială a frumosului iar Kant îl definește ca „ceea ce place fără nici un interes”, ca „formă a finalității unui obiect intrucât e percepută fără reprezentarea unui scop”.

Multiplele teoretizări ale frumosului justifică dubla lui natură, îmbinarea caracterului reflectoriu, capacității de înfățișare autentică a realității cu forța transfigurării expresive a acesteia. Cum ființa umană, mediul său natural și social, dispune de anumite însușiri, ce pot fi apreciate după criteriile estetice (armonia formelor, culorilor, sunetelor etc, expresivitatea și semnificația pe care o au pentru realizarea echilibrului omului cu lumea exterioară sau cu el însuși), exercițiul aprecierii, permite omului să modeleze, să transforme lumea sau să creeze o altă, potrivit legii esteticului.

15.EFECTUL MORAL AL RELIGIEI ÎN MODERNISMUL INTERDISCIPLINARITĂȚII DIDACTICE

Preot BĂNUȚĂ ALEXANDRU - CRISTIAN

Școala Gimnazială Stoilești

Județul Vâlcea

Preliminarii

În mediul didactic actual pentru o extindere a elasticității personaliste și formativ-intelectuale este necesară transmiterea și asimilarea de către studenți/elevi a unor categorii și principii morale, interdisciplinare cu valoare explicativă și formativă, privind raporturile interumane. Didactica în modernitate se constituie așadar ca o axă a interpretărilor și evaluărilor teoretice și aplicative, intersectând și orientând ansamblul vieții și creației spirituale (științifice, artistice, morale, religioase). Interdisciplinaritatea are o logică a unității didactice comprimate în sine și o activare a acestor principii variate prin prisma ideilor religios-morale. Este necesară interdisciplinaritatea pentru accesul extins la educație evitând segmentarea care cultivă neșanse, spulberă vise. În interacțiunea valorilor didactice își are locul ei și religia, toate aceste fluvii de cunoaștere avându-și izvorul în aceeași dragoste radicală pentru adevăr, care se află în centrul existenței noastre ca valori spiritual-raționale. În consecință, datorită originii lor comune, nu le putem permite să meargă pe căi separate ci trebuie să le cultivăm în rațiunea noastră ca pe un mănunchi de adevăruri înalte care ne dau sens în societate.

Perspective definitorii privind învățământul religios—geneza didacticii creștine

Realizarea marelui act al Unirii Principatelor, a deschis calea unor schimbări profunde în viața politică, socială, economică și culturală a Statului național român modern. Toate aceste modificări structurale au dus și la o serie de reforme, printre care menționăm și reforma învățământului². Până la acest moment învățământul se realiza în Biserică, iar în perioada Regulamentului organic, când s-au luat măsuri și pentru organizarea învățământului, ierarhii Bisericii aveau și atribuții de efori ai școlilor. Astfel, prin Legea Instrucțiunii publice, adoptată la 25 noiembrie/7 decembrie, s-au stabilit trei grade de învățământ: primar, secundar și superior. Timp de peste trei decenii, această lege a stat la baza învățământului românesc.

² Pr. prof. dr. Mircea Pacurariu, *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, vol. III, EIBMBOR, București 1994, p. 109

Legea afirma în articolul 31 că „instrucțiunea elementară este obligatorie și gratuită pentru toți copiii de amândouă sexele, începând de la opt până la doisprezece ani”³. Legea instrucțiunii din 1864, prin conținutul său, pune în evidență caracterul democratic al acesteia, una dintre primele legi din Europa care instituie obligativitatea și gratuitatea învățământului după Suedia, Norvegia, Prusia și Italia, dar înaintea Marii Britanii, care introduce obligativitatea învățământului în 1870⁴. Așa cum era firesc, între obiectele de studiu, Religia ocupa loc de cinste, atât în cadrul învățământului primar unde se predă catehismul (art. 32), cât și în cadrul învățământului secundar, gimnaziile și liceele, unde se predă „Religiunea” (art. 116). Preotul comunei, sau în oraș, preotul de suburbii, era însărcinat să comunice, în prima lună a fiecărui an, învățătorului o listă cu toți copiii care au în acel an vârsta de opt ani, aratându-se într-o listă numele copilului, domiciliul și data nașterii (art. 40). Articolul 74 menționa preotul ca responsabil cu învățătura religioasă a copiilor. Religia, ca disciplină obligatorie în cadrul învățământului românesc, este menționată până în anul 1948, când, prin Decretul nr. 175, dat de Ministerul Învățământului public privind Reforma Învățământului, Decretul nr. 1383 din 2 august 1948, publicat în Monitorul Oficial nr. 177 din 3 august 1948, învățământul a fost laicizat, iar Religia scoasă din rândul obiectelor de studiu. În perioada totalitarismului, Decretul din 1948 pune bazele unui sistem de învățământ liniar, rupt de tradițiile învățământului românesc: școala elementară cu două cicluri (I și II); școala medie (licee, școli tehnice și pedagogice) și ciclul superior. Cele două legi care urmează în ordine cronologică (1968, 1978) încearcă o revenire la structurile tradiționale⁵, însă nu și în privința religiei care rămâne în continuare interzisă nu doar ca disciplină de studiu, ci și ca menționare a conceptului religios în cadrul altor discipline de studiu⁶. În această situație, educația religioasă s-a organizat în cadrul Bisericii.

Începând cu anul școlar 1990-1991, prin ordinul Ministerului Învățământului și Științei, nr. 15052/1990, a fost reintrodusă ca obiect de studiu în învățământul primar și gimnazial, cu statut opțional și facultativ, o oră la două săptămâni. Totodată, a fost asigurată posibilitatea predării pe criterii confesionale și aprecierea prin calificative. Astfel, în planurile cadru ale învățământului primar, gimnazial, liceal și profesional este menționată ca disciplină școlară, parte a trunchiului comun. Elevul, cu acordul părinților sau al tutorelui

³ Gheorghe Bunesco, *Antologia Legilor Învățământului din România*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2004, p. 26

⁴ *Ibidem*, p. 9

⁵ Costin Scorpan, *Istoria României – Enciclopedie*, Editura Nemira 1997, p. 541

⁶ Dennis Deletant, *România sub regimul comunist* – Fundația Academia civică, București 1997, pp. 69-70

legal instituit, poate alege pentru studiu religia și confesiunea și are dreptul de a nu frecventa orele de religie, situația școlară fiind încheiată fără această disciplină.

Impactul învățământului religios în societate. Rolul său formativ, informativ și complementativ în interdisciplinaritate

Interdisciplinaritatea constituie unul dintre cele mai actuale principii metodologice ale filosofiei și științei, care condiționează soluționarea adecvată a problemelor cunoașterii științifice și aplicării rezultatelor în praxisul social⁷. Sub aspect teoretic, interdisciplinaritatea derivă din teoria generală a sistemelor, ca ramură a epistemologiei, precum și din metodologia abordării sistemice, ca cea mai adecvată modalitate de reflectare prin cunoaștere a structurilor, conexiunilor și interacțiunilor sincronice și diacronice, care acționează în natură, societate și gândire. Sub aspect practic, ea apare din necesitatea depășirii limitelor create de cunoaștere, care a pus granițe artificiale între diferite domenii ale ei. Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate, constă în faptul că ne oferă o imagine integrată a lucrurilor care sunt analizate separate. Interdisciplinaritatea este justificată prin relații de conținut importante din domeniile apropiate⁸. Doar la acest nivel al dezvoltării științelor particulare s-au creat premisele științifice și metodologice ale abordării complexe, stabilindu-se legături, interdependențe și interacțiuni între domeniile ei⁹.

Religia este focus și contact de interdisciplinaritate. Ea reprezintă legătura liberă, conștientă și personală a omului cu Dumnezeu. În cadrul învățământului, Religia este disciplina care se bazează pe revelația divină și are drept scop conducerea elevilor spre cunoașterea învățăturilor morale ale creștinismului, necesare viețuirii noastre sociale. În actul didactic ea urmărește realizarea unui climat moral-creștin care să contribuie la buna înțelegere și armonie în societate. Prin menținerea religiei în procesul de învățare Biserica își exprimă grija asupra calității și a destinului comunității în slujba căreia se află, grija față de cultura umană. Prin situarea sa în sfera interdisciplinarității didactice ea motiveze excelența, încurajează formarea unor caractere tari, oferă puncte de sprijin și repere, promovează adevăratele valori ce reies din celelalte discipline dându-le sensul divinului, sensul adevăratei existențe.

⁷ Miron Ionescu, Ioan Radu (coordonatori), Mușata Bocoș, Vasile Chiș, Iuliu Ferenczi, Miron Ionescu, Voicu Lăscuș, Vasile Preda, Ioan Radu (autori), *Didactica modernă*, Ediția a II-a, rev. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001, p. 113

⁸ Prof. dr. Angela Bidu-Vranceanu (coordonator), Silvia Savulescu Alice Toma Claudia Ene Alexandra Vranceanu (colectivul), *Lexic științific interdisciplinar*, Editura Universității din București, 2001, p. 280

⁹ Miron Ionescu, Ioan Radu (coordonatori), Mușata Bocoș, Vasile Chiș, Iuliu Ferenczi, Miron Ionescu, Voicu Lăscuș, Vasile Preda, Ioan Radu (autori), *op. cit.*, p. 113

Religia în școală are conotații educaționale profunde. Ea este parte a interdisciplinarității având rol formativ prin caracterele înalte pe care le plămădește în noi; informativ prin învățătura Sa despre tradiția spirituală pe care este clădită și complementativ deoarece ea este corolarul ce încununează toată știința căci „știința de carte călăuzește către știința credinței creștine; cea dintâi este mijlocul, iar cea din urmă scopul, ce călăuzește sufletele către adevărata și deplina mântuire”¹⁰. Precum interdisciplinaritatea unește mai multe domenii stabilindu-se legături, interdependențe și interacțiuni între ele așa valorile religioase au darul de a aduce comuniunea între oameni, de a solidariza membrii unei comunități, de a-i conduce de la teoria didactică la praxis-ul moral. Ea este punctul contingent al culturii cu viața socială în granițele binelui. Ea este parte a interdisciplinarității deoarece unește în rațiunea oamenilor mai multe valențe didactice având ca scop „adaptarea lucrurilor la trebuințele sale multiple și în continuă mișcare. Prin ea omul descoperă astfel sensurile lucrurilor care pe de o parte sunt aceleași prin continuitatea lor și deci pot fi cunoscute în comun, pe de alta sunt mereu în dezvoltare. Omul poate face acestea întrucât componentele înseși din care se alcătuiesc lucrurile sunt elastice și mobile și pot fi combinate în diferite feluri, dar totdeauna în anumite limite”¹¹.

Este reală această tendință spre interdisciplinaritatea manifestată în secolele precedente, mai ales prin încercări de unificare a cunoașterii pe baza unor filosofii ale științei și a unor sisteme teoretice globale ale științei. În etapa actuală, fenomenul dominant îl constituie întărirea fundamentelor sociale și epistemologice ale interdisciplinarității, respectiv integrarea tot mai puternică a diverselor sfere ale vieții sociale și impune mai ales elaborarea unor metodologii care își găsesc aplicare în variate domenii științifice. Acest lucru presupune unitate didactică în pluralitate culturală pentru integritatea învățământului prin dezvoltarea științei în general și a științelor particulare care n-au reușit încă să-și elaboreze un sistem ierarhizat de reguli, concepte proprii¹², precum și necesitatea acută a societății de a pregăti, în timp relativ scurt, oameni specializați pentru un anumit domeniu de activitate și dominați de înalte rațiuni morale „căci nu poți fi om deplin fără să fii creștin și că un om, ca și un popor,

¹⁰ Arhimandrit Vasile Vasilache, *Mitropolitul Veniamin Costachi*, în revista *Biserica Ortodoxa Romană*, An LXIV (1946), Nr.10-12, p. 492

¹¹ Pr. prof. dr. Dumitru Stăniloae, *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, vol. I, ediția a III-a, EIBMBOR, București, 2003, pp. 364-365

¹² Miron Ionescu, Ioan Radu (coordonatori), Mușata Bocoș, Vasile Chiș, Iuliu Ferenczi, Miron Ionescu, Voicu Lăscuș, Vasile Preda, Ioan Radu (autori), *op. cit.*, p. 114

atâta prețuiește cât a înțeles din Evanghelie”¹³. Sfera pedagogică trebuie să fie pătrunsă de Duhul Evanghelic.

Principiile creștine –un praxis al didacticii interdisciplinare

În zilele noastre în actul educațional asistăm la diverse controverse privitoare la principiile didactice. Cauzele se află, pe de o parte, în lipsa unei delimitări cât mai clare a ariei pe care o acoperă principiile didactice, iar pe de altă parte, printr-o preluare și aplicare simplistă a descoperirilor psihologiei contemporane. Pornind de la afirmațiile potrivit cărora procesul de învățământ este forma cea mai organizată prin care se realizează educația, admitem de la început necesitatea unor principii care să orienteze și să imprime un anumit sens acestui proces. Subliniem, însă, că în viziunea noastră, așa cum rezultă din definiția pe care am dat-o, principiile didactice se referă la procesul de învățământ din punct de vedere al funcționalității sale, al interdependenței și relațiilor dintre componentele sale, dintre acestea și conținutul său. Cu alte cuvinte, ele nu se limitează numai la cunoștințe sau eventual numai la o anumită latură a educației, ci la procesul de învățământ ca un sistem prin care se urmărește, în ultimă instanță, realizarea idealului educațional, dezvoltarea integral-vocațională a personalității umane. Deoarece împlinirea acestei finalități nu se restrânge și nu este epuizată prin procesul de învățământ, după cum atingerea unor obiective concrete privitoare la o latură sau alta a educației necesită o orientare adecvată rămâne deschisă posibilitatea elaborării și acțiunii unor principii care să răspundă acestor necesități didactice. „Educația constituie un demers intenționat, orientat în chip conștient către concretizarea unor finalități bine precizate. Principiile didactice se referă la acele norme orientative, teze generale cu caracter director, care pot imprima procesului paideutic un sens funcțional, asigurând prin aceasta, o premisă a succesului în atingerea obiectivelor propuse”¹⁴

Trebuie avut, însă, în vedere faptul că principiile nu se constituie în norme didactice eficiente dacă sunt aplicate separat. Ele sunt interdependente și se condiționează reciproc, facilitând optimizarea învățământului numai dacă sunt corelate, pe întreg traseul curricular al disciplinei. Cu deosebire, Religia solicită, o dată cu observarea principiilor laice, și utilizarea celor care țin de spațiul eclesial, hristocentric (teocentric) și eclesiocentric, principii numite îndeobște „special”, pentru conținutul lor specific. Fără ele, predarea Religiei riscă să se plaseze doar pe dimensiunea orizontală a existenței, nebeneficiind de urcușul pe vertical al actului său suprem. În fine, „nu trebuie uitat că principiile didactice nu țintesc doar

¹³ Simion Mehedinți, *Scieri despre educație și învățământ. Antologie*, ediție îngrijită de D. Muster, Editura Academiei Române, București, 1992, p. 216

¹⁴ Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996, p. 54

informarea învățăceilor, luminarea minții lor, ci formarea caracterului moral creștin”¹⁵, în așa fel încât ei să devină, la rândul lor, oameni morali și educatori pentru caracterele semenilor. Ele constituie acte ale praxisului didactic prin care elevii transformă caracterul gnoseologic în practicabilitate socială. Toate cunoștințele dobândite în actul educațional prin impactul cu morala creștină sunt transformate în fapte personale în context social. „Disciplina religiei propune, nu impune, valori spirituale și morale ce stau la baza culturii europene și naționale, valori la care elevii trebuie să aibă acces în mod liber și care au un rol formativ deosebit, demonstrat și de studiile sociologice în domeniu”¹⁶. Ea contribuie prin caracterul său moral la aplicarea teoriei interdisciplinare în viața tuturor, la transformarea acestei teorii în praxis didactic.

În cadrul interdisciplinarității deprindem cunoștințe universale și le aplicăm în viață prin intersectarea lor cu actul educațional religios. Așa noi tinerii (elevii, studenții) „suntem chemați de Iisus Hristos la libertatea slavei fiilor lui Dumnezeu” (Romani 8, 21), ca astfel să putem fi împreună lucrători ai lui Dumnezeu (I Cor. 3, 9), mai întâi în Biserică și apoi în societate, în lume. Căci nu este cu puțință să fim lucrători ai lui Dumnezeu în lume fără a fi mai înainte împreună-lucrători ai lui Dumnezeu în Biserică¹⁷.

Problemele majore ale tinerilor pot fi abordate mai ușor prin normele morale ale religiei, prin principiile didactice creștine care deschid calea spre interdisciplinaritate. Ele îi dau tânărului aflat în formare intelectuală atitudini responsabile și repere morale, adevărate coordonate ale vieții. Pot menționa aici câteva obiective prin care religia se constituie parte a interdisciplinarității didactice și culturale: realizarea unor întruniri cu caracter de schimb de experiență la nivel european; introducerea religiei la examenul de Bacalaureat; medierea unor întâlniri și contacte cu specialiști pe probleme religioase la nivel local; punerea în aplicație a unor proiecte educaționale care să aibă ca obiectiv principal o bună integrare a elevilor în contextul realității sociale, aceștia participând astfel la propria formare și dezvoltare a personalității.

Această deschidere religioasă spre interdisciplinaritatea este utilă și necesară deoarece oferă calea spre praxis tinerilor cuprinși în actul educațional. Confluența religiei cu celelalte domenii educaționale se realizează în interdisciplinaritatea didactică : „Prin religie, copilul nu numai că este pus în relație cu zonele perfecțiunii transcendente, dar totodată—la nivelul

¹⁵ *Ibidem*, p. 169

¹⁶ *Din Scrisoarea PF Patriarh Daniel către Președintele României privind Statutul disciplinei religie în învățământul preuniversitar*, Biroul de Presă al Patriarhiei Române, 19 august, 2009

¹⁷ Pr. prof. Liviu Stan, *Biserica cu sau fără laici*, în revista *Ortodoxia*, Anul XXI (1969), Nr. 4, Oct-Dec, București, p. 616

persoanei, se creează o predispoziție de inserție a eului într-o regiune de valori profunde, unde viața se concentrează, devine mai ardent, mai personal, mai autentic. De aici decurg și o serie de consecințe practice ale credinței religioase: ea tonifică motivațiile, îmbie la acțiune temeinică și facilitează revolvarea unor sarcini dificile. Fortificarea interiorității se sprijină pe credință... Educația are nevoie stringetă de credință, aceasta trebuind să fie catalizatorul inițial al oricărei acțiuni pedagogice. Credința în ceea ce faci, în felul cum faci, în menirea ce-o ai, în ținta ce-o vrei atinsă, nu numai că orientează calea pe care mergi, dar îți dă acea siguranță, certitudine, rectitudine, și fermitate de care tu ca profesor—sau eu ca elev—ai atâtă nevoie. Căci dacă pleci la drum fără credința atingerii unei ținte, șansele de a o îmbrățișa sunt minime; te pierzi în meandrele drumului, te rătăcești în detaliile lui topografice (interdisciplinatitatea didactică pe care ți-o asumi nu devine acum clară, nu devine transparent și folositoare în rațiunea ta dacă nu ai credința de a o modela pentru o accesibilitate deplină) fără credința și revelația luminozității capătului”¹⁸.

Concluzii

Marile schimbări care au loc sub ochii noștri pot fi înțelese mai bine dacă stăpânim noțiuni interdisciplinare. Conservăm cultura noastră dându-i caracter interdisciplinar. Așa tradiția noastră umană didactică nu moare „căci pentru ca o ființă, un obicei, o cultură să nu moară, trebuie în mod necesar să se transforme—moare și înviază prin interdisciplinaritatea ce îi dă viață”¹⁹. Ea devine o Pasăre Phoenix.

Se observă necesitatea interdisciplinarității în actul educațional și utilitatea religiei în acest demers cultural. Finalitatea este vădită în primordialitatea actului. De aceea „cel dintâi lucru pe care trebuie să-l știe cu putere un educator, este că vârsta copilăriei este cea mai însemnată pentru a întreprinde formarea religioasă a omului. Un adevăr care, de altfel, se aplică la orice fel de educație căci—vorba lui Comenius—creanga trebuie îndoită cât e verde... Să învățăm o dată, în chip definitiv și efectiv, adevărul vechi și de bun simț că dacă nu se introduce omul în religie de când e copil, el va risca să nu cunoască niciodată farmecul și binefacerea religiei. Dacă nu plouă primăvara, degeaba va ploua mai târziu. Plugarii știu că grânele trebuie să fie crescute înainte de a veni căldurile verii, ca să nu le vatăme. La fel și în formarea religioasă. Planta de preț a religiei să fie adânc înrădăcinată în solul sufletului, pentru ca secetele vieții să nu-i poată facenici un rău”²⁰. „Așadar, un copil crescut cu religie

¹⁸ Constantin Cucoș, *op. cit.*, pp. 161-162

¹⁹ *Studenții întrebă. Profesorii răspund*, în *Opinia națională*, nr. 465/2 februarie, 2009

²⁰ Vasile Băncilă, *Inițierea religioasă a copilului*, Editura Anastasia, București, 1996, pp. 20-21

va fi mai spiritualizat și deci mai serios la toate obiectele din școală, precum și în toate manifestările lui”²¹.

Interdisciplinaritatea oferă astfel o cale spre comorile științei; lectii deschise, cercuri, probleme în manuale care să solicite și să ofere teme și contacte culturale variate; chestionare și teste care să conducă la descoperiri și argumentări proprii ale elevilor, captând și dezvoltând cunoștințele din mai multe discipline; mai mult curaj și concepție modernă în temele propuse le descifrează, le înfrumusețează, le adâncește misterul. Toate acestea unite cu caracterul desăvârșit al etosului religios conduce deschide perspective proaspete în învățământul românesc.

Bibliografie

Băncilă Vasile, *Inițierea religioasă a copilului*, Editura Anastasia, București, 1996

Bidu-Vranceanu Prof. dr. Angela (coordonator), Săvulescu Silvia, Toma Alice, Ene Claudia Vrânceanu Alexandra (colectivul), *Lexic științific interdisciplinar*, Editura Universității din București, 2001

Bunescu Gheorghe, *Antologia Legilor Învățământului din România*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2004

Cucoș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996

Deletant Dennis, *România sub regimul comunist* – Fundația Academia civică, București 1997

Ionescu Miron, Radu Ioan (coordonatori), Mușata Bocoș, Vasile Chiș, Iuliu Ferenczi, Lăscuș, Vasile Preda, (autori), *Didactica modernă*, Ediția a II-a, rev. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001

Mehedinți Simion, *Scrisori despre educație și învățământ. Antologie*, ediție îngrijită de D. Muster, Editura Academiei Române, București, 1992, p. 216

Pacurariu Pr. prof. dr. Mircea, *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, vol. III, EIBMBOR, București 1994

Scorpan Costin, *Istoria României – Enciclopedie*, Editura Nemira 1997

Stan Pr. prof. Liviu, *Biserica cu sau fără laici*, în revista *Ortodoxia*, Anul XXI (1969), Nr. 4 Oct-Dec, București, p. 616

Stăniloae Pr. prof. dr. Dumitru, *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, vol. I, ediția a III-a, EIBMBOR, București, 2003

²¹ *Ibidem*, p. 29

Vasilache Arhimandrit Vasile, *Mitropolitul Veniamin Costachi*, în revista *Biserica Ortodoxa Romană*, An LXIV (1946), Nr.10-12, pp. 492-508

Din Scrisoarea PF Patriarh Daniel către Președintele României privind Statutul disciplinei religie în învățământul preuniversitar, Biroul de Presă al Patriarhiei Române, 19 august, 2009

Studentii întreabă. Profesorii răspund, în *Opinia națională*, nr. 465/2 februarie, 2009

16.PRACTICA PEDAGOGICĂ – ÎNTRE DEZIDERAT ȘI REALITATE

Profesor DIN MARIA ANDREEA

Școala Gimnazială „Anton Pann” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Universitatea românească constituie principala instituție de formare a profesorilor. Calitatea pregătirii inițiale a absolvenților-profesorilor este de cele mai multe ori deficitară.

În universitățile românești, formarea profesorilor precum și a specialiștilor în diferitele domenii academice se realizează în mod uniform, fără despărțirea traseelor formative, unul cu orientare didactică, altul cu o finalitate științifică. Așa se face că învățământul românesc nu formează nici profesori buni, nici specialiști buni. Ar fi ideal ca studentul să opteze și să se formeze de la început pentru cariera didactică, urmând planuri de învățământ distincte, în care ponderea disciplinelor psihopedagogice să fie redimensionată. Profesorul ar trebui pregătit pentru situațiile deschise, ar trebui studiată disciplina care se predă, ar trebui să fie capabil să-și construiască singur programe sau elemente curriculare.

Asemeni oricărei profesii, cea de cadru didactic presupune un cumul de cunoștințe, abilități și competențe specifice pe care trebuie să le dețină cei care aleg să urmeze această profesie. Toate acestea se acumulează prin parcurgerea de către studenți a unor activități de pregătire teoretică și practică, atât în domeniile specifice obiectelor de învățământ ce urmează să fie predate, cât și în domeniul științelor educației.

Practica pedagogică, disciplină de bază a acestei formări inițiale, se desfășoară prin îmbinarea a două dimensiuni, una care vizează partea de instruire și se materializează în practica observativă, și alta de exercițiu, de aplicabilitate practică care deține cea mai mare suprafață în economia de timp a practicii pedagogice și care îmbracă forma practicii operaționale. Sunt prevăzute de asemenea un număr de ore de studiu individual care se pot realiza și în afara instituției școlare. Obiectivele practicii pedagogice urmăresc formarea capacității studenților de a opera cu informațiile de la disciplinele de specialitate și din domeniul științelor educației, orientarea în programele analitice și manualele școlare, mânăuirea aparatelor și materialelor de specialitate, inițierea în tehnica activității de cabinet sau laborator, dobândirea unor deprinderi ale profesiei de cadru didactic.

Experiența proprie trăită în anii facultății este mărturia acestui fapt. Deși am efectuat stagiul de pregătire pedagogică în două unități de prestigiu și fiind îndrumați de profesori de elită, aceasta m-a pregătit în mică măsură pentru viața reală de cadru didactic. Cele câteva săptămâni de asistență la ore și orele de predare sunt insuficiente. Materia pe care o predau zi de zi nu este prezentă în niciuna din disciplinele studiate în cadrul universității. Pregătirea științifică a fost asigurată, dar nu și modul de transmitere a acesteia către elevi. A fi un profesor bun în concepția mea înseamnă a fi accesibil, a transmite elevilor informații pe înțelesul lor, a-i ajuta să învețe ușor și logic, a le forma capacitatea de a învăța. Lucrurile sunt destul de simple, prin pregătire cu ajutorul ghidurilor metodologice și didactice în condițiile lucrului cu elevi cu capacități intelectuale normale, dar majoritatea unităților de învățământ are integrați copii cu cerințe educative speciale. Acești copii au nevoie de activități de predare-învățare diferențiată, individualizată chiar în raport cu problemele cu care se confruntă.

În cadrul Conferinței Mondiale asupra Educației Speciale, desfășurate sub egida UNESCO în 1994 sunt punctate câteva aspecte semnificative :

- persoanele cu cerințe speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite, iar aceste școli

de masă trebuie să-și adapteze procesul didactic în conformitate cu o pedagogie centrată pe copil;

- școlile de masă sunt cele mai benefice mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, construind o societate bazată pe toleranță și acceptare și oferind șanse egale la educație pentru toți;

Sub incidența acestor valori contemporane, normalizarea vieții persoanelor cu deficiențe reprezintă dreptul acestora de a avea o existență cât mai apropiată posibil de existența normală, de a avea acces la condiții de viață cât mai apropiate de cele obișnuite.

Experiențele de pe plan mondial evidențiază faptul că în perspectiva integrării copiilor cu cerințe speciale se impun mai multe modele de acțiune:

- modelul cooperării școlii speciale cu școala obișnuită, aceasta coordonând activitatea

de integrare și stabilind un parteneriat activ între profesorii din cele două școli;

- modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuită ;

- modelul bazat pe amenajarea în școala obișnuită a unei camere de instruire și resurse ;

- modelul itinerant (ce favorizează integrarea într-o școală de masă a unui număr mic de copii cu cerințe speciale, sprijiniți de un profesor itinerant);
- modelul comun, în care profesorul itinerant este responsabil de toți copiii cu deficiențe și oferă servicii de sprijin.

Indiferent de modelul adoptat educația copiilor cu cerințe speciale reprezintă o provocare a lumii contemporane pe care practica pedagogică organizată în universitățile românești nu o acoperă. De aceea de cele mai multe ori există o ruptură între câmpul ideatic și realitatea educațională. Plecând de la complexitatea acestei realități, specialiștii din domeniu consideră că ar fi utilă coexistența în universitate a două linii de formare distincte: una didactică și alta științifică, sau realizarea pregătirii psihopedagogice într-un an separat la terminarea facultății, prin urmarea unui modul de profesionalizare didactică consistent.

BIBLIOGRAFIE:

- 1.Constantin Cucos, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- 2.Marin Stoica, *Pedagogie și psihologie*, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.
3. www.dppd.uvt.ro › Programe › Program de studii psihopedagogice

17. FORMAREA DEPRINDERILOR DE MUNCĂ INTELECTUALĂ LA ELEVII DE LICEU

Profesor VÎRTEJ IULIANA NICULINA
Colegiul Național Mircea cel Bătrân Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

Educația intelectuală

Educația a apărut în procesul muncii și vieții în comun a oamenilor, din nevoi obiective, acelea de a modifica natura umană, în raport cu cerințele muncii, producției și vieții. Principalul mijloc prin care se realizează educația intelectuală a elevilor este procesul de învățământ. În cadrul lui își însușesc cunoștințe, priceperi și deprinderi, încep să-și formeze cultura generală.

Educația are la bază acest mecanism al transmisiei experienței social – istorice. Cunoștințele despre natură și societate însușite de tineri îi ajută să rezolve bine problemele puse de produse și de viața socială în general, dacă au un caracter științific și dacă formează un sistem bine încheiat. Deci, o primă sarcină a educației intelectuale este înarmarea tineretului cu un sistem de cunoștințe științifice, cu priceperi și deprinderi intelectuale.

Însușirea volumului de cunoștințe, a priceperilor și deprinderilor nu este însă suficient pentru a asigura pregătirea omului contemporan. Complexitatea vieții sociale moderne solicită un om cu capacități intelectuale bine dezvoltate. Dinamica vieții în societate prezintă mereu aspecte noi, variate. Pentru a face față la asemenea solicitări și pentru a găsi soluțiile cele mai potrivite, omul societății noastre trebuie să posede nu numai o bogăție de cunoștințe, ci și capacitatea de a gândi corect și creator. Este nevoie — după expresia lui **Montaigne** — *nu atâta de un cap plin, cât de unul bine format*.

De aceea dezvoltarea proceselor intelectuale, a intereselor de cunoaștere și cultivarea motivelor superioare ale învățării constituie o altă sarcină importantă a educației intelectuale. Școala trebuie să dea elevilor și cunoștințe, dar să le cultive și gândirea, capacitățile creatoare. Atât sarcina informativă cât și cea formativă sunt la fel de necesare.

O altă sarcină a educației intelectuale este formarea bazelor concepției filozofice despre lume și corecta orientare ideologico-politică a elevilor. Înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe, dezvoltarea proceselor intelectuale, formarea concepției filozofice

despre lume constitute o premisă și pentru realizarea educației morale, estetice și fizice a elevilor. Educația intelectuală constituie un suport pentru realizarea celorlalte laturi.

Stăpânirea unor tehnici de muncă intelectuală în paralel cu asigurarea unui substrat motivațional potrivit conduc la aprofundarea și îmbogățirea cunoștințelor asimilate în școală prin efort individual. Aceste procedee contribuie la realizarea dezideratului fundamental al educației moderne, acela de “a-l învăța pe elev cum să învețe”. Aceste metode și tehnici circumscriu unui stil al muncii intelectuale, propriu fiecărui individ.

Prin educația intelectuală se urmărește atât stimularea intereselor de cunoaștere, formarea priceperilor de activitate intelectuală cât și cultivarea motivelor superioare ale învățării. Este necesar ca încă din școală să se dezvolte interesele cognitive la elevi, încât ele să dobândească o stabilitate care să asigure continuă îmbogățire a cunoștințelor și după absolvire. Educația se exercită asupra omului pe tot parcursul vieții sale, indiferent de vârstă. Omul trebuie să fie un permanent receptor al acțiunii educaționale, atât în timp (de la naștere), cât și expansiv, în aport cu principiul extinderii informației în diferite domenii. Acest principiu al educației soliciță intensificarea procesului de autoeducație.

Autoeducația se realizează de fapt prin scopuri și acțiuni autoimpuse, prin efort voluntar; de aceea este o condiție dar și un rezultat al educației.

Orientarea profesională se realizează prin punerea de acord a aspirațiilor, intereselor elevilor, înclinațiilor și aptitudinilor pe care le au cu posibilitățile reale. Orientarea profesională presupune o gamă de activități cum ar fi: consilierea, informarea, evaluarea și îndrumarea, cu scopul de a ajuta persoanele interesate să opteze în ceea ce privește formarea profesională inițială și continuă, programele de educație și de formare profesională inițială și continuă și oferta de locuri de muncă.

Activitățile de orientare școlară aspiră să-l facă pe elev coparticipant la propriul destin prin informare, educare, autoformare și autoorientare. Ele urmăresc dezvoltarea personală și înzestrarea elevului cu abilități utile în realizarea unui management eficient al propriei cariere.

Dezvoltarea carierei semnifică, așa cum preciza Gysbers(1944):

- Autocunoașterea și formarea deprinderilor de relaționare interpersonală;
- Educația și formarea profesională inițială;
- Asumarea de diferite roluri în viață;
- Modul de integrare, traire și planificare a diferitelor evenimente ale vieții.

Înșușirea unui bogat volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi este impusă și de mobilitatea profesională, caracteristică muncii din marea industrie modernă. Muncitorul, tehnicianul care a lucrat un anumit timp la o mașină va trebui să învețe într-un timp foarte scurt să lucreze la o altă mașină, perfecționată, care urmează să o înlocuiască pe cea veche. Într-un timp cât mai scurt el trebuie să știe munci la noua mașină și să dea producție de calitate. Pentru ca tineretul să poată face față unor asemenea cerințe ale vieții și producției moderne este necesar să-și însușească încă din școală un însemnat bagaj de cunoștințe, priceperi și deprinderi și să-și continue pregătirea și după absolvirea școlii.

Calitatea în educație -O formă a educației, este educația profesională. Se constituie pe fondul culturii generale, prin specializarea și adaptarea componentelor acesteia la specificul unei profesii, concomitent cu transmiterea unor cunoștințe de specialitate și formarea unor priceperi și deprinderi adecvate.

Etica profesională constă în însușirea ansamblului de norme și reguli, care reglementează desfășurarea muncii.

Înșușirea unor cunoștințe din domenii cât mai variate este necesară omului contemporan, dar nu este suficientă pentru asigurarea participării lui active și creatoare la viața socială. Elevul nu-și poate însuși în școală toate cunoștințele necesare în viață, în producție, dar putem să-i formăm, să-i dezvoltăm procesele intelectuale, care să-l ajute în viitor pentru a se descurca mai ușor în problemele noi, pentru a-i spori capacitatea de a folosi creator materialul informațional însușit în școală. Viața socială este extrem de bogată și complexă, plină de inedit. Aceasta înseamnă că oricât de bogate cunoștințe și-ar însuși cineva, nu poate totuși să prevadă tot ce-i va cere în viitor viața.

Cultura profesională .Scopul acestei culturi, este de a forma și a desăvârși profesionistul în sensul cel mai profund.

Capacitatea de a se raporta continuu la elevi, umanismul, obiectivitatea, dreptatea, principialitatea, curajul, corectitudinea, conștiința responsabilității – acestea sunt câteva din calitățile morale pe care un dascăl trebuie să le aibă pentru a putea stabili o relație socio–afectivă cu elevii.

Pe baza acestei relații apar și se dezvoltă la viitorii muncitori specialiști acele sentimente superioare care au valoare în societate și care pun bazele eticii profesionale .

Priceperile se formează în condiții variabile și constau în posibilitatea omului de a rezolva cu ușurință, fără efort deosebit, unele probleme practice în situații diferite, cum ar fi: citirea unui plan, a unei diagrame, a unui grafic.

Deprinderile se formează în condiții relativ stabile și constau în stăpânirea operațiilor de lucru, în urma repetării unei acțiuni, până la automatizare, cum ar fi: măsurarea tensiunii, efectuarea operațiilor într-un laborator, efectuarea unor reglaje la operații ale unor aparate, etc.

Deprinderile se formează în timp, sub îndrumarea și supravegherea cadrului didactic .

Cultura profesională, răbdarea și îndemânarea, sunt calitățile fără de care dascălul nu poate forma aceste deprinderi și priceperi.

Autocunoașterea presupune existența capacității de autoanaliză, realism, intuiție, luciditate.

► Școala împreună cu familia, grupul de prieteni contribuie la învățarea procesului de autocunoaștere.

► Aptitudinile, abilitățile și deprinderile sunt importante în alegerea unei cariere, ele fiind cele care dezvoltă potențialul unei persoane de a obține performanțe în domeniul pe care l-a ales.

Concomitent cu dezvoltarea intereselor de cunoaștere, cadrul didactic înarmează pe elevi cu priceperi de activitate intelectuală: priceperea de a observa și analiza, de a sistematiza, de a studia o temă nouă pe baza unui model.

Dezvoltarea intereselor de cunoaștere și formarea priceperilor de muncă intelectuală ale elevilor oferă un mijloc eficient de a rezolva contradicția dintre explozia informațională contemporană și posibilitățile limitate de acumulare a cunoștințelor de către aceștia.

BIBLIOGRAFIE

1. Atkinson R. L. *et al*, 2002 - Introducere în psihologie. Editura Tehnică, București.
2. Bogáthy Z., Sulea C., coord., 2004 - Manual de tehnici și abilități academice. Editura Universității de Vest, Timișoara.
3. Botkin J., Elmandjra, Malița M., 1981 - Orizontul fără limite al învățării. Editura Politică, București.
4. Delors J., coord., 2000 - Comoara lăuntrică. Editura Polirom, Iași.
5. Drapeau C., 2000 - Învăță cum să înveți repede. Ed. Teora, București
6. Linksman R., 1999 - Învățare rapidă. Ed. Teora, București.
7. Stanciu M., 2003 - Didactica postmodernă. Ed. Universității Suceava.
8. Stanciu M., 2006 - Elemente de psihologia educației. Editura Performantică, Iași

18.PRACTICA PEDAGOGICĂ – O NECESITATE ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ

Profesor UDREA MIHAELA

Colegiul Tehnic Energetic Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Pedagogia – știință a educației și totuși cu multe necunoscute încă, atât pentru profesorul aflat la început de carieră cât și pentru cel cu experiență. Ce este pedagogia? După spusele lui Iosif Moesiodax în “Tratat despre educația copiilor”, “pedagogia este o metodă care îndrumază moravurile copiilor spre virtuți și care le pregătește sufletul spre dragostea față de însușirea învățăturilor” și totodată este “una dintre cele mai grele îndeletniciri de care viața omenească are nevoie” ceea ce înseamnă că educația nu se face oricum, că pe lângă cunoștințele pe care le deține educatorul trebuie să posede și multe alte abilități. Pedagogia este știință descriptivă, teori enormativă și, cel mai important, realizare practică.

Complexitatea fenomenului educațional a dus la necesitatea studierii mai aprofundate a unor laturi ale educației, în special acum când învățământul românesc capătă noi valențe în condițiile impunerii reformei cu deschidere europeană. Schimbările rapide și permanente ale societății contemporane determină și regândirea și modernizarea educației românești.

Obiectivul strategic al Uniunii Europene stabilit de Consiliul European de la Lisabona (în 2000) propune ca Uniunea Europeană să devină cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume, iar acest obiectiv ambițios se reflectă în strategiile și planurile de acțiune comunitare ce vizează sistemele educaționale. Recunoașterea rolului educației este unanimă iar măsurile preconizate în acest sens sunt promovate și recomandate tuturor statelor europene. Începând încă din anul 2000, Comisia Europeană a recomandat o serie de măsuri structurale și curriculare în educație cum ar fi cultivarea valorilor democrației, extinderea educației pe parcursul întregii vieți, multiculturalitatea, dezvoltarea unei societăți a cunoașterii, etc., dar toate acestea necesită o remodelare a educatorului pentru a se putea plia acestor cerințe noi și pentru a le transmite într-un mod coerent și eficient elevilor.

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată atât la nivel teoretic cât și practic, iar dacă ne gândim la faptul că în timpul specializării se pune foarte puțin accent pe practica

pedagogică înțelegem de unde vin anumite curențe. Aptitudinea pedagogică este "o formațiune psihologică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare și funcționalitate al proceselor psihice - modelate sub forma unui sistem de acțiuni și operații interiorizate, constituite genetic conform modelului extern al activității educaționale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaționalizarea adaptativă a întregului conținut al personalității sale." (N. Mitrofan, 1988, p.56). Aptitudinile pedagogice se formează și se dezvoltă prin interiorizarea și generalizarea modelelor de acțiune pedagogică oferite prin activitățile specifice învățării profesiei de cadru didactic și se impune așadar o organizare optimă a acestei activități pentru a nu afecta procesul instructiv-educational viitor.

Practica pedagogică presupune o serie de activități menite să faciliteze performanța didactică a viitorului educator:

Pregătirea teoretică

Activități instructiv-educative de observație

Activități instructiv-educative practice

Alte tipuri de activități educaționale (participare la comisii metodice, cercuri pedagogice etc.).

Activități de cunoaștere a școlii în general.

Dacă evaluăm toate aceste activități putem foarte ușor conchiziiona faptul că pregătirea teoretică a avut întotdeauna o pondere crescută comparativ cu celelalte activități, lucru care se întâmplă și în modul în care este abordat elevul în instruirea și pregătirea lui. Oricât de important ar fi aspectul teoretic nu ne putem permite să neglijăm aspectul practic, mai ales în activitățile desfășurate cu elevii care sunt dornici de o nouă atitudine care să-i motiveze și să le ușureze demersurile de asimilare a cunoștințelor. Profesorul trebuie să-și dezvolte anumite competențe pentru a reuși să transmită și pentru a motiva elevul.

În primul rând trebuie să dețină competențe metodologice care se construiesc prin practică și care presupun utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației, aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea capacităților de cunoaștere, utilizarea metodelor și strategiilor de predare adecvate particularităților individuale sau de grup, scopului și tipului lecției, manifestarea unei conduite metodologice inovative în plan profesional și realizarea activităților instructiv educative.

În al doilea rând, este foarte important să aibă competențe de comunicare și relaționare, să manifeste un comportament empatic față de elev, să stăpânească metode moderne de comunicare. Comunicarea condiționează dezvoltarea societății omenești fiindcă

"totul depinde de organizarea comunicării în societatea globală" (J. Cazeneuve) Comunicarea are loc la doua nivele: unul informațional, iar celalalt relațional, cel din urmă oferind indicațiile necesare pentru o corectă interpretare a conținutului celui dintâi. Un mijloc de comunicare modern este calculatorul, care permite efectuarea unui schimb rapid de informații, într-un mod care îl atrage și îl motivează pe elev. Există numeroase cursuri în ultima vreme de formare a profesorului în vederea dezvoltării capacității sale de utilizare a acestui mijloc de comunicare, două dintre ele fiind INSAM (Instrumente digitale de ameliorare a calității evaluării în învățământul preuniversitar) și CIPTIC (Competență, profesionalism și dimensiune europeană prin integrarea TIC în actul educațional). Profesorul trebuie așadar să se adapteze tendințelor actuale dacă acestea sunt benefice părților implicate și rezultatului final.

Competențe de evaluare a elevilor care vizează exploatarea gândirii critice. Evaluatorul trebuie să acorde multă atenție și concentrare procesului evaluativ, pentru a contracara și anula în măsura posibilităților, capcanele și dificultățile inerente procesului. În acest sens experiența evaluatorului în domeniu este un atu. Conceperea documentelor de evaluare constituie o primă provocare pentru profesorul lipsit de experiență și mă refer aici la formularea precisă a criteriilor de evaluare, la numărul acestora, la gradul de înțelegere a lor, măsurabilitatea și aplicabilitatea lor, formularea standardelor de performanță bine definite prin indicatori etc. Efectul halo, efectul pygmalion, efectul de contrast sunt doar câteva din erorile frecvent întâlnite.

Competențe psiho-sociale. Activitatea de practică pedagogică constă în aplicarea unor metode activ-participative în activitatea de predare, în organizarea unor activități didactice pe grupe sau perechi, metode de stimulare a interesului elevului pentru a participa benevol la procesul instructiv – educațional fără a se simți constrâns și obligat să își asume un rol.

Profesiunea didactică implică un ansamblu bogat și nuanțat de competențe din partea celor educați să-l exercite. Competențele solicitate fac necesară atât o formare teoretică, menită să asigure cunoașterea principalelor fenomene de educație și înțelegerea modurilor de abordare în rezolvare, cât și o formare practică, vizând dezvoltarea capacității de acțiune și formarea abilităților pe care le implică acest tip de activitate, care nu este deloc ușoară.

Dincolo de toate aceste competențe pe care profesorul trebuie să le aibă și să le dezvolte există o parte care nu mai ține de posibilitățile lui și anume sistemul educațional din care face parte. Sunt elemente în acest sistem care trebuie schimbate și care afectează demersul și rezultatul final al elevului. Diferența dintre liceele teoretice și cele tehnologice,

de exemplu, este mereu evidențiată atunci când este vorba de rezultatele elevilor dar nu se face nici o diferență atunci când vorbim despre alte aspecte.

Educația diferențiată este o necesitate în situația în care elevii de la liceele tehnologice au înclinații mai mult practice decât teoretice. Examenul de bacalaureat trebuie să conțină subiecte diferite în funcție de profil și capacitate, lucru care se întâmplă într-o oarecare măsură în ceea ce privește matematica dar nu se întâmplă la română de exemplu, elevii având aceleași subiecte de bacalaureat ca și cei de la filologie. Materiile de studiu trebuie să țină cont de profil, de exemplu, este nefiresc, din punctul meu de vedere, ca un elev de la matematică - informatică să studieze 10-11 materii iar elevul de la profil tehnic să studieze aceleași 10 materii pe lângă alte 9 – 10 materii de profil, ajungându-se astfel la situații în care elevul nu cunoaște nici măcar denumirea tuturor obiectelor pe care le studiază, cu atât mai puțin conținutul. Faptul că un elev, chiar dacă de nivel peste mediu, poate eșua fiind supraaglomerat și depășit de multitudinea și dificultatea materiilor studiate mi-a fost încă o dată demonstrat recent. Existența în liceul nostru a unui elev cu zeci de diplome obținute în ultimii ani în domeniul electronicii, care a fost recent premiat de NASA pentru una dintre invențiile lui și care la ultima simulare a examenului de bacalaureat nu a reușit să obțină o notă de promovare ridică mari semne de întrebare în această chestiune. Este sistemul de învățământ eficient în astfel de situații? Suntem noi oare responsabili de eșecul sau succesul unui astfel de elev? Susținem noi performanța practică sau doar pe cea teoretică?

Concluzia este că sistemul educațional actual, deși extrem de performant în anumite direcții, are destul de multe probleme în celelalte direcții. Deși avem zeci de olimpici internaționali în fiecare an nu putem ignora faptul că mai puțin de 70 % dintre elevi au promovat examenul de bacalaureat de anul trecut și că sunt licee în care promovabilitatea este de 0 % ceea ce este absolut imposibil de imaginat și acceptat. Învățământul românesc este un subiect de dezbatere aprins și multiple reforme dar schimbările politice din ultimii ani și lipsa de coerență a acestor reforme a dus la rezultatele actuale. Trebuie să se facă în sfârșit diferența între învățământul bazat pe acumularea unui număr mare de informații și învățământul bazat pe competențe, iar o echilibrare a celor două tipuri de învățământ ar însemna varianta optimă de rezolvare a problemelor curente ale educației.

BIBLIOGRAFIE

Antonesei, L., (1996), *Paideia. Fundamentele culturale ale educatiei*, Editura Polirom, Iasi.

Bîrzea, C., (1998) *Arta si stiintaeducatiei*, Editura Didactica si Pedagogica R.A., Bucuresti.

Cucos, C., (1996) *Pedagogie*, Editura Polirom, Iasi.

19. INOVAȚII DE PRODUS, INOVAȚII DE PROCES

Profesor MANU CORINA

Școala Gimnazială Dobriceni, Stoenеști

Județul Vâlcea

În anul 1941, economistul englez Schumpeter propune prima definiție, în domeniul tehnico-economic, a inovării, definiție cu caracter de mare generalitate. El afirmă că inovarea reprezintă acțiunea al cărui rezultat este de a produce altceva sau a produce altfel. Conform acestei definiții, se admite că, în cadrul inovării intră următoarele tipuri de activități: crearea unui nou produs; introducerea unei noi metode de fabricație; intrarea pe o piață nouă (sau crearea unei noi piețe); apelarea la o noua materie primă; noua organizare a firmei; crearea unei noi imagini a firmei.

Din cele șase tipuri de inovare, primele trei vizează inovarea tehnologică, iar celelalte trei au caracter strict economic. Schumpeter identifică doar primele cinci forme de inovare din cele de mai sus. Noțiunea de imagine a firmei a căpătat importanță mai târziu, odată cu ascuțirea și globalizarea climatului concurențial și abia atunci a fost adăugată. Ea se încadrează însă perfect definiției.

Mansfield consideră inovarea ca reprezentând procesul global de creativitate tehnologică și comercială, transferul unei noi idei sau al unui nou concept până la stadiul final al unui nou produs, proces sau activitate de service acceptate de piață.

Inovarea, încercând să propună elemente de noutate, necunoscute și neîncercate până în prezent, destabilizează pentru moment sistemul. Chiar dacă obiectivul este acela al îmbunătățirii sistemului, destabilizarea intră în contradicție cu dorința de a avea totul pus la punct, astfel încât inovarea va fi adoptată cel mai adesea în urma unor presiuni interioare.

Definirea oficială a Inovării (“Innovation & Technological Transfer, octombrie 2002) este: *“Conversia unor noi cunoștințe în beneficii economice și sociale, ca rezultat al unor interacțiuni complexe între numeroși actori în cadrul unui sistem constând dintr-un mediu (local, national, regional) ce conține firme, institute de cercetare, finanțatori, precum și rețelele prin care toți aceștia intră în contact.”*

O altă definiție, este următoarea:

Inovarea (științifică și tehnologică) poate fi considerată ca fiind *transformarea unei idei într-un produs viabil, nou sau ameliorat, sau într-un proces operațional în industrie sau în comerț, sau într-o nouă metodă socială.*

O inovare, pentru a fi eficientă, trebuie să fie simplă și să aibă o adresă precisă. Nu se pornește la o inovație cu gândul că vom revoluționa un întreg domeniu. Succesul pe piață se poate asigura și în pași mici.

Inovarea de produs: Obiectivele urmărite prin activitatea de inovare sunt multiple și în funcție de condițiile concrete, de strategia globală a întreprinderii, se urmărește creșterea sau păstrarea cotei de piață, diversificarea produselor, menținerea unei poziții de vârf în domeniu inovării și menținerea avantajului competitiv, utilizarea deplină a resurselor și a experienței acumulate, etc.

Produsele noi, competitive contribuie la depășirea greutăților de distribuție permițând o abordare a relațiilor comerciale cu intermediarii de pe poziții mai puternice. Inovarea asigură valorificarea experienței în muncă, acumulate la nivelul întreprinderii, și creează posibilități de utilizare mai eficientă a unor resurse, de reducere a efectelor de sezonalitate sau ciclicitate apărute în activitatea acesteia.

La nivelul unei întreprinderi industriale, privite din punctul de vedere al gradului de noutate, produsele noi, rod al activității de inovare, se pot diferenția în două categorii distincte: noutăți la nivelul întreprinderii și noutăți la nivelul pieței.

Pentru a obține produse noi la nivelul întreprinderii au loc activități de inovare la nivel de procese ca și inovare incrementală de produs, în timp ce noutățile absolute la nivelul pieței sunt rodul unei inovări radicale sau de ruptură. În domeniul inovării de produs se pot identifica șase categorii de produse noi:

1. Noutăți absolute, cu potențial de a crea noi piețe și chiar noi industrii, acest gen de inovații fiind însă rare și prezentând riscuri majore de dezvoltare și comercializare.

2. Imbunătățiri și revizuirii ale produselor existente prin reambalare, condiționare, schimbări în compoziția produselor, design etc.

3. Repoziționări, care constau în noi utilizări pentru produsele existente sau reorientarea către noi segmente de piață.

4. Reducerea costului, care are loc prin reproiectarea produselor astfel încât să fie menținute performanțele acestora, în condițiile unor costuri mai mici, acest lucru fiind posibil și datorită inovării de proces.

5. Noi linii de produse, care nu sunt noi la nivelul pieței, dar sunt noi pentru producător.

6. Extinderea unor linii de produse deja existente, care se realizează în cadrul liniilor de producție existente la nivelul întreprinderii.

Procesul de inovare este unul complex, care nu poate fi privit drept un model liniar, ca o succesiune de etape prestabilite, datorită numeroaselor conexiuni și interdependente existente între acestea și a reiterărilor care au loc.

Procesul de dezvoltare a produselor noi a constituit obiectul a numeroase studii și modele menite să determine etapele acestuia, succesiunea și conținutul lor, criteriile decizionale, precum și modalitățile de eficientizare și scurtare a duratei și reducere a riscurilor implicate.

Inovarea de proces apare atât în sectorul industriei, cât și în sectorul serviciilor, și includ metode de producție noi sau îmbunătățite, sisteme de transport și distribuție. Ele includ schimbări semnificative în tehnici specifice, echipament și/ sau software, intenționând să îmbunătățească calitatea, eficiența sau flexibilitatea unei activități productive sau a unei activități de aprovizionare, și să reducă riscurile privind siguranța mediului ambiant. Vizează aspecte interne ale întreprinderii, careia îi îmbunătățesc astfel performanțele. Este vorba de modificări ale proceselor de fabricație, determinate de o nouă investiție, de perfecționarea materialelor existente, de valorificarea experienței dobândite pe parcurs. Inovarea de proces, care uneori nu este percepută în mod explicit de beneficiar, aduce întotdeauna întreprinderii mari foloase în lupta concurențială deoarece îi permite, fie obținerea unor costuri mai mici fie obținerea, la aceleași costuri, a unor produse mai performante.

Dacă inovarea de produs atrage întotdeauna după sine o modificare a procesului de fabricație (ne trebuie alt utilaj pentru a realiza carcasa de tablă sau de plastic a unui aspirator de praf, un alt flux tehnologic pentru un avion sau un heliicopter), inovarea de proces poate viza unul și același produs. Cel mai adesea însă ea crează premisele unor îmbunătățiri, chiar dacă acestea apar uneori ceva mai târziu.

În cadrul inovării de proces se pot distinge și inovările de flux tehnologic (operații, faze etc.), cum de exemplu automatizarea asamblării în industria automobilelor, înlocuirea rabotării cu frezarea, legarea mașinii cu comanda numerică de calculatorul de la proiectare. Se cunosc și inovările de proces de fabricație, care schimbă cu totul modul de fabricație (fabricarea sticlei, obținerea anhidrării ftalice pornind de la o-xilin, procesarea de tratament de text.

După gradul de intensitate tehnologică deosebim: *inovare incrementată și de ruptură*.

Inovarea incrementată ameliorează rezultatele, fără consumurile specifice de materii prime, auxiliare, utilități. Și poate fi inovație de ameliorare, inovație de adaptare.

Cele mai simple sunt inovațiile de ameliorare, care fac ca un produs existent să devină din ce în ce mai bun, prin modificări ale unor soluții constructive, înlocuirea unor materii prime, apelarea la tehnologii mai performante. Asemenea inovații apar în mod continuu, în zilele noastre rareori se întâmplă ca un produs cumpărat azi să fie identic cu unul cumpărat cu 4, 5 ani în urmă.

Inovațiile de adaptare sunt cele care, menținând principiile de bază ale produsului, realizează un salt calitativ important, prin modificarea majoră a unuia sau mai multor subsisteme ale sale.

Inovațiile de ruptură sunt cele care schimbă total sistemul, pornind de la alte principii, ceea ce le permite obținerea unor performanțe net superioare.

Performanțele unei tehnologii se îmbunătățesc continuu, dar există întotdeauna un prag care nu poate fi depășit. Uneori, apare o inovație de adaptare care elimină unul din factorii plafonanți și permite o relansare a tehnologiei, profitând de toată infrastructura existentă. Cel mai adesea însă, plafonarea se rezolvă prin apelarea la o tehnologie cu totul nouă.

Unul din factorii care are o influență majoră asupra procesului inovării este **omul**.

Creativitatea este un atribut al omului, care trebuie să știe să se abată de la „căile bătătorite”. Un individ creativ trebuie să fie capabil să identifice problemele ce așteaptă a fi rezolvate, să vină cu idei care să ajute la rezolvarea lor și apoi să le rezolve efectiv.

Studiul nivelurilor de creativitate este abia la început. Nivelurile propuse sunt contestate, numărul lor este completat sau redus. Dar, creativitatea se verifică prin produse, se explică prin cauzalitate și poate fi promovată de societate prin știință, deoarece este o forță umană supusă legii istorice.

Creația este un fapt, terminat odată ce a fost îndeplinit, o consecință a unei stări aproape permanente; CREATIVITATEA, o stare în continuă evoluție de investigare neîntreruptă.

BIBLIOGRAFIE:

1. Filip, F.G., Vasiliu, N. „Modelul elicei triple și valorificarea rezultatelor cercetării prin inovare.” (2009).
2. Proctor Tony, Elemente de creativitate managerială, Editura Teora, 2005.

20.MANAGEMENTUL CONFLICTELOR – TEHNICI DOBÂNDITE PRIN PRACTICA PEDAGOGICĂ

Profesor. PREDIȘOR CORINA

Școala Gimnazială „Achim Popescu” Păușești Măglași

Județul Vâlcea

Conflictele sunt prezente inevitabil în toate domeniile activității umane supuse schimbării. În consecință, este normal să existe o mare diversitate de definiții. Conflictele au o reputație proastă și presupun, în mod tradițional, la nivelul opiniei comune, o trimitere la violență și deci, o valorizare negativă în definiție: „conflict – neînțelegere, ciocnire de interese, dezacord, antagonism; ceartă, diferend, discuție (violenta)”, „DEX, 1984: 184”.

Majoritatea analiștilor din domeniul relațiilor internaționale, un domeniu predilect pentru teoria soluționării conflictelor subliniază, de asemenea, incompatibilitatea intereselor în definiție:

Conflictul este o– condiție socială care apare când doi sau mai mulți actori urmăresc scopuri mutual exclusive sau mutual incompatibile. În relațiile internaționale comportamentul conflictual poate fi înțeles ca război sau amenințare cu declanșarea războiului (Evans, 1998: 93)

Conflictul este urmărirea de– scopuri incompatibile de către grupuri diferite (Miall, 2000: 19-20)

La o analiză mai atentă se observă că nu toate conflictele presupun o incompatibilitate de scopuri.

Conflictele pot să apară, însă, între părți care urmăresc același obiectiv sau între părți care au interese foarte diferite. Starea conflictuală poate exista și fără interese mutual exclusive. Leigh Thompson (2000) oferă un model al conflictelor în funcție de impactul între ceea ce el numește „starea obiectivă a lumii” și percepțiile subiective ale părților din conflict. Conflictul poate fi, astfel, real (conflictul există și persoanele îl percep ca atare), latent (există dar nu este perceput), fals (nu există, dar este perceput), sau inexistent (nici nu există, nici nu este perceput).

Stephen P. Robbins definește conflictul ca fiind un proces care începe când o parte percepe că o altă parte a afectat sau este pe cale să afecteze negativ ceva care o anumită valoare pentru prima parte (1998: 921).

Pruitt și Rubin consideră că, conflictul este divergență percepută de interese sau o credință că aspirațiile curente ale părților nu pot fi atinse simultan (1986: 4).

Hocker și Wilmot susțin că, conflictul se referă la interacțiunea unor persoane, grupuri interdependente care percep scopuri incompatibile și interferență reciprocă în atingerea acestor scopuri (1985).

Aceste definiții sunt construite în mod voit foarte general pentru a include toate tipurile de conflicte. Practic, definirea prin interacțiune, percepție și opoziție, marchează punctul în care orice activitate sau interacțiune aflată în desfășurare se transformă într-un conflict între părți.

Perspective de abordare a conflictelor

Există cel puțin trei perspective majore în abordarea conflictelor: perspectiva tradițională, perspectiva relațiilor umane și perspectiva interacționistă.

Perspectivea tradiționalistă vizează perspectivele inițiale asupra conflictului care presupuneau că toate conflictele sunt rele. Conflictul era văzut negativ și era asociat în mod obișnuit cu termeni ca violență, distrugere și irracionalitate. Această perspectivă solicita schimbări ale realității care a generat conflictele.

Perspectivea relațiilor umane. Prin această perspectivă conflictele sunt normale pentru toate organizațiile și grupurile. De vreme ce conflictele sunt inevitabile, școala relațiilor umane sugerează acceptarea conflictelor. Sustinătorii acestei perspective încearcă să rationalizeze conflictul.

Perspectivea interacționistă. Această perspectivă chiar încurajează conflictul, pornind de la ipoteza că un grup pasnic, armonios și cooperant risca să devină static, apatic, și să nu răspundă nevoii de schimbare, inovație și îmbunătățire. Contribuția majoră a grupului interacționist este că încurajează liderii de grup să mențină un nivel al conflictului în organizație suficient cât să pastreze dinamismul, creativitatea și autocritica grupului.

Teoria interacționistă nu susține că toate conflictele sunt bune. Evaluarea se face prin analiza funcțiilor pe care le îndeplinește conflictul în cadrul unui grup. Unele conflicte susțin obiectivele grupului și îi îmbunătățesc performanța – aceste conflicte sunt funcționale, eficiente. Există, firește, și forme disfuncționale, distructive, de conflicte care blochează activitatea grupului.

Stadii ale procesului conflictual

Conflictul este un proces dinamic. Identificarea stagiilor de evoluție a acestui proces ne va oferi o înțelegere a mecanismelor conflictuale și va permite identificarea strategiilor de soluționare. Robbins (1998) prezintă cinci stagii majore ale procesului conflictual: opoziția potențială sau incompatibilitatea, cunoașterea și personalizarea, intențiile de abordare a conflictului, comportamentul, rezultatele.

Primul pas în procesul conflictual este existența condițiilor pentru ca un conflict să poată izbucni. Aceste condiții pot fi sintetizate în trei categorii generale: comunicare, structura și variabile personale.

Comunicarea poate fi o sursă serioasă de conflict dacă generează forțe contradictorii în percepția părților. Aceste forțe opuse rezultă din dificultăți semantice, neînțelegeri și „zgomot” în canalele de comunicare.

Structura. Opoziția potențială sau incompatibilitatea poate să fie generată și de cauze care tin de structura organizației sau grupului din care fac parte părțile ce vor intra în conflict.

Variabile personale. Probabil cea mai utilă variabilă în studiul conflictului social o constituie sistemele de valori diferite.

Cunoașterea și personalizarea. Dacă condițiile menționate în modulul precedent afectează negativ un lucru important și de valoare pentru una dintre părți, potențialul pentru opoziție se transformă în conflict. Percepția este un element necesar. Astfel, una sau mai multe părți trebuie să fie conștientă de existența condițiilor anterioare. Cu toate acestea, faptul că un conflict este perceput nu înseamnă că este și personalizat. Pe de altă parte, este necesar să amintim că emoțiile joacă un rol extrem de important în stabilirea și formarea percepțiilor (emoțiile negative produc suprasimplificarea lucrurilor și interpretări negative, iar cele pozitive măresc tendința de a vedea aspecte diverse ale legăturilor dintre elementele unei probleme.

Intențiile intervin între percepțiile, emoțiile oamenilor și comportamentul lor deschis. Intențiile sunt decizii de a acționa într-un anumit mod într-o situație conflictuală.

Pot fi identificate cinci intenții majore de abordare a conflictelor: abordarea ocolitoare, abordarea îndatoritoare, abordarea competitivă, abordarea concesivă și abordarea colaborativă.

Comportamentul. Când oamenii se gândesc la conflicte, ei tind să se concentreze asupra acestui stadiu. Aici conflictele devin vizibile. Acesta include acțiunile, declarațiile și reacțiile părților conflictuale. Acest stadiu poate fi descris ca fiind un proces de interacțiune dinamică.

Dupa gradul de intensitate, conflictele pot fi clasificate astfel: neintelegeri minore, forme subtile; sfidare deschisa a celuilalt si indoieli asupra lui; atacuri verbale, amenintari si ultimatum-uri, atacuri fizice agresive, eforturi deschise, vizibile de a distruge partea cealalta. Aceste conflicte pot fi situate ca un continuum.

Rezultatele. Interactiunea dintre parti se finalizeaza cu anumite consecinte. Aceste consecinte pot fi functionale, daca conflictul se finalizeaza cu o imbunatatire a performantei grupului, sau pot fi disfunctionale, daca duc la o diminuare a performantei acestuia.

Solutionarea conflictelor

Oameni diferiti adopta strategii diferite pentru rezolvarea conflictelor. Aceste strategii se invata de obicei in copilarie si par sa functioneze automat la un nivel „preconstient”. Ceea ce pare natural in astfel de situatii, de fapt este o strategie personala invatata si, deoarece a fost invatata, poate fi oricand schimbata invatand metode noi si mai eficiente de a rezolva un conflict. Modul de actiune intr-un conflict este afectat de importanta obiectivelor personale si de cat de importanta este considerata relatia respectiva. Date fiind aceste doua preocupari in cadrul unei relatii, putem spune ca exista cinci strategii de baza care pot fi utilizate pentru solutionarea conflictului.

Retragerea arata o preocupare redusa atat pentru rezultate, cit si pentru relatiile interpersonale. Indivizii care adopta aceasta solutie se retrag din conflict, amana asumarea responsabilitatilor, ignora situatiile si persoanele si este caracteristica celor lipsiti de incredere in ei insisi. Evitarea conflictului presupune ignorarea acestuia in speranta ca va dispere de la sine. Conflictul insa nu dispere, ci ramine in stare latentă. El poate re izbucni cu o intensitate mult mai mare daca situatia care a generat conflictul este deosebit de importanta pentru parti.

Aplanarea se rezuma la incercarile personale de a multumi toate partile implicate in conflict. In aceasta situatie sunt supraevaluate relatiile interpersonale si sunt neglijate aspectele „tehnice” ale acestora. Altfel spus, aplanarea conflictului se intalneste atunci cind una dintre parti este dispusa sa satisfaca interesele celeilalte parti, in dauna propriilor sale interese, fie pentru a obtine un credit din partea celoralta, fie pentru ca armonia si stabilitatea este vitala in relatie.

Fortarea este utilizata indeosebi in cazul in care individul doreste, cu orice pret, obtinerea rezultatelor, fara a avea consideratie fata de asteptarile, nevoile si sentimentele celoralta. De obicei, aceasta modalitate de rezolvare a conflictului se bazeaza pe forta de constrangere a persoanei, care utilizeaza abuziv sursele de putere pe care le detine asupra celoralte parti implicate.

Pe termen scurt, forta poate reduce conflictul, dar efectele nu sunt dintre cele favorabile pe termen lung. Compromisul presupune concesi reciproc, ambele parti obtinand oarecare satisfactie. Aceasta posibilitate de solutionare a conflictelor porneste de la supozitia ca exista intotdeauna o cale de "mijloc" pentru solutionarea diferendelor, dezacordurile fiind rezolvate prin negocierea unei solutii de compromis. Compromisul este de fapt o solutie superficiala de impacare a tuturor partilor care presupune sacrificarea convingerilor si uneori a rationalitatii. Adoptarea acestei metode se face mai ales atunci cind partile au puteri egale si sunt ferm hotarate sa-si atinga scopurile in mod exclusiv.

Confruntarea este o abordare a conflictului care ia in considerare atat nevoia de rezultate, cit si relatiile cu partile implicate. Aceasta constituie, probabil, singura cale de rezolvare definitiva a conflictului si este utilizata in cazul in care se accepta diferentele legitime dintre parti, cheia solutionarii conflictului fiind recunoasterea onesta a diferentelor.

Studiile efectuate in organizatiile economice arata ca cei mai eficace manageri abordeaza conflictul prin confruntare, pentru inceput, iar apoi incearca aplanarea, compromisul, fortarea si, abia la urma, retragerea.

Rezolvarea conflictelor.

Situatiile in care conflictul cauzeaza schimbari negative pot fi rezolvate printr-o multitudine de cai, concentrate pe schimbarea naturii relatiilor dintre grupurile interdependente, prin negociere intre grupuri care sa duca la reducerea conflictului cauzat de diversitatea de interese dintre grupuri.

Conflictele intergrupuri pot fi rezolvate prin controlul interdependentelor sau cel putin a diversitatilor. Ambele metode cauta sa reduca sau sa elimine efectele negative ale diversificarii sau a interdependentelor.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bogathy, Zoltan. Negocierea în organizații. - Timișoara: Eurostampa, 1999
2. Rezolvarea conflictelor și negocierea. – București: Rentrop & Straton, 1998
3. Scott, Bill. Arta Negocierilor. - București: Editura Tehnică, 1996

21. TIPURI FUNDAMENTALE DE CERCETARE PEDAGOGICĂ

Profesor ONOGEA RODICA

Liceul Sanitar „Antim Ivireanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

În general, cercetătorii consideră pedagogia o sursă de dezvoltare a gândirii și practicii creatoare, de progres în cunoaștere și de soluționare a multor probleme ale praxisului social. Particularizând la domeniul Pedagogiei putem afirma fără a greși că dezvoltarea științei pedagogice și, implicit, a învățământului este legată de cercetarea pedagogică.

Scopul unei astfel de cercetări constă în următoarele: *organizarea optimă și desfășurarea eficientă a activităților instructiv – educative; optimizarea fenomenelor, introducerea și realizarea inovațiilor în învățământ.*

Există mai multe criterii de clasificare a cercetării pedagogice:

a) După scopul și complexitatea subiectului de cercetat deosebim

- *cercetări teoretico-fundamentale* (care deschid noi orizonturi asupra fenomenului educațional); abordează problemele educative cu caracter teoretic pe termen lung, în viitor. Cercetarea pedagogică fundamentală concepe și proiectează educația, învățământul, școala viitorului.

- *cercetări practic-aplicative* (abordează o problemă restrânsă și vizează îmbunătățirea domeniului explorat – de exemplu: evaluarea randamentului școlar și îmbogățirea modalităților concrete de acțiune).

b) După metodologia de lucru adoptată deosebim:

- *cercetări observaționale* (neexperimentale) – concluziile sunt mai mult teoretice, sunt cercetări descriptive, merg de la particular la general;

- *cercetări experimentale* – conduc la descoperirea unor relații cauzale între elementele acțiunii educaționale. Fenomenele cercetate sunt determinate cantitativ și apoi sunt generalizate.

În aceste tipologii de cercetare nu există o demarcație tranșantă; ele se interferează și se completează reciproc. **Funcțiile cercetării pedagogice:**

• *funcția explicativă* - se rezumă doar la a constata, a descrie și a explica fenomenele educative manifestate;

• *functia praxiologica* - cercetarea pedagogică este importantă atunci când depășește stadiul descriptiv-explicativ și purcede benefic în maniera intervenționistă, determinând modificări, transformări, apropieri de optim și armonie;

• *functia predictiva* - cercetarea pedagogică se caracterizează în a spune ceea ce trebuie să fie sau ceea ce va evolua în mod deosebit într-o direcție anumită;

• *functia sistematizatoare*;

• *functia referențial-informațională*.

În cercetarea pedagogică totul pleacă de la problema de cercetat, care are o natură diversă. Problema se transformă în ipoteza cercetării. Problema se formulează concis, după care se enunță ipoteza ce constituie argumentul cercetării.

Planul unei cercetări pedagogice cuprinde următoarele etape:

Etapa 1: Delimitarea problemei de cercetat presupune trei acțiuni distincte:

a) sesizarea apariției unei probleme de cercetat pentru care nu există încă o aplicație adecvată. Această problemă poate să apară spontan din observația însăși a faptelor sau să fie pusă intenționat. Oricum, trebuie să fie destul de restrânsă pentru a putea fi înțeleasă în totalitatea sa și exprimată cât mai clar posibil. Să nu fie o pseudoproblemă;

b) formularea adecvată și precisă a problemei de cercetat, altfel cercetarea rătăcește și se epuizează;

c) documentarea în domeniu.

Problema de investigat trebuie: să conțină o anumită doză de incertitudine; să stimuleze preocuparea pentru descoperirea soluției.

Etapa 2: Precizarea obiectivelor – se realizează concomitent cu delimitarea (alegera) temei și definirea obiectivelor, adică: de ce se întreprinde cercetarea? ce își propune cercetarea?

Etapa 3: Formularea ipotezei de cercetare

Această ipoteză implică întrebarea la care se caută răspuns prin cercetarea ce se va desfășura. De cele mai multe ori, ipoteza este o opțiune între două sau mai multe posibilități de a răspunde la acea întrebare.

Specific pentru cercetarea pedagogică este echivalența cu presupunerile implicate de ipoteză care trebuie să ne asigure că, în urma cercetării rezultatele formative la care vom ajunge nu sunt inferioare situației de la care s-a pornit. Ipoteza are ***funcția predictivă*** (prezice cu o oarecare probabilitate relațiile ce se stabilesc într-un context dat).

Etapa 4: Organizarea cercetării – presupune enumerarea etapelor cercetării: stabilirea perioadei de cercetare, precizarea locului (școli, centre universitare, zone

geografice); stabilirea eșantionului de subiecți cuprinși în cercetare (să fie reprezentativi); fixarea unui eșantion martor, dacă cercetarea este experimentală; caracterizarea subiecților (vârstă, sex, mediu, proveniență); stabilirea bazei materiale necesare cercetării.

Etapa 5: Stabilirea metodologiei de cercetare și prelucrare a datelor- presupune adaptarea uneia sau mai multor metode destinate strângerii de date (obiective și complete) date și informații, ce vor fi analizate și interpretate – în scopul avansării de soluții științifice la problema cercetată. În cadrul cercetărilor se folosesc concomitent mai multe metode și tehnici de investigație (observarea, experimentul, interviul, chestionarul, analiza de conținut, studiu de caz, tehnici sociometrice).

Etapa 6: Prelucrarea și interpretarea datelor - toate datele culese vor fi ordonate, clasificate, sistematizate, corelate. Se utilizează, în acest scop, procedee/tehnici logice, matematico-statistice și grafice.

Se fac tabele cu rezultate, se fac apoi raportări la scările de evaluare. Se fac clasificări, se calculează media aritmetică și coeficienții de corelație, se întocmește diagrama de comparație.

Etapa 7: Elaborarea concluziilor cercetării

Orice concluzie va trebui să fie dedusă din analiza datelor sau rezultatelor experimentale obținute. Aceste concluzii vizează variația/invariația fenomenului studiat, caracterul simptomatic sau pasager al manifestării fenomenului supus cercetării, impactul pe termen scurt, mediu sau lung al soluțiilor avansate etc. Finalitatea oricărei cercetări pedagogice este de a descoperi reguli de acțiune pentru a spori în mod sigur randamentul educației.

Etapa 8: Valorificarea cercetării

Cercetarea desfășurată se finalizează printr-un raport de cercetare care va conține: evaluarea cercetării, schema de organizare a cercetării (prezentată și în final); literatura consultată; descrierea designului cercetării; analiza datelor obținute; discutarea/interpretarea datelor; concluzii (soluții). Apoi se face: comunicarea științifică; articol în presă; studiu; lucrare metodic-științifică.

Obiectivul final al cercetării pedagogice este cel de a ameliora acțiunea pedagogică, care – direct sau indirect – are legătură cu randamentul școlar. Acesta este și motivul pentru care investigația pedagogică se exercită asupra unor fapte obiective care există în afara noastră. Cercetarea pedagogică nu face introspecție, ci scormonește adânc pentru a descoperi noi modalități de a face educație, explicând științific activitățile educative

desfășurate la un moment dat și – în același timp – pentru a ameliora procesul educațional propunând inovarea învățământului.

Clasificarea metodelor și tehnicilor de cercetare: *lectura științifică; rezumatul; conspectul; metoda observației; metoda studiului de caz; analiza produselor activității școlare; experimentul pedagogic; eșantionarea; metoda testelor; interviul și chestionarele scrise; metoda analizei psihopedagogice a datelor experimentale; metoda scârilor de opinii și atitudini.*

1. **Lectura științifică** este consemnată în fișe pe probleme și subprobleme care cuprind: autorul, titlul lucrării, locul apariției, anul, editura și pagina. Fișele sunt de mai multe tipuri: fișe de idei, de citate și de sinteză, care cuprind și judecăți de evaluare a ideilor.

2. **Rezumatul** simplu, de adnotare sau informativ, conține ideile de bază dintr-o lucrare.

3. **Conspectul** ca formă mai complexă de rezumat, alături de referat, recenzie și sinteză sunt de asemenea folosite pentru informarea și documentarea științifică.

4. **Metoda observației** este utilizată pe scară largă pentru investigare și culegere a datelor experimentale, respectându-se unele cerințe: formularea unui scop precis al observării, alcătuirea unui plan de observare, înregistrarea fidelă a datelor (video, audio sau clasică), clasificarea, compararea, raportarea și interpretarea datelor. Observarea poate fi spontană, științifică, de explorare și de experimentare.

5. **Metoda studiului de caz** cuprinde: prezentarea cazului; analiza cazului; propunerea de soluții și testarea acestora; aplicarea soluției mai eficiente.

6. **Analiza produselor activității școlare** care sunt: planificări, proiecte didactice, cataloage, lucrări efectuate de elevi la disciplinele opționale.

7. **Experimentul pedagogic** constă în măsurarea efectului produs ca urmare a introducerii unuia sau mai multor factori experimentali – spre exemplu: introducerea instruirii cu calculatorul. Experimentul se desfășoară folosind mai multe tehnici: tehnica grupului, pe care se experimentează, tehnica grupelor paralele (experimentală și de control), având aproximativ același nivel de cunoștințe și tehnica rotației factorilor, când grupa de control devine grupă experimentală, iar aceasta grupă de control.

8. **Eșantionarea** reprezintă alegerea unui număr de subiecți din populația școlară ce urmează a fi supuși experimentării sau controlului cercetării. În aceste cazuri, se folosește numai eșantionul experimental, testându-se înainte de experimentare, situația la care se pornește.

9. **Metoda testelor.** Testul este o probă precis determinată, ce implică o temă sau un grup de sarcini. Aplicând testul la un eșantion (grup de referință) obținem etalonul, sau tabelul de notare, care este o scară cu reperi numerice.

În funcție de ceea ce măsurăm, întâlnim teste pedagogice (de cunoștințe, deprinderi, abilități), teste psihologice și sociometrice, care măsoară relațiile interpersonale din grup. Cerințele unui test sunt: validitatea (să poată măsura ceea ce ne propunem), etalonarea, pentru a corespunde vârstei sau clasei de elevi testată), standardizarea, adică aplicarea și corectarea uniformă pentru toți subiecții, să permită exprimarea rezultatelor în unități de măsură și să folosească notarea dihotomică (răspuns corect sau greșit). Punctajul general al unui test rezultă din totalul punctelor obținute la itemii care-l compun.

10. **Interviul și chestionarele scrise,** convorbirea individuală sau în grup, ancheta psihopedagogică și studiul documentelor școlare constituie tehnici eficiente pentru culegerea și interpretarea datelor necesare cercetării pedagogice. În aceste cazuri, se precizează problema de cercetat, eșantionul și indicatorii la care ne raportăm răspunsurile.

11. **Metoda analizei psihopedagogice a datelor experimentale,** prin clasificarea și ordonarea acestora, folosind calculul statistic, curbele statistice de mărime, de distribuție și de corelație, al cărei coeficient exprimă gradul de legătură între șiruri de măsuri corespunzătoare – spre exemplu, între inteligență și randamentul școlar s-a constatat că există un coeficient de corelație de 0,50.

12. **Metoda scării de opinii și atitudini,** în care rezultatele se distribuie pe o scară cu mai multe intervale. De exemplu, opinii sau atitudini: corecte, incorecte, mai puțin corecte etc. Rezultatele la învățătură la o clasă pot fi distribuite pe o scară cu 4 intervale de câte 5 puncte fiecare sau pe o scară de calificative: foarte bine, bine, suficient, insuficient.

Cercetarea pedagogică este o acțiune de observare și investigare, pe baza căreia cunoaștem, ameliorăm sau inovăm fenomenul educational. Nu toate fenomenele educationale pot fi supuse unei experimentări riguroase (exemplu: formarea sentimentelor morale). Practica educativă constituie, pentru cercetător, o sursă de cunoaștere, un mijloc de experimentare, de verificare a ipotezelor și de generalizare a experienței pozitive. În acest timp cercetarea pedagogică, prin concluziile ei, contribuie la inovarea și perfecționarea procesului de învățământ și de educație.

BIBLIOGRAFIE:

1. Tudorica, R. - Managementul Educației în Context European, Editura Meronia, București, 2006;
2. Jinga, I. - Curs "Management Educațional" – Concepte și strategii, 2008;
3. Cucos, C. - Psihopedagogie, Editura Polirom, București.

22.PROIECTAREA DIDACTICĂ A UNEI LECȚII BAZATE PE INVESTIGAȚIE

Profesor psih. DICU SEVASTIA LIZUCA
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Băbeni
Județul Vâlcea

Proiectul de lecție este un instrument de lucru al profesorului prin care acesta anticipează demersul didactic, astfel încât să poată fi aplicat în practică, fiind un ghid de acțiune în desfășurarea lecției, atât pentru profesor cât și pentru elevii săi. [3]. Lecția pregătită prin demersul de proiectare devine un „film” alcătuit din microsecvențe de învățare, pe care profesorul le concepe astfel încât să realizeze o bună corelație între conținutul lecției (care este dat de programa școlară), obiectivele stabilite și strategiile didactice alese. Aceste componente sunt interdependente, iar calitatea și eficiența procesului de învățare depinde și de abilitatea profesorului de a ține cont de toate aceste determinări. Spre exemplu, fixarea unui obiectiv operațional precizează o anumită competență pentru atingerea căreia se impune alegerea unei anumite strategii, iar împreună conduc la alegerea unei probe de evaluare adecvate. [2].

Pentru a oferi un proces instructiv-educativ de calitate, profesorul își stabilește un anumit standard de calitate al lecției prin formularea obiectivelor operaționale în acord cu obiectivele de referință din programa școlară, în proiectului didactic (scris sau imaginat). Implementarea standardului presupune organizarea unor activități de învățare integrate în strategii didactice adecvate contextului învățării, iar dovada reușitei este atingerea obiectivelor operaționale propuse. Exemplific cele spuse prin conturarea demersului metodic al unei lecții bazate pe investigație, cu accent pe corelația între obiectivele propuse și strategia didactică aplicată. Investigația este o metodă complexă, care se bazează pe curiozitatea firească a elevilor în legătură cu natura și explicarea acesteia. În sens didactic, investigația reprezintă o strategie care încurajează elevii să adreseze întrebări, să proiecteze și să realizeze acțiuni de căutare de informații, să noteze observații și să reflecteze la noile descoperiri, cu scopul de a le aplica în context nou, teoretic sau practic (rezolvare de probleme, realizare de proiecte). Pentru lecția „Legea lui Arhimede” la disciplina Fizică, clasa a VIII-a, unitatea de învățare „Mecanica fluidelor”, prelucrarea didactică a conținutului

în sensul menționat mai sus presupune o serie de acțiuni și decizii din partea profesorului și anume:

- analiza programei, a conținutului manualului și documentare în legătura cu tema;

- promovarea învățării de profunzime și autentică, de exemplu prin: cunoașterea profundă a subiectului, stimularea interacțiunii continue între elev și profesor, relaționarea cunoștințelor noi cu cele anterioare, evidențierea obiectivelor și așteptărilor sale în legătură cu activitatea de învățare, utilizarea și integrarea metodelor de predare și evaluare care angajează elevii pe termen lung în realizarea sarcinilor de învățare, manifestarea încrederii în succesul elevilor și recompensarea efortului depus de elevi pentru rezolvarea sarcinilor de lucru;

- alegerea investigației ca strategie didactică;
- stabilirea obiectivelor operaționale în acord cu taxonomia Bloom revizuită;
- conturarea ciclului învățării care se pretează optim la conținutul ce urmează a fi abordat. Un exemplu ar fi ciclul în patru etape: informare/provocare, explorare, explicație, aplicare/fixare/evaluare – care este o variantă posibilă în lecția de științe.

- pretestarea este necesară pentru evidențierea cunoștințelor anterioare și a concepțiilor elevilor în legătură cu noul subiect;

- realizarea evaluării de proces și rezultat;
- aplicarea evaluării de progres: aceasta are o valoare formativă ridicată, pentru că este centrată pe obiectivele de învățare.

Pentru a formula un obiectiv operațional, enunțul respectiv trebuie să descrie concret următoarele:

- capacitatea/competența elevului după o secvență de învățare (ceea ce știe sau poate face elevul cu ceea ce a învățat);

- condițiile în care elevul își demonstrează competența;

- nivelul considerat acceptabil de profesor.

Taxonomia Bloom tradițională ierarhizează liniar domeniul cognitiv pe următoarele nivele: cunoaștere, comprehensiune, aplicare, analiză, sinteză, evaluare.

Taxonomia Bloom revizuită [1] redefineste domeniul cognitiv ca intersecție a două dimensiuni: dimensiunea proceselor cognitive și dimensiunea cunoștințelor.

În consecință, fiecărui nivel de cunoștințe îi poate corespunde un nivel al proceselor cognitive, astfel că elevul poate să-și amintească cunoștințe factuale sau procedurale, să înțeleagă cunoștințe conceptuale sau metacognitive sau să analizeze cunoștințe metacognitive

sau factuale. În acord cu cele de mai sus, formularea corectă a obiectivului permite descompunerea lui în trei acțiuni deoarece taxonomia revizuită diferențiază între „a ști ce”, conținutul gândirii și „a ști cum”, sa procedeze elevul astfel încât să rezolve probleme.

- O1. Elevul să utilizeze cunoștințele privind interacțiunea corpului (minge, înotător, bule de aer) cu apa pentru a preciza cauza apariției forței arhimedice în cuvinte proprii.

- O2. Elevul să realizeze experimentul propus în fișa de activitate experimentală pentru a stabili (a descoperi) calitativ modulul forței arhimedice, util în deducerea matematică a formulei (legea lui Arhimede).

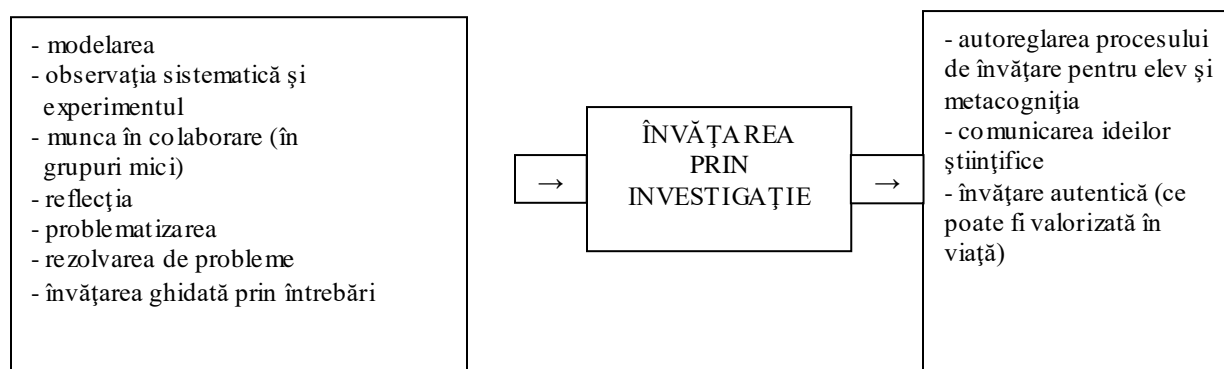
- O3. Elevul să distingă comportarea diferită a corpurilor introduse în lichid (experiment demonstrativ), pentru a caracteriza forța rezultantă în toate cazurile de plutire. (fișă de activitate independentă 1).

- O4. Elevul să realizeze un dispozitiv funcțional folosind materialele enumerate (în fișă de activitate independentă 2) pentru a demonstra funcționarea unui submarin.

- O5. Elevul să coreleze cunoștințele personale pentru a rezolva problema propusă, interpretând din punct de vedere fizic rezultatul.

Având în vedere specificul conținutului, învățarea prin investigație este tipul de învățare care susține cel mai eficient atingerea obiectivelor operaționale propuse deoarece implică anumite metode și determină efecte specifice, așa cum reiese din schema 1.

Schema 1.



O metodă actuală, modernă, care poate fi utilizată datorită specificului disciplinei, este *învățarea ghidată prin întrebări* care are rolul de a angaja curiozitatea naturală a elevilor în procesul de învățare. Prin implementarea acestei metode elevul nu este intimidat și nici nu este pus în situații neplăcute, deoarece profesorul începe cu întrebări structurate și dirijează întrebările, la final, spre întrebări deschise.

Am considerat că această metodă se poate utiliza adecvat atingerii obiectivului O1 din lecție, așa cum exemplific în cele ce urmează și sintetizez în tabelul 1:

- se pornește de la anumite memorări (menținerea unei mingi sub apă, un înotător care face pluta) și pe baza unui experiment demonstrativ foarte scurt (producerea de bule de aer, cu un furtun, la baza unui pahar cu apă);
- se adresează o serie de întrebări prin care elevul este ghidat spre înțelegerea apariției unei noi forțe, identificarea cauzei acesteia și precizarea originii, direcției și sensului acestei forțe.

Tabelul 1. Ilustrarea metodei de învățare ghidată prin întrebări.

<i>Activitatea profesorului (întrebări)</i>	<i>Activitatea elevului (răspunsuri)</i>
Ce simțiți când doriți să mențineți o minge sub apă ?	Este dificil, întâmpinăm o rezistență.
Ați încercat să faceți pluta pe apă?	Da!
Dar în aer puteți?	Nu se poate, rămânem pe podea.
Cine va „ajută” să faceți pluta?	Apa!
Dar de ce e dificil să țineți mingea sub apă?	Apa exercită presiune pe suprafața mingii.
Cum se numește presiunea la un anumit nivel în lichid?	Presiunea la un anumit nivel în lichid se numește presiune hidrostatică.
Ce determină această presiune pe suprafața corpului?	Presiunea exercitată pe suprafața corpului determină o forță!
Ce poate face această forță ?	Ține înotătorul la suprafață și împinge mingea în sus, spre suprafața apei.
Ce se întâmplă cu bulele de aer de la baza vasului cu apă ?	Bulele de aer se ridică spre suprafață.
Pe ce direcție se mișcă bulele ?	Se ridică vertical.
<i>Profesorul dă numele forței și cere elevilor să o definească.</i>	Forța arhimedică F_A este o forță care se datorează presiunii hidrostatice și care împinge corpurile vertical în sus! <i>(S-a atins obiectivul O1)</i>
Dar ce se întâmplă cu o piatră	O piatră lăsată în apă se scufundă.

lăsată în apă?	
<p>Ce valoare numerică are F_A ?</p> <p>De cine depinde F_A ?</p> <p><i>(întrebările deschid curiozitatea elevului spre noi răspunsuri, noi cunoștințe, vezi O2 și O3)</i></p>	?!

Când elevii sunt aduși în fața unor noi cunoștințe științifice, vor încerca să le integreze în sistemul propriu de cunoștințe, pre-existent, care formează concepțiile elevilor. Cunoașterea concepțiilor elevilor este posibilă prin diferite tehnici de investigare, de exemplu elevul poate fi solicitat să definească un concept, să efectueze un desen prin care să reprezinte un fenomen sau fapt, să emită o predicție în legătură cu desfășurarea unui fenomen, să analizeze o concepție expusă de un coleg sau chiar din știință etc.

De multe ori, concepțiile elevilor sunt greșite, de aceea este necesar să fie cunoscute de către profesor pentru a putea ajuta elevul să dobândească în mod activ cunoștințe corecte din punct de vedere științific, prin organizarea de activități de învățare specifice, având următoarele etape:

- evidențierea ideilor naive ale elevilor: în acest sens se poate aplica cu succes tehnica „știu, vreau să știu, am învățat” ;
- formularea de predicții pe baza concepției;
- contrapunerea a două concepții contradictorii sau a concepției evidențiate cu fapte reale;
- argumentarea și justificarea supozițiilor, formulate prin prisma concepției;
- găsirea limitelor concepției prin aplicarea în practică (observare, experiment).

În cadrul lecției „Legea lui Arhimede”, plutirea corpurilor este un aspect științific în legătură cu care elevii pot să aibă anumite concepții care pot fi dezvăluite și „tratate”. În acest sens, propun elevilor următorul tabel, care va fi completat pe parcursul desfășurării lecției.

Tabelul 2. Evidențierea ideilor naive.

<i>Ce știu despre plutirea corpurilor?</i>	<i>Ce cred că știu despre plutirea corpurilor?</i>	<i>Ce vreau să știu despre plutirea corpurilor?</i>	<i>Ce am învățat despre plutirea corpurilor ?</i>

În concluzie, prin secvența de proiectare prezentată și exemplul concret de realizare a corelației între obiectivele operaționale și strategia didactică aleasă, cu scopul atingerii obiectivelor, susțin ideea importanței stabilirii unor standarde de calitate în organizarea și desfășurarea unei activități instructiv-educative.

Investigația are valențe multiple, atât ca tip de învățare cât și ca metodă psihopedagogică utilizată de profesor pentru organizarea unor activități de învățare eficiente și utile pentru elev. Învățarea prin investigație stimulează inițiativa elevilor pentru luarea deciziilor și le oferă posibilitatea de a se implica activ în procesul de învățare, prin integrarea optimă a noțiunilor și restructurarea sistemului noțional propriu, ceea ce conferă un caracter operațional accentuat cunoștințelor dobândite.

BIBLIOGRAFIE:

[1] Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. 2001, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*, Longman, New York.

[2] Ciascai, Liliana, 2001, *DIDACTICA FIZICII*, Corint, București.

[3] Ionescu, Miron, coord. 1998, *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna Învățământului, București.

23.POLITICI EDUCAȚIONALE

Profesor SAMOILĂ DANIELA MIHAELA

Colegiul Național de Informatică „Matei Basarab” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Proiectele educației pentru mileniul III vizează transformarea practicilor educaționale tradiționale în baza noilor principii specifice educației și pedagogiei contemporane: educație globală, învățare pe parcursul întregii vieți, educația pentru toți, șanse egale, parteneriat în educație. Învățarea în profunzime, bazată pe acțiunea și responsabilizarea celui care învață, formarea de competențe, integrarea cunoștințelor în structuri de aplicație, predarea interactivă, curriculum inter- și transdisciplinar sunt doar câteva concepte, idei, pe care se bazează pedagogia contemporană, fiind generate de comutarea societăților europene către globalizare și către societatea bazată pe cunoaștere, de necesitatea sincronizării între dezvoltarea societății și dezvoltarea educației, de noile rezultate ale unor evaluări și aplicații în sistemele educaționale, de necesitatea integrării și globalizării educației.

În consens cu noile principii specifice educației și pedagogiei contemporane și cu documentele de politică educațională europeană, care au stat la baza construirii sistemelor educaționale actuale, se situează și cerințele care vizează adaptarea școlii la posibilitățile de instruire ale elevilor, precum și nevoia vitală a unei educații de bază, considerată o problemă prioritară în toate statele lumii.

În contextul actual se impune depășirea frontierelor rigide, deplasarea accentului educației spre conștientizare, cooperare, gândire critică și selecție, adaptabilitate și interpretarea lumii mereu schimbătoare. Cheia succesului se găsește în “buzunarul pedagogilor, al didacticienilor și, mai ales, al practicienilor (educatoare, învățători, profesori).

Ea se traduce prin proiectarea, organizarea și diseminarea tehnicilor unui demers didactic. Un profesor bun propune elevilor săi contexte educaționale variate, asumându-și efectele, nu întotdeauna pozitive, ale acestor activități de predare-învățare-evaluare, astfel încât educabilii să se poată adapta cu ușurință dezideratelor societății. De exemplu, în cadrul orelor de literatură română se pot utiliza cu succes următoarele strategii didactice interactive: “Știu/ Vreau să știu/Ce pot să mai aflu ?”, “Termeni- cheie dați în avans” –pentru anticiparea destinului personajelor, “Scaunul autorului” –pentru exprimarea unor opinii, “Puzzle”-pentru

captarea atenției la clasa a V-a. La acestea, desigur, se adaugă precizarea regulilor și evaluarea corectă. Împărțirea elevilor în grupuri mai mari sau mai mici, neomogene și /sau omogene, ca și lucrul individual asigură dezvoltarea individului.

De multe ori ne place să afirmăm că școala românească se află la o răscruce, la un nou început de drum. Ne „place” să ne punem speranța într-un viitor mai bun, un viitor care să dea șanse reale de afirmare a celor care, deocamdată, pentru un timp, sunt copiii, sunt elevii noștri. Luptăm din răspuțeri să le asigurăm educația necesară pentru a putea avea o șansă.

Sistemele educaționale actuale, adaptate cerințelor educaționale specifice populației școlare diverse, s-au construit în baza ideilor și principiilor pedagogiei contemporane, o pedagogie interactivă, care accentuează importanța formării competențelor și se caracterizează prin următoarele dimensiuni:

- reconsiderarea rolului elevului, care devine subiect al educației;
- utilizarea tehnologiilor informatizate în educație (computer, internet, clase virtuale) în: proiectarea predării, dirijarea învățării, monitorizarea actului didactic;
- trecerea de la sisteme educaționale organizate ierarhic la sisteme educaționale organizate după modelul rețelei;
- învățare prin rezolvarea de probleme, stimularea gândirii critice;
- preocupare pentru formarea competențelor;
- tendința de prospectare, anticipare, reconstrucție a structurilor de învățare;
- preponderența experiențelor interactive, care generează învățare în profunzime: predare-învățare cooperantă, lecții bazate pe experiență de viață, confruntări de opinii;
- reconstrucția spațiului școlar în vederea favorizării interacțiunilor, cooperării, schimbului de experiențe, opinii, ascultării active.

În contextul viziunii postmoderniste asupra educației, pedagogiei, își găsește locul și abordarea constructivistă a cunoașterii și învățării, considerată o paradigmă postmodernistă în educație. Orientarea către individ și valorile sale, modul subiectiv al cunoașterii individuale, dezvoltarea personalității în context autentic social, construcția proprie a cunoașterii prin elaborarea de sensuri și semnificații variate, prin interpretare, argumentare conform unei experiențe cognitive proprii, sunt câteva dintre dimensiunile constructiviste care se regăsesc și în postmodernism.

Promovând conceptul de educație permanentă și reluând problematica legată de diferite niveluri ale educației, Comisia Internațională pentru Educație în sec. XXI reafirmă unul dintre principiile fundamentale promovate de UNESCO, și anume: nevoia vitală a unui

învățământ elementar, a unei educații de bază, care reprezintă o problemă prioritară în toate țările lumii, și care trebuie să includă milioanele de adulți analfabeți, copiii neșcolarizați și copiii care părăsesc școala după primii ani de studii.

Importanța educației de bază, realizată în cadrul învățământului preșcolar, primar și secundar inferior (în general până în jurul vârstei de 14 ani), dar și în cadrul familiei și prin programele educaționale destinate adulților, realizate în afara structurilor sistemului educațional, rezultă din faptul că reprezintă o etapă esențială în pregătirea pentru viață, în care copilul învață ”cum să învețe” și devine capabil să decidă în legătură cu calea ce o va urma în viitor.

Democratizarea sistemului educativ românesc, ameliorarea calității învățământului, valorizarea rolului social al educației, dezvoltarea valorilor culturale românești, promovarea identității culturii românești în cadrul culturii universale, formarea cetățenilor responsabili, activi, care să contribuie la dezvoltarea unei societăți democratice, sunt obiective prioritare ale politicii educaționale românești, evidențiate după 1990, convergente cu obiectivele dimensiunii europene.

Politicile educaționale actuale vizează dezvoltarea învățământului preuniversitar (educația de bază, învățământul profesional și cel secundar superior), modernizarea învățământului superior și compatibilizarea nivelurilor naționale de calificare cu cele europene.

Între direcțiile avute în vedere în cadrul reformei învățământului românesc, reforma curriculară reprezintă segmentul esențial, central, care se constituie acum ca o tematică distinctă în științele educației. Programul reformei curriculare reprezintă un demers coerent de politică educațională națională, proiectat și derulat în concordanță cu tendințele și practicile europene curente.

Noua abordare a Curriculum-ului Național a generat un alt tip de cultură curriculară caracterizată prin: centrarea procesului de învățământ pe obiective de formare a competențelor și aptitudinilor; transformarea școlii centrate pe profesor într-o școală centrată pe elev prin

promovarea metodelor interactive de învățare, cultivarea aptitudinilor creative ale elevilor și crearea unor situații de învățare variate (profesorul este responsabil de modalitatea de organizare a programelor de învățare, performanțele elevilor confirmând sau infirmând eficiența acțiunilor didactice); abordarea inter și transdisciplinară a curriculum-ului școlar ;abordarea curriculum-ului în corelație cu problematica evaluării performanțelor școlare și a formării inițiale și continue a personalului didactic.

Modernitatea și caracterul inovativ al Curriculum-ului Național se regăsesc la nivelul următoarelor trăsături definitorii ale acestuia: plasarea învățării în centrul demersurilor educaționale; orientarea învățării spre capacități și competențe; utilizarea metodelor interactive; dezvoltarea spiritului critic, interogativ; stimularea gândirii creative; structurarea unui învățământ pentru fiecare prin flexibilizarea parcursurilor școlare; adaptarea conținuturilor învățării la interesele, aptitudinile elevului, la problemele și cerințele vieții sociale; responsabilizarea agenților implicați în actul educativ.

Având în vedere impactul învățământului obligatoriu asupra evoluției ulterioare a tinerilor, dar și asupra dezvoltării societății, precum și anvergura acestuia ca sector social (populația școlarizată, cadre didactice implicate, unități școlare), considerăm că elaborarea și aplicarea politicilor educaționale în domeniu trebuie să se realizeze cu maximă atenție, implicare și responsabilitate. De aceea, demersul investigativ realizat în cadrul lucrării, și mai ales soluțiile elaborate și implementate experimental, se vor a fi modalități concrete de respectare și aplicare corespunzătoare a politicilor menționate.

BIBLIOGRAFIE:

- Coord. Otilia Păcurari , Anca Târcă, Ligia Sarivan, Strategii didactice inovative, Ed.Sigma, București, 2003;
- S. Cristea, Dicționar de pedagogie, Ed. Litera Educațional, Chișinău, 2002

24. EDUCAȚIA ÎNTRE TRADIȚIONAL ȘI MODERN

Profesor CAZACU IULIAN

Școala Gimnazială Căinenii Mari Vâlcea

Județul Vâlcea

În ultimul deceniu, și cu deosebire după 1989, s-a impus o reconsiderare generală a strategiilor învățământului și cercetării din perspectiva integrării europene și a dezvoltării democratice a țării. Noile exigențe, așezate pe temelia recunoașterii supremației valorilor și a virtuților competiției pe un teritoriu al șanselor egale au făcut și mai evidentă relația informație- învățământ și informație- cercetare.

Numărul abordărilor teoretice și din perspectiva pragmatică crescute, paleta lor tematică s-a diversificat. Realitatea implicării informației în învățământ și cercetare a devenit, la rândul ei, mai stimulativă iar legăturile mai intense cu mișcarea internațională a ideilor au impulsivat în mod evident conținutul și ritmurile abordărilor.

O sinteză privind cărțile, studiile și articolele, apărute în România ultimilor ani, privitoare la contribuția informării documentare la dezvoltarea învățământului și cercetării permite receptarea și organizarea unei recolte bibliografice impresionante, produsă atât în publicațiile specializate în informarea documentară cât și în diverse teorii ale existenței sociale, de la cel politic la cel legislativ și de la acestea la aproape toate teritoriile științelor particulare.

Studiul celor mai importante surse atestă consecvența preocupărilor de a demonstra importanța factorului informațional în învățământ și cercetare dar și incongruențe ideatice, incapacitatea implementării reale a unei concepții sistemice care să pună în evidență mișcarea de tip organic din sfera învățământului și cercetării, cu deosebire sub raportul integrării dimensiunii informaționale.

Progresele învățământului și cercetării au fost condiționate de cantitatea și calitatea informației vehiculate în anumite perimetre, de gradul de adecvare al acesteia la obiectivele concrete ale proceselor. Într-o formă sau alta, aceste condiționări, aceste determinări au fost formulate în reglementările privind învățământul și cercetarea.

În perioada modernă relațiile învățământului și cercetării cu volumul și calitatea informațiilor au intrat pe făgașe organizate, s-au conturat nu doar ca expresie a unei filosofii de proces ci și în funcție de evoluțiile particulare din fiecare câmp.

Astăzi , problemele legate de integrarea factorilor informaționali în aceste sfere strategice , cum sunt învățământul și cercetarea , generează abordări diverse , bine profilate.

Ținând cont de tradiționalismul prelungit al activităților de informare documentarea din România era necesară o mobilizare mult mai intensă a specialiștilor cu viziune globală asupra dezvoltării transferului de informații și, cu deosebire , a celor preocupați de perfecționarea învățământului și cercetării printr-o radicală schimbare a locului informației în aceste procese.

Util de semnalat este și faptul că relația nu este univocă. Marile câmpuri de efort pe care le reprezintă învățământul și cercetarea au impus la rândul lor exigențe noi transferului de informații , au intensificat cercetarea legată de tehnologiile informației și, în general, legate de dinamica comunicării.

În perimetrul românesc , a doua jumătate a secolului al XX-lea a produs , la nivel general și în câmpurile disciplinare particulare , o puternică emulație. Deși marcată fundamental de totalitarism , societatea a recunoscut rolul major al învățământului și al cercetării și, prin condeiul unor reprezentanți de seamă , a formulat ipoteze, a căutat soluții.

Instituțiile de cercetare ale învățământului n-au sesizat decât în zone înguste locul nou al informației în procesul de învățare și, de aceea , multe realități noi , specific informării documentare, n-au fost introduse în programele privind perfecționarea pedagogiei.

Spectrul larg al contribuțiilor legate de dezvoltarea învățământului și cercetării , pe de o parte, și dezvoltarea informării documentare , pe de alta parte, permit detectarea unor preocupări care trimit la câteva concepte fundamentale și la noile lor conținuturi.

În raport cu sfera cercetării, învățământul este de multă vreme , considerat ca un sistem , cu o logică solidă relații și implicări bine cunoscute. În învățământ tradiția și autoritatea legii sunt incontestabile și pilduitoare. De aproape două secole , așezarea pe baze juridice a învățământului a fost traversată de roate liniile de forță ale modernizării societății românești.

S-a sesizat, practica recursului simplificat și, de regulă, tradiționalist la forme primare de activități , nealinieră la ritmurile contemporane și, mai ales , caracterul întâmplător și neintegrat al abordărilor . Pe fundalul unor remarci de acest fel s-au inițiat și s-au dezvoltat lucrări și activități legate de clarificările terminologice și metodologice. În absența unor specialiști în domeniu , zestrea națională a științelor informării a rămas săracă și plină de ezitări. Au apărut multe noțiuni noi , mai ales ca urmare a progresului tehnologic , s-au produs modificări de sensuri , amplificarea nevoilor de informare a generat permanent alte sintagme. În spațiul românesc , o parte din aceste noțiuni au intrat pe canale diferite, din

surse diferite, fără un control de specialitate consecvent , ceea ce a sporit și mai mult fluiditatea accepțiilor.

Cele mai susținute preocupări în aceste direcții s-au dezvoltat la nivelul acțiunii de standardizare. Multe dintre standardele românești sunt normalizări de metode și tehnici dar cuprind totodată definirea unor concepte și fixează accepții actualizate pentru multe noțiuni. Este adevărat că există un standard special privind terminologia informării documentare dar nu întâmplător, acesta este destul de vechi ceea ce afectează schimbările și înnoirile accelerate.

O mică parte din articolele publicate în reviste de specialitate din ultimii ani surprinde nevoia schimbării unghiurilor de abordare, în modernizarea câmpului noțional al informării documentare și redefinirii conceptelor în raport cu dinamica actuală a mișcării informațiilor. Ținând cont de tradiționalismul prelungit al activităților de informare documentară din România era necesară o mobilizare mult mai intensă specialiștilor cu viziune globală asupra dezvoltării transferului de informație și, cu deosebire , a celor preocupați de perfecționarea învățământului și cercetării printr-o radicală schimbare a locului informației în aceste procese .

Instituțiile de cercetare ale învățământului n-au sesizat decât în zone înguste locul nou al informației în procesul de învățare și de aceea , multe realități noi, specifice informării documentare , n-au fost introduse în programele referitoare la perfecționarea pedagogiei.

BIBLIOGRAFIE:

Ion Stoica, Structuri și relații informaționale în dezvoltarea învățământului și a cercetării românești, editura Alternative, București 1997

25. METODA GÉDALGE DE SOLFEGIERE

Profesor ANGELESCU ANA – MARIA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea



André Gédalge (1856-1926) a fost profesor la Conservatorul Național de Muzică din Franța unde a îndrumat la disciplina Contrapunct și Fugă, nume geniale de compozitori: Maurice Ravel, Paul Ducas, Arthur Honegger, Darius Milhaud, George Enescu etc.

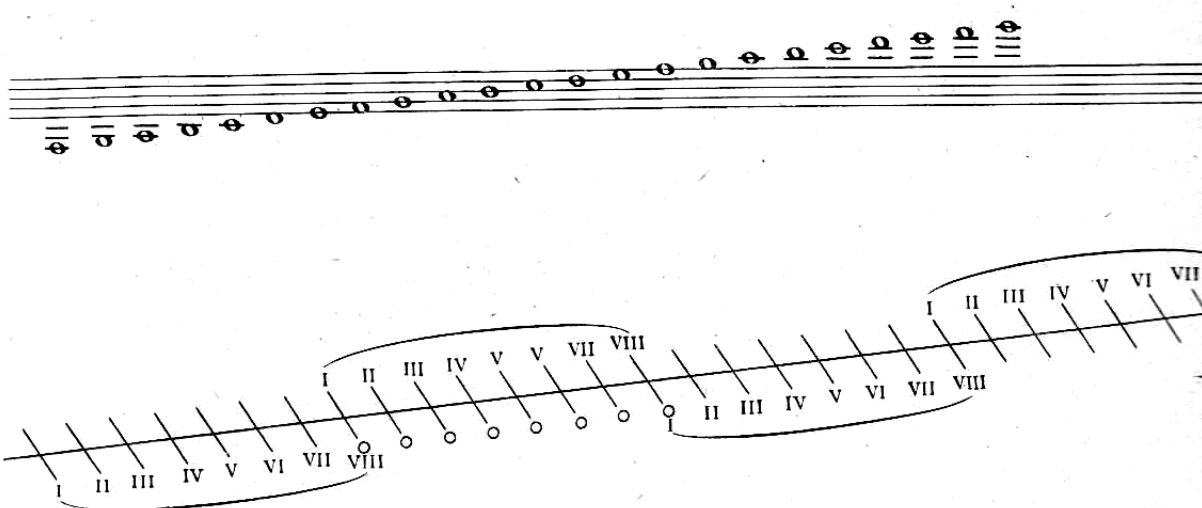
În bibliografia profesională a lui Gédalge se mai înscrie și deținerea postului de inspector al învățământului muzical din Ministerul Inspecției Publice și a Artelor Frumoase.

Acesta a publicat în 1922 o lucrare în 2 volume, intitulată *L'enseignement de la musique par l'éducation méthodique de l'oreille* (Învățarea muzicii prin educarea metodică a auzului).

Metoda lui Gédalge urmărește formarea deprinderilor de solfegiere tonală.

Această metodă este destinată învățământului de masă. Se adresează profesorilor ce predau la clasele elementare de solfegiu din școlile de muzică, din licee și colegii, dar și institutorilor, elevilor practicanți din școlile normale, tuturor acelorora care aveau nevoie de o instruire muzicală capabilă să-i înarmeze cu tehnica solfegierii unei partituri tonale. Metoda nu poate fi abordată – după opinia lui Gédalge – decât după împlinirea vârstei de 10 ani.

Chiar din introducere, Gédalge precizează intenția și prezintă succesiv procedeele care configurează metoda: la baza formării auzului muzical, în strânsă legătură cu reproducerea fidelă a sunetelor muzicale, stă calitatea tehnicii de însușire/ memorare a intervalelor, studiate prin gama diatonică majoră, prin treptele numite prin cifre. Noutatea constă în notarea prin cifre romane a celor 8 sunete din gama Do. Etapa trebuie să o precedă pe cea în care sunetele vor fi numite concomitent (cifre și silabe muzicale), apoi numite numai silabic.



Cifrele romane au rolul de a arăta că treptele gamei diatonice sunt funcții armonice cu un anumit mers obligatoriu, destul de variat:

ETAPA 1: I – II – III – IV – V – VI – VII – VIII

ETAPA 2 : I – II – III – IV – V – VI – VII – VIII

Do – Re – Mi – Fa – Sol – La – Si – Do

ETAPA 3: Do – Re – Mi – Fa – Sol – La – Si – Do în diverse chei

Materialul este prezentat într-un număr de 18 lecții și au următorul conținut însoțit de recomandări metodice:

Intonarea gamei majore diatonice, ca material didactic de bază, în succesiune ascendentă și descendentă, numind sunetele prin cifre în limba franceză

- I = un – II = deux – III = trois – IV = quatre – V = cinq – VI = six – VII = sept – VIII = huit;

Intonarea gamei majore în canon:

▪ Vocea 1: I – II – III – IV – V – VI – VII – VIII;

▪ Vocea 2: I _____ II – III – IV – V – VI ;

- Același exercițiu pe diverse tonici: cifra I poate să fie orice tonică a unei game majore, ca primul exercițiu de transpoziție adică adaptarea a modelului major pe orice sunet: Re, Mi b, La, Mi, etc..

- Se memorează și se exersează intervalele în următoarea ordine, deloc întâmplătoare, ordine care asigură succesul metodei: octava, secunda mică și secunda mare, cvinta, semitonurile cromatice și diatonice ale gamei majore, terțele mari și mici, cvarta perfectă, cvinta micșorată, septima mică/mare, cvarta micșorată. Exemple de trepte notate spre a fi intonate:

- a) I – VIII – I; VIII – I – VIII (pe tonici diferite)
- b) VIII – VII – VIII; I – VII – I; I – II – I (pe tonici diferite)
- c) Intonarea armonică (pe tonici diferite) I – II – I; I – VII – I;
- SAU :V _____
VII – I – II - III
- d) I – VII – I – V – I – II – I – VIII, 8 combinații de secunde, cvinte perfecte, octave (pe tonici diferite)
- e) Notele ce formează semitonuri în gama cromatică sunt tratate ca sensibile:

32 – EXERCICES SUR LES DEMI-TONS

Son DO sur la 1^{re} ligne

1. * DO DO dièze etc. RÉ MI FA SOL LA SI DO DO SI SI bémol SI b LAB LAB b SOL b Gamme diatonique de DO pour finir

2. * DO

- f) Exercițiile de modulație diatonică au următoarea desfășurare:

en do DO RÉ MI FA en ré b FA SOL b FA MI b en mi b MI b RÉ MI b en si b MI b FA SOL LA b en la LA SOL # LA etc.

I..... IV — III..... II — I..... I — IV..... VII — I..... I

- g) Exerciții pentru intonarea terțelor:

4 fois

1^{re} - VII VIII VIII II III III III II VIII III VIII etc.
 2^e - SI DO DO RÉ MI MI MI RÉ DO MI DO etc.

4 fois

1^{re} - VIII III II II VIII VII VII VII VIII II VII II etc.
 2^e - DO MI RÉ RÉ DO SI _____ DO RÉ SI RÉ etc.

4 fois

1^{re} - II VII VII II VIII VIII VII VI _____ VII VIII VI VIII etc.
 2^e - RÉ SI SI RÉ DO _____ SI LA _____ SI DO LA DO etc.

h) Exercîții cu cvinte micșorate încadrate în cadențe tonale

1^{re} fois sept quatre trois quatre sept un sept quatre trois quatre sept un sept quatre trois
 2^e fois si fa mi fa si do do sol \flat fa sol \flat do ré \flat do \sharp sol fa \sharp

1^{re} fois quatre sept un sept etc..... sept etc.....
 2^e fois sol do \sharp ré ré lab sol lab ré mi \flat ré \sharp la sol \sharp la ré \sharp mi

1^{re} fois sept etc..... sept..... sept.....
 2^e fois mi si \flat la si \flat mi fa fa do \flat si \flat do \flat fa sol \flat fa \sharp do si

i) Citirea canoanelor cu cifre sau note, pe portativ, fără chei:

Son I sur la 1^{re} ligne (Canon)

I) * I (ou DO)

Son VIII sur la 4^e ligne (ton de DO) (Canon)

II) * V

j) Exerciții la 3 voci (trison) fără cheie (pe tonici diferite);

k) Ritmuri simple formate din: note întregi, doimi, optimi, sunt încadrate în măsurile de 2/2, 4/4, 2/4, 3/4, 3/8, 6/8. Spre sfârșitul lecției se fac exerciții cu triolet egal de optimi;

l) Exerciții de transpoziție la secunde mici superioare/inferioare și la alte intervale prin utilizarea tuturor cheilor în uz muzica tonală clasică;

B Transposer en R \flat , R \acute{e} \sharp ; MI \flat , MI \sharp ; SI \flat , SI \sharp ; DO \sharp .

1)

Transposer en SOL \flat , SOL \sharp ; MI \flat , MI \sharp ; R \acute{e} \flat , R \acute{e} \sharp ; FA \sharp .

2)

BIBLIOGRAFIE:

- Munteanu Gabriela, *Didactica educației muzicale – Ediția a II-a*, Ed. Fundației România de Măine, București, 2007
- Vasile Vasile, *Metodica educației muzicale*, Ed. Muzicală, București, 2004

26. UTILIZAREA DE ACTIVITĂȚI “ICEBREAKER” ÎN PREDARE

Profesor TIȚOIU ELENA FLORIANA
Liceul Tehnologic “Henri Coanda” Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

Toate studiile arată că învățarea vine în urma exercițiului, adică punând în practică ceea ce am învățat pentru a putea, de exemplu, răspunde la întrebări. Acest lucru îi determină pe elevi să prelucreze informația și să îi confere un sens găsit de ei. Acest proces este numit “**constructivism**”.

Studiile subliniază faptul că metodele active:

- Creează o învățare mai profundă și o mai bună aplicare a cunoștințelor
- Elevii dau dovada de o bună memorare
- Elevii dezvoltă aptitudini de gândire mai bune
- Sunt mai apreciate de elevi

Deseori ne confruntăm cu dificultăți în predare din cauza refuzului elevilor de a colabora. Atunci ne vedem puși în situația de a improviza, de a găsi metode de activare a elevilor. Activitățile de icebreaking sunt deseori utile în astfel de situații, mai ales când clasele sunt la început și elevii nu se cunosc foarte bine. Sunt de ajutor și atunci când dorim să punem baza pentru o lecție nouă. Aceste icebreakers fac parte din predarea activă, una din metodele de lucru preferate de elevi.

Metoda Icebreaker este o metoda interactivă și de foarte multe ori amuzantă, ceea ce detensionează atmosfera din clasă și ajută la o mai bună formare prin lucrul în echipă. Uneori această activitate poate fi folosită și pentru a genera emoții, sau idei de la care să pornească o nouă lecție. Aceste idei sau emoții trebuie să fie notate și discutate, iar ulterior sunt integrate în cadrul lecției.

Aceste activități au un rol important în derularea procesului de predare învățare deoarece ele stabilesc tonul lecției sau al modului în care aceasta se desfășoară. Icebreaker de fapt constă în activități în sine, ce se desfășoară sub diferite forme – jocuri, întrebări, dialoguri în situații date. Câteva dintre acestea vor fi menționate mai jos.

În clasă, mai ales acele clase de gimnaziu și liceu următoarele trei activități au fost făcute cu succes.

Ceea ce ne dorim toți este să îi angajăm pe elevii noștri în discuție, mai ales la orele de Limba Engleză, sau limba franceză, așa că următoarele activități sunt dintre cele care pot să îi implice pe elevi să aibă discuții legate de materie între ei, sau cu profesorul.

Roiuri și linii

Cum se joacă

În acest icebreaker, studenții sunt instruiți fie să se alinieze într-o anumită ordine (după data nașterii, de exemplu) fie să se adune în "roiuri" pe baza a ceva ce au în comun (pantofi similari, de exemplu). Ceea ce e grozav la acest joc este că îi ajută pe studenți să descopere repede lucrurile pe care le au în comun. Este de asemenea foarte ușor de realizat. Elevii nu trebuie să vină cu nimic inteligent, și ei pot răspunde la fiecare întrebare fără să se gândească prea din greu la ea. Jocul îi menține pe elevi în mișcare și vorbind, și creează un fel de simț de apartenență și comunitate în clasă.

Iată câteva exemple de întrebări pe care le poți utiliza pentru acest joc:

- Aliniați-vă în ordine alfabetică după primul vostru nume.
- Aliniați-vă în ordine alfabetică după numele de familie.
- Strangeți-vă laolaltă cu cei care au aceeași culoare de ochi ca și voi.
- Strangeți-vă laolaltă cu cei care ajung la școală în același fel ca și voi (cu mașina, autobuzul, pe jos..)
- Aliniați-vă în ordine după luna nașterii, începând cu 1 Ianuarie până pe 31 Decembrie.
- Aliniați-vă în ordine după cât de multe limbi vorbiți.
- Strangeți-vă în 3 roiuri: Cei care au o multime de treburi acasă, cei care au doar câteva treburi de făcut acasă, și cei care nu au nicio treabă de făcut acasă.
- Strangeți-vă laolaltă cu cei care au același anotimp favorit ca și voi.

Cercurile Concentrice

Cum se joacă

Acest icebreaker îi pune pe elevi să se așeze singuri într-un cerc interior și în unul exterior, cei dinăuntru cu fața spre exterior, făcând perechi. Perechile își discută răspunsurile la o întrebare "să ajungem să ne cunoaștem", apoi se rotesc pentru întrebarea următoare, formând un nou parteneriat. Acest joc dă șansa elevilor să aibă o mulțime de conversații unu-la-unu cu mulți dintre colegii lor de clasă și îi ajută să se simtă mai repede acasă în clasă.

Posibilitățile pentru întrebări în acest fel de configurație sunt nesfârșite; fii sigur că utilizezi mai mult întrebări deschise care îi pun pe studenți să vorbească, mai curând decât pe cele care cer un simplu Da sau Nu ca răspuns. Iată câteva exemple de întrebări:

- Tu joci vreun sport? Dacă da, ce sport?
- Te consideri timid sau sociabil? De ce?
- Care este ultimul film pe care l-ai văzut? Ți-a plăcut?
- Descrie cina ta perfectă.
- Ce ai face cu un milion de dolari?
- Care este acel lucru la care esti cel mai bun?

Asta sau Aia

Cum se joacă

Acest icebreaker îi pune pe elevi să dezbată informal teme ușoare cum sunt, “Ce animal este cel mai bun prieten: câinele sau pisica?” Studenții trebuie să aleagă o poziție, apoi să se miște fizic în acea parte de încăpere în care stau cei care reprezintă opinia lor – de o parte a încăperii, adică susținătorii câinilor, în cealaltă parte, susținătorii pisicilor – apoi fiecare trebuie să vorbească despre motivele pentru care au ales acea parte. Acest joc a fost întotdeauna un succes uriaș cu orice grup la care am predat vreodată: construiește încrederea elevilor de a vorbi în fața colegilor lor, îi ajută pe elevi să-și găsească repede spiritele înrudite, și înseamnă de asemenea multă distracție.

Exemple de întrebări pentru Asta sau Aia:

- Ai vrea mai curând să trăiești la țară sau în oraș?
- Ar trebui să li se ceară tuturor elevilor să învețe o a doua limbă?
- Ce e mai rău: o respirație urât mirositoare sau mirosul corpului?
- Ți-ar plăcea să fii mai curând în interior sau în exterior?
- Ce e mai bine: Să joci un sport sau să te uiți la sport?
- Ai vrea mai curând să călătorești în fiecare zi sau să nu pleci niciodată de acasă?

27.POLITICI EUROPENE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI ȘI FORMĂRII PROFESIONALE

Profesor BECHERU RAMONA FLORENTINA

Colegiul de Silvicultură și Protecția Mediului Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Profesor BECHERU COSMIN

Școala Gimnazială Dăești

Județul Vâlcea

Europa s-a confruntat, începând cu 2010, cu o importantă perioadă de transformări. Criza a anulat anii de progres economic și social și a scos în evidență slăbiciunile structurale ale economiei europene. În același timp, lumea evoluează rapid și deficiențele pe termen lung care sunt mondializarea, presiunea asupra resurselor și îmbătrânirea se intensifică. Astfel că se impune ca UE să-și ia viitorul în mâini. Europa poate reuși dacă acționează ca un colectiv, ca Uniune. A trebuit să se elaboreze o strategie care să ajute să iasă din criză cu mai multă putere și ca economia UE să fie una inteligentă, durabilă și incluzivă cu nivele de încadrare, de productivitate și de coeziune socială crescute. Europa 2020 oferă o imagine a ceea ce va fi o economie socială de piață în sec. XXI.

Europa 2020 prezintă trei priorități care se întăresc mutual: • o creștere inteligentă: dezvoltarea unei economii fondată pe creștere și inovare; • o creștere durabilă: promovarea unei economii mai eficiente în utilizarea resurselor, mai verde și mai competitivă; • o creștere incluzivă : încurajarea unei economii cu procente înalte de încadrare, favorizând coeziunea socială și teritorială.

UE a definit progresele pe care le dorește îndeplinite în 2020. În această optică, Comisia a propus fixarea următoarelor obiective majore: 75% din populația cu vârsta cuprinsă în intervalul 20-64 ani ar trebui să aibă un loc de muncă; 3% din PIB –ul UE să fie investit în cercetare și dezvoltare; obiectivele 20/20/20 în materie de climat și de energie ar trebui să fie atinse; procentul de abandon școlar ar trebui redus sub 10% și cel puțin 40% din generațiile tinere ar trebui să obțină o diplomă de învățământ superior; ar trebui redus cu 20 milioane numărul de persoane amenințate de sărăcie.

Prioritatea *O creștere inteligentă – o economie fondată pe cunoaștere și inovație* înseamnă întărirea rolului cunoașterii și al inovării ca un motor al viitoarei noastre creșteri.

Aceasta înseamnă, în primul rând, o ameliorare a calității educației noastre, întărirea performanței cercetării noastre, promovării transferului de inovație și de creșteri în întreaga Uniune, utilizarea deplină și integrală a tehnologiilor de informație și a comunicării și aceasta necesită transformarea ideilor novatoare în produse noi și în servicii, cu scopul de a crea creșterea, locuri de muncă de calitate și de a face față deficitelor societății europene și mondiale. În sensul acestei priorități, Europa trebuie să acționeze în domeniile următoare: *inovare*: având ca motiv principal nivelul mai scăzut de investiții privat, creșterile în domeniul Cercetare și Dezvoltare sunt inferioare valorii de 2% în Europa față de cele de 2,6 % în Statele Unite și de 3,4 % în Japonia. Europa trebuie să se concentreze pe impactul și compoziția cheltuielilor de cercetare și de ameliorare a condițiilor de cercetare și dezvoltare în sectorul privat în UE. Proporția mai scăzută de firme ce utilizează tehnologii înalte ce există în UE explică jumătate din depărtarea noastră de Statele Unite; *educație, formare și învățarea pe tot parcursul vieții*: un sfert din elevi gestionează dificil lectura, un tânăr din șapte părăsește prematur sistemul educațional sau de formare. În jur de 50% dintre ei ating un nivel de calificare mediu, dar neraportate la nevoile pieței muncii. Mai puțin de o persoană în vârstă de 25-34 ani din trei este titulara unei diplome universitare, în timp ce procentul în Statele Unite este de 40%, iar în Japonia de 50%. Conform clasamentului Shanghai, numai două universități europene sunt clasate printre primele 20 din lume. *Societate numerică*: cererea mondială de tehnologii de informație și de comunicare este evaluată în jurul a 2000 de miliarde de euro, dar numai un sfert provin din firme europene. Europa este în mod egal în întârziere în ceea ce privește internetul de mare viteză, ceea ce grevează asupra capacității de inovare, inclusiv în zonele rurale, ca și pentru difuzarea în linie a cunoștințelor și a distribuției serviciilor.

Acționând în acest domeniu prioritar va permite: eliberarea potențialului inovator al Europei, ameliorarea rezultatelor în materie de educație, ca și a calității și a contribuției unor instituții de învățământ, și de a beneficia de recăderile economice și societale din era numerică. Aceste politici trebuie să fie duse la nivel regional, național și european.

Educația și formarea joacă un rol crucial în soluționarea multor provocări socio-economice, demografice, de mediu și tehnologice cu care se confruntă Europa și cetățenii săi în prezent și în anii ce vor urma. Investiția eficientă în capitalul uman prin sisteme de educație și formare reprezintă o componentă importantă a strategiei Europei pentru a asigura niveluri înalte de creștere economică durabilă, bazată pe cunoaștere, și de ocupare a forței de muncă, ce reprezintă esența strategiei de la Lisabona, promovând în același timp împlinirea pe plan personal, coeziunea socială și cetățenia activă.

Sistemul de învățământ francez este, conform tradiției, puternic centralizat. Ministerul Educației are în competența sa definirea strategiilor, politicilor, cadrului și programelor de învățare și de predare, asigurând recrutarea personalului și managementul activităților de formare. Ministerul este deci responsabil pentru dezvoltarea curriculumului național, pentru examene și eliberarea diplomelor, pentru recrutarea, formarea și selecția cadrelor didactice, a celor care urmează să devină funcționari publici, recrutează și formează inspectorii. Inspectorii răspund de controlul calității educației din sistemul de învățământ. Mai mult, structura Ministerului, cu numele Consiliul Superior pentru Evaluare evaluează performanțele și activitățile profesorilor, pentru întreg domeniul formării profesionale la nivel secundar. Prin procesul de descentralizare inițiat în anul 1980 autoritățile locale au dobândit atribuții semnificative în administrarea școlilor (construcție și întreținere, transport, asigurarea de resurse de învățare etc).

În ultimii ani în Franța au fost adoptate numeroase inițiative pentru introducerea standardelor de calitate în sistemul de învățământ. Spre exemplu, pentru a cheltui mai înțelept banii publici și pentru a face acțiunile publice mai eficiente la nivel național, din 1 august 2001 a fost legiferată o cultură a rezultatelor. Conform acesteia, bugetul general național este acum defalcat în funcție de misiuni, programe și măsuri, astfel încât indicatorii de performanță pot fi mai ușor elaborați și utilizați. În același timp, în Franța există o reală preocupare pentru analiza statistică și pentru realizarea de studii pentru a evalua eficiența politicilor implementate, cât și pentru decizia bazată pe evidențe.

Preocupări pentru asigurarea calității există și la nivel regional. Astfel, consiliile regionale, care se ocupă de ucenicie și de formarea profesională pentru tineri și adulți, au adoptat carta calității. Concret, această carte se concretizează în documente care acoperă diverse aspecte de formare precum: îmbunătățirea ofertei pentru ucenici prin plasarea lucrătorilor la locuri de muncă în calificările adecvate; creșterea calității serviciilor oferite de instituțiile de formare; monitorizare și ajutor în găsirea unui loc de muncă. Documentele sunt aprobate de organismele profesionale care reprezintă diverse sectoare de activitate, sau de furnizorii de formare care încheie acorduri contractuale cu regiunea. La nivelul furnizorilor de formare, un număr de mărci de calitate au fost introduse în Franța la începutul anilor 1990, în vederea certificării calității organizațiilor de formare și a formatorilor.

BIBLIOGRAFIE

- Băban, A., *Consiliere educațională – ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj-Napoca. Editura ASCR, 2009;
- Chină, R., *Managementul Calității în Învățământul Preuniversitar – referanțiale, modele, tehnici, instrumente*, București Editura Universitară, 2015;
- Gordon, T. , Burch, N, *Profesorul eficient – programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii*, București. Editura Trei, 2011.

28. PROIECTUL ȘI PRACTICA PEDAGOGICĂ

**Profesor MERLAN DOINA NARCISA,
Colegiul Economic - Râmnicu Vâlcea,
Județul Vâlcea**

Proiectul este o activitate amplă, ce permite o apreciere complexă și nuanțată a învățării, permițând identificarea unor calități individuale, precum și capacități de comunicare și de lucru în echipă ale elevilor, deoarece evaluarea se poate raporta la munca unui elev sau a unui grup de elevi. Este recomandat atât în evaluări de tip sumativ cât și în evaluări formative.

Având o desfășurare pe durate mai mari de timp, în procesul de evaluare și de autoevaluare pot fi luate în considerare atât **produsul final** dar și desfășurarea, **procesul învățării** care a condus la acel produs. Proiectul poate viza atât aspecte teoretice, cât și practice, putând fi recomandat ca metodă de învățare și de evaluare la toate vârstele.

Ca instrument de evaluare, proiectul are următoarele **caracteristici**:

- se desfășoară pe o perioadă de timp de câteva zile sau câteva săptămâni;
- începe în clasă, prin precizarea temei, definirea și înțelegerea sarcinilor de lucru, continuă în clasă și acasă și se încheie în clasă prin prezentarea unui raport despre rezultatul obținut și expunerea produsului realizat;

- poate lua forma unei sarcini de lucru individuale sau de grup;
- trebuie organizat riguros în etape, ca orice muncă de cercetare;
- facilitează transferul de cunoștințe prin conexiuni interdisciplinare;

Realizare a unui proiect presupune o succesiune de pași sau de etape, cum ar fi:

- stabilirea domeniului de interes;
- stabilirea premiselor inițiale (cadrul conceptual, metodologic, datele generale ale demersului etc.)

- identificarea și selectarea resurselor materiale;
- precizarea elementelor de conținut al proiectului.

Pentru folosirea cu succes a acestei metode de evaluare este obligatoriu ca elevii să dispună de anumite precondiții:

- să prezinte interes pentru subiectul respectiv;

- să cunoască și să fie informați unde vor găsi sursele bibliografice și resursele materiale;

- să fie nerăbdători să finalizeze produsul;
- să iasă din rutină etc.

Etapele realizării unui proiect sunt, în general, următoarele:

- Alegerea temei;
- Planificarea activității (stabilirea obiectivelor; formarea grupelor; alegerea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/grup; distribuirea responsabilităților în cadrul grupului; identificarea surselor de informare);
- Cercetarea propriu-zisă;
- Realizarea materialelor;
- Prezentarea rezultatelor cercetării și/sau a materialelor create;
- Evaluarea (evaluarea cercetării de ansamblu, a modului de lucru, a produsului realizat).

Criterii generale de evaluare a proiectului

a) Criterii care vizează calitatea proiectului (validitatea proiectului, completitudinea proiectului, elaborarea și structurarea proiectului, calitatea materialului utilizat, creativitatea);

b) Criterii care vizează calitatea activității elevului (raportarea elevului la temă; performarea sarcinilor; documentarea, nivelul de elaborare și comunicare; greșelile; creativitatea; calitatea rezultatelor);

c) Criterii de evaluare a proiectului propriu-zis (stabilirea scopului proiectului; activitatea individuală realizată de către elev; rezultate, concluzii, observații: eficiență, validitate, aplicabilitate; prezentarea proiectului: calitatea comunicării, claritate, coerență, capacitate de sinteză; relevanța proiectului: utilitate, conexiuni interdisciplinare)

Evaluarea prin proiect la disciplinele TIC și Informatică

Realizarea unui proiect la disciplinele TIC sau Informatică presupune, în general, rezolvarea unei probleme complexe cu ajutorul calculatorului, folosind una sau mai multe aplicații, cum ar fi: *Microsoft Word* - pentru procesarea textelor (documente); *Microsoft Excel* - pentru calcul tabelar (registre de calcul); *Microsoft Power Point* - pentru prezentări multimedia, *Microsoft Access*, *Visual FoxPro*, *Oracle* - pentru prelucrarea bazelor de date etc.

Programa școlară pentru disciplina TIC, clasa a X-a precizează că „realizarea proiectelor în cadrul activităților practice va urmări dezvoltarea abilităților de lucru în echipă“.

În *Programa școlară pentru disciplina TIC, clasele a XI-a și a XII-a* se specifică următoarele: „Evaluarea implică observarea, evaluarea produsului și chestionarea. Toate metodele de evaluare se încadrează în una sau mai multe din aceste categorii. *Observarea* înseamnă observarea elevului în timp ce el efectuează o activitate (fie ea reală sau simulată). *Evaluarea produsului* înseamnă să apreciezi ceva făcut sau produs de elev după ce activitatea a fost încheiată: raport, analiză, prezentare, site Web, proiect, planificarea unui proiect. *Chestionarea* constă în punerea de întrebări elevului, la care se poate răspunde fie verbal, fie în scris.[...]“

Pentru formarea competențelor specifice și implicit a competențelor generale propuse, în *Programa școlară pentru disciplina Informatică, clasa a XII-a* este prevăzut studiul noțiunilor necesare pentru realizarea și prezentarea unui proiect (produs soft), punând accent pe: lucrul în echipă după un plan dat; realizarea modelului conceptual, harta relațiilor; construirea și implementarea bazei de date.

Atestatul la informatică, mai exact „*examenul de atestare a competențelor profesionale a absolvenților claselor de matematică-informatică și matematică-informatică, intensiv informatică*“ presupune susținerea unei probe de specialitate, care constă în:

- **probă practică**: realizarea practică pe calculator a cerințelor din biletul extras în ziua probei. Biletul va cuprinde trei subiecte: un subiect privind *Sistemele de Gestiune a Bazelor de Date*; un subiect de *Programare*; un subiect vizând *Sisteme de Operare* sau abilități de tehnoredactare, calcul tabelar sau prezentări PowerPoint.

- **proiect**: prezentarea și motivarea teoretică a unui produs soft realizat în timpul orelor de laborator, al ultimului an de studiu.

Deși metodologia nu specifică pentru proiect soft-ul care trebuie folosit pentru realizarea lui, totuși se menționează competențele certificate de promovarea examenului de atestat.

Pentru absolvenții claselor de matematică-informatică, intensiv informatică, sunt prevăzute următoarele competențe:

- *Realizarea design-ului și structurii produselor soft necesare implementării de: sisteme software, aplicații software, baze de date, pagini WEB. (software orientat client).*

- *Particularizarea, configurarea și modificarea aplicațiilor software, în scopul adaptării sistemelor informaționale ale clientului.*

Subiectele pe care le primește candidatul în cadrul probei practice sunt cunoscute de acesta încă din luna decembrie a anului școlar, fiind elaborate de o comisie (echipă) de profesori de specialitate stabilită la nivelul județului.

Pregătirea examenului de atestat se face pe parcursul clasei a XII-a, în timpul orelor de informatică, atât în orele desfășurate în sala de clasă, cât și în orele desfășurate în laboratorul de informatică, deci sub supravegherea și coordonarea directă a profesorului/profesorilor de la clasă.

În concluzie, evaluarea prin proiect la disciplinele TIC și Informatică se folosește atât la orele de curs, în evaluările prevăzute la sfârșitul unui capitol / unitate de învățare / semestru, cât și în cadrul examenelor de sfârșit de ciclu / liceu.

BIBLIOGRAFIE

1. Cucoș, C., [1996], Pedagogie, Ed. Polirom, Iași;
2. [2004], Edict. Revista educației, nr. 7;
3. Metodologia de organizare și desfășurare a examenului de atestare a competențelor profesionale a absolvenților claselor de matematică-informatică și matematică-informatică, intensiv informatică;
4. <http://www.edu.ro>.

29 EDUCAȚIA VIITORULUI PARTE INTEGRANTĂ A BIROULUI MOBIL CAMIN-ȘCOALĂ-JOB

Profesor ALGINA ELENA TRICUȚĂ,
Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea,
Județul Vâlcea

Secretariatul a devenit unul dintre cele mai importante locuri de muncă în societatea contemporană, căpătând funcții și roluri multiple și complexe comparativ cu deceniile anterioare. Aceste transformări sunt valabile și în cazul societății românești.

Principalele *funcții* care revin secretariatului în prezent sunt următoarele:

- prelucrarea informațiilor;
- documentarea;
- funcția de reprezentare;
- funcția de filtru și legătură pentru solicitări de contacte cu conducerea;
- funcția de asistare directă a managementului.

În activitatea de secretariat și în aceea a secretarelor (asistent manager), predomină procesele informaționale și decizionale, *informația* oferind suportul pentru decizia managerială, iar *comunicarea* de informații și de decizii ocupând o pondere importantă într-o organizație.

SISTEMUL INTEGRAT DE BIROU

Când în *sistemul informațional* predomină mijloacele tehnice de culegere, prelucrare, măsurare a datelor și informațiilor, sistemul respectiv devine *informatic* – partea automatizată a sistemului informațional. Prin evoluția tehnicii de calcul s-a ajuns la automatizarea unui număr însemnat de operații și lucrări, dar nu este posibilă înlocuirea totală a sistemului informațional de către cel informatic.

Pentru a fi eficientă folosirea calculatorului în prelucrarea datelor, acestea din urmă trebuie să îndeplinească o serie de *condiții*:

- a) să fie în volum mare;
- b) să aibă grad ridicat de complexitate;
- c) calculele să necesite volum important de muncă;
- d) să existe necesitatea prelucrării repetate a acestui tip de date.

În urma studiilor efectuate în țările cu tradiție în informatică, s-a ajuns la concluzia că un *sistem informatic optim* trebuie să aibă următoarele structuri:

- 80% prelucrare automată;
- 15% mecanizată;
- 5% manuală.

Prin folosirea tot mai largă a computerului, s-a ajuns la *prelucrarea integrală* a informațiilor. Cu ajutorul calculatorului se pot efectua o serie de operații:

- planificarea primară;
- planificarea de timp și capacități;
- elaborarea comenzilor și ordinea lor;
- date de producție și analiză.

Prin noul concept CIM (*Computer Integrated Manufacturing*), se obține *optimizarea* fabricației, a organizării unei întreprinderi în general. Instrumentele integrării sunt introduse pe mai multe etape:

1. legătura organizatorică între sistemele tehnice;
2. când sistemele de bază sunt nelegate, se vor realiza rețelele necesare;
3. legături de date (transferul de date între sisteme);
4. crearea bazei comune de date pentru CIM.

Sistemele informatice de birou *integrează tehnologii variate*, ce includ: comunicarea datelor, textelor, sunetelor sau imaginilor. Pregătirea documentelor și comunicarea mesajelor în forme variate produc o serie de beneficii, cum ar fi:

- a) creșterea accesului interpersonal, prin facilitatea comunicării între diferite persoane;
- b) accesul la informație care poate fi găsită în diferite locuri și sub diferite forme, economisind și timpul pentru descoperirea ei;
- c) creșterea productivității individuale, prin folosirea sistemelor suport personale ce fac posibilă creșterea randamentului;
- d) creșterea gradului de continuitate între diferite activități;
- e) îmbunătățirea controlului asupra activităților personale.

Sistemul integrat implică existența a două *elemente fundamentale*: o *bază de date* centrală și o *rețea* de telecomunicații.

La mijlocul secolului trecut, Samuel F.B. Morse a deschis *epoca telecomunicațiilor*, declanșând una dintre cele mai dramatice confruntări comerciale a timpului: „*Dat fiind că o parte mare din afaceri depinde acum de obținerea și trimiterea de informații, companiile din*

toată lumea s-au grăbit să-și interconecteze angajații prin rețele electronice. Aceste rețele formează infrastructura cheie a secolului XXI, la fel de importantă pentru mersul afacerilor și dezvoltarea economiei naționale asemenea căilor ferate pe timpul lui Morse” (A. Toffler - *Puterea în mișcare*).

BIROUL VIITORULUI

Tehnologiile și noile moduri de organizare existente au creat, prin extensie, o nouă terminologie aplicată unei stări de fapt. La această oră aproape oricine a auzit de „automatizarea biroului” și de “biroul viitorului”.

Nevoia de interconectare va asigura existența capacității de a lega utilizatorii și managerii cu datele din mainframe-uri. Comunicarea datelor de toate tipurile va fi larg răspândită și tot mai multe companii vor investi în *serviciile de baze de date comerciale*. Va crește considerabil interesul pentru *sistemele expert și inteligența artificială*, care vor facilita construirea bazei de cunoștințe și procedurilor de interferență.

Extinderea rapidă pe care a cunoscut-o domeniul implementării de sisteme expert a avut ca suport permanent dezvoltarea unei categorii specializate de instrumente complexe dedicate acestui domeniu, denumite „sisteme cadru” sau „sisteme anvelopă”, care permit preluarea în mod eficient a seturilor de cunoștințe specifice – din domeniul de specialitate pentru care este realizat sistemul expert respectiv.

Biroul viitorului va deține o tehnologie avansată, dar și utilizatori care trebuie să-i facă față, să o exploateze și chiar să participe la dezvoltarea ei. Conceptul include următoarele elemente:

- stocarea și localizarea rapidă a datelor;
- mesajele transmise și primite;
- sistemele de suport decizional;
- distribuirea muncii în diferite locuri.

Elementele sale funcționale de bază sunt:

- pregătirea și reproducerea documentelor;
- comunicațiile;
- stocarea și localizarea informației pe diverse medii.

Sistemele birotice create în ultimul timp sunt parte integrantă a sistemului informațional al unității, și în această postură, obiectivele și sarcinile sale se înscriu în cadrul obiectivelor și sarcinilor generale ale organizației.

În societatea actuală, în care mediul de schimb a devenit *informația electronică*, a apărut conceptul de „autostrăzi informaționale”. Se pot transmite astfel date de mare

importanță către persoanele de răspundere, din diferite puncte geografice în care se află, la un moment dat, chiar și în mijloacele de transport. Tot în același mod vor apărea „birourile mobile”, din care se vor putea încheia tranzacții cu parteneri situați în birourile lor din clădiri.

Computerele ușurează munca în domeniul administrativ, dar schimbă și „fața” locului de muncă. „În sistemul de educație al zilei de mâine, locul de muncă centralizat va pierde din importanță (...). O bună parte din studiu se va realiza chiar în camera studentului, acasă sau într-un dormitor comun, la orele pe care el însuși le va alege” (A. Toffler - *Șocul viitorului*).

BIBLIOGRAFIE

1. Levine, R. L.; Baroudi, C. - *Internet pentru toți*, București, Teora, 1996.
2. Morris, S. - *The automated office*, London: Professional Publishing House, 1989.
3. Năftănăilă, I. - *Birotica și performanța managerială*, București, ASE, 2000.
4. Roșca, D.; Roșca, V; Popescu, D. - *Birotică: suport de curs*, Craiova, 1994.

30. IMPORTANȚA INVĂȚĂRII ÎN INVĂȚĂMÎNTUL CENTRAT PE COMPETENȚE

Profesor PAPUZU CORNELIA,

Grup Scolar „Antim Ivireanu”, Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Profesor PAPUZU CONSTANTIN ANASTASIE,

Școala Gimnazială Nr. 10, Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Actuala programă școlară a fost elaborată din perspectiva trecerii de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective – elaborat și implementat în sistemul românesc de învățământ la mijlocul anilor 90 – la modelul centrat pe competențe. Adoptarea noului model de proiectare curriculară este determinată, pe de o parte, de nevoia de a realiza o structură coerentă și unitară a concepției programelor școlare la nivelul ciclurilor de învățământ gimnazial și liceal. Pe de altă parte, acest demers asigură racordarea la dezvoltările curriculare actuale, centrate pe rezultate explicite și evaluabile ale învățării și are în vedere asigurarea calității educației și compatibilizarea cu standardele europene prin formarea domeniilor de competențe-cheie, îndeosebi a competențelor de comunicare și a celor culturale (cunoașterea culturii locale și naționale, participarea la manifestări culturale, precum și deschiderea interesului spre cultura diversă a Europei), indispensabile vieții active într-o societate a cunoașterii specifică secolului XXI.

Competențele sunt definite ca ansambluri de cunoștințe, deprinderi și atitudini care urmează să fie formate până la finele școlarității obligatorii, de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii. Structurarea acestor competențe-cheie se realizează la intersecția mai multor paradigme educaționale și vizează atât unele domenii „academice”, precum și aspecte inter- și transdisciplinare, metacognitive, realizabile prin efortul mai multor arii curriculare. *Competențele –cheie Comunicare în limba maternă, Comunicare în limbi străine, Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii, Competența digitală, A învăța să înveți, Inițiativă și antreprenariat, Sensibilizare și exprimare culturală.*

Spre exemplu, scopul studierii disciplinelor chimie și matematică în perioada școlarității obligatorii este acela de a forma un tânăr cu o cultură comunicatională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața cotidiană, să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare, să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om și să găsească cu ușurință explicațiile proceselor chimice și a soluțiilor matematice.

Astfel, competențele permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor în diferite contexte formale, nonformale și informale. Ele se pot forma atât la nivelul disciplinei, dar ele pot fi transferabile sau transversale: a asculta, a lăsa pe alții să se exprime, a lua notițe, a realiza o schemă, un grafic, a sistematiza, a căuta o informație pe Internet, a reveni asupra unei informații, a formula o situație - problemă și a o rezolva, a elabora ipoteze și a le testa, a lucra în grup..

31. METODA TOMATIS

Profesor VASÎ NICOLETA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea,

Județul Vâlcea

Metoda Tomatis este o modalitate ce consta în echilibrarea balanței emoționale. Este un mod ce te învață să asculți pentru a comunica mai bine, pentru a-ți îmbunătăți relația cu tine însuși și cu cei din jur. Privește omul în totalitate într-o perspectivă completă și echilibrată. Sunt concepute sesiuni de audiții, cu număr și durată variabile ce depind de fiecare problematică în parte. Muzica folosită este alcătuită în special din concertele pentru vioară de Mozart. Muzica lui Mozart este caracterizată prin ritm (care acționează asupra corpului), prin armonie (care are impact asupra emoțiilor) și prin melodicitate (care influențează benefic intelectul).

Efectul Tomatis este dat de contrastul care determină contracția și relaxarea aleatorie a muschilor urechii interne. Acest contrast se face prin trecerea bruscă de la frecvențe joase (care nu necesită un efort special din partea urechii interne), la frecvențe înalte. Frecvențele înalte produc o stimulare mult mai mare a sistemului nervos, în comparație cu frecvențele joase. Metoda Tomatis este cea care ajută urechea să recepționeze sunetele cu frecvența înaltă. Muzica este filtrată treptat, individul va asculta diferite frecvențe prestabilite. Frecvențele joase sunt cele care stimulează sistemul vestibular (250-1000Hz), frecvențele de nivel mediu stimulează limbajul (1000-4000Hz) și peste 4000 sunt frecvențele pe care le percepe creierul.

A auzi nu este același lucru cu a asculta. A auzi este un act pasiv care implică doar senzația de sunet și este deosebit de ascultare, care este un act de percepție, dorința de a analiza ceea ce se aude. Ascultarea și prelucrarea auditivă ne conectează cu lumea din jurul nostru.

Principiile cercetărilor lui Tomatis pot fi cercetate în următoarele trei legi:

- 1) Vocea conține numai sunetele pe care le aude urechea (nu putem reproduce sunetele pe care nu le percepem)
- 2) Dacă procesul de ascultare este modificat, vorbirea este inconștientă și imediat modificată.

3) Este posibil ca fonația să se transforme durabil, atunci când stimularea auditivă este menținută o perioadă îndelungată de timp (Legea remanenței).

Aparatura folosită are caracteristici operaționale specifice. Aceasta folosește efectul Tomatis, și în plus sunetul este propagat atât prin conducerea osoasă, cât și aeriană. Această propagare se face astfel încât propagarea osoasă să se treacă pe planul doi, iar sunetele să fie prelucrate corect și impulsul trimis către creier să fie propice.

Cele mai impotrante rezultate ale metodei Tomatis au fost relatate de cei care au observat îmbunătățiri în : calitatea vocii(vorbită și cântată), concentrare, capacitate de învățare , înțelegere , îmbunătățire a memoriei, abilitatea de a comunica, abilitatea de a scrie , exprimarea orală și scrisă , abilități motorii(balans, coordonare ,echilibru), punctualitate, îmbunătățirea comportamentului (mai calm, mai deschis), mai independenți, mai încrezători în propriile puteri.

Rezultatele se pot observa relativ repede, în câteva săptămâni sau uneori chiar în câteva zile, urmând sesiunile de audiere, fiind în strinsă legătură de fiecare problemă în parte. Aceste îmbunătățiri și schimbări nu se observă doar în timpul programului de audiere, ci durează perioade lungi de timp, uneori putând fi permanente.

Nu există limită de vârstă care să influențeze îmbunătățirile obținute prin metoda Tomatis.

32. VALOARE APTITUDINII DE COMUNICARE A PROFESORULUI CU ELEVUL

**Profesor ANESCU ANA VALENTINA,
Școala Gimnazială „Take Ionescu”, Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea**

Profesorii încearcă mereu în mod sincer să-i ajute pe tineri să se împlinească. Dar aceiași profesori, prin metodele în vigoare la școală și prin cele pe care le adoptă, incită adesea elevii să rămână dependenți de adulți și îi împiedică să ajungă la maturitate, în loc să-i încurajeze să ia inițiative, ei le controlează cele mai mărunte gesturi ca și cum ar considera că tinerii nu sunt demni de încredere. Profesorii decid ceea ce elevii trebuie să înțeleagă, când și cum trebuie să-o facă, apoi le judecă rezultatele. Majoritatea profesorilor nu doresc să recurgă la metode represive, dar nu li s-au prezentat niciodată mijloacele menite să ajute un tânăr să acționeze autonom și să evalueze el însuși calitatea relațiilor sale cu ceilalți. Asemenea aptitudini nu se dezvoltă la întâmplare.

Lăsând un elev să-și rezolve singur problema, încrederea în sine a acestuia crește, simțul responsabilității crește și el.

Randamentul comunicării este mai ridicat dacă înainte de a transmite ceva profesorul anunță importanța celor transmise prin gesturi, voce, afectivitate, iar elevii vor fi mai receptivi sau nu. Este bine ca elevii să fie destinși, nu înfricoșați și stresați înainte de începerea lecției. Trebuie să urmărim mereu dacă suntem înțeleși, dacă am fost auziți, dacă interesează pe cineva ce spunem și asta pentru că noi suntem angajați pentru a aduce un serviciu.

Orice elev se comportă într-o zi într-un mod inacceptabil în clasă. Este un fenomen natural căruia nu-i scapă niciun elev. Majoritatea profesorilor consideră, de altfel, că aceasta este o problemă constantă și greu de rezolvat

În ziua în care foarte încrezător în sine, profesorul debutant preia responsabilitatea unui grup de elevi, el vrea să predea, nu să mențină disciplina în clasă, sau cum spunem noi, să facă poliție. El speră, de altfel, să aibă un demers didactic atât de stimulator și de interesant încât nu va fi nevoie să-i aducă pe elevi la ordin.

Profesorii experimentați au acceptat de multă vreme ideea de a recurge la metode de impunere a disciplinei, dar nu le place s-o facă, considerând sistemul total inadecvat.

Unde se situează adevărata problemă ? De ce pierd profesorii atâta vreme pentru a institui disciplina în clasă ? Pentru că nu procedează eficient. Pedepsesc prea mult și acest lucru nu funcționează bine. Forța și represiunea incită acuzatul să reziste, să se revolte și să se răzburnă.

Oricare ar fi vârsta, elevii sunt ființe umane care reacționează într-un anumit fel în funcție de atitudinea profesorului. Mediul școlar exercită anumite discriminări.

Toți elevii seamănă enorm de mult unii cu alții. Toți au caracteristici, reacții și sentimente umane ; putem deci axa eficacitatea demersului nostru pe o teorie a relațiilor umane.

Toți elevii sunt încântați când învață ceva și se plictisesc când au impresia că nu fac nimic ; toți se descurajează atunci când sunt criticați pentru că au eșuat, toți folosesc mecanisme de apărare pentru a lupta împotriva autorității impuse ; toți vor să fie independenți și se bat pentru a se bucura de autonomie ; toți au încredere în ei la linia de plecare, dar sunt dezamăgiți dacă sunt devalorizați ; toți cred în importanța nevoilor lor personale și-și apără drepturile esențiale. Avem tendința cu toții de a fugi de cei care manifestă intoleranță și ne judecă prea sever ; căutăm compania celor care ne acceptă cu brațele deschise. Este penibil să te simți permanent evaluat. Profesorii care critică neîncetat cred că elevii au nevoie să li se semnaleze greșelile, să fie judecați, deoarece, cred ei, tinerii n-o pot face ei înșiși. Sunt convinși că este datoria lor să provoace astfel orice ameliorare dezirabilă la elevii lor. Lucrurile stau exact invers. Toate judecățile negative care atrag atenția elevului asupra slăbiciunilor sale îl derutează complet în loc să-l incite spre progres. Să ne amintim de propriile noastre reacții la criticile continue ale unui profesor, în loc să ne elibereze, aceste critici ne plasau într-o atitudine defensivă și prudentă pentru a preîntâmpina alte reproșuri posibile. Elevii de azi reacționează la fel, își asumă din ce în ce mai puține riscuri de teamă să nu fie pedepsiți din nou ; unii se revoltă și se răzburnă aducându-l pe profesor la capătul răbdării. Procesul de predare/învățare este, în acest caz, paralizat. Profesorii intoleranți nu sunt conștienți de implicațiile negative ale comportamentului lor.

Cuvântul poate vindeca ; cuvântul poate promova schimbări constructive. Trebuie doar să vorbești cum trebuie ! Limbajul profesorilor relativ la elevii lor precizează dacă îi ajută sau le dăunează. Profesorul eficient știe să le arate tinerilor că îi acceptă, în acest scop el învață să se servească de modalități de comunicare precise.

BIBLIOGRAFIE:

Cucoș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, București, 2002

Truța Elena, Mardar Sorina- *Relația profesor-elev: blocaje și deblocaje* , Editura Aramis, București, 2005

33.INTERPRETAREA VIOLONISTICĂ

Profesor STANCA LAURA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea,

Județul Vâlcea

Interpretarea este o acțiune complexă, o dezvăluire și transmitere a sensurilor unei lucrări muzicale prin intermediul actului de redare muzicală. Interpretarea solicită instrumentistului o deplină comuniune între personalitatea sa și cea a creatorului, adoptarea unor mijloace proprii pentru fiecare compozitor, a unui stil interpretativ care să diferențieze istoric și stilistic lucrarea interpretată. Acest lucru presupune un studiu de lungă durată asupra operei respective. Elevul va fi îndrumat treptat spre a face diferența între execuție și interpretare, noțiuni care de cele mai multe ori se confundă. Execuția constă în redarea obiectivă a textului unei lucrări muzicale, printr-o atitudine pasivă și mecanică, pe când interpretarea ne dezvăluie, pe lângă reproducerea fidelă a textului, gradul de sensibilitate, fantezia și afectivitatea interpretului.

Astăzi, când comunicarea electronică a devenit cea mai rapidă formă de pătrundere în istoria tuturor civilizațiilor, datoria noastră ca profesori este să aducem în fața publicului elevi instrumentiști, viitori artiști interpreți, care să pună în lumină versiuni interpretative noi, originale, vii și pline de sensuri inteligibile lumii contemporane. A ști să asimilezi și creații care pot fi cu totul diferite de structura intelectuală, de temperament și de formația afectiv-motivațională, reprezintă capacitatea interpretului de a pătrunde cu ușurință în esența operei, fapt indicat de publicul ascultător și trăinicia ei în timp.

Materializarea sonoră a partiturii presupune deslușirea unui sens subiectiv care să poată fi evidențiat într-un stil propriu, a interpreta o lucrare reprezintă o problemă pe care fiecare o rezolvă diferit, constă, de fapt, în a face o alegere din multitudinea de posibilități și variante, a mijloacelor de expresie, prin excluderea tuturor celorlalte.

Istoria interpretării muzicale a dovedit de nenumărate ori, că o interpretare de excepție nu poate fi considerată un pisc la care nu se poate ajunge sau se ajunge foarte greu. Este vorba de o construcție interpretativă genială, nerepetabilă, foarte originală, dar care nu închide nici pe departe posibilitatea apariției și existenței ulterioare a altor interpretări ale aceleiași opere, diferite, dar originale din punct de vedere al imaginației și creativității.

Rezolvarea problemei atitudinii elevului față de creația musical-instrumentală, a poziției pe care acesta o adoptă în fața mesajului estetic, reacția sa psihică față de universul emoțional căruia trebuie să-i dea viață și să-l comunice auditoriului, trebuie să în centrul atenției, atât a profesorilor de instrument, cât și a elevilor.

Metoda Suzuki este o abordare a educației muzicale interpretative, bazată pe filozofia Shin'ichi Suzuki, aceea că fiecare persoană poate dezvolta o abilitate. El folosește achiziționarea unanimă a complexității limbajului de către copii în întreaga lume, drept dovadă că un mediu bogat, nu talentul înnăscut, este abilitatea determinată. Suzuki a modelat metoda lui de predare, pe modul în care copiii învață să vorbească, și a lucrat în mod specific la interpretarea viorii. Principiile învățării limbilor străine a identificat și folosit a inclus repetarea și revizuirea materialului învățat să se dezvolte fluent, fluența vorbirii înainte de a citi, o practică constantă într-un mediu comun de învățare și acasă în particular, iar scufundarea într-un mediu bogat, stimulator. Părinte, student și profesor, toți la fel de valoroși și necesari procesului, lucrează împreună în lecții particulare, lecții de grup, precum și în practica de zi cu zi acasă, pentru a promova calificarea în arta interpretativă. Toți elevii folosesc un curriculum de repertoriu, ordonate de către Dr. Suzuki, care introduce tehnici în cadrul în timp ce, de asemenea, inspiră muzicalitate. Pe măsură ce fiecare elev progresează, acest corp plin de repertoriu este apoi face referire în continuare pentru a ajuta să dezvolte abilități mai avansate, similar cu procesul de învățare a limbilor străine. Cu un angajament deplin și participare, o investiție de timp, energie, înțelegere și încredere, fluența deplină a viorii va fi realizată. Mai mult decât atât, prin această experiență împărtășită, elevii și părinții vor dezvolta abilități de memorie, logică, ascultare și rațiune, dar cel mai important, perseverență, colaborare, puterea de practică și respect unul față de altul. Metoda Suzuki oferă părintelui, studentului și profesorului oportunitatea de a crește împreună într-un moment crucial al dezvoltării, prin intermediul muzicii și artei.

Construirea unei cariere violonistice nu se realizează de la sine. Talentul obiectiv, abilitatea pentru instrument, nu conduc automat la promovarea unei cariere violonistice recunoscute. Acestea sunt doar un potențial valoros și atât. Pentru transformarea acestui potențial valoros în realitate este nevoie de muncă, organizare, atenție și perspicacitate în menținerea sub control a factorilor de care depind dimensiunile și ritmul unei cariere, în concordanță cu factorii obiectivi - talent, voință, repertoriu, fizionomie a personalității. Desigur, pasiunea incandescentă rămâne motivația, care împinge mereu înainte o carieră instrumentală.

34.MODUL DE PREDARE ȘI COMUNICARE AL CUNOȘTINȚELOR

Profesor DEACONESCU MARIUS-FLORIN

Scoala Gimnaziala, Comuna Șirineasa

Județul Vâlcea

Motto: „Nu există artă mai frumoasă decât arta educației. Pictorul sau sculptorul fac doar figuri fără viață, dar educatorul creează un chip viu: uitându-se la el, se bucură și oamenii, se bucură și Dumnezeu. Și oricine poate fi dascăl, dacă nu al altora, cel puțin al său.”

(Sf. Ioan Gură de Aur)

Schimbările care au loc în toate domeniile vieții sociale, au afectat în primul rând viața școlară, astfel încât noile prevederi ale școlii moderne propun că toți elevii să aibă șanse la educație și să li se ofere posibilitatea de a fi integrați în societate.

Cadrul didactic trebuie să identifice numeroase modalități de a transmite informația și de a obține feedbackul. Acesta din urmă va fi de multe ori oferit în manieră non-verbală trebuind interpretat pentru a ști cum urmează să acționăm.

Comunicarea didactică poate fi definită ca un schimb de mesaje, cu conținut specific, între cadru didactic și elevi. Se realizează oral (cca. 70% din timpul destinat instruirii), în scris, pe cale vizuală și chiar prin gesturi.

Predarea este o schimbare provocată a ceea ce este în ceea ce trebuie să fie-finalitate a actului de învățare, prin angajarea elevilor într-o nouă experiență de învățare

În activitățile pe care le desfășurăm este necesar să ținem seamă de faptul că există modalități ineficiente de comunicare pe care trebuie să le eliminăm treptat pentru a putea realiza o mai eficientă comunicare cu copiii, cum sunt:

-Critica—adica judecarea în sens negativ a comportamentelor, atitudinilor, acțiunilor copiilor (“Numai tu ești vinovat pentru ce s-a întâmplat”);

-Etichetarea-caracterizarea persoanei și nu a faptei („ca de obicei, ești neatent, nici nu se putea altfel”);

-Lăuda evaluativă- evaluarea în termeni generali a unei persoane în scopul obținerii unui beneficiu (“ Știi doar că întotdeauna ți-am apreciat ideile, am încredere în ține, nu mă poți refuza”);

-Oferirea de sfaturi-oferi soluții în locul altei persoane („Eu nu m-aș fi emoționat știam eu ce să-i spun”)

-Folosirea unor întrebări închise ,la care se poate răspunde printr-un singur cuvânt („Regreti ce ai făcut?”)

-A da ordine – a comandă unei persoane să facă ceea ce vrei tu să facă provocând reacții de rezistență,agresive („Cere-ți iertare imediat!”);

-Amenințarea –încercarea de a comandă acțiunile celeilalte persoane prin amenințarea ei cu privire la consecințele negative care vor urmă („Faci ce spun eu altfel o vei păți!”);

-Moralizarea –se referă la faptul că spui altei persoane ce ar trebui să facă sau să nu facă,a ține predici („Ar trebui să te oferi să ajuți ,asta trebuie să gândești!”);

-Argumentarea logică impusă –încercarea de a convinge cealaltă persoană prin argumente logice fără a ține seamă de implicarea emoțională a acestuia („Daca nu-l iei în seamă nu mai suferi”).

-Abateră sau devierea-încercarea de a schimbă cursul discuției de la preocupările celeilalte persoane la propriile preocupări („Nu te mai enerva mai bine spune-mi ce avem de făcut mâine!”).

-O altă cauza care blochează comunicarea o reprezintă lipsă recunoașterii și exprimării emoțiilor atât prin însușirea unor stereotipii sociale de tipul: „esti bărbat, nu trebuie să plângi!”, cât și prin negarea emoțiilor și sentimentelor proprii sau ale celorlalți.

Se intampla adesea ca un copil, care e foarte degajat in mod obisnuit, pus intr-o situatie cu mare incarcatura emotionala sa se blocheze sau sa comunice cu greutate :sa-si uite poezia la serbare, sa planga, sa nu-si poata controla gesturile, sa i se accelereze respiratia.

Comunicarea nonverbala e foarte importanta : o imbratisare, o mangaiere, o bataie pe umar,semnul victoriei sunt tot atatea semne nonverbale pe care copilul le traduce in manifestari de incredere si respect, la fel incurajarile scurte care intaresc comportamentul, amplifica efortul de invatare : „asa, bine, mai incearca, esti pe aproape, asta e, bravo, asa te vreau”.

Arta de a comunica nu este un proces natural ori o abilitate cu care noi ne nastem. Noi invatam sa comunicam. De aceea trebuie sa studiem ce invatam ca sa putem folosi cunostintele noastre mai eficient.

Randamentul comunicării didactice nu se reduce la formularea conținuturilor verbale. Dacă prin componenta verbală se exprimă un anumit conținut în același timp, prin componenta paraverbală și nonverbală se exprimă atitudini. Prin orientările lor atitudinale, pozitive, neutre sau negative, cadrul didactic și elevul potentează sau frânează comunicarea sau anulează efectele conținutului didactic.

Comunicarea paraverbală și nonverbală pregătește terenul pentru comunicarea verbală. S-a demonstrat că informațiile recepționate pe un fond afectiv pozitiv sunt mai bine reținute, în timp ce un climat afectiv stresant (frica, neplăcere, efort excesiv) facilitează uitarea.

O comunicare complexă (verbală, paraverbală și nonverbală) ușurează îndeplinirea unor sarcini diferite prin realizarea lor concomitentă dar și prin mijloace diferite.

Folosirea multicanalității în transmiterea și receptarea mesajului facilitează prelucrarea și reținerea unei mari cantități de informații și, în același timp, sporește varietatea și atractivitatea actului de comunicare.

Prin implementarea și extinderea programului Sistemul Educational Informatizat SEI se aduc o serie de schimbări cum ar fi:

În primul rând, accesul la informație atât pentru elevi, cât și pentru profesori prin folosirea internetului prin extinderea materialului accesibil ce va da posibilitatea profesorului noi posibilități în pregătirea și desfășurarea predării, oferind posibilitatea accesului direct la un volum imens de informație pentru elevi - informație mai multă și sisteme mai bune de căutare. Creează însă problema selectării informației și nevoia precizării calității acesteia. Există deci o nevoie clară de îndrumare.

În al doilea rând, comunicarea. Posibilitățile de comunicare oferă dimensiuni noi predării și introduce noi modele pentru învățare. Networking-ul a devenit un cuvânt cheie. SEI oferă și ceva revoluționar: învățarea în rețea și la distanță.

În al treilea rând, SEI determină o organizare alternativă, flexibilă și centrată pe rezultat a programei, care ia în calcul într-o mare măsură nevoile individuale ale elevilor. Există acum posibilități sporite de alegere și selectare a informației în funcție de dezvoltarea personală, ceea ce necesită o motivație puternică și disciplină.

În al patrulea rând, activitățile de predare și învățare nou aparute, cum ar fi învățarea orientată spre probleme, învățarea inter-disciplinară, predarea/învățarea diferențiată și predarea/învățarea experimentală, unde experiența proprie a elevului este folosită ca punct de plecare. SEI aduce cu sine o trecere de la abordarea orientată spre predare la cea orientată spre învățare. Ar fi însă o greșeală să credem că aceasta se întâmplă automat.

Simpla introducere a tehnologiei nu garanteaza aceasta schimbare. Capitalul uman joaca din nou un rol important, pentru ca aceasta schimbare poate fi obtinuta numai prin introducerea unor metode de predare/invatare reinnoite.

- Care vor fi efectele asupra elevilor? - Elevii de astazi trebuie sa fie capabili sa proceseze informatii complexe, sa rezolve probleme, sa ia decizii si sa se adapteze situatiilor in continua schimbare. De aceea, invatarea trebuie sa fie activa, constructiva, creativa si orientata spre rezultat. SEI este un mijloc care poate ajuta in acest sens; elevii vor invata facand si descoperind si vor obtine abilitatile necesare progresiv, de-a lungul procesului de invatare. Este insa clar ca SEI nu este singurul mijloc prin care se obtin aceste rezultate si ca nu se ajunge imediat la acestea. SEI ofera posibilitatea elevilor sa-si extraga cunostintele din surse noi si variate si in mod special sa schimbe informatii/cunostinte cu altii. Trebuie sa se evite riscul izolarii elevului si sa se prevada oportunitati pentru invatarea in grup si colaborarea in cadrul proiectelor. Cu SEI invatarea se poate face oricand, oriunde si chiar la orice varsta. Conceptul de motivatie devine mai important si mai relevant.

- Ce rol va mai juca profesorul in noul sistem? - Cred ca este important sa precizam ca tehnologia nu va inlocui niciodata rolul central al profesorului in procesul de invatare. Tehnologia poate prelua o parte din sarcinile profesorului, dar ceea ce face in principal este schimbarea rolului dascalului. Profesorul nu mai este singura (sau chiar principala) sursa de informatie. El sau ea devine mai mult un "ghid" pentru elev. Profesorul va asista si ajuta elevul in conceperea proiectelor sale individuale. SEI va da profesorilor posibilitatea de a petrece mai mult timp pentru evaluare, pregatire individuala, conceperea lectiilor, decat pentru activitati de rutina si va incuraja munca de echipa a profesorilor.

BIBLIOGRAFIE:

1. Panisoara, Ovidiu-Ion, „Comunicarea eficienta”, Editura Polirom, Iasi, 2004;
2. Cucos, Constantin, „Pedagogie”, Editura Polirom, Iasi, 1998;
3. Cerghit,I., „Sisteme de instruire alternative si complementare; Structuri, stiluri si strategii”, Editura Aramis, Bucuresti, 2002
4. Constandache,M., „Profesionalism si competenta in cariera didactica”, Editura Ex Pronto, Constanta, 2006

35. CONTURAREA ÎNSUȘIRILOR DE PERSONALITATE

Profesor DEACONESCU CATALINA MARIANA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea,

Județul Vâlcea

Personalitatea este o structură extrem de complexă. Termenul are mai multe înțelesuri. Cel mai general înțeles se referă la om luat ca ființă bio-psiho-socială. În evoluția psihicului, numai omul este personalitate, ca sinteză a celor trei dimensiuni: biologicul, psihologicul și socio-culturalul. Personalitatea implică „o determinare biologică specifică, o determinare psihologică și o determinare socială, care este esențială.

Caracteristici ale personalității:

Caracterul unitar, integrator și sintetic. Personalitatea cuprinde însușirile psihofizice, structurile cognitive, structurile instrumentale (deprinderi, aptitudini, capacități), structurile atitudinale (caracterul), structurile afectiv-motivaționale ce sunt caracteristice pentru un om sau altul.

Organizare dinamică. Personalitatea se formează în timp prin interacțiunea dintre înnăscut și dobândit și funcționează previzibil în realizarea efectivă a relației omului cu mediul extern și cu lumea interioară proprie. Allport sune că,, Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic.

Personalitatea asigură o integrare unică în mediul social.

Ca macrosistem, personalitatea cuprinde următoarele subsisteme care interacționează între ele: baza fizică, biologică; componenta de cunoaștere (procesele de cunoaștere așa cum funcționează ele, modul de prelucrare a informațiilor, stil cognitiv); componenta afectiv-motivațională (preferințe, interese, aspirații, idealuri, pasiuni, sentimente durabile, concepția despre viață); componenta dinamică sau temperamentul; componenta de realizare a personalității (aptitudini, capacități, deprinderi) și componenta relațională socială (caracterul).

Personalitatea se dezvoltă sub următoarele aspecte:

- Dezvoltarea fizică - creșterea corpului în înălțime și masă.
- Dezvoltarea motorie constă în creșterea controlului asupra mișcărilor corpului. Ea este în legătură cu dezvoltarea fizică, senzorială și intelectuală.

- Dezvoltarea limbajului constă în creșterea capacității de a folosi vocabularul și regulile de sintaxă și morfologie specifice limbii pe care o folosesc oamenii societății respective.

- Dezvoltarea intelectuală se referă la amplificarea capacității gândirii până la nivelul operațiilor de abstractizare și generalizare ale logicii formale.

- Dezvoltarea afectivă constă în conștientizarea trăirilor afective și în dobândirea modelelor sociale de a le exprima. Emoțiile pe care le avem și modul cum le exprimăm sunt foarte importante pentru a ne înțelege cu ceilalți oameni.

- Dezvoltarea socială se referă la creșterea capacității de a împlini roluri și de a fi membru activ al societății.

Fiecare dintre noi are un mod obișnuit de a se comporta, care poate fi reperat în diferite categorii de situații particulare. De exemplu, în situațiile ce favorizează interacțiunile sociale, anumite persoane au mai curând atitudini rezervate, în timp ce altele caută contactul cu ceilalți.

Dincolo de opoziția, dar mai ales de complementaritatea dintre diferitele abordări ale personalității, se poate spune că personalitatea este unică, proprie unui individ (chiar dacă acesta are trăsături comune cu alții), că ea nu este numai o sumă, un tot de funcții, ci o organizare, o integrare. Relativ stabilă la adult, personalitatea este în construcție, în dezvoltare la copil.

Omul nu se naște cu personalitate, ci devine o personalitate, procesul dezvoltării fiind continuu și având mai multe stadii de la naștere și până la maturitate. Nu putem spune despre un nou-născut că are personalitate, deoarece îi lipsește o organizare caracteristică a sistemelor psiho-fizice. Procesul construirii personalității începe din primele zile ale copilăriei și continuă toată viața omului. Deși acesta se produce de-a lungul întregii vieți a individului, există unele perioade, unele vârste când el cunoaște o mai mare accentuare, implicând restructurări majore sau stabilizări parțiale. Specialiștii consideră că în jurul vârstei de trei ani (în preșcolaritate) sunt puse majoritatea premisele personalității, pentru că în adolescență personalitatea să fie, în linii mari, constituită.

Dacă omul nu se naște cu personalitate, ci devine personalitate, atunci când devine personalitate? Și care sunt criteriile după care am putea aprecia că s-a ajuns la acest stadiu?

Răspunsurile la aceste întrebări s-au aflat în 1988, când s-a elaborat un material referitor la adolescență ca perioadă a devenirii și definirii personalității tânărului, fiind propuse un set de zece criterii ca fiind relevante pentru devenirea personalității. Așadar, omul devine personalitate atunci când:

- devine conștient de lume, de alții, de sine, conștiința de sine fiind esențială în construirea personalității și își elaborează un sistem propriu, personal, de reprezentări, concepții, motive, scopuri, atitudini, convingeri în raport cu lumea și cu sine;

- desfășoară activități socialmente utile și recunoscute, nu gratuite, inutile sau chiar destructive; numai aceste activități permit insertia optimă a individului în societate, asumarea responsabilităților sociale;

- emite, susține și argumentează judecăți de valoare întemeiate, punând sub semnul întrebării unele aspecte care intră în contradicție cu modul său de a fi, gândi, acționa, cu sistemul de idei și concepții formate până la un moment dat;

- creează valori sociale, se transformă din consumatori de valori în producători de valori, desfășurând o activitate în conformitate cu esența sa creatoare și are un profil moral bine conturat, nobil, coerent, care îi permite să se dedice unor idei, idealuri ;

- și-a format capacitatea de control și autocontrol în concordanță cu semnificația situațiilor, cu cerințele lor permissive și restrictive, trăind afectiv, la înaltă tensiune, ceea ce crede și face, asumându-și conștient responsabilitățile și consecințele actelor sale.

- se integrează armonios și util în colectivitate. Omul este prin excelență o ființă socială și nu una solitară, desprins, izolat de alții el nu s-ar forma niciodată ca personalitate și nici ca om;

- știe să se pună în valoare, să se facă recunoscut de alții; nu este suficient ca o persoană să dispună de multe cunostințe, deprinderi, capacități pentru a reprezenta o personalitate, dacă ea nu știe să-și valorifice aceste disponibilități va rămâne anonimă, va trece neobservată;

- poate fi luat drept model pentru formarea altor personalități; din perspectiva acestui criteriu trebuie să înțelegem că personalitatea are valoare de model educațional.

Personalitatea exprimă calitatea de ansamblu a organizării individului uman ca membru al societății ,ca „element ”al unui complex sistem de relații și interacțiuni sociale.

BIBLIOGRAFIE

Allport, G. , *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P., București, 1981

Claparède, E., *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

36. PERSONALITATEA COPILULUI CU C.E.S

Profesor SIMION LOREDANA
Liceul „Gheorghe Surdu” Brezoi
Județul Vâlcea

În trecut, în educarea și instruirea copiilor deficienți mintali, atenția a fost orientată cu precădere asupra metodelor de asigurare a înțelegerii și asimilării cunoștințelor. Astăzi, devine tot mai evident faptul că nu se pot neglija alți factori, frecvent asociați cu deficiența intelectuală, în primul rând, tulburările afectivității.

Pentru unii autori, tulburările emoționale sunt o componentă ce nu lipsește din tabloul deficienței mintale. Alții arată că aceste tulburări apar mai frecvent la deficienții mintali decât la normali, fără a fi însă prezente la toți. Astfel, în una din cercetările efectuate pe subiecți adulți se constată că 48% dintre deficienții mintali prezentau instabilitate emotivă: cu cât nivelul intelectual era mai scăzut, cu atât frecvența tulburărilor afective era mai mare.

Manifestările emotive ale copiilor deficienți mintali sunt adeseori exagerat de puternice în raport cu cauza care le-a produs. Astfel, unii copii prezintă frici nejustificate. Acestea se explică printr-o lipsă de diferențiere a situației prezente, de o altă situație, adeseori necunoscută observatorului, în legătură cu care copilul a avut o experiență neplăcută.

Emoția de mânie ia uneori proporțiile unei crize de furie, însoțită de reacții agresive față de cei din jur, distrugerea obiectivelor, lovirea propriului corp.

Veselia se poate transforma în crize de răs nestăpânit. Lipsa de reținere se constată, de asemenea, în manifestările de simpatie. Este suficient ca o persoană să viziteze un copil cu deficiență mintală, pentru ca acel copil să o întâmpine extrem de călduros..

.Nu toți deficienții mintali se caracterizează însă prin emoții explozive. Unii dintre ei sunt placizi, au o capacitate redusă de a stabili un contact afectiv adecvat cu adulții, sau chiar cu copiii de aceeași vârstă. Un astfel de copil nu se rușinează când este admonestat, nu este stimulat de laudă, rămâne indiferent la insucces. Alții dimpotrivă, sunt extrem de rușinați, de timizi, de sensibili față de atitudinea adulților.

Dacă la cei mai mulți copii deficienți mintali stările emotive sunt instabile, există și cazuri când o trăire afectivă se menține, chiar după ce cauza a încetat. De exemplu, o observație făcută unui elev din clasa I- în prima oră a fost suficientă ca ei să dea semne de supărare și să refuze să participe la celelalte lecții.

Se observă uneori predominarea unei dispoziții astfel:unii copii întârziați mintal sunt mai frecvent euforici, alții apatici, alții instabili.

Copiii întârziați mintal, chiar atunci când nu prezintă tulburări ale afectivității, au o gamă mai redusă de sentimente decât normalii de aceeași vârstă.

La deficienții mintali tulburările afectivității sunt mai frecvente și mai pronunțate decât la copii cu intelect normal.Cu toate acestea, mulți copii deficienți mintali nu prezintă probleme deosebite sub aspectul desfășurării vieții lor afective. Educarea și instruirea acestei categorii de copii se face mult mai ușor, este mai eficientă.

Cu privire la modelul dezvoltării afective a copilului normal, sunt trei caracteristici de bază ale comportamentului afectiv- emoțional al deficientului mintal:

Primul aspect privește acele manifestări specifice, cu frecvența sporită în comportamentul deficientului, care creează dificultăți educaționale.

- În majoritatea absolută a cazurilor se întâlnește simptomul de întârziere în apariția și organizarea formelor diferențiate de reacții afective și de comportament afectiv. Se acordă o atenție deosebită stabilirii simptomului de întârziere a structurii procesului emoțional.

- Crizele de efect sunt descărcări puternice a afectelor primare care se manifestă prin agitație, țipete, răgete, tendința de violență, la automutilare, la atac. In mod dominant, ele sunt specifice categoriilor inferioare ale deficienței mintale, dar datorită gradului mare de autonomie structurală și slabului proces de corticalizare, acestea se întâlnesc și în formele superioare ale deficienței.

- Mânie, furie pe fondul unei afectivități crescute, dezgust manifest, alterare biologică, crize de râs, plâns fără motivare.

- Inhibiție (înghețare) afectivă, defensivitate, retragere, refuz, negativism. Cel mai frecvent întâlnit este negativismul care se manifestă printr-o forță deosebită de nonparticipare la activitate, la relații, la joc.

- Teama, frică, comportament de apărare.Cei mai mulți autori consideră că aceste tipuri de emoție ar fi specifice deficientului mintal.

- Lentoare accentuată, somnolență, dezinteres, apatie.

- Trecera rapidă de la apatie la expresii afective: râs- plâns, respingere- adeziune, tristețe- bucurie.

- Enurezisul nocturn, vise terifiante, agitație motorie nocturnă, tulburări de lungă durată a somnului.

-Instabilitate psiho- afectivă relațională, hiperemotivitate, impulsivitate.

- Insensibilitate afectivă, anxietate, depresie, frică de noutate, de schimbări, de relații.

- Sugestibilitatea crescută, credulitate prin lipsa de discernământ axiologic.

- Minciuna constituie un fenomen frecvent la deficientul mintal care însă are o altă bază psihologică de explicare. Cea mai mare parte a comportamentului mincinos al deficientului mintal este constituit de forma deja discutată a conflictului de frustrație. A doua sursă importantă a minciunii este constituită de lipsa criteriilor logice de comparare a datelor, faptelor, evenimentelor.

- Violența este prezentă într-o proporție suficient de mare în contextul deficienței mintale și se datorește, pe de o parte, lipsei de dirijare corticală a conștiinței a comportamentului. De cele mai multe ori sunt izbucniri de o mare intensitate cu efecte dezastruoase, dar de scurtă durată.

Al doilea aspect, privește ritmul de dezvoltare și organizare a comportamentului afectiv al deficientului mintal de nivel mediu și ușor, în comparație cu modelul copilului normal.

Al treilea aspect, este dat de reflectarea în planul afectiv a deficienței. Deficientul nu se definește prin locul de plantare a deficienței, ci prin modul în care se construiește personalitatea acestuia. Integritatea psihofizică, în principiu, constituie baza stabilită de structurare a unei personalități cu un echilibru stabil și cu disponibilități maxime de realizare și integrare, ceea ce se traduce în dinamica afectiv- relațională prin forme de relații echilibrate și structurante. Atât starea de echilibru interioră a persoanei, cât și comportamentul afectiv față de ceilalți sunt rezultatul reflectării în propria conștiință ca o reprezentare de sine a integrității sau a deficienței, cât și a modului cum cei din jur percep, remarcă această deficiență.

În conștiința deficientului există, pe de o parte, dorința, aspirația de a fi și a deveni un individ normal, pe de altă parte, prin prezența atât a deficienței cât și a unor performanțe mai scăzute în activitate și integrare- evidența dureroasă a unui eșec (așa de performanța modelului normal).

Modificările survenite în relațiile afective ale deficientului, mai puțină afecțiune manifestată din partea familiei, a fraților, a copiilor normali, izolarea impusă de deficiență dau deficientului o mare nesiguranță, o insecuritate afectiv- relațională majoră care, instalată, produce grave modificări ale comportamentului său.

Pe de altă parte, din punct de vedere psihologic, este aproape imposibil să suporti mai în toate situațiile de existență faptul că nu ești și nu poți să faci ce fac toți ceilalți copii. Și acest fapt produce o traumatizare neîncetată și extrem de periculoasă care se transformă într-un sentiment complex denumit sentimentul de inferioritate.

Observațiile clinice au demonstrat existența unei categorii de copii la care anumite carențe afective grave (lipsa iubirii părinților, anxietatea provocată de insuccesul școlar) blochează dezvoltarea intelectuală sau maschează posibilitățile cognitive reale. La acești copii normalizarea vieții afective poate duce la o dezvoltare ulterioară normală a capacității intelectuale sau cel puțin la o îmbunătățire a ei. Tulburările afective par să fie sursa cea mai importantă a pseudodebilității mintale.

Într-o cercetare efectuată pe un număr de 616 copii considerați deficienți mintali (mai mici de 8 ani) s-a constatat că un procent de 31 prezentau tulburări ale afectivității evidente. Studiarea aprofundată a acestora din urmă a dovedit că numai 24% erau cu adevărat deficienți mintali, la 6% fenomenul primar îl constituiau tulburările afective.

BIBLIOGRAFIE

- Allport, G. , (1981) *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P., București,
Arcan,P., Ciumageanu,D., (1980) *Copilul deficient mintal*, Ed.Facla, Timisoara

37. RITMUL CA PUNCT DE PLECARE ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ DIN ORFF – SCHULWERK

Profesor BÎȚU JULIETA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea,

Județul Vâlcea

Compozitorul și dirijorul Carl Orff a fost unul din puținii compozitori ai lumii care a oferit învățământului muzical, atât de criticat de toată lumea profesionistă sau neprofesionistă, un model de educație muzicală sistematizată, care a devenit bun al tuturor copiilor lumii, reprezentând o componentă a cărții de vizită, numită educația secolului XX.

Termenul Schulwerk

Este un termen creat de Orff, din cuvintele *schul-* (de școală, școlar) și *Werk* (operă, muncă); cuvântul nu există în limba germană decât în această combinație, care înseamnă „opera pedagogică”, așa cum *Kunstwerk* se traduce prin „opera de artă”.

Orff dorește o educație muzicală și corporală baza în evoluția copilului, o muzică trăită. Muzica elementară, cum o va denumi Orff, include ritmul, corpul, limbajul, cuvintele, instrumentele.

Academia Mozarteum din Salzburg are, începând din anul 1961, un curs dedicat promovării metodei Orff, care din 1970 s-a extins și a format Institutul Orff. La acest institut se studiază metoda Orff timp de 4 semestre (curs integral).

Orff și-a precizat repertoriul în 16 Caiete, ce cuprind un „arsenal” de module melodico-ritmice necesare studierii repertoriului de cântece, module din care copii vor improviza propria lor muzică.

OBIECTIVELE METODEI

A. stimularea gândirii independente și a fanteziei creatoare, de la primele exerciții.

- Copilul trebuie ajutat să nu reproducă melodii sau ritmuri, ci să găsească ritmuri și melodii proprii, în cadrul unor structuri arhetipale.
- Pentru aceasta activitatea ia forma jocului, un joc cu pretenții intelectuale.
- Rolul profesorului în această activitate este acela de îndrumător.
- Fantezia creatoare a copilului este dependentă de „cunoașterea primară” a lumii (relația omului cu natura), iar exemplele din *Musik für Kinder*, au menirea să hrănească și să stimuleze fantezia copilului.

- B. eliberarea forțelor sufletești prin „muzica elementară”
- C. facilitarea integrării copilului în societate, prin participarea la activități de mișcare, recitare sau instrumentale de grup.

PRINCIPIILE METODEI

- 1. principiul activității practice**
- 2. principiul unității indisolubile între muzică, vorbire și mișcare**
- 3. principiul improvizatoric**
- 4. principiul unității între ascultare, reproducere și creare**
- 5. principiul accesibilității și individualizării**
- 6. principiul progresivității**

Pentatonica anahemitonică, ce face obiectul repertoriului din caietele Orff, are următoarea succesiune de module melodice, module de pregătire a gamei Do Major:

SOL – MI

SOL – LA – SOL – MI

SOL – LA – SOL – MI – DO – RE

SOL – MI – FA – SOL

SOL – FA – SOL – LA – SOL – MI – DO

Caietul II completează seria modulelor, combinându-le cu cele din primul caiet:

SOL – DO2 – SI – LA – SOL

SOL – LA – SI – DO2

Formulele ritmice sunt provenite din ritmuri primare cu valori simple binare, au o legătură cu ritmul vorbirii, ritm care provine din limbile și dialectele vechi bitonice precum: scandările și numărările copiilor cu limbaje nelogice, limbaj foarte expresiv și ritmat.

Ațiunea se derulează mai mult prin mișcare, muzică instrumentală, scandare. Vocea cântată este parte din resursele de exprimare nu este dominantă acțiunii dramatice.

Există 3 categorii de instrumente:

- **Corpul copilului: palme, degete, picioare**
- **Instrumente de percuție**

a) Corpuri sonore, jucării sonore pentru ritmică și acompaniament ritmic. Ex. Mărgelă zornoită la mâini, scoici, pietre, coji de nucă, morișcă

b) Instrumente de percuție pentru ritmică și acompaniament ritmic. Ex. bloc de lemn, castagnete, triunghiul, talgere, tobă, tamburină, timpan.

c) Instrumente de percuție melodice și acompaniament ritmic. Ex. Xilofon, glockenspiel, metalofon, pahare de sticlă.

- **Instrumente de suflat** Ex. blockflote.

Metoda introduce copilul în lumea formelor muzicale învățându-l să compună pe forme ca liedul bipartit ABA sau Rondo-ul RARBRCRDR.

Importanță i se va da și acompaniamentului armonic sau polifonic pornind de la ostinato, burdon, isonuri, pedale armonice până la adevărate armonizări tonale.

Metoda Orff de educație muzicală este numită Schulwerk, adică modelul de școală-atelier. În acest atelier elevii învață să se bucure de ritmul vorbirii, să îl exteriorizeze prin mișcare corporală liberă sau pași de dans, să învețe scris-cititul muzical prin instrument, să creeze muzica din modulele învățate și din acestea să creeze pentru temele oferite din dramaturgii primare, noi elemente muzicale: ritmuri, melodii, forme, armonii prin tehnica improvizației. Pentru acest motiv metoda este o aplicație în domeniul învățământului a tehnici de compoziție numită în Evul Mediu, Musica Poetica.

Calea adoptată de compozitorul pedagog pentru înnoirea muzicii a fost redarea expresiei umane pe care aceasta riscă să o piardă. Simplificarea expresiei muzicale apropiind-o de cea a cântecelor populare modale cu sonorități psalmodiate se îmbina cu tehnica repetării cu caracter de ostinato dând naștere acelor "celule generatoare de formă, însă nu prin tehnica tradițională a travaliului tematic, nu prin dezvoltarea de la simplu la complex ci prin înlănțuirea perpetuă, ceea ce împreună cu o ritmică extrem de diferențiată și plină de accente produce intenția dezlănțuirii unor forțe elementare ale ființei umane." Completată de o armonie redusă la tehnicile muzicii medievale (ison, burdon, mișcări paralele, faux-bourdon) compozitorul creează o operă într-un spirit "arhaizant" inconfundabil.

BIBLIOGRAFIE

- Munteanu Gabriela, *Didactica educației muzicale – Ediția a II-a*, Ed. Fundației România de Măine, București, 2007
- Vasile Vasile, *Metodica educației muzicale*, Ed. Muzicală, București, 2004

38. ȘCOALA ACTIVĂ ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ

Profesor STANCU MIHALCEA LUMINIȚA
Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea,
Județul Vâlcea

Calea de acces spre educația muzicală de masă era cea a descifrării partiturilor, cale obturată de metodele de scris-citit muzical de până atunci, destinate școlilor de cântăreți sau inițierii, în particular, în arta cântului sau a unui instrument, pe de o parte, și de realitatea din clasele de elevi, care semnala, pentru prima dată, existența elevilor incapabili de a intona corect diverse module melodico-ritmice la nivel absolut, pe de altă parte. Domeniul învățământului muzical oferă în această perioadă procedee noi, adecvate cerințelor de accesibilizare a cititului și scrisului muzical, procedeu care este numit acum solfegiere. Secolele XVIII – XIX rămân sub semnul efortului accesibilizării conținutului programelor analitice, al utilizării limbii materne sau celei oficiale, sub semnul laicizării accentuate a repertoriului școlar.

Secolul XIX este marcat de câteva idei prezentate în lucrări cu profil psihopedagogic din care enumerăm: accentuarea caracterului practic, accesibil și organizat al procesului de învățământ de la conceperea unui plan de învățământ, programe analitice până la organizarea unei ore de activitate didactică, numită „lecție” (după modelul treptelor psihologice ale lui Herbart); acordarea unei atenții sporite materialelor didactice intuitive de tip vizual sau pentru cunoașterea intuitivă, audio-kinestează: jucăriile lui Froebel, intuirea materialelor didactice la Pestalozzi, a clopoștilor muzicali la Montessori. Aceste idei, fiecare având un grad de modernitate evidentă, nu s-au implementat decât cu mare greutate în practica învățământului european. Măsurat în timp, acest lucru înseamnă zeci de ani și peste un secol de reformare, adaptare la realitățile fiecărei țări europene.

Mergând tot pe linia simplificării și a transferurilor de procedee, în secolul XIX se mai impun metodele Tonica pe Do ale pedagogilor germani Johann Heinroth, 1828, Johann Weber, *Theoretisch-praktische Gesanglehr fur die allgemeine Volksschulen des Kantos Bern*, 1849, Agnes Hundoegger, *Leitfaden der Tonica-Do-Lehre*, 1897, popularizate în diverse puncte europene de Fritz Jode, 1932.

Maurice Chevais, muzician și pedagog francez, a elaborat un sistem de educație muzicală, unic pentru modul în care a sintetizat o fertele din învățământul european, mergând pe ideea că educația muzicală din școli ar trebui să fie vocală și are menirea să pregătească elevul pentru cântatul în cor.

Émile Jaques Dalcroze, compozitor austriac, crede că formează și pregătește ritmic copilul pentru etapa destinată solfegiului și pianului. Metoda lui a creat euritmia, ca fondatoare a dansului modern, arta mișcărilor corporale expresive, plastice, mișcări ce traduc intențiile abstracte ale muzicii. Institutul de la Geneva ce-i poartă numele a fost frecventat atât de muzicieni instrumentiști, dirijori cât și scenografi, balerini, pictori, pedagogi, etc. îi amintim aici pe Igor Stravinski – compozitor, Serghei Diaghilev – mecena și directorul baletului rus din Franța, Alfred Cortot – pianist, Paul Claudel – scriitor, Jean Cocteau – scriitor, Eduard Claparède – pedagog și coregrafii: Mary Wigman, Rudolf Laban, etc.

Edgar Willems, muzician elvețian, insistă pe formarea auzului muzical și folosește manifestări naturale ale copilului, pe care le transformă în muzică și exerciții ludice pentru pian.

O metodă de educație muzicală adoptată în multe din școlile europene este metoda Orff, numită Schuwerk, adică model de școală-atelier. Carl Orff folosește numai sunetele pentatoniei anhemitonice, pornind de la celula, considerată de neomodaliști ca fiind idiomul muzicii (Sol-Mi sau C-A), care se extinde până la heptatonie diatonică.

Aceste prefaceri s-au numit, cu un termen general, școala activă muzicală a secolului XX. Reformarea învățământului muzical pe baza principiilor școlii active au adus modificări învățământului muzical. Enumerăm câteva dintre acestea:

- „educația muzicală” (noua denumire a disciplinei) urmărește formarea unor competențe muzicale, modelarea capacității inițiale ale elevului (Q.I. și Q.S.), capacitate cunoscută prin testare, formarea lui complexă prin și pentru muzică;
- fiind un bun al copiilor din întreaga lume trebuie să facă parte din planurile de învățământ;
- educația muzicală valorifică cuceririle etnomuzicologiei și ale tuturor științelor care se pot converti în procedee eficiente în atingerea finalităților propuse;
- repertoriul muzical, care înainte era ordonat după probleme de gramatică muzicală, acum se organizează tematic pe anotimpuri sau pe evenimente culturale, religioase antrenând în funcție de teme și probleme de gramatică muzicală;

- lecția organizată pe secvențe prestabilite se eliberează de standardul herbartian prin intermediul activităților ludice, devine cu timpul joc;

- audiția muzicală devine resursă obligatorie în educația muzicală.

Educația muzicală pe teritoriul românesc

Și pe teritoriul României școlile din perioada Evului Mediu s-au deschis pe lângă biserici. În secolele XV-XVI sunt atestate documentar Școala de la Neamț și Școala muzicală de la Putna, apoi în secolele XVII-XVIII, Școala de la Mitropolia Bucureștilor. Fiind păstrătoare ale tradițiilor bizantine notația era psaltică. În provinciile românești din apus școlile de muzică au câteva elemente care le particularizează. Se impune adoptarea sistemului guidonic de notație muzicală. Muzica laică era prea puțin instituționalizată, însă au existat câteva școli: Școala Domnească de la Biserica Trei Ierarhi din Iași (în Moldova), Școala Domnească de la Sfântul Sava din București. Eforturile de a face o școală autohtonă au continuat, însă muzica laică nu-și avea locul într-o asemenea instituție deși unii cărturari cum a fost Dimitrie Cantemir, au încercat să scoată în evidență valoarea etnomuzicologiei. Martin Opiz (poet german, fondatorul Scolii Silezia) scrie după o ședere de un an la Sibiu în 1622: „Când aud un cântec românesc, mă gândesc că românul a fost făcut pentru muzică și muzica pentru român”²²

Din 1831, cantorul bisericii avea datoria să-i învețe pe copii să citească și să cânte. Până în 1864 s-a încercat descurajarea intrării muzicii în viața școlară, dar prima lege a învățământului românesc a introdus „muzica vocală” ca oră de curs (între 3 și 11 ore pe săptămână plus ore de cor), astfel că în a doua jumătate a secolului XIX se conturează învățământul public laic prin reforma Domnitorului Alexandru Ioan Cuza (1864) și apoi a ministrului (matematician) Spiru Haret (1898), aliniindu-l la standardele europene. Între 1864 și 1921 au apărut manuale pentru disciplina „*Muzică vocală*”. Din păcate muzica a trecut de partea materiilor tehnice (dexterități) și cei ce urmau aceasta cale erau „maister” (maiștri). În cele din urmă corul a rămas singura modalitate de a face (de a studia) ca și artă muzica. Astfel a înflorit literatura corală, iar din 1902, au început să se organizeze concursuri corale. În 1902 marele reformator școlar, ministrul Spiru Haret, trimite o circulară tuturor profesorilor de muzică, în care menționează faptul că „orele de muzică nu trebuie să încarce mintea tinerilor cu teoria muzicii, ci sunt pentru a-i învăța piese muzicale care să-i emoționeze. Și asta poate face doar muzica populară românească”²³.

²² George Breazu, 1936. *Muzikerziehung in Rumänien*. București: Institutul de arte grafice „Lucaefăru” S.A., pag. 3

²³ ibidem

În 1921 la București a avut loc o reuniune pedagogică, iar într-un memorandum au cerut printre altele: orele de muzică vocală să fie înlocuite cu ore de muzică; să se revizuiască programa școlară la muzică, pentru a fi extinsă și completată.

În 1928, în urma reformei făcută de ministrul învățământului, prof. dr. Constantin Angelescu, muzica a fost introdusă ca „artă”, nu ca muzica vocală sau cântare și predată de profesori de muzică cu pregătire de specialitate. Legea din 1928 acordă profesorilor de muzică titluri și drepturi egale cu ale celorlalți profesori. Pentru a susține examenul de ocupare a catedrei aceștia trebuiau să dovedească ca au absolvit o academie muzicală și că au cunoștințe elementare de solfegiu, armonie, estetică muzicală, contrapunct, istorie muzicală, pedagogie muzicală, să fi absolvit o clasă de cor și un modul de pian sau vioară.

Evenimente istorice importante determină o schimbare și în învățământul românesc asimilând doctrine moderne ca: școala activă, pedagogia experimentală, pedagogia culturii, etc. În 1936 are loc Primul Congres Internațional de Educație Muzicală – Praga, la care participă și România prin conferințe susținute de C. Brăiloiu (*L'éducation musicale – trade d'union entre les peuples*) și G. Breazu (*Muzikerziehung în Rumänien*). Manuale de muzică din perioada 1921-1939 sunt manuale alternative numite *Muzică* (C. Brăiloiu o intitulează *Carte de cântece*) și aduc ca noutate elemente folclorice fiind structurate pe criteriul vârstei.

În perioada 1948-1996 învățământul românesc suferă multiple transformări, este organizat exclusiv de Stat, manualele editate de Ed. De Stat Didactică și Pedagogică sunt unice, se cere trecerea la o școală marxist-leninistă după modelul din U.R.S.S. Încercând să salveze aparențele o serie de specialiști ai învățământului au orientat practica la catedră a profesorilor prin lucrări de metodica predării muzicii, prin materiale suplimentare. Metodicele se configurau în două direcții de îndrumare: una de esență herbartiană (I. Șerfezi) și alta ce aparținea tehnicilor școlii active, fără a fi însă menționate (Matora – Ionescu, L. Comes).

Începând cu 1996 apar manuale alternative cu denumirea de *Manual de educație muzicală*. Structurate după o programă de tip curricular tind spre anihilarea monodisciplinarității. Programa cuprinde inclusiv sugestii pentru repertoriu de cântece și audiții muzicale. Ceea ce nu este lămurit în programele școlare și deci nici în manuale, este metoda de acces la muzică prin scris/citit, aplicarea științifică a inițierii instrumentale, metodele de receptare/audiere a muzicii, precizări referitoare la evaluarea elevilor la muzica, accesul critic la stilurile muzicii actuale, repertoriul de cântece obligatorii.

Cu toate neajunsurile totuși învățământul românesc în general și educația muzicală în special se înscrie pe linia modernă a școlii active universale permițând elaborarea de strategii

moderne capabile să realizeze obiectivele principale (interpretare, receptare, însușirea limbajului muzical, creativitate).

BIBLIOGRAFIE

- Munteanu Gabriela, *Didactica educației muzicale – Ediția a II-a*, Ed. Fundației România de Mâine, București, 2007
- Vasile Vasile, *Metodica educației muzicale*, Ed. Muzicală, București, 2004

39. METODA DALCROZE

Profesor GAGIU GABRIELA-ELENA

Școala Gimnazială Ghimbav

Județul Brașov

Născut în 1865 și decedat în 1950, Émile Jacques Dalcroze a fost un om cu talente multiple. Pianist, compozitor și regizor, este considerat ca fiind unul dintre marii pedagogi ai secolului XX. Ideile sale au marcat mai multe domenii artistice. Precursor al dansului modern, el a exercitat o influență considerabilă asupra jocului scenic și al regiei moderne.



În 1892, Jacques-Dalcroze a fost numit profesor la Conservatorul de muzică din Geneva. În această perioadă realizând necesitatea reformării programelor de studiu și a metodelor de învățare a muzicii pe care le considera prea fragmentate și prea intelectuale, prea deconectate de senzațiile și de emoțiile elevului/studentului. Astfel, el va pune la punct o abordare a pedagogiei muzicale care să se bazeze pe implicarea persoanei elevului în întregul ei și care vizează dezvoltarea armonioasă a ansamblului aptitudinilor sale, de aici se va naște odată cu venirea secolului XX, *Ritmica Jacques – Dalcroze*.



După cum spunea și contemporanul său Kurt Sachs „Ea (muzica) este legată în mod intim de mișcările dansatorilor punctate de sunetul pașilor care lovesc solul, de vocea care scandează sau cântă, de lovirea diferitelor obiecte care vor deveni după aceea instrumente de percuție, apoi melodice”²⁴.

²⁴ Meunier-Fromenti, Jacqueline. *Musique et mouvement*. Vigot, 1991, p.9.

Dalcroze a reușit să realizeze una din cele mai frumoase și ingenioase metode de educație muzicală. Și-a fundamentat sistemul de gimnastică ritmică însoțită de muzică bazându-se pe ideea lui Platon, a interacțiunii dintre ritmurile psihice și cele fizice declanșată de muzică; pornește de la premisa că orice acțiune și emoție trebuie să preceadă explicația și nici o lucrare muzicală nu se va rezuma doar la scheletul ei ritmic. Drumul spre acest concept bazat pe elementele ritmice ale muzicii i-a fost deschis de ritmurile inedite și pregnante ale muzicii din Algeria, unde a fost dirijor al unei orchestre de teatru.

El a sesizat că elevii învață și memorează mult mai ușor un cântec dacă este însoțit de mișcări. Treptat, treptat, studiind conexiunile dintre ritmul muzicii și mișcările corporale, care dau impresia unei totale independențe, el a ajuns să găsească avantaje ale gimnasticii ritmice în educație în general și în cea muzicală în mod special. Prin gimnastica ritmică discipolii săi au reușit să se apropie și să trăiască arta muzicală, gimnastica ritmică fiind considerată expresia plastică a muzicii.

Prin ritmică Dalcroze corelează mișcările naturale ale corpului, ritmurile muzicii (frazare, nuanțe, durate) și capacitățile imaginative și de reflecție²⁵. Exercițiile propuse permit descoperirea muzicii și însușirea ei; ritmica se adresează simultan abilităților auditive și motrice ale elevului.

Principii fundamentale:

Fiecare senzație muzicală de natură ritmică străbate întregul corp, elevul posedă în mod natural un element esențial al ritmului: măsura (bătăile inimii, respirația, mersul, alergarea etc.). După Dalcroze, „ritmul este al mișcării”, iar „experiența fizică formează conștiința muzicală”²⁶.

Activitatea fizică prin intermediul unor exerciții repetate bazate pe mișcarea întregului corp, va permite dezvoltarea conștiinței ritmului.

Dalcroze își concepe educația muzicală în două etape, fără să condiționeze etapizarea de vârsta sau nivelul dotării intelectuale sau special-muzicale ale începătorului.²⁷ Inițierea muzicală recomandă să se înceapă de foarte timpuriu, de la vârsta de 3 ani și să aibă următoarea succesiune: -etapa pregătitoare cu un an de educație ritmică și un an de solfegiu și etapa instrumentală, contactul cu pianul.

²⁵ Laure-Anne Yersin - Timothée Haller, *D'un moyen pour l'enseignement du rythme en école de maturité*, 2011 http://doc.rero.ch/record/234138/files/md_ms2_p23101_p22280_2018.pdf

²⁶ Jaques-Dalcroze, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*, Suisse : Foetisch. p.40.

²⁷ Gabriela Munteanu, *Sisteme de educație muzicală ediția a II-a*, Editura Fundației România de Mâine, București, 2009, p.25

Noile modalități și cerințe ale educației muzicale, pornind de la constatarea că muzica atinge sferele inconștientului, fac obiectul lucrărilor sale fundamentale: *Le Rythme, la musique et l'education* (1920) - Ritmul, muzica și educația și *La musique et nous* - Muzica și noi. În ele sunt detaliate metodele specifice preconizate: asocierea ritmului muzicii cu mișcări corespunzătoare caracterului ei (mers obișnuit, fugă, sărituri), cu dansul și gimnastica artistică dar și cu solfegierea și improvizația instrumentală. Dalcroze afirma că un elev complet trebuie să fie la ieșirea din școală capabil nu numai să trăiască normal dar și să simtă cu emoție viața și să vibreze la unison cu emoțiile altora.

Redau mai jos câteva exerciții sugerate de Émile Jacques – Dalcroze:

-divizare și accentuare ritmică: mersul permite distingerea diferitelor măsuri și simțirea pulsației.

-conceperea ritmurilor prin intermediul simțului muscular: elevul execută el însuși duratele scurte sau lungi (relativ la fiecare exercițiu), utilizând diferite mecanisme musculare în vederea conștientizării ritmului.

-realizarea duratelor muzicale: duratele sunt evidențiate prin mișcări corporale adecvate (mersul = pătrimi, alergatul = optimi.).

-Poliritmia: un membru execută un ritm, în timp ce altul efectuează un ritm diferit.

-Notația ritmică: elevul învață să transcrie ritmul executat sau înțeles; el realizează astfel un transfer de la experiența fizică resimțită la scriitură.

Interacțiunea între profesor și cursant se caracterizează printr-o distanțare progresivă, comunicarea lor se face prin muzică, ceea ce Alperson numește „indirect teaching” sau „non-verbal learning”.

Învățarea adulților se face într-un mediu non-competitiv, favorizând cooperarea. În al doilea rând, metoda propusă de Dalcroze, *ritmica* se caracterizează printr-un mod de lucru care integrează două feluri de învățare: intelectual și senzorial. Acest proces ciclic și spontan emană dintr-o idee care se desfășoară în acțiune pentru a reveni apoi la idee. În al treilea rând, cursurile *Ritmicii* permit realizarea experienței estetice descrise de Dewey, Langer și Rogers ca obiectiv educațional final.

Toate studiile descriptive și explicative ale acestei metode confirmă aportul pozitiv al *Ritmicii* asupra dezvoltării abilităților muzicale la copii.

BIBLIOGRAFIE:

Muntean *Sisteme de educație muzicală ediția a II-a*, Editura
u Gabriela Fundației România de Măine, București, 2009.

Dalcroze *Le rythme, la musique et l'éducation*, Suisse : Foetisch,1965
Jaques-E
Laure- *D'un moyen pour l'enseignement du rythme en école de maturité*,
Anne Yersin - 2011
Timothée http://doc.rero.ch/record/234138/files/md_ms2_p23101_p22280_2018.pdf
Haller,

40. BENEFICIILE STUDIULUI VIORII PENTRU DEZVOLTAREA ARMONIOASĂ A ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL VOCAȚIONAL

**Profesor STAMATE MIHAELA
Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea,
Județul Vâlcea**

Pe noptiera lui J.S. Bach găsim operele lui Luther, pentru care muzica este un dar al lui Dumnezeu făcut oamenilor pentru a deveni mai răbdători, mai blânzi, mai modești, mai rezonabili.

Aristotel afirma, de asemenea, că, ritmul și melodia dau naștere emoțiilor de orice natură. Un anumit gen determină melancolia, unul încurajează controlul de sine, altul trezește entuziasmul s.a.m.d.

Încă din timpul Egiptului antic, muzica juca un rol terapeutic. Egiptenii cunoșteau armonia corpurilor și le tratau prin muzica. Spitalele lor se numeau “temple ale frumuseții”. Ei știau că prin frumusețea artelor, bolnavul își recapătă frumusețea, manifestare a armoniei regăsite. Boala era înțeleasă ca un dezechilibru vibraționar, pe care muzica singură reusea să îl corecteze. Acesta era un proces de purificare, în același timp spiritual, mental și fizic.

Universul creat de sunet este un cosmos muzical și o emanație a divinului. Anticii susțineau despre cosmosul însuși că este un concert extraordinar. Chiar dacă sunetele celeste nu ajung la urechile noastre, mișcarea foarte rapidă a unor corpuri atât de mari nu poate, în niciun caz, să nu producă sunete.

A asculta universul este o cercetare pasionantă, care i-a animat pe oameni dintotdeauna. Intensitatea zgomotului stelar este atât de mare, încât temperatura rezultată este greu imaginabilă. Profesorul Alfred Tomatis, în cartea sa “A asculta universul”, afirmă că noi toți suntem niște sunete. Suntem sunete pline de umanitate suntem o antenă în ascultarea universului.

Un studiu de la Institutul pentru Muzică și Minte al Universității Mc Master a relevat că instruirea muzicală, chiar și de scurtă durată, are un impact pozitiv asupra memoriei și atenției. Experții susțin faptul că învățarea unui instrument îmbunătățește cititul, învățarea unei limbi străine mai rapid, vorbitul și o varietate de funcții ale creierului.

Jurnalul Academiei Americane a Psihiatriei Copilului și Adolescentului a publicat descoperirile doctorului James Hudziak asupra creierului și cum cântatul la vioara poate ajuta copiii să lupte împotriva disfuncțiilor psihologice.

Cântatul la vioară oferă oportunitatea de a-ți exprima emoțiile și trăirile, lucru pe care adolescenții îl găsesc foarte dificil de făcut într-un orice alt mediu. Și din punct de vedere fizic, mușchii gâtului, brațelor, umerilor și ai spatelui sunt puși în funcțiune în timpul studiului și o poziție corectă la instrument dezvoltă o postură a corpului mai bună.

De asemenea, învățatul unui instrument contribuie la dezvoltarea senzorială, deoarece s-a demonstrat că are un impact extraordinar asupra simțurilor.

Coordonarea și abilitățile motorii fine sunt îmbunătățite. Beneficiile mentale sunt: concentrarea, îmbunătățirea memoriei, disciplina, iar cele emoționale: încrederea în sine, conexiunea și empatia cu ceilalți. În plus, satisfacția vine cu fiecare notă interpretată, iar cei care fac parte din orchestre de cameră, sau simfonice, au un și mai mare sentiment de bucurie și împlinire.

Nu există cadou mai frumos de oferit unui copil sau sieși, ca acela de a deschide porțile muzicii. Toți părinții doresc să îl audă pe copilul lor cântând, însă trebuie să se țină cont dacă și copilului îi face plăcere cu adevărat acest lucru. Copilul nu trebuie constrâns să cânte pentru a satisface mândria sau orgoliul cuiva. Este esențial ca un copil să nu fie forțat să lucreze cu un profesor pe care nu îl place, pentru că pentru amândoi, elev și profesor, sunt esențiale dăruirea, răbdarea și perseverența.

41. METODA LARS EDLUND ȘI BRIAN DENISS

Profesor BUTOLLO ALINA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea,

Județul Vâlcea

Activitatea pedagogică a compozitorilor numiți mai sus a fost prezentată de către profesorul Szabo Csaba în cartea cu titlul "*Hogyan tanítsuk korunk zenejét*" (*Pedagogia muzicii moderne*). Cei trei compozitori au fost preocupați în egală măsură de una din problemele educației muzicale, cea a pregătirii copiilor pentru acceptarea, înțelegerea și practicarea muzicii contemporane. Cei trei compozitori au desfășurat experimente valoroase pornind de la ideea că un copil format prin metode tradiționale nu poate să asimileze creația contemporană construită după principii diferite.

Lars Edlund desfășoară experimente în vederea însușirii muzicii atonale. Brian Dennis menționează în prefața lucrării sale „*Muzica experimentală în școală*” „întreaga artă va fi în pericol dacă pedagogii ei rămân în urmă practicienilor acesteia.”

Pornind de la constatarea că există o ruptură între cele două domenii înrudite, pedagogia muzicală și creația contemporană B. Dennis recomandă câteva metode de introducere în muzica contemporană în paralel cu însușirea scris-cititului muzical.

Principiile care stau la baza metodei experimentale sunt menționate în prefața lucrării mai sus amintite aparținând compozitorului B. Dennis:

1. Participarea fiecărui copil în cadrul experimentului indiferent de pregătirea muzicală sau de aptitudini.

2. Metoda are caracter practic evitând monotonia învățării scris-cititului muzical. În paralel se poate desfășura și această activitate.

3. În cadrul acestui tip de educație muzicală copiii învață să fie atenți și să se concentreze fără a fi constrânși.

4. Deprinderea de a improviza se dezvoltă în mod creativ.

5. Elementele folosite în producțiile copiilor provin din propriul mediu sonor asemănătoare celor întâlnite și în compozițiile secolului XX. "Experimentele desfășurate cu sunete și experimente sonore satisfac nevoia de cercetare și descoperire a copiilor. Cea mai

valoroasă creație autentică pălește pe lângă o descoperire proprie pentru sine sau pentru colectivitate."

6. Aprecierile sunt lăsate pe seama copiilor stimulând spiritul critic și nevoia de performanță.

Exercițiile sunt împărțite în 2 grupe în funcție de materialul muzical utilizat și în funcție de felul în care sunt conduse cu dirijor sau fără. Materialul muzical utilizat poate fi alcătuit din:

- sunete repetate scurte
- tremolo sau tril
- sunete scurte si triluri-tremolouri
- pe instrumentele acordabile se vor executa anumite succesiuni de înălțimi stabilite dinainte

- pe instrumentele neacordabile se pot executa succesiuni ritmice prestabilite
- combinații ale tuturor elementelor menționate mai sus

După exersarea acestor modalități în mod individual apoi pe grupe de instrumente se realizează improvizații conduse de dirijor cu ajutorul unor semne specifice: astfel se vor combina triluri și tremolouri în crescendo și decrescendo succesiuni de sunete scurte, ritmuri diverse și improvizații melodice.

În cazul improvizațiilor desfășurate fără dirijor cu ajutorul ceasului sau prin numărarea secundelor cu voce tare, se disting doua forme de realizare:

1. Toți copiii primesc sau trag la sorți un număr care indică intervalul de timp (în secunde) la care trebuie să intervină față de cel care a cântat înaintea lui.

2. În al doilea tip de improvizații cu ceas sau numărătoare, numerele extrase reprezintă de câte ori trebuie să execute elevul elementul care îi revine. Dacă deține cifra 7 înseamnă ca timp de 3 minute cât durează improvizația are de intervenit de 7 ori la alegere.

Un alt gen de improvizații o constituie cele în care B. Dennis apelează la un procedeu des întâlnit în muzica modernă, utilizarea imaginii grafice transpusă în muzică. Imaginile înfățișează forme abstracte, copiii trebuind să propună diferite rezolvări muzicale ale acestora.

Pornind de la elemente extra-muzicale compozitorul cere elevilor să propună teme care să inspire anumite sonorități interesante precum și posibilitatea de a genera un scenariu. Elevii au ales să reprezinte:

- tunete si fulgere cu titlul "Muzica furtunii" ;
- concurs de motociclete "La mans"
- sunete din jungla "Bongos"

După stabilirea modalităților de ilustrare și a succesiunii momentelor, ideile muzicale urmau să fie exersate, șlefuite și în final reunite.

"Jocul" cum îl numește compozitorul se poate desfășura cu dirijor care coordonează după un plan cunoscut de toți de regula scris pe tabla, sau liber fără plan din memorie. Aceste tipuri de improvizații reprezintă doar o mică parte din cele propuse de compozitorul B. Dennis.

În încheierea prezentării autorul cărții, Szabo Csaba, lasă libertatea cititorilor, profesori de muzică să răspundă singuri la întrebarea: "Ce putem prelua de la Brian Dennis?". Nu omite să facă anumite observații cu privire la problemele rămase neelucidate cum ar fi excluderea muzicii vocale, compozitorul apelând doar la instrumente, și la manipularea ritmului într-un mod speculativ. Cu toate acestea, Szabo Csaba, considera că "B. Dennis a descoperit acea cale de urmat prin care copilul cu ajutorul jocului poate să cunoască anumite aspecte ale muzicii contemporane".

O altă recomandare este făcută în favoarea folosirii acestei metode alături de cea tradițională între ele neexistând elemente contradictorii.

Materialul propus de Edlund pentru formarea deprinderilor de solfegiere și scriere a unui dicteu atonal prezintă astfel:

A. Prezentarea în fiecare capitol al tipurilor de exerciții care pot fi selecționate pentru a permite o repetare cât mai dinamică și variată, ferindu-ne de exersarea stereotipică a modelelor propuse.

B. Prezentarea grupului de intervale, conform unei organizări concentrice, care permite repetarea celor însușite anterior și însușirea intervalului nou în contextul unui ansamblu de sunete atonal, nonfuncționale

C. Prezentarea unor exerciții care trebuie variate după cum urmează

- Exerciții pregătitoare în care se exersează intervale consonante cunoscute de levi
- Exerciții de pregătire cu intervale disonante
- Improvizații melodice disonante încadrate în plimetrii pe orizontală cu metru omogen sau eterogen
- Exerciții de intonare a acordurilor de 3/4 sunete disonante
- Exerciții concomitente de recunoaștere a intervalurilor
- Exerciții de recunoaștere a erorilor de intonație dintr-un fragment
- Exerciții de memorare a unui fragment cu module disonante

- Identificarea unor celule melodice disonante la pian
- Exerciții pregătitoare de identificare la pian a acordurilor disonante
- Exerciții de dicteu melodic
- Exerciții de dictu intervale 3/4/5 sunete
- Solfegierea și audierea unor fragmente din creația compozitorilor atonașiți.

42. CUM SĂ ABORDAȚI PRIMA LECȚIE DE VIOARĂ CU UN ÎNCEPĂTOR?

Profesor ILIE GRIGORE

**Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea,
Județul Vâlcea**

Practica pedagogică a predării vioarei implică pentru elev multe procese neurologice diferite, dar în primul rând printre aceste diverse procese se numără:

1. dezvoltarea unui simț al poziției de cânt foarte sofisticate;
2. rafinamentul și corelarea diferitelor hărți senzoriale, în special cele referitoare la sunet;
3. dobândirea alfabetizării muzicale - privitoare la forma fonetică și grafică a sunetelor;
4. automatizarea a numeroase și variate secvențe motorii.

În cele din urmă, toate aceste procese trebuie să colaboreze într-o multitudine de moduri, informându-se și răspunzând reciproc. Pentru a da doar două exemple, simțul poziției comune și percepția sunetului unei corzi cooperează pentru a infirma funcția mâinii stângi (simțul poziției comune și cartografia senzorială), în timp ce reprezentarea vizuală a ritmului devine intim asociată cu diferite secvențe motorizate automate ale brațului cu care susținem mișcarea arcușului). La rândul lor, toate aceste procese au o relație dinamică cu aspectele emoționale ale interpretării la vioară. Un cititor excelent identifică muzica scrisă nu doar cu sunet și ritm, ci și cu emoție și face ajustări corespunzătoare sunetului, ritmului și vibratoului chiar și atunci când interpretează la prima vedere.

Un model superb de contact fizic în predarea vioarei poate fi văzut în opera lui Géza Szilvay, fondatoare a abordării Colourstrings bazată pe Kodály, care a fost dezvoltată împreună cu colegii săi de la Institutul de muzică de la East Helsinki. În învățătura lui Szilvay, asistența fizică a tânărului violonist este privită ca o necesitate.

În practica pedagogică, atunci când începeți să predați vioara unui copil, trebuie să aveți în vedere că ambele mâini ar trebui să fie active încă din prima lecție. În caz contrar, mâna în repaos poate crea tensiune în mâna activă. Un copil se poate concentra în mod conștient doar pe un singur lucru nou la un moment dat și în timpul primei lecții ar trebui să

fie vioara. Profesorul ar trebui să asiste susținerea corectă a arcușului și mișcarea, astfel încât copilul să îl experimenteze în mod inconștient.

Principala atenție este axată la început pe poziția de cânt, deoarece poziția este atât de nenaturală. Este sarcina exigentă - datoria chiar - a profesorului de a face această poziție nefirească să pară naturală. Pedagogii care lucrează cu începători trebuie să dezvolte o metodă pentru a modela această tehnică de bază. Această activitate manuală este asemănătoare cu cea a unui fizioterapeut și nu se limitează la primele lecții - durează de obicei câteva luni, până când copilul simte că vioara este o extensie a corpului său.

Profesorul ar trebui să modeleze poziția copilului de apucare și de coordonare a mișcărilor arcușului cu mâna dreaptă. Când copilul înțelege că propriul cap este suficient de greu pentru a suține la gât instrumentul în funcție de greutatea proprie fără presiunea bărbiei, profesorul poate pune mâna stângă a copilului pe corpul viorii, în zona cutiei de rezonanță. Încurajați copilul să cîupească corzile executând un pizzicato cu mâna stângă. Apoi, cu cele patru degete deasupra celor patru corzi, elevul poate folosi toate degetele pentru a le articula pe toate corzile. Încercați să evitați să numiți degetele cu numere, totuși. Deci, degetul "arăător" (primul) trebuie să cîupească coarda Sol, degetul "mijlociu" (al doilea) coarda Re, inelarul (al treilea) coarda La și degetul mic coarda Mi .

În timp ce degetele mâinii stîngi se articulează pe corzi folosind diverse ritmuri, și dinamici, mâna dreaptă ar trebui să fie ghidată de mâna stîngă a profesorului (mâna dreaptă a profesorului ajută mâna stîngă a copilului la vioară). Ritmul pe care copilul îl execută ar trebui imitat cu mișcări în aer, deasupra corzilor. Vă recomandăm mișcări lungi pentru a simți direcțiile ascendente și descendente ale arcușului. La început copilul nu ar trebui să țină arcușul, astfel încât să se poată concentra asupra trăirii mișcării acestuia.

Atunci când arcușul este dat copilului, apucarea acestuia nu trebuie să fie cea corectă. Lăsați copilul să îl țină în palmă, în poziția pe care Sándor Végh o numea "apucarea maimuței" - blîndă și relaxată. Ajutorul din partea profesorului trebuie să vină atât de ușor și de inteligent încât copilul să își poată imagina că se joacă singur. Lăudați-l după fiecare trăsătură de arcuș. Acesta nu este un mod de a îl înșela. Trebuie să se bucure de prima lecție și ar trebui să fie mîndru că poate produce sunete din vioară.

Pentru a îmbunătăți prima lecție, următorul pas ar trebui să fie conectarea mișcărilor celor două mâini. Ajutați copilul să atingă o coardă cu un deget (de obicei, coarda Mi cu cel de-al patrulea deget) în mijlocul gâtului viorii. Această mișcare ușoară a mâinii stîngi creează o senzație blîndă, relaxată în mâna dreaptă, în timp ce predarea timpurie a unei mișcări puternice de oprire poate crea rigiditate în mâna dreaptă.

Folosind în practica pedagogică predarea poziției vioarei asistată de profesor, procesul de învățare începe pentru elev cu o experiență pasivă a cursei arcușului, profesorul formându-i mâna dreaptă și direcționându-i mișcarea, stabilizând simultan cotul și umărul drept, dacă este necesar. În timp, elevul este încurajat să-și asume din ce în ce mai multă responsabilitate pentru mișcarea arcușului, până când se atinge independența. Chiar și în acest stadiu, asistența fizică revine ori de câte ori erori semnificative apar în cursa arcușului și ori de câte ori se introduce o nouă tehnică de arcuș. În mod similar, atunci când se întâlnesc pasaje problematice pentru mâna stângă, plecarea arcușului asistată este folosită pentru a susține copilul în însușirea acestor pasaje în mod corect.

În lumina observațiilor neurologiei cântului la vioară prezentate mai sus, se pot observa o serie de beneficii. În primul rând, predarea asistată contribuie, fără îndoială, la evoluția hărții poziției încheieturilor. Asistența cadrelor didactice stabilește limite în harta poziției încheieturilor în ceea ce privește poziția de pornire. Se pot dezvolta obiceiuri optime cu privire la relația dintre umăr, cot, încheietura mâinii și degete.

În al doilea rând, predarea asistată începe procesul lung de stabilizarea a cursei arcușului ca un proces automat, subconștient. Numai atunci când trasul arcușului a devenit o activitate subconștientă, aceasta poate fi folosită fără efort pentru a servi muzica. Modelele de trăsătură de arcuș asistate de profesori nu contribuie doar la contracția grupurilor musculare potrivite, ci, poate chiar mai important pentru tânărul violonist, la relaxarea grupurilor musculare opuse, reducând astfel tensiunea de la început și evitând nevoia de remediere nedorită ulterior.

În al treilea rând, predarea asistată de profesor a însușirii trăsăturii de arcuș oferă elevilor experiențe senzoriale optime în diferite aspecte ale interpretării la vioară. Arbitrul "binelui și răului" în cântul la vioară va fi în cele din urmă urechea, iar cu ajutorul profesorului, elevii pot face ei înșiși diferența în ceea ce privește sunetele bune pe propriile lor vioari.

În al patrulea rând, predarea asistată a însușirii trăsăturii de arcuș poate fi profund legată de dobândirea de competențe de citire. Asistând la reproducerea muzicală a ceea ce este pe pagina tipărită, elevul "aude ceea ce vede și vede ceea ce aude". Dacă acest proces este aplicat unui curriculum care are o succesiune metodică și cuprinzătoare de notare adecvată, fluenta lecturii se dezvoltă într-o oarecare măsură prin osmoză.

BIBLIOGRAFIE :

Szilvay G (2005). Violin ABC - Handbook for Teachers and Parents. Fennica Gehrman, Helsinki.

Szilvay G (2010). Public lecture, Colourstrings Teacher Training Course, Sydney, Australia.

Szilvay G (2005). Colourstrings ABCD – Book A. Fennica Gerhrmann, Helsinki.

Szilvay G (2011).

Private communication. Foster D (1996). Memories of Paul Rolland: The Man and His Teaching. American String Teacher. 46(3):45-48

Collen RL (2002). Handle with care: a pedagogical theory of touch in teaching dance technique based on four case studies. Kinesiology Publications, University of Oregon.

43. RESPONSABILITATE VERSUS IRESPONSABILITATE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ROMÂNESC

Profesor GIURAN MARIAN

**Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea,
Județul Vâlcea**

Ne punem firesc întrebarea, dacă învățământul românesc răspunde cerințelor societății contemporane și orizontului de așteptare al acesteia, referitor la standardele de pregătire profesională ale tineretului roman? Ține oare școala românească pasul cu evoluția societății, cu progresul acesteia în ceea ce privește furnizarea cadrelor și specialiștilor de primă mână necesari spațiului românesc?

Reușește școala românească să furnizeze cei mai buni specialiști care să scoată România din căderea liberă pe care s-a înscris cu mulți ani în urmă sau aceștia vor îngroșa rândurile șomerilor deja existenți ori vor fi viitorii emigranți care „vor saluta România din zbor”?

Sunt pregătiții tinerii români să facă față noii tipologii existențiale bazată pe concurență economică, pe adaptare la noi cerințe ale unui mediu social permanent fluctuant și concurențial?

Pentru a îndeplini aceste desiderate școala românească trebuie să fie responsabilă în primul rând față de clienții uzuali ai serviciilor educaționale și să își manifeste această responsabilitate prin calitatea produselor umane furnizate pe piața muncii, calitate care pornește de la existența unor standarde de performanță ale instituției școlare, precizate în documentele de politică educațională de la nivel central.

Preocupată de satisfacerea intereselor pe termen scurt, în speță ale personalului didactic, școala românească nu își mai asumă răspunderile sale firești față de clienții tradiționali ai serviciilor educaționale, față de mediul economic, social și politic. Administrația centrală a educației cât și conducerea fiecărei școli sunt preocupate în subsidiar și uneori exclusiv, mai mult de managementul crizelor și asigurarea coordonării activităților curente, nu de programe serioase de dezvoltare instituțională.

Nu putem trece cu vederea că învățământul public este răspunzător pentru calitatea serviciilor educaționale în țara noastră, în complicitate cu cel privat care de cele mai multe ori motivat de profitul imediat obținut în urma școlarizării unor tineri necorespunzători

intelectual, furnizează mediului economic și instituțional un procent semnificativ de cadre titrate mediocre.

Principala rațiune a școlii autosuficiente românești pare a fi din depărtare chiar propria sa funcționare. Dezinteresul pentru rezultatele sale interne, exprimate prin achiziții de cunoaștere, capacități și atitudini ale elevilor, reprezintă o manifestare evidentă a acestei paradigme. Programele analitice stabilesc ceea ce trebuie să predea profesorul pentru a trage concluzia că școala merge și mai puțin ceea ce trebuie să știe elevul după un an de studiu sau după un ciclu de învățământ. Nu s-au dezvoltat *standarde de competență veritabile*, eficiente care să indice ceea ce ar trebui să știe și să facă elevul la sfârșitul fiecărei secvențe de învățare, să permită aprecierea nivelului de realizare a curriculumului diferitelor discipline la un nivel optim.

Instrumentele și procedurile de măsurare a performanțelor elevilor sunt chiar după faimoasele reforme ale învățământului încă insuficiente, unele de slabă calitate și chiar depășite.

Astfel datorită crizei capacității de evaluare a sistemului de învățământ, nu credem că se poate furniza la momentul actual o apreciere credibilă asupra valorii și eficienței învățământului românesc, cele mai multe dintre cadrele didactice nefiind interesate de o asemenea imagine.

Unui diagnostic obiectiv asupra stării educației naționale îi substituim mitul „olimpicilor”, al laureaților concursurilor internaționale și cel al superiorității învățământului românesc față de altele de pe mapamond.

Tinerii aspiranți la un job în sistemul public și privat de învățământ în România, își doresc un post în acesta dar niciodată sau prea puțini își pun întrebarea, ce pot oferi ei acestui sistem și acestei societăți. Nimeni nu se gândește la misiunea sacră pe care o are educatorul, învățătorul sau dascălul în salvarea unei nații prin formarea tinerelor generații pentru muncă și viață. Cu un tineret mediocru, cu o generație de oameni care nu mai dau doi bani pe cultură și profesionalism, România se scufundă încet și sigur spre bucuria celor care doresc să devenim doar o piață de desfacere și membrii *ai țarcului* european.

Educația, spre surprinderea unora, costă și în România la fel ca pe alte meridiane și de aceea ar trebui o evaluare cât mai pertinentă posibil la nivel managerial central, a raportului resurse investite/beneficii educaționale obținute. Dispunem de o aversiune națională și a corpului profesoral pe de altă parte față de măsurarea raportului între cheltuieli și rezultate.

Școala românească a funcționat până mai adineauri după același pattern ca și gospodăriile rurale de subzistență. Fără conștiința clară a raportului dintre resursele investite

și câștigurile obținute, fără preocuparea expresă de a optimiza acest raport, s-a ajuns în situația de a cheltui mult cu învățământul public și de a obține absolvenți de învățământ liceal și superior semidocti care în mare parte îngroașă rândurile șomerilor .

În ce măsură școala publică și-a îndeplinit răspunderea față de utilizatorii serviciilor pe care aceasta le oferă, față de statul roman și față de alte comunități pe care le deservește?

O putem vedea din anul 1970 până în prezent unde învățământul paralel denumit și „epoca meditațiilor” a cunoscut un adevărat *climax* după anii „90” și care a denunțat evident declinul performanței instituționale a școlii românești și a demascat tacit că cea mai importantă organizație publică din România nu își îndeplinește așa cum ar trebui îndatoririle față de clienții serviciilor educaționale și nici misiunea sa față de societate. Principala rațiune de a fi a școlii românești pare și în prezent *păstrarea catedrelor personalului didactic*.

Pentru recâștigarea prestigiului de altădată și a încrederii elevilor, părinților și comunității, școala românească are nevoie de o schimbare radicală de paradigmă. Ar trebui să se orienteze spre satisfacerea nevoilor reale de formare ale elevilor și să se reconcilieze cu mediul social, economic și politic.

Pentru aceasta ar trebui:

-să introducem mecanisme financiare care stimulează concurența pentru un număr cât mai mare de elevi și între școli deasemenea;

-să stimulăm parteneriatul între instituțiile educaționale și lumea economică, să direcționăm școala spre mediul ei comunitar;

-să cultivăm în cadrul școlii un ethos specific organizațiilor de servicii, prin creșterea părții variabile, în funcție de rezultat, a pachetului salarial al personalului didactic, prin sporirea competențelor decizionale ale tuturor categoriilor de beneficiari ai educației în privința conținutului și instrumentelor învățării;

-să dezvoltăm capacitatea instituțională de diagnoză și evaluare a sistemului de învățământ și procedurile prin care școala *ar trebui să dea seamă* față de comunitatea locală pentru propriile rezultate.

BIBLIOGRAFIE:

- 1.Sergiu Ciocârlan, *Clonele învățământului românesc*, Editura Sofia, București 2016;
- 2.Petre T. Frangipol, *Mediocritate și excelență*, Editura Astra, Cluj, 2000;
- 3.Institutul de Științe ale Educației, *Sisteme de responsabilitate publică în administrarea învățământului preuniversitar*, București, 2007.

44.APLICAREA METODELOR DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE ÎN LECTIILE DE FIZICĂ. PROIECT DIDACTIC – “INSTRUMENTE OPTICE”

Profesor ILEANA NEAGOE

**Liceul Tehnologic “Căpitan Nicolae Pleșoianu” Râmnicu Vâlcea,
Judetul Vâlcea**

Abordare didactică a actului de predare – învățare în școala românească, având ca scop pregătirea cât mai temeinică a elevilor pentru împlinirea lor profesională și în viața personală, presupune aplicarea unor metode moderne de învățare. Între acestea un rol important îl au metodele de învățare prin cooperare care se pot aplica la mai multe discipline printre care și fizica. Învățarea prin cooperare are loc atunci când elevii lucrează împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici, pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a explora o temă nouă sau a crea idei noi, combinații noi sau chiar inovații.

Caracteristicile generale ale lecțiilor bazate pe învățarea prin cooperare sunt: interdependența pozitivă, răspunderea individuală, caracterul eterogen al membrilor și grupurilor, conducerea în comun, predarea directă a deprinderilor sociale, rolul de observator al profesorului care poate interveni când e nevoie, munca în grup eficientă. (După Richardson, J. “Deschizând drum învățării prin cooperare”, School Team Innovator, December 1996/January 1997).

Prin aplicarea metodelor de învățare prin cooperare s-au obținut următoarele rezultate: performanțe superioare și capacitate de reținere sporită, înțelegere mai profundă și dezvoltarea gândirii critice, concentrarea mai bună asupra învățării și comportament mai disciplinat, motivație sporită pentru performanță și motivație intrinsecă pentru învățare, capacitatea sporită de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt, relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, sex, capacități intelectuale, clasa socială sau dizabilități fizice, sănătate sporită, adaptare, senzație de bine, încredere în sine bazată pe acceptarea de sine, competențe sociale sporite, atitudine pozitivă față de materiile de studiu, de învățatură și școală, atitudine pozitivă față de profesori, directori și alte persoane din școală. (Johnson D., Johnson R. și Holubec E., 1998, “Cooperation in the Class-room”, Edina MN: Interaction Book Company). Aceste rezultate m-au convins să aplic metodele învățării

prin cooperare în lecțiile de fizică. Astfel, în cadrul proiectului “Instrumente optice”, la clasa a –IX –a, am aplicat metoda ciorchinului și metoda mozaicului. Procesul planificării lecției a fost realizat în trei etape: *Inainte de a începe lecția, Lecția propriu-zisă și După lecție.*

Inainte de a începe lecția ...

Motivația - Elevii sunt solicitați să răspundă la câteva întrebări prin care se captează atenția și interesul lor pentru tema propusă : **“Instrumente optice”**

1. De ce este necesară abordarea acestei teme ?

Răspunsuri ale elevilor :”Instrumentele optice, cum sunt aparatul fotografic și aparatul de proiecție, sunt folosite în viața cotidiană pentru a obține imagini reale ale unor obiecte și pentru a proiecta pe un ecran imaginile reale și mărite ale unor desene, fotografii sau filme.”, “Folosirea instrumentelor optice este necesară la mai multe discipline care se studiază în școală, ajutând la înțelegerea mai ușoară a temelor studiate, imprimând un caracter mai atractiv orelor de curs. ”, “Elevii au posibilitatea să redescopere prin propria lor activitate practică anumite legi și fenomene ale naturii.”

2. Ce legatură există între această temă și ceea ce elevii au învățat până în prezent despre lumină și fenomenele optice?

Răspuns: “Instrumentele optice au în construcția lor sisteme de lentile. Ceea ce elevii știu despre formarea imaginilor în lentile, se aplică și în cazul instrumentelor optice.”

3. Ce ocazii de exersare a gândirii critice oferă această lecție ?

Răspuns: “Elevii au posibilitatea să prezinte noțiunile însușite în fața unui grup, printr-un limbaj științific adecvat. Ei își pot exprima părerile personale pe care să le argumenteze temeinic, pot face schimb de idei și de experiența în folosirea instrumentelor optice, a aparatului fotografic în special.”

Obiectivele – vizează ce cunoștințe și semnificații vor fi explorate sau transmise, ce vor face elevii cu acestea. Ele se pot clasifica după :

1. Nivelul cunoștințelor – cunoașterea părților componente, a principiului de funcționare, a instrucțiunilor de folosire.

2. Nivelul de transpunere și interpretare a cunoștințelor – elevii să explice formarea imaginilor prin aparatul fotografic și aparatul de proiecție, să comunice eficient printr-un limbaj științific adecvat.

3. Aplicarea cunoștințelor – vizualizarea imaginilor prin instrumentele optice.

4. Sarcini de lucru și nivel de analiză – elevii să observe diferența dintre imaginile date de diferite instrumente optice, să lucreze în echipă.

5. Întrebări de sinteză.

Condițiile prealabile – se referă la ce trebuie să știe și să poată face un elev pentru a învăța lecția “Instrumente optice” :

- 1.Să definească lentilele și să clasifice lentilele.
- 2.Să construiască imaginile unor obiecte prin diverse tipuri de lentile.
- 3.Să aplice formula și legea lentilelor în probleme.
- 4.Ce metode se folosesc în desfășurarea lecției : mozaicul și ciorchinele.

Evaluarea –In cadrul evaluării elevii vor fi solicitați să definească și să construiască imagini prin lentile, să explice funcționarea instrumentelor optice.

Evaluarea se poate face scris, oral sau practic.

Resursele și managementul timpului – Resursele sunt: materiale__(aparatură fotografică, aparatul de proiecție, sisteme de lentile, coli, suport de curs); umane (elevii și profesorul); procedurale (explicația, descoperirea dirijată , conversația euristică,mozaicul și ciorchinele).

Se precizează timpul rezervat pentru fiecare etapă a lecției propriu – zise: 10 minute pentru evocare, 20 de minute pentru realizarea sensului, 10 minute pentru reflecție, 5 minute pentru încheiere și 5 minute pentru extindere.

Lecția propriu – zisă ...

Evocarea. In această etapă vor fi reactualizate cunoștințele elevilor despre lentile (definiție, clasificare, elemente, formula lentilelor, formarea imaginilor în lentile). Pentru aceasta se va folosi metoda ciorchinei. ”Ciorchinele este o tehnică de căutare a noilor căi de acces spre propriile cunoștințe pentru a înțelege o anumită temă sau conținut.

Profesorul va scrie în mijlocul tablei cuvântul–nucleu “lentile”. Elevii vor fi solicitați să scrie alte cuvinte sau expresii care au legătură cu acest nucleu. Apoi se vor lega aceste cuvinte sau expresii produse de cuvântul nucleu prin linii care evidențiază conexiunile între idei. Sarcina de lucru este : “Realizați o structură în forma de ciorchine corespunzător temei LENTILE.” Acesta va fi punctul de plecare spre abordarea temei INSTRUMENTE OPTICE.

Realizarea sensului. Aceasta este faza în care cel care învață vine în contact cu noile informații. Acest contact poate lua forma lecturii unui text, a vizionării unui film, a ascultării unei cuvântări sau a efectuării unui experiment. Acum se va folosi metoda mozaicului, iar sarcina de lucru va fi de a menține implicarea și interesul elevilor pentru însușirea cunoștințelor despre instrumentele optice. A doua sarcină esențială este de a susține eforturile elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri. In timpul lecturii, cititorii vor reveni asupra pasajelor pe care nu le înțeleg. Mai întâi se împarte clasa în grupuri de patru elevi. In fiecare grupă elevii vor număra până la patru, astfel încât fiecare să aibă un număr de la 1 la 4. Apoi

se distribuie fiecărei grupe textul “Instrumente optice” care este împărțit în patru fragmente: primul referitor la definiția instrumentelor optice și clasificarea acestora după felul imaginii formate; al doilea referitor la caracteristicile instrumentelor optice (mărirea liniară transversală și longitudinală, puterea optica, grosimentul, puterea de separare); al treilea cu privire la aparatul fotografic (părți componente și principiul de funcționare); al patrulea referitor la aparatul de proiecție (părți componente și principiul de funcționare). Toți cei cu numărul 1 vor citi cu atenție prima parte, cei cu numărul 2 se vor ocupa de partea a doua, cei cu numărul 3 vor studia partea a treia, iar cei cu numărul patru vor analiza ultima parte. Cele patru grupe se vor numi grupuri de experți având sarcina de a învăța bine materialul prezentat în fragmentul care le revine. Ei vor citi și vor discuta între ei acest fragment pentru a-l înțelege mai bine. Apoi ei se vor întoarce în grupul lor original pentru a preda această parte celorlalți. Fiecare membru al grupului de experți este responsabil de predarea acelei porțiuni a textului celorlalți membri ai grupului inițial. Experților li se adresează întrebări și li se cer lămuriri. Toate răspunsurile vor fi notate în grupul respectiv. În permanență profesorul va monitoriza predarea pentru a fi sigur că informația se transmite corect și că poate servi ca punct de plecare pentru diverse întrebări.

Reflecția – În această etapă elevii își consolidează cunoștințele noi despre instrumentele optice. Aici are loc învățarea durabilă. ”Ciorchinele”, realizat în etapa de evocare, va fi revizuit. Elevii vor avea posibilitatea de a exprima prin cuvintele lor ideile și informațiile întâlnite. Invățarea durabilă și aprofundată sunt atribute ale fiecărei persoane, fiecare își amintește mai bine ceea ce formulează cu propriile sale cuvinte, în contextul său personal. Prin schimbul de idei dintre elevi se dezvoltă vocabularul acestora și capacitatea lor de exprimare. În acest sens elevii pot fi solicitați să alcătuiască un eseu având la bază 5 cuvinte cheie desprinse din contextul lecției : ”lumină”, ”rază”, ”fotografie”, ”imagine” și ”lentilă”. Compozițiile elevilor pot fi cu rimă, ca o poezie, sau fără rimă.

Incheierea – Aceasta este etapa concluziilor la care elevii au ajuns cu privire la tema propusă de profesor. Concluziile vor viza conținutul lecției, informațiile noi transmise elevilor cu privire la instrumentele optice, se va reface ciorchinele cu toată clasa, dar se va evidenția și importanța cunoașterii instrumentelor optice în viața cotidiană. Indrumând învățarea, profesorii facilitează transmiterea cunoștințelor pe care elevii le vor pune în practică în viitor.

După lecție ... Extindere - Elevii vor fi solicitați să răspundă la întrebarea : “Ce alte lucruri pot fi învățate pornind de la această lecție?” Ideea este de a menține viu interesul elevilor pentru acest subiect astfel încât ei să continue să se informeze cu privire la diferite

tipuri de aparate fotografice și de proiecție, să-și dezvolte capacitatea de a alege pentru utilizare un astfel de aparat în funcție de calitățile lui tehnice pe care elevii vor putea să le aprecieze pe baza cunoștințelor însușite.

Profesorul poate să propună o temă pentru următoarea lecție : alcătuirea unui referat cu privire la istoricul aparatului de fotografiat .

BIBLIOGRAFIE

1.Ion Alexandru Dumitru –“*Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*” – Ed. de Vest , Timișoara , 2000.

2.Popa C.,Laurian S. –“*Învățarea prin cooperare – de la teorie la practică*,” Ed. Universității din Oradea , 2007.

3.Johnson,D.W.,Johnson R.T.,Holubec, E.J. – “*The New Circles of Learning. Cooperation in the Classroom and School* “, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, V.A., 1994

45.ACTUALITATEA DIMENSIUNILOR PEDAGOGICE ALE TEORIEI ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE A LUI KOLB

Profesor CRĂCIUN MIHAELA

**Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea**

Pedagogia modernă se găsește în fața unor provocări semnificative, generate de particularitățile psiho-socio-culturale ale noilor generații de elevi, în mod particular cele ale generației Z. În articolul prezent sunt expuse principiile ce stau la baza teoriei învățării experiențiale dezvoltată de David A. Kolb. Rațiunea tratării acestei abordări, fiind binecunoscut că există nu mai puțin de 73 de teorii privind stilurile de învățare, este aceea că se află în concordanță cu trăsăturile generației contemporane de elevi. După o trecere în revistă a fundamentelor modelului LSI al lui Kolb, sunt expuse implicațiile asupra strategiilor de predare-învățare.

Generația Z denumită și generația post-milenială, se referă la cei care s-au născut după mijlocul anilor 1990, include cea mai mare parte a elevilor de astăzi cuprinși în toate ciclurile școlare. Aceștia sunt, practic, dependenți de tehnologie, întrucât au crescut cu ea. În proporție de peste 70% au smartphone-uri, au conturi pe rețelele de socializare și peste 90% accesează măcar o dată pe zi Youtube-ul²⁸. Cu toate acestea, adolescenții par a fi destul de conștienți că nu doar tehnologia contează și că au nevoie și de alte lucruri care să îi ajute în dezvoltarea lor personală. În mod cert, adolescenții sunt dependenți de Internet. Ei nu mai au răbdarea de a citi cărți întregi, ci preferă rezumatele. Ei nu mai depind de alții pentru a afla anumite informații, întrucât găsesc ceea ce îi interesează pe Internet. Se pune problema atunci cum poate fi conceput procesul de învățare astfel încât să nu-l găsească plictisitor, desuet sau neadaptat nevoilor și personalității lor. Teoria lui Kolb privind stilurile de învățare LSI (Learning Style Inventory) poate reprezenta un răspuns la această provocare.

Potrivit lui Kolb "învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței. Cunoștințele rezultă din combinarea experienței dobândite și

²⁸ <https://www.visioncritical.com/generation-z-infographics/>

transformării acesteia"²⁹. El propune ca soluție învățarea experiențială. Aceasta are la bază șase premise³⁰:

- 1 Învățarea este cel mai bine concepută ca un proces, nu în termeni de rezultate.
- 2 Învățarea este un proces continuu bazat pe experiență.
- 3 Învățarea necesită rezolvarea conflictelor dintre modurile dialectic opuse de adaptare la lume.
- 4 Învățarea este un proces holistic de adaptare la lume.
- 5 Învățarea implică relații între persoană și mediul înconjurător.
- 6 Învățarea este procesul de creare a cunoștințelor: "care este rezultatul tranzacției dintre cunoașterea socială și cunoașterea personală".

Pentru Kolb, învățarea este, prin însăși natura sa, plină de dihotomii, deoarece noile cunoștințe sunt edificate de către elevi prin alegerea tipului particular de abilități de care au nevoie. Cursanții eficienți au nevoie de patru tipuri de abilități de învățare: din experiențe concrete (EC)- a fi implicat într-o situație experiențială inedită; din observații reflexive (OR)- a observa pe alții sau a se observa pe sine însuși ; din conceptualizări abstracte (CA)- a crea teorii pentru a explica cele observate; și din experimentele active (EA)- a utiliza teoriile pentru a soluționa probleme, a lua decizii. Aceste patru abilități sunt poziționate de-a lungul a două axe independente, cu experiența concretă a evenimentelor la un capăt al primei axe și conceptualizarea abstractă la cealaltă. A doua axă are experimentarea activă la un capăt și observarea reflexivă la cealaltă. Conflictul este rezolvat prin alegerea unuia dintre aceste moduri adaptive, în timp dezvoltându-se modalitățile preferate de alegere.

Kolb descrie procesul de învățare experimentală ca un ciclu în patru etape. Acesta implică cele patru moduri de învățare menționate mai sus - EC, OR, AC și EA - și tranzacțiile dintre ele. Conflictul în dimensiunea abstract-concret este între a se baza pe interpretarea conceptuală (ceea ce Kolb numește "înțelegere") sau pe experiența imediată (reținere) pentru a interpreta experiența. Tensiunea în dimensiunea activă-reflexivă se bazează pe reflexia internă (intenția) sau pe manipularea externă (extinderea) pentru a transforma experiența.

Din această interacțiune, Kolb definește patru tipuri diferite de cunoștințe și patru stiluri de învățare corespunzătoare. El explică procesul după cum urmează: „Ca urmare a moștenirii noastre ereditare, a vieții noastre anterioare și a cerințelor mediului nostru actual,

²⁹ David A Kolb, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall., 1984.p. 41

³⁰ idem.p.36

majoritatea oamenilor dezvoltă stiluri de învățare care accentuează anumite abilități de învățare față de alții. Prin experiențele socializării în familie, școală și muncă, ajungem să rezolvăm conflictele dintre a fi activ și reflectiv și între a fi reactiv și analitic în moduri caracteristice.”³¹

În acest fel, Kolb a ajuns la patru stiluri de învățare, după cum se arată în figura 1.

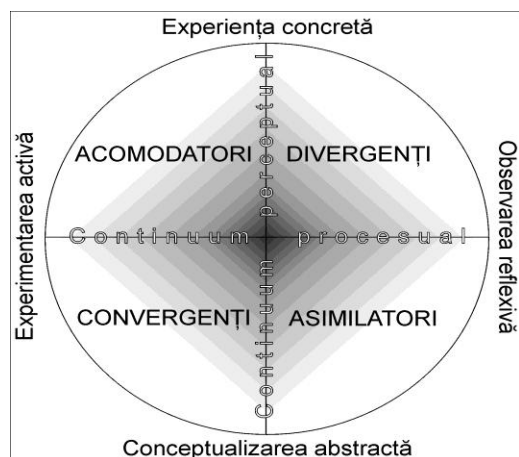


Figura 1. Stiluri de învățare conform modelului lui Kolb

Sursa: Kolb David A, *Facilitator's guide to learning*, Hay/McBer, Boston, 2000,p.5

În cea mai recentă versiune a LSI, categoriile anterioare de diverger, asimilator, convergent și acomodator au fost schimbate în "stilul divergent" etc, pentru a răspunde tendinței de a trata stilul de învățare ca fiind fixat. Principalele caracteristici ale celor patru stiluri sunt prezentate mai jos.

Tipul 1: stilul convergent (abstract, activ) se bazează în primul rând pe conceptualizarea abstractă și pe experimentarea activă; sistematizează informația prin intermediul raționamentelor ipotetico-deductive, acumulează cunoștințele prin analiză și apoi aplică noile idei/concepte în practică, este bun la rezolvarea problemelor, la luarea deciziilor și la aplicarea practică a ideilor; funcționează cel mai bine în situații precum testele inteligente convenționale; este controlat în exprimarea emoției și preferă să se ocupe de probleme tehnice mai degrabă decât de relaționarea cu oamenii.

Tipul 2: stilul divergent (concret, reflectiv) valorizează experiența concretă și observația reflexivă. Subiecții care preferă acest stil de instruire acumulează cunoștințe cu ajutorul intuiției, își utilizează la maxim aptitudinile imaginative și abilitatea de a vedea situații complexe din mai multe perspective, posedă, de asemenea, abilitatea de a integra eficient informația într-un tot întreg, sunt imaginativi și conștienți de sensuri și valori; văd

³¹ idem,pp.76-77

situații concrete din mai multe perspective; se adaptează mai degrabă prin observație decât prin acțiune; interesați de oameni și tind să fie orientați spre sentimente.

Tipul 3: stilul de asimilare (abstract, reflectiv) preferă conceptualizarea abstractă și observarea reflectivă; îi place să gândească în mod inductiv și să creeze modele teoretice; este mai preocupat de idei și concepte abstracte decât de oameni; crede că este mai important ca ideile să fie logice mai degrabă decât practice.

Tipul 4: stilul adaptiv- acomodator-(concret, activ) accentuează experiența concretă și experimentarea activă; îi place să facă lucruri, să realizeze planuri și să se implice în experiențe noi; adaptat la circumstanțele în schimbare; rezolvă problemele într-un mod intuitiv, pe baza mecanismului încercare-eroare.

Această explicație detaliată a teoriei lui Kolb, care susține în mod esențial că învățarea este un proces care implică rezolvarea conflictelor dialectice între modurile opuse de a trata lumea (acțiunea și reflecția, concret și abstract) conduce la definirea lui Kolb a stilurilor de învățare "Stilurile de învățare reprezintă preferințele pentru un mod de adaptare față de celelalte; dar aceste preferințe nu funcționează la excluderea altor moduri de adaptare și variază din când în când și de la situația la situație"³².

Teoria învățării experiențiale oferă un cadru util pentru proiectarea și gestionarea tuturor experiențelor de învățare. Astfel, experimentatorii concreți – învață cel mai eficient atunci când li se aduc exemple concrete și când se pot implica în activități, ei tind să relaționeze cu colegii, dar evită autoritarismul, principalele instrumente ce pot fi utilizate sunt studiu de caz, lucru pe subiecte, observații etc.; observatorul reflexiv – preferă ca metode de învățare lectura și scrierea etc.; conceptualizatorii abstracti – sunt mai mult orientați spre obiecte și simboluri, și mai puțin spre oameni; ei învață mai eficient atunci când sînt direcționați de o autoritate și în situații impersonale care accentuează teoria și analiza sistematică; sunt frustrați și însușesc mai puțin atunci când trebuie să exerseze sau să simuleze; studiile de caz, lecturile teoretice și exercițiile de reflecție îi ajută mult pe elevii din această categorie etc.; pentru experimentatorii activi – învață mai eficient atunci când se pot angaja în proiecte, simulări, teme pentru acasă sau discuții în grup, detestînd lectura, dar nu prin prelegeri etc.

În cea mai recentă expunere a teoriei sale, Kolb discută trei paliere de stiluri de învățare de la specializate la cele echilibrate. Primul palier se referă la cele patru stiluri de bază descrise anterior: divergente, asimilate, convergente și adaptate. Al doilea palier

³² Kolb David A, *Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: a reply to Freedman and Stumpf*, „Academy of Management Review”, 6(2), 289–296, 1981, p.290.

combină abilitățile a două stiluri de bază de învățare; de exemplu, stilurile divergent și adaptiv. Stilurile de învățare de pe palierul trei sunt stăpânite de persoane care au integrat cele patru stiluri de bază, care învață într-un mod holistic, "folosind abilitățile aferente celor patru moduri de învățare"³³.

Teoria lui Kolb despre creștere și dezvoltare ajută la explicarea modului în care indivizii progresează prin cele trei etape de dezvoltare ale achiziției, specializării și integrării. Modelul, sub formă de con, are cele patru moduri de învățare de la bază, ceea ce reprezintă etapele mai inferioare ale dezvoltării, în timp ce vârful dezvoltării apare atunci când elevii se pot baza pe toate cele patru moduri de învățare.

BIBLIOGRAFIE

Cărți

1.Kolb David A , *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall., 1984

2.Kolb David A, *Facilitator's guide to learning*, Hay/McBer, Boston, 2000

3.Kolb David A, Boyatzis Richard E, Mainemelis Charalampos, *Experiential learning theory: previous research and new directions* în Sternberg, RJ & Zhang, L-F, *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey, 2001

Articole

4.Kolb David A, *Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: a reply to Freedman and Stumpf*, „Academy of Management Review”, 6(2), 289–296, 1981

Webografie

5.*** <https://www.visioncritical.com/generation-z-infographics/>

³³ David A Kolb, Richard E Boyatzis, Charalampos Mainemelis, *Experiential learning theory: previous research and new directions* în Sternberg, RJ & Zhang, L-F, *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey, 2001.p.243

46. CONCEPTUL ȘI FUNCȚIILE EVALUĂRII

Profesor GABRIELA ȘUȚAN

Liceul Tehnologic Oltchim Râmnicu. Vâlcea

Județul Vâlcea

1. Conceptul de evaluare. Măsurare, apreciere, decizie. Integrarea evaluării în procesul de învățământ

Evaluarea rezultatelor muncii școlare evidențiază valoarea, nivelul, performanțele și eficiența eforturilor depuse de toți factorii educaționali și randamentul muncii de învățare.

Randamentul muncii școlare este evidențiat de rezultatele calitative la învățare ale elevilor.

Randamentul școlar include evaluarea rezultatelor obținute sub toate laturile personalității elevului, ca și ale întregului proces instructiv-educativ al instituției școlare, inclusiv eficiența pregătirii și învățământului în plan social.

Randamentul școlar privește succesele și insuccesele școlare.

Succesele școlare includ : procent relativ mare de promovabilitate, cu note bune și foarte bune (7-10), rezultatele practice de calitate și eficiența capacității intelectuale, moral-cetățenești și profesionale ale elevilor de nivel ridicat și în concordanță cu cerințele contemporane (adaptabilitate, creativitate), respectând disciplinele învățării școlare, integrarea socio- profesională eficiența și imediat după absolvirea instituției de învățământ.

Insuccesele școlare includ în general următoarele : număr mare de corigenți, număr mare de repetenți, de exmatriculați, de abandonuri școlare, număr mare de elevi sancționați, multe note sub 5 în timpul anului școlar, integrarea socio – profesională slabă etc.

Condiții ale unui randament școlar bun: nivelul și calitatea conținutului învățare, calitatea pregătirii profesionale, calitatea metodelor și mijloacelor de predare-învățare, modul de organizare a timpului liber al elevilor, motivația învățare, calitatea relației profesor-elev, existența condițiilor de studiu (laboratoare, cabinete, biblioteci, material didactic), calitatea influenței educației, ale factorilor educatori (familie, mass-media, organizații de tineret), a sănătății elevilor, a calității evaluării cunoștințelor.

Evaluarea este actul didactic complex integrat întregului proces de învățare, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea, nivelul, performanțele și eficiența acestora la un moment dat (în mod curent, periodic, final). Oferă soluții de perfecționare a

actului de predare–învatare. Presupune doua momente distincte: masurarea si aprecierea rezultatelor scolare. Evaluarea este actul didactic care determina promovarea sau nepromovarea elevilor dintr-o etapa de invatare în alta. Din partea profesorilor examinatori se cer urmatoarele calitati: pricepere, corectitudine, obiectivitate si responsabilitate.

A evalua rezultatele scolare inseamna a determina masura in care obiectivele programei de instruire au fost atinse, precum si eficienta metodei de predare-invatare folosite. Prin activitatea de evaluare se desemneaza actiunea de masurare si apreciere a rezultatelor scolare. Prin rezultate scolare se desemneaza: cunostinte, abilitati, dezvoltarea proceselor intelectuale etc.

In planul evaluarii, profesorii sunt preocupati sistematic de masurarea si aprecierea cantitatii si calitatii cunostintelor elevilor, a deprinderilor, abilitatilor, capacitatilor, intereselor si priceperilor posedate de elevi la un moment dat, fie ca rezultat al educatiei, fie ca premisa a acesteia.

Stiinta care se ocupa cu studiul examenelor, concursurilor si notarii, a formelor procedeelelor si mijloacelor care asigura aprecierea justa si obiectiva a celor examinati se numeste docimologia.

Scopul evaluarii este de a perfectiona procesul educational.

Componente ale evaluarii: controlul (verificarea), aprecierea, notarea.

Masurarea si aprecierea rezultatelor scolare nu se face in sine si pentru sine, ci prin raportare la obiectivele (competentele), continuturile, metodele si mijloacele de invatare folosite.

2. Functiile evaluarii

Evaluarea initiala (examenul de admitere, testele initiale) are ca functii dominante functia prognostica si functia diagnostica.

Functia prognostica vizeaza precizarea perspectivelor elevilor sau a activitatii educative in general. Functia diagnostica urmareste stabilirea punctelor slabe din pregatirea elevilor ce urmeaza a fi supusa interventiei ameliorative.

Functia prognostica va informa despre acele insusiri ale elevului pe care se va pune accentul in activitatea educativ viitoare. Functia diagnostica devine operanta doar in cadrul testarilor initiale, indicand profesorului sa revina asupra unor insusiri deficitare.

Evaluarea continua (ascultarea la fiecare lectit, extemporalul, verificarile practice curente) are drept functii caracteristice toate functiile proprii activitatii de evaluare in general. Totusi, functia de feed-back si functia ameliorativa sau educativa ii sunt cele mai

caracteristice. De aici si folosirea termenului de evaluare formativa pentru acest tip de evaluare.

Deci alaturi de functia prognostica si functia diagnostica, evaluarea continuă mai indeplineste:

- funcția de constatare a nivelului elevului in perspectiva ameliorarii (functia de feed-back);
- funcția de informare a societatii privind nivelul de realizare al unui anumit progres al populatiei scolare;
- funcția de decizie (vizeaza atribuirea unui anumit loc in societate fiecărei persoane supuse evaluarii);
- funcția educativă (urmareste formarea capacitatii elevilor de a se autoevalua realist).

Evaluarea finala care include formele de verificare periodica si finale (tezele sau examenele finale) are ca functie dominanta functia de ierarhizare sau clasificare si decizie, deoarece aceste forme nu presupun revenirea asupra materiei neinsusite decat in cazuri exceptionale.

O alta enumerare a functiilor evaluarii :

1) Funcția educativă - urmareste stimularea obtinerii de performante superioare in pregatirea elevilor.

2) Funcția selectivă - asigura clasificarea elevilor sub raport valoric si al performantelor in cadrul grupului studios. Aceste functii asigura satisfactia si recompensarea elevilor (burse, obtinerea prin concurs a unui loc intr-un nou profil)

3) Funcția diagnostică si prognostică - Functia diagnostica, pe baza de testare, evidentiaza valoarea, nivelul si performantele pregatirii elevului la un moment dat. Functia prognostica prevede probabilistic valoarea, nivelul si performantele ce ar putea sa le obtina elevul in perioada urmatoare de pregatire.

4) Funcția de feed-back (sau cibernetică) - Are rol in optimizarea procesului de predare-invatare.

5) Funcția social-economică -evidentiază eficienta învățării in plan socio-economic.

Aprecierea nivelului învățării se face prin aspecte pozitive și negative, printr-o ierarhizare a notelor și a categoriilor de note. Notarea este o etichetă sau un simbol, un produs al învățării după o judecată de valoare, în urma unui proces de evaluare.

Pentru a asigura un grad sporit de obiectivitate se pot folosi mai multe metode de notare: metoda rangurilor, metoda comparării în perechi, aprecierea analitică a lucrării.

Notarea subiectivă poate fi consecința efectului: halo, de contrast, Pygmalion sau oedipian, de nivel, tipului de evaluator.

Profesorii indiferenți față de note demonstrează neimplicarea lor în procesul de predare- învățare, sub raport afectiv. Profesorii autoritari îndepărtează elevii de anumite discipline. Examinatorii optimiști sunt aceia care înțeleg manifestările elevilor și îi ajută să depășească situațiile dificile.

BIBLIOGRAFIE:

Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a, revizuită și adăugită, Iași, Ed. Polirom, 2006

Cucoș, C., *Pedagogie*, Iași, Ed. Polirom, 2000

Manolescu, M., *Evaluarea școlară*, Metode, tehnici, instrumente, Ed. Meteor Press, București, 2006

47.DIMENSIUNEA PSIHOLOGICĂ A PREGĂTIRII PROFESORULUI

Profesor TUDOR MĂDĂLINA

**Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea**

A fi profesor înseamnă un risc asumat. Și asta deoarece pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ și nici imediat. Totuși, la capătul acestui drum te pot aștepta multe bucurii și satisfacții. Iată de ce este necesar să atragem atenția celor ce doresc să îmbrățișeze această meserie asupra calităților pe care trebuie să le posede un profesor bun, precum și asupra celor mai eficiente practici educaționale.

Clasa școlară nu este atât un spațiu unde, după un ritual academic, se tratează un subiect din programă, iar profesorul nu este doar persoana care propune conținuturi, formulează sarcini și cere anumite conduite. În clasă se învață mai mult decât o materie, se învață o lecție de viață. Profesorul stimulează și întreține curiozitatea elevilor pentru lucruri noi, le modelează comportamentele sociale, le întărește încrederea în forțele proprii și îi ajută să își găsească identitatea. Realizarea acestor sarcini depinde de măsura în care profesorul posedă calitățile și competența necesare centrării cu precădere pe așteptările, trebuințele și interesele elevilor.

Care sunt aceste calități? Sunt ele înnăscute sau dobândite? Poți învăța să fii un profesor bun? Iată tot atâtea întrebări la care vom încerca să oferim răspunsuri. După Rene Hubert (1965), principala calitate a profesorului este *vocația pedagogică*, exprimată în „a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini”, și consideră că vocației pedagogice îi sunt caracteristice trei elemente: iubirea pedagogică, credința în valorile sociale și culturale, conștiința responsabilității față de copil, față de patrie, față de întreaga umanitate.

Un alt răspuns la întrebările anterioare este oferit de M.A. Blocli (1968), care consideră că „arta pedagogică, ce este înainte de toate arta de a te pune la dispoziția copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înțelege universul, de a le sesiza interesele care îi animă, se întemeiază în mare parte pe un dar, pe care candidații la funcția de profesor îl au sau nu îl au. Însă, o bună formare (a profesorului) poate ajuta acest dar să se dezvolte unde există și, mai

ales, acolo unde, din păcate, nu există, această formare reușind, într-o oarecare măsură, să atenueze catastrofa pricinuită de lipsa sa și, îndrăznim să spunem, să-i facă mai puțin nocivi, un pic mai puțin inadaptați la sarcină pe tinerii angajați dintr-o eroare într-o profesie pentru care nu erau făcuți". Dacă M.A. Bloch susține că arta de a-i învăța pe alții reprezintă un dat natural, există și autori care cred că meseria de profesor se învață ca oricare altă meserie. Cele mai multe discuții s-au purtat asupra trăsăturilor de personalitate ale profesorilor, care acompaniază actul educațional și influențează rezultatele procesului de învățare. În acest context, principala modalitate de operaționalizare a conținutului personalității profesorului, căreia i-au fost consacrate numeroase studii, este *aptitudinea pedagogică*.

Aptitudine, tact și competență pedagogic

Aptitudinea pedagogică este considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul instructiv-educativ. Definițiile date acesteia sunt destul de numeroase. Stroe Marcus (1987, p. 32) o consideră „o particularitate individuală care surprinde și transpune în practică modalitatea optimă, conform particularităților elevilor, de transmitere a cunoștințelor și de formare a intereselor de cunoaștere, a întregii personalități a elevului". Pentru A. Chircev ea este „un ansamblu de însușiri ale personalității educatorului, care-i permit să obțină maximum de rezultate în orice împrejurare, în orice clasă". Studiul aptitudinii pedagogice a fost orientat, în mod special, spre analiza structurii specifice a acestei aptitudini, precum și a posibilităților de a identifica prezența ei. Astfel, Nicolae Mitrofan (1988) stabilește, pe baza unor cercetări experimentale, drept componente ale aptitudinii pedagogice: *competența științifică*, *competența psihopedagogică* și *competența psihosocială*. Cele trei tipuri de competență nu acționează izolat, ci sunt integrate în structura personalității profesorului.

În aceeași arie de preocupări privind determinarea acelor calități ale profesorului care pot influența și modela personalitatea elevului se înscrie și cercetarea lui Josef Stefanovic (1979) asupra *tactului pedagogic*. Autorul este de părere că tactul pedagogic sau lipsa de tact apar numai pe fundalul interacțiunii profesor-elev. Interesant este faptul că cercetarea pe care Stefanovic a desfășurat-o cu scopul de a detalia conținutul noțiunii de tact pedagogic, respectiv de lipsă de tact, s-a făcut atât în rândul profesorilor, cât și al elevilor, și s-au pus apoi față în față punctele de vedere obținute. Astfel, în opinia profesorilor, tactul pedagogic se exprimă în: capacitatea de a înțelege elevul, respectarea personalității elevului, stăpânire de sine, calm, echilibru, aprecierea corectă și obiectivă a elevilor, principialitatea și consecvența în aplicarea normelor pedagogice, nivelul profesional corespunzător, conștiințiozitate, perseverență, spirit de răspundere în activitatea pedagogică.

În ceea ce privește opiniile elevilor privind caracteristicile tactului pedagogic, ele sunt parcă mai nuanțate, mai bogate în conținut, mai legate de situațiile educaționale concrete. Acest rezultat provine și din metodele de investigare folosite de Stefanovic. În timp ce profesorilor li s-au adresat chestionare, elevilor li s-a cerut să descrie liber tactul și lipsa de tact, pornind de la diferite situații, întâmplări în care au fost implicați. Pentru elevi, tactul pedagogic este condiționat de: atitudinea corectă a profesorului față de elev, respectarea trăsăturilor individuale ale elevului, capacitatea de a-l motiva pe elev pentru activitatea de învățare (modul de distribuire a recompenselor și pedepselor, încurajarea elevilor în caz de eșec, întărirea încrederii în sine a elevului, stârnirea interesului pentru obiectul de studiu), calitățile profesionale (nivelul profesional ridicat, îndeplinirea cu conștiinciozitate a obligațiilor didactice, aprecierea corectă și obiectivă a elevilor), calitățile personale (caracter integru, discreție, stăpânire de sine, echilibru, răbdare, politețe).

Din compararea celor două puncte de vedere rezultă că, pentru profesori, tactul pedagogic este condiționat, în primul rând, de calitățile personale ale profesorului, în timp ce elevii pun pe primul plan relațiile bune, corecte existente între ei și profesor. Analiza caracteristicilor tactului pedagogic arată că dezvoltarea lui, la fel ca a oricărei aptitudini sau calități profesionale depinde, pe de o parte, de predispozițiile înnăscute (intuiție, empatie), iar pe de altă parte, de anumiți factori cum ar fi cunoștințele și experiența dobândite sau autoeducația. A da dovadă de tact pedagogic presupune multă inventivitate, ingeniozitate, ceea ce echivalează cu un autentic act de creație.

Studiul corelației dintre trăsăturile caracteristice ale profesorului și eficiența actului pedagogic a impus și un alt concept, corelat cu cel de aptitudine pedagogică: *competența didactică* (S. Marcus, 1999). Spre deosebire de aptitudine, competența are o sferă de cuprindere mai mare, ea presupunând și rezultatele activității, pe lângă cunoaștere și capacitatea de a efectua un lucru bine, corect. Când se vorbește de competența profesorului, se pune problema eficienței predării și a stabilirii unor criterii de eficiență. Chiar dacă există multe discuții cu privire la aceste criterii de eficiență, în mod evident se observă o deplasare a accentului de la construirea unor modele ale profesorului ideal, cu puține șanse de a fi regăsit în realitate, la aspecte mai pragmatice, care vizează competența de a produce modificări observabile ale elevilor.

BIBLIOGRAFIE

Gherghinescu, R., „Conceptul de competență didactică”, în Marcus, S. (coord.), *Competența didactică*, Editura AH, București, 1999.

Marcus, S., *Competența didactică*, Editura AH, București, 1999.

Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, București, 1988.

Monteil, J.-M., *Educație și formare. Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iași, 1997.

Neculau, A., *A fi elev*, Editura Albatros, București, 1983.

Stefanovid, J., *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979

48.ROLUL FEED-BACK-ULUI ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ

**Profesor. ANGHELESCU ALINA,
Școala Gimnazială Nr. 5 Râmnicu Vâlcea;**

Județul Vâlcea

Profesor CERCELARU CRISTINA

Liceul de Arte "Victor Giuleanu", Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

În atingerea unor niveluri ridicate de performanță și eficiență, în concordanță cu standardele moderne ale profesiunii, la profesionalizarea pedagogică a viitorilor profesori, o contribuție esențială îi revine activității de practică pedagogică. Prin intermediul acesteia se urmărește formarea capacității stagiariilor/studentilor de a opera cu informațiile și abilitățile dobândite la disciplinele de specialitate și din domeniul științelor educației, orientarea acestora în programele analitice și manualele școlare, asumarea rolului de profesori prin formarea unor capacități, competențe și deprinderi necesare exercitării, în condiții de calitate și eficiență corespunzătoare, a profesiei didactice (familiarizarea cu procesul educațional din școală, selectarea și utilizarea eficientă a resurselor materiale, conceperea și elaborarea unor materiale sau mijloace didactice, proiectarea demersurilor didactice, dezvoltarea abilităților de predare-învățare-evaluare etc.).

Activitatea de practică pedagogică se organizează în mai multe etape: prezentarea particularităților școlii, a documentelor școlare, a manualelor și mijloacelor didactice utilizate la ore; familiarizarea debutanților cu instrumentele de lucru (fișe de observație, fișe de evaluare); reflectarea activităților organizate în portofoliu; formarea abilității de a soluționa rapid și adecvat situațiile neprevăzute.

Conținutul, continuitatea și coerența strategiei de coordonare și îndrumare a practicii pedagogice sunt asigurate de mentori. Profesorul mentor are competențe de planificare și organizare a activității de mentorat. Acesta identifică elementele necesare planificării practicii pedagogice: stabilește tipurile de lecții care să asigure o diversitate de niveluri educaționale și de activități didactice; comunică practicanților orarul activităților didactice, realizează orarul și urmărește atingerea obiectivelor propuse, fără să afecteze activitatea școlii.

Este esențial pentru un mentor să fie atent și să înțeleagă pe parcursul relației de mentorat, atât nevoile stagiatorilor/ studenților, cât și reacțiile lor, comportamentele lor și să le ofere feedback la momentul potrivit. Comunicarea este cheia eficienței personale și profesionale. Ea este prezentă în toate domeniile vieții sociale, deci și în învățământ, unde se manifestă ca o formă particulară și personalizată a instruirii.

Relația de comunicare conferă procesului de învățământ valoarea unei intervenții educaționale complexe, bazate pe un limbaj didactic care determină în structura personalității celui educat modificări de natură cognitivă, afectivă, atitudinală, acțională. Arta de a comunica nu este un proces natural sau o abilitate cu care ne naștem. Noi învățăm să comunicăm. Stilul de comunicare ridică o seamă de probleme care impun prudență metodologică: necesitatea unei mai bune operaționalizări a conceptului, abordarea fenomenului în întreaga sa complexitate, raportarea stilului la contextul în care este aplicat, mai potrivit decât a căuta „stilul cel mai bun” este de a găsi „stilul optim” care să eficientizeze relațiile dintre interlocutori.

Feedback-ul este un instrument pe baza căruia mentorii și stagiarii, identifică metode de a-și ameliora constant activitatea. El este folosit ca element important în obținerea unor performanțe mai înalte din partea celor implicați în procesul de mentorat/tutorat. Astfel, stagiarii sunt antrenați să definească singuri căi de îmbunătățire a propriilor performanțe. Feedback-ul poate fi direct (discuții, întâlniri) sau indirect (chestionare, date obținute de la colegi sau supervizori). Dacă feedback-ul primit este pozitiv, el devine motivant pentru îmbunătățirea performanței. Dacă feedback-ul este negativ, beneficiarul procesului de mentorat va decodifica în plan acțional și comportamental necesitatea unei ameliorări a muncii sale.

Feedback-ul trebuie:

- să se bazeze pe încrederea dintre emițător și receptor;
- să fie specific, nu general;
- să fie oferit când receptorul este pregătit să îl accepte;
- mentorul trebuie să verifice înțelegerea corectă a mesajului pe care l-a transmis;
- trebuie să conțină acele lucruri pe care receptorul este capabil să le facă în cadrul activității sale.

Studiile efectuate de Agenția Canadiană de Dezvoltare Internațională (Agence Canadienne de Développement International) identifică trei forme de feedback, din perspectiva emiterii lui:

1. Feedback evaluativ - întâlnit atunci când emițătorul emite o judecată, fără a mai lăsa loc dialogului sau explorării opțiunilor. El lasă în seama receptorului asumarea întregii responsabilități. Exemplu: „Vorbești fără încetare și îi întrerupi pe ceilalți.”

2. Feedback descriptiv - emițătorul enunță faptele fără a le interpreta. El pune în evidență aspecte precise din comportamentul receptorului. Exemplu: „În ultima jumătate de oră, ai intervenit în discuții timp de douăsprezece minute.”

3. Feedback experienței – atunci când emițătorul descrie impactul comportamentului pe care îl are cealaltă persoană. În acest tip de feedback, autorul își asumă responsabilitatea reacțiilor sale și vorbește la persoana I. Exemplu: „Când cineva vorbește mult, eu am tendința să nu-l ascult și să mă retrag.”

Pentru a fi eficient, feedbackul trebuie să țină cont de o serie de exigențe ce afectează ambele persoane implicate în mentorat. O regulă esențială pentru un feedback corect este ca el să fie dat imediat după comportamentul observat. O a doua condiție este ca persoana căreia îi este adresat feedbackul să fie în acel moment dispus să îl primească. Cel mai bine primit este feedbackul care a fost solicitat. Indiferent de conținut și formă, feedbackul trebuie să fie perceput ca o modalitate de ajutor.

Procesul de mentorat nu este unul continuu, ci se desfășoară pe o perioadă determinată, având ca scop atingerea unor obiective prestabilite (care sunt atât ale mentorului, cât și ale profesorului debutant). Între mentor și stagiar se dezvoltă astfel o relație bazată pe scopul final care constă în însușirea și utilizarea optimă a cunoștințelor și abilităților necesare postului respectiv.

De cele mai multe ori, programele de mentorat sunt importante mai ales în situațiile în care o școală se confruntă cu o fluctuație mare de personal. Necesitatea ca noii veniți să se integreze rapid și optim în activitatea școlară este importantă și din acest motiv programele de pregătire și mentorat intern sunt o necesitate a sistemului de învățământ. De asemenea, programele de mentorat intern în cadrul unităților de învățământ sunt potrivite pentru situațiile în care se dorește un program de perfecționare care să răspundă situațiilor particulare ale fiecărei școli, care să se adapteze programului de lucru al profesorilor și, nu în ultimul rând, să ofere soluții pentru eventualele probleme întâmpinate de stagiaari/debutanți în mod prompt, atunci când acestea apar.

Mentorul/tutorele poate îndeplini multiple roluri în raport cu stagiarul :

> sfătuitor, prieten loial în cunoașterea profesională, dar și în ceea ce privește contextul organizațional;

- > persoana competentă care îl ajută pe angajat să treacă peste dilemele profesionale și care oferă totodată și suport tehnic;
- > persoana care stimulează creșterea calităților și aptitudinilor;
- > model de urmat;
- > motivator prin oferirea unor perspective realiste.

Mentorul îndeplinește mai multe funcții sociale. El integrează debutantul în instituție, îl ghidează în legătură cu normele, valorile, tabuurile din cultura organizațională a instituției; familiarizează debutantul cu stilul de lucru sau cu problemele celorlalți angajați, cadre didactice sau personal tehnico-administrativ, și chiar cu ceilalți stagiați; favorizează avansarea sa în mediul organizațional.

În concluzie, considerăm că școlile românești vor funcționa mult mai eficient și cu costuri mai mici de instruire dacă vor deține o serie de persoane special pregătite pentru a deveni mentori sau tutori în anumite situații. Aceste persoane sunt oameni cu experiență în cariera didactică, care doresc să-și împărtășească cunoștințele, sunt consilieri care ghidează emoțional, profesional și moral profesorii debutanți. Mentorii/tutorii oferă periodic un feedback specific asupra performanței persoanei pe care o pregătesc. De asemenea, ei sunt reale surse de informație și ajutor în obținerea unor competențe specifice în domeniul pedagogic, ei fiind practic și modele de urmat pentru debutanți.

BIBLIOGRAFIE

- Healy, C. C., Welchert, A. J., *"Mentoring Relations: A Definition to Advance Research and Practice"*, Educational Researcher, 1990;
- Knowledge Management Toolkint, *"Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC)"*, Lindau, 2009;
- Murray, M., Owen, M. A., *"Beyond the Myths and Magic of Mentoring"*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991;
- Newby, T. J., Heide, A., *"The Value of Mentoring,"* Performance Improvement Quarterly, 5(4), 1992;
- Newby, Timothy J., Corner, Judy, *"Mentoring for Increased Performance: Foundations and Methods"*, Ed. Performance and Improvement, 1997 ;
- Pânișoara, O., *"Comunicarea eficientă"*, Polirom, Iasi, 2003
- Silvaș, A., *"Consiliere și orientare"*, Ed. Univ. Petru Maior, Tîrgu Mureș, 2008.
- Soitu, L., *"Pedagogia comunicării"*, Editura Didactică și Pedagogică, București,

1997

49. DEZVOLTAREA GÂNDIRII MUZICALE

Profesor MUNTEANU ADRIAN

Liceul de Arte "Victor Giuleanu", Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Gândirea reprezintă un element esențial al procesului de învățare școlară. Ea poate fi definită ca succesiune de operații care duc la dezvăluirea unor aspecte importante ale realității și la rezolvarea anumitor probleme³⁴. Aceste operații pot fi generale (comparația, analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea) sau specifice fiecărui domeniu distinct de cunoaștere. În strânsă legătură cu procesul gândirii este înțelegerea, ce reprezintă stabilirea unei relații importante între ceva necunoscut și ceva dinainte cunoscut. În cadrul procesului educațional, un obiectiv fundamental al profesorului îl reprezintă educarea gândirii elevilor, dezvoltarea acesteia prin diferite metode care să stimuleze creativitatea acestora, prezența unei atitudini active orientate spre găsirea și soluționarea problemelor, și nu a uneia pasive de repetarea mecanică a unor noțiuni expuse de către profesor. În acest proces trebuie ca întotdeauna să se țină cont de nivelurile diferite de dezvoltare a gândirii ale profesorului și elevului. În timp ce profesorul este tentat să prezinte lucrurile într-o formă condensată, deductivă, elevul este obișnuit cu procedeul inductiv, iar gândirea sa trece prin diferite de la gândirea concretă, în imagini, la gândirea de tip abstract, sistematică³⁵. De aceea profesorul trebuie să se adapteze nivelului specific diferitelor vârste ale elevilor.

Educarea gândirii elevilor va reprezenta și un cadru prielnic pentru dezvoltarea aptitudinilor acestora, atât generale cât și specifice. Este de reținut faptul că orice om se naște cu predispoziții, cu anumite dotări native și nu cu aptitudini. Acestea se vor dezvolta treptat, pornind de la predispoziții, sub influența particularităților psihice și fiziologice individuale, a mediului și a procesului instructiv-educativ.

Aptitudinile reprezintă însușiri ale persoanei care, în ansamblul lor, explică diferențele constatate între oameni în privința posibilității de a-și însuși anumite cunoștințe,

³⁴ Constantin Cucuș - coord, Bogdan Bălan, Ștefan Boncu, Andrei Cosmovici, Teodor Cozma, Carmen Crețu, Ion Dafinoiu, Luminița Iacob, Constantin Moise, Mariana Momanu, Adrian Neculau, Tiberiu Rubică, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ed. Polirom Iași, 2005, pag. 57.

³⁵ Miron Ionescu și Mușata Bocoș, *Tratat de didactică modernă*, Ed. Paralela 45 Pitești, 2009, pag. 66.

priceperi și deprinderi³⁶. Aptitudinea pornește de la potențialitate, de la posibilitatea ca un individ să obțină rezultate la un înalt nivel într-un domeniu, dacă îi sunt asigurate condiții obține. Există aptitudini generale, prezente aproape în toate domeniile, și aptitudini speciale care permit obținerea de performanțe ridicate într-un anumit domeniu de activitate. Din a doua categorie fac parte și aptitudinile muzicale, care demonstrează împreună cu celelalte aptitudini artistice că aspectul înnăscut al acestora este mult mai vizibil în comparație cu celelalte tipuri de aptitudini. Sunt binecunoscute cazurile de mari talente muzicale manifestate de la o vârstă fragedă, cum ar fi W. A. Mozart sau G. Enescu care de la vârsta de 5 ani erau deja apreciați ca interpreți și compozitori.

Aptitudinile nu au caracter static ci ele pot evolua sau chiar involua (în condițiile neexercitării)³⁷. În cadrul aptitudinilor muzicale putem enumera: vocea, auzul muzical, sensibilitatea muzicală, memoria, imaginația și gândirea muzicală. Cultivarea vocii și auzului muzical se face în școală prin practica vocală, aceasta reprezentând cel mai direct drum spre înțelegerea muzicii. Se formează deprinderea elevilor de a cânta în primă fază după auz, apoi după notația muzicală, prin solfegiere. Vocea se poate dezvolta prin exerciții de respirație, dicție, emisie, intonație, frazare. În strânsă legătură cu procesul de cultivare a vocii se face și educarea auzului muzical, reprezentând recunoașterea diferitelor înălțimi sonore în contexte melodice sau armonice și reproducerea lor. Aici se îmbină simțul ritmic cu cel melodic.

Sensibilitatea muzicală este considerată a fi o predispoziție nativă spre a simți sonoritățile muzicale, a cânta și a manifesta interes pentru a asculta anumite lucrări muzicale³⁸.

Memoria muzicală reprezintă capacitatea de a reține și a reproduce structuri muzicale.

Imaginația muzicală este procesul psihic prin care se creează și se dezvoltă noi structuri muzicale pornind de la cele însușite anterior.

Gândirea muzicală însumează practic mai multe aptitudini, cum ar fi **auzul muzical, sensibilitatea, imaginația și memoria muzicală**, conducând la capacitatea de a înțelege muzica, de a o recepta, de a o recrea (prin interpretare) sau de a o compune. Mergând pe această direcție a însumării mai multor aptitudini muzicale, putem vorbi în cele din urmă de muzicalitate. Psihologul rus Boris Mihailovici Teplov a definit muzicalitatea ca fiind „acea componentă a talentului muzical care – spre deosebire de altele – este necesară unei

³⁶ Constantin Cucuș - coord, Bogdan Bălan, Ștefan Boncu, Andrei Cosmovici, Teodor Cozma, Carmen Crețu, Ion Dafinoiu, Luminița Iacob, Constantin Moise, Mariana Momanu, Adrian Neculau, Tiberiu Rubică, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ed. Polirom Iași, 2005, pag. 87.

³⁷ Vasile Vasile, *Metodica Educației Muzicale*, Ed. Muzicală București, 2004, pag. 18-19.

³⁸ Op. cit. Pag. 19-20.

preocupări muzicale și în același timp este indispensabilă oricărui domeniu de activitate muzicală.”³⁹ Muzicalitatea favorizează trăirea muzicii prin conținutul ei și este o trăsătură unitară și completă a personalității umane, rezultând din combinarea mai multor aptitudini, cu o strânsă legătură între latura emoțională și auzul muzical, simțul melodic, ritmic și armonic. Același psiholog rus, împreună cu alți psihologi, mai afirmă că muzicalitatea, deși depinde de ceea ce este înăscut, nativ, în final este totuși un rezultat al dezvoltării aptitudinilor muzicale prin educație, muncă organizată, exercițiu. În urma mai multor cercetări făcute asupra unor copii, Teplov a ajuns la următoarele concluzii: aptitudinile muzicale nu pot exista independent una de alta, orice aptitudine muzicală se naște și se dezvoltă în activitatea muzicală a copilului și este legată de o anumită parte a acesteia, neputând exista de una singură⁴⁰.

Problema dezvoltării aptitudinilor muzicale a reprezentat o preocupare intensă și pentru mulți specialiști români, între care îi putem aminti pe Constantin Rădulescu Motru, George Breazul, Gheorghe Zapan, Liviu Giurgeca, Gabriel Cotul, Nicolae Pârvu, Ion A. Creangă. Psihologul Constantin Rădulescu – Motru, comparând auzul la animale și la om, găsește că legătura dintre auz și voce este cauza care ține de simțul auzului într-o stare de inferioritate la animal față de om. Perfecționarea auzului a fost posibilă la om numai datorită diferențierii vocii și constituirii limbajului. „Perfecțiunea auzului se sprijină pe asocierea lui cu aparatul mișcărilor de articulație vocală, un aparat cu totul în afară de organul urechii și pe care animalele cealalte nu îl au decât foarte redus.”⁴¹ Astfel urechea umană ajunge să perceapă legăturile dintre sunete, intervale muzicale, acordurile, timbrurile diferite.

Profesorul George Breazul a avut o contribuție semnificativă la dezvoltarea învățământului muzical românesc, putându-se menționa aici introducerea *fișei de muzicalitate a elevului* ce cuprindea: cercetarea elementelor muzicale (ritm, intervale muzicale, cântece), reproducerea muzicală cu vocea sau instrument muzical, improvizații, sensibilitatea muzicală, calitatea vocii, repertoriul.

Gheorghe Zapan enunță într-un studiu câteva principii de organizare a învățământului muzical, între care îl amintim pe cel al coordonării părinților. Prin acest principiu se urmărește o strânsă legătură între părțile componente ale unei activități și între diferite discipline sau părți ale unei discipline. În sensul acesta cele trei discipline fundamentale

³⁹ Boris Mihailovici Teplov, *Psihologia aptitudinilor muzicale*, citat de Constantin A. Ionescu în *Istoria Psihologiei Muzicale*, Ed. Muzicală București, 1982, pag. 299.

⁴⁰ Ibidem, pag. 336.

⁴¹ Constantin Rădulescu – Motru, *Curs de psihologie*, citat de Constantin A. Ionescu în *Istoria Psihologiei Muzicale*, Ed. Muzicală București, 1982, pag. 345.

Teorie-Solfegiu-Dicteu, Armonie și Contrapunct, dacă nu respectă principiul coordonării, pun în pericol pregătirea muzicală a elevilor și studenților. Nu se poate începe studiul armoniei sau contrapunctului fără pregătirea auzului melodic și armonic care trebuie să se facă la teorie-solfegiu-dicteu. De asemenea trebuie să se realizeze o legătură între conținutul acestor discipline și studiul instrumentului, muzica de cameră, orchestră, ansamblul coral.

Raportul dintre muzicalitate și dotarea muzicală a fost analizat de Ion A. Creangă în lucrarea *Măsurarea aptitudinii muzicale prin metoda testelor*, acesta mizând pe folosirea unor metode active de depistare și măsurare a aptitudinilor muzicale, una dintre acestea fiind chiar interpretarea unui cântec de către un elev, pe baza căreia se poate constata atitudinea acestuia față de muzică în general. După un an de la apariția acestei lucrări, Liviu Giurgeca publică studiul *Cercetări în legătură cu măsurarea aptitudinii muzicale*, în care el face distincția între capacitatea muzicală, aptitudine și muzicalitate. Astfel capacitatea este „aptitudine în stare potențială”, care se poate transforma sub influența mediului, prin exerciții sistematice, în aptitudine muzicală (dexteritate, îndemânare), sau, în urma unor acțiuni nesistematice și întâmplătoare, în muzicalitate⁴². Metoda propusă de el pentru măsurarea științifică colectivă a aptitudinilor muzicale pe un plan destul de complex este **dicteul muzical**. În urma cercetărilor, se stabilesc următoarele elemente principale ale aptitudinii muzicale: simțul pentru înălțimea sunetelor, melodia, ritmul și măsura.

Medicul Gabriel Cotu abordează în lucrarea sa *Psihofiziologia muzicală*, apărută în 1944, problematica memoriei muzicale, diferențiind patru forme ale acesteia:

- a) memoria tonală – cuprinde memoria înălțimii, intensității și timbrului;
- b) memoria elementelor cantitative ale melodiei – cuprinde memoria mișcării, măsurii și ritmului;
- c) memoria muzicală propriu-zisă – cuprinde memoria de recunoaștere și de reproducere;
- d) memoria muzicală globală⁴³.

Psihologul Nicolae Pârvu se ocupă în lucrarea *Studii de psihologia artei* de însușirile necesare profesiei muzicale, componente ale talentului muzical. Se vorbește aici despre **muzicalitate** (însemnând simțul celor patru calități fiziologice ale sunetului, al armoniei și ritmului), **însușiri intelectuale** (inteligență, memorie muzicală, spirit de observație, imaginație), **însușiri de voință și caracter** (voință, putere de muncă, meticulozitate, stăpânire de sine, autocontrol al mișcărilor, dorință de afirmare, perfecționare și autodepășire,

⁴² Constantin A. Ionescu, *Istoria Psihologiei Muzicale*, Ed. Muzicală București, 1982, pag. 385.

⁴³ Ibidem, pag. 386.

atenție mobilă, conștiință justă a propriei valori, încredere în propriile posibilități), interes sporit pentru muzică, **constituție fizică corespunzătoare** (corp sănătos, dezvoltare fizică normală, sistem nervos rezistent la eforturi îndelungate, elasticitatea musculară a întregului corp), **însușiri afective și de temperament** (sensibilitate, emotivitate, flexibilitate)⁴⁴.

⁴⁴ Vasile Vasile, Metodica Educației Muzicale, Ed. Muzicală București, 2004, pag. 21.

50. ȘCOALA- LOCUL UNDE ÎNVĂȚĂM SĂ FIM MAI BUNI!

Profesor OLESCU ILEANA

Școala Gimnazială Armășești-Cerņișoara

Județul Vâlcea

Elevii trebuie să-și spună unii altora și să spună lumii ceea ce știu- pentru a afla ce știu. Spunând, vor învăța. Spunând, vor interpreta lumea așa cum o văd ei, pentru noi, ceilalți.

(Judith Renyi)

Omul este o ființă socială, iar mediul social în care acționează este grupul. El trăiește în diferite colective: familie, echipă de lucru, prieteni, colectiv școlar etc. Influențele mediului său de trai și ale celui de lângă el îl pun în ipostaza de a comunica, de a simți, de a procesa informațiile, de a le prelucra valorificând experiența proprie. Pentru menținerea unui echilibru în ceea ce privește socializarea, este nevoie de educație.

Integrarea elevului în grup are un rol în maximizarea reușitei, în structurarea unui mediu educațional optim, dar și în controlul comportamentelor – astfel, managementul clasei de elevi reprezintă un factor condițional al unei educații de calitate.

Apartenența la diverse structuri sociale – grupuri, comunități – constituie o punte între om și societate, prin faptul că presupune un transfer de valori, dar și prin scopul de integrare socială a omului și de formare și dezvoltare a personalității. Funcționalitatea unui ansamblu de indivizi este condiționată de organizare, coeziune, afirmarea valorilor morale, climat, personalitate, cât și de interrelații formate în interiorul acestuia. Pentru realizarea scopului comun, într-un grup este nevoie de comunicare și disciplină.

Comunicarea în familie, în școală, în comunitate, la serviciu și în orice alt context reprezintă totul, deoarece, comunicând celorlalți, putem influența sau accepta influențe, informa sau să ne informăm, putem crea condiții, reacționa la diverse situații sau putem provoca reacții prin formele ei nonverbală, paraverbală și verbală.

Disciplina este baza educației. Atât educația, cât și disciplina presupun acceptarea și respectarea unor cerințe, reguli pentru asigurarea ordinii în activitățile propuse, în hotărâri, decizii, opțiuni asumate. Cerințele și regulile îl fac pe om responsabil de propriile acțiuni, decizii. Regulile au rol în maximizarea reușitei, în structurarea unui mediu educațional optim,

dar și în controlul comportamentelor. Ele sunt imprimare încă din primele luni ale vieții și respectate până la sfârșitul ei. Copilul le dobândește încă din copilărie, însă pentru a le cunoaște, pentru a le înțelege și pentru a și le însuși, el trece prin sistemul de școlarizare.

Școala, ca instituție, are un rol important pentru societate, acesta constând în pregătirea tinerei generații. Integrarea copilului în școală îl sensibilizează pentru a stabili, interacționa și întreține relații cu ceilalți, fiind în același timp și un remediu în combaterea singurătății. Pentru îndeplinirea finalităților pe care școala și le asumă, este necesar ca activitățile să se desfășoare conform unor norme, reguli. La nivelul școlii, regulile sunt incluse într-un regulament, în cadrul căruia sunt clarificate noțiunile de drepturi și îndatoriri civice, de respect, de patriotism, de prietenie, de democrație etc. Regulile vizează comportamentul pe holuri, pe terenul de joacă etc., înainte și după școală. Însă, pentru stabilirea comportamentelor dezirabile la nivelul școlii, trebuie să se procedeze într-un mod analog cu cel utilizat pentru stabilirea regulamentului de comportare în sala de clasă.

De ce trebuie să învățăm română, istorie, muzică, gramatică, educație plastică, că doar nu vom avea nevoie de ele, noi vrem să devenim IT-isti? Le-am explicat, că au nevoie de toate obiectele din orarul școlar, pentru că **OMUL** este o ființă complexă care trebuie să se cunoască și să se înțeleagă pe sine și pe ceilalți. Pentru a înfăptui acest lucru are nevoie de cunoaștere. Într-o viață de om se învață mult, însă nu toate cunoștințele ne sunt evaluate zilnic de către profesori ei, mai ales, vor fi evaluate de oamenii cu care venim în contact, care nu pun note, doar ne acceptă sau nu. Le-am argumentat că fiecare dintre obiectele pe care le studiază, au un rol bine definit în formarea lor .

Limba română îi învață să vorbească și să scrie corect în limba lor maternă, analiza gramaticală este aridă și plicticoasă, dar este necesară fiindcă unii dintre ei la 16-17 ani visează să studieze dreptul sau jurnalismul, meserii care necesită o perfectă cunoaștere a acesteia.

Literatura română este o cale de a cunoaște caractere umane, istoria țării și lumii, de a-i iniția în tehnica realizării unei scrisori sau cereri, a compunerii unui text logic despre orice subiect, îi ajută să-și exprime sentimentele prin versuri.

Limbile străine sunt necesare în lumea multiculturală și plurilingvistică în care trăim. Elevii și părinții lor au ferma convingere că engleza este singura limbă utilă. Nu este așa. Mult mai ușor te vei integra într-o țară dacă vei putea comunica în limba acesteia.

Matematica, cea "grea" și de niciun folos, de fapt te ajută să gândești logic, să găsești soluții inteligente la problemele vieții. Le-am exemplificat prin următorul exemplu: ești medic, ai suficienți bani să-ți faci o casă. Chemi specialiști să ți-o construiască. Ei îți cer

o anumită sumă de bani pentru X metri pătrați de parchet. Dacă nu poți calcula rapid și corect aria suprafeței (după formula învățată la geometrie), riști să fii înșelat de o persoană cu mai puțină școală. Ce jignitor! Fără matematică nu poți deveni arhitect sau artist plastic, aviator, marinar. Nu vă lăsați în baza calculatorului, el te poate părași la greu!

Când elevii aud de obiectul numit **fizică** îl confundă cu educația fizică, apoi li se pare fără rost fiindcă nu au cum să înțeleagă că ei trăiesc după legile fizicii, că fenomenele din interiorul și jurul lor se desfășoară după legi, nu haotic. Ce-ar fi ca legea gravitației să se ”supere” și să nu mai acționeze?! Pot fi date multe alte exemple.

Biologia este necesară autocunoașterii corpului pentru a nu confunda poziția ficatului cu cea a rinichilor sau să ceară farmacistei ”un ceai de prostată” pentru durerea de gât! Medicina nu se poate face fără biologie.

Chimia, altă ”sperietoare” pentru elevi, îi ajută pentru a înțelege din ce substanțe este alcătuită ființa umană și lumea înconjurătoare. Ce uimiți sunt unii când află că zilnic mănâncă NaCl! Și mai mulți se întreabă de ce se studiază **limba latină** în clasa a VIII-a. Simplu: nu poți deveni avocat fără să cunoști puțină latină. Nu poți ajunge farmacist, inginer silvic fără să ai idee despre limba latină încă de mic. Cu alte cuvinte nu poți visa să devii arheolog fără a avea minime cunoștințe despre această limbă, cât mai devreme.

Mă supără lipsa de interes pentru **muzică, desen și educație fizică**. De fapt sunt esențiale pentru exprimarea unor calități proprii ființei umane: creativitatea. Dacă nu ai voce muzicală, poți fi un inteligent ascultător al muzicii, dacă nu reușești să desenezi pentru expoziții, poți să te relaxezi desenând.

Educația fizică este vitală, îi învață pe copii să meargă corect, să facă mișcare zilnic, să învețe să practice sporturi, care implică spirit de echipă, corectitudine.

Educația tehnologică este cea care ar trebui să-i pregătească pentru meseriile cerute pe piața muncii. Lipsa atelierelor în care elevii să ”facă” ceva cu mâinile lor, amândouă cam stângi, face din acest obiect o cenușăreasă, deși ar trebui să fie prințesa.

Am lăsat la urmă **istoria și geografia**, două materii de cultură generală absolut necesare în aceste vremuri când a călători și a cunoaște lumea, este o necesitate .

Toate materiile școlare sunt utile formării bazei de cunoștințe pentru liceu, facultate, viață. **Să gândim și să lucrăm împreună, ca parteneri, pentru un viitor mai bun!**

51. MODELE DE EDUCAȚIE PENTRU COPII SUPRADOTAȚI

**Profesor ADELA SUDITU,
Liceul Tehnologic Oltchim Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea**

De multe ori, copiii supradotați nu se remarcă prin nimic care să-i diferențieze ca atare în școală, dimpotrivă rezultatele lor școlare pot fi mediocre. Supradotarea există, dar nu se manifestă vizibil întotdeauna, nu este „transparentă”. De asemenea, supradotarea nu se manifestă întotdeauna din primii ani de școală, ea se poate dezvolta printr-o educație specializată, prin cultivarea intereselor cognitive și a aptitudinilor speciale. De cele mai multe ori, supradotații se regăsesc printre elevii cu rezultate medii, de aceea școala, profesorii au datoria de a facilita și de a construi un mediu de învățare prin care supradotații să fie stimulați să î și releve și dezvolte aptitudinile, talentele, dotările. Stimularea cognitivă și sprijinul afectiv-emoțional al copiilor cu potențial intelectual și aptitudinal înalt ar trebui să se realizează în clasă, acest aspect, însă, necesită alte tipuri de organizare școlară și alte modalități de implementare a curriculum-ului școlar

Într-o clasă „normală” de elevi, profesorii, fac distincția între copiii foarte buni, buni și mai puțin buni, în funcție de care trebuie să-și organizeze predarea. Cunoșcându-și foarte bine clasa de elevi, profesorul are posibilitatea de a planifica predarea diferențiat. Poate împărți clasa pe grupuri valorice, informații mai puține pentru cei mai puțin receptivi și dotați, cunoștințe mai avansate sau mai extinse pentru elevii foarte buni. Strategiile de diferențiere țin de stilul de organizare a acțiunii didactice de către profesor. Orice copil supradotat identificat de părinți sau de școală trebuie să beneficieze de programe educaționale care să le favorizeze dezvoltarea potențialului nativ, astfel încât să accedă la performanțe, care să fie convertite în final în competențe cu impact social. Complexitatea personalității supradotaților determină o gândire serioasă în privința elaborării și implementării programelor instructiv-educative. Toate aceste particularități necesită pregătirea specială a profesorilor care lucrează cu copii supradotați și care trebuie să- și dezvolte stiluri de predare adecvate și necomune educației de masă. Copiii supradotați se remarcă prin atitudini, dispoziții și obiceiuri ce valorifică mintea deschisă, obiectivitatea și imparțialitatea. Ei practică în mod obișnuit metacogniția, analizându-și propriul proces de gândire..

Direcționarea învățării trebuie să se realizeze pe baza analizei optimului educațional și planificarea pentru viitor a acestuia. Copiii supradotați sunt conduși de o curiozitate aparte, ei sunt avizi de a înțelege cum funcționează întreg universul, fiind capabili să își imagineze îmbunătățiri sau reformări, să producă valori utile din punct de vedere social. Din aceste motive supradotatul cu gândire critică este autodisciplinat, auto-direcționat, auto-monitorizat și auto-corectiv, folosește strategii riguroase și abilități deosebite în manevrarea acestora. De asemenea, el dezvoltă abilități deosebite în rezolvarea de probleme și în comunicarea acestora. Din aceste motive profesorii care lucrează cu această categorie de copii, trebuie, la rândul lor, să aibă abilități deosebite și un profil psiho-intelectual compatibil cu cel al elevilor. Deoarece copiii supradotați prezintă caracteristici particulare de dezvoltare, s-a construit pretutindeni în lume un sistem educativ ce respectă aceste caracteristici particulare și care poate valorifica enormul potențial intelectual și aptitudinal al supradotaților, direcționând influențele educaționale în mod deosebit de educația de masă, spre stimularea acestora. Joseph S. Renzulli dezvoltă un program de educare a supradotaților bazat pe experiențe de învățare diferențiate, care cuprinde: activități de instruire în grup, activități exploratorii generale, activități de investigare individuală sau în grupuri mici. Calvin W. Taylor (1978), prin propriile cercetări lansează o teorie privind stimularea și dezvoltarea talentelor creative multiple prin instrumente educative oportune. El susține ideea că fiecare individ se remarcă printr-un talent specific. De aceea, în abordarea sa el subliniază că pot fi descoperite mai mult de 10% de copii talentați dincolo de evaluarea prin testele de inteligență, dacă se iau în considerare și alte aspecte și el propune 9 arii cum ar fi: rezultate academice, gândire productivă, planificare, comunicare, produse, decizii, aplicare, relații, discernământ. El susține, de asemenea, ideea că, dacă stimulăm motivația elevilor pentru învățare, ei își vor dezvolta abilitățile potențiale într-un mod accentuat. Acest program cuprinde mai multe modalități de accelerare: intrarea în școală mai devreme decât vârsta admisă, trecerea peste o clasă sau două, studiul într-un ritm mai rapid a unor materii, studiul în clase paralele, plasarea copilului/elevului în clase cu copii de același nivel intelectual, participarea la programe de pregătire specială. Abraham J. Tannenbaum a studiat modalitățile prin care poate fi îmbunătățită educația copiilor supradotați cu disabilități, cu rezultate școlare slabe, pe cei veniți din medii culturale diferite, studii publicate în cartea sa de referință publicată în 1983: *Psychological and Educational Perspectives*. El insistă pe necesitatea școlilor sau claselor speciale pentru copiii dotați. Modelul propus de Cox pentru copiii supradotați vizează analiza și evaluarea lucrărilor realizate de elevi pe bază de teme date sau la libera lor alegere; analiza și compararea notelor obținute la diferite obiecte de

studiu; teste psihologice pentru reliefaarea diferitelor componente structurale (percepție spațială, discriminare cromatică, spirit de observare, reprezentare plană și spațială, probe de tip labirint, urmărirea liniei, punctare, atingere etc) și el este adeptul învățării diferențiate pentru supradotați prin utilizarea unui curriculum flexibil, gruparea copiilor după capacități și aptitudini în clase sau grupe omogene. Programul Purdue creat de John F. Feldhusen este un program dedicat dezvoltării gândirii creative și a celor patru calități ale acesteia: flexibilitate, fluentă, originalitate și elaborare. Modalitățile de educație a copiilor capabili de performanțe superioare pot fi clasificate în funcție de: - orientarea spre o definiție sau mai multe definiții ale supradotării; - orientarea asupra ipotezelor; - sau orientarea ideologică sau de politică educațională. Educația copiilor supradotați presupune programe educative speciale, uneori clase speciale, ore suplimentare, profesori special pregătiți pentru a lucra cu supradotații și alte implicații de ordin economico-financiar. Toate aceste implicații necesare educării copiilor supradotați se justifică din punct de vedere social, prin aportul pe care acești copii îl vor avea în viitor asupra societății, și atunci putem afirma cu certitudine că beneficiarii vor fi, în egală măsură, individul care valorifică de oferta socială, dar și societatea prin retroacțiunea viitoare. Cercetătorii și practica au demonstrat că programele școlare obișnuite și școala de masă nu asigură maximizarea potențialului individual al supradotaților, ei trebuie încurajați și sprijiniți printr-o instruire specializată și diferențiată.

Și în România, se vorbește de un curriculum diferențiat, ca modalitatea de adaptare a obiectivelor, conținuturilor, a strategiilor didactice de predare, învățare și evaluare la posibilitățile aptitudinale, la nivelul posibilităților cognitive, afective și motrice, la ritmul și la stilul de învățare al tinerilor supradotați, capabili de performanță înaltă. Se impune, astfel, ca în procesul de educare a copiilor supradotați să se utilizeze un curriculum diferit de cel oferit de programă, adaptat nivelului superior de receptivitate al acestor copii, îmbogățit pe domeniile de interes ale acestora și diferențiat, astfel încât, să satisfacă nevoia de cunoaștere a supradotaților. Recurgerea la un curriculum special oferă posibilitatea copiilor supradotați să asimileze conținuturi care să le satisfacă capacitățile cognitive excepționale, astfel încât să accedă la performanțe școlare conform posibilităților lor, să le îmbogățească și să le aprofundeze capacitățile, să le dezvolte comportamente specifice, să-și exerseze abilitățile înalte și să-și formeze competențe necesare unor rezultate de performanță în domeniile de interes. Oferind posibilitatea copiilor supradotați să aleagă trasee curriculare diferențiate, să selecteze materiile de studiu spre care manifestă aptitudini, ei pot accede rapid și cu ușurință la cunoștințele care aparțin domeniului lor de interes, ei pot să își formeze și dezvolte aptitudinile creative într-o modalitate care să le faciliteze accesul la excelență și realizare. O

metodă cu rezultate excelente, frecvent folosită în educarea copiilor supradotați, este mentoratul, copilul supradotat aflat sub umbrela educativă a unui mentor este ajutat și consiliat în a-și urma vocația.

Într-o clasă „normală” de elevi, profesorii, fac distincția între copiii foarte buni, buni și mai puțin buni, în funcție de care trebuie să-și organizeze predarea. Cunoșcându-și foarte bine clasa de elevi, profesorul are posibilitatea de a planifica predarea diferențiat. Poate împărți clasa pe grupuri valorice, informații mai puține pentru cei mai puțin receptivi și dotați, cunoștințe mai avansate sau mai extinse pentru elevii foarte buni. Strategiile de diferențiere țin de stilul de organizare a acțiunii didactice de către profesor.

Pentru elevii excepționali se poate recurge la următoarele procedee:

- alegerea secvențelor curriculare conform aptitudinilor supradotaților;
- extinderea complexității activităților, explorarea în profunzime a conceptele și aplicarea la situații/probleme noi;
- planificarea unor activități cross-curriculare, prin care elevii sunt încurajați să depășească granițele curriculum-ului obișnuit, să rezolve probleme din viața reală sau cele cu relevanță socială;
- accelerarea asimilării conținutului materiilor școlare în ritmul specific lor, saltul peste anumite informații redundante, sau fără importanță majoră.

Un aspect care trebuie avut în atenție se referă la acei elevi care dovedesc abilități înalte într-un anumit domeniu, dar care nu se manifestă consistent prin rezultatele școlare, fie că nu au răbdare să urmărească explicațiile profesorului, fie că fac erori elementare datorită învățării în salturi, fie că nu pot genera transferul la alte domenii apropiate. Mulți dintre ei evită sarcinile noi, asumarea riscului pentru a nu se expune la eșec, deoarece nu au deprinderile sau strategiile necesare pentru a le face față sau au deprinderi greșit formate: de lectură, scris, calcul numeric, nu știu să caute informațiile într-o carte sau bibliotecă, nu au strategii de rezolvare a problemelor. Adeseori dovedesc inabilități în situații sociale din cauza lipsei de încredere în sine, a unei stângăcii de natură fizică în jocuri sau în rezolvarea practică a unor probleme tehnice. Profesorii, prin strategiile oferite de munca diferențiată, sunt cei care pot recupera lipsa acestor deprinderi sau le pot corija pe cele greșit formate. Unii copii supradotați nu se pot adapta sistemului școlar de masă, datorită personalității lor cu totul și cu totul unice și de aceea ar fi necesare alte modalități de parcurgere a etapelor școlare. În străinătate, există posibilitatea frecventării școlilor speciale, sau a cursurilor speciale, saltul peste o clasă sau două, chiar instruirea la domiciliu. Există cazuri de copii supradotați care nu au frecventat niciodată o școală ”normală”.

În sistemul educațional modern, modul de organizare al claselor și al grupelor de elevi este privit cu multă seriozitate. Este deosebit de importantă modalitatea prin care profesorii își organizează orarul, aranjamentele grupale în interiorul clasei, predarea conținuturilor, materialele didactice pe care le utilizează, modalitățile de îmbinare a metodelor didactice, forma de prezentare a unităților de învățare, evaluarea. Toate nu fac altceva decât să reflecte încercări de soluționare a întrebării: “cum să organizez o clasă numeroasă de elevi astfel încât să tratez individual pe fiecare copil în parte, pentru a-i activa posibilitățile la maximum.

Ar fi necesar, să se ia în considerare câteva aspecte pentru obținerea unor rezultate bune în activitatea școlară cu supradotații:

- gruparea elevilor în funcție de nivelul de performanță, cu nivel intelectual asemănător, cu abilități comune, cu preferințe asemănătoare, cu nivel de dezvoltare cât mai apropiat;
- atenție mai mare acordată constituirii orarului școlar, adecvarea lui la necesitățile copiilor, în general, și ale supradotaților în special, care au nevoie să lucreze în ritmul lor pentru a avea sentimentul continuității învățării și al acumulărilor cognitive;
- aranjarea flexibilă a mobilierului, astfel încât să nu limiteze posibilitățile de grupare a copiilor pe centre de interes și accesul facil la resursele prezente în clasă (hărți, cărți, dicționare, atlase, enciclopedii, calculator);
- libertatea de mișcare oferită copiilor în clasă, prin care elevii sunt încurajați să-și asume responsabilitatea propriei învățări, să știe să utilizeze resursele disponibile în clasă, să lucreze într-o atmosferă liniștită alături de alții.

De cele mai multe ori posibilitățile economico-financiare sau chiar de politică educațională nu permit constituirea unor clase speciale pentru copiii supradotați, care ar necesita niște condiții, din start, speciale și specializate. Și în clasele din școlile de masă se poate realiza un climat accesibil educării copiilor supradotați. Una dintre condiții ar fi adaptarea strategiilor didactice. Strategiile de învățare care se impun în educația copiilor supradotați sunt mult mai variate și diferențiate decât ar părea la prima vedere, deoarece, acești copii, chiar dacă au capacitatea de a înțelege mai bine și aptitudinea de a memora și reține cu mai multă ușurință informațiile, de a prelucra mai rapid cunoștințele, nu toți sunt elevi autonomi și nu toți au strategii de învățare optime și pe deplin formate. Profesorul poate adopta mai multe strategii de a preda cunoștințele prevăzute într-un conținut sau altul, dar trebuie să fie conștient că anumite abilități sau capacități se formează numai prin intersecția mai multor strategii.

O altă modalitate de intervenție educativă optimizată este instruirea individualizată. Această strategie pornește de la conceptul *sine qua non* că fiecare copil este un unicat, nerepetabil, cu abilități, competențe și aptitudini specifice, ceea ce impune o tratare individualizată. Fiecare supradotat trebuie să beneficieze de o educație absolut personală. Oferind copilului supradotat un program educativ structurat după personalitatea sa și o susținere din partea factorilor educaționali implicați: familie, școală, societate, acesta va cunoaște o dezvoltare optimală a capacităților și aptitudinilor.

Educatorul, învățătorul, profesorul este cel care va realiza o proiectare a parcursului educativ-instructiv al copilului supradotat urmărind respectarea următorilor parametri:

- particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor supradotați;
- domeniile de interes ale copilului supradotat;
- domeniile spre care se manifestă aptitudinile sau talentul copilului;
- consilierea permanentă a copilului supradotat;
- menținerea unei relații permanente cu familia.

Centrele de instruire specială sunt deosebit de utile prin strategiilor de instruire specifice educației copiilor supradotați și talentați. Aceste centre cuprind o rețea de specializări pe domenii științifice, școli de artă, ce sunt orientate către performanță. Ele constituie centre pilot ce selectează elevii din rețeaua generală de învățământ, prin metodologii speciale utilizate pentru identificarea copiilor supradotați și talentați și aplică strategii de educare specifice profilurilor de activitate a acestor centre.

BIBLIOGRAFIE:

- Amabile, Teresa, (1997), *Creativitatea ca mod de viață*, Editura Știință și Tehnică, București.
- Benito, Y., (1993), *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*, Editura Polirom, Iași.
- Crețu, C., (1997), *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași.
- Jigău, M., (1994), *Copiii supradotați*, Editura Știință și Tehnică, București.
- Roșca, Al. (1981), *Creativitatea generală și specifică*, București, Editura Academiei Române.
- Jigău, M., *Copiii preșcolari supradotați*. În: *Psihologia*, nr. 4, 1994.
- Kelemen G., (2006), *Gifted children, identification, encouragement and development*, International Symposium, Research and Education in Innovation Era, Universitatea "Aurel Vlaicu" Arad, (ISBN (13)973-752-107-2, (10)978-973752-107-1).

- Serdenciuc, N., L., Copiii cu abilități intelectuale înalte și imaginea de sine. Revista "Preocupări didactice", nr. 3-4, 1999.

- Stănescu, L., Concepții educaționale privind supradotarea intelectuală. În: Revista de Pedagogie, nr. 4-7, 1993.

52. IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC

Profesor IOANA LIDIA PAULA
Colegiul Economic Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

MOTTO :,,Nu putem preda altora ceea ce vrem, voi spune chiar că nu putem preda ceea ce știm, sau ceea ce credem că știm, nu predăm și nu putem preda decât ceea ce suntem.“

Jean Jaure's

Viitorul profesor trebuie să fie preocupat, pe de o parte, de cunoașterea standardului național al profesiei de cadru didactic pentru faptul că trebuie respectate nevoile interne de formare profesională în domeniu, iar pe de altă parte, trebuie să fie preocupat de abilitățile și competențele considerate a fi definitorii pentru un profesor bun în general, calități esențiale regăsite și în actualul model al profesorului european. O consecință firească a acestui fapt este necesitatea creșterii calității procesului educațional și, în legătură cu această aspirație, îmbunătățirea imaginii publice a profesiei de cadru didactic.

Practica pedagogică se organizează în școli de aplicație, stabilite de comun acord cu Inspectoratele Școlare, selecționate dintre unitățile de învățământ care pot oferi modele autentice de exercitare a profesiei didactice sub aspect pedagogic, științific, didactic și deontologic.

Practica pedagogică a studenților cuprinde următoarele tipuri de activități:

- activități de cunoaștere generală a școlii: observare și de familiarizare cu desfășurarea procesului instructiv-educativ din unitățile de învățământ;
- activități de cunoaștere și consiliere a elevilor;
- activități de planificare și proiectare a activităților didactice și a resurselor materiale;
- activități didactice efective, constând în proiectarea, realizarea și analiza lecțiilor asistate sau susținute;
- activități de cunoaștere a problemelor specifice ale managementului instituțiilor de învățământ;

- activități de cunoaștere a modalităților și a problemelor specifice realizării de parteneriate școală – familie - comunitate.

Competențe generale :

1. Competențe metodologice

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în :

- asistența la lecții
- proiectarea lecțiilor
- susținerea lecțiilor (de probă și finală) iar, competențele specifice dobândite sunt :

- utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației (abordări interdisciplinare, didactica generală și didactica specialității, psihologie, filosofia educației, noile educații în «societatea cunoașterii»)

- aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea capacităților de cunoaștere

- proiectarea conținuturilor instructiv-educative
- organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant
- utilizarea metodelor și a strategiilor de predare adecvate particularităților individuale sau de grup, scopului și tipului lecției

- stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare
- utilizarea optimă a factorilor spațio-temporali în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ

- manifestarea unei conduite metodologice adecvate în plan profesional
- realizarea activităților instructiv-educative în conformitate cu obiectivele precizate

2. Competențe de comunicare și relaționare

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în :

- proiectarea și susținerea unor lecții
- autoanaliza lecțiilor
- activități de cunoaștere a elevilor și relaționarea cu aceștia în vederea completării fișei psihopedagogice

- munca în echipă (cu colegii, în vederea susținerii unor lecții în sistem team - teaching)

- activități de colaborare cu profesorul mentor, cu tutorele, cu corpul profesoral, etc.

iar, competențele specifice dobândite sunt :

- stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare : orizontală / verticală, complexă, multiplă, diversificată și specifică.

- manifestarea comportamentului empatic
- accesarea diverselor surse de informare în vederea documentării
- proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare.

3 Competențe de evaluare a elevilor

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în :

- proiectarea lecției de evaluare
- selectarea celor mai potrivite metode de evaluare în funcție de parametrii vizați
- analiza unei probe de evaluare
- aprecierea rezultatelor școlare în urma aplicării metodelor de evaluare specific iar,

competențele specifice dobândite sunt :

- proiectarea evaluării (faze, forme, tipuri)
- utilizarea strategiilor adecvate de evaluare individuală / de grup
- elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile

individuale de grup

- utilizarea metodelor de evaluare specifice.

4. Competențe psihosociale

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în :

- aplicarea unor metode activ-participative în activitatea de predare
- organizarea unor activități didactice pe grupe iar, competențele specifice dobândite

sunt :

- valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor
- asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic

5 Competențe tehnologice

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în :

- proiectarea și susținerea unor lecții
- elaborarea și utilizarea unor mijloace didactice adecvate lecțiilor susținute iar,

competențele specifice dobândite sunt :

- exersarea unor comportamente relevante pentru perfecționarea activității didactice
- conceperea și utilizarea materialelor / mijloacelor de învățare

6 Competențe de management didactic (educațional)

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în :

- activități de management al procesului didactic în condițiile susținerii lecțiilor
- soluționarea unor situații de conflict la nivelul clasei de elevi

- exersarea diferitelor roluri pe durata activității de practică pedagogică: de proiectare, de conducere a activității didactice și a grupului de elevi, de consiliere a elevilor, de examinator

- analiza și comentarea lecțiilor susținute

- activități de organizare a clasei de elevi iar competențele specifice dobândite sunt :

- utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental
- adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea «situațiilor de criză educațională»
- asumarea integrală a diferitelor roluri specifice profesiei de cadru didactic
- manifestarea unei conduite (auto)reflexive asupra activităților didactice /

pedagogice proprii

- asimilarea cunoștințelor de tip organizațional

Se recomandă atât viitorilor profesori, cât și cadrelor didactice existente în sistemul de învățământ, cunoașterea și respectarea codului deontologic al profesiei de educator.

Acest cod este în acord cu noile reglementări specifice pieței europene a serviciilor educaționale și se bazează pe următoarele principii :

- Angajamentul față de elevi
- Angajamentul față de profesiunea didactică
- Comportamentul etic față de colegii de profesie
- Angajamentul față de comunitatea școlară și socială.

Rezumat

Profesorul care se formează în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic trebuie să fie preocupat de calitățile esențiale ale actualului model al profesorului european. Astfel, este necesară creșterea calității procesului educațional și îmbunătățirea imaginii publice a profesiei de cadru didactic. Relația competențe generale – activitatea de practică pedagogică – competențe specifice, are rolul de a-l ajuta pe studentul practicant să conștientizeze succesele realizate pe parcursul stagiului de practică pedagogică, sau dimpotrivă, dificultățile întâmpinate în diferite împrejurări. În consecință, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, recomandă atât viitorilor profesori, cât și cadrelor didactice existente în sistemul de învățământ, cunoașterea și respectarea codului deontologic al profesiei de educator.

BIBLIOGRAFIE :

1. CNC – Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare, - aria curriculară – Tehnologii.

2. Cucuș, C. (1999), *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași.
3. Ezechil L., Dănescu E., (2009), *Caiet de practică pedagogică, (NIVEL II)*, Ed. Paralela 45, Seria Științele educației, Pitești.
4. Ionescu, M., Radu, I. (1995), *Didactica modernă*, Ed. Dacia., Cluj-Napoca.

53. METODE INTERACTIVE ÎN INTERPRETAREA TEXTULUI LITERAR

Profesor UNGUREANU DANIELA

Școala Gimnazială „Anton Pann”, Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Utilizarea metodelor interactive în înțelegerea și interpretarea textului literar devine eficientă în cadrul procesului instructiv-educativ și prin aceea că ajută la formarea unor atitudini precum: toleranța, afectivitatea, tovarășia, ajutorul reciproc, deoarece se concretizează în activitatea pe grupe. Copilul beneficiază de formarea și dezvoltarea unor abilități argumentative și critice, creative și mediatice.

Relația profesor-elev se transformă, în sensul că educatorul nu mai este privit ca o autoritate, ci ca un colaborator, fiind acceptat cu multă simpatie și față de care educabilii pot să își exprime liber ideile, opiniile. O comunicare prietenoasă între cei doi duce la stabilirea unor reguli de lucru care să nu stânjenească niciuna dintre părțile implicate.

Învățarea activă la lecțiile de limba și literatura română îi ajută atât pe cei buni la învățătură, cât și pe cei mai puțin pregătiți. Prin joc și regie, elevii au șansa de a reține cu mare ușurință cunoștințe mai dificile de gramatică și se pot amuza. Le rămâne astfel în memorie atât scena amuzantă, dar și finalitatea acesteia(ex. timpurile indicativului-folosindu-se jetoane cu sufixe, desinențe și rădăcini).

Brainstormingul, de exemplu, denumit și *metoda asaltului de idei*, constă în formularea mai multor întrebări succesive, menite să faciliteze efervescența gândirii elevilor și emiterea spontană a răspunsurilor. Pentru a declanșa furtuna de idei în mintea elevilor, aceștia trebuie să fie puși în fața unei întrebări-problemă care să incite spontaneitatea actului receptării estetice. Brainstormingul cu schimbare de roluri impune școlărilor abordarea unei probleme din mai multe puncte de vedere, de exemplu:

- Ce ați face în locul feciorului de împărat?
- Ce l-ați sfătui pe Ionel din schița *Vizită...* de I.L.Caragiale, dacă v-ați juca cu el? Ce ați face în locul lui Ionel?
- Dacă ați putea, ce l-ați întreba pe....
- La ce credeți că s-a gândit personajul când....?

Această metodă poate fi utilizată individual, în perechi sau în grup. Informațiile, ideile, soluțiile pe care le-a consemnat fiecare elev în lista sa pot fi comunicate colegului cu care lucrează sau întregii clase. Astfel, elevii pot compara informațiile inițiale cu cele pe care le-au obținut pe parcursul activității, își pot modifica ideile sau soluțiile de la debutul investigației în lumina noilor date.

Asemenea momente, prin care demersul didactic se abate pentru un timp de la desfășurarea lui previzibilă, provocând noi stimulente de învățare, pot fi inițiate nu numai prin dialog eurisitic cu elevii, ci și le poate crea singur profesorul, fie în lecțiile în care, datorită volumului mare de informații, metoda dominantă este prelegerea școlară, fie în situațiile în care profesorul e nevoit să explice termeni sau concepte literare.

Diamantul și tehnica povestirii sunt activități foarte îndrăgite de către elevi și, în același timp, valoroase pentru consolidarea și realizarea feed-back-ului. Ele obligă elevii să sintetizeze principalele probleme, informații, idei ale temei sau textului. Se construiește o piramidă sau un diamant după următoarea regulă: cereți elevilor, de exemplu, să vă spună:

- Un cuvânt pentru regiunea unde este plasată povestea;
- Două cuvinte pentru personaje;
- Trei cuvinte pentru...
- Patru cuvinte pentru...

Scriind aceste cuvinte, veți obține o piramidă, iar, dacă veți continua descrescător până la un cuvânt, veți obține un diamant.

Rețeaua personajelor este o metodă grafică de descriere a personajelor și de argumentare a descrierii. Elevii vor scrie într-un cerc desenat în mijlocul paginii, numele personajului. În cercuri satelit scriu cuvinte care caracterizează acest personaj. În cercuri satelit în jurul fiecărui cuvânt vor scrie exemple de acțiuni, citate, reformulări etc. care susțin cuvântul respectiv. Profesorul trebuie să le ceară elevilor săi să-și definească noțiunile cu care operează. (Ex.: needucat pentru D. Goe. Care este definiția termenului?) În funcție de conținutul circumscris acestui termen, îl pot sau nu atribui personajului respectiv. Rețeaua personajelor poate fi obiectul temei pentru acasă.

Turul galeriei le dă posibilitatea de a-și contura și exprima părerile referitoare la soluțiile date unei probleme de către colegii lor. Această metodă se bazează pe activitatea pe grupe. În funcție de numărul de elevi dintr-o clasă, se alcătuiască 7-8 grupe a câte trei sau patru elevi. Ne vom strădui ca fiecare grup să aibă elevi cu posibilități intelectuale diferite pentru că, altfel, poate exista riscul unei grupe alcătuite din elevi indisciplinați sau mai slab

dotăți intelectual, al căror produs final să fie deficitar. Elevii lucrează la o problemă care se va finaliza prin construirea unui produs (o reprezentare grafică, un afiș). Produsul final al fiecărei grupe este expus la tablă, pe panourile clasei. Fiecărei grup îi revine sarcina să construiască un astfel de afiș, iar celelalte grupuri se rotesc prin clasă și observă produsele celorlaltor grupuri. Direct, pe reprezentarea grafică se poate efectua un comentariu (?-atunci când exponatul nu a fost bine înțeles, + atunci când produsul a fost de bună calitate, -atunci când produsul nu a impresionat prin nimic). După această etapă, elevii se așază în bănci, urmând ca fiecare grup să dea explicațiile utile celorlaltor grupuri, de câte ori este nevoie.

Metoda în sine apropie lecția de literatură de o lecție de teatru și, în felul acesta, *arta cuvântului* devine un spectacol viu și atractiv.

BIBLIOGRAFIE:

- Al. Dumitru, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Centrul Educația 2000+, Timișoara, Editura de Vest, 2000
- I. Jinga, *Învățarea eficientă*, București, Editura Alin, 1999
- Constantin Parfene, *Metodica*, Ghid teoretico-aplicativ
- Educație pentru cetățenie democratică*, Repere metodologice, București, 2004

54. INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ - STUDIU DE CAZ

Profesor COLCER MONICA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

I. Teoria și practica studiului de caz

1. Definiție

Cazul, ca modalitate de exemplificare a unor situații manageriale, reprezintă o situație concretă, puternic contextualizată, un fenomen, un proces, o activitate, **un individ** - manager sau executant, un grup de persoane, o organizație sau orice altceva care poate interesa la un moment dat, din perspectiva pragmatică.

Studiul de caz – reflectă modalitatea în care aspectele teoretico-metodologice ale managementului științific interacționează cu aspectele concrete, pragmatice, ale unui caz concret.

O. Nicolescu⁴⁵ definește studiul de caz ca reprezentând o „metodă activă de învățământ, bazată pe o implicare intensă a participantului la procesul de pregătire în abordarea și de regulă, în soluționarea unei soluții problemă cu scopul aplicării create a cunoștințelor dobândite și a formării și dezvoltării de aptitudini și competențe de management eficiente”

2. Caracteristicile studiului de caz

Prezentăm cele mai importante caracteristici:

- studiul de caz este o strategie, o abordare, mai degrabă o metodă precum observația sau interviul.
- studiul de caz presupune realizarea unei cercetări, ceea ce include și elemente de evaluare finală.
- cercetarea realizată este necesar să fie empirică în sensul de a avea încredere în mărturie, dovezi, documente studiate în legătură cu fenomenul cercetat.
- studiul de caz este particular, profund specific, el depinde în mod direct de rezultatul cercetării și de modul în care pot fi generalizate concluziile.
- studiul de caz se axează pe studierea unui fenomen în contextul în care se produce, mai ales atunci când granița dintre fenomen și context nu este clar definită.

3. Tipologia studiului de caz

Întrucât „cazul” poate fi în mod virtual aproape orice, adică o situație concretă, un individ, studiul de caz se poate referi exact la o persoană. Prezintă în continuare studiul de caz cu relevanță pentru lucrarea metodico-științifică de față.

➤ **studiul de caz individual** este cel care pune accent important pe o persoană și încearcă să se focalizeze pe antecedentele acesteia, pe factorii de influență conjuncturali, percepții, atitudini. Acesta se folosește pentru a putea identifica posibile cauze, factori determinanți, procese, experiențe care pot conduce la un rezultat urmărit de cercetător.

4. Realizarea studiului de caz - studiul de caz poate fi realizat și de către o persoană... Planul studiului de caz conține detalii despre modalitățile de culegere a informațiilor care trebuie utilizate.

5. Structurarea studiului de caz

➤ **introducerea** - această parte a studiului conține informații esențiale despre planul studiului, cercetare, etape, toate acestea realizate într-o prezentare contextualizată.

➤ **metodologia** este partea studiului de caz care include sarcini majore și dificile, generate mai ales de culegerea informațiilor. Dintre aceste sarcini se evidențiază: definirea clară a informațiilor necesare, prelucrarea informațiilor, analiza și interpretarea lor.

➤ **concluzionarea**-reprezintă raportul de cercetare „in extenso”, interpretarea informațiilor obținute

6. Calitățile studiului de caz - se recomandă să întrunească corelativ următoarele calități:⁴⁶

➤ studiul de caz să fie real, adică să reflecte o situație, un proces, un fenomen, un eveniment petrecut în activitatea unei persoane, sau foarte posibil a se fi petrecut în trecut.

➤ studiul de caz trebuie să fie semnificativ, adică să abordeze o situație cu adevărat importantă în activitatea unei persoane.

➤ studiul de caz trebuie să fie instructiv din punct de vedere educațional.

⁴⁵ O. Nicolescu- coordonator- Management aplicativ-studii de caz. București, Institutul Management, 1994, pag.7

⁴⁶ O. Nicolescu- coordonator- Management aplicativ-studii de caz. București, Institutul Management, 1994, pag. 9-10

- studiul de caz trebuie să fie incitant – să stimuleze interesul.
- studiul de caz trebuie să fie complex, adică să includă un set de informații determinante care să facă utilă folosirea sa în diverse activități educaționale.

II. Starea de fapt a cazului

Pentru prima oară în anul acela școlar, am deschis ușa sălii de pian, unde aveam să lucrez următoarele luni. Doi ochi negri pătrunzători, mă privesc cu săgeți ce îmi pătrund direct în inimă... un nou elev, o nouă încărcătură de emoții și o nouă poveste ce se țese cu fire lungi, începe de acum.

Luca, un pumn de inteligență amestecată cu puțin orgoliu, un car de talent și ceva, ceva hărnicie, m-a cucerit păstrându-l ca elev un an... doi... trei...o, dar sper că anii aceștia vor fi din ce în ce mai mulți.

Studiile de Czerny, micile preludii de Bach, sonatina de Kuhlau, au prins viață sub mâinile lui mici. A existat însă și o piatră de poticnire, Preludiul în re minor din cele 6 Mici preludii de Bach, pe care încercam să-l pregătim pentru verificarea din semestrul I 2016. Nu mergea și gata: „Am studiat, am studiat!” așa spunea la fiecare oră, indiferent cât de mult aș fi vrut să-l învețe. La verificare toate lucrurile au mers strună, așa că toți membrii comisiei au fost de acord că băiatul trebuie să meargă la olimpiadă. Cu același Bach? Superficial lucrat, sub presiunea examenului? „Nici gând”, nici gând mi-am zis și l-am trecut pe efort continuu și susținut, suplimentându-i repertoriul cu încă o piesă românească: „Hai la joacă” de Miriam Marbe (piesă analizată în cap. al III-lea) în legătură cu care nu speram să evolueze atât de bine. Pe scurt: premiul I la Olimpiada națională – faza regională.

Premisă: O lucrare pentru pian încadrată în genul miniatural din repertoriul românesc este însușită mult mai rapid față de lucrarea miniaturală din epoca borocă, în speță – Mic preludiu de Bach în re minor. Este o provocare pentru un profesor să înțeleagă mecanismele care au determinat în mintea copilului, antrenarea tuturor forțelor pentru a reproduce cât mai artistic o astfel de partitură. Și iată ce am descoperit!

Generalități - În intervalul de vârstă 6 -10 ani, se pot enumera câteva caracteristici dominante în ce privește dezvoltarea copilului:

- pentru 6 ani – agitație, tensiune, ducerea lucrurilor la extrem, credulitate, devotament față de reguli;

- la 7 ani – intervine calmul , introspecția, meditația, o interioritate care se va dezvolta ulterior pe mai multe componente;
- la 8 ani – copilul adună din universul înconjurător ceea ce îl determină sau îl încurajează să fie expansiv, extravagant;
- la 9 ani – autocunoașterea începe să devină tot mai conștientă, alunecând spre autocritică și autodeterminare;
- la 10 ani – se simte „maturitatea” copilăriei, fiind la un pas de preadolescență, elevul adaptându-se mai bine regimului școlar, devenind din ce în ce mai echilibrat.

Dezvoltarea emoțională este spectaculoasă în toată această perioadă, sensibilitatea copilului cunoscând forme de expresie uni și bilaterale multiple. Cunoașterea perceptivă, relațională, intelectuală și autocunoașterea, determină într-un copil sănătos și talentat un volum puternic de trăiri, unele dintre ele ireversibile.

Dezvoltarea intelectuală cunoaște o explozie, trecându-se de la intuiție la gândirea operatorie, de la empirism la concret, la construcții logice, calculate, întemeiate pe cunoașterea obiectului asociat cu vocabularul, cu cifrele și cu semnele muzicale potrivite unui limbaj convențional.

Gândirea muzicală nu face excepție de la dezvoltarea descrisă mai sus, cu precizarea că suntem în cadrul artelor, care necesită pe lângă gândirea concretă și sensibilitatea, transformându-se curând din instinct în gândire logică. Iată cât de frumos subliniază doamna profesor dr. Lavinia Coman în cartea sa, „Vrei să fii profesor de pian?” la pagina 26, această idee: „Există însă o singură calitate care nu poate fi suplinită prin muncă, muzicalitatea înăscută”, adică, se referă la capacitatea organismului de a simți cât mai viu sonoritățile muzicale. Efortul intelectual al elevilor din primele clase, nu se naște în mod impus, din voință, ci prin intermediul activităților care se adresează mai întâi sensibilității, lucrărilor și „lucrurilor” care-l atrag și-i produc plăcere.

Imaginația - În primele două clase profesorul va întrebuința pe cât posibil jocul, povestea, fantezia, bazându-se pe un repertoriu adecvat acestor elemente, dând dreptate marelui poet Lucian Blaga, care spunea: „Copilul râde: iubirea și înțelepciunea mea e jocul...”⁴⁷

⁴⁷ Lucian Blaga, - poezia „Trei fețe” din vol. Poemele luminii, Biroul de imprimare „Consânzeana”-Sibiu, 1919

În următoarele două clase, se suplimentează cu dinamism și claritate izvorâte din cumulumul intențiilor creative prin mici compoziții muzicale.

Ați uitat de Luca? Eu nu! Deși la prima vedere gândeam că scriitura muzicală din miniatura românească este mai încărcată, mai aglomerată față de cea a micului preludiu de Bach, și ca atare mult mai dificil de memorat și de exprimat, totuși m-am înșelat. Mentea micului meu elev s-a mulat, împreună cu „inima” lui pe chemarea îmbietoare a „copiilor de a ieși la joacă”. Nici nu-i de mirare pentru că acest material muzical corespunde specificului de dezvoltare psiho-fizică a elevului în care domină plăcerea de a face muzică suprapusă ludicului și scenariului.

Luca și-a apropiat muzica trăind-o cu toată ființa lui, ca și când ar fi fost o creație proprie.

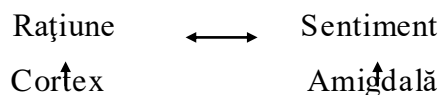
Elemente de anatomie a creierului cu referire la inteligența emoțională

Structura din creier, care procesează emotivitatea, este *sistemul limbic*. Anatomic, sistemul limbic este format din mai multe structuri:

- *complexul amigdalian*
- *hipocampul* – sediul al memoriei afective
- *hipotalamusul*

Sistemul limbic funcționează la om ca cel de-al doilea creier, numit și **creier emoțional**; implicațiile funcționale sunt multiple, afectivitatea având un rol, după psihologul și scriitorul american Daniel Goleman, chiar mai mare decât capacitatea cognitivă în manifestarea personalității umane. El consideră că succesul în activitate este în proporție de 80% dependent de coeficientul emoțional (EQ) și numai de 20% de coeficientul de inteligență (IQ).

În fața oricărei situații, sistemul limbic determină o atitudine de **acceptare** - plăcere sau **respingere** - lipsă de dorință. Atitudinea ne determină și comportamentul ulterior acceptării sau respingerii. Practic oscilăm între **rațiune** și **sentiment**.



Cortexul prefrontal este instanța care conștientizează emoțiile și le conferă girul rațiunii.

La nivelul sistemului limbic are loc, în funcție de conținutul afectiv, o clasare a emoțiilor în pozitive – negative, plăcute sau neplăcute. D. Goleman le numește pe cele negative emoții distructive.

Fiecărui tip de emoție îi corespunde o anumită zonă din creier în care este prelucrată o rețea **neurală proprie** și mai ales o **chimie proprie** prin care sunt determinate efectele **favorabile** sau **nocive** asupra organismului.

Este interesant, ca mecanisme de funcționare a creierului, modul în care procesează informația amigdala. J LeDoux descrie două căi de răspuns al amigdalei: un răspuns scurt, rapid, utilizat în caz de pericol, cu scurt-circuitarea cortexului prefrontal și altul, mai lent, cu introducerea în circuit a ariilor prefrontale.

I. Stimul -- Talamus (nucleu pulvinar) -- Amigdală =

Răspuns rapid inconștient

II. Stimul -- Talamus -- Cortex frontal -- Amigdală =

Răspuns mai lent conștient

Calea rapidă este inconștientă pentru că nu ajunge în aria de decodificare a informației, care este cortexul prefrontal.

„Hipocampul recunoaște fața unui vecin, dar amigdala decide dacă ne place sau nu”, spune LeDoux, voind să sublinieze importanța amigdalei ca centru al afectivității.

De funcționalitatea amigdalei și a hipocampului este legată și procesarea **memoriei**.

În orice proces de învățate vom reține cu atât mai ușor, cu cât investim mai multă emoție, culoare afectivă în ceea ce învățăm.

Amigdala girează **memoria afectivă inconștientă**, iar hipocampul **memoria conștientă**.

Motivația, emoțiile, învățarea și memoria par să rezulte din structurile sistemului limbic.

Mulțumim d-lui prof. univ. dr. Dumitru Constantin-Dulcan (medic neurolog și psihiatru) din a cărui carte „În căutarea sensului pierdut”, vol II, pag. 115 – 133 m-am inspirat pentru această secțiune a capitolului ultim al lucrării.

55. ÉDUCATION DIFFÉRENCIÉE – UNE OPTION POUR LA DIVERSITÉ

Professor RISTEA MARIA-ADELINA

**Liceul de Arte „Victor Giuleanu”Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea**

Toute personne, homme ou femme, a des rythmes différents de maturation, d'apprentissage, a des sensibilités variées, réagit différemment aux événements, agit à sa manière, souvent de façon complémentaire. Les garçons et les filles ont des manières différentes de vivre leur identité numérique et, par conséquent, l'école doit les aider à cultiver leurs qualités personnelles et leur personnalité, leur masculinité et leur féminité, caractéristiques constitutives de chaque personne. L'attention aux différences personnelles entre les garçons et les filles doit exister dans les écoles mixtes et différenciées, à condition que dans l'école mixte, il y ait des inconvénients plus importants dans la gestion des différences. La classe mixte présente des variables émotionnelles, comportementales et évolutives qui sont beaucoup plus accentuées et diversifiées que dans une salle de classe avec des élèves du même sexe.

L'éducation différenciée est un modèle éducatif qui permet de faire un préavis suffisant des différences entre garçons et filles, jouit d'une dignité égale, mais elle présente des différences non seulement tout le monde sexuel, mais elle vise chaque personne. Les élèves ont le même droit en ce qui concerne l'égalité des chances, l'acquisition des connaissances par les marchés publics et similaires, mais l'éducation doit prendre en compte la diversité, sans que celle-ci soit considérée comme un « traitement » discriminatoire ou injuste. Et il n'y a pas de preuves scientifiques pour mettre en évidence le système le plus efficace, les parents soutiennent le droit de choisir le genre d'école qu'ils veulent pour leurs enfants, les autorités scolaires étant obligées de leur accorder ce droit, de les comprendre, en leur donnant des écoles publiques différenciées.

Dans un régime démocratique, la multitude des choix est une richesse, mais aussi une nécessité; et dans une société où tous doivent suivre le même modèle éducatif, l'espace de liberté est perdu, ce qui représente en fait l'essence de la démocratie. De nombreuses enquêtes affirment que l'école différenciée favorise le processus d'apprentissage, contribue à développer la personnalité des élèves et génère ainsi des résultats scolaires exceptionnels.

Certaines études mettent en évidence les avantages des écoles différenciées pour transmettre les attitudes de respect des élèves à l'autre nature sexuelle.

L'éducation différenciée repose sur trois arguments: le développement de la personnalité des filles et des garçons, l'amélioration du processus de socialisation et le développement de l'efficacité scolaire. Tout d'abord, d'un point de vue biologique et psychologique, les filles se développent plus vite que les garçons, ce qui implique des blessures dans les classes mixtes. Deuxièmement, elles ont une performance supérieure à celle des garçons. En comparant les résultats des filles et ceux des garçons, ils ont tendance à réduire leur effort et à adopter un comportement inhibé. Dans les écoles mixtes, le pourcentage d'échec scolaire chez les garçons est élevé et la motivation, la frustration, l'anxiété et même les problèmes d'agression sont beaucoup plus fréquents. Ces difficultés dans les classes mixtes peuvent être expliquées par le fait que l'attitude habituelle et les comportements spontanés des filles présentent des avantages au cours de l'école - elles sont plus calmes, plus disciplinées, plus ordonnées - alors que les garçons doivent faire un effort pour s'adapter dans une classe.

Pourtant, l'égalité des chances est favorisée par l'éducation différenciée, et les parents ont suffisamment de raisons d'utiliser leur droit d'amener leurs enfants dans des écoles où ils apprennent différemment.

En ce qui concerne le processus de socialisation, il semble possible d'affirmer que la coéducation présente des avantages dans le processus d'éducation attendu par l'institution et qu'elle favorise la discipline scolaire des garçons avec l'effet modérateur de la présence des filles. Mais le comportement des garçons dans les classes mixtes semble être plus agressif et égoïste que dans les classes différenciées et on constate que dans les écoles mixtes en général, les garçons comprennent mieux les filles, mais le respect leur manque facilement.

Les études ont montré que les écoles mixtes adoptent les stéréotypes concernant leur sexe et soulignent que l'éducation différenciée a certains avantages quand on surmonte certains de ces stéréotypes de conduite masculine ou féminine, au moins en termes de choix des traits de caractère traditionnellement considérés masculins ou féminins. Dans une école différenciée, les filles peuvent plus facilement aborder des sujets tels que les mathématiques, la science ou le sport; les garçons plongent dans l'art, la littérature ou une langue étrangère. Ainsi, l'école différenciée va au-delà des stéréotypes. De plus, les jeunes ont besoin de voir des adultes qui, en plus de leur transmettre des nouveautés, ils sont considérés comme un exemple, comme une référence. Les écoles différenciées ont l'avantage de pouvoir fournir

aux élèves un nombre important d'enseignants de la même sexualité pour faire face à leur orientation personnelle avec plus de facilité, afin d'avoir un dialogue normal et profond.

En ce qui concerne l'efficacité scolaire de l'école mixte, de nombreuses enquêtes y ont conduit, par rapport à l'école différenciée. Les élèves formés dans des classes différenciées ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui ont été éduqués dans des classes mixtes. L'ambiance de travail peut être plus agréable et le comportement des élèves, mieux. Les institutions publiques doivent veiller pour que tous les parents aient la possibilité de choisir le modèle éducatif qu'ils souhaitent pour leurs enfants et de garantir une éducation gratuite, indépendamment du modèle d'organisation scolaire qu'ils ont choisi.

En conclusion, l'éducation différenciée permet une meilleure réponse à la diversité des filles et des garçons et apporte des contributions spécifiques à l'éducation.

<http://droitsetdevoirs.lu>

<https://www.ediff.lu/>

56. METODICA EXPERIMENTULUI ÎN ORELE DE FIZICĂ

Profesor PETRESCU ANGELA

Liceul Tehnologic „Henri Coandă” Râmnicu Vâlcea

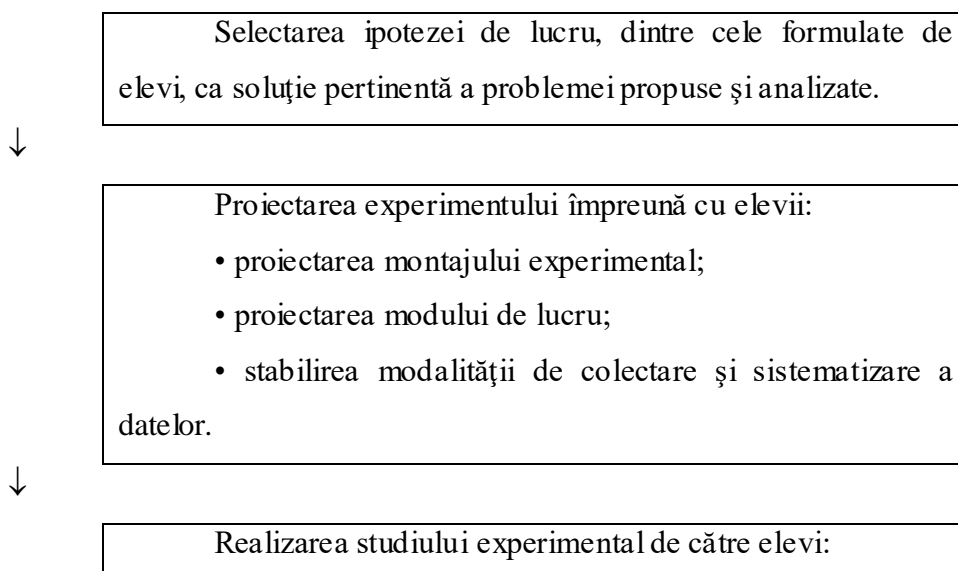
Județul Vâlcea

Experimentul este o metodă fundamentală în predarea – învățarea științelor naturii. Experimentul este o observare provocată. A experimenta înseamnă a-i pune pe elevi în situația de a concepe și a practica ei înșiși un anumit gen de operații, cu scopul de a observa, a studia, a dovedi, a verifica, a măsura rezultatele.

Experimentul didactic este, ca și cel științific, o metodă de reproducere de date. Reprezintă adesea, o continuare a observației sistematice și constă într-o cercetare a regularității. Este foarte important ca elevii să înțeleagă că, pentru o determinare cât mai exactă a legilor cantitative care descriu desfășurarea unui fenomen, prin experiment acesta este abordat în condiții diferite de cele naturale (condiții artificiale).

Profesorul și elevii se pregătesc pentru realizarea unui experiment (profesorul înainte de oră iar elevii înainte de efectuarea studiului experimental). Pentru a asigura buna desfășurare a activității, profesorul stabilește obiectivul activității experimentale, punctele de sprijin oferite elevilor, proiectează și realizează experimentul sau fișa de activitate experimentală (dacă este cazul) și verifică funcționarea aparaturii. Pregătirea elevilor va viza reactualizarea cunoștințelor teoretice și metodologice și obținerea unei reprezentări corecte asupra sarcinii.

Etapetele activității experimentale sunt prezentate în schema următoare:



- organizarea colectivului de elevi;
- realizarea montajului experimental;
- studiul experimental propriu – zis (producerea, sistematizarea și prelucrarea datelor);
- interpretarea datelor și formularea concluziilor.

Sigur că profesorul proiectează și pregătește experimentul, dar elevii nu trebuie transformați în executați. De aceea profesorul va solicita elevii să rezolve prin experiment o problemă (să formuleze ipoteze și să anticipeze proiectul și realizarea experimentului) și le va conduce gândirea spre experimentul deja pregătit.

Exemplu –acest tip de fișă este folosit mai ales în învățământul gimnazial

- **Titlul;**
- **Date de identificare** (*Nume elev, clasă, conținutul studiat experiment, ...*);
- **Obiectivul comunicat elevilor**
 - **Problemă** (la care trebuie să răspundă elevii prin activitatea experimentală respectivă) ;
 - **Materialul didactic utilizat** (listă dată de profesor) ;
 - **Modul de lucru – Proceduri** (sarcini de lucru enumerate de profesor sub formă de listă);
 - **Observație experimentală** (dirijată de profesor prin întrebări la care trebuie să răspundă elevul/ elevii);
 - **Explicație:** se formulează de către profesor – dacă reprezintă un punct de sprijin – ori se formulează complet sau parțial de către elev;
 - **Concluzii** (elevii trebuie să răspundă la mai multe întrebări cu caracter de fixare și extindere);
 - **Știați că?** precizează conduita de extindere;
 - **Temă:** se indică tema pentru acasă.

Experimentul demonstrativ, constă în efectuarea de către profesor sau pe grupe de elevi în fața clasei, a unor experiențe, în scopul verificării unor adevăruri, concepte, fenomene, legități deja însușite. Experimentul demonstrativ poate juca mai multe roluri în demersul didactic la disciplina fizică. Dintre aceste roluri cele mai importante sunt:

- sensibilizarea elevilor pentru conținutul științific studiat;
- stimularea gândirii critice și creative;
- dezvoltarea abilității de observator a elevilor;

- contribuție la înțelegerea unor fenomene sau concepte prin exemplificare, adică prin punerea în evidență a fenomenului, sau punerea în evidență a proprietăților unui sistem;

- stabilirea legăturii între noțiunile teoretică și lumea reală.

Amplasat în diferite momente ale lecției, experimentul demonstrativ poate juca simultan mai multe roluri. Acest rol al experimentului demonstrativ se manifestă în secvența didactică de evocare și poate fi organizat fie pentru a pune elevii în fața unei situații problemă, fie pentru a pune în evidență legătura între noțiunile studiate și viața de zi cu zi.

Sensibilizarea elevilor prin evocări ce presupun prelucrări ulterioare trebuie să se încheie prin identificarea așteptărilor și justificarea lor :

- ce vreau și de ce?

- ce trebuie să știu și de ce trebuie să știu?

- ce vreau să aflu despre...și de ce vreau să aflu acel .. despre..?

În concluzie, experimentul constituie o metodă de bază în procesul de predare – învățare la fizică. Fizica nu poate fi predată cu o tablă și creta, uneori explicațiile teoretice ale profesorului sunt inutile, nu pot fi înțelese de către elevi. În timpul experimentelor, indiferent de tipul lor, se formează capacitatea de observare a elevilor, judecățile de valoare.

1. <https://www.didacti.ro>

2. [www.asociatia-profesorilor.ro/integrarea-experimentului-in-orele-de fizica](http://www.asociatia-profesorilor.ro/integrarea-experimentului-in-orele-de-fizica)

57. INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR

Profesor CÎMPEANU FLORENȚA

Școala Gimnazială Nr.10 Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Acceptând adevărul că o învățare eficientă se manifestă prin productivitate cognitivă și creativitate numai dacă aceasta se întemeiază pe calitățile potențiale ale elevilor, profesorii au simțit nevoia de diferențiere a instruirii acestora prin variate și complexe modalități.

Toate strategiile de instruire a copiilor capabili de performanțe superioare (accelerare, îmbogățirea, gruparea, activități școlare, activități extrașcolare), atât de diferite ca elemente componente, organizare a timpului de predare și învățare, prezentare a cunoștințelor, au totuși la bază câteva premise comune care se referă la:

- natura intelectuală a supradotării;
- caracteristicile afective ale supradotării;
- obiectivele propuse prin curriculum obișnuit;
- competența curriculum-ului obișnuit de a realiza educația supradotaților.

Problemele educației supradotaților provoacă controverse și ample dezbateri privind tipurile de supradotare, influența diverselor grupe culturale, originea supradotării, procedurile de identificare, eficiența programelor de instruire. Orice tentativă de educație diferențiată a supradotaților este îmbunătățită dacă cei implicați conștientizează că în planificarea și aplicarea programelor predomină aspecte legate de ideologie, de evidențe empirice, sau dacă sunt axate numai asupra definițiilor.

Curriculum, important element în planificarea educației, care contribuie la formarea unor abilități superioare, poate fi prezentat din perspectiva dezvoltării sub trei aspecte:

1. În primul rând, profesorii, cei care organizează toate activitățile prin care copiii învață, sunt primii care îi diferențiază pe cei capabili și au posibilitatea de a planifica predarea unor cunoștințe mai avansate sau mai extinse pentru aceștia prin mai multe tipuri de strategii:

- pretestarea elevilor le permite o evaluare corectă a capacităților de învățare și aranjarea secvențelor curriculare conform aptitudinilor deosebite;
- extinderea complexității activităților pentru supradotații permit acestora explorarea în profunzime a conceptelor și aplicarea la situații /probleme noi;

- planificarea unor activități cross-curriculare prin care elevii sunt încurajați să depășească granițele curriculum-ului obișnuit, să rezolve probleme din viața reală sau cele cu relevanță socială;

- accelerarea conținutului face posibil ca elevii capabili să parcurgă materiile școlare într-un ritm specific lor, să dobândească un avans academic prin saltul peste o clasă, prin admiterea într-o formă superioară de învățământ.

2. Un al doilea aspect se referă la acei elevi care dovedesc abilități înalte într-un anumit domeniu, dar care nu se manifestă consistent prin rezultatele școlare, fie că nu au răbdare, fie că fac erori elementare, fie că nu pot generaliza cunoștințele la alte domenii apropiate. Mulți dintre ei evită sarcinile noi, asumarea riscului sau expunerea la eșec, deoarece nu au deprinderile sau strategiile necesare pentru a le face față. sau au greșit formate deprinderi de lectură, scris calcul numeric, nu știu să caute informațiile într-o carte sau bibliotecă, nu au strategii de rezolvare a problemelor. Adeseori dovedesc inabilități în situații sociale din cauza lipsei de încredere în sine, stângăcii de natură fizică în jocuri sau în rezolvarea practică a unor probleme tehnice. Profesorii sunt cei care pot recupera lipsa acestor deprinderi sau pot corija pe acelea greșit formate.

3. Un al treilea aspect de natură curriculară îi vizează pe acei elevi care nu manifestă supradotare, potențial intelectual ridicat în clasă, experiențele dovedind însă că mulți dintre aceștia au realizări remarcabile în perioada adultă, în domenii precum afaceri, politică, comerț, design, administrație, adică într-o serie extrem variată de activități creative, activități și forme de talent care nu sunt prevăzute prin programa școlară sau despre care nu se pot face predicții din perioada școlară. Profesorii trebuie să fie conștienți de faptul că la nu la toți copiii supradotarea se manifestă din primii ani de școală, că ea se poate dezvolta printr-o educație specializată, prin cultivarea intereselor cognitive. De cele mai multe ori nu se știe care dintre elevii cu rezultate medii sunt supradotați, dar școala are datoria de a facilita și de a construi un mediu de învățare prin care se elevii își pot dezvolta aptitudinile, talentele. Stimularea cognitivă a celor cu potențial valoros se realizează cel mai bine în clasă, ceea ce reclamă alte tipuri de organizări grupale sau alte modalități de prezentare a curriculum-ului.

Organizarea claselor și a grupelor de elevi reflectă filozofia sau politica școlară adoptată și de către profesor, nu numai de către sistemul școlar. Atitudinile profesorilor în ce privește predarea cunoștințelor, orarul, aranjamentele grupale în interiorul clasei, materialele didactice utilizate, forma de prezentare a lecției nu fac altceva decât să reflecte încercări de soluționare a întrebării: “cum să organizez o clasă de 25 sau 30 de elevi astfel încât să obțin

rezultatele dorite”. Practicienii și cercetătorii au reliefat patru laturi ale organizării și administrării claselor și grupelor de copii:

- examinarea posibilităților și motivelor necesare de grupare: când se impune instruirea întregii clasei și când a unui singur grup, care sunt resursele educaționale necesare unui grup eterogen(cum este clasa de elevi) și care sunt cele specifice unui grup restrâns de copii cu abilități asemănătoare sau la un nivel de dezvoltare apropiat, care sunt rezultatele așteptate și la ce nivel trebuie să fie performanțele grupului mic, cum se poate trece de la un grup la altul;

- atenția mai mare acordată orarului școlar în perioada primilor ani de școală, o structurare chiar mai rigidă, deoarece chiar dacă timpul de învățare este individual, de obicei este mai slab structurat la nivel primar decât cel secundar. Frecvent se semnalează o inflexibilitate însă și la nivelul secundar, neadecvată mai ales copiilor supradotați care au nevoie să lucreze în ritmul lor pentru a avea sentimentul continuității învățării;

- aranjarea fixă a băncilor în clasă, practică frecvent întâlnită, limitează posibilitățile de grupare a copiilor pe centre de interes ca și accesul la resursele prezente în clasă (hărți, cărți, atlase, enciclopedii);

- libertatea de mișcare în clasă este principala caracteristică a instruirii flexibile, prin care elevii sunt încurajați să-și asume responsabilitatea propriei învățări, să știe să utilizeze resursele disponibile în clasă, să lucreze în liniște alături de alții.

Toate aceste aspecte ale organizării claselor oferă șansa unei instruirii individualizate și stimulării intereselor cognitive.

Strategiile de predare care se impun în educația copiilor supradotați sunt mult mai variate și diferențiate decât ar putea apărea la prima vedere, deoarece, chiar dacă înțeleg mai bine sau rețin cu mai multă ușurință cunoștințele sau informațiile, nu toți sunt elevi autonomi sau au strategiile de învățare pe deplin formate. RENZULLI și REIS(1985) specifică patru domenii în care trebuie formate sau stimulate abilitățile elevilor capabili de performanțe superioare:

- a) formare cognitivă și afectivă;
- b) a ști cum să înveți;
- c) formarea abilităților de cercetare și utilizare a materialelor de referință și
- d) formarea abilităților de a comunica prin forme orale, scrise și vizuale.

Profesorul poate adopta mai multe strategii de a preda cunoștințele prevăzute într-un conținut sau altul, dar trebuie să fie conștient că anumite abilități sau capacități se formează numai prin intersecția mai multor strategii.

Organizarea școlii, care vizează mai ales timpul petrecut în școală, este un factor responsabil pentru cele mai multe din performanțele elevilor ce implică mai multe tipuri de probleme:

- admiterea timpurie în clasa întâi;
- accelerarea studiilor la o materie școlară sau la toate;
- organizarea numărului de clase pentru aceeași grupă de vârstă;
- clase cu elevi de vârste diferite (grupare verticală);
- organizarea de tabere sau excursii pentru elevii cei mai capabili pentru un anumit domeniu al cunoașterii sau o materie școlară;
- reorganizarea zilei școlare în special de la nivelul secundar pentru realizarea unei flexibilități mai mari în ce privește durata zilei școlare, reducerea numărului de lecții, condensarea unor materii școlare, folosirea contractelor cu elevii, separarea unor grupe cu număr mic de elevi pentru activități independente.

Modul de acordare a notelor școlare este o dezbatere amplă printre profesori și directorii de școală, care se axează de cele mai multe ori asupra avantajelor și dezavantajelor separării elevilor în funcție de performanțele academice.

BIBLIOGRAFIE

1. BANDURA, L. *Elevii dotați și dirijarea instruirii lor.*, EDP, București, 1978.
2. RADU. I. T. *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii.* EDP, București, 1978.
3. STĂNESCU, L. *Concepții educaționale privind supradotarea intelectuală* .În: „Revista de Pedagogie” 1993, nr. 4-7.
4. ROȘCA, A. *Noi direcții în studiul și formarea copiilor și adolescenților supradotați și talentați.* În: „Revista de Psihologie”, 1990, nr. 2, p. 119-129.

58. CÂTEVA REFERIRI PRIVIND MINIATURA PENTRU PIAN ÎN MUZICA ROMÂNEASCĂ

Profesor LAZĂR MARIANA CRISTIANA
Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

Rezumat

Intensitatea umană a conținutului și tendințele generalizatoare ale limbajului, trecute prin filtrul unei gândiri ce-și trage seva din sensibilitatea și umanismul național, iată trasăturile ce ne dau temei să vorbim despre universalitatea valorilor care se făuresc în muzica României contemporane create prin eforturile unite ale generațiilor; ele pot reprezenta cu cinste geniul creator românesc în concertul internațional.

Miniatura pentru pian oglindește prin tematică, morfologie și sintaxă multitudinea opțiunilor stilistice moderne, reflectând și acum, la fel ca în epocile anterioare modificările de mentalitate și gust artistic ce au condus la instituirea noilor orientări estetice.

Acest gen pune în evidență cele două direcționări simultane ale eforturilor muzicienilor români în procesul de înscriere și afirmare europeană a școlii naționale: asimilarea limbajului occidental și cunoașterea și valorificarea adecvată a folclorului autohton.

Contururilor debussyste dominate de arabesc, serialismului dodecafonic promovat de reprezentanții celei de a doua școli vieneze, profilurilor neoclasice cu trimiteri restitutive sau folclorice regeneratoare, specifice noilor școli europene, le corespund în peisajul autohton aforismul, figurativul sau atonalismul din unele miniaturi semnate de Mihail Jora și plasticitatea melodiei doinite și cu caracter de joc românesc din lucrările enesciene sau din cele ale lui Paul Constantinescu.

Trebuie reținut faptul că prin învățarea unui instrument, ca și prin audițiile realizate la activitățile muzicale, copiii se echilibrează și se relaxează în același timp. În acest scop, modalitățile specifice de realizare a educației muzicale utilizează creații ce cultivă gustul pentru valorile autentice. Delimitările ca metodă și mijloc educațional specific și clasificările privitoare la exerciții, jocuri, audiții și cântece, pot fi susținute prin exemple din creațiile unor compozitori ca: Dan Voiculescu, Bela Bartók, Mihail Jora, Paul Constantinescu. Se

poate remarca stilul direct, tonic, mozaicat, uneori motric din creațiile lui Mihail Jora sau Paul Constantinescu.

Compozitorii români au îmbinat dezideratul acumulării treptate a deprinderilor instrumentale cu inițierea în diversitatea limbajului modern. Se înscriu ca repere pe traiectoria îmbinării scopului didactic cu inefabilul artistic, lucrări precum „Poze și pozne” de Mihail Jora sau „Patru fabule” de Paul Constantinescu, mici bijuterii muzicale care datorită prospețimii conținutului și exprimării desăvârșite pot fi înserate oricând în programele de recital.

Europenizarea limbajului muzical s-a înfăptuit prin asimilarea limbajului modern în paralel cu cunoașterea valorii folclorului autohton și găsirea mijloacelor adecvate de adaptare. Sinteza s-a finalizat într-un limbaj unitar, datorită substanței folclorice naționale și deopotrivă divers, prin multitudinea amprentelor individuale

Afirmația este valabilă atât pentru lucrările bazate explicit pe materialul folcloric românesc cât și pentru cele care pornesc de la modele europene.

Se poate observa că punctul de pornire al tuturor compozitorilor moderni, l-a reprezentat studiul temeinic al limbajelor predecesorilor. Această ancorare în cuceririle de limbă ale înaintașilor este vizibilă atât în creațiile de început – de exemplu în primele lucrări pentru pian ale lui Debussy se simt sonorități schumanniene și chopiniene – cât și în unele lucrări de maturitate, în special în cele ce aparțin direcției neoclasice.

Pe de altă parte, evoluția stilisticii moderne nu se mai coagulează într-un sens unidirecțional ci explorează o diversitate de traiectorii, creând o formă de tip stelar. Opțiunile au constat fie în oglindirea modernă a clarității clasice și baroce sau în înserarea culorii folclorice, fie în negări și evadări din tradiție prin direcțiile impresioniste, expresioniste sau individualiste.

În această diversitate de limbaje, există totuși și elemente unificatoare, specifice modernității – detectabile în special la nivelul morfologiei și sintaxei – ce unifică stilistica întregii elite a compozitorilor.

La nivelul melodicii se pot constata desfășurări orizontale ale armoniei impresioniste, contururi expresioniste sau stilizări folclorice, în timp ce sintaxa polifonică se îmbogățește cu liniarități ale straturilor impresioniste sau cu predeterminări serial dodecafonice. La rândul său, armonia structurează expresivități novatoare fie prin construcții gravitaționale – în interiorul cărora inedite sunt politonalitatea, tonalitatea lărgită, modalul și polimodalul folcloric sau sintetic – fie prin succesiuni geometrice.

Ritmica apare înnoită cu o mulțime de formulări contrastante sau, dimpotrivă, uniform-motrice, eliberate de sub dominația metrică.

Dinamica împreună cu timbralitatea, oglindesc schimbările de gust și mentalitate artistică, prin investirea pianului cu amplitudini și culori orchestrale, în timp ce parametrul formal, fără „a uita” soliditatea arhitecturilor tradiționale, se adaptează noilor sintaxe și morfologii în desfășurări libere, mozaicate sau seriale.

Ruperea omogenității estetice prin subminarea unidirecționării stilistice va continua să funcționeze pe parcursul întregii modernități, creând prin exacerbarea individualului, premisele intrării în contemporaneitate. În acest context, compozitorii aflați în căutarea propriei expresivități, devin din ce în ce mai refractari manifestărilor de aderare la un grup stilistic, iar creația, în întregul ei, se va constitui din diversitatea sferelor individualiste.

Lucrările reprezentative ale compozitorilor români demonstrează paleta diversă, atât din punct de vedere stilistic cât și formal, a creației pentru pian. Aceasta a cunoscut o evoluție ascendentă, de la miniatura destinată copiilor, până la marile forme clasice, de sonată sau concert. Inspirația din melosul popular s-a plasat pe primul loc în atenția compozitorilor, o altă direcție urmată fiind cea de orientare occidentală, tendințele europene în compoziție făcându-se simțite și la noi. Se observă o țesătură pianistică densă, o mai mare varietate armonică, cu trimiteri modale, o dezvoltare mai amplă a formelor, care devin mai riguros construite, compozitorii realizând un salt calitativ la nivelul tratării pianistice, observându-se astfel o trecere progresivă de la o tehnică simplă la una mai dificilă.

Dacă în epocile precedente publicul era obișnuit să asculte o muzică „la zi”, o muzică contemporană lui, apropiată de cugetul comun al perioadei istorice, în secolul XX nu numai că marea parte a publicului nu ascultă creația contemporană, dar există și o oarecare repulsie față de nou și inedit. Știind că întotdeauna creația unei epoci oglindește starea generală, nu putem să afirmăm decât faptul că acest lucru este valabil și în cazul muzicii secolului XX. Publicul contemporan, parcă nu ar vrea să recunoască faptul că cele două mari războaie, mișcările sociale, au lăsat urme asupra lui și că ineditul, sinistrul și absurdul au degradat subconștientul care astfel se reflectă în creația modernă sub forma realității globale.

Datoria noastră ca slujitori ai artei este de a face cunoscută și de a apropia această muzică a nonconvenționalului modern, de urechea ascultătorului de azi.

Am convingerea necesității educației muzicale în școală și grădiniță, alături de celelalte discipline de învățământ, deoarece aduce o însemnată contribuție la modelarea personalității copiilor, făcând parte din grupa activităților al căror scop principal constă în realizarea educației estetice, în cultivarea aptitudinilor și capacităților de a cunoaște

realitatea, învățând pe calea emoțiilor artistice să admire frumosul, să adopte o atitudine civilizată și sensibilă în relațiile cu ceilalți.

BIBLIOGRAFIE

1. Constantinescu Dan și Marbé Myriam, *Specificul național și muzica românească*, comunicare științifică în cadrul Conservatorului București, 1976, publicată în V. Sandu Dediu; D. Dediu, *„Dan Constantinescu, Esențe componistice”*

2. Nemescu, Octavian, *„Starea prezentă și viitoare a culturii. Dimensiunea interioară a sunetului”*, „I, Muzica” 3-1992 , p.7

59. UN COPIL CARE NU SE JOACĂ VA DEVENI UN ADULT CARE NU VA ȘTISĂ GÂNDEASCĂ

Profesor SITARU PĂUNA MIHAELA MARIA
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Băbeni
Județul Vâlcea

În studiile de psihopedagogia jocului se regăsesc numeroase încercări de integrare a activităților logice în categorii de sinteză, preocuparea specialiștilor pentru clasificarea tipurilor de joc fiind constantă, indiferent de perspectiva teoretică în care fiecare dintre aceștia a analizat fenomenul de joc. Diversele clasificări prezente în literatura de specialitate diferă prin studiul reflectat: longitudinal, transversal și prin criteriul de clasificare utilizat. Sunt cunoscute astfel de clasificări care au drept criteriu rolul formativ al jocului, caracterul de complexitate, aptitudinile necesare, numărul de parametri implicați

Ce este jocul, de ce se joacă copiii, sunt întrebări pe care și le-au pus psihologii și pedagogii cu mai bine de un secol în urmă.

A ne întreba de ce se joacă copilul înseamnă a ne întreba de ce este copil.

"Copilaria servește pentru joc și pentru imitare" spune Eduard Clăparède. Nu ne putem imagina copilăria fără râsetele și jocurile sale. Să presupunem că, deodată, copiii noștri ar înceta să se mai joace, că în școlile noastre lecțiile s-ar desfășura în liniște. Atunci n-am mai avea în preajmă această lume a copiilor, care ne aduce bucurii și griji, ci oameni stângaci și tăcuți, lipsiți de inteligență și suflet. Căci sufletul și inteligența devin mari prin joc. Tocmai această cumițenie, această tăcere - de care părinții greșit se bucură uneori - anunță adesea la copil grave probleme. Un copil care nu știe să se joace, un "mic batrân", este un adult care nu va ști să gândească.

Pentru copil, aproape orice activitate este joc. Ed. Clăparède spunea "*jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință, poate să acționeze.*"

În ultimul timp jocul a devenit o componentă semnificativă a vieții cotidiene. Pentru omul modern, tot mai școlit, jocul a devenit un teren de antrenament și obiect de aplicare a priceperii de a raționa. Folosirea jocului - înțeleasă în acest fel rațional - poate ameliora mult toate metodele de învățare școlară. Ideea de a folosi jocul în scopuri educative nu este nouă.

Platon recomanda: "*Faceți în așa fel încât copiii să se instruiască jucându-se; veți avea astfel prilejul de a cunoaște înclinațiile fiecăruia*".

Fiecare copil este o individualitate aparte caracterizat prin trăsături fizice și psihice proprii, care îl disting de ceilalți. Nu numai prin înfățișarea sa fizică, dar mai ales prin aspectele diferențiate ale proceselor psihice, un copil se deosebește de ceilalți de aceeași vârstă cu el. Unul, de exemplu, memorează greu, dar reține pentru multă vreme. Aceste trăsături fac parte din particularitățile individuale ale copilului respectiv.

Cercetările psihologice și pedagogice au arătat că dezvoltarea individuală nu are același ritm în tot cursul vieții. Ea este mai accentuată până la vârsta de 20 de ani și mai lentă după această vârstă. Psihologii și pedagogii au mai stabilit că în aceeași perioadă de vârstă copiii prezintă profiluri asemănătoare. De exemplu, aproape toți copiii de la 3 la 7 ani se caracterizează prin unele trăsături fizice și psihice comune. Trăsăturile care sunt specifice copiilor de aceeași vârstă sunt, de fapt, particularități de vârstă.

Cunoașterea particularităților anatomo-fiziologice și psihice ale copiilor de vârstă școlară mică este de o mare importanță pentru învățător. Pentru a-i dezvolta personalitatea elevului trebuie să știi care-i sunt posibilitățile, să cunoști realitatea asupra căreia vei acționa și pe care îți propui să o transformi.

Psihologia și pedagogia secolului trecut au recunoscut faptul că jocul nu este doar apanajul vârstelor mici, ci și modul prin care adulții își manifestă liber "copilul din ei". Jocurile de calculator, filmele de desene animate sau povestirile fantastice reprezintă doar aspectul de marketing al reînțoarcerii jocului în atenția tuturor.

Alături de învățare, muncă și creație, jocul reprezintă una din modalitățile esențiale prin care omul se raportează la realitatea înconjurătoare. Prin joc, copilul învață și se dezvoltă totodată. Jocul înseamnă o explorare a realității. Tot prin joc, el reproduce, reconstruiește secvențele din viață sau creează o lume nouă, o altă realitate. Ursula Șchiopu surprindea caracterul universal al jocului în afirmația: "*De fapt, omul se joacă la toate vârstele. Chiar și la vârsta a treia.*"

Jocul apare ca activitate fundamentală în copilărie și se continuă la toate vârstele omului ca o modalitate de consumare a energiei. Jocul se practică activ, dar se poate consuma și pasiv: unii copii se joacă, alții privesc jocul primilor. El este o școală: o școală deschisă și cu un program tot atât de bogat cum este viața.

Din punct de vedere psihologic, jocul răspunde unor trebuințe firești de activitate, de dobândire a experienței, de afirmare prin performanțe a conduitei. El este esența și rațiunea de a fi a copilăriei. Prin joc, copilul aspiră la condiția de adult. Jocul are o însemnătate

decisivă pentru istoria psihologică a individului. În joc și prin joc se realizează cunoașterea realității și exersarea funcțiilor psihomotrice: jocul este un agent al transmiterii experienței.

Jocul este singura atmosferă în care ființa psihologică a copilului poate să respire și, în consecință, poate să acționeze. Lumea jocului este lumea basmului vieții, lumea subliniată în visul și aspirațiile copilăriei și, prin aceasta, are importante virtuți educative. Jocul contribuie la dezvoltarea personalității copilului prin crearea și rezolvarea unor situații diverse.

Mijloacele jocului sunt acțiunea și cuvântul. *Scopul jocului* este de fapt acțiunea de joc, este pregătirea pentru viață, este pregătirea viitorului. Jocul - susține Jean Piaget - "*este o asimilare a rolului la activitatea proprie, oferindu-i acestei activități alimentația necesară și transformând realul în funcție de multiple trebuințe ale eului*". El satisface în cel mai înalt grad trebuințele copilului de mișcare, de acțiune, de exprimare. În joc totul devine posibil, totul este permis, fiind un mijloc de cunoaștere și autocunoaștere.

Tot J. Piaget, în lucrarea "Psihologia copilului", mai remarcă faptul că jocul se caracterizează prin plăcerea acțiunii, prin dorința de manifestare activă și de stăpânire a activității și are funcția de a realiza adaptarea copilului la realitate.

Dezvoltarea jocului trebuie legată de diferite momente ale dezvoltării umane. Jocul a căpătat treptat anumite caracteristici, mereu noi, datorită influențelor directe și indirecte ale procesului evolutiv, care au dus la formarea omului și la perfecționarea lui continuă. Indirect, alături de influența muncii, și jocul a contribuit la dezvoltarea numeroaselor caracteristici psihologice ale personalității umane. Jocul pregătește terenul psihologic și motor al muncii în copilăria omului, îl învață abecedarul matematicilor creatoare, adaptarea, învingerea dificultăților și antrenarea în exerciții și activitate. Putem considera jocul, datorită acestor caracteristici, ca un fel de anticameră vastă a muncii.

Acțiunea de joc reprezintă trebuința de a participa activ și independent la viața socială și este, fără îndoială, o expresie a trebuinței umane de a transforma într-un fel lumea. Deoarece evoluția societății și a omului sunt fenomene deschise, jocul, ca o reflectare a acestora, are și el o evoluție deschisă.

Desigur, structura jocurilor este influențată de nivelul de cultură, de tradiții, de evoluția tehnico-științifică. Adeseori, copiii transformă în joc episoadele istorice, se costumează, creează jocuri de-a dramatizarea. Tipurile de jocuri cu subiect se continuă pe acest fagaș. Și anotimpurile influențează aceste jocuri de copii care, deseori, se organizează pe grupuri rivale. Astfel de jocuri au tendința de a continua mai multe zile și de a crea o coeziune suprajoc, un fel de microsocietate cu teritorii proprii.

Jocurile permit copilului să sară, să strige, să fugă, ceea ce stimulează și organizează coordonări motorii multiple, explorări. Pe linia socializării conduitei, jocurile influențează foarte mult integrarea acțiunilor în obiective de grup. Din păcate aceste grupuri pot fi influențate și spre obiective negative dacă din ele fac parte copii cu tendințe negative. În fapt, astfel de grupuri conțin și copii mai mari care au, în genere, ponderea în inițiativă. Ei sunt lideri, școlarii mici fiind mai mult un fel de executanți.

Pedagogia jocului scoate în evidență câteva aspecte semnificative. Un prim aspect ar fi acela că jocul reprezintă un mijloc de familiarizare a copiilor cu viața înconjurătoare. Prin el copilul este activ, manipulează, examinează, pipăie, privește, ascultă, caută, cunoaște realitatea. Cel de-al doilea aspect îl constituie faptul că jocul este un mijloc de valorificare, de aplicare creatoare a cunoștințelor dobândite. Un ultim aspect, fără a minimaliza rolul acestuia, îl constituie acela că jocul este un mijloc de educație morală și socială a copilului. Prin joc copilul învață să respecte disciplina colectivului, regulile stabilite, dar, în același timp, să-și manifeste inițiativa, independența și responsabilitatea. Jocul este un mijloc deosebit pentru a se obține dezvoltarea spiritului de solidaritate, de disciplină, de inițiativă activă, de dezvoltare a personalității sociale.

BIBLIOGRAFIE

1. Chatcan Jean: "*Copilul și jocul*", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967
2. Claparède Eduard: "*Psihologia copilului și pedagogia experimentală*", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
3. Piaget Jean: "*Psihologie și pedagogie*", E.D.P., București, 1972

60. PROMOVAREA DE STRATEGII DIDACTICE MODERNE UTILIZATE IN ÎNVĂȚĂMÂNTUL TEHNIC

**Profesor MATEI MARILENA
Colegiul Energetic Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea**

În măsura în care politica unei țări este axată pe dezvoltare durabilă, reformele apar ca o necesitate.

Orice dezvoltare presupune oameni pregătiți să o realizeze (profesioniști de toate categoriile), iar școala este cea care îi pregătește pentru a se integra profesional pe piața muncii.

Dezvoltarea științelor educației, inovația didactică solicită transformarea profesorilor în specialiști ai domeniului proiectării curriculare, în special în învățământul tehnic.

Premisa de la care se pleacă constă în aceea ca elevul este nu numai obiect, ci și subiect al învățării, este implicat și cointerestat în a cunoaște și a face, a întreprinde. Prin actul predării, realitatea se reconstruiește.

Învățarea este un proces de restructurare a edificiului interior, de transformare a acțiunilor externe în acțiuni interne, de îmbogățire permanentă a schemelor cognitive care rămân deschise și permissive la mobilitatea lumii exterioare.

Orice achiziție se dovedește a fi autentică atunci când individul a fost pus în situația de interogație, de acțiune propriu-zisă cu lucrul sau în perspectiva unei idei, a unui principiu. Gandirea însăși se formează prin interiorizarea unei scheme de acțiune pe care subiectul a experimentat-o pe cont propriu.

Participarea conștientă presupune o trezire a voinței de a cunoaște și amplificarea, alimentarea continuă a acestei apetențe, mai ales în domeniul tehnic, mereu în schimbare. Nu trebuie încurajată învățarea pe de rost, însușirea mecanică a informațiilor; accentul se va pune pe înțelegerea prealabilă a cunoștințelor înainte de a fi stocate sau reproduse. Elevul este nevoit să „stăpânească” acel cumul de cunoștințe achiziționate, să le actualizeze diferențiat, să facă legăturile cele mai potrivite, să disloce acele achiziții care nu mai sunt operante sau nu mai concordă cu noile evoluții ale cunoașterii și experienței, să creeze noi explicații, noi ipoteze. Profesorul talentat va apela la tactici, metode, procedee active și participative, va crea situații de autonomie intelectuală și

acțională a elevilor, va stimula și încuraja creativitatea, imaginația și *spiritul lor critic*. *Poziția sa trebuie să fie maleabilă, deschisă, permisivă la inițiativele elevilor.*

Interdisciplinaritatea implică studierea unui fenomen (domeniu) din mai multe puncte de vedere interferente, pe baza unor metode complementare și, de regulă, are ca rezultat generarea a noi instrumente de analiză și previziune pentru a înțelege mai bine fenomenul respectiv. Rezultatul colaborării interdisciplinare constă în identificarea de noi soluții, metode, mecanisme și instrumente de cercetare pentru una sau mai multe dintre disciplinele științifice, ca urmare a complementarității induse dintre acestea. 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, 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.

Principiul acesta cere ca elevii să-și însușească ceva în măsura în care au înțeles și să participe singuri la aflarea cunoștințelor pe care profesorii le propun la un moment dat. Inclinația către activitate este naturală la copil, drept pentru care dascălul va încerca să valorifice atent această preocupare. Orice achiziție se face în jocul interacțional dintre interioritate și exterioritate, dintre pornirea naturală a elevului spre activitate și prescrierea atentă de către profesor a unor sarcini

precise de învățare. Activizarea elevilor presupune menținerea lor într-o stare de trezie intelectuală, de încordare plăcută, de cautare a soluțiilor la o serie de situații-problema pe care profesorul le provoacă. A fi activ înseamnă a gândi, a medita, a raționa, a merge pe firul unui gând, al unei idei. După cum putem observa, avem de-a face cu o activizare spirituală, o adâncire și interiorizare subiective, o autolămurire sau edificare pe cont propriu. La aceasta stare se poate ajunge acordând elevilor autonomie și încredere, prin creditarea lor cu realizări maxime, prin folosirea inteligentă a puterii predicției în învățare, știind că profesorul este un fel de Pygmalion în școală, *care făurește* comportamente viitoare ale elevilor.

Se cere o atentă dimensionare a cantității și calității informației date, a expectanțelor și cerințelor în așa fel încât să nu-i dezarmeze, dar nici să-i plictisească pe elevi. Nu trebuie dat totul dintr-o dată, ci câte puțin, gradat, noua cunoștință preluând, întărind și valorificând în chip natural vechea informație.

Ceea ce este dobândit de elev la un moment dat urmează să fie utilizat în perspectivă, fie pentru însușirea de noi cunoștințe, fie pentru întreprinderea unor activități materiale. Temeinicia este data de modalitatea de însușire, de fixare și de interpretare a achiziției. În actul de predare-învățare profesorul îi va îndemna pe elevi să apeleze la tehnici mnemice pertinente de înregistrare, păstrare și reactualizare ale informației. Este indicat să se memoreze numai ceea ce s-a înțeles. Resemnificarea cunoștințelor se poate realiza cu ocazia lecțiilor de sinteză sau de recapitulare. Recapitularea nu este o simplă obligație formală, ci un prilej important de a reanaliza achizițiile, de a le sintetiza, de a realiza conexiuni între mai multe planuri de importanță a cunoștințelor și abilităților. Recapitularea poate fi selectivă, punându-se accentul pe elementele sintetice, comparative, integratoare ale conținuturilor predate.

Controlul și aprecierea performanțelor constituie un moment prielnic pentru repetarea, desemnificarea informațiilor, stimularea unor interese, întărirea anumitor expectanțe, fortificarea unor motivații creșterea capacității de autoevaluare. Învățarea temeinică se va racorda și la perspectiva practică. În fond, practica ulterioară validează implicit temeinicia cunoștințelor, mai ales în formarea abilităților practice. Nu e vorba numai decât de o practică imediată, ci de una care poate surveni în timp, una potențială, posibilă, dorită, visată. Învățăm și în perspectiva proiectelor, a viitoarelor profesii.

TRADIȚIONAL ȘI MODERN

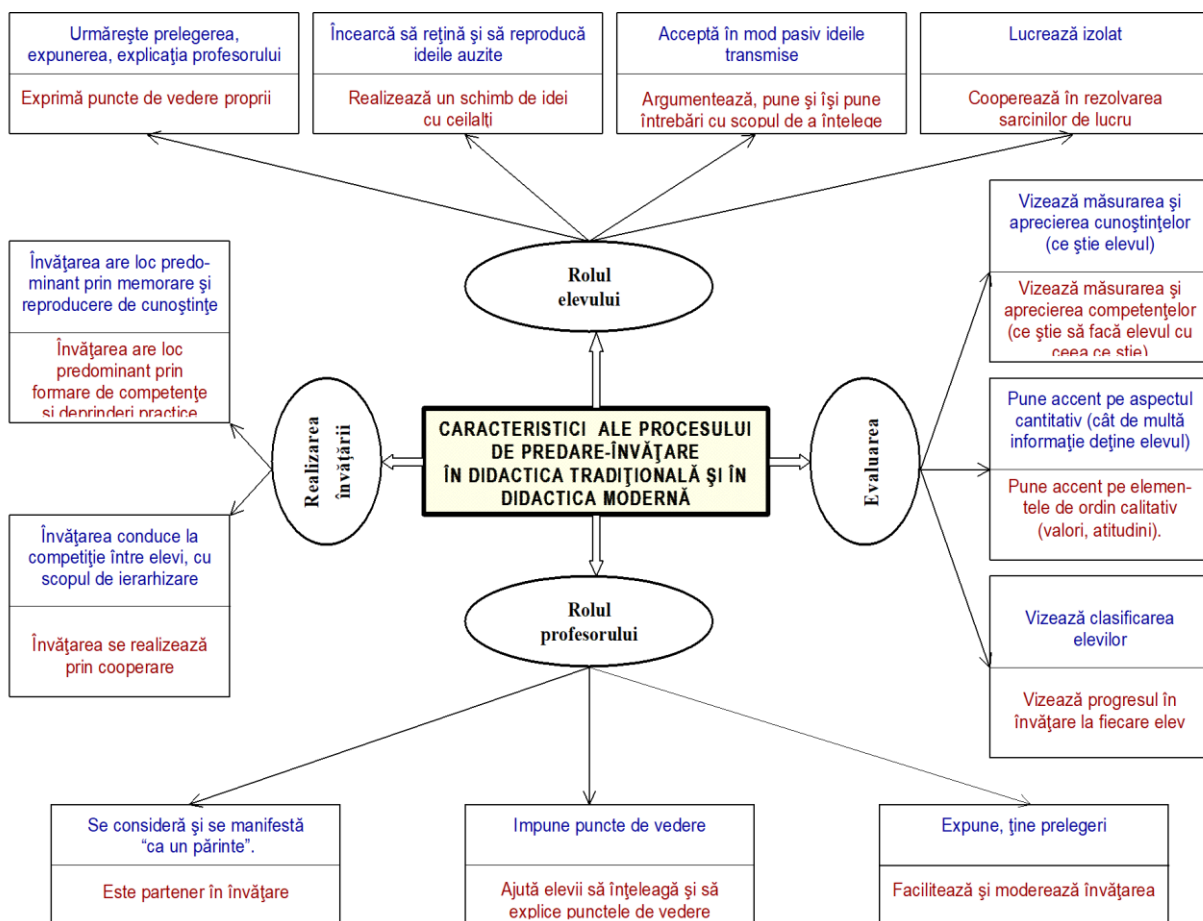
- În școala tradițională primează **informația**.
 - ***Ipoteza***: cel ce cunoaște informațiile poate automat opera cu ele la un nivel satisfăcător.
 - Această concepție a generat pe alocuri performanțe înalte, dar la nivelul **masei de elevi** a generat eșecuri.
- Astăzi, **enciclopedismul cunoașterii** este imposibil de atins.
- Dezideratul școlii moderne vizează **înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional**.
- Dominanta activității didactice trece pe **asimilarea instrumentelor de accesare și prelucrare a informațiilor**.

ROLUL PROFESORULUI ȘI AL ELEVULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL MODERN

În învățământul modern, poziția celor doi cunoaște modificări importante, în cadrul claselor active și a modernizării învățământului românesc, relația profesor – elev cunoscând unele reevaluări, în conformitate cu valorile societății contemporane: libertate, responsabilitate, precum și acceptarea ideii că relația se construiește pe/în experiența comună;

Exemplu de strategii moderne. **ÎNVĂȚAREA CENTRATĂ PE ELEV**. Trăsături caracteristice

1. Răspunde nevoilor elevului;
2. Capabilitate – dezvoltare umană;
3. Roluri schimbate – cadru didactic și elev;
4. Cunoștințe și abilități;
5. Elevi activi;
6. Responsabilitate comună;
7. Evaluarea – nu doar pentru calificări profesionale



CONCLUZII

Elevul trebuie pus permanent în situația de a face, a judeca, a coopera, a da răspunsuri, a avea păreri, a analiza răspunsurile auzite, a ajunge la identificarea răspunsurilor corecte, din care apoi descoperă cunoștințele noi.

Nu este cazul să absolutizăm utilizarea acestor metode în detrimentul celor clasice. Fiecare profesor trebuie să știe să adapteze demersul didactic în funcție de necesități. Sunt lecții care în mod cert produc performanțe școlare superioare numai cu ajutorul metodelor moderne, dar sunt și lecții în care prezența acestora nu este obligatorie, punându-se accent pe aspectul practic.

BIBLIOGRAFIE

- Ilinca Anton, *Pedagogia modernă*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad, 2006
 Joița Elena, *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova, 2004
 Văideanu George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1988
www.didactic.ro

61. ÎNVĂȚĂM DE LA PROFESIONIȘTI

Profesor GIURAN ADRIANA

**Liceul Tehnologic „Căpitan Nicolae Pleșoianu” Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea**

În condițiile actuale de progres tehnic, de evoluție a tuturor sectoarelor de activitate, noi toți (clienții) trebuie să fim conștienți de evoluția atitudinilor: suntem și vom fi din ce în ce mai exigenți. Pentru satisfacerea așteptărilor noastre, mai mult sau mai puțin fluctuante, se impune realizarea *performanței* în sensul cel mai strict cu putință.

Calitatea produselor/serviciilor este deosebit de importantă din mai multe motive:

- nu numai clienții sunt din ce în ce mai exigenți dar apare concurența între firme, care se manifestă într-un mod din ce în ce mai dur;
- satisfacerea exigențelor clienților are un impact considerabil asupra rezultatelor economice ale firmei și asupra viabilității acesteia;
- vânzarea serviciilor reprezintă un element dinamic al activităților economice;
- atitudinea utilizatorilor serviciilor e identică cu cea care caracterizează clientul în general-necesitatea de considerație.

Calitatea, cu precădere calitatea serviciilor, indicatorii acesteia și abordarea problemelor legate de asigurarea calității sunt numai mijloacele prin care se dezvoltă conceptul central care constă în "satisfacerea clienților".

Această definiție a calității impune unei firme următoarele aspecte:

- ❖ Să identifice clienții care sunt interesați de prestarea unui serviciu;
- ❖ Să identifice și să definească necesitățile clienților;
- ❖ Să traducă necesitățile clientului în atribute specifice serviciului, atribute denumite „caracteristici de calitate"

Pe piața concurențială, oferta de servicii la un nivel calitativ ridicat, reprezintă o condiție hotărâtoare pentru creșterea prestigiului și implicit a profitului firmelor, asigurarea calitatii produselor si serviciilor conform standardelor ISO 9000 ridică "sistemul calității" la rangul de carte de vizită pentru orice întreprindere/instituție/firmă asigurându-i competitivitatea si prosperitatea.

În anul școlar 2015-2016 îmi desfășuram activitatea, ca profesor-discipline tehnologice, la Liceul Tehnologic „Mihai Viteazul” Pitești și discutam aspectele prezentate anterior cu elevii clasei a XII a B, în cadrul modulului „Asigurarea calității”.

Pentru a ne convinge de aceste lucruri am organizat și efectuat o vizită tematică împreună cu elevii clasei a XII a B la S. C. Motor AG. S.R.L.-delegație autorizată BMW- Pitești.



În cadrul vizitei s-a realizat prezentarea sistemului I.T. al societății, software-urile, programele de diagnostică precum și câteva locații, fiecare cu activitatea-i specifică: atelierul mecanic, showroom-ul, atelierul de tinichigerie-vopsitorie, laboratorul de diagnostică, etc.



Prestigioasa firmă BMW din Germania a estimat, în ultimul timp, creșterea numărului de automobile străine și în special marca BMW pe piața românească, a anticipat nevoile posesorilor de automobile și s-a specializat în rezolvarea problemelor acestora, prin înființarea acestui service-auto. Unitatea posedă personal specializat, înalt calificat, cu experiență în depistarea și rezolvarea problemelor oricarei marci de automobile dar în special a celor BMW, oferind servicii ca: revizii periodice, diagnoză computerizată, testari mecanice, reparații mecanice complete, lucrări electrice, service roți, service instalații AC, etc

Elevii au conștientizat ceea ce înseamnă cu adevărat profesionalismul, un service auto de încredere, capabil să rezolve toate problemele pe care orice client le întâmpină la autoturism, renumele firmei crescând nu numai din perspectiva câștigării de experiență în rezolvarea problemelor specifice automobilelor ci și din prisma respectării principiului conform căruia : „un serviciu de calitate se promovează fără eforturi, prin grija pe care tot personalul o are pentru satisfacerea cerințelor clienților, câștigând astfel prețioasa încredere a acestora”.

La final, copiii au fost extrem de încântați de ceea ce au văzut, nu numai de calitatea serviciilor prestate către clienți, de profesionalismul, amabilitatea și promptitudinea personalului firmei, ci și de faptul că s-au întâlnit cu patru operatori care le-au fost colegi cu un an în urmă.

Ei s-au convins de faptul că meseria este într-adevăr „brățară de aur”, dacă ești o persoană bine pregătită, educată, serioasă, deschisă la nou, care dorește să învețe tot timpul de la profesioniști, poți oricând să te integrezi pe piața muncii și la noi în țară având familia aproape și astfel, performând vei putea obține atât beneficii materiale cât și spirituale.

62. EVALUAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE SCRISĂ

Profesor BÎRSAN MIHAELA
Liceul Teoretic „Mircea Eliade”
Județul Galați

TEST DE EVALUARE SUMATIVĂ

Disciplina: Limba franceză

Clasa: a XI-a, L2

Profil: Matematică-Informatică

Unitatea de învățare: *Terre des hommes, Planète techno*

Numele și prenumele elevului:

Data susținerii testului:

- Pentru rezolvarea corectă a tuturor cerințelor din Partea I și din Partea a II-a se acordă 90 de puncte. Din oficiu se acordă 10 puncte.
- Timpul efectiv de lucru este de 45 de minute.

PARTEA I

(60 de puncte)

Lisez attentivement les articles :

Ces statues de Notre-Dame de Paris dormaient dans les caves d'une banque !

En octobre 1793, pendant la « Révolution », on a enlevé des statues de la cathédrale Notre-Dame de Paris parce qu'elles représentaient des rois. On a vendu ces statues, puis quelqu'un les a laissées dans une cour. On les croyait perdues.

On les a retrouvées en avril 1977 : elles étaient sous la terre dans les caves d'une banque parisienne.

Il y a – c'est le plus étonnant !- vingt têtes de rois, hautes de 65 cm, que vous pourrez voir maintenant au musée de Cluny.

« L'express », 18/03/1999

1. Répondez aux questions : **15 points**

- 1) Qu'est-ce qu'on a découvert?
- 2) En quelle année ?
- 3) Où a-t-on fait la découverte ?
- 4) Que représentaient les objets découverts ?
- 5) Où se trouvent actuellement ces objets ?

Épaves !

Attention au vol...

1972. Une des plus belles épaves de la Méditerranée française se trouve au fond de la mer, près de Giens, sur la côte d'Azur. C'est un bateau de 30 à 35 mètres de long et de 9 mètres de large. Il a coulé entre 70 et 40 avant Jésus-Christ. Sur ce bateau, découvert en 1972, on a mis 150 tonnes de sable : ainsi personne ne pouvait descendre dans le bateau pour voler.

En 1975, parce qu'on avait de l'argent, on recommence les travaux. Il a fallu trois semaines pour enlever le sable.

Cela valait la peine. Les chercheurs de l'Université de Provence ont trouvé plusieurs milliers d'amphores qui servaient à porter du vin d'Italie.

Un jour, on sortira le bateau de la mer.

« L'express », 21/07/1980

2. Vrai ou Faux ? **15 points**

- 1) En 1975, on a découvert un bateau au fond de la mer.
- 2) La découverte a été faite en Provence.
- 3) Le bateau datait de 1972.
- 4) Les travaux d'enlèvement du sable ont duré trois semaines.
- 5) Les amphores trouvées sur l'épave étaient destinées au transport du vin.

3. Identifiez le sens des mots suivants : **10 points**

la cave

- 1) coffre en acier, ayant une ou plusieurs serrures de sécurité, dans lequel on garde de l'argent ou des objets précieux
- 2) pièce souterraine destinée à conserver des vins ou servant de débarras
- 3) récipient de grande taille utilisé pour le stockage

descendre

- 1) aller du haut vers le bas
- 2) se déplacer vers un lieu plus élevé
- 3) cesser de marcher

4) Continuez les phrases suivantes : **10 points**

- 1) Si je pouvais, je _____
- 2) Nous ferons une petite promenade si tu ___

3) Choisissez la variante correcte : **10 points**

- 1) Il faut que nous _____ voir notre tante.
a) allons b) irons c) allions d) irions
- 2) Elle préfère qu'on lui _____ la vérité.
a) dise b) dira c) dit d) dirait

PARTEA a II-a (30 de puncte)

Vous écrivez une lettre à un(e) ami(e) pour lui faire part de vos projets pour le week-end (activités projetées, personnes avec lesquelles vous désirez passer le temps, vos espérances et vos inquiétudes...). Tu t'appelles Aurélien/Aurélie et ton ami(e) s'appelle François/Françoise. (80 à 100 mots)

63. ROLUL FIRMEI DE EXERCİȚIU ÎN DEZVOLTAREA SPIRITULUI ANTREPRENORIAL AL ELEVILOR

Profesor IONESCU MARIA
Colegiul Economic Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

Firma de exercițiu, metoda practică de înregistrare a cunoștințelor de la diverse discipline determină dobândirea de abilități antreprenoriale, perfecționarea comportamentelor profesionale și totodată identificarea potențialului propriu al elevilor. Instruirea în firma de exercițiu oferă elevului competențe în ceea ce înseamnă comportamentul profesional, respectiv: “Să știe ce să facă și să știe cum să facă.” “Firma de exercițiu” reprezintă un model al unei întreprinderi reale, fiind o metodă de abordare practică a integrării conținuturilor, metodă concepută pentru formarea aptitudinilor personale și comportamentelor aplicabile în toate domeniile economice, pornind de la funcțiile de bază și până la cele de conducere din întreprindere.

Instruirea în firma de exercițiu determină o probare practică și o probare a cunoștințelor deja dobândite, fiind astfel continuarea firească și necesară a instruirii de bază. În firma de exercițiu se realizează sinergia interdisciplinarității conținuturilor de la diverse discipline: economie, contabilitate, marketing, corespondență comercială, limbi străine, informatică, drept și legislație etc. În firmele de exercițiu elevii se comportă ca șefi sau agenți responsabili și își educă și formează spiritul de întreprinzător.

Firma de exercițiu, metoda practică de înregistrare a cunoștințelor de la diverse discipline determină dobândirea de abilități antreprenoriale, perfecționarea comportamentelor profesionale și totodată identificarea potențialului propriu al elevilor. Instruirea în firma de exercițiu oferă elevului competențe în ceea ce înseamnă comportamentul profesional, respectiv: “Să știe ce să facă și să știe cum să facă.”

Firma de exercițiu, complexă ca metodă, motivată ca efecte, e o provocare atractivă atât pentru elevi cât și pentru profesori.

Firma de exercițiu, metoda practică de înregistrare a cunoștințelor de la diverse discipline determină dobândirea de abilități antreprenoriale, perfecționarea comportamentelor profesionale și totodată identificarea potențialului propriu al elevilor. Instruirea în firma de exercițiu oferă elevului competențe în ceea ce înseamnă comportamentul profesional,

respectiv: “Să știe ce sa facă și să știe cum să facă.” “Firma de exercițiu” reprezintă un model al unei întreprinderi reale, fiind o metodă de abordare practică a integrării conținuturilor, metodă concepută pentru formarea aptitudinilor personale și comportamentelor aplicabile în toate domeniile economice, pornind de la funcțiile de bază și până la cele de conducere din întreprindere.

Instruirea în firma de exercițiu determină o probare practică și o probare a cunoștințelor deja dobândite, fiind astfel continuarea firească și necesară a instruirii de bază. În firma de exercițiu se realizează sinergia interdisciplinarității conținuturilor de la diverse discipline: economie, contabilitate, marketing, corespondență comercială, limbi străine, informatică, drept și legislație etc. În firmele de exercițiu elevii se comportă ca șefi sau agenți responsabili și își educă și formează spiritul de întreprinzător.

În firma de exercițiu sunt exersate tranzacțiile economice existente în firmele reale, fiecare firmă de exercițiu fiind structurată în conformitate cu situația din practică, în departamente: resurse umane, secretariat, marketing, desfacere, financiar - contabil, etc.

Firma de exercițiu, complexă ca metodă, motivată ca efecte, e o provocare atractivă atât pentru elevi cât și pentru profesori. Pentru profesori, actul educațional pentru liceele cu filiera tehnologică, profil servicii, presupune fixarea unor direcții fundamentale cum ar fi: centrarea pe elev a procesului predării, mutarea accentului de pe predare pe învățare, învățarea direcționată spre cunoștințe, competențe și deprinderi certe pentru piața muncii.

Strategiile și abordările didactice trebuie să vizeze faptul că viața nu este împărțită pe discipline și să pună în practică principiul interdisciplinarității. Aceasta implică disponibilitatea cadrelor didactice, care predau discipline tehnologice, pentru comunicare și muncă în echipă cu scopul evidențierii acelor cunoștințe ce pot fi utilizate ca interdisciplinare.

Abordarea sistematică a învățării trebuie să dezvolte capacități noi la elevi, posibilitatea de a opera în mod original cu toate cunoștințele, integrându-le într-un sistem de comunicații. Pentru a realiza astfel de lecții se impune o deplină înțelegere „*A ieși din granițele propriei tale discipline implică o sinteză*” – J. Piaget, (*Dimensiunile interdisciplinare ale psihologiei*).

Învățământul preuniversitar profesional și tehnic are un rol cheie în procesul de dezvoltare economică și socială, prin modul în care răspunde provocărilor unei societăți bazate pe cunoaștere.

Aplicarea la clasă a acestei metode noi de învățare are impact asupra activității elevilor, cât și a agenților economici. Scopul principal al firmelor de exercițiu este orientarea către activitățile practice, întreprinse în unitățile de învățământ.

„Firma de exercițiu” – ca metodă didactică se caracterizează prin două aspecte definitorii:

- unul virtual prin faptul că, în cadrul firmelor de exercițiu nu există bani sau bunuri;
- unul real se respecta uzanțele comerciale, fluxul informațional, documentele și circuitul

acestora precum într-o firmă propriu zisă.

Firma de exercițiu reprezintă o simulare a unei firme reale în cadrul școlilor cu profil servicii, este înființată de către elevi și coordonată de cadrele didactice.

Centrala ROCT vine în ajutorul elevilor și cadrelor didactice, punând la dispoziția lor informații cu privire la modul de înființare a unei firme de exercițiu, modul în care se pot desfășura tranzacții, date ale târgurilor naționale, informații despre proiectele în desfășurare sau care vor fi inițiate și toate documentele necesare activității.

Un prim demers în constituirea firmei de exercițiu este reprezentat de ideea de afaceri, care trebuie să fie atractivă, de impact și cu rezultate deosebite, pentru ca firma să se poată impune pe piață, respectiv să fie funcțională și profitabilă.

Referitor la *avantajele folosirii firmei de exercițiu*, este important să înțelegem că nu doar elevii care participă la aceste activități beneficiază de avantaje, ci și agenții comerciali care îi sprijină.

Firma de exercițiu, metoda practică de înregistrare a cunoștințelor de la diverse discipline determină dobândirea de abilități antreprenoriale, perfecționarea comportamentelor profesionale și totodată identificarea potențialului propriu al elevilor. Instruirea în firma de exercițiu oferă elevului competențe în ceea ce înseamnă comportamentul profesional, respectiv: “Să știe ce să facă și să știe cum să facă.”

“Firma de exercițiu” reprezintă un model al unei întreprinderi reale, fiind o metodă de abordare practică a integrării conținuturilor, metodă concepută pentru formarea aptitudinilor personale și comportamentelor aplicabile în toate domeniile economice, pornind de la funcțiile de bază și până la cele de conducere din întreprindere.

Firma de exercițiu permite elevilor să pună în aplicare noțiunile teoretice pe care le au învățat la clasă, dar și obișnuirea acestora cu asumarea responsabilității pentru acțiunile sau

deciziile pe care le iau în legătură cu firma de exercițiu. Învăță să rezolve probleme ce apar pe parcursul activității, în firmă.

Deja devenită o tradiție, metoda de predare „Firma de exercițiu” constituie un exemplu de

bune practici pentru învățământul profesional și tehnic

Firma de exercițiu, complexă ca metodă, motivată ca efecte, e o provocare atractivă atât pentru elevi cât și pentru profesori.

Firmele de exercițiu coordonate de prof. IONESCU MARIA în anul școlar 2017-2018 sunt:

1. FE COCOȘUL DE HUREZ SRL



Produse de calitate din ceramică lucrate!

2. FE LEGO FRUCT SRL



Oaza sănătății tale

și elevii clasei a XII-a B

3. FE ANTARTIC DRINKS SA



Oferim calitate într-un strop de puritate!

4. FE CARGOVIL SRL



Cargovil face diferența și alungă concurența.

și elevii clasei a XI-a A

BIBLIOGRAFIE

1. Anghel Laurențiu, Dan Petrescu *Business to business marketing* Editura Uranus, București, 2002;
2. Bălan Carmen *Logistica factor integrator și sursă de competitivitate* Editura ASE București, 2004;
3. Butler David *Planificarea afacerii. Ghid de start* Editura All, București, 2006;
4. Dumitrașcu Vadim *Managementul resurselor umane* Editura Economică, București, 2001;
5. Ștefănescu Mihaela *Ghidul firmei de exercițiu, cea mai bună practică* Editura didactică și pedagogică, București, 2012;
6. www.postuniversitar.ro/artplanurideafaceri.

64.PROIECT DIDACTIC

Profesor IVAN MARIANA
Liceul Teoretic “Mircea Eliade”,
Județul Galați

Disciplina:Tic;

Cls.a IX-a D;

Specializarea: Filologie

Prof.ing. Ivan Mariana

Unitatea de învățare: PAGINI HTML.CREARE. PERSONALIZARE

Tema: NIVELEDE TITLURI

Tipul lecției: lecție de predare-învățare

Nivelul inițial al clasei:

— elevii urmează să-și însușească noțiunile teoretice și practice legate de nivele de titluri;

Obiectiv cadru: crearea unei pagini HTML care afișează fonturi, paragrafe și nivele de titluri;

Obiective de referință:

- să editeze și să vizualizeze o pagină HTML prin intermediul unui browser;
- să deosebească tagurile de text sau de conținutul paginii;

Obiective educaționale

1.obiective cognitive

— să aplice corect tehnicile de realizare a unei pagini HTML folosind tagurile <HTML>, <HEAD>, <TITLE>, <BODY>, , <P>, <H1> ...<H6>;

— să analizeze modul de realizare a unei pagini HTML prin antet și corp;

2.obiective psihomotorii

- să-si dezvolte gândirea creativă, flexibilă, logică;
- să utilizeze corect noțiunile teoretice însușite;
- să conceapă documente HTML cu nivele de titlu;
- să opereze cu următoarele taguri , <P>, <H1>, <H2> ... <H6> ;

3.obiective operaționale

- să evidențieze rolul nivelelor de titlu într-o pagină HTML;
- să enumere etichetele pentru prelucrarea fonturilor și paragrafelor;

- să editeze structura unei pagini HTML prin fonturi, paragrafe și nivele de titlu;
- să deosebească tag-ul
 de <P>;
- să recunoască atributele etichetelor tagurilor , <P>;
- să vizualizeze documentul HTML creat;

Strategii didactice

1.Principii didactice

- principiul asigurării progresului gradat al performanțelor și înlăturarea treptată a punctelor de sprijin;
- principiul participării active și conștiente a elevilor la procesul de învățământ;
- principiul sistematizării și continuității;
- principiul pașilor ”mici”;
- principiul accesibilității cunoștințelor și deprinderilor;

2.Metode de învățământ

- metode de comunicare orală:conversația, explicația, expunerea;
- metode bazate pe acțiune:exercițiul, fise;
- metode active-participative-descoperirea, modelarea,

3.Forme de organizare a activității instructive:

- individuală

4.Forme de dirijare a activității

- independentă, dirijate de profesor, prin materiale didactice

5.Resurse materiale

- materiale bibliografice:R. Boriga, V.T. Huțanu- “Învățã HTML”

6.Resurse psihologice

- capacitatea de învățare a clasei - elevii urmează să-și însușească noțiunile teoretice și practice precum și modul de utilizare al acestora în realizarea unei pagini HTML care conține pe lângă fonturi, paragrafe și nivele de titluri;
- diagnosticul motivației - interesul pt însușirea cunoștințelor necesar prelucrării paginilor web este același la întregul colectiv de elevi;

7.Metode de evaluare

- evaluare sumativă prin realizarea unui document HTML cu fonturi, paragrafe și nivele de titluri;

Desfășurarea activității

Moment organizatoric

1. *pregătirea lecției*
 - 1.1. întocmirea proiectului didactic
 - 1.2. pregătirea temei
2. *organizarea și pregătirea clasei*
 - 2.1. verificarea frecvenței elevilor
 - 2.2. verificarea existenței resurselor materiale
3. *captarea atenției elevilor*
 - 3.1. anunțarea subiectului pentru tema respectivă
 - 3.2. anunțarea obiectivelor urmărite
 - 3.3. explicarea modului de realizare

Comunicarea noilor cunoștințe

II. Aplicații

Elevii vor realiza o pagină HTML, care afișează următoarele cerințe:

1. Salvează fișierul html pe desktop sub numele lecție3;
2. Titlul documentului HTML este Nivele de titluri;
3. Fundalul paginii este “cream”;
4. Titlul H1 – Pagina mea este aliniat la centru; are font Arial, verde;
5. Titlul H2 – Date școlare; font roșu; conține un paragraph cu 3 linii de text;
6. Titlul H3 – Discipline studiate; are aliniere la centru, font Verdana, albastru;

text preformatat din 3 linii de text;

7. Titlul H4 – Puțină matematică... font Tahoma roz, aliniere la dreapta;

exercițiile sunt scrise cu font mov;

Fișier așteptat vizualizat în browser:

The screenshot shows a web browser window with the following content:

- Browser tabs: "nivele"
- Address bar: "file:"
- Search bar: "Google Search"
- Navigation icons: back, forward, refresh, home, stop, search, print, full screen
- Star icon and search engines: Maxthon Search, Google, Gmail, Facebook, MX Games, Google
- Page title: "pagina mea - H1" (green text)
- Section header: "date scolare - H2" (red text)
- Text: "scoala mea este ltme", "str . milcov", "galati" (red text)
- Section header: "discipline studiate - H3" (blue text)
- Text: "disciplinele favorite sunt:", "tic, engleza, sport", "info, chimie, romana" (black text)
- Section header: "putina matematica...- H4" (pink text)
- Text: "exercitiul1", " $a^2+b^2+c^2 = ab+ac+bc$ ", "exercitiul2", " $(1+a_1)(1+a_2)...(1+a_n) \geq 2^n$ " (purple text)
- Section header: "putina chimie...- H5" (red text)
- Chemical equations:
 - reactie1: $MgO + H_2O = Mg(OH)_2$
 - reactie2: $H_2O + SO_2 = H_2SO_3$
 - reactie3: $Na_2CO_3 + 2HCl = 2NaCl + H_2O + CO_2$
 - reactie4: $CuO + 2HCl = CuCl_2 + H_2O$

Dirijarea învățării pentru obținerea performanței.

Notarea elevilor:

Se vor face aprecieri individuale și colective asupra activității desfășurate, elevii care au activat în timpul orei prin realizarea paginii HTML cu nivelurile de titlu aferente vor fi notați.

65.METODE TRADIȚIONALE

Profesor ANDREI SIMONA,
Colegiul Național de Informatică „Matei Basarab”
Județul Vâlcea

COMUNICAREA este o metodă de transmitere a informației careia i se poate imprima un caracter activ, chiar în cadrul modelului inductiv tradițional. În acest caz, activitatea elevilor este dirijată pas cu pas de cuvântul profesorului și constă în rezolvarea unor sarcini mici, înlănțuite „într-o succesiune dată de raționamentul inductiv al pedagogului..La concluziile parțiale și finale elevii ajung sub îndrumarea profesorului, care le-a oferit pe parcurs situațiile tuturor premiselor necesare, în ordinea gândită de el.

Dacă elevii, din diferite motive legate de capacitățile lor de înțelegere, nu pot ajunge să formuleze concluziile parțiale sau finale sugerate de demersul inductiv al profesorului, atunci el este acela care comunică generalizările, concluziile parțiale sau finale.

CONVERSAȚIA este metoda cu un rol preponderent în practica didactică a studierii limbii în școală, și aceasta datorită faptului că înlesnește antrenarea elevilor în cercetarea faptelor de limbă, în descoperirea regulilor, le cultivă gândirea logică, posibilitățile de exprimare, încrederea în capacitățile proprii, priceperea de a folosi dialogul în vederea unei comunicări vii și clare. Se folosește în cele două forme prevăzute de pedagogie: euristică(socratică) și catihetică. Forma euristică contribuie la căutarea adevărului prin efortul unit al celor doi factori ai relației profesor-elevi. Întrebările se adresează judecății elevilor, stimulându-le și orientându-le gândirea și se folosesc, dominant, în lecțiile de învățare de noi cunoștințe și în lecțiile de formare de priceperi și deprinderi.

Forma catihetică urmărește constatarea însușirii de către elevi a unor cunoștințe acumulate anterior, adresându-se deci preponderent memoriei și se utilizează mai ales în ptea inițială a lecțiilor, în momentul activizării ideilor-ancoră, sau în partea finală a lor, când se realizează feed-back-ul sau retenția cunoștințelor dobândite pe parcursul studierii unei teme.

Indiferent de forma pe care o îmbracă, conversația trebuie să îndeplinească câteva condiții generale indicate de cercetarea pedagogică:

- ✓ să se sprijine, sistematic, pe fapte de limbă

- ✓ să se ridice, obligatoriu, de la fapte la noțiuni, definiții și reguli generale, ceea ce presupune ca elevii să fie puși să observe, să compare, să descopere ceea ce e comun și ceea ce diferențiază faptele, să formuleze concluzii și să le illustreze, în fine, prin exemple noi
- ✓ să solicite puterea de argumentare a răspunsurilor, deci gândirea
- ✓ să nu se formuleze și să se pună la întâmplare, ci să se urmărească logica demersului cognitiv

Iată, spre exemplu, care ar putea fi întrebările care pot induce definiția atributului adjectival: Care sunt atributele exprimate prin adjectiv în textele dat? De ce îndeplinesc funcția de atribut? Cum se vor numi aceste atribute dacă sunt exprimate prin adjective? În caz pot sta atributele exprimate prin adjective?

Întrebările trebuie să fie formulate clar și precis, să nu existe întrebări prefabricate, să se acorde suficient timp elevilor pentru formularea răspunsurilor, să nu se pună o altă întrebare până nu s-a obținut răspunsul la întrebarea formulată anterior, să se evite întrebările echivoce, profesorul nu trebuie să răspundă în locul elevilor sau să repete fără rost răspunsurile acestora, să reformuleze întrebarea în cazul în care nu obține răspunsul scontat.

ANALIZA LINGVISTICĂ

Alături de conversație, analiza lingvistică este metoda principală de studiere a limbii în școală. Felul analizei lingvistice este în funcție de compartimentul limbii căruia i se aplică: fonetică, lexicală, morfologică, sintactică, ortografică și de punctuație, stilistică.

Ne vom rezuma în cele ce urmează doar la analiza sintactică.

Importanța metodei este incontestabilă: pe lângă faptul că înlesnește considerabil cunoașterea de către elevi a structurii limbii române, a legilor ei interne de organizare și dezvoltare, ea le dezvăluie multiple posibilități de exprimare ale limbii noastre, le cultivă propriile posibilități de exprimare, le dezvoltă spiritul de observație, puterea de generalizare, gândirea, formarea unor priceperi și deprinderi.

Pentru ca analiza lingvistică să fie eficientă sub toate aspectele, se impune, în folosirea ei, reînnoirea unor principii, pe care le recomandă orice lucrare științifică sau metodică:

- să fie în conformitate cu oricare analiză ca metodă de cunoaștere științifică
- elevii să fie conduși, prin observarea directă a faptelor, prin compararea lor, să înțeleagă relațiile interne dintre componentele comunicării verbale, prin efort propriu, participativ, intervenția profesorului în formularea definițiilor și a regulilor fiind exclusă

- alegerea textelor trebuie operată cu multă atenție, atât sub aspectul conținutului cât și sub acela al expresiei

- analiza faptelor de limbă să se sprijine pe context, pentru ca diversele unități sintactice să nu apară ca unități independente cu valoare sintactică autonomă

- evitarea formalismului și orientarea ei logică, cerința fiind impusă de caracterul flexionar și în același timp analitic al limbii române, care impun necesitatea orientării logice în stabilirea unei forme cu funcții multiple.

Obiectul analizei sintactice îl constituie structura propozițiilor și a frazelor, mai precis surprinderea consituenților enunțurilor coerente de mai mică sau mai mare complexitate, a funcțiilor acestora în realizarea comunicării verbale corecte și eficiente.

Analiza sintactică a propoziției implică următoarele operații metodice specifice:

- identificarea și segmentarea părților componente
- stabilirea felului și a părții de vorbire prin care se exprimă
- surprinderea relațiilor dintre ele
- constatarea aspectelor privind topica, punctuația și, eventual, a implicațiilor de ordin stilistic

Se începe cu identificarea predicatului, apoi cu a subiectului. Rolul hotărâtor în identificarea lor îl are orientarea logică. O greșeală metodică frecvent întâlnită este aceea a formulării unei întrebări pentru identificarea predicatului și confuzia subiect-complement direct (la clasa a V-a) datorită folosirii incorecte a întrebării *ce?* pentru subiect. Pentru evitarea acestor confuzii, subiectul va fi identificat cu ajutorul întrebării *cine?*.

Spre exemplu, în enunțul „Telefonul stă pe masă.” este greșit să întrebăm „ce face telefonul?” și „ce stă?”, întrucât verbul „a sta” desemnează o stare, nu o acțiune, iar substantivul „telefonul” îndeplinește funcția sintactică de subiect, nu de complement direct.

ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE

Este o metodă de cercetare psiho-pedagogică și didactică, elaborată temeinic în ultimele decenii ale secolului al XX-lea, din necesitatea revitalizării învățământului, mai precis din dorința activizării autentice a procesului învățării în școală. Este considerată o metodă didactică modernă, cu toate că ea implică elemente întâlnite în metodică tradițională (identificarea, conversația euristică). Învățarea prin descoperire este o modalitate de a intra în posesia adevărilor prin demersuri proprii, în contact cu realitățile de conținut. În procesul didactic, elevul observă, acționează și meditează asupra existenței, dobândește noi informații și desprinde noi semnificații despre aceasta. Comparativ cu cunoașterea prin

tansmitere, învățare riguros dirijată, bazată pe intervențiile altor persoane, cunoșterea prin descoperire se bazează pe forța personală de cunoaștere, pe instrumentele de cunoaștere pe care le posedă fiecare, altfel spus, o cunoaștere preponderent individuală, bazată prioritar pe autodirijare. Descoperirile de tip didactic sunt de fapt niște redescoperiri, pentru că elevii descoperă adevăruri deja cunoscute.

În funcție de esența epistemologică a diverselor tipuri de cercetare, se disting mai multe tipuri de descoperire:

- Descoperirea inductivă, care, în cazul studierii limbii, pornește de la realitatea obiectivă a materialului lingvistic și ajunge la categorii, reguli
- Descoperirea deductivă, care pornește de la categorii, reguli, și ajunge la a le ilustra cu aspecte concrete, operând cu raționamente silogistice (ex. Toate numele de ființe sunt substantive. Maria numește o ființă. Deci cuvântul Maria este un substantiv.)
- Descoperirea transductivă(analogică) operează cu raționamente analogice. Din asemănarea anumitor însușiri a două obiecte se conchide probabilitatea asemănării celor două obiecte.

În procesul însușirii limbii române în școală, se utilizează toate cele trei feluri de cunoaștere prin descoperire, dar mai frecvent descoperirea inductivă.

PROBLEMATIZAREA

Învățarea prin rezolvare de situații-problemă e o variantă modernă a euristicii, reprezentând o altă modalitate, mai complexă, de aplicare a teoriei învățării prin descoperire.

Ca tehnică de instruire, problematizarea își găsește locul oriunde apar situații contradictorii, care urmează a fi rezolvate prin gândire. „Esența acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică pur și simplu concluziile finale ale științei, cunoștințe gata elaborate, ci dezvăluie elevilor embriologia adevărurilor; prin rezolvări de probleme, el conduce gândirea acestora spre descoperirea adevărurilor, spre construcția unor noi structuri mintale, „structuri ale realului”.Nu trebuie confundată problema ca exercițiu de aplicare a unor regului, cunoștințe însușite, cu situația-problemă, care implică esența unor contradicții între cunoștințe știute și ceea ce nu e cunoscut. O întrebare devine problemă când generează o nedumerire, o incertitudine, o neliniște, care alertează subiectul ca un conflict lăuntric, rezolvabil prin tatonări repetate, prin demonstrații și argumentări raționale. Sarcina, deloc ușoară, a profesorului, este aceea de a crea asemenea situații conflictuale de cunoaștere, pentru ca învățarea să devină astfel un experiment gândit.

Importanța învățării problematizante constă în faptul că antrenează gândirea elevilor, stimulează spiritul de observație, reflecția adâncă, capacitatea de a formula întrebări-

problemă, de a elabora ipoteze, puterea de analiză, de a găsi rezolvări ingenioase pe bază de raționamente deductive, de a generaliza, de a realiza transferul de cunoștințe.

P.Goguelin distinge următoarele posibile etape în rezolvarea unor situații-problemă:

- definirea punctului de plecare și a scopului urmărit
- punerea problemei
- organizarea informației
- transformarea informației (pe cale inductivă, deductivă, analogică, intuitivă)
- luarea deciziei (opțiunea pentru soluție)
- verificarea soluției și a rezultatelor

Rolul profesorului este de a prezenta situația-problemă, de a orienta, discret, elevii spre identificarea contradicțiilor, pentru a face mai clare datele problemei, prin modificări, reorganizarea datelor, pentru prefigurarea, eventual, a căii de elucidare a contradicției.

Condiția esențială în aplicarea metodei este ca elevii să dispună, în prealabil, de cunoștințele implicate în procesul rezolvării situațiilor-problemă, să aibă anumite deprinderi intelectuale.

BIBLIOGRAFIE:

Ausubel, D., Robinson, F., Învățarea școlară. O introducere în psihologia pedagogică, EDP, 1981.

Bruner, I., Pentru o teorie a instruirii, București, E.D.P., 1970.

Cerghit, I., Metode de învățământ, București, E.D.P., 1980.

Dancsuly, A., Ionesou, M., Radu, I., Salade, D., Pedagogie, București, E.D.P., 1979.

66. PROIECT EDUCAȚIONAL

“RECUPERAREA RĂMĂNERILOR ÎN URMĂ LA MATEMATICĂ ”

Profesor CRAFTENCO CARMEN
Liceul Teoretic „Mircea Eliade”,
Județul Galați

INIȚIATORUL PROIECTULUI: Prof.Craftenco Carmen;

(adresă de contact: carmencraf@yahoo.com).

PERIOADA DE DERULARE: anul școlar 2016-2017.

1. Scurta descriere a organizatiei si a rolului ei:

Liceul Teoretic Mircea Eliade, este situat in Galati, pe strada Milcov nr.13. Un numar de 75 de persoane lucreaza in cadrul organizatiei noastre, 2 profesori- personal de conducere, 56 profesori- personal didactic de predare, 8 persoane- personal didactic auxiliar și 9 persoane- personal nedidactic. Școala noastră urmărește creșterea nivelului de competitivitate al elevilor, afirmării unității școlare sub toate aspectele, la nivel municipal și județean, național, dezvoltarea relațiilor de parteneriat.

Se urmărește creșterea procentului de reușită la examenele naționale, a numărului de absolvenți angajați în specialitate și a celor ce urmează instituții de învățământ superior.

2. Identificare și definirea problemei

Din perspectiva cercetării fundamentale se poate organiza Curriculum specializat pe categorii de cunoștințe și aptitudini ce are ca scop îmbogățirea și aprofundarea obiectivelor, exersarea activităților de învățare, formarea comportamentelor specifice determinării performanțelor în domenii particulare de studiu, în cazul nostru al matematicii în cadrul programului de recuperare al rămăneților în urmă la matematică la elevii de nivel gimnazial.

Proiectul de față își propune o ”apropiere” a matematicii de elevi printr-o abordare mai ”relaxată” a acesteia, abordare care, să ducă la o creștere a rezultatelor obținute în cadrul orelor de matematică la clasă dar și în cadrul olimpiadelor și concursurilor de matematică.

3. Cauzele care au condus la problemă

Principala cauza care a condus la această problemă este numărul mare de corigenți la obiectul matematică la sfârșitul semestrului I sau la sfârșitul anului școlar, rezultate nesatisfăcătoare obținute la concursuri școlare. Unii elevi din clasele terminale din cauza acestor corigențe nu sunt înscriși la examenele naționale.

4. Formularea obiectivelor ce vor fi atinse:

- Perfecționarea competențelor în proiectarea curriculară;
- Dezvoltarea competențelor în elaborarea proiectelor;
- Dezvoltarea competențelor și abilităților de utilizare a tehnologiilor moderne;
- Diseminarea experienței proiectării.

5. Analiza SWOT relativă la problema analizată

PUNCTE TARI	PUNCTE SLABE
<p>1. Preocuparea cadrului didactic pentru ajutorul acordat elevilor</p> <p>2. Promovarea schimbului de experiență profesor-elev;</p> <p>3. Promovarea rapoartelor de colaborare, a lucrului în echipă;</p> <p>4. Nu sunt manifestări deosebite de indisciplină ale elevilor;</p> <p>5. Munca diferențiată pentru acești elevi (auxiliar- inițiere)</p>	<p>1. Elevi cu rezultate slabe la matematică olimpiade și concursuri școlare;</p> <p>2. Modestă activitate de recuperare a elevilor cu dificultăți;</p> <p>3. Modestă activitate de pregătire a elevilor pentru concursurile școlare</p> <p>4. Familia nu este implicată suficient în activitatea de educare a copiilor;</p> <p>5. Nivelul scăzut de cultură și instruire al părinților;</p> <p>6. Starea materială precară a unor familii.</p>
OPORTUNITĂȚI	AMENINȚĂRI
<p>1. Promovarea schimbului de experiență profesor-elev în vederea dobândirii unei imagini complete și complexe în ceea ce privește învățarea matematicii;</p> <p>2. Îmbunătățirea pregătirii teoretice în vederea desfășurării unui proces instructiv-educativ de calitate în scopul dezvoltării personalității copilului;</p>	<p>1. Criza de timp a părinților datorată situației economice, conduce la o slabă supraveghere a copiilor și la o redusă implicare în viața școlii;</p> <p>2. Inexistența unor repere morale solide în viața elevilor, deruta morală determinată de societate, mass media etc.;</p>

<p>3. Asigurarea calității în procesul de educație.</p> <p>4. O cunoaștere amănunțită și o abordare “personalizată” a metodelor utilizate în activitatea didactică adaptată la nevoile și cerințele elevilor;</p>	
---	--

6. Prezentarea detaliată și argumentată a soluției pentru rezolvarea problemei

Avantaje:

- Promovarea schimbului de experiență profesor-elev;
- Promovarea rapoartelor de colaborare, a lucrului în echipă;
- O cunoaștere amănunțită și o abordare “personalizată” a metodelor utilizate în activitatea didactică adaptată la nevoile și cerințele elevilor;
- Creșterea notelor la clasa dar și a celor obținute la nivel județean în cadrul concursurilor și a olimpiadelor școlare;
- Relaxarea relațiilor profesor- materie-elev.

Dezavantaje:

Singurul dezavantaj va fi aglomerarea programului elevilor aflați în această situație.

6. Elaborarea planului de implementare

r. rt.	<i>Conținutul</i>	<i>Mijloace de realizare</i>	Perioada	<i>Responsabil i</i>
.	Lansarea invitației de a participa la proiect.	În cadrul lecto- ratoratelor cu părinții.	septembri 2016	Profesorul de matematică
.	Transmiterea tematicii propuse spre abordare elevilor participanți la proiect.	În format electronic	septembri e 2016	Profesorul de matematică

3.	Organizarea întâlnirilor săptămânale în școală.	În cadrul întâlnirilor dintre elevi și profesori.	1 oct. 2016- iunie 2017	Profesorul de matematică
.	Elaborarea referatelor bazate pe chestionare administrate elevilor, părinților, profesorului în cadrul lectoratelor cu părinții privitor la rezultatele înregistrate de către elevi în evoluția școlară dar și diverse concursuri școlare .	În format electronic	februarie 2017	Profesorul de matematică
.	Reluarea contactelor pentru continuarea proiectului	Prin e-mail	01 martie 2017	Profesorul de matematică
.	Diseminarea experienței pozitive dobândite prin parteneriat.	În cadrul activităților metodice, cercuri pedagogice, simpozioane.	Iunie 2017	Profesorul de matematică

7. Modalități de evaluare

- Dialog;
- Chestionare;
- Rapoarte de activitate;
- Analiza modului de implicare a profesorilor și elevilor în derularea proiectului.
- Diseminarea experienței pozitive.

Resurse materiale și financiare:

- materiale didactice;softuri educaționale;
- Internet ;

- Cheltuieli pentru poșta electronică.

Modalități de comunicare:

- Schimb informațional la distanță; Întâlniri directe.

Modalități de publicitate:

- Pliante; Anunțuri.

67. PROIECT DIDACTIC

Profesor COMAN NICULINA
Liceul Teoretic „Mircea Eliade”,
Județul Galați

ȘCOALA: Liceul Teoretic „Mircea Eliade”

OBIECT : FIZICĂ

CLASA : a IX-a

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE : Tipuri de forțe

SUSȚINĂTOR : prof. Coman Niculina

TEMA LECȚIEI : Tipuri de forțe

TIPUL LECȚIEI: Recapitulare si sistematizare

SCOP: dezvoltarea deprinderilor de aplicare a noțiunilor învățate și rezolvarea de probleme

COMPETENȚE SPECIFICE

- Rezolvarea unor probleme simple prin aplicarea în diferite situații a legilor frecării la alunecare.

- Identificarea forței care tinde să readucă corpul în starea nedeformată ca fiind forța elastică

- Modelarea interacțiunii dintre corpurile legate prin fire utilizând tensiunea.

- Rezolvarea unor probleme simple prin aplicarea în diferite situații a legii lui Hooke

.OBIECTIVE OPERATIONALE

- Să recunoască tipurile de forțe din imaginile date ;

- Să gândească logic rezolvarea problemelor parcurgând toate etapele de rezolvare;

- Să aplice noțiunile teoretice în rezolvarea de probleme de calcul ;

- Să-și argumenteze afirmațiile date;

- Să-și dezvolte deprinderea de sistematizare și sinteză pentru aplicarea noțiunilor învățate despre mișcare.

STRATEGIE DIDACTICĂ :

a) resurse procedurale :

- explicația;
- algoritmizarea;
- problematizarea;
- conversația
- metoda ciorchinelui

b) resurse materiale: flipchart, fișe de probleme;

c) material bibliografic: manual; culegere de probleme; ghidul profesorului; ghidul elevului.

d) forme de organizare: individual;

EVALUARE

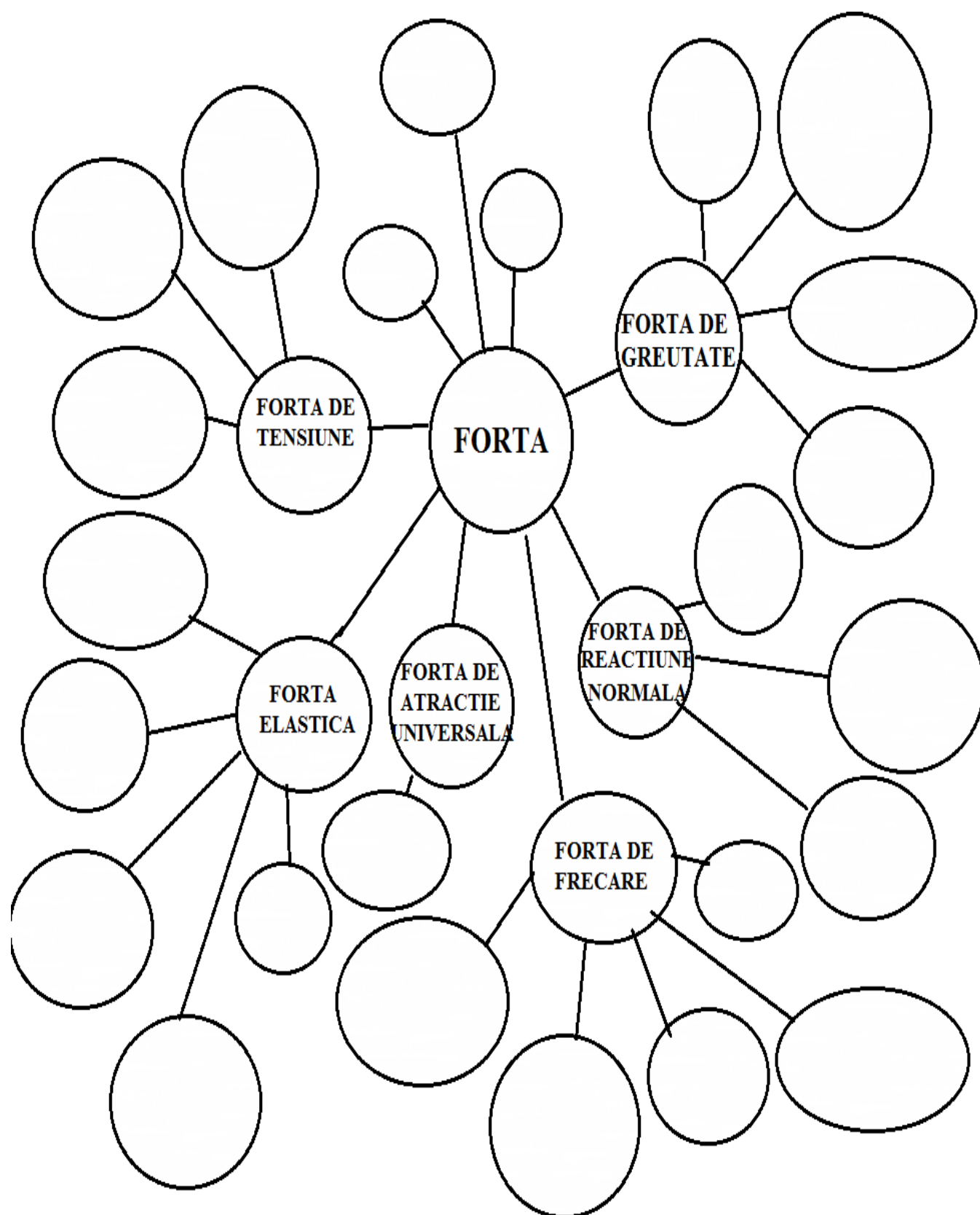
- prin exerciții și probleme, orală ;

DESFĂȘURAREA LECȚIE

Nr crt	Etapel e lecției	Activitate desfășurată de		Metoda de activitate
		Profesor	Elevii	
.	Moment organizatoric: (2 min.)	- asigură condițiile optime de desfășurarea a lecției; - face prezența elevilor la ora de curs; - verifică materialul didactic necesar desfășurării lecției.	Se pregătesc pentru lecție	
.	Reactualizare a cunoștințelor (15 min)	Solicită elevilor completarea unei scheme in forma de ciorchine pornind de la cuvântul cheie "FORTA".	Completează schema.	Conversația Explicația
.	Captarea atenției: (2	Imparte fișe de lucru cu probleme (anexa 2).	Primesc fișele de lucru	Conversația Explicația

	min)			ția
.	Conținutul învățării (30 min)	Comunică elevilor titlul lecției și obiectivele propuse. Solicită elevilor citirea și rezolvarea cerințelor fiecărei probleme din fișa de lucru	Citesc și rezolvă cerințele fiecărei probleme.	Problematizarea Algoritmizarea
.	Tema pentru acasă (1 min)	Comunică elevilor tema pentru acasă	Elevii notează tema pentru acasă	

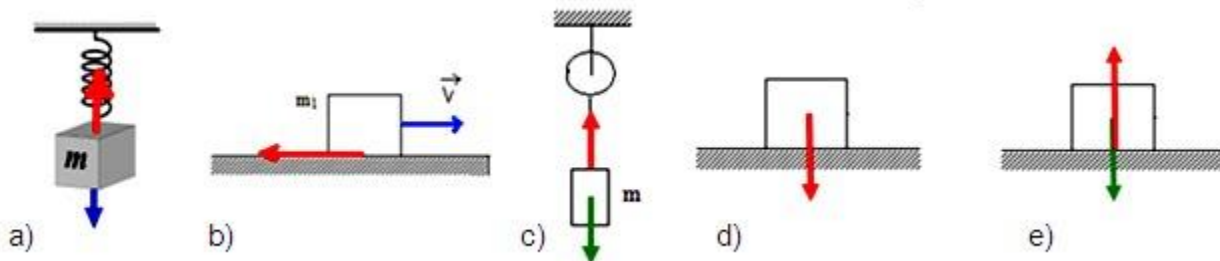
Anexa 1



Anexa 2

Fișă de lucru

1. Care sunt forțele pe care le recunoașteți în figurile de mai jos ?

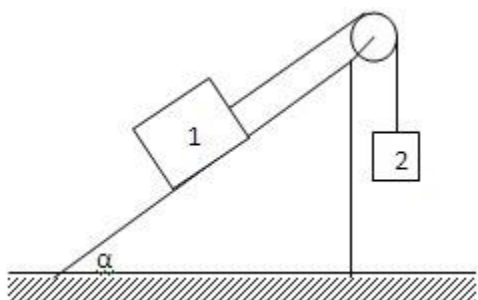


2. O ladă cu greutatea $G=0,5$ kN este trasă uniform pe o suprafață orizontală cu o forță de tracțiune $F=100$ N. Coeficientul de frecare la alunecare are valoarea: a) 0,5; b) 0,2; c) 0,25

3. Aflați accelerația a cu care este ridicat vertical un corp tras de un fir ideal (fir inextensibil de masă neglijabilă), dacă tensiunea din fir este de 3 ori mai mare decât greutatea corpului.

4. Care este alungirea relativă a cablului știind că modulul de elasticitate al acestuia este $E = 74 \times 10^{10}$ N/m² și că asupra acestuia acționează o forță de întindere al cărei efort unitar este $\sigma = 37 \times 10^{10}$ N/m² ?

5. Un corp cu masa m_1 , aflat pe un plan înclinat cu unghiul α față de orizontală, este legat cu un fir inextensibil. Firul trece peste un scripete fix aflat în vârful planului înclinat și susține la celălalt capăt un corp cu masa m_2 , care atârână liber. Considerând frecările neglijabile, să se determine accelerația cu care se deplasează sistemul de corpuri. Se cunosc: $m_1 = 1$ kg, $m_2 = 1,5$ kg, $\alpha = 30^\circ$. ($g = 10$ m/s²)



6. Un corp de masă $m = 500\text{g}$ așezat pe o platformă orizontală este fixat și de capătul inferior al unui resort vertical de lungime $l_0 = 10\text{cm}$ și constanta elastică $k = 10\text{N/m}$. Capătul superior al resortului este fixat de tavan, resortul fiind nedeformat. Mișcând platforma în plan orizontal, resortul deviază, noua sa poziție de echilibru făcând unghiul $\alpha = 60^\circ$ față de verticală. Care este valoarea coeficientului de frecare la alunecarea dintre corp și planul orizontal? ($g = 10\text{ m/s}^2$).

68. TENDINTE MODERNE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Profesor CATRINA DIANA- ASINETA

Școala Gimnazială Amărăști

Județul Vâlcea

Necesitatea abordării formării inițiale este dictată de realitatea spațiului european comun față de învățământul superior, constituind un deziderat al implementării unei reforme de calitate. În aria problematicii extrem de complexe a educației, pregătirea inițială a cadrelor didactice ocupă locul central, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educaționale, finalitatea educației. Deseori ne adresăm întrebarea: Prin ce conținuturi, strategii, metode se proiectează atingerea lor, cu ce resurse și în ce condiții?

Sistemele de educație implică anumite componente care au statut de factori fundamentali în formarea inițială a cadrelor didactice. Problematika pregătirii cadrelor didactice în formarea inițială a constituit și constituie un centru de interes în dezbaterile asupra educației.

Conceptul de „formare” definește o acțiune socială vitală, esențială care integrează, printre altele, educația, instruirea și învățământul fără a se reduce la acestea.

Evoluția formării inițiale a cadrelor didactice înregistrează trei momente semnificative din perspectiva teoriei și a managementului educațional:

- „formarea” din perspectiva filosofiei aristotelice;
- „formarea” în sensul pedagogiei clasice care prelungește acest proces și la nivelul educației adulților;
- „formarea” înțeleasă în sensul pedagogiei moderne și postmoderne, care evidențiază importanța integrării pregătirii socioprofesionale la nivelul unor modele strategice specifice educației permanente.

Formarea inițială a cadrelor didactice trebuie să se realizeze în contextul unei strategii clare, transparente și flexibile. O strategie europeană comună în elementele sale fundamentale, cu aspecte nuanțate în contextele naționale, ar fi o cerință fundamentală a mileniului al III-lea. Principalele argumente ale acestei idei sunt:

- necesitatea dezvoltării unei culturi europene care să cuprindă în sine elementele esențiale ale culturii naționale, creându-se condiții pentru păstrarea elementelor

de specificitate în fiecare dintre spațiile naționale;

- dezvoltarea educației în plan european implică dezvoltarea tuturor sistemelor naționale ale educației armonizate; educația în sine trebuie să servească dezvoltării tuturor statelor europene;

- este necesară deschiderea „granițelor” (fizic și psihologic) pentru fiecare cetățean al Europei;

- este necesară dezvoltarea unei societăți a învățării unei lumi, a păcii prin mijloacele educației.

Toate acestea sunt posibile prin dezvoltarea unui sistem comun de valori și educația este capabilă să realizeze acest lucru dacă reformele educaționale sunt corelate, dacă actorii principali ai activității educaționale sunt formați în același spirit, cu un profil de competențe esențiale comune. Profesorul trebuie să fie înțeles ca „partener adult” al formării educabilului.

Profesorul este un manager, un manager educațional, cu un set de competențe generale, similare oricărui alt manager și comune oriunde în lume, ce ar exercita profesiunea.

Privită din perspectiva următorilor ani, formarea inițială a cadrelor didactice este menită să asigure:

- înțelegerea modalităților prin care, în procesele didactice, ideile, comportamentele indivizilor se inter- influențează într-un sens profitabil pentru toți cei care participă, direct sau indirect, pe termen lung, la procesele educaționale;

- crearea de către specialiști și înțelegerea de către cei interesați - manageri, salariați - a unor teorii psihopedagogice, psihosociologice;

- înțelegerea modului în care se realizează diverse procese de grup - aderarea la grup, roluri, norme, factori de coeziune, gândire de grup, performanțe de grup;

- conturarea unui comportament prosocial activ, necesar în viitoarea societate bazată

- cunoaștere;

- dezvoltarea rolului cunoașterii de sine și a cunoașterii reciproce ca premisă pentru formarea unei atitudini cert profesionale în cariera didactică;

- alegerea și utilizarea adecvată scopurilor propuse, a celor mai adecvate metode de instruire (individuale sau de grup, active sau pasive);

- responsabilizarea socială și culturală deopotrivă a formatorilor, dar și a cursanților;

- dezvoltarea unei etici profesionale specifice meseriei de cadru didactic;

- conturarea în timp a unei abordări multiculturală în realizarea proceselor educaționale ca urmare a luării în considerare în mod constructiv a diversității culturale.

Tendențele europene, orientate spre profesionalizarea carierei didactice, spre creșterea statutului social al profesiei și egalizarea șanselor de reușită socială și profesională a acestei categorii de cadre didactice au determinat revizuirea instituțională a sistemului de formare. Apariția colegiilor universitare de institutori, instituții cu misiune clar definită - formarea inițială în sistem de învățământ superior de scurtă durată - a reprezentat o soluție profitabilă pentru acest segment educațional. Schimbările instituționale, în sensul formării inițiale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar în universități, sunt ireversibile.

Sunt de remarcat unele elemente de specificitate care definesc formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar pe baza unor fundamentări sociale, psihologice și pedagogice, dintr-o perspectivă modernă și eficientă, adaptată exigențelor și tendințelor contemporane ale sistemelor de învățământ europene:

- respectarea termenelor și a condițiilor impuse de standardele internaționale;
- compatibilizarea sistemului de formare inițială a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar cu structurile instituționale de nivel exclusiv universitar;
- evoluțiile intervenite în sistemul de încadrare a personalului didactic din învățământul preuniversitar (metodologia privitoare la ocuparea posturilor didactice vacante din învățământul preuniversitar etc.).

Scopul formării profesionale a cadrelor didactice din RM constă în cultivarea unei personalități profesionale și culturale, care să răspundă eficient demersului educațional și cultural contemporan al individului, națiunii și umanității, al țării și societății umane.

Cooperarea dintre instituțiile de formare inițială a profesorilor și școlii este realizată astfel:

- prin intermediul practicii pedagogice efectuată de către studenții colegiilor și ai universităților în cadrul instituțiilor de învățământ preuniversitar;
- prin participarea cadrelor didactice universitare la elaborarea curriculumul-ui pe discipline;
- prin participarea la pregătirea și desfășurarea examenelor de bacalaureat;
- prin pregătirea și desfășurarea olimpiadelor și a altor concursuri republicane destinate elevilor din licee și școli.

Din analiza sistemelor de formare inițială a cadrelor didactice în Belgia, Spania, Portugalia, Italia,

Danemarca, Franța etc. sunt deduse următoarele:

- programele de pregătire inițială urmăresc și au drept finalitate formarea unor competențe de bază, specifice profesiei didactice;
- formarea inițială presupune abilitatea studenților cu un ansamblu de cunoștințe și capacități-cheie, deprinderi elementare pentru munca în școală;
- necesitatea formării cadrelor didactice ca factori activi în procesul de învățare, actori care învață și se formează permanent;
- pregătirea nu mai este înțeleasă doar ca formare inițială, este necesară transformarea educației clasice în care accentul este pus pe formarea inițială în educația permanentă, pe tot parcursul vieții, punând accent pe educația legată de activitatea profesională și pe învățarea individuală.

Ca tendințe în formarea inițială a cadrelor didactice s-au dedus:

- orientarea spre profilul de competențe al unui cadru didactic eficient ca o cerință a actului educațional;
- implementarea unei strategii destinate formării inițiale a cadrelor didactice;
- stabilirea factorilor de stimulare a interesului formabililor față de propria lor formare;
- implicarea personalului didactic într-o măsură mai mare în procesul de luare a deciziilor referitoare la programele și cursurile de formare;
- elaborarea/stabilirea unor metodologii inovatoare de formare inițială a cadrelor didactice;
- creșterea duratei activităților de perfecționare, îndeosebi a celei pentru aplicări practice;
- transferarea acțiunilor de formare în unitățile școlare.

De asemenea, sunt determinate și unele condiții de asigurare în formarea inițială a cadrelor didactice cum ar fi:

- apropierea obiectivelor curriculum-ului universitar de specificul culturii organizaționale a școlii;
- definirea standardelor profesionale (disciplinare și pedagogice);
- o diviziune coerentă a muncii între formarea de specialitate și cea practică - în mediul profesional;
- colaborarea în perioada formării inițiale dintre formatorii universitari și practicienii de teren;
- metode de învățare (formare cu un pronunțat caracter „clinic” (ce au în vedere singularitatea și complexitatea contextelor și situațiilor din mediul educațional).

Prin urmare, putem menționa că nu mai poate fi vorba despre un cadru didactic universal valabil, că profesorul se desăvârșește profesional pe întreg parcursul activității sale didactice, formarea inițială reprezentând nu doar acumularea cunoștințelor și deprinderilor de bază necesare, ci mult mai mult.

Așadar, se poate afirma că viitorul profesiei didactice va sta sub semnul reconsiderării sistemului de formare inițială a serviciilor specifice de asigurare a calității acestor procese.

BIBLIOGRAFIE:

1. Dumitriu C. Strategii alternative de evaluare, modele teoretico-experimentale. - București: E.D.P. 2003.
2. Iucu R., Pocurari O. Formarea profesională inițială și continuă. - București: Colecția Educația 2000, Editura Humanitas Educațional, 2001.
3. Iucu R. Formarea cadrelor didactice: sisteme, politici, strategii. - București: Editura Humanitas Educațional

69.SISTEMUL EDUCAȚIONAL ACTUAL BAZAT PE EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

Profesor RĂBOACĂ MARIA-NICOLETA
Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea
Județul: Vâlcea

Învățământul românesc se află de ani de zile într-o permanentă schimbare. Se caută cea mai bună cale de a găsi un model pedagogic perfect adaptabil nevoilor oamenilor din zilele noastre. Migrația în masă a forței de muncă și multiethnicitatea reală necesită o mult mai bună reorganizare politică, legislativă și socială, din punctul meu de vedere fiind principala cauză a dorinței adaptării unor metode și tehnici de instruire noi în învățământul nostru.

Educația interculturală este cea care susține integrarea socială a grupurilor minoritare în mod „pașnic”, fără ca acestea să fie nevoite să renunțe la propria identitate. Oamenii se adaptează la o anumită societate culturală prin mai multe modalități. Prima modalitate este aculturația care apare atunci când un grup cultural trăiește o schimbare drastică sub influența unei culturi dominante cu care este în contact. De exemplu, imigranții care din diverse motive, mai ales cele economice, decid să rămână într-o anumită țară. O variantă a aculturației este asimilare, prin care indivizi și grupuri se adaptează unei culturi străine prin ei. Această adaptare la o cultură străină reprezintă un real pericol pentru fiecare cultură care își pierde originalitatea din cauza împrumuturilor necontrolabile, a deschiderii granițelor și dezvoltarea tehnologiilor informaționale și de comunicare. Consider că doar un popor puternic poate să își păstreze originalitatea. O altă strategie a aculturației este separarea, adică indivizii neagă cultura străină și apare tendința de identificare cu propria cultură. Aceștia se izolează de cultura majorității. Din punctul meu de vedere trebuie să existe o diferență între cei care doresc să își păstreze originalitatea și cei care nu acceptă sub nicio formă alte culturi. O altă variantă a aculturației este marginalizarea, adică absența identificării cu propria cultură, dar și cu cea a majorității. Ultima variantă a aculturației este integrarea, respectiv identificare cu propria cultură, dar și cu cea nouă. Cu toate acestea, valorile legate de etică și morală, serviciul și timpul liber, definiția de libertate, importanța trecutului, atitudinile față de sex și vârstă sunt adânc infiltrate în cultură, căci se conservă generație după generație. Prin urmare, asimilarea, integrarea, separarea și marginalizarea depind de fiecare individ în parte, de importanța pe care acesta o acordă elementelor sale culturale de origine, dar și de

disponibilitatea sau voința acestuia de a se preocupa de alte culturi sau de a participa la comunicarea cu indivizi care provin din alte culturi sau care se integrează în alte grupuri etnice.

În această epocă a globalizării vorbim despre o mulțime de culturi care se află în dialog și interacțiune. Avem de a face cu un pluralism cultural, adică adaptarea indivizilor la cultura străină, fără a renunța la cea proprie. Oamenii asimilează alte culturi, dar nu reneagă sau minimalizează propriile valori național-culturale, reușind astfel să îmbogățească propria cultură. Fiecare individ are ca principal scop dobândirea competenței interculturale, cea care îl ajută să depășească barierele interculturale, reușind astfel profesional și personal, într-un mediu străin.

Atunci când interacționează mai multe persoane ce aparțin unor culturi diferite, în comunicarea lor apare ceva diferit de cultura fiecăruia. Apare cultura de schimb, ceea ce presupune că aceste culturi aflate în contact se amestecă și se combină permanent, dar se și diferențiază una de cealaltă. Atunci când întâlnește o cultură nouă, individul trăiește experiențe psihice și emoționale noi, fiindcă el încearcă să se adapteze la cultura-gazdă. Unii se adaptează atât de bine că uită de propria cultura.

Educația, ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale și fizice a copiilor în special, este cea mai importantă etapă la care se poate lucra. Este demonstrat că la fiecare vârstă avem anumite priorități și că în fiecare etapă a vieții avem lucruri specifice, acumularea de noi cunoștințe fiind caracteristică mai ales copiilor. Altfel spus, este mult mai ușor să integrăm anumite valori culturale indivizilor la o vârstă mai fragedă, decât la o vârstă înaintă, când fiecare își proiectează propriile valori culturale și este mult mai dificil să se plieze după noi cerințe. La acest capitol, un rol deosebit îl are școala, ca instanță de transmitere a valorilor, care se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural îl presupune. Aceasta, acceptând principii precum toleranța, respectul mutual, egalitatea sau complementaritatea dintre valori, va exploata diferențele spirituale și valorile locale, atașându-le la valorile generale ale umanității.

Educația interculturală îi vizează pe toți elevii, autohtoni sau emigranți, și caută să-i sensibilizeze la respectarea diversității, toleranță, solidaritate. Școala trebuie să-și propună să realizeze un proces de integrare prin preluarea preacizizițiilor culturale pe care le posedă elevii.

Este cunoscut faptul că după evenimentele din 1989 în țara noastră au existat diverse conflicte între români și maghiari, între români și țigani, între ortodocși și catolici etc.

conflicte diminuate prin educație pentru interculturalitate. Rolul acesteia ar fi legat de existența unei perioade pașnice, de inexistența marginalizării. Programa trebuie să conțină o abordare interculturală, bazată pe valori ca solidaritatea, egalitatea și respectul față de diversitate. Din acest punct de vedere, educația interculturală trebuie să constituie baza luptei împotriva rasismului.

Rolul esențial al educației interculturale este de a pregăti tinerii să trăiască într-o societate interculturală, într-o societate care se află într-o permanentă dinamică. Acest tip de educație presupune ca indivizii să dobândească anumite informații despre cultura în general și impactul pe care aceasta îl are asupra individului sau asupra grupului.

Consider că cel mai important rol al educației interculturale este combaterea discriminării și a intoleranței. Încă din copilărie, noi suntem învățați să conviețuim în pace cu ceilalți, suntem învățați că avem șanse egale, adică toți suntem egali. Cel puțin acest lucru se încearcă a fi insuflat la școală, căci mediul de acasă de multe ori este în contradictoriu cu acest principiu. Și astfel elevii sunt îndoctrinați de către familie să se considere deasupra celorlalți colegi, să nu aibă contact cu elevi care provin din alte medii, cum ar fi, de exemplu, cu țigani. Deși aceștia reușesc să se afirme mai ales prin faptele lor negative, este cunoscut că au și numeroase calități, pe care celelalte pături sociale le înțeleg cu greu, sau deloc. Țigani constituie una dintre cele mai vechi entități etnice din România și una dintre cele mai numeroase. După o perioadă de ignorare, generată de o politică de asimilare forțată, problema țiganilor revine azi în actualitate, mai densă în conținut și mai complexă. În domeniul școlarizării țiganilor, s-au încercat mai multe variante, care au vizat fie structura școlii, fie metodele de predare. Înființarea de școli speciale pentru țigani nu s-a dovedit totdeauna o idee bună, aducând cu ea un soi de discriminare și de imposibilitate de adaptare și integrare. Chiar dacă de cele mai multe ori suntem îngroziți de faptele pe care acestea le pot realiza, trebuie să observăm și să precizăm că principal lor calitate este susținerea. Ei se susțin reciproc, mergând pe principiul : Toți pentru unul, unul pentru toți. Lucru ce ar trebui să-l preluăm și noi de la ei.

Modificarea structurii interne a școlii prin constituirea unor clase speciale pentru țigani constituie o altă variantă. Un avantaj al claselor speciale este acela că asigură o receptare și îmbogățire a propriei culturi, mai ales dacă învățătorul este de aceeași etnie. Totuși, țigani resping, de cele mai multe ori, ideea claselor specializate, în care văd o formă clară de discriminare.

A face educație interculturală presupune ca însuși procesul educațional să se realizeze într-un mediu interacțional, prin punerea alături, față în față, a purtătorilor unor expresii culturale diferite. În România , cel mai ușor se realizează acest lucru prin integrarea

țigănilor sau a maghiarilor în învățământul de masă, fapt realizabil în prezent. Acest lucru ne ajută să ne descoperim pe noi ca indivizi, să ne dăm seama de ceea ce suntem, sperăm sau merităm.

Zi cu zi, lucrând cu diferiți elevi, mă face să afirm că nouă, cadrelor didactice, ne revine un rol deosebit de important în crearea unei atmosfere prietenoase, plină de respect între copii și între părinți, pentru a se evita unele neînțelegeri sau conflicte interrasiale. Este imperios necesară toleranța, indiferent din ce familie provin copiii clasei din punct de vedere etnic, religios, social, etc. În activitatea mea m-am confruntat cu situații când au venit copii din medii total diferite: familii foarte sărace, familii de religii diferite, copii din medii profesional diferite, cu culturi diferite sau de etnii diferite, situație în care obiectivul meu principal a fost acela de a-i determina pe acești copii să nu simtă sau să simtă cât mai puțin felul provenienței lor, ferindu-i de fenomenul frustrării care ar putea avea repercursiuni asupra personalității în formare a copilului mic.

BIBLIOGRAFIE:

Cucoș, Constantin, *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Ed. Polirom, Iași, 2000;

Panea N. , *Bazele comunicării interculturale*, Ed. Faber, 2012

70. INTERVENȚIA EDUCAȚIONALĂ ÎN AUTISM

Profesor VÂNEAȚĂ PERSIDA

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Băbeniv

Județul Vâlcea

Succesul în intervenție depinde de patru factori majori:

- vârsta copilului la care începe intervenția terapeutică ;
- potențialul cognitiv, stabilitatea atenției, capacitatea de înțelegere a abstractului și autostimulările;
- gradul de implicare al familiei;
- profesionalismul specialiștilor implicați.

Faptul că procesul de educație se desfășoară de regulă într-un context social creează probleme de management care afectează accesul copiilor la toate aspectele ce țin de curriculum. Datorită faptului că există multe aspecte ale dezvoltării sociale care nu se manifestă spontan, se impune și o formare directă a deprinderilor sociale și sunt necesare multe strategii compensatorii. Există apoi dificultatea practică în formarea unui anumit comportament social adecvat pentru un anumit copil, într-un anumit moment al vieții sale (de exemplu, faptul de a fi învățat să răspundă la îmbrățișări și să nu-și mai respingă mama), care necesită foarte mult timp și care, în momentul în care este realizat, poate să nu mai fie adecvat (copilul este deja adolescent).

Un mediu școlar și familial afectuos și securizant poate aduce îmbunătățiri datorită maturizării, care este independentă de specificul metodei de învățare. Totuși, cu metode specifice se așteaptă mai multe progrese rapide. Rareori, un copil va face suficiente progrese pentru a putea merge într-o școală obișnuită fără să fi fost supus unui proces de învățare recuperatorie.

1. Intervenții educaționale la nivelul limbajului verbal – simplificarea vorbirii pentru copil și evitarea propozițiilor complicate: obiectele sunt întotdeauna numite cu numele lor propriu, se folosește același cuvânt pentru același obiect, fiecare cuvânt este ilustrat folosindu-se toate sensurile potrivite. Progresele sunt încurajate prin îmbrățișări, zâmbete și laude. Atât cât durează lecția copilul trebuie să fie atent. Durata activității este crescută gradual. Este important să introducem ordinea sistematic și progresiv. Pe măsură ce îi place să se uite la imagini, folosim seturi de imagini, pe domenii. Fiecare imagine este numită și i

se cere copilului să indice fiecare imagine. Pe măsură ce poate pune câteva cuvinte împreună, începe procesul de construire de propoziții. Copilului nu i se dă nimic până nu cere într-un mod corespunzător.

2. *Intervenții educaționale privind cititul și scrisul* - unii copii autiști învață să citească, dar cei mai mulți au dificultăți considerabile cu cititul și scrisul. În primele etape este greu să-i faci să privească imagini și să facă semne pe hârtie. Învățarea alfabetului este un exemplu specific pentru problemele ce apar în învățarea numelor, formelor. Sunt folosite cât mai multe simțuri. Degetul copilului este plimbat peste literele în nisip din trusa Montessori și numele este spus tare „A de la ac”, în așa fel încât atingerea, sunetul, vederea și mișcarea sunt combinate. Literele mari făcute pe carton sunt mai ușor de reținut decât cele tipărite. Apar dificultăți caracteristice dislexice la literele ce se deosebesc doar prin direcție (p, b; q, p; t, f; m, w; n, u etc.).

3. *Exercițiile preabecedare* includ potrivirea cuvântului rostit sau a literei lui inițiale cu imaginea. Se accentuează primul sunet. Când s-a ajuns la stadiul construirii cuvintelor din foneme, se formează treptat deprinderea de citire, cu pași mici, întotdeauna legând lecția de experiență și utilizând toate sensurile. Copiii autiști au puțină imaginație și sunt foarte rar interesați de evenimente fictive.

4. *Intervenții educaționale privind numerația* - conceptul de număr poate fi mai ușor de format decât cel de literă și de cuvânt. Au fost menționate multe remarcabile abilități matematice la copiii autiști. Se folosesc aceleași metode ca la învățarea literelor. Adesea copiii autiști pot spune câte obiecte au în colecțiile lor înainte de a putea numi culorile sau formele.

Deprinderile academice pot fi formate doar prin educație recuperatorie. Toate activitățile zilnice sunt afectate de deficiențele copilului și metodele recuperatorii pot fi folosite pentru a rezolva fiecare problemă în parte.

BIBLIOGRAFIE

BRUIN, C., (2009), *Dă-mi o mână de ajutor. Pedagogie modernă pentru lucrul cu persoane autiste*, Iași, Ed. Fildes.

DRUȚU, I., (1995), *Psihopedagogia deficienților mintali*, Cluj-Napoca, Ed. Univ. Babeș-Bolyai

EXKORN, S.K., (2010), *Să înțelegem autismul*, București, Ed. Aramis.

GHEORGHE, R., (2000), *Psihopedagogia școlărilor cu handicap mintal*, București, Editura Pro Humanitate.

71. APLICABILITATEA PEDAGOGIEI ÎN MANAGEMENTUL PROBLEMELOR DISCIPLINARE

Profesor ingner RUXANDA CONSTANTIN-CRISTIAN

Liceul Tehnologic Oltchim Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Managementul problemelor disciplinare se referă la tehnicile procedurale necesare rezolvării problemelor de disciplină a clasei.

Cunoscut în literatura anglo-saxona sub denumirea de (*Conduct Management*), managementul problemelor disciplinare, ca dimensiune de studiu, are mai multe componente. Studiul pe care l-am selecționat pentru ilustrare a fost și de aceasta data, Froyen, L.A., & Iverson, A.M. (1999) *School wide and Classroom Management. The Reflective Educator-Leader*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, iar ideile centrale ale studiului au fost sintetizate pe suport magnetic, într-un CD, coordonat de profesorul Bill Calahan de la Universitatea Northern Iowa (SUA) și realizat sub egida Consiliului National pentru Pregătirea Profesorilor din cadrul Proiectului de Reforma a Învățământului Preuniversitar cofinanțat de Guvernul României și de Banca Mondiala: aprecierea simțului de răspundere, corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat, ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbală blândă, amânarea, așezarea diferențiată a elevilor în clasă, tehnica „timpului datorat”, eliminarea, înștiințarea părinților/supraveghetorilor, angajamentul scris, stabilirea regulilor de comportament în afara clasei, măsurile coercitive.

1. Aprecierea simțului de răspundere

Profesorii pot monitoriza comportamentul elevilor, pot vedea dacă acesta corespunde așteptărilor și dacă elevii dovedesc simț de răspundere. Profesorul trebuie să păstreze contactul vizual cu clasa (s-o „scruteze” frecvent), să se miște prin clasă în timpul lucrului independent, apreciind efortul susținut al elevilor sau comportamentul deosebit al acestora. Apreciați comportamentul adecvat prin zâmbet, înclinarea aprobativă a capului, laude, remarci compatibile cu vârsta elevilor, în mod frecvent. Comportamentul responsabil al acestora poate fi consemnat în scris, prin notificări adresate direct elevului sau părinților / supraveghetorilor, incluzând certificate de merit. De asemenea, profesorul poate să arate aprecierea dând elevului sarcini suplimentare și laudându-l pentru eforturile lui zilnice.

Exemplu: „..., ai simț de răspundere. Văd că ești atent și interesat.” „..., intervenția ta ne-a ajutat să înțelegem mai bine problema”.

2. Corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat:

Profesorul aduce la cunoștința elevilor un număr de acte comportamentale neadecvate (observabile de către aceștia) care pot interveni pe parcursul unei zile. Profesorul trebuie să determine dacă aceste comportamente pot fi controlate prin ignorare, măsuri ulterioare de corecție, etc. Elevii trebuie înștiințați de la început care sunt măsurile cărora vor fi supuși în cazul comportamentului neadecvat (ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbală blândă, aluzii și avertismente, exemplele pozitive, tehnica „timpului datorat”, eliminarea).

3. Ignorarea:

Profesorul trebuie să ignore un elev care poate reacționa negativ la admonestarea verbală blândă sau al cărui comportament neadecvat nu lezează desfășurarea orei. Profesorul trebuie să găsească ocazii pentru a da exemple de comportamente responsabile și iresponsabile, să interacționeze pozitiv cu elevul și să ignore constant limbajul verbal sau corporal neadecvat.

4. Controlul proxemic:

Profesorul se deplasează în spațiul elevului pentru a-i supraveghea comportamentul.

5. Admonestarea verbală blândă:

Această metodă se aplică atunci când elevul nu realizează că are un comportament neadecvat. Profesorul se va adresa individual elevului în cauză, însoțind admonestarea blândă cu exemple de comportament pozitiv alternativ. Ex.: „Andreea, trebuie să vizionezi acest film. Amintește-ți care e regula noastră – „*Fii gata să înveți*”

6. Amânarea: - intervine când un elev încearcă în mod insistent să atragă atenția asupra propriei persoane. Ex.: „..., dacă ai o plângere, o discutăm la momentul potrivit”. „..., începi să pălăvrăgești fără rost. Notează-ți ce ai de spus și așteaptă până vei primi răspunsul la timpul cuvenit”

7. Așezarea diferențiată a elevilor în clasă:

Profesorul trebuie să așeze mai aproape de catedră / tablă pe cei care au probleme de acuitate vizuală / auditivă sau pe cei care necesită mai multă asistență. De asemenea, aranjamentul trebuie să țină seama și de aptitudinile elevilor.

8. Tehnica „timpului datorat”: se aplică în cazul în care timpul irosit în clasă din cauza comportamentului neadecvat al elevului trebuie recuperat de acesta din timpul lui liber. Se fixează intervale mici de timp pentru fiecare abatere. Profesorul trebuie să decidă care va fi activitatea elevului în intervalul de „timp datorat”. Ex.: „..., tu trebuie să ascuți

când altcineva vorbește”. Dacă elevul continuă să vorbească, profesorul îi comunică: „ ... , datorezi două minute”

9. Eliminarea:

Eliminarea în spațiul clasei, într-un loc special desemnat. Profesorul stabilește dinainte durata eliminării, astfel ca aceasta să fie compatibilă cu vârsta / nivelul elevului; se folosește un cronometru pentru a urmări respectarea intervalului de către elev; elevii de vârstă mică trebuie însoțiți până la locul respectiv; dacă elevul are același comportament după ce revine la loc, va fi trimis înapoi; profesorul trebuie să pregătească un formular care va trebui completat de elev, cu scopul ca acesta să reflecteze asupra propriului comportament; de asemenea, va purta o discuție coerentă cu elevul.

10. Înștiințarea părinților / supraveghetorilor

Părinții / supraveghetorii vor fi înștiințați cu privire la comportamentul elevului și li se va sugera să inducă acestuia un comportament responsabil. În orice caz, metoda nu poate fi aplicată în cazurile de comportament neadecvat „cronic”.

11. Angajamentul scris: - reprezintă o soluție cooperantă pentru rezolvarea problemelor disciplinare în cazul în care măsurile de mai sus nu sunt eficiente; angajamentul include așteptările profesorului (clar formulate), consecințele negative ce decurg din comportamentul elevului, precum și intervalul de timp în care se așteaptă remediarea. Profesorul trebuie să-i învețe pe elevi cum se alcătuiesc aceste angajamente și să-i ajute să aleagă și să administreze singuri posibilele consecințe și măsuri.

12. Stabilirea regulilor de comportament în afara clasei:

Dacă elevii sunt puși să supravegheze activitățile din pauză, se vor mândri că sunt tratați ca niște adulți. Cei care încalcă regulile trebuie să suporte consecințele. Profesorul stabilește o listă de tipuri de comportament în spațiul respectiv (acceptabil și neacceptabil) și o listă de măsuri în cazul nerespectării regulilor. Profesorul trebuie să identifice modalități de permanentizare a supravegherii pe holuri și să ofere un feedback pozitiv elevilor când comportamentul s-a îmbunătățit.

13. Măsurile coercitive:

Acestea trebuie utilizate cu grijă, deoarece sunt considerate intervenții radicale. Trebuie aplicate pe termen scurt, planificate tipului de comportament rezistent la alte soluții mai simple.

BIBLIOGRAFIA

1. Nicola Ioan, “Microsociologia colectivului de elevi”, E.D.P., București, 1974.
2. Păun Emil, “Școala o abordare sociopedagogică”, Iași, Editura Polirom, 1999
3. Vlasceanu Mihaela, “Psihosociologia educației și învățământului”, Editura Paideia, București, 1993.

72. EDUCAȚIA DE ÎNALTĂ CALITATE

Profesor MIHĂILESCU ALINA

Colegiul Național de Informatică „Matei Basarab” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Rezumat

Meseria de profesor trebuie gândită în parteneriat cu alte organizații cointeresate. Trebuie încurajate parteneriatele între instituțiile în care sunt angajați profesorii, industrie, formatorii de programe și instituțiile de învățământ superior, pentru a sprijini o pregătire de înaltă calitate, cu relevanță practică, și pentru a dezvolta o rețea de inovație la nivel local și regional.

În contextul actual al evoluțiilor din Europa se pune din ce în ce mai mult accent pe creșterea rolului educației și, în general, al procesului de formare/dezvoltare profesională în acord cu provocările declanșate în acest stadiu al afirmării *societății cunoașterii* și al lansării ideii *învățării pe toată durata vieții*.

Raportul comun interimar al Consiliului Europei și Comisiei Europene numit Educație și formare 2010 recomandă „ca prioritate” o serie de principii comune în educație care stau la baza actualelor politici educaționale din țările spațiului european și care sporesc calitatea și eficiența educației, pretutindeni în Europa. Aceste principii comune fac referire la:

O profesie bine calificată

Educația de înaltă calitate presupune ca toți profesorii să fie absolvenții unei forme de învățământ superior și cei care lucrează în domeniul pregătirii inițiale a profesorilor să fie foarte bine pregătiți în profesia lor, având competențe pedagogice corespunzătoare. Fiecare profesor trebuie să aibă oportunitatea de a-și continua studiile până la cel mai înalt nivel, pentru a-și dezvolta competențele de a preda și pentru a-și spori șansele de promovare în profesia didactică. Educația cadrelor didactice este multidisciplinară, iar acest lucru presupune pregătire de specialitate, bune cunoștințe de pedagogie, abilități și competențe necesare pentru a-i îndruma și sprijini pe cei care învață, o înțelegere adecvată a dimensiunii sociale și culturale a educației.

O profesie văzută în contextul educației permanente

Profesorii trebuie sprijiniți în vederea dezvoltării lor profesionale de-a lungul întregii cariere. Ei și angajatorii lor trebuie să fie conștienți de importanța de a acumula noi cunoștințe, iar profesorii trebuie să fie capabili de inovație și de a prezenta produsele muncii

lor. Aceștia trebuie angajați în instituții care promovează educația permanentă, pentru a evolua și a se adapta de-a lungul întregii lor cariere. Cadrele didactice trebuie încurajate să revizuiască produsele activității lor practice și a se implica în inovare și în cercetare pentru a ține pasul cu societatea cunoașterii în continuă dezvoltare, să participe activ la propria dezvoltare profesională, care poate să includă perioade de timp petrecute în afara domeniului educațional, iar acest lucru trebuie recunoscut și recompensat de sistemul în care sunt încadrate.

O profesie mobilă

Mobilitatea profesională trebuie să fie o componentă centrală în formarea inițială și continuă a profesorilor. Profesorii trebuie încurajați să participe la proiecte europene, să petreacă timp lucrând sau studiind în alte țări europene în scopul dezvoltării profesionale. Statutul celor care fac acest lucru trebuie recunoscut în țările-gazdă, iar participarea lor trebuie recunoscută și valorizată în țara de origine. Trebuie să existe, de asemenea, oportunități de mobilitate între diferite nivele de învățământ, ca și între diferite profesii din cadrul domeniului educației.

O profesie bazată pe parteneriate

Instituțiile care se ocupă de pregătirea profesorilor trebuie să lucreze în parteneriat cu școlile, cu asociațiile profesionale locale, cu furnizorii de servicii educative și cu autoritățile cointeresate. Instituțiile de învățământ superior trebuie să se asigure că serviciile pe care le oferă sunt strâns legate de cunoștințele practice. Parteneriatele realizate în vederea formării profesorilor, punând accent pe abilitățile practice și având o bază academică și științifică, le asigură profesorilor competențele și încrederea de a reflecta asupra propriilor practici, ca și asupra practicilor celorlalți. Educarea profesorilor în sine trebuie sprijinită și trebuie să fie obiect de studiu și de cercetare.

Raportul Educație și formare 2010 face referire la o scrie de recomandări pentru factorii de decizie naționali sau regionali din domeniul educației:

- Profesorii trebuie să fie capabili să lucreze cu alții. Aceștia profesiază într-un domeniu care se bazează pe valori cum ar fi integrarea socială și cultivarea potențialului de învățare al fiecărui individ. Trebuie să aibă cunoștințe despre ce înseamnă creșterea și dezvoltarea omului și să demonstreze încredere în relațiile cu ceilalți. Să fie capabili să lucreze cu cei care învață în mod individual și să-i ajute să participe ca membri activi în societate. Trebuie, de asemenea, să se preocupe de sporirea inteligenței colective a celor care învață, să coopereze și să colaboreze cu colegii lor pentru a-și îmbunătăți propriile cunoștințe și modul de a preda.

- Profesorii trebuie să lucreze operând cunoștințe, abilități tehnice și informații. De asemenea, să fie capabili să gestioneze o gamă diversă de cunoștințe. Studiile și formarea lor profesională continuă trebuie să-i înzestreze cu o serie de abilități cum ar fi: să acceseze, să analizeze, să evalueze, să reflecteze la... și să transmită cunoștințe, folosindu-se în mod eficient de tehnologii ICT (acolo unde este potrivit). Abilitățile lor pedagogice trebuie să le permită să creeze și să întrețină medii de învățare, având libertatea de a opta pentru felul cum transmit informația. Fiind familiarizați cu folosirea tehnologiilor ICT, le pot integra eficient în predare și învățare. Trebuie să-i îndrume și să-i ajute pe cei care învață să acceseze rețelele informatice unde se găsește și se construiește informația. Să dovedească o bună înțelegere a cunoștințelor de specialitate și să privească învățarea ca pe un proces permanent de-a lungul vieții. Pregătirea lor teoretică și practică ar trebui, de asemenea, să le permită să învețe din propriile experiențe și să găsească o mare paletă de strategii de predare și învățare adaptate nevoilor celor care învață.

- Profesorii trebuie să lucreze în și cu societatea, să contribuie la pregătirea indivizilor ca cetățeni europeni. Este necesar să promoveze mobilitatea și cooperarea în Europa și să încurajeze respectul reciproc și înțelegerea interculturală. Să realizeze un echilibru între respectarea și conștientizarea diversității culturale a celor care învață și identificarea valorilor care sunt comune. Trebuie, de asemenea, să înțeleagă factorii care creează coeziune socială sau marginalizare socială și să conștientizeze dimensiunile etice ale societății bazate pe cunoaștere. Să lucreze eficient cu cei din comunitatea locală, cu partenerii și cei interesați direct în educație - părinți, instituții de pregătire a profesorilor, grupuri reprezentative. Experiența și expertiza acestora contribuie, de asemenea, la asigurarea unui sistem de calitate.

Meseria de profesor trebuie gândită în parteneriat cu alte organizații cointeresate. Trebuie încurajate parteneriatele între instituțiile în care sunt angajați profesorii, industrie, formatorii de programe și instituțiile de învățământ superior, pentru a sprijini o pregătire de înaltă calitate, cu relevanță practică, și pentru a dezvolta o rețea de inovație la nivel local și regional.

În contextul actual al evoluțiilor din Europa se pune din ce în ce mai mult accent pe creșterea rolului educației și, în general, al procesului de formare/dezvoltare profesională în acord cu provocările declanșate în acest stadiu al afirmării **societății cunoașterii** și al lansării ideii **învățării pe toată durata vieții**.

73. ABORDAREA DIFERENȚIATĂ – MODALITATE DE EFICIENTIZARE A LECȚIEI DE EDUCAȚIE FIZICĂ

Profesor ȘANTA ONELA

Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu“

Cluj-Napoca

Conferențiar dr. ȘANTA CRISTIAN

Facultatea de Educație Fizică și Sport , UBB ,

Cluj-Napoca

Educația joacă un rol deosebit în definirea unui viitor pentru toți, atât din punct de vedere personal, cât și profesional și social. Sistemul educațional trebuie să fie locul cel mai important în care să se asigure dezvoltarea personală și includerea socială, care le vor permite copiilor și tinerilor cu handicap să devină cât mai independenți. Sistemul educațional reprezintă primul pas către societatea incluzivă, iar lecțiile de educație fizică și activitățile de practicare a exercițiilor fizice o poartă deschisă spre toți membrii comunităților.

Lecția de educație fizică și activitatea sportivă au misiunea de a forma tânara generație , iar prin scopurile pe care le promovează urmăresc :

- Formarea și educarea tinerilor pentru societate prin cooperare și răspundere ;
- Creșterea încrederii în sine a tinerilor și redescoperirea valorilor morale;
- Eliminarea violenței fizice din preocupările copiilor și tinerilor;
- Favorizarea procesului de creștere armonioasă a corpului;
- Formarea și perfecționarea priceperilor, deprinderilor și calităților motrice de bază;
- Educarea trăsăturilor pozitive de caracter și de comportament civilizată;
- Stimularea interesului și aptitudinilor pentru practicarea diverselor sporturi;
- Înzestrarea tinerilor cu un sistem de cunoștințe de specialitate și deprinderi organizatorice, capabil să le formeze capacitatea de a practica exercițiile fizice independent, în scopuri recreative, compensatorii, de emulație.

Educația fizică și sportul sunt activități cu un profund caracter social. Unul dintre cele mai importante aspecte al vieții moderne este acela al includerii persoanelor cu dizabilități în colectivitățile cu persoane obișnuite. Includerea în lecțiile de educație fizică, în general în

activitățile de practicare a exercițiilor fizice, a persoanelor cu dizabilități este benefică pentru întreaga societate, este un important factor educativ. Școlile trebuie să preia rolul de promotor în diseminarea mesajului de înțelegere și acceptare a drepturilor persoanelor cu dizabilități, ajutând la înlăturarea prejudecăților, a fricii și concepțiilor eronate, și sprijinind eforturile întregii comunități. Trebuie utilizate resursele educaționale care să ajute elevii, toate persoanele, să își dezvolte simțul individualității în relație cu problemele dizabilității, atât lor cât și celor din jur, și să îi ajute să recunoască diferențele într-un mod pozitiv.

Incluziunea presupune o abordare largă a resurselor profesorului de educație fizică în școala primară, gimnazială, liceală și specială pentru a ajuta încadrarea copiilor cu dizabilități în toată aria curriculară a educației fizice. Scopul este de a stimula profesorii cu sugestiile strategiei de includere în procesul propriu de predare.

Beneficiile incluziei sunt pentru toți – copii cu dizabilități, copii fără dizabilități și profesori. Este bună pentru copiii cu dizabilități pentru că educația fizică este importantă pentru sănătate și încredere în forțele proprii. Beneficiile pentru profesori - să fie capabili pentru aplicarea metodelor incluziunii în orice abilitate combinată de predare.

Asupra dezvoltării fizice și capacității motrice a oamenilor acționează două categorii de influențe:

- Intenționate (care de desfășoară sistematic, fiind subordonate unor scopuri precise de perfecționare) – ce se realizează în cadrul educației fizice și a activităților sportive;
- Neintenționate (cu caracter sporadic, nesistematic și uneori în contradicție cu obiectivele urmărite în cadrul educației fizice și sportului) – realizate prin jocuri neorganizate ale copiilor și ca urmare a activităților fizice efectuate zilnic.

Orice tendință metodologică, mai devreme sau mai târziu, din punct de vedere al dimensiunii " timp", devine o orientare metodologică. Cu alte cuvinte, se poate face afirmația că atunci când o tendință metodologică se generalizează ea devine o orientare metodologică. Așa s-au petrecut "faptele" cu modelarea, instruirea programată, algoritmizarea, problematizarea etc. Tendințele și orientările metodologice sunt și rezultatul evoluției teoriei și practicii domeniului, evoluție determinată de cuceririle științei și tehnicii. Ele sunt necesare, având în vedere prioritățile actuale și - mai ales – de perspectivă ale educației fizice. Un rol determinant îl are conducătorul procesului instructiv- educativ, care va pune în practică - sistematic și științific - exercițiile fizice încercând să utilizeze " tratarea diferențiată".

Tratarea diferențiată în educația fizică este considerată o tendință metodologică modernă care presupune, respectarea particularităților elevilor. Din acest punct de vedere,

ea este strâns legată de principiul accesibilității instruirii și , la anumite niveluri chiar de individualizarea acestei instruirii (Cârstea : 2001). În activitatea cu grupuri medii sau mari de elevi, este imposibil de respectat principiul individualizării, ca treaptă superioară a accesibilității. În lecția de educație fizică tratarea diferențiată devine o necesitate, mai ales la nivelul ”verigilor” – în care se realizează temele și obiectivele propuse . În lecția de antrenament sportiv această tratare diferențiată trebuie realizată permanent , fără ea nefiind posibilă atingerea performanțelor maxime. Diferențierea vizează adaptarea procesului învățării la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru, proprii unor grupuri de elevi, sau, chiar, fiecărui elev în parte. (Marolicaru –1986).

Tratarea diferențiată se poate realiza în toate verigile lecției de educație fizică. Pentru a realiza o eficiență maximă prin tratarea diferențiată, spun specialistii , un rol important revine liderilor grupelor valorice, buni colaboratori ai specialiștilor.

BIBLIOGRAFIE :

1. Cârstea,Gh. 2001, Didactica educației fizice , București, ANEFS
2. Dragomir P., Scarlat E. 2004 , Educația fizică școlară , București, Editura Didactică și Pedagogică .
3. Marolicaru M., 1986, Tratarea diferențiată în educație fizică, București, Editura Sport-Turism .

74. IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN SUSȚINEREA DIVERSELOR TIPURI DE LECȚII

Profesor BOLOGA CRISTIANA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu”, Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Rezumatul lucrării:

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată atât la nivel teoretic cât și practic. Pregătirea teoretică vizează cultura generală, de specialitate, dar și cea psihopedagogică.

Având în vedere aceste lucruri trebuie acordată o mare atenție proiectării didactice în vederea susținerii cu succes a diverselor tipuri de lecții pe care le-am prezentat în această lucrare.

Asemeni oricărei profesii, cea de cadru didactic presupune un cumul de cunoștințe, abilități și competențe specifice pe care trebuie să le dețină cei care aleg să urmeze această profesie.

Profesionalizarea constituie procesul formării unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un model al profesiei respective.

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată atât la nivel teoretic cât și practic. Pregătirea teoretică vizează cultura generală, de specialitate, dar și cea psihopedagogică. Aceasta din urmă implică două laturi:

- Cunoștințe de psihopedagogie, etică, sociologie;
- Cunoștințe de pedagogie practică, didactică, metodică.

În vederea profesionalizării didactice, pregătirea practică sau practica pedagogică este o activitate de importanță majoră. În consecință acestei activități trebuie să i se acorde o mare importanță, ea îndeplinind rolul de „pilot al profesionalizării didactice” (Dumitru, I. Al., 2004).

În ansamblul conținuturilor care contribuie la formarea viitoarelor cadre didactice, activitatea de „practică pedagogică constituie dimensiunea centrală în care sunt antrenate toate celelalte conținuturi teoretice precum și toate disponibilitățile psihice ale studentului

Ceea ce trebuie să știe un elev al unei școli, trebuie să afle de la dascălul său. Tocmai de aceea pregătirea inițială a cadrelor didactice trebuie să dețină un loc distinct la nivelul învățământului superior.

Un bun profesor trebuie să aibă în opinia mea următoarele competențe:

- Aplicarea adecvată a conceptelor specifice științelor educației și disciplinelor psihologice (valorificarea lor în identificarea fenomenelor subiective în ansamblul ambientului școlar);
- Explicarea și interpretarea unor idei, proiecte și procese educaționale și a unor manifestări ale dinamicii vieții psihice;
- Examinarea critică, evaluativă a unor idei, proiecte și procese educaționale;
- Proiectarea, conducerea și evaluarea activităților de învățare;
- Ameliorarea și inovarea procesului educațional; integrarea și utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicare;
- Conștientizarea și interpretarea problemelor specifice școlii ca organizație;
- Utilizarea unor metode, tehnici și instrumente de cunoaștere și de autocunoaștere psihologică;
- Realizarea și valorificarea corelațiilor intra și interdisciplinare, în vederea optimizării procesului de educație;
- Realizarea unor conexiuni între achizițiile dobândite prin studiul disciplinelor psihologice și alte domenii ale cunoașterii și practicii umane.

Pentru a fi un cadru didactic de succes, un profesor trebuie să-și dezvolte următoarele valori și atitudini:

- Cultivarea unui mediu școlar centrat pe valori și relații democratice în clasa de elevi;
- Manifestarea unei atitudini pozitive și responsabile față de profesia didactică;
- Promovarea unui sistem de valori culturale, morale și civice, în concordanță cu idealul educațional;
- Valorificarea optimă și creativă a propriului potențial psihopedagogic în activitățile practice susținute;
- Crearea unui climat socio-afectiv securizant în clasa de elevi;
- Implicarea în dezvoltarea instituțională și în promovarea inovațiilor în învățământ;

- Angajarea în relații de parteneriat socio-educational cu familia și cu alte instituții cu responsabilități educaționale;
- Participarea la propria dezvoltare profesională și la definirea unui stil propriu de instruire;
- Încrederea în posibilitatea recuperării și a integrării sociale a elevilor cu nevoi speciale;
- Responsabilitatea față de necesitatea dezvoltării potențialului creativ al elevilor supradotați

Competențele specifice activităților de practică pedagogică pot fi: interpretarea școlii ca organizație socială și cunoașterea specificului unităților de învățământ preșcolar, primar, gimnazial, liceal, a documentelor școlare, a structurilor de organizare și funcționare. Un bun dascăl trebuie să poată opera cu informațiile de la disciplinele de specialitate și integrarea lor

în analiza și interpretarea situațiilor educative specifice nivelului de învățământ la care predă precum și proiectarea, conducerea și evaluarea activităților didactice realizate în clasă. De asemenea este foarte importantă analiza critic-constructivă și autoevaluarea calității proiectelor educaționale și a activităților educaționale realizate și aplicarea unor metode, tehnici și instrumente adecvate de cunoaștere a elevilor și a grupurilor de elevi în vederea tratării diferențiate a acestora. Orice cadru didactic trebuie să participe la activitățile de dezvoltare instituțională și la activitățile metodico-științifice derulate în școală și să colaboreze cu membrii comunității școlare și cu familiile copiilor.

În viziunea *tradițională* activitatea de proiectare didactică constă în simpla planificare și eșalonare rigidă a timpului pe unități de instruire și, în paralel, în eșalonarea univocă a materiei de studiat sub forma planului calendaristic, a sistemului de lecții, a planului tematic, a proiectului de lecție – în funcție de așa – numitele „*programe analitice*”.

În viziunea *modernă*, proiectarea didactică reprezintă o activitate complexă, un ansamblu de procese și operații deliberative de anticipare a modului de desfășurare a activității instructiv – educative, de fixare mentală a pașilor ce se vor parcurge și a relațiilor dintre aceștia.

Acțiunile de proiectare didactică nu se identifică cu cele de elaborare a planurilor de activitate, ci sunt mult mai complexe. Ele constau în gândirea, anticiparea și prefigurarea procesului instructiv – educativ, a strategiilor de predare, învățare și evaluare, a modului orientativ în care se va desfășura activitatea.

Se introduce sintagma de *design instrucțional* care presupune:

- a defini obiectivele învățării la unul sau mai multe niveluri;
- a sugera teme de activitate susceptibile să provoace învățarea în sensul dorit;
- a oferi posibilitatea de a alege a metodelor și mijloacelor de predare și învățare;
- a presupune instrumente de control ale predării și învățării;
- a determina condițiile prelabile necesare unei activități de învățare eficientă.

Unii autori avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esențiale, în următoarea ordine: *Ce voi face? Cu ce voi face? Cum voi face? Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?*

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura astfel etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează obiectivele educaționale; a doua întrebare trimite către resursele educaționale de care dispune sau trebuie să dispună învățătorul; ce-a de-a treia întrebare cere un răspuns corect privind stabilirea unei strategii educaționale coerente și pertinente pentru atingerea obiectivelor. Răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienței activității desfășurate.

Amintim și etapele proiectării didactice:

- ◆Etapa identificării și dimensionării obiectivelor educaționale ale lecției.
- ◆Etapa care vizează stabilirea resurselor educaționale.
- ◆Etapa care vizează conturarea strategiilor didactice optime.
- ◆Etapa care vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării.

Proiectarea unei activități presupune realizarea unei concordanțe între trei puncte cheie:

→Obiective – *Spre ce tind?*

→Metode, materiale, mijloace și experiențe sau exerciții de învățare – *Cum să ajung acolo?*

→Evaluarea – *Cum voi ști când am ajuns?*

Prin corelarea celor trei puncte cheie se proiectează activitatea într-un set de acțiuni realizate în mai multe etape.

Proiectul de activitate cuprinde o articulare ideatică, scriptică a mai multor elemente componente, ce sunt repartizate, de regulă, în două părți:

Partea introductivă – informații din care se deduc coordonatele activității: obiectul de învățământ, subiectul / tema activității, data, ora, clasa, propunător, obiectivul fundamental, categoria de lecție;

Partea ce vizează desfășurarea propriu – zisă a activității – obiectivele operaționale, conținuturi, situații / activități de învățare, strategii didactice, evaluare.

Nu există un model unic, absolut, pentru derularea activității. Se pot structura modele diferite de desfășurare a activităților, în funcție de obiective, conținuturi, activități, locuri de desfășurare a activității, mod de organizare a elevilor.

Cuvântul **lecție** își are originea în termenul grecesc *lectio* care înseamnă *aciti cu glas tare, audia, a lectura, a medita*.

► În funcție de criteriul organizatoric lecția este forma de activitate care se desfășoară în clasă, sub conducerea cadrului didactic, într-un interval de timp precis determinat, pe baza cerințelor cuprinse în programa școlară și potrivit orarului școlar.

► Din punctul de vedere al conținutului, lecția este un sistem de idei articulate logic și didactic, în conformitate cu cerințele psihopedagogice referitoare la predarea – asimilarea cunoștințelor, la aplicarea lor, la verificarea, evaluarea și notarea rezultatelor, ea reprezintă o unitate logică, didactică și psihologică.

► Din perspectiva sistemică lecția reprezintă un program didactic unitar, un sistem de cunoștințe, abilități intelectuale sau practice, obiective operaționale, resurse materiale și metodologice menite să activeze elevii.

Lecția rămâne modalitatea principală de organizare a activității didactice, prin intermediul căreia se realizează în același timp informare și formare, instruire și educare.

Atributele unei lecții moderne:

- dialog între profesor și elev;
- program didactic propus în vederea activizării elevilor;
- diversitate de structuri ale lecțiilor desfășurate.

Printre virtuțile pe care le deține lecția comparativ cu alte forme de organizare a procesului de învățământ, amintesc: asigură un cadru organizatoric adecvat pentru derularea procesului instructiv – educativ; facilitează însușirea sistemică a bazelor științelor, a sistemului de cunoștințe și abilități fundamentale ale acestora; contribuie la formarea și modelarea capacității de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice însușite de elevi; activitățile desfășurate de elevi în timpul lecției sprijină formarea unei atitudini pozitive față de învățare; contribuie la dezvoltarea forțelor cognitive, imaginative și de creație prin angajarea elevilor în lecție, în eforturi intelectuale și motrice de lungă durată; oferă elevilor oportunitatea de a-și exercita capacitățile intelectuale, motrice și afective, de a-și forma, consolida sentimente, convingeri, atitudini, trăsături pozitive de caracter, forme adecvate de comportament.

Taxonomia lecțiilor este o operație orientativă, flexibilă, se recomandă renunțarea la abordarea lecției în sine, în mod izolat, trebuind considerată ca element component al unui sistem. Taxonomia lecțiilor este un reper pentru elaborarea strategiei didactice și nu o operație formală. Obiectivul fundamental este reperul constant în stabilirea categoriilor de lecții. În această clasificare intervin și alți factori variabili care se pot combina în diferite moduri, rezultând mai multe variante.

Lecțiile urmăresc realizarea tuturor obiectivelor instructiv – educative ale procesului de învățământ. Lecțiile nu pot fi privite izolat, ca elemente care se alătură unul altuia într-o înșiruire liniară. Există pârgii în demersul mental și acțional parcurs de profesor și elevi în proiectarea și desfășurarea lecțiilor sau a sistemului de lecții. Se poate deduce strategia de proiectare și realizare a activităților, pași principali care trebuie și pot fi respectați în organizarea și desfășurarea acestora.

Lecția este forma fundamentală de organizare a procesului de învățământ în care se desfășoară activitatea elevilor sub conducerea cadrului didactic într-o unitate de timp delimitată.

Lecția este concepută drept o entitate didactică de sine stătătoare, „o celulă” care stă la baza procesului de învățământ și conține toate elementele și caracteristicile acestuia. Abordată dintr-o perspectivă sistemică, lecția prezintă trei categorii de variabile (I. Cerghit):

- ▶ funcționale (scop, obiective);
- ▶ structurale (resurse umane și materiale, conținut, metode, mijloace, forme de grupare a elevilor, timp, spațiu școlar);
- ▶ operaționale (desfășurarea practică: strategii de instruire și evaluare).

Lecția se desfășoară într-o succesiune de etape, care-i conferă o anumită structură. Tipul de lecție se referă la structura comună a lecțiilor care urmăresc aceleași finalități. Tipul de lecție se stabilește în funcție de obiectivul general al lecției.

Fiecărui tip îi este proprie o anumită structură generală. Această structură nu este obligatorie și rigidă. Tipurile de lecții se regăsesc în realitate în practica școlară sub forma unor variante concrete. Constituirea variantelor de lecții este determinată de specificul obiectului de învățământ, particularitățile elevilor, condițiile materiale locale, competențele cadrului didactic.

Mariana Momanu încearcă să evidențieze o serie de avantaje ale acestei forme de organizare a intruirii:

◆este o formă mai comodă de organizare și desfășurare ale activității pentru profesor, beneficiază astfel, de un suport teoretic mai consistent decât alte modalități de organizare a

activității didactice; poate fi condusă cu mai multă siguranță chiar de către cadrele didactice cu mai puțină experiență; dispune de instrumente de evaluare verificate, mai sigure și mai eficiente;

◆comportă economicitate, programele școlare foarte încărcate impunând desfășurarea activității sub formă de lecții, care imprimă instruirii un ritm alert și susținut și permit profesorilor și elevilor să parcurgă programa școlară; se impune spargerea monotoniei lecției, prin proiectarea și desfășurarea creativă a lecției;

◆conferă sistematicitate și continuitate procesului de instruire;

◆impune o modernizare dinlăuntru, din cauza „păcatului originar” de a fi predispusă la canonizare, atât la nivelul obiectivelor și al conținuturilor, prin deschidere către experiența de viață a elevului, cât și la nivelul metodelor și al mijloacelor de învățământ, devenind mai activă, implicându-l pe elev ca subiect al procesului de formare.

Lecția, ca entitate didactică de bază, presupune o punere în act a unor evenimente sau situații didactice, ce intercorelează și se potențează reciproc. Derularea evenimentelor poate respecta o anumită ordine, care, dacă situația o impune, se poate reformula. Gagne și Briggs scot în evidență următoarele „momente”:

- captarea atenției elevilor prin stârnirea intereselor acestora;
- informarea cu privire la obiectivele de atins;
- reactualizarea și performarea unor capacități formate anterior;
- prezentarea elementelor de conținut specifice;
- dirijarea învățării;
- obținerea performanței;
- asigurarea feedback-ului;
- evaluarea performanțelor obținute;
- consolidarea rețenei și a capacității de transfer.

Lecția, în calitate de microsistem, captează și reconfigurează într-un mod specific toate componentele universului didactic: conținuturi, strategii, metodologii, modalități de organizare, forme de evaluare, specificări relaționale, conformații psihosociale etc. Calitatea acesteia depinde nu de fiecare element în parte luat separat, ci de relevanța elementelor prin raportare la context și modul de articulare la nivelul ansamblului didactic creat.

Categoria / tipul de lecție desemnează un mod de concepere și realizare ale activității de predare – învățare – evaluare, o unitate structurală și funcțională care se structurează după diferite criterii: obiectivul central, disciplina de predat, treapta de învățământ. Termenul „tip” provine de la grecescul „tipos”, care semnifică formă, caracter, aspect dominant. Aceste

criterii generează o structură de acțiuni și de relații flexibile, deschise, ce permit adaptări și diversificări, din mers sau deliberate, în funcție de parametri variabili ce definesc contextul intern și extern al intruirii (locul desfășurării acțiunii, particularitățile clasei de elevi, strategia metodologică și mijloacele de învățământ desfășurate în procesul instruirii, statutul lecției în sistemul activității didactice, etc.). În realitate, orice tip de lecție suportă o contextualizare și o materializare contextualizată, adaptată la cerințe și situații diverse. Variabilele procesului de instruire determină variante ale tipului de bază pentru fiecare categorie / tip de lecție.

Principalele categorii / tipuri de lecție sunt:

- ▶ Lecția mixtă
- ▶ Lecția de comunicare / însușire de noi cunoștințe
- ▶ Lecția de formare de priceperi și deprinderi
- ▶ Lecția de fixare și sistematizare
- ▶ Lecția de verificare și apreciere ale rezultatelor școlare.

Lecția mixtă vizează realizarea, în măsură aproximativ egală, a mai multor scopuri sau sarcini didactice: comunicare, sistematizare, fixare, verificare. Este tipul de lecție cel mai frecvent întâlnit în practica educativă, îndeosebi la clasele mici, datorită diversității activităților implicate și sarcinilor multiple pe care le joacă.

Structura relativă a lecției mixte:

- moment organizatoric
- verificarea conținuturilor însușite: verificarea temei; verificarea cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor dobândite de elev
- pregătirea elevilor pentru receptarea noilor cunoștințe (se realizează, de obicei, printr-o conversație introductivă, în care sunt actualizate cunoștințe dobândite anterior de elevi, relevante pentru noua temă, prin prezentarea unor situații – problemă, pentru depășirea cărora sunt necesare cunoștințe noi, etc.)
- precizarea titlului și a obiectivelor: învățătorul trebuie să comunice elevilor, într-o formă accesibilă, ce așteaptă de la ei la sfârșitul activității
- comunicarea / însușirea noilor cunoștințe, printr-o strategie metodică adaptată obiectivelor, conținutului temei și elevilor și prin utilizarea acelor mijloace de învățământ care pot facilita și eficientiza realizarea acestei sarcini didactice
- fixarea și sistematizarea conținuturilor predate prin repetare și exerciții aplicative
- explicații pentru continuarea învățării acasă și pentru realizarea temei.

Lecția de comunicare / însușire de noi cunoștințe - acest tip de lecție are un obiectiv didactic fundamental: însușirea de cunoștințe (și, pe baza acestora, dezvoltarea unor

capacități și atitudini intelectuale), dar prezintă o structură mixtă, îndeosebi la clasele mici. Când obiectivul didactic fundamental al lecției îl constituie însușirea unor noi cunoștințe, celelalte etape corespunzătoare tipului mixt sunt prezente, dar au o pondere mult mai mică; ponderea celorlalte etape este determinată de vârsta elevilor: la clasele mari, lecția de comunicare tinde chiar către o structură monostadială.

Variantele lecției de comunicare – însușire de noi cunoștințe se conturează pe baza unor variabile, precum:

- locul temei într-un ansamblu mai larg al conținutului
- strategia didactică elaborată de profesor/învățător în funcție de particularitățile de vârstă și nivelul pregătirii elevilor, etc.

Cele mai cunoscute variante ale acestui tip de lecție sunt:

◆ lecția introductivă: are rolul de a oferi o imagine de ansamblu asupra unei discipline sau a unui capitol și de a-i sensibiliza pe elevi în scopul eficientizării receptării noilor conținuturi;

◆ lecția prelegere, practicabilă doar la clasele liceale terminale, când conținutul de predat e vast, iar puterea de receptare a elevilor e foarte mare;

◆ lecția seminar: presupune dezbaterăa unui subiect în timpul orei pe baza studiului prelabil de către elevi a unor materiale informative; se realizează la clasele mai mari, când nivelul de pregătire și interesul elevilor pentru disciplină sunt ridicate;

◆ lecția programată, concepută pe baza manualului sau textului programat sau pe baza unor programe de învățare computerizate etc.

Structura generală a acestui tip de lecție este următoarea:

- momentul organizatoric prezent în orice lecție și prin care se asigură condițiile unei bune desfășurări a lecției
- pregătirea pentru tema nouă care constă în actualizarea, de regulă prin conversație, a unor cunoștințe anterioare, necesare noii învățări
- anunțarea subiectului (titlului) și a obiectivelor lecției, acestea din urmă vor fi prezentate într-o formă accesibilă în vederea motivării și cointeresării lor pe parcursul lecției
- transmiterea cunoștințelor, este etapa de bază a lecției, care ocupă cea mai mare parte a timpului. Prin strategii specifice, profesorul/învățătorul prezintă noul conținut și dirijează învățarea elevilor, asigurând o participare activă a acestora până la obținerea performanței vizate
- fixarea cunoștințelor, care se poate realiza prin conversații sau aplicații practice
- anunțarea și explicarea temei pentru acasă

Lecția de formare de priceperi și deprinderi, specifice unor domenii de activitate diverse: desen, muzică, abilități practice, educație fizică, literatură etc. Structura orientativă a acestui tip de lecție:

- moment organizatoric, care capătă o importanță sporită în cazul în care exersarea se bazează pe utilizarea unor mijloace de învățământ specifice (atelier, laborator)
- precizarea temei și a obiectivelor activității
- actualizarea / prezentarea, prin explicații sau conversație, a unor cunoștințe, ce reprezintă suportul teoretic al exersării
- explicarea și demonstrarea modelului acțiunii de executat, realizate de regulă de cadrul didactic, în vederea formării la elevi a modelului intern al acțiunii respective
- exersarea propriu – zisă, care se realizează mai întâi sub îndrumarea cadrului didactic și apoi independent, sub forma unor exerciții variate, dozate și gradate
- evaluarea rezultatelor obținute.

Acest tip de lecție se întâlnește la o varietate de obiecte de învățământ care au ca obiectiv formarea și exersarea deprinderilor intelectuale (matematică, gramatică), deprinderilor motorii (educație fizică, tehnologică, lucrări de atelier) sau capacităților creatoare (muzică, desen, compunere).

Adesea deprinderile nu pot fi formate într-o singură lecție, exersarea lor realizându-se pe parcursul mai multor ore, care se pot desfășura chiar succesiv, în aceeași zi.

Variante ale sale sunt: lecția în atelier, lecția în laborator, lecția de rezolvare de probleme, lecția de educație fizică, lecția – excursie, etc.

Lecția de fixare și sistematizare vizează consolidarea cunoștințelor însușite, dar și aprofundarea lor și completarea unor lacune. Se realizează prin recapitulare; recapitularea nu înseamnă reluarea într-o formă identică a unităților de conținut însușite anterior. Condiția de bază a eficientizării acestui tip de lecție o constituie redimensionarea conținuturilor în jurul unor idei cu valoare cognitivă relevantă, astfel încât elevii să fie capabili de conexiuni care să permită explicații din ce în ce mai complete și de aplicații optime și operative în contexte din ce în ce mai largi ale cunoașterii.

Structura orientativă a acestui tip de lecție:

- precizarea conținutului, a obiectivelor și a unui plan de recapitulare; este de dorit ca această etapă să se realizeze în doi timpi: înaintea desfășurării propriu – zisă a orei, apoi la începutul orei sau orelor de recapitulare
- recapitularea conținutului de bază a planului stabilit: această etapă e destinată clarificării și eliminării confuziilor constatate de cadrul didactic, stabilirii unor conexiuni prin

lărgirea contextului parcurs și realizării unor scheme sau sinteze care să pună în relație tot ceea ce reprezintă esențialul la nivelul conținutului analizat

- realizarea de către elevi a unor lucrări pe baza cunoștințelor recapitulate; în cazul lecțiilor de consolidare de deprinderi, această etapă ocupă ponderea cea mai mare în structură lecției și se concretizează, în funcție de specificul disciplinei, prin: rezolvare de exerciții și probleme, analize gramaticale, analize literare, realizarea unor lucrări având caracter tehnic, etc.

- aprecierea activității elevilor
- precizarea și explicarea temei

În funcție de întinderea conținutului supus recapitulării (o temă, un capitol, materia unui semestru sau a unui an școlar) se propun câteva dintre variantele posibile ale acestui tip de lecție: lecția de repetare curentă; lecția de recapitulare pe baza unui plan dat sau alcătuit împreună cu elevii, se realizează la sfârșitul unor capitole sau teme mari din programă; lecția de sinteză.

Pornind de la metodele sau mijloacele utilizate în desfășurarea lecției, variantele menționate pot conduce la noi variante: lecție de recapitulare sau de sinteză pe bază de exerciții aplicative (atunci când se urmărește consolidarea unor deprinderi), lecția de recapitulare cu ajutorul textului programat sau al unor programe recapitulative computerizate; lecția recapitulativă pe bază de fișe (concepute în funcție de nivelul dezvoltării intelectuale și al pregătirii și de ritmul de lucru al fiecărui elev) etc.

Lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare - aceasta urmărește constatarea nivelului de pregătire a elevilor, dar și actualizarea și încadrarea cunoștințelor în noi cadre de referință și semnificare, cu consecințe importante asupra viitoarelor trasee de învățare.

Structura relativă a acestui tip de lecție:

- precizarea conținutului ce urmează a fi verificat
- verificarea conținutului (în cazul verificării orale, această etapă poate constitui un bun prilej pentru sistematizarea cunoștințelor, corectarea de confuzii, etc)
- aprecierea rezultatelor – dacă în cazul verificării orale sau practice aprecierea se face la sfârșitul orei, în cazul verificării scrise acest moment se va consuma în următoarea întâlnire a cadrului didactic cu elevii
- precizări privind modalitățile de completare a lacunelor și de corectare a greșelilor și sugestii în legătură cu valorificarea conținuturilor actualizate în activitatea viitoare.

Variantele lecției de verificare și apreciere se stabilesc în funcție de metoda sau modul de realizare a evaluării: lecția de evaluare orală; lecția de evaluare prin lucrări scrise;

lecția de evaluare prin lucrări practice; lecția de evaluare cu ajutorul programelor computerizate.

Cum este firesc, tipologia lecției rămâne deschisă și permisivă la noi ipoteze și asocieri. Clasificarea, ca și specificitatea fiecărui tip de lecție nu constituie un șablon, o rețetă imuabilă, dată o dată pentru totdeauna. Ceea ce s-a reliefat în referatul prezentat nu constituie decât o platformă minimală, un punct de plecare pentru generarea de noi modalități de conjugare a unor momente ce nu pot fi totdeauna descrise sau anticipate în explorările de ordin teoretic. Practica educativă însăși poate sugera sau induce noi modalități de structurare a evenimentelor, de prefigurare a priorităților unei lecții.

Toate tipurile de lecții sunt perfectabile în funcție de capacitatea lor de valorificare efectivă a timpului pedagogic disponibil, care presupune construirea unor situații de instruire / învățare optime în raport cu condițiile externe în cadrul clasei de elevi.

BIBLIOGRAFIE

Cerghit, Ioan, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983

Cucoș, Constantin, *Pedagogie*; Polirom, Iași, 2006

Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, 1996

75. IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ PENTRU CARIERA DIDACTICĂ

Profesor CORENDEA DANIELA
Școala Gimnazială Nr.4, Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

Profesor CĂPĂȚĂNĂ MAGDALENA
Școala Gimnazială Nr.4, Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

REZUMAT

Asemenea oricărei profesii, cea de dascăl înseamnă cunoștințe, abilități, competențe specifice pe care trebuie să le dețină cei care aleg să urmeze această profesie. Formarea cadrelor didactice trebuie realizată atât la nivel teoretic, cât și practic. Practica pedagogică vizează mai multe tipuri de activități, precum: cunoașterea generală a școlii, observarea, familiarizarea cu desfășurarea procesului instructiv-educativ din școală; activități de cunoaștere și consiliere a elevilor; de planificare și proiectare a activităților didactice și a resurselor materiale; activități didactice efective, constând în proiectarea, realizarea și analiza lecțiilor asistate sau susținute.

Practica pedagogică este, poate, cel mai important element din formarea profesorului ca viitor formator de oameni, de personalități puternice, capabile să se adapteze cu ușurință în toate domeniile vieții.

Practica pedagogică reprezintă o activitate cu caracter didactic nemijlocit, desfășurată în cadrul școlilor de aplicație, cu clase gimnaziale sau liceale, în cadrul căreia practicantul, viitor profesor, își formează, își dezvoltă, exersează și operaționalizează competențele sale practice, de proiectare a întregului demers didactic, de realizare a predării, învățării și evaluării, autoevaluării, sub îndrumarea unui profesor cu experiență din acea școală, profesor mentor. În acest fel se realizează o legătură între priceperile, deprinderile și cunoștințele de psihologie școlară, de pedagogie și didactică, inclusiv de didactica specialității, precum și competențele necesare viitorilor profesori.

Practica pedagogică este activitatea prin care cele două laturi ale formării profesionale, didactică și de specialitate, interacționează cu adevărat. Importanța practicii

pedagogice rezultă și din faptul că este singura formă prin care se formează aptitudinea pedagogică și se pun bazele unui stil didactic personal.

Obiectivele, conținuturile și formele de organizare a activității de practică pedagogică sunt stabilite în funcție de formarea succesivă a unor competențe solicitate de profesiunea didactică. Principiile care exprimă concepția actuală asupra conținutului specific al profesiei didactice și asupra calităților unui bun profesor sunt: cadrul didactic este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei pe care o predă; cadrul didactic cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare; cadrul didactic are o atitudine reflexivă și este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional.

Practica pedagogică vizează următoarele obiective: formarea și dezvoltarea deprinderilor și capacităților practicanților de a opera cu informațiile de la disciplinele de specialitate și din domeniul științelor educației, prin transpunerea în practică a acestora; operarea cu programele școlare și celelalte documente și produse curriculare oficiale, întocmirea și punerea în aplicare a documentelor proprii; dobândirea deprinderilor și comportamentelor proprii ale profesiei de cadru didactic; formarea și dezvoltarea arsenalului metodologic pentru asigurarea unei corecte proiectări didactice, realizarea practică a lecțiilor și a activităților educative; dezvoltarea capacităților empatică, a celor de comunicare; formarea profilului profesional și moral a unui stil didactic propriu.

Profesorul mentor este acel cadru didactic de specialitate, remarcat prin activitatea și experiența didactică, având rolul de a organiza și îndruma nemijlocit practica pedagogică la disciplina respectivă și care asigură îndeplinirea în cele mai bune condiții ale acestei activități. El proiectează, organizează, susține lecții și diferite activități educative cu caracter demonstrativ pe care le discută cu practicanții. Lecțiile și activitățile se organizează la clase diferite, urmărindu-se aplicarea unei cât mai variate game de strategii și mijloace didactice, metode, instrumente, tehnici de evaluare.

Rolul profesorului mentor este de a explica și orienta spre înțelegerea științifică a organizării și desfășurării formelor de muncă respective, dezvoltând interesul pentru rezolvarea autonomă a problemelor de conținut, de ordin pedagogic, metodologic determinate de îndeplinirea anumitor activități. El va acorda consultații și sprijin practicanților în pregătirea, realizarea, evaluarea, autoevaluarea lecțiilor, a activităților finale; asistă la lecțiile susținute de practicanți, asigurând analiza și notarea acestora; coordonează și verifică elaborarea portofoliului de practică pedagogică; evaluează și notează activitatea de practică pedagogică.

Este necesar ca pregătirea inițială a cadrelor didactice să dețină un rol esențial la nivelul învățământului. Practica pedagogică este de fapt, o disciplină de bază a acestei formări inițiale, desfășurându-se prin îmbinarea a două dimensiuni, una ce vizează partea de instruire, materializată în practica observativă, alta de exercițiu, de aplicabilitate.

Sistemele de educație implică anumite componente care au statut de factori fundamentali în formarea inițială a cadrelor didactice. Pregătirea cadrelor didactice în formarea inițială a constituit și constituie un centru de interes în dezbaterile asupra educației. Formarea inițială a cadrelor didactice trebuie să se realizeze în contextul unei strategii clare, transparente și flexibile.

Privită din perspectiva următorilor ani, formarea inițială a cadrelor didactice este menită să asigure: înțelegerea modalităților prin care în procesele didactice, ideile, comportamentele indivizilor se influențează pentru toți cei care participă la procesele educaționale; dezvoltarea rolului cunoașterii de sine și a cunoașterii reciproce pentru formarea unei atitudini profesionale în cariera didactică; alegerea și utilizarea adecvată a scopurilor propuse, a celor mai adecvate metode de instruire; responsabilizarea socială și culturală a formatorilor, a cursanților; dezvoltarea unei etici profesionale specifice profesiei de cadru didactic; conturarea în timp a unei abordări multiculturală în realizarea proceselor educaționale ca urmare a diversității culturale. În formarea inițială a cadrelor didactice, se vor avea în vedere următoarele tendințe: orientarea spre profilul de competențe al cadrului didactic eficient ca o cerință a actului educațional; implementarea unei strategii destinate formării cadrelor didactice; interesul formabililor față de propria lor formare; implicarea personalului didactic într-o măsură mai mare în procesul de luare a deciziilor referitoare la programele și cursurile de formare; creșterea duratei activităților de perfecționare; transferarea acțiunilor de formare în unitățile școlare.

Practica pedagogică cu rol esențial în formarea inițială pentru cariera didactică reprezintă un bun prilej de a conștientiza și valorifica utilitatea și relevanța cursurilor de psihologie a educației, de pedagogie și de didactica disciplinei. Este motivul pentru care, îndrumătorii de practică, mentorii, își desfășoară activitatea în colaborare cu metodiștii pentru a se asigura că abordarea lor este unitară. Mentoratul presupune deținerea și exersarea unor competențe specifice.

În concluzie, profesorul trebuie să fie preocupat de calitățile esențiale ale actualului model al profesorului european. Este necesară creșterea calității procesului educațional, și îmbunătățirea imaginii cadrului didactic. Acesta trebuie să fie preocupat de cunoașterea standardului național al profesiei de cadru didactic, fiind respectate nevoile interne de

formare profesională în domeniu, dar și de abilitățile, competențele considerate a fi definitorii pentru un profesor bun.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1999;
2. Dumitriu C., *Strategii alternative de evaluare , modele teoretico-experimentale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2003;
3. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995;
4. Iucu R., *Fomarea cadrelor didactice: sisteme, politici, strategii* , Editura Humanitas Educațional, București, 2004;

76. ROLUL ȘI IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE

Profesor MARINESCU CAMELIA

**Colegiul De Silvicultură Și Protecția Mediului Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea**

Rezumat: Educația extracurriculară prin activitățile sale constituie modalitatea neinstituționalizată de realizare a educației, realizându-se în afara procesului de învățământ, având un rol bine stabilit în formarea personalității copiilor și tinerilor. Prin activitățile extracurriculare se urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Un impact pozitiv al activităților extracurriculare îl are formarea și dezvoltarea personalității elevilor, inițierea, proiectarea și implementarea de programe și proiecte prin atragerea de fonduri extrabugetare.

Educația este o componentă fundamentală a vieții sociale, o activitate necesară pentru orice comunitate umană, un factor de socializare și progres continuu comunitar. Educația este, deci, un proces complex de socializare și individualizare a ființei umane, în drumul său spre umanitate.

Conceptul de “educație” desemnează o activitate complexă prin care se asigură transmiterea informațiilor acumulate și a experienței dobândite de omenire prin-tr-o succesiune de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat de către educator asupra educatului, în vederea transformării acestuia într-o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare condițiilor istorico-sociale prezente și de perspectivă. Conceptul de “educație” desemnează o activitate complexă prin care se asigură transmiterea informațiilor acumulate și a experienței practice dobândite de omenire printr-o succesiune de acțiuni conștiente, sistematice și organizate.

Complexitatea fenomenului educațional rezultă din caracteristicile acesteia:

- universalitatea;
- istoricitatea;
- caracterul specific uman;
- caracterul permanent;
- diferențierea ei în funcție de contextele reale în care acționează;

- caracterul național.

Educația este un drept fundamental al omului, o condiție a libertății lui, a necesității sale de a se afirma.

În funcție de gradul de organizare și de oficializare al formelor sale educația poate fi:

-formală (oficială), un act pedagogic complex, programat, organizat, intenționat, conștient, îndrumat, care asigură predarea (comunicarea) și învățarea (dobândirea) de cunoștințe (teoretice și practice), într-un cadru active și interactive (profesor-educat), în vederea dezvoltării personalității celor supuși educației, pentru integrarea lor socio-profesional;

-non-formală (extrașcolară) este educația extrașcolară, desfășurată și de alte instituții decât cele de învățământ, și include orice formă de instruire pe care educatorul și educatul o susțin deliberat, iar ambele părți acceptă să comunice între ele în afara sistemului educativ școlar;

-informală (spontană) este o educație indirectă, care are loc fără o afirmare voită a educării și se realizează în împrejurări ce au, în principal, alte scopuri și în structuri socio-umane variate: familia, grupurile sociale, locul de muncă etc.;

Etimologic, termenul de „educație nonformală” își are originea în latinescul „nonformalis” preluat cu sensul „în afara unor forme special organizate pentru un anumit gen de activitate”. Tradiția educației non-formale este mai puternică în țările din Europa de Nord-Vest. Aici există deja o experiență de mai multe decenii în ceea ce francezii numesc “education populaire” iar cei din țările nordice “folkbildning” (educația poporului).

Educația nonformală contribuie la realizarea rolului educației, relevat și în Convenția cu privire la Drepturile copilului, art.29: „Educația trebuie să fie dirijată în sensul dezvoltării personalității și talentelor copilului, pregătindu-l pentru viața activă ca adult”.

Rolul educației nonformale derivă din faptul că aceasta permite:

- dezvoltarea competențelor, capacităților organizatorice, de autogospodărire, management al timpului, gândire critică, de adoptare a unor decizii sau rezolvarea unor probleme privind locul și rolul tinerilor în societate, de socializare;
- exersarea și dezvoltarea unor aptitudini și capacități, talente în artă, cultură, muzică, sport, pictură, IT, dezvoltarea competențelor lingvistice și multiplicarea posibilităților de utilizare a limbilor străine etc.;
- diversificarea mediilor de învățare cotidiene și valorificarea timpului liber al elevilor;

- participare voluntară, individuală sau colectivă, flexibilitate în organizare, astfel încât să răspundă intereselor elevilor, să le dezvolte personalitatea.

- petrecerea timpului liber într-un mod plăcut și organizat, punându-se accentul pe latura aplicativă, practică oferind elevilor posibilitatea de a-și forma un traseu de formare individualizat.

Activitățile extracurriculare pot îmbrăca variate forme: spectacole cultural-artistice, excursii, vizite, cercuri pe discipline sau cercuri literare, întreceri sportive, concursuri, serbări organizate cu diferite ocazii, scopul fiind DESTINDERE, DEZVOLTARE și DIVERTISMENT pentru formarea armonioasă a personalității.

Exemple de activități extracurriculare:

- vizionarea unor spectacole pentru copii;
- participări la concursuri naționale, internaționale, județene, seminare științifice, sesiuni de comunicări, work-;

- participări la evenimente și serbări pentru copii;
- participări la manifestări organizate de comunitatea locală, cu ocazia diverselor ocazii, evenimente, sărbători .

- ieșiri în natură – jocuri libere, observări în natură spontane sau dirijate, colecționare de materiale din natură, activități ce vizează protecția mediului;

- excursii, tabere, drumeții. Acestea ajută la dezvoltarea intelectuală și fizică a copilului, la educarea lui cetățenească și patriotică.;

- vizitarea unor obiective de interes cultural, educațional (case memoriale, muzee, expoziții);

- vizite, întâlniri care au loc în cadrul parteneriatelor încheiate cu diferiți reprezentanți ai comunității locale (poliția rutieră, pompieri, părinți, bibliotecari, muzeografi, medici, funcționari publici);

- sărbătorirea zilelor de naștere ale copiilor;
- alte activități în care părinții să fie implicați direct: școala părinților, personalități model, consultații pentru părinți;

- acțiuni de voluntariat, menite să contribuie la formarea unor competențe sociale și civice, orientând și dezvoltând la copii și tineri participarea civică și responsabilitatea socială.

- redactarea unor reviste.

Programele Uniunii Europene susțin activitățile incluse în educația nonformală, dezvoltând o serie de proiecte cum sunt:

- Programul european TINERET: vizite de studiu în țară sau în alte țări din Europa, mese rotunde, ateliere teoretice și practice (pictură, muzică, fotografie, graffiti, teatru, IT, literatură, dezvoltarea firmelor de exercițiu), activități culturale (vizite la muzee, centre culturale), jocuri interculturale, jocuri de cooperare, discuții în grupuri mici sau în plen despre probleme care îi preocupă pe tineri la ora actuală.

- Taberele tematice și de odihnă pentru elevi și pentru studenți, cluburile elevilor sau casele studenților, proiectele inițiate de organizații nonguvernamentale sau de alte instituții.

Toate acestea au în vedere dezvoltarea ingeniozității, creativității, comportamentului și ținutei, cultivarea limbajului, a tactului, a bunului simț, al culturii comunicării și cooperării în echipă;

BIBLIOGRAFIE:

1. Bîrzea, C., 1995, *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

2. Bocos M., *"Instruire interactivă"*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002;

3. Cazacu A., *Sociologia educației*, Hyperion, București, 1992.

4. Cernea Maria, *Contribuția activităților extracurriculare la optimizarea procesului de învățământ*, în "Învățământul primar" nr. 1 / 2000, Ed. Discipol, București;

5. Chisholm L., Hoskins B., *Trading up. Potential and performance in non-formal learning*, Council of Europe, 2005

6. Crăciunescu Nedelea, *Forme de activități extracurriculare desfășurate cu elevii ciclului primar*, în "Învățământul primar" nr. 2, 3 / 2000, Ed. Discipol, București;

7. Ghiviriga Luminița, *"Relația profesor-elev din perspectiva lecției moderne"*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

77. ROLUL ȘI IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC, PARTE INTEGRANTĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EUROPEAN

**Profesor Inginer SMEDOIU CONSTANTIN SORIN,
Colegiul de Silvicultură și Protecția Mediului Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea**

Viitorul profesor, trebuie să fie preocupat de cunoașterea standardului național al profesiei de cadru didactic, de respectarea nevoilor interne de formare profesională în domeniu, de formarea abilităților și competențelor considerate a fi definitorii pentru un profesor bun, calități esențiale regăsite și în actualul model al profesorului european. Pentru dobândirea competențelor *metodologice*, activitatea de practică pedagogică, constă în asistența la lecții, proiectarea lecțiilor și susținerea acestora. De asemenea, pentru dobândirea competențelor de *evaluare* a elevilor, activitatea de practică pedagogică, constă în proiectarea lecției de evaluare, selectarea celor mai potrivite metode de evaluare în funcție de parametrii vizați, analiza unei probe de evaluare și aprecierea rezultatelor școlare. Pentru dobândirea competențelor de *comunicare* și *relaționare*, activitatea de practică pedagogică, constă în proiectarea și susținerea unor lecții, autoanaliza lecțiilor, activități de cunoaștere a elevilor și relaționare cu aceștia, munca în echipă. Competențele *psihosociale* dobândite din activitatea practică pedagogică, constau în aplicarea unor metode activ participative în activitatea de predare, organizarea unor activități didactice pe grupe. Pentru dobândirea competențelor de *management educațional*, activitatea de practică pedagogică, constă în activități de management al procesului didactic în condițiile susținerii lecțiilor, soluționarea unor situații de conflict la nivelul clasei de elevi, analiza și comentarea lecțiilor susținute, activități de organizare a clasei de elevi. Competențele *tehnologice* dobândite din activitatea practică pedagogică, constau în proiectarea și susținerea unor lecții, elaborarea și utilizarea unor mijloace didactice adecvate lecțiilor susținute.

Viitorul profesor, trebuie să fie preocupat de cunoașterea standardului național al profesiei de cadru didactic, de respectarea nevoilor interne de formare profesională în domeniu, de formarea abilităților și competențelor considerate a fi definitorii pentru un profesor bun, calități esențiale regăsite și în actualul model al profesorului european.

Imaginea publică a profesiei de cadru didactic, trebuie îmbunătățită continuu, prin creșterea calității procesului educațional.

Practica pedagogică se organizează în unități de învățământ (preuniversitar, preșcolar, primar, gimnazial, liceal, vocațional, special) selecționate de Inspectoratele Școlare, dintre cele care pot oferi modele autentice de exercitare a profesiei didactice sub aspect pedagogic, deontologic, didactic și științific. Aceasta, cuprinde mai multe tipuri de activități, dintre care o importanță majoră o prezintă următoarele:

- Cunoașterea și consilierea elevilor;
- Cunoașterea generală a școlii (familiarizarea cu modul de desfășurare a procesului instructiv – educativ din unitate);
- Cunoașterea problemelor specifice managementului unității de învățământ;
- Activități de planificare și proiectare a activităților didactice și a resurselor materiale;
- Activități de cunoaștere a modalităților și a problemelor specifice realizării de parteneriate școală – familie – comunitate; etc.

Pentru dobândirea competențelor *metodologice*, activitatea de practică pedagogică, constă în asistența la lecții, proiectarea lecțiilor și susținerea acestora. În urma acestor activități, studenții vor dobândi anumite competențe specifice:

- realizarea activităților instructiv – educative în conformitate cu obiectivele precizate;
- proiectarea conținuturilor instructiv – educative;
- manifestarea unei conduite metodologice adecvate în plan profesional;
- utilizarea metodelor și strategiilor de predare adecvate particularităților individuale sau de grup, scopului și tipului lecției;
- aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea capacităților de formare;
- organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant; etc.

Pentru dobândirea competențelor de *comunicare* și *relaționare*, activitatea de practică pedagogică, constă în proiectarea și susținerea unor lecții, autoanaliza lecțiilor, activități de cunoaștere a elevilor și relaționare cu aceștia, munca în echipă, iar competențele specifice dobândite constau în manifestarea comportamentului empatic, accesarea diverselor surse de informare în vederea informării, proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv –

educativ, ca act de comunicare, stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare, etc.

De asemenea, pentru dobândirea competențelor de *evaluare* a elevilor, activitatea de practică pedagogică, constă în proiectarea lecției de evaluare, selectarea celor mai potrivite metode de evaluare în funcție de parametrii vizați, analiza unei probe de evaluare și aprecierea rezultatelor școlare.

Competențele *psihosociale* dobândite din activitatea practică pedagogică, constau în aplicarea unor metode activ participative în activitatea de predare, organizarea unor activități didactice pe grupe, iar competențele specifice dobândite constau în asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic și valorificarea metodelor și tehnicilor de activizare a elevilor.

Competențele *tehnologice* dobândite din activitatea practică pedagogică, constau în proiectarea și susținerea unor lecții, elaborarea și utilizarea unor mijloace didactice adecvate lecțiilor susținute, iar competențele specifice dobândite constau în exersarea unor comportamente relevante pentru perfecționarea activității didactice și conceperea și utilizarea materialelor/mijloacelor de învățare.

Pentru dobândirea competențelor de *management educațional*, activitatea de practică pedagogică, constă în activități de management al procesului didactic în condițiile susținerii lecțiilor, soluționarea unor situații de conflict la nivelul clasei de elevi, analiza și comentarea lecțiilor susținute, activități de organizare a clasei de elevi, etc., iar competențele specifice dobândite constau în asimilarea cunoștințelor de tip organizațional, asumarea integrală a diferitelor roluri specifice profesiei de cadru didactic, adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea situațiilor de criză educațională, utilizarea tehnicilor și metodelor de autocontrol psihocomportamental, etc.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cucuș C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1999;
2. <http://www.rcsedu.info>;

78. MENTORATUL ÎN ROMÂNIA ȘI ÎN FRANȚA

Profesor POPESCU CORINA
Colegiul Economic Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

Educațional, mentoratul este o relație de colaborare temporară între doi profesori bazată pe relația dintre un profesor mai experimentat și un novice, sau un profesor debutant.

Scopul acestei relații este acela de a oferi noului profesor, un sistem de sprijin care să-l poată ajuta pe acesta să reușească.

Cercetările au arătat că există o legătură între colaborarea dintre profesorul experimentat și debutant, în sensul sunt mai multe șanse ca acesta din urmă să rămână în profesia de cadru didactic, decât cei care nu sunt susținuți.

Mentorii eficienți trebuie să aibă pregătirea și practica lucrului cu adulții, să știe să asculte, să facă observații, și să fie capabili de rezolvarea problemelor.

În domeniul educației, la noi în țară, mentoratul este un proces complex și multidimensional de orientare, de predare, influențare și sprijinire al unui nou profesor.

Este general acceptat faptul că un profesor mentor conduce, ghidează și sfătuiește un altul mai tânăr în profesie și experiențe, într-o situație de muncă caracterizată prin încredere reciprocă și convingere .

Mentoratul promite **beneficii** potențiale în cel puțin următoarele trei domenii:

1. Pregătirea noului profesor (cel mentorat) pentru a ajuta tranziția profesorilor debutanți spre sala de clasă și pentru a-i ajuta să se acomodeze la școală, la mediul în care vor lucra.

2. Dezvoltarea carierei (mentor) oferă o cale de conducere, de recunoaștere publică și recompensă pentru profesorii cu experiență calificați care servesc școlile lor ca mentori, care susțin dezvoltarea și / sau contribuie la curriculum și la îmbunătățirea instruirii.

3. Dezvoltarea profesională și inovarea programului (comunitate) pentru a dezvolta capacitatea de inovație a școlii și pentru a ghida reforma educației la nivel local.

Sistemul de organizare a mentoratului în Franța

Mentorii, institutorii și profesorii, prin dubla misiune – aceea de a preda la clasă, dar și aceea de a forma adulții – reprezintă o garanție a dimensiunii profesionale a formării.

Misiunea mentorului. Așa cum se întâmplă și în România, în Franța mentorul contribuie la formarea inițială a cadrelor didactice, fie că este vorba despre studenți care se pregătesc să susțină examenul de titularizare, fie de profesori debutanți.

Mai mult decât atât, mentorul participă și la formarea continuă a profesorilor care au obținut deja definitivatul sau gradul II. În Franța, mentorul își derulează activitatea de formator sub îndrumarea inspectorului sau a directorului serviciului de formare din cadrul Ministerului Educației.

Mentorul este în măsură să intervină în mai multe direcții:

- primirea, prezentarea și introducerea în clasă a profesorilor stagiați în cazul unor stagii de observare sau al derulării practicii pedagogice propriu-zise;
- îndrumarea și monitorizarea studenților în cazul unui stagiu de formare specific;
- activități de tutorat pentru unul sau pentru mai mulți profesori stagiați ;
- elaborarea și realizarea unor activități care țin de formarea inițială, în funcție de convențiile încheiate de rectorate/inspectorate și universități, cum ar fi formarea profesorilor stagiați și formarea continuă în general.

În Franța, profesorul mentor deține un certificat care atestă calitatea sa de tutore, dar și de formator pentru adulți. Aceste două calități sunt obligatorii pentru îndeplinirea statutului de profesor mentor, în timp ce în România nu există această condiție. În Franța, profesorul mentor trebuie să fie în mod obligatoriu profesor titular, exercitând astfel două funcții: cea de profesor/profesor diriginte și cea de formator pentru adulți.

Aceste două funcții conferă profesorului mentor un statut special în cadrul activității de formare a profesorilor stagiați, în calitate de expert polivalent în privința metodelor practice de lucru la clasă, dar și în calitate de garant al unei activități de tutorat eficiente, corect articulată din punct de vedere teoretic și practic, mentorul fiind capabil să analizeze obiectiv diversitatea situațiilor de învățare și diversitatea abordărilor, astfel încât efectele formării să fie cele așteptate.

Mentorul contribuie la construcția progresivă a competențelor profesionale, analizează practicile la clasă, integrând exigențele și constrângerile specifice.

Integrarea profesorilor stagiați. Mentorul îi integrează în clasă sa pe studenții care efectuează un stagiu de observare sau de practică ghidată. Acesta asigură, astfel, o inițiere în meseria de profesor, astfel încât studenții își pot însuși și pot înțelege progresia secvențelor și mai apoi ansamblul de activități didactice la clasă.

Profesorul mentor consiliază permanent, dar participă și la procesul final de evaluare a stagiului efectuat de viitoarele cadre didactice.

Activitățile de tutorat și de monitorizare. În timpul anului de stagiatură, profesorul debutant beneficiază de sprijinul întregii echipe de cadre didactice din școală. Profesorul mentor îl consiliază pe debutant în privința comportamentului la clasă, îl ajută să-și pregătească lecțiile și să-și analizeze critic propria prestație didactică.

Profesorul mentor îl primește în asistențe la clasă pe profesorul debutant ori de câte ori acesta solicită acest lucru. Profesorul mentor redactează periodic rapoarte de monitorizare a activității profesorului stagiar și participă la evaluarea parcursului său.

Profesorul mentor poate să participe – în calitate de formator – la cursurile de formare continuă organizate de inspectorat/rectorat sau în cadrul unei convenții, cu universitățile. Profesorii mentori participă și la activitățile specifice de integrare a profesorilor debutanți, organizate la fiecare început de an școlar de inspectoratele școlare/rectorate. Cu această ocazie, mentorii pot culege în mod direct, concret, date despre nevoile profesorilor debutanți.

Activitățile de formare inițială. În afara activităților de îndrumare și monitorizare, de tutorat și de formare continuă, mentorul poate fi solicitat să intervină, punctual, sau periodic, în cadrul formării inițiale a studenților, mai ales la nivel de masterat. În acest caz, activitățile sale sunt cuprinse în cadrul unei convenții semnate de inspectorat/rectorat și universitate.

Rolul de mentor secundar. Exigențele formării profesionale a viitorilor profesori legate de situații concrete de învățare, de efectivele de elevi ce trebuie formați și dorința de a diversifica paleta școlilor în care se derulează stagiile de practică (în funcție de ciclurile pedagogice, de zonele geografice, de specificul socio-cultural, etc.), fac necesară multiplicarea terenurilor susceptibile de a găzdui profesori stagiați.

Iată de ce, dincolo de mentorii propriu-ziși, desemnați inițial, se face apel la mentorii secundari – profesori voluntari care îi primesc pe stagiați, temporar, la clasă pentru stagii de observare a lecțiilor și pentru stagii de practică ghidată, pentru a ajuta mentorul desemnat în îndrumarea și monitorizarea acestora.

Mentorii secundari cunosc foarte bine cerințele legate de formarea inițială a viitoarelor cadre didactice și sunt desemnați să ocupe această funcție grație experienței acumulate și capacității probate de a transmite cunoștințe, de a oferi explicații privind realitățile din sala de clasă și din școală, în general.

Mentorii secundari sunt desemnați anual de către inspectoratul școlar/rectorat, la propunerea inspectorilor.

Mentorii secundari își exercită funcția în colaborare cu mentorii propriu-ziși. Echipele pedagogice din universități, în colaborare cu inspectorii de specialitate, organizează periodic reuniuni de informare și activitățile de formare pentru a-i pregăti pe mentori și pe

mentorii secundari pentru rolul pe care trebuie să-l îndeplinească și pentru a-i sensibiliza în privința consecințelor formării inițiale.

Concluzii

Calitatea profesorilor determină, fără îndoială, calitatea procesului de predare-evaluare- învățare și este direct proporțională cu nivelul rezultatelor obținute de elevi.

Acesta este motivul pentru care, în toate țările lumii, formarea inițială a profesorilor este tratată cu maximă seriozitate și sunt căutate permanent modalități de ameliorare a acestui proces. În aceeași măsură, stagiile de mentorat au o importanță capitală, reprezentând etapa cheie de armonizare a cunoștințelor teoretice cu cele practice, etapa de formare a identității profesionale.

Este de dorit ca profesorii mentori să creeze conexiuni speciale cu profesorii debutanți, bazate pe respect, pentru a oferi satisfacție tuturor partenerilor implicați în stagiul de mentorat și mulțumire față de ceea ce s-a clădit în domeniul formării profesionale, cu eforturi comune.

Profesorii mentori sunt responsabili pentru schimbările de percepție, modificarea sistemelor de valori și comportamente ale tinerilor profesori, acesta fiind însuși scopul profesional al stagiilor de mentorat.

Provocările stagiilor de mentorat sunt multiple, iar profesorii mentori au nevoie de numeroase calități profesionale, dar și personale pentru a le face față – deschidere, competențe de comunicare interpersonală, abilitatea de a identifica oportunități în sfera profesiei, flexibilitate, puterea de a se concentra pe o problemă diversă, capacitatea de a identifica precis momentele de derută și de stres – atribute capitale pentru consilierea profesională eficientă.

Pe de altă parte, profesorii debutanți au nevoie de îndrumare și de susținere constantă pentru a face față provocărilor, atunci când învață să fie profesori.

Stagiul de mentorat cade, astfel, sub incidența unui complex de factori – atât obiectivi, cât și subiectivi – motiv pentru care se poate afirma că planificarea detaliată, abordarea sistematică, riguroasă și monitorizarea atentă sunt singurele soluții care pot garanta reușita profesională a tânărului cadru didactic.

BIBLIOGRAFIE:

Andreescu Magda Cornelia, Apetroae- Manualul mentorului, Editura Spiru Haret, IAȘI, 2014.

79. ÎNVĂȚAREA DIFERENȚIATĂ

Profesor BANU CRISTINA

Școala Gimnazială Sat Valea Mare, Băbeni

Județul Vâlcea

Motto:

„Învață-mă să merg și voi alerga,

Învață-mă să privesc și voi vedea,

Învață-mă să aud și voi asculta,

Învață-mă să cânt și mă voi bucura.” (Donna Clovis)

Concepția științifică cu privire la tratarea individuală a elevilor constă în cunoașterea gradului de evoluție a diferitelor procese psihice, a gradului de dezvoltare, a tipului de inteligență caracteristică fiecărui copil, pentru a putea folosi mijloace adecvate în scopul dezvoltării acestuia la nivelul standardelor școlare.

„Nu cunoaștem natura nici unui proces psihic. Nu cunoaștem nici în ce constă natura inteligenței. Prin urmare nu se pune problema de a măsura obiectiv ceva a cărui natură ne este necunoscută. Nu se pune deci problema măsurării obiective a inteligenței umane ” (Jean Piaget, 1945).

Diferențele individuale le putem remedia prin individualizarea și diferențierea procesului instructiv-educativ.

Individualizarea învățării se poate realiza prin: învățământ particular cu preceptor sau mediator individual, prin sisteme de învățământ individualizate complet (ambele imposibil de realizat în sistemul de învățământ organizat pe clase), dar și prin: programe compensatorii (programe de recuperare/îmbogățire) și tratament pedagogic individual.

Diferențierea învățării se poate realiza prin:

- folosirea sarcinilor diferențiate în micro-grupuri eterogene în clasa de elevi;
- folosirea de sarcini diferențiate în micro-grupuri omogene în funcție de performanță;
- înterînvățarea în microgrupuri eterogene ;
- programe compensatorii de ratapare și de îmbogățire:
- înterînvățarea în microgrupuri fals-eterogene.

Diferențierea vizează tehnologia didactică, diferențierea sarcinilor de muncă independentă în clasă sau acasă, stimularea inițiativelor și intereselor personale ale elevilor.

Diferențierea conținutului se realizează prin: trunchi comun, curriculum la decizia școlii, cursuri, activități complementare celor din programul obligatoriu pentru toți, cursuri diferite ca nivel pentru aceeași disciplină, activitate extracurriculară corelată cu cea școlară.

Diferențierea se realizează prin modul de organizare a activității școlare, a activității didactice și prin metodologia didactică aplicată. Distingem patru moduri de organizare a activității:

- a) activitate colectivă, caracterizată prin transmiterea informației de la profesor către elevi;
- b) activitate pe grupe, în general omogene, constituite după un anumit criteriu;
- c) activitate pe echipe, grupe eterogene, constituite după preferința elevilor pentru o activitate;
- d) activitate individuală, independentă.

Eșecul școlar este o realitate în școala contemporană, el fiind determinat de cauze psihoindividuale, socio-familiale și pedagogice. Poate fi prevenit, diminuat sau înlăturat, dacă este identificat la timp pe baza studierii cauzelor, dacă se cunosc fazele acestui proces și se acționează în etape de către toți factorii educaționali prin folosirea unor metode adecvate.

Aptitudinile și talentele elevilor pot fi dezvoltate prin :

- curriculum școlar care cuprinde disciplinele opționale ;
- organizarea de clase speciale sau grupe omogene sub aspectul aptitudinilor ;
- organizarea pe obiecte a unor ateliere și proiecte de cercetare ;
- tabere de creație pentru cei talentați ;
- studiu individual proiectat și dirijat spre dezvoltarea aptitudinilor ;
- mentoratul unor specialiști în domeniu.

E. Planchard spune că în general “linia de conduită a profesorului este aceea de a-i frâna pe aceia care se arată prea inteligenți, de a-i stimula pe cei care nu sunt destul de dezvoltați, pentru realizarea unor norme unice.” Elevii diferă din punct de vedere al aptitudinilor, a ritmului de învățare, a gradului de înțelegere a fenomenelor (unii aprofundează, alții sunt superficiali), a capacității de învățare, a rezultatelor obținute.

BIBLIOGRAFIE:

Neacșu Ion, “*Metode și tehnici de învățare eficientă*”, Editura Militară, București, 1990

Radu Ion, *“Invățământul diferențiat. Concepții și strategii”*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978

Jinga I., Negret I., *“Invățarea eficientă”*, Editura Edilis, București, 1994

Joița E., *“Eficiența instruirii”*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999

80. MODELE DE EDUCAȚIE DIFERENȚIATĂ

Profesor POPA ECATERINA GEORGETA

Colegiul De Silvicultură Și Protecția Mediului Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Rezumat: Învățarea diferențiată presupune adaptarea procesului instructiv-educativ la potențialitățile individuale, la ritmul și stilul de învățare al elevului, la interesele și abilitățile fiecăruia.

Educația diferențiată a învățării are la baza un sistem centrat pe elev.

Activitatea cadrului didactic va deveni mai eficientă și va economisi timp în predare pentru că nu va fi nevoie să revină frecvent asupra conținuturilor sau să realizeze programe de pregătire suplimentară pentru elevii care au lacune în învățare .

Educația diferențiată și personalizată presupune o abordare completă, din perspectiva curriculum-ului în sens larg, cu toate componentele și interacțiunile dintre acestea.

Una dintre tendințele modernizării învățământului vizează flexibilitatea instrucției și educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriile posibilități și interese. Procesul de predare-învățare-evaluare trebuie să-l pună pe elev cât mai devreme posibil în posesia unor mijloace proprii de însușire a cunoștințelor, de aplicare în practică în mod constant și creator a acestora. Cadrul didactic trebuie să adapteze întregul demers educațional la diversitatea indivizilor și grupurilor, talentelor individuale, evitând marginalizarea ori excluderea socială. Educația ține seama, deci, atât de disponibilitățile aptitudinale individuale, de specificitatea persoanei, cât și de cerințele mediului ori de tradițiile culturale ale grupurilor care compun societatea, în scopul unei integrări sociale optime a fiecăruia. Diferențierea și individualizarea instruirii constituie o problemă pedagogică veche, dar mereu actuală, deoarece oamenii se deosebesc unii de alții nu doar în ceea ce privește felul lor de agândi și a fi, ci și prin capacitatea și ritmul de învățare, prin atitudinea față de aceasta (I. Jinga, 2005, p. 146). Diversitatea umană a pus în fața pedagogiei și a psihologiei educației problema complexă a diferențierii și individualizării instruirii, ca premisă indispensabilă pentru asigurarea reușitei fiecărui elev și realizarea unor performanțe cât mai apropiate de potențialul său intelectual maxim.

Una dintre premisele cele mai importante ale instruirii diferențiate pornește de la teoria lui B.F. Skinner, considerat părintele instruirii programate. Ideea inovatoare a lui Skinner (Știința învățării și arta predării, 1954) postulează că din orice material de învățare se rețin elementele cele mai simple, indiferent de gradul de complexitate sau dificultate al acestuia. Împărțirea sarcinii de învățare în mai multe unități, ca într-un lanț cu mai multe verigi, oferă elevului posibilitatea de a asimila chiar și cele mai dificile cunoștințe. Fiecare verigă sau „pas mic” al învățării se verifică pe baza unor liste de întrebări și de răspunsuri, anexate fiecărei unități de învățare. Astfel, orice elev poate învăța un conținut conform ritmului propriu de asimilare. Trecerea de la o „verigă” la alta se face numai după verificarea deplinei învățări a „verigii” anterioare. În acest mod se ating trei scopuri: feedback permanent, formarea autocontrolului în cazul elevului și evaluarea formativă în cazul profesorului. Această abordare conceptuală a procesului de instruire explică, pe de-o parte, existența unor elevi care învață mai rapid și mai profund decât alții, iar pe de altă parte le oferă posibilitatea de a avansa potrivit dotării lor intelectuale.

Instruirea diferențiată vizează adaptarea activității de învățare - îndeosebi sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al metodologiei didactice - la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere, ritmul de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte (I. T. Radu, 1969). Unii dintre factorii care solicită realizarea unei activități didactice diferențiate sunt: deosebiriile dintre copii de aceeași vârstă supuși unui proces comun de instruire, înțelegerea nevoii de a nu uniformiza, ci de a oferi condiții de afirmare a celor dotați cu înzestrări personale deosebite, ori cu ritmuri mai alerte sau mai lente în acumulări. Acești factori sunt strâns legați de dimensionarea psihologică a personalității umane care se distinge printr-o sinteză de dispoziții, tendințe biologice, înclinații înnăscute, pe de o parte, și însușiri formate în cursul vieții și activității, pe de altă parte. Deosebirile individuale sunt o realitate, iar natura și gradul lor de dezvoltare sunt de multe ori ușor sesizabile, astfel că nu ne vom găsi niciodată în fața omului în general, ci întotdeauna în fața unui om particular, a unui individ care, de multe ori, se dovedește a fi o enigmă.

Modele de educație diferențiată

Harta conceptuală (apud E. Joița, 2007)

1. Comunicarea sarcinii de lucru: Vor fi formate grupe de lucru de câte 4-5 cursanți și se va formula cerința ca fiecare să realizeze harta conceptuală a educației diferențiate, pe baza cuvintelor completate în lista de inventariere.

2. Activitate pe grupe: Grupele vor completa harta cu termenii reprezentativi.

3. Activitate frontală: Fiecare grupă va prezenta rezultatele și se va realiza o hartă conceptuală comună, cu valorificarea experienței fiecărui cursant și corelarea acesteia cu noile propuneri teoretice din cadrul cursului.

Lista de inventariere (apud E. Joița, 2007)

1. Comunicarea sarcinii de lucru: Cadrele didactice vor fi invitate să propună cuvinte care reflectă cel mai bine educația diferențiată, după parcurgerea definițiilor și a unor filme educaționale.

2. Activitate individuală: Cuvintele selectate, funcție de gradul de generalitate și relevanța în raport de problematica educației diferențiate sunt trecute în lista de inventariere mai jos prezentată, într-o construcție ideatică unitară.

3. Activitate frontală: Sunt prezentate la nivelul întregului grup de formabili conceptele propuse, se analizează asocierile posibile la nivelul construcțiilor conceptuale propuse de grupele de lucru.

Posterul (apud M.E. Dulamă, 2002)

1. Comunicarea sarcinii de lucru: Se vor forma grupuri de câte patru participanți, care vor avea ca sarcină să realizeze un poster, reprezentând fie clasa tradițională fie clasa diferențiată.

2. Activitate pe grupe: Fiecare grup realizează posterul.

3. Activitate frontală: La final, se prezintă posterul realizat, cu explicarea motivelor pentru care s-a adoptat structura respectivă, iar posterele vor fi afișate pentru a fi vizualizate de către toți participanții.

BIBLIOGRAFIE

1. Crețu, C. (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași.
2. Jinga, I. (2005), *Educația și viața cotidiană*, E.D.P., București.
3. Joița, E. (coord.) (2007), *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, E.D.P., R.A., București
4. MEC, UNICEF (2006), *Strategii educaționale centrate pe elev*, București
5. Păcurari, O., Ciohodaru, E., Marcinschi, M., Constantin, T. (2005), *Să ne cunoaștem elevii*, Educația 2000+, București.
6. Przesmycki, H. (1991), *Pédagogiediférenciée*, Hachette, Paris.

81. EDUCAȚIA DIFERENȚIATĂ ȘI SUSȚINEREA PRACTICII PEDAGOGICE

**Profesor SMARANDACHE VALENTIN,
Liceul Tehnologic General Magheru, Râmnicu Valcea
Județul Vâlcea**

**Profesor SMARANDACHE CRISTINA ,
Colegiul Economic , Râmnicu Valcea
Județul Vâlcea**

Clasele numeroase, numărul mic de ore pe săptămână alocate unei discipline, reacția de cele mai multe ori negativă a părinților și interpretarea clasării pe nivele a copiilor sunt doar câteva dintre piedicile pe care le întâmpinăm în aplicarea metodelor de lucru diferențiat la clasele noastre.

Practica pedagogică necesară înainte de intrarea în clasă este esențială pentru atingerea telurilor personale, dar și a obiectivelor disciplinei predate, pentru fiecare capitol studiat cu copiii.

În condițiile actuale suntem însă din ce în ce mai mulți “luptători” pentru reușita școlară a elevilor noștri, urmărind educația centrată pe elev.

Fără o experiență prealabilă de intrare în clasă, teoria învățată la cursurile de pedagogie și psihologie reprezintă doar “o hartă fără legendă”, sau vizitarea unei case cu etaj fără scări sau lift.

Una dintre cele mai utilizate metode interactive în acest sens este gruparea elevilor după nivelul cunoștințelor și cât timp o grupă lucrează, celelalte grupe își explică.

Sunt situații în care elevii astfel grupați sunt atenți și la ce le este explicat colegilor din celelalte grupe și uneori chiar întreabă ce se lucrează. Este clar în acel moment că regruparea este o necesitate. Niciodată nu este benefic pentru procesul de învățare ca grupele să rămână neschimbate pentru mult timp, deoarece copiii nu vor mai încerca, nu se vor mai strădui să evolueze la acea disciplină, încercând să mai sperie ca or să treacă într-o grupă cu exercițiile ce au grad de dificultate ridicat.

În general părinții reacționează la început cu multă reticentă la diferențierea gradului de dificultate al exercițiilor pentru copiii dumnealor. Puține sunt cazurile în care rămâne însă această atitudine, deoarece rezultatele nu se lasă așteptate.

Experiența este cea care lasă efectele metodelor folosite să se ivească, dar și prospectiva debutantului induce “explozia” inovativă în realizarea celor propuse în cadrul unei unități de învățare. Practica pedagogică însă le poate împleți pe cele două.

Progresul școlar este asigurat de concurența între elevii noștri, dar și de lucrul în echipă, o altă metodă de lucru diferențiat. În acest caz copiii se ajută între ei și învață unul de la celălalt, fiind nevoiți să învingă celelalte echipe, ale colegilor lor. Este foarte important ca și recompensele, în acest mod de lucru, să fie substanțiale.

Astfel, dacă pe lângă nota încurajatoare pentru evoluția pozitivă obținută de elev, el o să fie și evidențiat în cadrul colectivului, sau chiar trecut într-o grupă superioară educativ-valorică celei din care făcea parte în orele destinate lucrului diferențiat, atunci interesul cooperării în favoarea dezvoltării cognitive va genera succesul școlar.

Toate formele de organizare a activității la clasă constituie variante diferențiate pentru învățarea diferențiată.

Este bine de știut că performanța nu va putea să fie obținută niciodată fără orele de lucru separat, în afara orelor de clasă, departe de stresul fiecărei ore, în timpul dedicat și sacrificat de comun acord între elev și profesor.

Instruirea diferențiată nu e doar cerința ce privește un aspect sau altul al procesului complex de instruire, este o necesitate în vederea dezvoltării personale și pregătirea individului pentru viața socială într-o societate în continuă schimbare.

Caracterul unitar al sistemului de învățământ din țara noastră, al șanselor egale de instruire și educație trebuie să asigure aceeași pregătire tuturor copiilor țării, inclusiv al celor defavorizați datorită motivelor medicale sau oricărui altor motive. Datorită acestui fapt este necesară o atenție deosebită în alcatuirea proiectelor de lucru diferențiat, avându-se în vedere principiile care vizează activitățile din învățământ atât ca macrosistem, cât și componentele sale, ca microsistem.

Fiecare elev este unic, așa încât aplecarea către el în vederea educației și instruirii necesare trebuie realizată individual, ținându-se seama de particularitățile copilului și în fiecare moment trebuie avute în vedere atât capacitățile descoperite, cât și sensibilitățile copilului, astfel încât elementele instructive să se integreze în sfera particulară a educabilului.

În practică sunt foarte puține ore în care putem în adevăratul sens să exersăm diferențiat la clasă cu copiii, însă evoluția acestor demersuri în folosul elevilor ar putea să existe cel mai sigur când vom avea aprobate efective mai puțin numeroase decât la acest moment. Avem exemple în Uniunea Europeană și ar trebui să le urmăm.

82. ANXIETATEA ÎN PERFORMANȚA INSTRUMENTALĂ

Profesor MANAFU ELENA MIHAELA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Anxietatea de performanță a fost dintotdeauna o problemă reală cu care s-au confruntat dintotdeauna instrumentiștii.

Atât de frecventă, această problemă a fost neglijată mult timp în educația și monitorizarea tinerilor interpreți. Cu siguranță, fiecare profesor s-a confruntat în munca la clasă cu efectele negative ale anxietății de performanță asupra calității interpretărilor elevilor. Este important deci, să urmărim modalitățile de tratare/anihilare a anxietății, ca cerință obligatorie în parcursul unui instrumentist spre atingerea nivelului de performanță.

Este cunoscut faptul că orice elev instrumentist este supus unor solicitări de natură fizică și psihică, în timpul interpretării și al studiului individual. Competiția și evaluarea continuă, expectanțele și presiunile profesorilor, ale familiei îl fac vulnerabil în fața anxietății de performanță. Profesorii trebuie să își adapteze tehnicile de predare la particularitățile de dezvoltare și stilul de învățare al fiecărui elev, însă rolul lor nu se limitează la pregătirea tehnică și muzicală a acestuia. Ei trebuie să asigure totodată și pregătirea mentală, să ofere sprijinul și susținerea necesare după interpretare, atunci când este necesar, și să cunoască tehnici de prevenire și management ale anxietății de performanță.

Dar ce este *anxietatea*? Lumea contemporană este o lume a violenței, a îndatoririlor și declinului valorilor morale, anxietatea devenind una dintre cele mai răspândite tulburări ale afectivității umane. Din nefericire, oamenii sunt din ce în ce mai dependenți de muncă, adorm la ore târzii, se trezesc prea devreme, lucrează multe ore peste programul obișnuit, nu se odihnesc și relaxează atât cât ar trebui. Schimbările radicale, evenimentele care induc stări de neliniște și stres, toate acestea sunt cauze ale anxietății. Însă, această dereglare poate apărea și fără să existe un anumit factor sau o relație cauză-efect.

Anxietatea este starea de teamă, neliniște, agitație, nesiguranță și nervozitate. Simptomele anxietății includ stări de hipertensiune, neajutorare, inadaptabilitate, tristețe și îngrijorare, fiind manifestate la nivelul corpului prin palpitații (ritm alert al bățăilor inimii), tremurat, transpirație la nivelul palmelor și insomnie. Se estimează că aproximativ 6,5% din

populația lumii suferă sau a suferit de anxietate diagnosticată medical, dar în realitate sunt mult mai mulți cei care suferă simptome supărătoare de stres sau anxietate.

Putem aminti modalități de tratare precum: *tratamentele naturiste* (eliminarea cafelei, evitarea produselor alimentare care destabilizează glucidele din sânge, precum zahărul rafinat și cofeina, servirea mesei mai des și în cantități mici și suplimentarea alimentației cu crom, complexul de vitamine B, magneziu și alți nutrienți), *exercițiile fizice* (în mod paradoxal, odihna și somnul adânc, sunt la fel de benefice pentru persoanele cu anxietate ca și activitatea fizică, mai ales dacă sunt asociate cu terapii de medicină alternativă care induc o stare de liniște și relaxare: aromoterapia, terapia prin masaj, exerciții de respirație, yoga, meditație etc.), *aromoterapia* (cele mai frecvent folosite uleiuri în aromoterapie sunt cele de bergamotă, chiparos, mușcată, iasomie, lavandă, melisă, trandafir, ylang-ylang).

Chiar dacă tratamentele medicamentoase elimină efectele supărătoare ale anxietății, există întotdeauna riscul de a deveni dependent de pastile sau de a suferi efectele secundare ale acestora. În schimb, remediile naturiste sunt mai sigure și nu provoacă nici o formă de dependență.

Însă, cea mai eficientă metoda pentru o viață lipsită de stres și anxietate este cea mai ușoară și la îndemână: bunăstarea propriei persoane! Aceasta contează cel mai mult în această terapie.

Tracul sau anxietatea scenică a interpretului

Tracul sau anxietatea scenică a interpretului este un răspuns de distres, la interpretarea în prezența unui public. Majoritatea studiilor confirmă faptul că anxietatea de performanță poate fi debilitantă pentru interpretarea muzicală. Anxietatea de performanță afectează nu doar elevii sau studenții, ci și profesioniștii - interpreți experimentați, a căror tehnică instrumentală și pregătire nu pot fi contestate. Un interpret care are calitățile, competențele necesare unei interpretări reușite, se poate îndoii însă de capacitatea sa de a le pune în valoare pe scenă. Sunt cunoscute cazurile unor interpreți celebri precum Artur Schnabel, Luciano Pavarotti și Pablo Casals care au mărturisit că au experiențiat distres psihologic și tensiuni extreme pe scenă (Salmon, 1990)⁴⁸.

Cu siguranță, fiecare profesor de specialitate a avut ocazia să vadă cum elevi bine pregătiți au avut eșecuri pe scenă, fie că era vorba de un recital, de un examen sau de un

⁴⁸ P. Salmon, *A Psychological Perspective on Musical Performance Anxiety: A Review of the Literature. Medical Problems of Performing Artists*, 5, 2-11. 1990.

concurs. Există însă și elevi care au avut un randament mai mare pe scenă decât în cadrul orelor sau a audițiilor organizate. Este suficient ca instrumentistul să nu se simtă confortabil pe scenă, să piardă bucuria de a cânta, fără ca interpretarea să fie afectată în mod evident, pentru a considera anxietatea de performanță o problemă. Această experiență este diferită de la instrumentist la instrumentist, cât și în cazul aceluiași individ (în funcție de ocazie, repertoriu). Așa se explică lipsa de consens întâlnită în literatura de specialitate: unii cercetători subliniază efectele negative ale anxietății de performanță, iar alții, efectele pozitive ale acesteia.

Anxietatea în performanța muzicală este o formă specială de comportament emoțional cu aspect de:

1. Comportament cerebral expresiv: de exemplu, vocea tremurândă, mâinile, brațele, genunchii sau picioarele, respirația neregulată, modificări ale expresiei faciale (mimica), rosul unghiilor etc.

2. Reacții ale sistemului nervos autonom (simpatic precum și parasimpatic): de exemplu, palpitații (bătăi rapide ale inimii), transpirație, înroșirea feței, dificultăți de respirație sau hiperventilație (mâini lipicioase), agitație, stimulare, pierdere de sensibilitate sau amorțeală în degete, tulburări gastro-intestinale.

3. Sentimente subiective (care pot fi parțial influențate de răspunsurile motorii și reacțiile sistemului nervos autonom) cum ar fi: senzație de tensiune, iritabilitate crescută, vulnerabilitate, depresie, anxietate, sentiment de neajutorare, surescitare, panică, pierderea controlului, chin (senzație de leșin sau amețeală), frică, spaimă, șoc, amorțeală, senzații inadecvate sau lipsite de valoare.

4. Evaluare cognitivă (gânduri și reflecții cu privire la sentimente și simptome corporale): de exemplu, concentrare și probleme de memorie (scăderea concentrării și creșterea distragerii atenției, goluri de memorie, blocaje), gândire circulară (catastrofare), confuzie, dificultăți în luarea deciziilor, interferând gândurile negative.

5. Schimbări de comportament: de exemplu, insomnie, pierderea poftei de mâncare, reacții de evitare, mișcarea agitată sau paralizată, vorbăreț sau mut, epuizare.

Cu toate că pregătirea profesională a viitorilor muzicieni începe devreme, majoritatea studiilor realizate până în prezent vizează studenții și/sau muzicienii profesioniști. În literatura de specialitate există puține studii care abordează anxietatea de performanță muzicală a copiilor și adolescenților, iar acestea includ cu precădere pianiști din sistemul

american de educație muzicală. Deoarece muzicienii de azi trăiesc într-o lume în care stresorii psihologici, sociali și economici sporesc complexitatea anxietății de performanță (Nagel, 1993)⁴⁹, influențele contextului social și cultural nu sunt neglijabile. În ultimii ani, cercetători și pedagogi din alte țări au recunoscut anxietatea de performanță ca fiind un fenomen natural, care este bine să fie abordat în faza de pregătire a interpretării. Conservarea sănătății fizice și psihice a tinerilor muzicieni ar trebui să fie un obiectiv al educației de specialitate. S-au publicat numeroase cercetări care demonstrează clar că în educația viitorilor interpreți trebuie incluse informații din domeniul sănătății pentru a preveni accidentările. De asemenea, tinerii instrumentiști au nevoie de instrumente/tehnici care să-i ajute să facă față anxietății de performanță, precum și altor factori de risc care le pot periclita dezvoltarea. Capacitatea de a face față presiunii și anxietății de performanță este un factor esențial pentru succesul unui interpret. Pentru a putea aborda eficient acest fenomen, este necesar ca atât interpreții, elevii și studenții instrumentiști, cât și profesorii de specialitate să înțeleagă care este diferența dintre forma normală și cea debilitantă a anxietății (Petrovich, 2003)⁵⁰.

Abordări pentru a anihila percepțiile anxietății

Gestionarea stresului este o problema care frământă pe orice pianist, fie că este vorba de problematica studiului individual, fie că este vorba de aparițiile publice. Există metode pentru a ajuta recunoașterea, acceptarea și reîncadrarea în autoapărarea tiparelor de gândire și concepțiilor iraționale.

1. Pentru început, amintim o primă modalitate prin care unii interpreți își exprimă starea de neliniște și anxietate: aceea de „depresie” cu câteva zile înainte de un recital (audiție, concurs, olimpiadă etc.). Deși tentați să interpreteze aceste sentimente ca fiind „rele”, pianiștii trebuie să accepte că aceste sentimente depresive sunt laturi naturale, componente ale performanței și expresii ale anxietății, dar nu trebuie să treacă la o semnificație mai exagerată decât aceasta.

2. O altă tehnică descrisă de psihologii Becj și Emery presupune *conștientizarea stării de anxietate* (Aaron Beck, Steven Emery, 1985)⁵¹. Această tehnică poate fi rezumată astfel:

- acceptarea anxietății ca o parte naturală de a răspunde la stres.

⁴⁹ **J. J. Nagel**, *Stage fright in musicians: A psychodynamic perspective*. Bulletin of Menninger Clinic, 57, (4), 492-503. 1993.

⁵⁰ **A. Petrovich**, *How teachers can help. Performance Anxiety*. American Music Teacher, 53, (3), 24-27. 2003.

⁵¹ **B.Aaron, E. Steven** *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*, New York: Basic Books, 1985.

- conștientizarea duratei anxietății prin urmărirea momentului când apare și când dispare (unele persoane dau chiar un nume de animal de companie pentru anxietatea lor).

- acționând cu anxietate, indiferent că aceasta apropie mai mult de neliniște și îngrijorare. Importantă este capacitatea de-a putea, totuși, realiza actul artistic.

- repetarea primelor trei etape ar putea fi necesară, pentru ca efectele anxietății să devină mai slabe (pentru orice nouă competență, repetiția este importantă în măiestrie).

- așteptarea emoțiilor și anxietății ca o latură naturală a vieții, și, desigur, ca o parte naturală a spectacolului, mai degrabă decât o dovadă că ceva este în neregulă.

Aceste cinci concepte de bază pot fi utile pentru artiștii interpreți, profesori și părinți, pentru a păstra o perspectivă sănătoasă în cazul apariției anxietății. Această tehnică ar putea ajuta, de asemenea, pe cei îngrijorați de a face față sau nu emoțiilor, precum și pe cei frământați de sentimentul neliniștii și al anxietății.

3. O altă tehnică, *tehnica auto-evaluării*, implică articularea și evaluarea gândurilor ce stau la baza anxietății și care sunt folosite pentru a se justifica. Pentru început, pianistii trebuie să se concentreze cu îngrijorare asupra reacțiilor negative ale altor importante aspecte, această tehnică ajutându-i la reafirmarea scopurilor și obiectivelor, pentru realizarea performanțelor și, de asemenea, pentru a descoperi modul în care își pot controla reacțiile la anxietate.

Preocupările cu privire la reacțiile altora pot stârni efecte personale negative. Albert Ellis, un bine-cunoscut psiholog, care a dezvoltat un sistem pentru a explica modul în care convingerile iraționale ar putea contribui la conștiința noastră cu noi înșine, sugerează că vorbirea cu sine produce emoții neplăcute mai degrabă decât evenimente reale. Acest lucru poate fi deosebit de necesar și chiar reconfortant pentru pianist, care devine tot mai neliniștit, atunci când își imaginează gândurile sau reacțiile celorlalți.

Important, tot în combaterea stresului, este ca de fiecare dată când se aude expresia „ce se întâmplă dacă?”, răspunsul să fie o afirmație pozitivă, sau o contestație mai degrabă decât să se întipărească aceste îndoieli în conștiință. Modul de răspuns pentru această voce străină, trebuie să fie conștient, logic și categoric.

În anumite circumstanțe, dificultățile care stau la baza problemelor legate de experiențele din trecut, așteptările părinților, sau manierele personale, se poate solicita asistență din partea unui consilier sau terapeut. Această asistență poate permite pianistului să

se identifice și să își rezolve probleme legate de convingeri iraționale și efectele negative despre propria persoană.

BIBLIOGRAFIE:

1. Aaron B., Steven E. *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*, New York: Basic Books, 1985.
2. Nagel, J. J. *Stage fright in musicians: A psychodynamic perspective. Bulletin of Menninger Clinic*, 1993.
3. Petrovich, A. *How teachers can help. Performance Anxiety*. American Music Teacher, 2003.
4. Salmon, P. *A Psychological Perspective on Musical Performance Anxiety: A Review of the Literature. Medical Problems of Performing Artists*, 1990.

83. EDUCAȚIA DIFERENȚIATĂ - FACTOR MARCANT PENTRU O EDUCAȚIE MODERNĂ

Profesor POPA NATALIA NARCISA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Învățarea diferențiată presupune adaptarea procesului instructiv-educativ la potențialitățile individuale, la ritmul și stilul de învățare al elevului, la interesele și abilitățile fiecăruia. Abordarea diferențiată se poate realiza la diferite nivele și componente.

Diferențierea ar trebui să fie o practică incluzivă normală în fiecare sală de clasă pentru că:

- copiii / elevii învață în ritmuri diferite;
- copiii/ elevii au stiluri de învățare diferite;
- cadrele didactice trebuie să asigure valorizarea potențialului fiecărui copil / elev.

Relația profesor-elev se schimbă:

- profesorul sprijină elevul în învățare,
- stabilește conținuturile și materialele necesare,
- el îndrumă și sintetizează rezultatul.

Organizarea diferențiată a predării-învățării-evaluării la clasă:

A. adaptarea conținuturilor

B. adaptarea proceselor didactice

C. adaptarea mediului de învățare fizic, psihologic și adaptarea procesului de evaluare: standarde de performanță și evaluare

A. *Adaptarea conținuturilor*

•adaptarea conținuturilor trebuie să aibă în vedere atât aspectul cantitativ (volumul de cunoștințe), cât și aspectul calitativ (procesele cognitive implicate dar și viteza și stilul de învățare al elevilor și conexiunile interdisciplinare);

•adaptarea planurilor și programelor școlare la potențialul de învățare al elevului, de exemplu:

-plan de învățământ adaptat prin alocarea unui număr mai mic de ore la anumite discipline

-adaptarea conținuturilor din programa școlară prin aprofundare, extindere

B. Adaptarea proceselor didactice

Procesele didactice trebuie să țină cont de faptul că: elevii diferă între ei din punctul de vedere al aptitudinilor, al ritmului de învățare, al gradului de înțelegere al fenomenelor, al capacității de învățare, al motivației. În procesul de predare putem adapta: mărimea sarcinii, gradul de dificultate al sarcinii (numărul de sarcini de învățare pe care să le realizeze elevii, tipul de probleme de rezolvat, reguli de rezolvare a sarcinii, modul de realizare al sarcinii, de exemplu, acceptarea răspunsului oral dacă elevul nu reușește în scris etc);

C. Adaptarea procesului de evaluare

Evaluare prin proiecte, produse (scrise, orale, vizuale, kinestezice evaluarea prin probe scrise poate fi înlocuită prin probe orale, demonstrarea cunoștințelor acumulate prin mijloace/activități practice. Evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului realizat de elev luând ca punct de plecare rezultatele evaluării inițiale (evaluarea individualizată).

Beneficiile desfășurării unor activități diferențiate - toți elevii vor participa la activitățile propuse la clasă și vor fi implicați în rezolvarea tuturor sarcinilor, fiecare elev va fi implicat în activitate și va avea ceva de realizat, fiecare elev va reuși să rezolve sarcina propusă și cadru didactic va ști cum/când să-i sprijine pe cei care au nevoie de ajutor suplimentar, toți elevii vor primi sprijinul necesar atunci când vor avea nevoie, colectivul clasei va fi un colectiv încheșat, iar elevii vor lucra împreună și se vor sprijini unii pe alții în învățare prin cooperare.

Beneficiile desfășurării unor activități diferențiate lacunele nu se vor constitui în bariere în învățarea

elevilor și nu vor produce probleme majore; mai târziu toți elevii de la clasă vor trăi succesul și vor fi motivați pentru învățare; activitatea cadrului didactic va deveni mai eficientă și va economisi timp în predare pentru că nu va fi nevoie să revină frecvent asupra conținuturilor sau să realizeze programe de pregătire suplimentară pentru elevii care au lacune în învățare.

Variațiile individuale în învățare sunt determinate și de stilul cognitiv al celui care învață. Acest concept a intrat relativ recent în câmpul de preocupări al psihologiei. Se consideră că fiecare individ are propriul lui stil cognitiv. El se referă la maniera proprie de a gândi. Stilul cognitiv impune modalități diferite de percepere și organizare a informației. Aceeași informație este receptată și procesată diferit de fiecare persoană. Acest mod de organizare a informației, expresie a stilului cognitiv, este în mare măsură opera educației și autoeducației. Sunt de exemplu persoane care preferă să recepteze și să prelucreze informația de la întreg spre detaliu, altele de la detaliu spre întreg. Sunt persoane care simt nevoia unui

instructaj sau orientări explicite despre cum să rezolve problemele, altele care se angrenează în rezolvarea problemelor. Sunt persoane care întâlnesc dificultăți în învățarea materialului nestructurat, altele care impun o structură proprie acestui material. Exemplele pot continua..., stilul cognitiv închis și cel deschis. Toate acestea impun stiluri cognitive personale. Ele impun diferențe diferite de învățare.

BIBLIOGRAFIE:

1. Allport Gordon, *Structura și dezvoltarea personalității*, EDP, București, 1981
2. Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1996
3. Mărginean N., *Psihologia persoanei*, Sibiu, 1944

84. DEONTOLOGIA EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL CREȘTERII CALITĂȚII ACTULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA MATEMATICĂ

Profesor CHIREA MARILENA
Școala Gimnazială, Nr.1, Balș
Județul Olt

Evaluarea are rolul de a măsura și aprecia, în funcție de obiective, eficiența procesului de predare-învățare, raportată la îndeplinirea funcțiilor ei, la cerințele economice și culturale ale societății contemporane. Măsurarea presupune determinarea cu mai mare precizie a rezultatelor școlare prin teste, în timp ce aprecierea implică o judecată de valoare, urmată de o anumită decizie a profesorului. Deontologia evaluării are ca referință un set de valori, dintre care pot fi diferențiate următoarele categorii:

- valori importante pentru evaluator.
- valori importante pentru cel evaluat.
- valori importante pentru societate.

Evaluarea educațională reflectă eficacitatea și eficiența demersurilor didactice, asigurând cunoașterea, reglarea și optimizarea procesului de învățământ. Predarea, învățarea, evaluarea acționează sistemic, fiecare proces având efecte asupra celorlalte două.

Evaluarea este un proces care, pe lângă faptul că implică subiecți concreți și are efecte în mintea și conștiința elevilor, implică și judecăți de valoare, raportate la valori morale și la însușiri de caracter. O notă școlară sau un calificativ exprimă, de cele mai multe ori, nu numai performanțe și capacități "pure" de tipul inteligență, memorie, imaginație, cunoștințe, deprinderi, ci și calități de ordin moral, însușiri de voință și caracter.

Evaluarea școlară are, de asemenea, implicații social-morale mult mai largi. Ea vizează părinții, comunitatea socială, relațiile dintre profesori.

Primul pas în reformarea învățământului trebuie făcut de omul de la catedră astfel încât lecția să fie o activitate vie, în care elevul intră într-o relație de colaborare ritmică, progresivă cu profesorul.

Optimizarea calității și a eficienței procesului de învățământ desfășurat la lecții constituie epicentrul strategiilor pentru promovarea succesului școlar.

O altă optimizare trebuie să aibă în vedere realitatea că, pentru asimilarea de cunoștințe, este important dacă profesorul a reușit să facă accesibil, pentru toți elevii, conținutul programei școlare.

Evaluarea trebuie să fie ritmică, programată, premeditată, deoarece este un act formativ: aprecierea profesorului devine pentru elev un reper în autoapreciere, contribuind astfel la conștientizarea nivelului pe care îl are elevul. Astfel, profesorul prea indulgent sau cel exigent la note va distorsiona autoaprecierea elevului. Sunt cunoscute mai multe erori în procesul de evaluare și notare:

- aprecierea elevilor nu în raport de obiective și de conținut, conform programei școlare, ci în funcție de nivelul clasei: apare eroarea de generozitate.
- supraaprecierea unor elevi datorită impresiei generale foarte bune: efectul hallo.
- subaprecierea unor elevi, deși obțin rezultate din ce în ce mai bune, numai pentru faptul că profesorul nu are o părere bună despre ei sau pentru că el a răspuns, la un examen, după un elev foarte bun: apare efectul contrast.
- efectul "Pygmalion", manifestat în așteptările profesorului față de un elev despre care are o părere foarte bună, anticipându-i nota înainte de a răspunde.
- efectul ordine, când elevul slab este precedat la răspuns, de un elev foarte bun sau în cadrul lucrărilor scrise.
- ecuația personală a profesorului: nerăbdare, oboseală, stres, foarte exigent.

Deoarece atât evaluarea formativă, cât și cea sumativă prezintă avantaje și dezavantaje, este necesar ca ambele să fie aplicate elevilor. Evaluarea formativă permite elevului să obțină o notă pentru un conținut mai mic de cunoștințe, conținut care, este posibil, să nu se regăsească în evaluarea sumativă. Pentru o evaluare obiectivă, elevul trebuie să fie examinat atât oral, cât și scris. Ambele probe de evaluare trebuie să respecte anumite cerințe logice, pedagogice. Evaluarea orală presupune ca profesorul să adreseze întrebări elevului "la obiect", să nu admită alte răspunsuri în afara celui corect. Evaluarea scrisă presupune enunțuri clar și corect formulate, fără abundență de tipuri de itemi.

La clasele care susțin examene naționale (teză, evaluare națională, bacalaureat) este de preferat ca aceste teste de evaluare să conțină itemii utilizați în modelele de subiecte, pentru familiarizarea elevului cu formularea răspunsurilor.

Dintre toate tipurile de evaluare (inițială, continuă, finală) cea parțială are mai multe valențe formative și de instruire, deoarece ea presupune evaluarea cunoștințelor specifice unui anumit capitol sau ale unei teme bine precizate în programa școlară, ceea ce înseamnă

rezolvarea unui anumit tip de raționamente. Astfel se obțin la timp semnalele necesare pentru efectuarea corecțiilor obligatorii în învățare.

Evaluarea poate fi corectă sau incorectă nu numai sub raportul adevărului sau corectitudinii logice, dar și sub aspect etic, al subiectivismului profesorului.

Relația obiectiv-subiectiv în evaluare este o ecuație cu două necunoscute. Evaluatorii sunt oameni, iar natura umană este complexă. La o evaluare orală, de exemplu, atitudinea dascălului poate crea elevului o stare de disconfort, de teamă. Este esențial ca profesorul să justifice elevului nota obținută.

Având în vedere că mediile claselor V-VIII contribuie la accesarea în învățământul liceal, este important ca nota din catalog să reflecte nivelul real de cunoștințe al elevului.

Ca o practică personală pentru evaluările sumative de semestre (teze), realizez pentru elevi un plan de recapitulare care conține probleme asemănătoare celor din teză.

În ceea ce privește evaluarea în cadrul examenelor naționale, relația obiectiv-subiectiv capătă alte valențe. Este în joc viitorul unui tânăr.

La disciplina matematică, este greu de crezut cum, în urma evaluărilor, există totuși diferențe mari de punctaj. Motivele pot fi: oboseala, plictiseala, neatenția, încrederea în nota acordată de primul corector, un barem ambiguu, anumite "obligații" pe care trebuie să le achite profesorul.

Sunt indicate cursurile de dezvoltare a competențelor de evaluare prin care mulți profesori își elucidează anumite probleme de terminologie, de metodologie, dar și de erorile ce apar în practica personală.

Într-un grup restrâns de evaluatori pot să apară diferențe de notare din următoarele cauze:

- neconcordanță între cerințele subiectului și realizarea baremului de corectare și notare.
- "pentru că se vede de la o poștă că a copiat" anumiți evaluatori nu punctează.

Părerile sunt împărțite. Profesorul evaluator corectează ceea ce este scris, nu intră în atribuțiile sale să ... "presupună". Vigilența, în privința desfășurării examenelor, aparține altor cadre didactice din comisii.

Ca o concluzie calitățile evaluatorului, în contextul creșterii calității actului instructiv educativ, sunt: profesionalism, obiectivitate, empatie, implicare, devotament, consecvență.

BIBLIOGRAFIE

1. Banu Florica ș.a., „*Metode de teste pentru criteriile de notare-clasa a VIII - a*”, Editura Sigma, 2004.
2. SNEE, „*Ghid de evaluare la matematică*”, București, 1999.
3. Stoica Adrian, „*Reforma evaluării în învățământ*”, Editura Sigma, 2000.

85. DEONTOLOGIA EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL CREȘTERII CALITĂȚII

Profesor MARINESCU CARMEN

Liceul de Arte “Victor Giuleanu “ Ramnicu Valcea

Județul Vâlcea

FUNDAMENTELE TEORETICE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

Problemele care trebuie lămurite pentru început sunt:

1. Scopul învățării
2. Cunoștințele transmise prin procesul de învățare
3. Participanții la procesul de învățare (se consideră, de obicei, binomul elev-profesor)
4. Metode de învățare

1. Procesul de educație și instrucție este subordonat funcției sociale – educația ajută societatea să devină conștientă de problemele sale.

Democratizarea învățământului presupune modificarea relației profesor-elev, care se realizează prin procesul învățare ↔ predare, punându-se accentul mai mult pe învățare.

2. **Programele de învățământ** trebuie să se subordoneze scopului și obiectivelor învățării.

Obiectivele învățării sunt programe ce se realizează prin metoda de învățare și se verifică prin comportament.

Învățarea are trei categorii de obiective:

- cognitive (a ști) – învățarea în sine
- psihomotorii (a face) – formarea deprinderilor
- afective (a simți) – dezvoltarea aptitudinilor

Un învățământ eficient are la bază o relație activă între profesor și elevi – iar școala trebuie să îi pregătească pe elevi pentru continuarea activității într-un mod creativ.

De asemenea, un învățământ eficient trebuie să dispună de metode pentru evaluarea cunoștințelor și a deprinderilor.

Programa școlară cuprinde conținutul de idei și deprinderi pe care elevii trebuie să și le însușească.

3. A treia problemă enunțată este aceea care se referă la participanții la procesul învățării (profesor + elevi). Este foarte important ca cel care îi învață pe alții să știe **ce, de ce și cum** îi învață.

Profesorul trebuie să dispună de o programă, să stăpânească conținutul acesteia și să știe ce metodă să folosească (în funcție de nivelul clasei / al elevilor), astfel încât elevii să-și însușească programa în corelație cu scopul învățării.

În condițiile unui învățământ subordonat scopului social, metodele sunt cele care îl ajută pe profesor să ajungă la scop.

4. La baza oricărei metode de învățare stă comunicarea.

Indiferent de metoda aleasă, rezultatele finale depind de procesul de comunicare.

În stabilirea relației corecte dintre profesor și elevi, rolul principal revine profesorului care alege metoda de învățare, dar trebuie să o adapteze și să găsească **metode specifice** pentru stabilirea unei relații eficiente cu elevii. Metodele aplicate sunt în funcție de personalitatea, pregătirea și specificul colectivului de elevi.

Este important de a găsi, a selecta, a organiza și a utiliza cunoștințele și informațiile în funcție de scopul imediat și de individualitatea elevilor.

Etapile procesului de învățare

- aflarea stadiului de pregătire a elevilor înainte de a prezenta informații noi (testare predictivă);
- pregătirea elevilor pentru o nouă etapă de învățare;
- dirijarea activității de învățare;
- evaluarea rezultatelor pe tot parcursul procesului de învățare;
- evaluarea rezultatelor finale.

Activitatea de dirijare se poate realiza pe mai multe căi, dar cele mai frecvente sunt cele care țin cont de participarea elevilor.

Profesorul trebuie să-i ajute pe elevi să ajungă singuri la rezultate, să gândească și să-și pună întrebări. Prin unele informații, explicații, exemplificări și demonstrații, profesorul trebuie să-i ajute pe elevi să obțină informații reale și să descopere singuri căile de învățare.

Învățarea este un proces continuu de evaluare a cunoștințelor. Învățarea temeinică presupune verificări imediate și stabilirea corectitudinii răspunsurilor.

Proiectarea didactică

Proiecarea didactică este un proces de anticipare a ceea ce dorește profesorul să realizeze cu elevii săi într-o lecție (într-un capitol, semestru sau an), pentru a atinge obiectivele programei disciplinei pe care o predă.

Etapile proiectării didactice sunt:

1. Precizarea obiectivelor;
2. Analiza resurselor;
3. Elaborarea strategiilor didactice;
4. Evaluarea cunoștințelor.

În ceea ce privește tipurile de proiecte didactice, acestea pot fi:

- anuale;
- semestriale;
- planuri de lecție (proiecte didactice ale unei singure lecții).

1. Precizarea obiectivelor

Această etapă presupune stabilirea cunoștințelor ce trebuie dobândite de elevi în urma lecției. La finalul unui capitol elevii trebuie să poată defini noțiunile studiate (de exemplu, clase de compuși, utilizarea lor, relația lor cu viața practică și cea socială etc.).

Obiectivul se alege astfel încât să îndeplinească performanțele minime așteptate. Profesorul trebuie să evalueze nivelul clasei de elevi și să aprecieze dacă obiectivul este realizabil în timpul disponibil.

2. Analiza resurselor

În cadrul elaborării unui proiect didactic se recomandă analizarea:

- cunoștințele ce vor fi prezentate și abilitățile / aptitudinile pe care va trebui să și le însușească elevii;
- caracteristicile elevilor, cu accent pe nivelul lor de pregătire, capacitatea și motivația lor de a învăța;
- condițiile materiale (materialul didactic disponibil; substanțe și sticlărie în cazul experimentelor de laborator).

3. Elaborarea strategiilor didactice

Profesorul trebuie:

- să aleagă metoda și procedeul de învățare;
- să selecteze materialul didactic necesar;
- să aleagă mijloacele tehnice de învățare;

○ să stabilească cele mai bune asociații între metodele și mijloacele de învățare, chiar să imagineze unele situații inedite de învățare, astfel încât să se atingă obiectivele;

4. Evaluarea cunoștințelor

Evaluarea constă în stabilirea metodei prin care se poate constata dacă și măsura în care s-a realizat ceea ce s-a propus inițial.

Evaluarea poate fi: a. predictivă, b. formativă, c. sumativă.

a. Evaluarea predictivă

Aceasta se realizează la începutul anului școlar, după perioada de recapitulare, indiferent dacă s-a lucrat cu clasa respectivă și în anul anterior sau nu.

Evaluarea aceasta se face pentru a estima gradul de însușire a cunoștințelor din anii anteriori, cunoștințe ce se pot folosi în anul școlar în curs, și pentru a observa nivelul general de pregătire al clasei (pentru a putea alege o strategie didactică în funcție de nivelul fiecărei clase).

b. Evaluarea formativă (evaluarea pe parcurs)

Este important ca această evaluare pe parcurs să nu se facă la intervale prea mari de timp (așadar, se impune un anumit ritm). Această ritmicitate a evaluării formative nu trebuie să fie aceeași pentru toate clasele.

c. Evaluarea sumativă (evaluarea finală)

Acest tip de evaluare este mai amplu, deoarece trebuie să furnizeze informații relevante despre nivelul de pregătire al elevilor, raportat la obiectivele propuse de profesor sau de instituție.

Cele mai răspândite forme de evaluare sumativă sunt tezele, care trebuie precedate de lecții speciale de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor.

Trebuie amintită, de asemenea, metoda modernă de evaluare sumativă utilizând computerul.

Metode de evaluare

1. orală
2. scrisă
3. practică

1. Evaluarea orală

Avantaje

Oferă dialogul profesor-elev, în timpul căruia profesorul își poate da seama nu numai de cunoștințele elevului (ce știe), ci și de modul în care gândește, dacă se exprimă corect,

dacă are terminologia chimică însușită, cum poate face față unor situații diferite de cele întâlnite în timpul instruirii (al procesului de învățare).

De asemenea profesorul îi poate cere elevului să-și argumenteze răspunsul, îl poate ajuta cu întrebări ajutătoare, etc.

Dezavantaje

- necesită mult timp;
- gradul de dificultate diferit al întrebărilor.

Eliminarea dezavantajelor se poate face prin pregătirea de către profesor din timp a unor întrebări cu grad de dificultate uniform pentru tot grupul de elevi. Întrebările vor fi formulate clar și precis.

Pe durata examinării orale profesorul trebuie să aibă o **fișă de examinare orală** ce conține:

1. Numele și prenumele elevului examinat;
2. Conținutul răspunsului – răspuns corect și complet în raport cu obiectivele pedagogice urmărite și conținutul predării;
3. Furnizarea răspunsului – răspunsul să fie logic și coerent;
4. Comentariul răspunsului – fluentă, acuratețe în limbaj, construcția frazei;
5. Concluzii, observații și nota finală – se va face o notare pentru fiecare rubrică și la sfârșit media;

2. Evaluarea scrisă

Se utilizează sub diferite forme: extemporal, test, referat, teză, temă pentru acasă, etc.

Avantaje

- se asigură uniformitatea subiectelor pentru toți elevii
- se examinează un grup mai mare de elevi în același timp
- sunt avantajați elevii emotivi

Dezavantaje

- se copiază
- trebuie criterii de apreciere

3. Evaluarea practică (experimentală)

- se realizează prin experiment individual,
- se urmărește formarea deprinderilor de manipulare a sticlăriei de laborator și a substanțelor de către elevi

Cerințele evaluării

1. compararea pregătirii elevilor cu obiectivele propuse

2. diminuarea hazardului
3. caracterul stimulator al evaluării

Performanța școlară depinde de următorii factori:

- calitatea predării
- calitatea învățării
- calitatea evaluării
- natura relației profesor - învățător - elev

Un alt mod de evaluare a cunoștințelor este **Testul** (în traducere înseamnă probă, examen). Este un instrument de măsurare a cunoștințelor, deprinderilor, abilităților, pentru a aprecia succesul sau eșecul unei activități.

Obiectivele stabilite în folosirea testelor:

1. prognoza – selecția pentru promovarea unui ciclu de însușiri;
2. diagnosticarea – cauza care a determinat existența situației create;
3. cercetarea.

Tipuri de teste:

- parțiale
- globale

Avantajele testelor

- anonim
- uniformitate
- eliminarea travaliului

Dezavantajele testelor

- facilitarea fraudei
- consum de muncă pentru organizare
- imposibilitatea de a observa capacitatea elevilor de organizare a cunoștințelor

Este important de reținut faptul că nu se recomandă:

- să se folosească testele în exces;
- să se folosească doar testele ca formă de evaluare.

Etapele de elaborare a testelor

1. stabilirea obiectivelor
 - precizarea titlului lecției
 - lista de obiective în funcție de importanța lor (sarcini generale, conținutul și calitatea cunoștințelor, deprinderi ce trebuie a fi însușite, nivelul general)
2. stabilirea numărului de întrebări și formarea lor

- trebuie să cuprindă probleme de bază
- formulare clară, concisă, corectă
- 3. stabilirea modalităților de răspuns

Introducerea noțiunii de **Item** (pl. itemi sau itemuri) – se referă la toate tipurile de sarcini pe care le pune un test în fața elevilor. Trebuie subliniat că un item este mai mult de o întrebare.

Itemurile pot fi:

- deschise
- închise

Itemuri deschise

- de completare a unor propoziții lacunare care solicită răspunsuri scurte

Ex: enunț incomplet, desen lacunar, ecuație chimică incompletă, scheme de reacții incomplete

- de formulare – întrebări a căror formulare solicită redactări

Ex: alcani și cicloalcani: caracter saturat dar în condiții de temperaturi și presiuni ridicate / sub acțiunea radiațiilor luminoase / în prezența catalizatorilor devin....

Să se definească și să se exemplifice reacțiile lor

Itemurile închise

- a. cu alternativă binară
 - răspuns corect / incorect
 - răspuns adevărat / fals
 - răspuns da / nu
- b. de selecție
- c. de combinare
 - asociație simplă
 - asociație compusă
- d. de tip alegere multiplă – răspunsul corect se încercuiește sau de bifează

Trebuie să se țină cont de:

- aranjarea întrebărilor se face în funcție de natura lor, de complexitatea și de dificultatea lor;
- elaborarea instrucțiunilor de răspuns;
- redactarea formularului de răspuns;
- stabilirea cotei testului;

- stabilirea timpului acordat întrebărilor (60-90 secunde).

Pentru aplicarea testului trebuie să se asigure:

- un număr suficient de copii identice;
- iluminat bun;
- liniște;
- temperatură optimă;
- o așezare bună a elevilor;

„Când pui o întrebare – luminezi lucrurile. Este vorba de o iluminare a lor la propriu, o punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea lămurit sau nu. Felul cum proiectezi fasciculul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunți lucrurile, iar bogăția modalităților de interogație ține nu mai mult de subtilitatea conștiinței ce întreabă, decât de subtilitatea existentului, asupra căruia întreabă”

BIBLIOTECA

Relatat în C. Cucoș – *Pedagogie* (Ed. Polirom, Iași 1999)

Citat din C. Noica – *Sentimentul românesc al ființei* – Ed. Eminescu, București, 1978

86. DIDACTICA ORALULUI

Profesor DUCU NICOLETA NADIA

Liceul “Gheorghe Surdu”, Brezoi

Județul Vâlcea

Comunicarea este definită ca proces de transmitere a unui mesaj de la o sursă la o destinație, folosindu – se un anumit cod și un anumit canal. “Pentru ca transferul de informație să devină un proces de comunicare, emitenul trebuie să aibă intenția de a provoca receptorului un efect oarecare.” (J. J. Cuilenburg, O. Scholten, G. W. Noomen, *Știința comunicării*, București, Ed. Humanitas, 1998).

Comunicarea este folosită în predarea – învățarea unor discipline diverse ca mijloc de atingere a obiectivelor / competențelor vizate. În cazul disciplinelor aparținând ariei curriculare “Limbă și comunicare”, relația dintre “oral” ca mijloc de învățare și “oral” ca obiect de învățare este determinată de scopurile activității didactice, care impun focalizări diferite în cele două situații. Ca mijloc de învățare, comunicarea este vehicul al informației sau mijlocitor al dialogului profesor – elevi, elevi – elevi. În a doua ipostază, scopul învățării este însușirea, practicarea și rafinarea unor forme diverse ale comunicării.

Este important pentru profesorul de orice disciplină să înțeleagă importanța comunicării, a dialogului în predare – învățare. Bariere în comunicarea profesori – elevi:

- diferențe de percepție, valori, credințe (profesorul nu trebuie să facă discriminări, ci

- să încerce să valorizeze individualitatea fiecărui elev),

- presiunea timpului, stresul, oboseala (profesorul poate încerca să rupă monotonia unei

- lecții prin schimbări de ritm, prin varietatea tipului de activități și / sau a formelor de organizare a clasei),

- lungimea lanțului de comunicare (frazele prea ample trebuie evitate),

- durata unei prezentări făcute de profesor (într – o lecție, o prelegere a profesorului nu

- ar trebui să depășească 20 de minute, timp considerat limită pentru capacitatea de concentrare a elevilor în receptarea unui mesaj oral),

- surplus de informații, divagații de la subiect (e recomandabil ca profesorul să nu le

prezinte elevilor informații pe care le pot găsi singuri în manual sau alte surse pe care le au la îndemână, într – o lecție, profesorul trebuie să se concentreze asupra informației esențiale care – i ajută pe elevi să înțeleagă un anumit subiect),

- poziția de autoritate a profesorului (chiar dacă profesorul este regizorul procesului

educativ, în clasă el trebuie să devină un partener al elevilor, un facilitator care – I sprijină pe aceștia în învățare),

- neimplicarea elevilor (prin activitățile pe care le propune, profesorul trebuie să-i

implice pe toți elevii clasei și pe fiecare în parte),

- neînțelegerea codului (profesorul trebuie să se asigure că vorbele sale sunt înțelese de

elevi, să se oprească pentru a explica termenii necunoscuți pe care – i folosește),

- ascultare slabă (poate fi contracarată prin exersarea ascultării active),

- bruiaje de diferite tipuri – zgomote provocate de elevi sau provenite din mediu,

mișcarea elevilor prin clasă, (puțin tact și multă răbdare, implicarea elevilor indisciplinați în rezolvarea unor sarcini sunt de încercat în astfel de situații).

Doi cercetători americani (A. Mehabrian și M. Weiner, *Decoding of inconsistent communication*) au constatat, pe la mijlocul anilor '70, că, în comunicarea orală, impactul cel mai mare, într – o comunicare de tip oral, îl dețin nu cuvintele (aspectul verbal), ci acele elemente asociate visual sau sonor cu anumite mesaje orale. Astfel:

- mijloacele vizuale (cuprind atât elementele nonverbale ale comunicării – mimică,

gesturi, privire, poziție – cât și modalitățile de reprezentare vizuală a celor prezentate – scheme, grafice, folii, slide - uri) au un impact de 55% asupra ascultătorilor;

- mijloacele vocale (ritmul vorbirii, volum, intonația și inflexiunile vocii) au un impact de 38%;

- mijloacele verbale (cuvinte rostite) – au un impact de doar 7%.

Mijloacele de comunicare vizuală ce stau la îndemâna profesorului sunt: tabla neagră tradițională și mai modern, cea albă, planșele din hârtie sau carton, retroproiectorul etc. Avantajele folosirii acestor mijloace este că permit o mai bună punere în evidență a

mesajului: mesajul este vizualizat în mod simplu, informația este expusă permanent, conturează mesajul verbal, accentuând punctele importante ale temei discutate.

În școală, ascultarea activă trebuie practică deopotrivă de elevi și de profesor. Iată câteva strategii specifice: concentrează – te asupra celor spuse de vorbitor, analizând ce spune acesta și făcând conexiunile necesare pentru a înțelege mesajul; nu întrerupe interlocutorul până nu – și termină ideea; încurajează interlocutorul (prin gestică, mimică) atunci când ești de acord cu ce spune sau când înțelegi cu ușurință ce vrea să – ți comunice; reformulează / parafrazează cele spuse pentru a verifica dacă ai înțeles bine; întreabă când ai neclarități în legătură cu cele spuse; recapitulează ideile exprimate de vorbitor; acordă credibilitate interlocutorului; fii critic: nu prelua mecanic ideile sau informațiile primite, ci filtrează prin propria gândire cele auzite și exprimă – ți un punct de vedere asupra temei discutate.

Principii ale didacticii oralului:

a. Structurarea unui demers coerent: parcurgerea conținuturilor obligatorii din programe (tipuri de dialog) într – o gradare de la simplu spre complex, cu actualizări și recapitulări realizate în momentele considerate oportune de profesor; proiectarea unor activități de comunicare orală diverse, care presupun și interacțiuni diverse în cadrul colectivului de elevi.

b. Structurarea unor demersuri explicite: justificarea activităților, evidențierea strategiilor și

indicarea contextelor în care pot fi actualizate diversele achiziții și deprinderi de comunicare orală (Ce strategii urmează să înveți?, De ce este necesară învățarea lor?, Cum se va realiza învățarea?, Când și unde pot aplica aceste strategii).

c. Structurarea unor parcursuri accesibile care reduc problematica exprimării orale la întrebări simple, reluate consecvent (de ex. Cine vorbește?, Cui i se adresează?, În prezența cui are loc expunerea / dialogul?, Despre ce comunică?, Unde?, Când?, Cum?, Cu ce scop?, Care sunt relațiile între cei care comunică? etc.)

d. Organizarea unor secvențe de învățare complete compuse din:

1. Activități preliminare (analiza de discurs scris și oral; activități de aprofundare a temei ce va fi discutată);

2. Activitățile propriu – zise (simulări, joc de rol, diferite sarcini de explorare a temei etc.),

3. Activități de evaluare / autoevaluare a prestațiilor elevilor.

e. Corelarea secvențelor centrate asupra comunicării orale cu cele consacrate studiului limbii și al literaturii (predarea integrată permite armonizarea și aprofundarea cunoștințelor asimilate în cele trei domenii ale disciplinei: limbă, comunicare, literatură).

BIBLIOGRAFIE

Anghel Petre, *Stiluri și metode de comunicare*, București, Editura Aramis, colecția Educația XXI, 2003

87. ROLUL ȘI FUNCȚIILE PROFESORULUI ÎN ȘCOALĂ

Profesor LUMINEANU CRISTINA MIHAELA
Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Valcea
Județul Valcea

MOTTO: „Profesorul ideal este acela care
învață elevii așa ca mai apoi
să aibă el de la cine învăța...”

În domeniul educației, *profesorul* este cel care educă, îndrumă și învață alte persoane. Un profesor care educă un anumit elev poate fi descris ca un tutore personal. El este o persoană cu pregătire specială într-un anumit domeniu de activitate, care predă o materie în școală. Un fapt dovedit în ultimii ani ne demonstrează că eficiența învățământului românesc ține de calitatea corpului didactic, de dotarea materială a școlilor și de felul în care este structurată intervenția educativă în ansamblul ei. Ceea ce înseamnă că elevii evoluează într-un mediu care le determină succesele și eșecurile.

Cadrul didactic dirijează atât activitatea de învățare cât și activitatea de consiliere și orientare a elevilor și părinților, membrii ai triadei școală-familie-comunitate. Statutul social al profesorului în societatea contemporană pare să fie cel al clasei mijlocii. Meseria de profesor nu se găsește între cele mai solicitate, dar nici între cele evitate. Profesia nu distribuie deținătorului putere, influență sau venituri superioare, dar conferă prestigiu și satisfacții, vocația fiind unul dintre motivele de bază în alegerea profesiei. Exercițarea acestei profesii presupune însușirea a trei competențe specifice: competența profesională: cultura tehnică specifică; competențe interumane: capacitatea de a organiza munca în echipă; competența etică, referitoare la capacitatea de a întreține raporturi satisfăcătoare cu eșaloanele ierarhiei superioare (directori, inspectori) și de a dezvolta bune relații cu beneficiarii (elevi, părinți, comunitate).

Profesorul nu lucrează cu clienți individuali, ci cu gupe de elevi. Aceștia, la rândul lor, sunt asistați și supravegheați de părinți și comunitate. Unul din criteriile după care pot fi diferențiați profesorii în interiorul organizației școlare este experiența pe care o posedă în activitatea cu elevii. Faptul că profesorul lucrează mai întotdeauna singur cu elevii, la adăpost de privirile colegilor și directorilor, face ca randamentul său să nu poată fi evaluat

foarte ușor. Constatând faptul că prilejurile de evaluare de către inspectori, directori sau de către ceilalți colegi sunt puține și oferă adesea aprecieri neconcludente, Adrian Neculau a propus “Evaluarea prin beneficiari”(1979): *“În eva-luarea profesorilor trebuie să se plece de la calități în acțiune, valorificate în munca școlară. Aceste însușiri și atitudini sunt cel mai bine sesizate de către beneficiarii lor”* - elevi, părinți, comunitatea locală. Acești evaluatori sunt cei care le furnizează profesorilor feed-back-ul util pentru continuarea muncii lor. Primele informații despre profesor și rolul său corespund epocii de organizare și instituționalizare a activității de educare a tinerelor generații, ce are loc în orânduirea sclavagistă. Sub formă de con-siderații și reflecții asupra necesității și importanței educației, o parte din ele se referă și la pregătirea intelectuală, la ținuta morală și la priceperea educatorului de a-și desfășura activitatea pe baza cunoașterii copiilor. Reluate de pedagogia Renașterii și, mai apoi, de cea a epocii moderne, aceste preocupări vor cunoaște o dezvoltare amplă în secolul XIX, când numeroși pedagogi progresiști - ca Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Adolf W.Diesterweg, Konstantin Dmitrievici Usinski ș.a. - au elaborat materiale valoroase cu privire la personalitatea educatorului insistând, mai cu seamă, asupra calităților necesare acestuia, atât în efectuarea activităților din școală, cât și a celor desfășurate în vederea ridicării culturale a comunității.

În zilele noastre, problema profesorului cunoaște *două orientări principale, una tradiționalistă, iar alta angajată*. Privit de pe pozițiile orientării tradiționaliste, rolul profesorului este de a păstra cunoștințele și a le transmite generațiilor tinere. Cu alte cuvinte, profesorul apare ca un mijlocitor menit a străbate spațiul spiritual dintre generații pe același drum bătătorit, condamnat a rămâne, în acest fel, împreună cu cei pe care îi educă, într-o stare continuă de precaritate culturală și de cunoaștere. În opoziție cu aceasta, orientarea angajată vede în profesor un agent social dinamic, participant activ și responsabil nu numai la viața școlii, ci și la cea a comunității sociale din care face parte, contribuind prin munca sa la toate prefăcerile ce au loc în ea. Din datele existente rezultă că această orientare se impune azi, tot mai insistent, pentru toate popoarele atente la viitorul lor.

Definită ca instituție destinată a realiza instruirea și educarea tinerelor generații, școala, funcționalitatea ei, presupune conlucrarea a numeroși factori, printre care, în prim plan, se situează cuplul profesor-elev, ce reprezintă, la drept vorbind, însăși schema simplificată a ceea ce, în esență, constituie caracteristica fundamentală a procesului instructiv-educativ. Aceasta indică direct atât poziția pe care o ocupă profesorul în învățământ cât și perspectiva rolului și a sarcinilor ce-i revin, relevând, totodată, însemnătatea funcției sale sociale. Tocmai datorită acestei situații, problemei perso-nalității

profesorului, statutului său social, îi sunt consacrate numeroase studii și lucrări atât în țară cât și peste hotare. De remarcat că, într-un fel sau altul, fiecare din ele se referă la cerințele și calitățile pe care le solicită profesiunea de profesor, unele din ele indicând și o seamă de căi și mijloace prin care se propune să se acționeze în vederea modelării educatorilor, chiar și a celor ce se află deja în funcțiune. Factor hotărâtor prin poziția pe care o ocupă în sistemul muncii educative, profesorul se dovedește tot astfel și în ce privește activitatea pe care o desfășoară, dat fiind că el îndeplinește dublu rol: de conducător al procesului instructiv-educativ, la obiectul pe care-l predă și de executor al lui. Rezultă că, atât nivelul în care satisface sau nu satisface cerințele profesiei, cât și calitățile și defectele profesorului, nu pot fi altfel apreciate decât numai în raport de rezultatele pe care le obține în mod concret în activitatea sa cu elevii la clasă, precum și în afara clasei și a școlii. Dar, întrucât profesorul este situat într-un sistem de relații ce depășesc incinta școlii incluzând părinții elevilor și, în general, membrii grupului social în mijlocul căruia trăiește și muncește, el este obligat să răspundă și solicitărilor acestora, adesea trebuind să vină chiar în întâmpinarea lor.

Profesia aceasta, exercitarea ei, solicită din partea celor care o practică să răspundă la cerințe de bază, printre care menționăm: pregătire temeinică de specialitate, pregătirea psihopedagogică corespunzătoare, precum și priceperi și deprinderi de muncă pedagogică, tact pedagogic și măiestrie pedagogică, bogat orizont cultural. Cunoașterea precisă a scopului, claritatea și puterea lui mobilizatoare, stimulativă și selectivă, în același timp, trebuie să-l conducă pe profesor, în mod neabătut, la eforturi susținute și continue de perfecționare și autoperfecționare a întregii sale activități în vederea realizării scopului educativ.

Pregătirea temeinică de specialitate constituie o cerință a cărei satisfacere asigură afirmarea pozitivă a personalității profesorului în realizarea sarcinii de a înarma pe elevi cu un sistem de cunoștințe trainice din domeniul specialității lui, și de a le forma priceperi și deprinderi de muncă și de a folosi inteligent conținutul lecțiilor în scopul modelării personalității elevilor, nu numai pe latura intelectuală ci și morală, estetică, fizică și tehnico-pedagogică, conform cu situația dată. Această activitate, desfășurată zi cu zi în mod sistematic, perseverent și pasionant de către profesor, determină atât dezvoltarea capacităților psihice ale copiilor (inteligenta, memoria, imaginația etc.) cât și formarea unor trăsături morale și chiar fizice, precum și apariția și consolidarea unui stil propriu de muncă, favorizând astfel dezvoltarea personalității lor. Pregătirea temeinică de specialitate a profesorului contribuie cel mai mult la instituirea prestigiului său real în fața clasei, la consolidarea poziției de lider, situație ce sporește uimitor posibilitatea sa de influențare cu

urmări pozitive în realizarea sarcinilor de instruire și educare, de afirmare a potențialului colectivității de elevi. Pregătirea psihopedagogică, formarea unor priceperi, deprinderi și obișnuințe de muncă pedagogică, tactul și măiestria pedagogică, constituie un ansamblu de cerințe fără de care nu putem concepe nici un fel de muncă educativă de calitate. Dar nu-i mai puțin adevărat că, în lipsa pregătirii de specialitate, prezența acestui ansamblu de cerințe devine, practic, inutil.

În esență, aceste preferințe obligă profesorul, indiferent de specialitate, să studieze și să se familiarizeze cu problemele generale ale pedagogiei, cu cele ale didacticii și teoriei educației, cu metodică de specialitate, cu psihologia copilului, psihopedagogia, igiena școlară și alte obiecte înrudite cu pedagogia, urmând ca apoi, utilizând cunoștințele dobândite, să desfășoare o activitate practică bogată, care prin eforturi continue îl conduce spre ceea ce se cheamă maiestrie pedagogică, expresie concretă a armonizării la nivel optim a teoriei educației cu tactul pedagogic, cu priceperile și deprinderile pedagogice de a organiza și desfășura în așa fel activitatea instructiv-educativă încât să se asigure obținerea celor mai bune rezultate.

Prezența unui orizont cultural bogat în pregătirea profesorului, constituie cerința a cărei împlinire îi asigură deschidere spre afirmare care, fie că vine în întâmpinarea unor cerințe sau a unor nebaneute întrebări, fie că reprezintă răspunsuri la probleme diverse pe care le solicită curiozitatea sau necesitatea unei rezolvări competente și imediate, dă atmosferei clasei o deosebită vivacitate care se instituie după legile osmozei spirituale dincolo de fața obligației rigide.

În școală, profesorul îndeplinește următoarele funcții: organizator al procesului de învățământ; educator; partener al educației; membru al corpului profesoral. Ca organizator al învățării cadrul didactic îmbină aspectele obiectiv-logice ale transmiterii cunoștințelor cu aspectele psihologice. Este deci preocupat atât de aplicarea principiilor didactice, a teoriei instruirii cât și de implicațiile psihologice ale actului transmiterii: psihologia evoluției copilului, psihologia învățării, strategiile comunicării. A organiza învățarea înseamnă a găsi metodele cele mai eficiente, a construi secvențe instructive bazate pe logica obiectivă a disciplinei, a trezi interesele elevilor și a stimula performanțele, a crea o atmosferă prielnică studiului, a doza dificultățile pentru a putea dezvolta strategii de rezolvare a problemelor.

Exercitarea funcției de educator este dependentă de concepția care stă la baza semnificației care se acordă școlii și organizării ei, de felul în care profesorul își înțelege misiunea, de totalitatea sarcinilor cuprinse în funcția de profesor și nu în ultimul rând, de atitudinile părinților.

88. MATEMATICA ÎNTRE JOC SI POEZIE

Profesor GHERMAN GABRIELA

Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi” Focșani,

Județul Vrancea

Lucrarea de față se adresează preșcolărilor și școlărilor mai mici și are ca scop dezvoltarea gândirii, imaginației, memoriei așa încât aceștia să poată realiza conexiuni interdisciplinare între cunoștințele dobândite.

Consider că lucrarea poate fi un material util educatoarelor sau învățătorilor în consolidarea și evaluarea cunoștințelor de matematică cât și în organizarea unor activități plăcute în afara clasei.

Nu e nevoie să ai diplomă de matematician pentru a face un pic de matematică cu copilul:

- lăsați-l să vă ajute la treburile zilnice;
- să împerecheze șosetele din coșul de rufe curate;
- să pună un anumit număr de produse în coșul de cumpărături;
- să împartă prăjiturile la masă, etc. relaxați-vă și amuzați-vă împreună.

Copilul poate să îndrăgească matematica înca de mic, dacă noi, dascălii, reușim să i-o prezentăm cât mai atrăgător și nu în forma oarecum rigidă, abstractă cum știm că este.

Mai târziu, la gimnaziu sau liceu, elevul poartă fără să vrea amprenta profesorului care a pus mai multă pasiune la geometrie sau a neglijat algebra sau a vrut să le facă pe toate perfect.

În sfârșit, tema acestei lucrări s-a născut în urma discuțiilor îndelungi cu cele trei surori ale mele, toate educatoare desăvârșite, pasionate de munca lor și cu o mare dragoste pentru copii.

Ideile se împart în patru teme:

- mici probleme distractive
- jocuri matematice pe hârtie și în aer liber
- trucuri matematice
- probleme în versuri pentru minți istețe

I MICI PROBLEME DISTRACTIVE

1. *Trei chifteluțe gustoase pentru cină*

Mama gătește chifteluțe foarte gustoase, folosindu-se de o tigaie mică. După ce prăjește chiftelele pe una din părți, ea o întoarce pe cealaltă parte. Prăjitul fiecărei părți a chifteluței durează 30 de secunde, în tigaie nu încap decât 2 chifteluțe deodată. Dacă veți afla în ce chip izbutește mama, în condițiile de mai sus, să prăjească cele 3 chifteluțe pe ambele părți numai într-un minut, în loc de 2, veți căpăta încă 3 chifteluțe gustoase.

2. *Motanul și șoarecii*

Motanul Pufușor o “ajutase” până acum câteva clipe pe tânăra lui stăpâna să rezolve probleme de matematică.

Acum el doarme fericit, iar în vis se vede înconjurat de 13 șoricei. Doisprezece sunt suri, iar unul – alb. Motanul aude cum un glas cunoscut îi șoptește: “Pufușor, tu trebuie să mănânci fiecare al treisprezecelea șoarece, numărând roata mereu în aceeași direcție și calculând astfel încât pe șoricelul alb să-l mănânci ultimul”

Cu care dintre șoareci să înceapă?

3. *Chibrituri în jurul unei monede*

Să-l înlocuim pe motan cu o monedă, iar pe șoricei cu chibrituri. Se cere să se ridice toate chibriturile, în afara aceleia așezat cu măciulia spre monedă, respectând următoarea condiție: inițial se ridică un chibrit oarecare, apoi se ridică fiecare al treisprezecelea chibrit, deplasându-ne în cerc spre dreapta.

Gândiți-vă care chibrit trebuie ridicat primul?

4. Scrieți cu ajutorul a două cifre cel mai mic număr pozitiv.

5. Scrieți numărul 20 cu ajutorul a patru de 9.

6. Scrieți numărul 28 cu ajutorul a 5 de 2, folosind numai semnul adunării.

7. Pregătiți 8 hârtiuțe cu numerele 1,2,3,4,5,7,8 și 9 și așezați-le pe 2 coloane, ca în figura următoare. Mutând numai 2 hârtiuțe, trebuie să obțineți ca totalul celor 2 coloane să fie egal.

	1+ 3+
2	4
7	5
9 8	
– –	

8. *Proprietăți interesante ale cifrei 9*

1). Când un elev din clasa întâi se plângea că îi vine greu să memoreze tabla înmulțirii primelor zece numere cu 9, tatăl lui i-a recomandat o metodă simplă, aceea de a-și ajuta memoria cu degetele de la mână. Iată această metodă:

Prin mișcarea unui deget. Așezați ambele mâini pe masă și întindeți degetele. Fiecare deget de la stânga la dreapta va reprezenta numărul ordinal corespunzător: primul din stânga - 1, al doilea - 2, al treilea - 3, al zecelea - 10. Avem de înmulțit, de pildă, oricare din primele zece numere cu 9. Pentru aceasta este suficient, fără să ridicați mâinile de pe masă, să ridicați degetul care reprezintă de înmulțitul. Atunci numărul degetelor aflate în stânga celui ridicat va reprezenta numărul zecilor din produs, iar numărul degetelor din dreapta lui - numărul unităților.

Exemplu: avem de înmulțit 7 cu 9. Așezați mâinile pe masă și ridicați al șaptelea deget; în stânga degetului ridicat se află 6 degete, iar în dreapta 3. Așadar rezultatul înmulțirii lui 7 cu 9 este 63.

Această înmulțire mecanică, uimitoare la prima vedere, va deveni limpede îndată ce ne vom reaminti că suma cifrelor fiecărui produs din tabla înmulțirii cu 9 este egal cu 9, iar numărul zecilor din produs este întotdeauna mai mic cu 1 decât numerele pe care le înmulțim cu 9. Prin ridicarea degetului corespunzător subliniem tocmai acest lucru, și prin urmare..... înmulțim.

Mâna omului este una dintre primele mașini de calculat.

2) *Se împarte întotdeauna la 9.*

a) diferența dintre orice număr și suma cifrelor lui

$$85 - (8 + 5) = 85 - 13 = 72$$

b) diferența dintre două numere cu cifre identice, dar așezate în mod diferit

$$213 - 123 = 90$$

c) diferența dintre două numere care au suma cifrelor identică

$$85 - 76 = 9$$

9. *Șapte triunghiuri*

Unind capetele a trei chibrituri cu bile de plastilină, e ușor să se alcătuiască un triunghi echilateral. Luați acum 9 chibrituri și îmbinați-le la capete, astfel ca să formați 7 triunghiuri echilaterale!

10. *Alegți 4 cuvinte*

AC
CAP
BANI
STEAG
PORUMB
MESERIE
VICTORIE
SOCIALISM
MATEMATICA
CALIFICAREA
INSUFLETIREA
ÎMBUNĂȚIREA
ELECTRIFICAREA
ÎMPROPRIETĂRIRE

Cobana anterioară este alcătuită din 14 cuvinte. Fiecare cuvânt are o literă mai mult decât cel precedent. Primul cuvânt-“ac”-are 2 litere, iar ultimul-“împroprietărire”-are 15 litere. Alegeți 4 din aceste 14 cuvinte, astfel ca să satisfacă egalitățile: $a^2 = b \cdot d$, $a \cdot d = b^2$.c.

Cu a,b,c și d am notat numărul de litere din primul, al doilea, al treilea și al patrulea cuvânt ales.

Care sunt aceste cuvinte?

II. JOCURI MATEMATICE PE HÂRTIE ȘI ÎN AER LIBER

Există jocuri al căror succes nu depinde de un concurs de împrejurări favorabile, ci de propria ingeniozitate și de calcule prealabile. Cine știe să facă calculul care stă la baza jocului devine deținătorul secretului lui, ceea ce îi asigură Victoria asupra celorlalți participanți care încă nu și-au însușit baza matematică a jocurilor. Jocurile de acest fel capătă semnificația unor probleme. Pe de altă parte, aproape oricare problemă de tipul “distracțiilor matematice” se remarcă prin prezența elementelor specifice jocurilor propriu-zise.

1. 11 obiecte

Pe masă se află 11 obiecte de același fel, de exemplu chibrituri. Primul participant la joc ia după placul său 1, 2 sau 3 obiecte din grămadă. Al doilea participant ia și el 1, 2 sau 3 obiecte din cele rămase. Apoi ia din nou primul ș.a.m.d.

Așadar ambii participanți au dreptul să ia alternativ cel mult 3 obiecte. Pierde cel care este nevoit să ia ultimul obiect. Se întreabă dacă cel care începe jocul poate să conducă jocul în așa fel, încât partenerul să fie obligat să ia ultimul obiect?

2. Cine va lua ultimul chibrit?

Să modificăm condiția principală a jocului precedent.

Acum jucătorul care va lua ultimul chibriturile de pe masă va câștiga jocul. Joacă 2 jucători și fiecare ia alternativ un număr de la 1 până la 6 chibrituri.

Cum trebuie condus jocul pentru a lua ultimul chibriturile de pe masă, știind că la început erau 30 de chibrituri?

3. Înșiră-te mărgărite

Copiii, ”mărgăritarele”, sunt așezați pe 2 linii față în față, la o distanță de aproximativ 6-8 m înapoia unor linii trasate pe sol la mijlocul terenului de joc

Primul copil din extrema dreaptă a fiecărei echipe este conducătorul jocului.

La comanda: ”Înșiră-te mărgărite!” toți copiii se întorc la 180 și aleargă spre capetele terenului de joc. În momentul în care ajung se ghemuiesc, lovesc solul cu palma, apoi aleargă spre centrul terenului pentru a se ”înșira” unul după altul la spatele conducătorului jocului, apoi se alege un alt conducător și jocul continuă.

4. Calea ferată

Pe circumferința unui cerc se trasează un număr de cerculețe, egal cu numărul copiilor care participă la joc. În mijlocul cercului mare se plasează un copil, care este ”călătorul întârziat”.

La comanda dată de conducătorul jocului, toți copiii pornesc într-o anumită direcție, spre dreapta sau spre stânga, schimbând locul cu vecinul. În acest timp cel din centru încearcă să ocupe unul din cerculețe. Acela care rămâne fără loc trece la mijloc și jocul continuă.

5. Șotron cu numere

Spațiul de joc se trasează pe un loc plat având dimensiunile de 2-8 m și se împarte în 8 zone egale-pe lățimea acestui mic teren de joc, -numerotate de la 1 la 8.

Fiecare jucător trebuie să aibă o piatră. La începutul jocului, piatra este împinsă cu vârful pantofului. Apoi jucătorul sare prin toate zonele menținând piatra pe vârful pantofului. Dacă la un moment dat îi cade piatra, indiferent de zona în care a ajuns, atunci el trebuie să aștepte ca toți ceilalți jucători să sară la rândul lor și abia după aceea el va putea continua jocul. La joc pot participa 2-8 copii, care își stabilesc-eventual, prin tragere la sorți-ordinea de plecare. Câștigă cel care nu-și pierde piatra.

III. TRUCURI MATEMATICE

Principalul obiect al trucurilor aritmetice este ghicirea numerelor alese în minte sau a rezultatelor operațiilor cu aceste numere. Secretul acestor trucuri constă în faptul că ghicitorul cunoaște și știe să folosească unele proprietăți ale numerelor, pe care cel care "alege în minte" nu le cunoaște.

Interesul matematic al oricărui truc constă în demascarea bazelor lui teoretice, care în majoritatea cazurilor sunt cât se poate de simple, dar ascunse în mod ingenios. Pentru verificarea eficienței trucurilor putem folosi orice exemple, dar pentru fundamentarea majorității lor este mai bine să apelăm la algebră. La început veți putea omite demonstrarea trucurilor, limitându-vă la cunoașterea regulilor lor, pentru a vă uimi elevii (prieteni). Dăm aici doar schema trucurilor, căci executarea lor în practică diferă în funcție de condițiile existente și de loc, precum și de gustul, ingeniozitatea și fantezia voastră.

TRUCUL 1

Gândiți-vă la un număr. Scădeți 1. Dublați restul și adunați-l cu numărul la care v-ați gândit. Gata! Spuneți-mi rezultatul final și am să ghicesc numărul la care v-ați gândit!

Procedeele ghicirii: adunați la numărul comunicat 2 și suma rezultată o împărțiți la 3. Câtul este numărul la care s-a gândit prietenul.

Exp. numărul ales a fost 18; $54:3=18$

Demonstrația: notăm cu x numărul ales, să efectuăm operațiile cerute: $x-1, 2(x-1)+x$; rezultatul comunicat este $2x-2+x=3x-2$, adunând 2 rămâne $3x$; împărțind cu 3 obținem numărul ales x .

TRUCUL 2

Cereți ca numărul ales să fie înmulțit cu un număr pe care-l veți numi la întâmplare, iar la produsul obținut să se adune un alt număr, pe care-l veți numi de asemenea la întâmplare. În sfârșit, suma obținută să fie împărțită cu un al treilea număr oarecare, numit tot de voi. Între timp veți împărți în minte primul număr pe care l-ați numit voi cu al treilea și veți cere persoanei căreia urmează să-i ghiciți rezultatul calculelor, să scadă de atâtea ori din câtul obținut numărul ales.

Rezultatul îl puteți ghici ușor. El va fi egal cu câtul obținut din împărțirea celui de al doilea cu al treilea din numerele propuse de voi

Exp. Să presupunem că un prieten a ales. Cereți ca acest număr să fie înmulțit cu 4 (rețineți numărul, fiind primul). Produsul este 24. Rugați-l să adauge 15 (al doilea număr); rezultă 39. Spuneți-i să împartă suma cu 3 (al treilea număr) rezultă 13. Între timp, ați împărțit

în minte $4:3=1\frac{1}{3}$. Cereți prietenului să scadă din câțul obținut de el 13 o dată numărul ales și

încă o treime din acest număr. El va scădea $6+2$, adică 8 și va obține $13-8=5$

Împărțind în minte cel de al doilea număr pe care l-ați propus 15 cu al treilea 3, veți obține de asemenea 5. Demonstrați că această coincidență a rezultatelor nu este întâmplătoare, ci stabilită pe baza de lege.

IV. PROBLEME ÎN VERSURI PENTRU MINȚI ISTEȚE

Cei 2 cățeluși voinici,
Se joacă cu 2 mai mici.
Dan îl chema pe Grivei.
Din total rămân doar...

Pe străduța școlii mele,
Se zăresc 8 rândunele.
4 pleacă supărate.
Câte sunt acum de toate?

Într-o vază –ai 8 lalele.
2 asezi lângă ele.
Dai bunicii tale 5.
Mamei 2 dă-i, de vrei.
Și în vază rămân.....

Unu, unu și cu altul
Și cu 3 legat de 4.
Cât rămâne, măi Andrei,
Din total dacă scazi 3?

4 rațe supărate
Măcăie la 5 surate.
Câte au rămas pe lac,
Dacă 2 nu se împacă
Și se duc în lumea largă?

Există oare....

- 1)un număr natural care adunat la 10 dă rezultatul 10?
- 2)trei numere consecutive care au suma 3?
- 3)un număr natural care,dacă din el îl scad pe el îmi dă tot el?
- 4)un număr natural care adunat cu 10 da rezultatul 10?
- 5)un număr de 2 cifre care are suma cifrelor sale 1?

BIBLIOGRAFIE

- 1.Aplicarea noului curriculum pentru educație timpurie-o provocare?,Editura Diana
- 2.Maria,Voicu, Învată jucându-te!, Editura Terra, Focșani, 2000
- 3.Gilles Azzopardi, Dezvoltați-vă inteligența, Editura Teora, 2005
- 4.Saplacan,Maria;Man,Valeria-Matematica ritmată și divertismente logice, Editura Casa Cărții de Stiință, Cluj-Napoca

89. RESPIRAȚIA, FRAZAREA, ARTICULAȚIA – TEHNICI DE EXPRIMARE A INTERPREȚILOR LA INSTRUMENTE DE SUFLAT

Profesor FĂRCAȘ CLAUDIU-DORIN

**Liceul de Arte “Victor Giuleanu “- Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea**

Atunci când un grup de note ce aparțin aceleiași fraze muzicale sunt separate, este același efect ca atunci când, în lectură, se ia aer înainte ca sensul unei fraze să fie împlinit, sau în mijlocul unui cuvânt...

Va trebui și o mare atenție de a nu separa ceea ce trebuie să rămână unit, cât și a nu uni ceea ce trebuie să rămână separat, deoarece într-o execuție mare parte din expresie depinde de aceasta....nu trebuie să ne lăsăm corupți de exemplul prost al celor care unesc totul fără nici o distincție, într-un fel ce face ca expresia lor să fie similară unei „ghironde”- instrument cu coarde din secolul al XI-lea care prin natura sa, nu poate întrerupe sunetul, așadar nu permite nici un tip de articulație. (J.J. Quantz)

Spre deosebire de limbajul obișnuit în forma scrisă, notația muzicală nu este prevăzută mereu cu semne evidente de punctuație. Pentru o redare corectă a mesajului muzical instrumentistul suflător trebuie să recunoască și să aplice diverse tehnici de execuție interpretative. Respirația , frazarea, articulația sunt câteva dintre aceste tehnici și îmi propun a le face o scurtă și lămuritoare prezentare pentru o mai bună înțelegere a limbajului folosit de instrumentiștii suflători.

Așadar, în practică, instrumentistul trebuie să individualizeze ideile discursului muzical separându-le cu cezuri, cu mici respirații, realizând ceea ce în muzică se numește frazare. În frazare, elementele compoziționale necesită a fi diferențiate ținând cont de mersul ritmic, mersul melodic, planul dinamic, toate acestea fiind ghidate de tempoul propus cu scopul de a materializa sonor ideea, voința compozitorului.

Instrumentistul suflător, ca și cântărețul, trebuie să concilieze exigența expresivă cu cea fiziologică: respirația, factor de de supraviețuire fizică, necesită a fi utilizată într-un mod cât mai natural astfel încât fraza muzicală să nu fie întreruptă de nevoile fizice ale interpretului instrumentist sau vocalist. A respira corect nu depinde atât de mărimea cavității toracice, de capacitatea pulmonară, cât mai degrabă de tehnica dobândită și de pregătirea muzicală. Dobândirea unei tehnici de respirație corecte trebuie să fie dezideratul oricărui

tânăr interpret, ea stând la baza transmiterii în bune condiții a mesajului dorit de compozitor. Pentru găsierea momentului oportun a respirației în discursul muzical J.J.Quantz oferă câteva reguli demne de luat în seamă : *Trebuie să se respire între o notă lungă și una scurtă. Nu trebuie să se respire după o notă scurtă decât în cazul în care suntem constrânși să susținem după ea o notă lungă....În pasajele lungi, unde suntem constrânși să respirăm între notele rapide, respirația trebuie să fie rapidă...nota care precede respirația trebuie executată mai scurt...*

Pe lângă frazare, strâns legată de respirație este articulația. Dacă frazarea constă în subdivizarea în “propoziții principale” și “propoziții secundare” ale discursului muzical, articulația este comparabilă cu “pronunția” sa, adică cu modul de înlănțuire a sunetelor (legate, staccate, portate, detache) într-o clară și corectă deslușire a piesei. L. Mozart spune: *câtă importanță au staccato-urile și legato-urile în caracterizarea melodiei!... trebuie respectate cu precizie scrupuloasă indicațiile scrise, dar dacă nu există nici o indicație, cum se întâmplă în multe compoziții, va fi executantul cel care va trebui să știe a le aplica cu prudență și bun gust.*

Articulația corectă poate fi găsită printr-o atentă analiză a întregii partituri, inclusiv cea a instrumentului acompaniator și a orchestrei precum și din evaluarea în ansamblu. Există simple reguli de baza care duc la naturalețea muzicii: legarea intervalelor mici, separarea ușoară a celor medii (terțele), despărțirea ușoară a celor mai puțin ample (cvartele), separarea celor ample (de la cvinta în sus). Din acest punct de vedere în muzica instrumentală putem identifica ca moduri de articulație: legato, portato, detache, staccato. În funcție de viteza și metrica de execuție variantele de articulație pot fi: articulație simplă, articulație dublă , articulație triplă. Ca mod de exprimare în discursul muzical poate să apară diverse forme de vibrato sau efecte sonore complexe ca glissando, frulatto, sunete multifonic etc.

Iată deci câteva tehnici, metode cu ajutorul cărora instrumentiștii zugrăvesc ideile sonore ale compozitorilor. Însușirea cât mai naturală a tehnicilor și metodelor de interpretare, descifrarea corectă a mesajelor transmise de compozitori, redarea textului muzical cât mai fidel, fac parte din preocupările zilnice ale instrumentistului suflător.

Pentru încheiere îl citez pe Howart Schott: *există o vreme pentru a analiza, o vreme pentru a sintetiza și, în sfârșit, o vreme pentru a îndepărta toate acestea din minte și a te concentra exclusiv asupra purei bucurii de a face muzică.*

BIBLIOGRAFIE

Ioan Avesalon - *Metodica predării și studiului instrumentelor de suflat și percuție*, București, 1980

Ioan Goia - *Metodica studiului și predării instrumentelor de suflat*, Conservatorul
George Enescu, Iași

Pavel Tornea *Manual de oboi*, E.S.P.L.A., 1957

Michel Ricquier - *Traite methodique de pedagogie instrumentale*, Broche, 1982

Enrico Cannata – *Muzica veche o enigmă?* Editura Universității de Vest 2003

Giuseppe Gabarino – *Il Clarinetto Emissione e tecnica*

90. TRANSDISCIPLINARITATE ÎN GEOGRAFIE

Profesor PREOTEASA ELENA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu”, Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Motto: „Toate sunt legate de toate”

Barry Commoner

Geografia este știința care se pretează foarte bine unei abordări interdisciplinare și transdisciplinare, cu rol de a forma la elevi o gândire sistemică și o viziune holistică asupra vieții. Gradul de pregătire al elevilor pentru viață este direct proporțional cu capacitatea acestora de a aplica cunoștințele în situații concrete, de a rezolva probleme cotidiene, făcând apel la mai multe discipline învățate în timpul școlii.

Pedagogia relevă mai multe tipuri de cooperare și întrepătrundere a disciplinelor, stabilind, astfel, termeni diferiți:

Monodisciplinaritatea accentuează importanța fiecărei discipline, văzută, fiecare dintre ele, ca un întreg.

Pluridisciplinaritatea/multidisciplinaritatea este o formă superioară a interdisciplinarității, constând în suprapunerea unor elemente ale diverselor discipline, care colaborează (exemplu: Atmosfera terestră – aspecte relevante din punct de vedere al geografiei, fizicii, chimiei).

Interdisciplinaritatea presupune intersectarea unor arii curriculare înrudite și are o durabilitate mai mare în timp; exemplu: capodopera literară „Moby Dick” a scriitorului american Herman Melville poate fi studiată prin prisma disciplinelor literatură, geografie, biologie, fără ca aceasta să își piardă independența.

Transdisciplinaritatea se referă la întrepătrunderea mai multor discipline, sub forma integrării curriculare, cu posibilitatea constituirii, în timp, a unei discipline noi sau al unui nou domeniu al cunoașterii, care are rol de formare la elevi a competențelor transferabile.

„Pentru că ne aflăm astăzi în plină revoluție a inteligenței, trebuie să înțelegem că transdisciplinaritatea ne descoperă dimensiunea poetică a existenței, traversând, așa cum am spus, toate disciplinele, dincolo de ele. A nu se confunda, însă, cu pluridisciplinaritatea și interdisciplinaritatea” (Basarab Nicolescu).

Competențele transdisciplinare nu pot fi clasificate în funcție de conținuturile unei discipline, așa cum se întâmplă cu cele monodisciplinare. Diferența dintre competențele curriculare și cele transcurriculare se găsește mai ales în zona pragmaticului, decât în domeniul teoreticului. Dacă prin abordarea monodisciplinară a învățării se formează în mod deosebit competențe specifice nivelului cognitiv, prin abordarea transdisciplinară se formează competențe integratoare și durabile prin însăși transferabilitatea lor.

Ce va ști să facă elevul în urma învățării monodisciplinare?

Elevul va fi capabil: să memoreze, să reproducă mecanic cunoștințe, să scrie după dictare, să facă rezumate, să evidențieze idei principale, să facă studii de specialitate pe o temă dintr-un anumit domeniu.

Ce va ști să facă elevul în urma învățării transdisciplinare?

Elevul va fi capabil: să interpreteze, să analizeze, să formuleze, să exprime opinii personale, să utilizeze informația în scopul rezolvării unei probleme date, să identifice și să soluționeze probleme.



APLICAȚIE

Raportați-vă la materia pe care o predați. Dați exemple de lecții/secvențe de învățare pe care le-ați abordat monodisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.

Exemple:

Monodisciplinar: *Treptele de relief ale continentelor; Răspândirea geografică a populației;*

Pluridisciplinar: *Protejarea mediului înconjurător- abordată în lecții de Geografie, Matematică, Limba și literatura română, Educație civică, Ecologie*

Interdisciplinar: selectarea, prelucrarea și reprezentarea sub forma unor grafice a informațiilor legate de biodiversitate;

Transdisciplinar: *Salvarea resurselor; Din trecutul localității noastre; Numerele din viața noastră; Omul, ca produs al climei; Reprezentarea celor patru anotimpuri în arta picturală; Civilizații străvechi; Dunărea-axa mundi; Energia verde-alternativă sau compromis?; România din perspectiva turismului ecumenic; Gibraltar- islamul și creștinismul, două plăci tectonice culturale etc.*

Așadar, temele care se pretează la o abordare transdisciplinară sunt multiple. Un exemplu concret poate fi cel referitor la energie, care poate fi abordat la toate ciclurile de

învățământ, cu titluri diferite: „Energia și implicațiile ei în dezvoltarea durabilă”; „Ce rămâne după energia fosilă?”; „Gazele de șist, un fenomen care schimbă harta mondială a energiei?”; „Fracking sau fracturarea hidrolică – subiect de discordie în privința exploatarea gazelor și a petrolului de șist”; „Energia verde, alternativă sau compromis?”; „Pădurea- aurul verde al planetei”; „Cum putem trăi sănătos și independent fără energia tradițională?”; „Efectele unei exploatare în carieră, vizând cele trei domenii: mediu, societate, economie”. Abordarea acestei teme trebuie să aibă la bază Principiul 5 emis de către Comisia Mondială pentru Mediu și Dezvoltare, în 1987, la Stockholm: „Resursele neregenerabile ale planetei trebuie exploatate în așa fel, încât, să se evite pericolul epuizării lor viitoare și să se asigure că beneficiile acestui tip de exploatare sunt împărțite de întreaga umanitate.” Astfel, tema poate fi prezentată din perspectivă globală și sub egida dezvoltării durabile, ca fiind „o dezvoltare care satisface necesitățile prezentului, fără a compromite necesitățile generațiilor viitoare și a-și satisface propriile nevoi și aspirații”.

Energia poate fi abordată din perspectivă globală, ei învățând despre formele de energie, despre convertirea acesteia, despre poluare la lecțiile de geografie, fizică, chimie, biologie, mecanică, educație tehnologică. Prima agenție înființată a Comisiei Europene este Agenția pentru Energie, care promovează dezvoltarea durabilă. De asemenea, prin programul Intelligent Energy Europe sunt promovate idei de proiecte cu subiecte legate de energie, la care sunt partenere numeroase școli. Amplasarea unor astfel de proiecte vine în sprijinul ideii de transdisciplinaritate, energia fiind o temă extrem de amplă și complexă.



APLICAȚIE

Obiective:

- Identificarea unor relații de determinare între dezvoltarea durabilă și scăderea riscului de afectare a mediului, prin utilizarea resurselor neconvenționale de energie;
- Prezentarea, înțelegerea și utilizarea unei terminologii specifice;
- Sensibilizarea elevilor asupra problemelor de mediu

Activități:

Realizați un proiect, afiș sau film intitulat „Energia solară pentru noi”. Elevii sunt îndrumați să caute pe Internet caracteristicile tehnice ale panourilor solare, ale celulelor fotovoltaice. Ei pot estima necesarul de astfel de panouri, luând în considerare și factorii meteorologici, durata de strălucire a soarelui în localitatea de domiciliu și randamentul instalației. De asemenea, elevii pot compara (sub îndrumarea profesorului de economie)

prețurile practicate, stabili un dosar de sarcini și etapele privind achiziționarea panourilor, pot estima în cât timp se amortizează costurile, pot stabili avantaje și dezavantaje în utilizarea panourilor solare (sub îndrumarea profesorului de geografie). Profesorii de specialități tehnologice le pot prezenta modul de construcție al panourilor, principiile care stau la baza producerii lor, metodele tehnologice de producere, mecanisme de piață în comercializare etc. Elevii pot realiza și un afiș/ poster, prin care să scoată în evidență soluțiile de economisire a energiei.



REFLECȚIE

Care este relația între dezvoltarea surselor energetice regenerabile și celelalte elemente cheie ale dezvoltării durabile identificate de către Comisia Mondială pentru Mediu și Dezvoltare?

Cum pot forma la elevi deprinderi de comportament responsabil, în raport cu statutul de consumator de produse industriale și energetice cu impact asupra mediului?

Alte demersuri metodologice care deschid formarea de competențe transdisciplinare se constituie sub forma exercițiilor creative:



Exercițiul creativ nr. 1

1. Realizați, împreună cu elevii, un proiect transdisciplinar (geografie, istorie, cultură civică, limba română, TIC) care să permită crearea, de către elevi, a plantului comunității în care trăiesc.

2. Pentru finalul acestei activități, cadrul didactic va elabora o fișă de reflecție pentru elevi, în care aceștia să menționeze: ce au învățat din activitatea derulată, ce probleme au apărut, ce soluții au fost găsite, impactul avut în viața personală, ce ar schimba ei pe viitor etc.?

Exercițiul creativ nr. 2

Să presupunem că aveți de realizat lecția cu titlul: „Călătorii și călători prin Univers”.

1. Identificați dimensiunea multiperspectivă a temei din punct de vedere: a) istoric; b) astronomic; c) biologic; d) geografic; e) matematic; f) social

2. Scrie un mic jurnal al nașterii și evoluției Universului, folosind tehnologia modernă:

a) Scrie un jurnal al nașterii și evoluției unei stele, în funcție de mărimea sa. Utilizează momentul 4, „Nașterea și evoluția unei stele”, din lecția AeL, intitulată „Reacția de fuziune în Soare”.

b) Scrie un jurnal al nașterii elementelor chimice prezente la ora actuală în Univers. Utilizează momentul 3, „Nucleosinteza”, din lecția AeL, intitulată „Reacția de fuziune în Soare”.

Resurse web suplimentare:

Calea Lactee-http://mwmw.gsfc.nasa.gov/mmw_edu.html

solar-<http://nssdc.gsfc.nasa.gov/planetary/>

BIBLIOGRAFIE:

- Ardelean Delia, Mariana, Pop Viorica, Livia, *Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară*, Proiecte educaționale strategice cu finanțare europeană, MECTS în parteneriat cu SC Green Light Grup SRL, SC Millenium Design Group SRL și SC C&T Strategic Business Partners SRL, 2011;

- Ciolan, L. - *Dincolo de discipline – ghid pentru învățarea integrată/cross-curriculară*, Ed.Humanitas Educational, București, 2003;

- Petrescu, P., Pop, V., *Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a situațiilor de învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București 2007;

- Savu-Cristescu, Maria, Dogaru –Ulieru, V., Drăghicescu, Luminița, Istrate, O., Neamțu, L., Petrescu, Ana Maria, Stăncescu, Ioana, Vîrtop, S.A., Zlate, Ștefania, *Educație și dezvoltare profesională*, Editura Scrisul românesc, 2011;

- Revista T –Revistă on-line de educație transdisciplinară, editată de Centrul de Aplicații Transdisciplinare în Educație, Colegiul Național „Moise Nicoară”, Arad.

Linkuri utile:

<http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/indexen.html>

<http://www.it4s.ro/IT4S.htm>

<http://www.metanexus.net/institute>

<http://www.theatlas.org/>

<http://www.transdisciplinarity.ch/e/index.php>

91. ELEMENTE METODICE PENTRU CULTIVAREA SENSIBILITĂȚII, A IMAGINAȚIEI, FANTEZIEI ȘI A CREATIVITĂȚII MUZICALE

Profesor IRINA STRATULAT

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Suflul creației muzicale este indus prin însăși prezentarea artistică, în lipsa căreia simpla redare a notelor, chiar și fără cusur, ar fi lipsită de orice valoare sau semnificație. Nu toți copiii sunt creativi în aceeași măsură, așa cum nu toți oamenii au această calitate. Multitudinea factorilor implicați dau rezultate pe o scală ce parcurge valori între lipsa totală a ei și genialitate. Între aceste valori extreme găsim diferite grade și fațete ale creativității.

Creativitatea nu este o constantă universală, ea nu se manifestă în mod egal nici măcar în cazul aceluiași individ.

El este creativ într-o anumită direcție sau zonă de interes și poate fi rutinier în toate celelalte. Factorii individuali sunt fără îndoială cei primordiali. Fără anumite trăsături intelectuale precum gândirea divergentă și flexibilitatea, respectiv fluenta ei, imaginația, memoria, originalitatea, un coeficient de inteligență rezonabil (chiar dacă acesta nu corelează întrutotul cu creativitatea) nu se pot obține rezultate de luat în seamă. Mai trebuie spus că, în lumina teoriei inteligențelor multiple (Gardner, 1993), pentru domeniul muzical prezența inteligenței muzicale este subînțeleasă. Aceasta se conturează prin gradul de sensibilitate pe care individul îl are la sunet și prin capacitatea de a răspunde emoțional la acest tip de stimuli. Sau, în termeni mai tradiționali, vorbim de aptitudine muzicală constituită primordial din simțul ritmului, al înălțimii și intensității sunetului.

Potențialul creator se asociază și cu anumite elemente de temperament și caracter:

- sensibilitatea față de mediul său;
- inițiativa;
- tenacitatea și atitudinea activă în fața dificultăților;
- încrederea în posibilitățile proprii și atașament față de munca sa;
- asumarea unui risc rezonabil;

- îndrăzneala în gândire

Evident că prezența unor alte trăsături – indecizia, ezitarea, timiditatea excesivă, teama de critică și eșec etc. – poate avea rol inhibitor.

Consider că motivația, alături de atitudine au un rol hotărâtor. Influențele externe – fie că sunt ale familiei, ale școlii sau ale mediului social în generalitatea sa – urmează două direcții: stimulare sau inhibare. Este mai important să cunoaștem condițiile și atitudinile cu efect negativ, pentru a le putea evita. Toate celelalte fie au efect pozitiv, fie au măcar meritul de a nu fi negative.

Deci, iată factorii ce pot bloca comportamentul creativ al copiilor:

- conformismul,
- prea marea libertate – resimțită de copii ca o formă de abandonare,
- accentul exagerat pe competiție sau pe cooperare,
- rigiditatea metodologică,
- încrederea disproporționată în factorul rațional și
- critica prematură.

Bertrand Schwarz afirmă următoarele: Creativitatea se învață, chiar dacă nu se învață ca fizica sau tâmplăria. Ar fi mai nimerit să spunem că se descătușează sau se dezvoltă. Educabilitatea creativității e demonstrată de specialiști prin rezultatele indiscutabile ale metodelor de stimulare ale capacității creatoare, rezultatele experimentelor pedagogice și studiul analitic al factorilor componenți ai creativității. Sumara prezentare de mai sus ne conduce la un rezultat fundamental, și anume: zestrea nativă a copilului este intangibilă în sensul că nu poate fi modificată, nu putem interveni pentru a schimba mediul socio-familial al acestuia, singurul aspect variabil rămâne educația și aici noi, profesorii, avem misiunea de a exploata maximal potențialul copilului pentru a-i oferi șansa de a se dezvolta plenar.

Caracterul indispensabil al unei școlarizări severe, condiționarea precisă a unui canon al lucrurilor îngăduite, pretenția oricărei școli muzicale la valabilitate exclusivă ca normă estetică – toate acestea sunt trăsături specifice ale calității ludice a muzicii. Tocmai prin această calitate, muzica este mai strictă în pretențiile ei decât arta plastică. O regulă de joc încălcată strică jocul. Și oricât de serios este acest joc, tot joc rămâne, motiv pentru care copiii sunt atrași de învățarea muzicii – în particular a unui instrument muzical, iar caracterul ludic al muzicii face posibilă studierea ei de la vârste fragede și, implicit, rezolvarea prin joc a unor probleme ce apar pe parcursul învățării. Pentru dezvoltarea creativității se poate apela la câteva jocuri – exerciții destinate copiilor aflați la început de drum în studiul pianului.

Primul joc este destinat cunoașterii instrumentului, pregătirii auditive și introducerii primelor noțiuni și exerciții. Numele lui este „Hai să povestim cu pianul!” și urmărește atât dezinhibarea în fața pianului (mai ales pentru cei care nu au avut până atunci nici un contact cu el) cât și explorarea posibilităților lui sonore (registre, durate ale sunetelor, intensități) dar și expresive. Pe lângă acestea, copilul ne dezvăluie o parte importantă din temperamentul său, personalitatea sa, preocupări, sensibilitate, capacitatea sa imaginativă. Totodată satisfacem și dorința lui de a fi în contact cu instrumentul de la prima lecție. În prima fază îi cerem să realizeze imagini sonore independente. Acestea pot fi din lumea animală – imităm pui de găină, fluturi, cucul, cocoșul, pisica, câinele, ursul. Pot fi fenomene ale naturii: ploaia, vântul, tunetul, pârâul. Dar la fel de bine pot fi și stări sufletești: sunt vesel, sunt trist sau bolnav, mi-e somn, tata e supărat, mă cert cu fratele meu, mama mă adoarme. Îl dirijăm cu întrebări pentru a-l conduce la descoperirea proprietăților sunetului muzical, în permanență îi cerem să argumenteze alegerea făcută. Putem interveni cu sugestii pentru felul de realizare a unora din imaginile sonore și folosi fiecare astfel de imagine pentru introducerea unui element de tehnică pianistică.

Aceste jocuri devin, prin repetare, exerciții chiar și pentru moduri de atac:

- iepurele fuge în staccato,
- ursul mormăie în legato,
- vântul bate în glissando-uri,
- tunetul e un cluster, etc.

În etapa următoare, micul pianist pregătește o poveste pe care o va istorisi însoțind-o cu pianul. Abordările sunt din cele mai diverse. Unii plăsmuiesc un background sonor continuu încercând să redea atmosfera poveștii. E interesant de observat că majoritatea copiilor asociază registrul acut cu personajele și evenimentele pozitive, în timp ce pentru personajele și evenimentele ori stările negative vor folosi registrul grav al pianului. Intensitatea este și ea schimbătoare în funcție de aceleași criterii – personajelor pozitive le atribuie nuanțe mai delicate, pe când cele negative capătă intensități de forte spre fortissimo. Alții creează „leit-motive” ce întruchipează personajele povestirii, ele anunță apariția personajului pe parcursul acțiunii. Și în acest caz, felul în care jonglează cu sonoritățile se bazează pe aceleași principii enunțate mai sus. Copii se dovedesc foarte inventivi în felul în care plăsmuiesc povestea. Sunt minunați în serozitatea cu care tratează lucrurile. Acest joc poate constitui un punct de plecare către improvizația liberă (pe măsură ce se asimilează cunoștințele și deprinderile), dar și un reper pentru înțelegerea faptului că orice piesă muzicală „spune” ceva.

Un alt joc este „De-a compozitorul”. Inițial, el a apărut din nevoia de a diversifica modalitățile de exersare a scris-cititului de note muzicale, conștientizarea citirii verticale a partiturii și, în același timp, introducerea noțiunilor de mișcare contrară și mișcare paralelă. Elevii scriu „partituri” folosind notele învățate până în acel moment, după care ele se exersează și se execută la pian. În general, utilizează durate egale de pătrimi. Bineînțeles că parcurgem drumul de la simplu la complex, pornind de la mai multe elemente impuse pentru ca, în final, să ajungem la libertatea totală în stabilirea acestora și realizarea temei. În primele exerciții copiii primesc o linie melodică încadrată în măsuri și ei realizează cealaltă linie melodică (vocea dată este fie în cheia sol, fie cheia fa după cum ne interesează scrierea și citirea notelor într-o cheie sau alta). Pasul următor îl constituie darea liniei melodice neîncadrată în măsură – sarcina în plus este de a efectua și împărțirea în măsuri. Următoarea etapă aduce ca noutate diversificarea distanței între voci, octava se înlocuiește cu terța, sexta, cvinta și, de asemenea, stabilirea digitației. Temele sunt scurte, de obicei de opt măsuri. Evident, ultimul stadiu este cel în care elevul creează singur o „compoziție” căreia îi dă și titlu.

Dar creativitatea muzicală nu se limitează doar la improvizație și exerciții de scriere muzicală. Ea se concretizează în lucrarea muzicală scrisă și cântată, eventual în public. Tentația este enormă! Întrebarea este ce, cât și cum se poate face cu copiii, ținând cont de cunoștințele lor, de deprinderile lor, de capacitatea lor de înțelegere și mai ales de nevoia lor de a se exprima. Provocând procesul de creație la copii, îndrumându-i și canalizându-i, ei pot să mobilizeze o energie și o calitate a muncii de-a dreptul impresionante. Înseamnă să le oferim cheia pentru ca ei să se inventeze, să crească. Printre altele, ea semnaleză un proiect al profesorului Fabrice Arnaud-Crémon (l'ENM din St Nazaire), audiția intitulată „Creație” și anunțată la începutul anului școlar cu momentul de finalizare în luna februarie. Scopul nefiind cel de a livra opere muzicale ce apelează la reguli stricte de compoziție, ci mai curând de a utiliza cunoștințele de limbaj muzical pentru a săvârși ceva personal. Profesorul propune câteva repere: scări de sunete, figuri ritmice, moduri de atac, temă existentă ce poate fi transformată, poveste, imagine, persoană, sentiment. Ce câștigă elevul din acest demers? Se izbește de dificultăți pe care trebuie să le rezolve singur, să găsească soluții personale. El se confruntă cu probleme concrete de limbaj muzical, argumentarea alegerilor făcute, chestiuni de elaborare a formei. În urma acestei încercări, elevul va privi cu alți ochi orice lucrare de care se va apropia.

Activitatea de creație a copiilor trebuie gândită ca o metodă pedagogică activă. Ea se bazează pe achizițiile de tehnică, pe deprinderi, pe cunoștințe. Dar ajută la formare în integritatea sa – sensibilitate, logică, imaginație, memorie, simț critic, capacitatea de adaptare.

92. ZOLTÁN KODÁLY – ASPECTE ALE DIDACTICII MUZICALE

Profesor IONESCU C. CORNELIA
Liceul de Artă „Dinu Lipatti”, Pitești
Județul Argeș

În contextul școlii active și a educației muzicale contemporane, se dezvoltă o metodă modernă de realizare a educației muzicale, elaborată de cunoscutul pedagog maghiar Zoltán Kodály, metodă care și-a dovedit eficiența în timp în învățământul din Ungaria, dar și în alte țări precum Anglia și America.

Numele Zoltán Kodály este sinonim cu solmizație, cântat, compoziție, etnomuzicologie și educație muzicală. Metoda sa este un concept, o filozofie și o metodă, toate trei într-o singură viziune, având ca scop principal lichidarea analfabetismului muzical, prin *Planul de 100 de ani*⁵². A beneficiat de de marele avantaj de a fi președintele Academiei Maghiare, calitate care l-a ajutat în implementarea concepției sale în învățământ, educația muzicală în Ungaria extinzându-se în toate ciclurile școlare, fiind considerată disciplină de bacalaureat.

Activitatea de pedagog și cea de compozitor au fost strâns legate una de cealaltă, scriind cântece corale și lucrări didactice care sunt aplicate astăzi în Ungaria în cadrul unui curriculum uniform pe tot teritoriul țării.

Metoda propusă de el se încadrează mai de grabă în tiparele unor îndrumări didactice, modalitatea de predare fiind la latitudinea profesorului. Traseul propus de el pornește de la cântecul folcloric, care este considerat de autor ca o a doua limbă maternă, cu care copiii trebuie să intre în contact cât mai devreme posibil. E a firma: „Dacă copilul nu este pătruns de izvorul dător de viață al muzicii, cel puțin o dată în cea mai susceptibilă perioadă (între 6 și 16 ani), aceste senzații cu greu îl vor mai putea atinge în dezvoltarea lui ulterioară. De multe ori, o singură experiență va deschide tânărul suflet către muzică pentru toată viața. Această experiență nu poate fi lăsată la voia întâmplării, este de datoria școlii să o asigure⁵³ ”. Contactul cu muzica trebuie să se producă într-o manieră ludică, copiii învățând într-o formă

⁵² http://www.britishkodalyacademy.org/kodaly_approach_archive/Hundred-Year-Plan_Ildiko-Herboly-Kocsar.htm, accesat la data de 03.03.2018

⁵³ Ildiko Herboly Kocsar - *Zoltán Kodály – Music Should Belong to Everyone (Muzica trebuie să aparțină tuturor)*, în International Kodály Society, Budapesta, 2002, p. 21.

relativ inconștientă, prin contactul direct. Cântecelul învățat vor deveni ulterior premise pentru însușirea elementelor de limbaj muzical, care sunt implementate lent, prin metode specifice propuse de Kodaly. Aceste metode nu aparțin compozitorului maghiar, dar el are meritul de a le integra în cadrul orelor de educație muzicală.

Cel mai important aspect al metodei sale îl reprezintă solmizația relativă. Pornind de la premisa că ambitusul copiilor este foarte puțin dezvoltat, el propune interpretarea cântecelor în registrul cel mai confortabil pentru copii, pentru ca vocea lor să nu fie forțată.

Pentru aceasta introduce solfegierea de la vârste foarte mici, prin metoda tonic solfa, printr-un sistem de prescurtare a literelor corespunzătoare sunetelor, pentru a fi mai ușor însușite de copii. Sunetele sunt reprezentate pe un portativ cu ajutorul unei note mobile⁵⁴, pentru a putea sesiza relațiile dintre sunete. Acest lucru are și un alt beneficiu, dovedindu-și eficiența în corectarea copiilor distonici. Solmizația relativă este folosită până când copiii merg la școală, unde învață scris-cititul muzical, dar și denumirea sunetelor la înălțimea absolută (prin litere). La acestea se adaugă *fonomimia* (indicarea înălțimii sunetelor prin diferite semne ale mâinii), metoda Kodaly promovând mâna guidonică ca procedeu mnemotehnic de învățare⁵⁵.

Fig. 1 – Sistemul de notare al sunetelor în Metoda Kodály



Receptarea cântecelor și însușirea elementelor de limbaj muzical se fac prin intermediul *jocului muzical*. Pentru perioada prenotației, Kodály propune soluții precum cântarea în dialog, cântarea pe note a numelor, ținând cont de ritmul natural din vorbire, dar și jocuri de improvizații libere și apoi dirijate de instructor, pentru *dezvoltarea creativității* copiilor.

⁵⁴ Gabriela Munteanu – *Sisteme de educație muzicală*, p. 104

⁵⁵ Ersébet Szönyi - *Kodály's Principles in practice, An Approach to Music Education through the Kodály Method*, Translated by John Weissman, Corvina Press, Second Edition, 1974, p. 19






Principalele scări folosite sunt cele prepentatonice, apoi cele pentatonice, fiind integrate treptat scările mai elaborate, argumentul principal fiind că un copil educat în spiritul modal va înțelege mult mai ușor apoi muzica de factură cultă.

Notația și dicteul muzical constituie elementele fundamentale ale metodei Kodály. Exercițiile de dictare muzicală sunt introduse de la vârsta de 6-7 ani, prin scurte fragmente, deja știute de copii. În perioada prenotației, propune variantă simplificată a elementelor de limbaj muzical, prin *prescurtarea denumirii notelor*, prin *notarea ritmului cu bețe*, prin sesizarea relațiilor dintre sunete cu ajutorul „*notei zburătoare*”, ca forme de accesibilizare a scris-cititului muzical.

Deprinderea ritmului se face prin *asocieri cu cuvinte* sau prin însoțirea cântatului de diferite *mișcări* (vezi figura 2): mers, dans, bătai, jocuri, care permit profesorului o abordare interdisciplinară a muzicii, deziderat al pedagogiei contemporane, menit să asigure formarea unei personalități complexe și armonioase. Marcarea pulsației, bătutul din palme sau din picior pe ritm, reprezintă exerciții foarte folositoare, utilizate în faza inițială a multor metodici de educație muzicală, prin care elevii sunt deprinși cu simțul echilibrului, al măsurii și al armoniei.

Acest mod de abordare le oferă copiilor posibilitatea să descopere muzica într-un mod ludic, senzorial, amuzant, care să le ofere bucurie și să-i relaxeze, fără să-i obosească.

Fig. 2 – Învățarea ritmului prin asocierea de silabe în Metoda Kodály

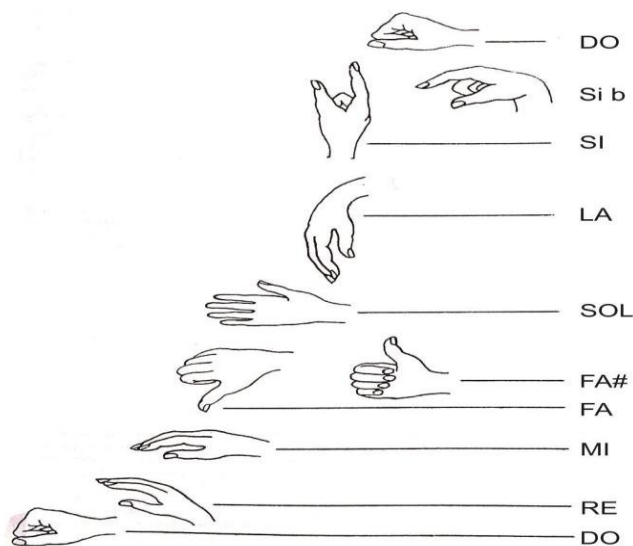
Silabe pentru valorile cu punct	 Ta-ai ti ti Ta-ai
Pentru sincopă	 Ti Ta Ti Sin - co - pa
Pentru doime	 Ta - aa
Pentru șaisprezecimi	 Ti ti re Ti ti re
Pentru trioleți	 Te te te Te te te

Până la Kodály, educația muzicală era tratată superficial în Ungaria. El a realizat un plan pentru o educație muzicală profesionistă, centrată pe elev. Metoda sa pune accent pe cântarea vocală, care este capabilă să redea cea mai complexă paletă de expresivitate muzicală. Chiar dacă nu are posibilitatea de a cânta la un instrument pe viitor, un copil va avea mereu această deschidere către „înțelegerea și aprecierea muzicii”⁵⁶.

Kodály consideră *vocea umană* ca fiind instrumentul cel mai la îndemână și cea mai bună cale de a înțelege și de a aprecia muzica. Înțelegerea modulației, cântarea armonică pe mai multe voci, solfegierea de la vârste foarte mici, sunt doar câteva din realizările metodei Kodály, metodă ce este și astăzi în atenția marilor pedagogi din domeniul educației muzicale.

Ca o notă distinctă a metodei lui Kodály, introdusă în învățământul maghiar, o reprezintă cântarea pe grupe, gen întrebare – răspuns. În cartea *Să cântăm corect*, Kodály vorbește despre cât de greu a fost adoptată această metodă în curriculum-ul școlilor de muzică. Mai întâi se începe cu ritmul, apoi este adăugată treptat și melodia, conceptul omofonic-polifonic fiind introdus aproape simultan în programă³³.

Fig. 3– Fonomimia în Metoda Kodály



Kodály obișnuia să spună că nu este muzician cel care „nu aude ceea ce vede și nu vede ceea ce aude”⁵⁷. Cu alte cuvinte, un muzician bun trebuie să fie capabil să cânte în memorie o partitură nouă și să scrie orice melodie auzită.

În concluzie, metoda Kodály este o metodă complexă, care își propune să revoluționeze educația muzicală. Are în vedere dezvoltarea muzicală eficientă a copilului, pornind de la joc și cântecul folcloric, elementele cele mai apropiate de simțirea sa, dovadă fiind folclorul copiilor, care abundă în astfel de producții sincretice.

BIBLIOGRAFIE

Bagley, Brooke, Katie, *Metoda lui Kodály: Standardizarea educației muzicale maghiare*, articol publicat la Universitatea din Mississippi

Forrai, Katalin, *Music in Preschool*, tradusă și adaptată de Jean Sinor, Editura Corvina, Franklin Printing House, Budapesta 1988

Kocsar Ildiko Herboly - Kodály, Zoltán, *Music Should Belong to Everyone (Muzica trebuie să aparțină tuturor)*, în „International Kodály Society” - Budapesta, 2002

Munteanu, Gabriela, *Sisteme de educație muzicală*, Ediția a II-a, Ed.

Fundației România de Mâine, București, 2009

Răchișan, Dănciuț, Delia, *Jocurile de copii. Aspecte ale limbajului poetic*, articol publicat în Memoria Ethnologica nr. 44-45, decembrie 2012 (an XII)

Szönyi, Ersébet, *Kodály's Principles in practice, An Approach to Music Education through the Kodály Method*, Translated by John Weissman, Corvina Press, Second Edition, 1974

Bibliografie web

http://www.britishkodalyacademy.org/kodaly_approach_archive_Hundred-Year-Plan_Ildiko-Herboly-Kocsar.htm, accesat la data de 03.03.2018

¹ Ersébet Szönyi - *Kodaly's Principles in practice, An Approach to Music Education through the Kodaly Method*, Translated by John Weissman, Corvina Press, Second Edition, 1974, p. 32

⁵⁷ Ersébet Szönyi - *Kodaly's Principles in practice, An Approach to Music Education through the Kodaly Method*, Translated by John Weissman, Corvina Press, Second Edition, 1974, p. 32

93. EDUCAREA VOCII UMANE ȘI A APTITUDINILOR MUZICALE

Profesor PĂLȘU ROBERT

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Vocea este cea mai importantă creație a naturii, este o comoară dăruită de natură, un instrument de comunicare, care exprimă la multe persoane, temperamentul și caracterul acestora, iar la altele este însăși gradul de cultură.

Capacitatea vocii depășește pe cea a instrumentelor muzicale, deoarece vocea este o manifestare interioară, iar instrumentul este de natură exterioară.

Renumitul fiziolog J. Tarneaud spunea că vocea este un reflex condiționat, intim legat de receptivitatea auditivă. El se referă la vocea vorbită și cântată, deoarece chiar de la naștere sunt întrunite condițiile pentru producerea vocii: aer de proveniență pulmonară, laringe normal și corzi vocale sănătoase, căi respiratorii și cavități de rezonanță deja formate.

Primul stadiu de manifestare vocală este acela de reflex motor moștenit la nou-născuți, care se exprimă prin țipăt, plâns, sunete nearticulate.

Al doilea stadiu de dezvoltare al vocii este vorbirea articulată, act neuropsihic, bazat pe reflexe condiționate și imitare.

Al treilea stadiu este acela perfecționat - profesionist, bazat pe calitățile native, dar și pe studiu și înaltă specializare, pe un fond personal de nivel ridicat de muzicalitate.

Aparatul vocal are la bază un sistem muscular, membranos, cartilagos, un sistem de cavități și de conductori, un sistem osos și neuronice bine armonizat, conexat și dezvoltat.

În afară de cazurile patologice, toate datele biologice ale individului, educația, instrucția, influența mediului, pot fi hotărâtoare asupra dezvoltării aparatului vocal. Constituția anatomică a aparatului vocal diferă de la om la om.

Realizarea vocii depinde de multe aspecte, cum ar fi voința, sănătatea și reflexele individului, pentru că vocea umană este de fapt un reflex condiționat, intim legat de forța de receptivitate și exprimare a subiectului. Aparatul vocal cuprinde: organul vocal propriu-zis, laringele, aparatul respirator, aparatul rezonator și aparatul articulator.

La procesul vocal, pe lângă acestea participă sistemul nervos și organul auzului (urechea).

Factorii ce determină vocea

Realizarea vocii umane depinde de: constituția anatomică a organismului, de starea sănătății organismului, de starea sănătății sistemului nervos, de forța musculară, de mediul în care se dezvoltă subiectul, de educația primită în familie, școală dar și în societate.

Comanda și realizarea vocii este influențată de mulți factori obiectivi, ce stau la baza constituției și funcționării aparatului fono-rezonzant, dependentă de condiția fizică, tipul uman (temperament), ereditate, dezvoltarea armonioasă a organismului, dezvoltarea normală a aparatului respirator, dezvoltarea corectă a laringelui, dezvoltarea armonioasă a rezonatorilor, educație (forță și coordonatele caracterului).

În principiu, cei care doresc să aprofundeze studiul vocii, această vocație unică în felul său, trebuie să aibă rezistență la eforturi îndelungate, pasiune și desigur, talent.

Interpreții trebuie să lucreze foarte mult repertoriul, șlefându-l și făcându-l să strălucească precum diamantul. Numai așa se atinge perfecțiunea artistică.

Munca trebuie să perfecționeze darurile naturale ale cântărețului. Pentru a cânta bine interpretul vocal trebuie să fie îndrăgostit de fiecare amănunt, să își perfecționeze propria experiență, să evolueze prin noutate și originalitate, să-și creeze o tehnică corectă, un fel de a răsfrânge în interpretare sufletul și care îi este propriu.

Arta lirică cere tot timpul o notă personală care duce așadar la o adevărată interpretare, la creația artistică.

Cântărețul are nevoie de talent și de învățarea meșteșugului cântului, acestea având ca bază o amplă cultură muzicală, îmbinarea lor armonioasă ducând către adevăratul sens al operei de artă.

94. PRACTICA PEDAGOGICĂ, MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PRACTICE SPECIFICE CARIEREI DIDACTICE

Profesor ȚUNCU MARIA BIANCA

Colegiul de Silvicultură și Protecția Mediului, Râmnicu Vâlcea,
Județul Vâlcea

Rezumat. Profesia de cadru didactic presupune un cumul de cunoștințe și abilități care se dobândesc prin parcurgerea de către studenți, a unor activități de pregătire teoretică și practică, atât în domeniile specifice obiectelor de învățământ ce urmează să fie predate, cât și în domeniul științelor educației. Achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio-psiho-pedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare și extrașcolare.

Învățământul românesc capătă noi valențe în condițiile impuse de reforma cu deschidere europeană. În societatea contemporană, dinamică și mereu în transformare, cu schimbări rapide și efecte imediate, educația și învățământul trebuie reînnoite, completate, adaptate, iar concepția de educație regândită și modernizată.

Obiectivul strategic al Uniunii Europene stabilit de Consiliul European de la Lisabona (în 2000) și reafirmat la Stockholm (în 2001) propune ca, Uniunea Europeană să devină cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă de creștere economică durabilă, cu mai multe locuri de muncă și o mai mare coeziune socială”. Acest obiectiv ambițios se reflectă în strategiile și planurile de acțiune comunitare ce vizează sistemele educaționale, ca principal promotor al dezvoltării socioculturale și al edificării unei societăți dezvoltate bazate pe cunoaștere. Recunoașterea rolului educației ca instrument esențial în atingerea obiectivelor propuse este unanimă iar măsurile preconizate în acest sens sunt promovate și recomandate tuturor statelor europene. Educația este chemată să accelereze găsirea soluțiilor optime, să participe la remedierea prezentului dar și la construcția viitorului.

Asemeni oricărei profesii, cea de cadru didactic presupune un cumul de cunoștințe, abilități și competențe specifice pe care trebuie să le dețină cei care aleg să urmeze această profesie. Toate acestea se acumulează prin parcurgerea de către studenți, viitoare tinere cadre didactice, a unor activități de pregătire teoretică și practică, atât în domeniile specifice obiectelor de învățământ ce urmează să fie predate, cât și în domeniul științelor educației.

Societatea de azi și cea viitoare are așteptări din ce în ce mai ridicate de la profesori, dorind performanță și profesionalism. De aceea, pregătirea în specialitate concomitentă cu cea pentru cariera didactică implică o dublă responsabilitate.

Practica pedagogică este activitatea prin care cele două laturi ale formării profesionale (didactică și de specialitate) interacționează cu adevărat.

Importanța practicii pedagogice derivă și din faptul că este singura formă prin care se formează aptitudinea pedagogică și se pun bazele unui stil didactic personal.

Aptitudinea pedagogică este o aptitudine specială, o formațiune psihologică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare și funcționalitate al proceselor psihice - modelate sub forma unui sistem de acțiuni și operații interiorizate, constituite genetic conform modelului extern al activității educaționale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaționalizarea adaptativă a întregului conținut al personalității sale. Ea intră în structura personalității profesorului pe măsura formării și dezvoltării în și prin activitatea didactică. Această activitate debutează prin calitatea de student practicant, prin activitățile de practică pedagogică, urmând a fi definitivată în primii ani de învățământ, la catedră.

BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, D., Floyd R. (1981), *Învățarea în școală*, , București.
2. Cucoș, C. (1999), *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași.
3. Ezechil L., Dănescu E., (2009), *Caiet de practică pedagogică*, , Ed. Paralela 45, Seria Științele educației, Pitești.
4. Ionescu, M., Radu, I. (1995), *Didactica modernă*, Ed. Dacia., Cluj-Napoca.
5. Nicola, I. (1996), *Tratat de pedagogie școlară*, EDP RĂ, București.
6. Neacșu, I. (1990), *Instruire și învățare*, Edit. Științifică, București.
7. Radu, I.T. (1981), *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, EDP, București.

95. EDUCAȚIA ESTETICĂ PRIN ANSAMBLUL CORAL

Profesor STROE MARIA ROXANA

Liceul de Artă „Victor Giulean” Ramnicu Valcea

Județul Vâlcea

Înțelegând necesitatea ansamblului coral în școală, trebuie să arătăm că o astfel de formație artistică are o mare influență asupra elevilor, din mai multe puncte de vedere. Referindu-ne în primul rând la aspectele muzicale, subliniem că ansamblul coral dezvoltă auzul elevilor, în special auzul armonico – polifonic, de care nu ne putem ocupa suficient în lecțiile obișnuite, dezvoltă vocea elevilor prin ambitusul mai mare al lucrărilor corale, formează și consolidează deprinderile muzicale de a cânta lucrări polifonice; lărgeste orizontul cultural – muzical al elevilor, prin interpretarea unor lucrări mai dezvoltate și cu un conținut mai bogat.

Din punct de vedere psihic, cântarea în ansamblul coral acționează asupra afectivității, a intelectului și a voinței elevilor, prin emoțiile pe care le trezește o lucrare frumoasă și bine interpretată, prin atenția cu care se urmărește vocea respectivă ca și întregul ansamblu, prin strădania fiecăruia, de a-și susține melodia corespunzătoare deși simultan se cânta și alte melodii.

Pe plan educativ cântarea în ansamblul coral exercită o influență pozitivă asupra elevilor, prin înțelegerea necesității de a-și uni eforturile în vederea realizării unei interpretări cât mai bune a lucrărilor ce se studiază, prin înțelegerea importanței pe care o are melodia principală, prin disciplina fără de care nu este posibil să se desfășoare această activitate.

Acestea, ca și altele de care ne vom ocupa în continuare, sunt posibile deoarece activitatea la ansamblul coral este diferită față de cea din cadrul lecției de muzică. Elevii din ansamblu sunt selecționați din punct de vedere al calităților vocale și acesta reprezintă un câștig enorm pentru calitatea emisiei vocale și interpretarea lucrărilor. Atmosfera la repetiții este diferită față de cea de la clasă. Scăpați de presiunea psihică a notelor din catalog, elevii se comportă mai dezinvolți, mai naturali. Aici lucrează cot la cot elevi din clase diferite, de vârste diferite. Se cunosc elevi noi, se leagă noi prietenii. Fiecare voce constituie o echipă care se luptă cu ea însăși pentru obținerea performanței.

Interesant este faptul că spre deosebire de clasă, aici colectivul se schimbă în fiecare an, prin plecarea celor mari și venirea celor mai mici. Nu vom insista în cele ce urmează asupra aspectelor metodice privind exercițiile de cultură vocal- corală, asupra gesturilor dirijorale, asupra modalităților de studiere a cântecelor ci vom încerca să arătăm rolul deosebit de important și impactul la nivel estetic pe care această muzică o are asupra elevului.

Ceea ce este hotărâtor în educația estetică prin cântarea corală este legat în primul rând de interpretare. Elevii acceptă cu plăcere ideea că sunt interpreți și la repetiții și la spectacole. În același timp însă, alături de dirijor ei trebuie să își asume responsabilitatea pe care o are orice interpret, aceea de a da viață celor create de compozitor, celor scrise în partitură.

Tot din sfera esteicii muzicii corale și nu numai, face parte și componenta istoria muzicii. Aceasta primește un rol important când se discută despre modul de interpretare a lucrărilor muzicale. Estetica stilului unei epoci nu trebuie trecută cu vederea. Sviatoslav Richter definea ideea de stil în contextul interpretării contemporane: „În nici un caz, a-i modela pe compozitorii trecutului după felul de a gândi și simți al epocii noastre. Haydn, bunăoară, nu trebuie interpretat mai repede mai dinamic, pentru că vremea noastră ar fi altfel, iar sonatele și simfoniile sale are trebui „contemporaneizate”, adică impregnate de ritmul epocii noastre.... Sunt cu alte cuvinte, pentru cât mai multă obiectivitate în interpretare.”

Se pune întrebare dacă elevii, în condiția de amatorism, limite de vârstă și prea puține ore acordate muzicii în școală, sunt capabili să înțeleagă aceste preocupări care îl frământă pe dirijorul lor. Am precizat de la început, că nu prin prelegeri ci prin munca concretă de redare a sonorității, a etosului și mesajului fiecărei lucrări, prin argumentări ale corectării modului de intonație, prin scurte observații și comentarii, elevii își vor putea însuși o manieră de interpretare în conformitate cu concepția estetică dorită de dirijor. Chiar dacă nu vor stăpâni o estetică muzicală organizată, corectă și exhaustivă, prin ucenicia la locul de muncă elevii vor putea răspunde cerințelor dirijorului și prin aceasta vor pune bazele unei serioase educații muzicale care le va servi, în primul rând lor în viață prin apropierea în cunoștință de cauză de marea muzică.

Este știut că cei care au cântat într-un cor sunt câștigați definitiv pentru această artă.

96. PSIHOLOGIA ȘCOLARĂ

Profesor STROE MARIAN CRISTI

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Psihologia este știința care studiază legile generale ale apariției, integrării și funcționării proceselor (cognitive, afective, volutive) fenomenelor, însușirilor, activităților și stărilor psihice. Ea cercetează în principal, fenomenele psihice ale omului, săvârșite în adaptarea sa la mediul social în care trăiește și activează. Fără a exclude interesul și preocuparea pentru psihicul animalelor ori pentru fenomenele psihice anormale sau pentru impulsurile inconștiente și iraționale, inclusiv conduitele deviate ale indivizilor, în definirea actuală a psihologiei accentul cade pe activitatea psihică normală și conștientă a individului, pe manifestările sale raționale, intenționate, integrate unor scopuri social – existente.

Definind psihologia ca știință despre activitatea psihică manifestată în diferite forme de comportament trebuie stăpânite cel puțin trei concepte: de știință, activitatea psihică și de comportament uman.

Știința este cunoașterea sistematizată a fenomenelor realității, pe bază de cercetare și de metodă. Psihologia actuală oferă o cunoaștere sistematizată a psihicului, folosind metode și tehnici proprii.

Activitatea psihică constituie relația sui-generis a individului cu factorii de mediu, interacțiunea sa subiectivă cu lumea obiectivă. Ca urmare, psihicul înfățișează o asemenea relație a ființei umane cu lumea în care realitatea obiectivă este subiectivă, iar subiectul se obiectivează, în sensul că, formele activității psihice sunt impresii ale subiectului, ideții și trăiri, care toate depind de subiect, de experiența și capacitățile sale.

Comportamentul uman cuprinde totalitatea răspunsurilor psihice adaptative ale subiectului, elaborate la stimulările din mediu și prezintă multiple și variate forme: verbale și neverbale (mimice, mintale), manifestate în mod implicit pozitive (de apropiere) sau negative (apărare).

Psihologia școlară ca ramură a sistemului disciplinelor psihologice studiază, în principal activitatea psihică a elevilor manifestată în procesul instructiv – educativ. Psihologia școlară se dezvoltă, delimitându-și obiectul, stabilindu-și granițele domeniului, specificitatea metodei, sensul propriu al conceptelor. Aceasta ca disciplină de studiu trebuie

să fie deschisă spre informație psihologică din multiple ramuri. Ea oferă viitorilor profesori un cuantum necesar de cunoștințe psihologice actuale, și fapte psihice reprezentative pentru realitatea școlară existentă și formează o viziune științifică modernă, multidisciplinară asupra manifestărilor elevilor, ca și asupra întregii lor personalități.

În învățământul nostru superior, studiul psihologiei școlare are ca scop să contribuie la înțelegerea materialist - deterministă, dialectică și istorică a subiectivității umane, inclusiv a elevilor în formare, în interacțiunea lor permanentă cu factorii sociali din colectivitate. Ca urmare, această disciplină include un ansamblu de date și informații necesare, judicios selectate din : psihologia teoretică generală, psihologia copilului, psiho-fiziologia infantilă, psihologia socială, mai ales din psihologia pedagogică precum și dintr-o serie de discipline conexe, ca : sociologia familiei, genetica umană, antropologia culturală, pedagogia. Acest fapt va permite sistemului cunoștințelor de psihologie școlară, să înfățișeze unitar multiplele aspecte psihologice, psihosociale, genetice, psihofizio-logice și psihopedagogice ale instruirii și educației tinerele generații.

Înțelegerea și stăpânirea conceptelor de bază cu care psihologia școlară operează constituie o primă cerință pentru atingerea următoarelor obiective: înțelegerea științifică a dezvoltării psihice și morale a elevilor; cunoașterea condițiilor psihologice ale învățării școlare; analiza sub aspect psihologic și psiho-social a relației profesor-elev; cunoașterea și tratarea psihologică a personalității elevilor; studiul psihologic al grupurilor de elevi și a integrării lor sociale și profesionale.

Privite în perspectiva învățământului diferențiat și a integrării lui cu cercetarea și producția, cunoștințele psihologice ale profesorilor vin în sprijinul formării la elevi a unor deprinderi tehnice cu spectru mai larg și care să le faciliteze însușirea unor munci concrete. De asemenea, ele pot fundamenta și releva particularitățile investigației la nivelul elevilor. Fără a oferi soluții formate și definitive, studiul psihologiei școlare lărgeste orizontul înțelegerii fenomenelor umane din munca profesorului, edificându-l mai bine asupra metodelor instructiv- educative folosite cu elevii.

SECȚIUNEA
ÎNVAȚAMANT PREUNIVERSITAR,
NIVEL PRIMAR

97.STUDIU DE CAZ – PROGRAM TERAPEUTIC PENTRU FACILITAREA INTEGRĂRII COPIILOR CU ADHD ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

**Profesor învățământ primar VIEZURE ISABELLE ELENA,
Profesor psihopedagog TUDOROIU ALEXANDRA ANAMARIA
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Băbeni
Județul Vâlcea**

„Dacă un copil nu poate învăța în felul în care îi predăm, atunci trebuie să îi predăm în felul în care el poate învăța”.

Ole Ivar Lovaas, 1973

Rezumat

Intervenția comportamentală își dovedește cel mai bine eficiența atunci când este aplicată sistematic și bine controlat. Chiar dacă copilul este inclus într-un centru, este nevoie ca intervenția să continue și acasă urmând aceleași principii astfel încât între cele două intervenții să nu apară diferențe importante și discrepanțe care duc la confuzie pentru copil. Intervenția este structurată astfel:

1. Evaluare inițială:

- stabilirea coeficientului de dezvoltare;
- stabilirea programului de intervenție.

2. Stabilirea echipei și elaborarea programului personalizat de intervenție;

3. Monitorizare:

- monitorizarea evoluției copilului;
- revizuirea programului în funcție de nevoile copilului;

Intervenția în autism este una de durată. Succesul sau insuccesul depinde de mai mulți factori: gradul de afectare al copilului, intervențiile și profesionalismul echipei, dar și implicarea familiei în programul de recuperare. Părinții și terapeuții TREBUIE să aibă în vedere atât obiective pe termen scurt dar și cele pe termen lung adică ce se dorește pentru copil, ce se dorește pentru perioada în care copilul devine adolescent și apoi adult. Recunoașterea anumitor limite nu înseamnă o resemnare sau înfrângere ci este un demers realist care ajută copilul și familia pe termen lung.

C.A. este o fată în vârstă de 8 ani, diagnosticată cu ADHD și prezintă elemente din spectrul autist. De la vârsta de 3 ani părinții au fost cei care s-au ocupat de educația fetei. În colaborare cu un psiholog au realizat programul de terapie al fetei. Timp de 4 ani fetița a urmat ore de terapie cu psihologul, a fost integrate la o grădiniță de stat, a participat la ore de logopedie și stimulare cognitive în cadrul cabinetului logopedic din grădiniță. Părinții au fost preocupați de progresul fetei, preluând rolul terapeutului și făcând exerciții de terapie. Din punct de vedere al achizițiilor cognitive, motorii, autoservire fetița este acum la un nivel adecvat vârstei. Mai sunt probleme însă în domeniul limbajului, social și comportamental. La vârsta de 7,3 ani părinții au optat pentru serviciile terapeutice din cadrul Centrului Școlar Pentru Educație Incluzivă Băbeni.

Principalele probleme pentru care părinții au dorit ca fetița să continue cu un program de terapie cognitive – comportamentală sunt:

- Uneori exprimarea este incoerentă și are dificultăți în a purta o conversație;
- Are greșeli în modalitatea de construire a propozițiilor din punct de vedere gramatical;
- Folosește greșit persoana I și a doua singular;
- Intonație greșită a propozițiilor afirmative și interogative;
- Are dificultăți în a-și exprima gândurile și emoțiile și în a înțelege propriile emoții și pe ale celor din jur;
- Probleme comportamentale – crize de furie;
- Probleme de adaptare în grupul de copii de la școală;
- Are nevoie de supraveghere permanent atunci când este în afara casei (nu se poate descurca singură), nu conștientizează pericolul reprezentat de mașini, nu realizează că nu este adecvat să vorbească cu străinii).

La prima întâlnire am discutat întâi cu părinții. Am realizat împreună un scurt istoric asupra evoluției lui C. începând de la vârsta de 3 ani. Pentru ca terapia să aibă succes le-am explicat părinților că și ei vor fi implicați în procesul terapeutic. Am discutat cu părinții despre modelul Antecedent – Comportament – Consecință și modul în care antecedentele și consecințele influențează și modelează comportamentul. Pentru a avea sentimentul de siguranță toți copiii au nevoie de o rutină. Stabilirea unei rutine zilnice este primul pas în a-l ajuta pe copil să înțeleagă ce se întâmplă în jurul lui. De acum C. va avea un program zilnic stabil, iar părinții vor avea ca sarcină să monitorizeze comportamentul și să noteze comportamentele.

În ceea ce privește ședințele propriu zise de terapie, am folosit tehnici de terapie pentru a-I îmbunătăți:

- Capacitatea de a înțelege propriile emoții și ale celorlalți;
- Capacitatea de a înțelege că ceilalți oameni au gânduri și plăceri diferite de cele personale;
- Înțelegerea regulilor sociale;
- Capacitatea de exprimare și dezvoltarea limbajului;
- Tehnici de eliberare a tensiunii emoționale.

Programul terapeutic:

Comportamente:

Regula – întotdeauna consecința (fie că este pozitivă sau negativă) trebuie să fie contingent cu comportamentul. Toată lumea trebuie să fie consecventă în consecință:

- Când nu face bine o activitate sau o face foarte încet îl oprim și îl punem să o ia de la început;
- La lecții, când face altceva în timp ce răspunde îl oprim din ceea ce face;
- corectăm consecvent pentru ecolalie, repetarea anumitor cuvinte, voce greșită, sunete ciudate;
- Nu o corectăm atunci când se joacă, citește sau este la calculator deoarece acesta este timpul ei liber și are nevoie de momente în care să se elibereze de tensiune;
- Nu o ignorăm niciodată atunci când încearcă să comunice, când face o afirmație trebuie să relaționăm cu ea, să facem conversație;

Aceste reguli au fost introduse și comunicate părinților pentru a le respecta, deoarece comportamentele formate trebuie generalizate în mediu. Părinții au înțeles necesitatea regulilor de bază.

Trebuie structurat timpul și spațiul (a fost introdus orarul cu pictograme, din spațiu au fost eliminați factorii perturbatori – televizor, anumite jucării sau obiecte care facilitau producerea de autostimulări și distragerea atenției)

Îi oferim alternative: Nu poți să îi iei niciodată ceva unui om fără să îi dai ceva la schimb – este un principiu care trebuie aplicat când copilul cu autism își exprimă o dorință “imposibilă”. Exemplu: “Vreau să fiu șofer!” / “Tu nu poți să fi șofer. Dar vei merge cu trenul, autobuzul sau mașina tatei. Un șofer se plimbă cu o singură mașină, dar tu te vei plimba cu mai multe mașini”. Copilul cu autism trebuie informat ce nu va putea face, dar trebuie să i se descrie pe larg tot ceea ce poate el să facă în situația sa (“nu poți să...dar poți foarte bine să...”, îi spui un punct slab, dar oferindu-i unul mai tare).

Cultivarea spiritului de “învingător”. Să îi insuflăm prin recompense dorința de a reuși. Într-o terapie comportamentală, copilul cu autism nu poate greși; este condamnat la reușită. Se execute sarcina chiar cu ajutorul adultului, dar recompense o primește copilul. Confirmarea, aprecierea și recompensa, cu toate consolidează o imagine pozitivă copilului. Comportamente pentru care este lăudată și recompensată C. :

- Afirmării cu contact vizual;
- Răspunsuri la întrebările din calendar;
- Răspunsuri extrem de frumoase;
- Contact vizual excelent;
- Limbaj spontan;
- Comportament frumos afară (a vorbit frumos cu vânzătoarea);
- Dacă există zgomot și totuși ea reușește să se concentreze la ce are de făcut;
- Dacă stă liniștită;

Scenarii

Scene cu personaje (ca în revistele pentru copii) cu “bule” deasupra cărora scriem conversații. În funcție de problema de înțelegere observată alcătuim o scenetă apoi îi punem întrebări referitoare la ce s-a întâmplat. Observăm cum interpretează situația și o corectăm acolo unde greșește. Întrebări care se pot pune pentru a înțelege situația prezentată:

- Ce crezi că a vrut să spună?
- Cum crezi că s-a simțit?
- A procedat corect?

Reguli sociale

Scopul acestui exercițiu este înțelegerea modului în care trebuie să ne purtăm în societate, ce este acceptat și ce nu. Modul de prezentare al situației poate fi ca mai sus, dar mai poate fi și o scenetă jucată de păpuși, sau doar o simplă povestire. Ideal este să se ajungă la stadiul în care i se povestește o situație și C. trebuie să înțeleagă. După ce i se prezintă situația trebuie să se urmărească răspunsul la următoarele două întrebări; se pun aceleași două întrebări pentru fiecare regulă socială:

Ce a greșit persoana X?, Cum ar fi trebuit să se poarte? Sau ce i-ai spune tu să facă?

Mai târziu, după ce C. învață cum trebuie să ne purtăm într-o mulțime de situații o vom întreba și “De ce nu este bine ce a făcut?”.

Prin acest tip de exercițiu o putem face să înțeleagă ce comportamente nu trebuie să manifeste în prezența celorlalți și o putem face să conștientizeze că sunt neadecvate.

În ceea ce privește incoerența în limbaj s-au aplicat mai multe programe de lucru, majoritatea trebuind făcute și de către părinți și în timpul liber.

Conversație tematică

Trebuie să purtăm o conversație cât mai normal cu C. trebuie să avem responsabilitate în mod egal asupra conversației, și nu să conducem noi conversația. C. trebuie să folosească cunoștințe din programele deja învățate în programul ABA: Întrebări sociale, Afirmatii sociale, Afirmatii și întrebări multiple.

Într-un sitting avem următoarele puncte care trebuie atinse:

- Să pună întrebări;
- Să răspundă la întrebări;
- Întrebări cu răspuns deschis, nu doar cu Da și Nu;
- Să facă afirmații;
- Când spune ceva bine sau răspunde nu îi spunem niciodată “Bravo!”; trebuie să fim naturali, exact ca într-o conversație reală; putem să îi spunem de exemplu “ce lucru interesant îmi spui”, “am înțeles”, “ce poți să îmi mai spui despre asta”;
- Când îi punem întrebări trebuie să răspundă cu o propoziție întreagă;
- Conversația trebuie să fie cursivă și fluentă, propozițiile trebuie să se lege, nu îi spunem propoziții separate fără conexiune. Conversația trebuie să aibă o temă.

În ceea ce privește problemele de adaptare în grupul de copii de la școală a fost introdus jocul cu partener.

În urma parcurgerii programului terapeutic s-au obținut următoarele rezultate:

- Pune multe întrebări și e din ce în ce mai curioasă;
- Și-a îmbunătățit contactul vizual;
- A început să inventeze povești, când vede un personaj povestește despre el;
- Are multe afirmații, replici spontane;
- A început să vorbească despre propriile emoții, știe să spună când este fericită și ceea ce a făcut-o fericită;
- Are mai multă coerență în exprimarea gândurilor;
- A început să le facă complimente celor din jur;
- Relaționarea cu copiii este vizibil îmbunătățită;

Am propus continuarea programului terapeutic pentru a-i facilita fetei integrarea în învățământul de masă.

Bibliografie:

- Lovaas, O.I., Koegel R.L., Simmons, J.Q. & Long, J.S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*.
- Lovaas, O.I. (2012). *Educarea persoanelor cu intarzieri de dezvoltare, tehnici de baza ale interventiei comportamentale*, Editura Frontiera, Bucuresti.

98. PERCEPȚIA CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE

Profesor învățământ primar IORDAN LUCRETIA

Scoala Gimnaziala Nr.13, Râmnicu Valcea

Județul Vâlcea

MOTTO:

„Doar căutând perfecțiunea, găsim succesul!”

Problema asigurării și menținerii calității serviciilor educaționale este una deosebit de importantă cu un impact imediat, dar și pe termen lung asupra beneficiarilor direcți ai acestora-elevii, cât și asupra beneficiarilor indirecți- comunitatea, societatea etc.

Calitatea și asigurarea acesteia nu se întâmplă, nu este opțională, ci este o cerință imperativă a timpului pe care îl trăim din cel puțin patru motive: *moral* (elevii sunt cei cărora trebuie să li se asigure o educație care să fie „cea mai bună”, *contextual* (școlile sunt într-o interacțiune dinamică și continuă cu societatea și comunitatea cărora le aparțin. Contextul în care acestea își desfășoară activitatea este într-o continuă luptă pentru calitate, ceea ce impune pentru toate instituțiile o creștere a interesului pentru calitate.), *supraviețuirea* (societatea de azi este una concurențială), *responsabilitatea* (școlile sunt supuse în mod constant aprecierii și evaluării celor pe care îi servește: elevi, părinți, comunitate, societate. Școala este un bun al comunității și va trebui să dea socoteală pentru ceea ce face, motiv care impune existența unor strategii interne de asigurare și menținere a calității.)

Școala românească trebuie să iasă din normele stricte ale ideii de transfer de cunoștințe către elevi, idei care încă mai stă ca temelie de bază a tot ceea ce școala face sau trebuie să facă. Școala să fie locul unde elevii primesc informații, dar accentul să nu cadă pe dimensiunea informativă, ci din ce în ce mai mult pe formare, integrare, relaționare.

Valorile instituționale și viziunea sunt importante deoarece ele dau direcție și sens instituției, asigură consecvența în acțiune, motivează și promovează angajații, pun bazele culturii școlii.

Iată destule motive pentru a acorda o mai mare atenție activității didactice în vederea obținerii unui învățământ de calitate.

Nu rareori avem ca subiect de discuție în cancelarie, la cercurile pedagogice sau la ședințele cu părinții problema îndepărtării elevilor de „carte”(declinul învățării). Dar ce facem noi, cadrele didactice, pentru a îndrepta situația?

Această temă a simpozionului constituie un impuls pentru mine în dezvoltarea profesională.

Bibliografia pe această temă este vastă și diversificată, cu multe soluții la acest „obstacol” de la clasă. Mai depinde și de învățător cât de maleabil este în proiectarea activității de la clasă și cât de deschis este spre nou.

I.Ce este calitatea educației?

Conceptul de calitate a fost asociat cu un anumit nivel sau grad de excelență, valoare sau merit, deci cu valorile explicite și implicite ale culturii unei comunități sau unei națiuni. Un concept propriu al calității ar trebui să se fundamenteze pe: cultura, tradițiile și valorile naționale, cultura și valorile pe care dorim să le promovăm prin politicile și strategiile dezvoltării sociale și economice durabile.

Calitatea educației poate fi privită ca un ansamblu de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate. Beneficiarii și clienții educației de calitate (elevii, părinții, societatea) ar fi de dorit să fie consultați permanent în ceea ce privește satisfacția lor față de serviciile educaționale de care beneficiază.

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.

Aceste diferențe privind performanța pot fi puse și pe seama unor distribuții inechitabile și ineficiente a resurselor ceea ce duce la o mare variație în ceea ce privește calitatea educației oferite. Îmbunătățirea managementului resurselor umane în învățământ

printr-o planificare strategică și oferirea de stimulente pentru performanță poate contribui semnificativ la îmbunătățirea rezultatelor în educație. Sunt necesare eforturi suplimentare ale tuturor actorilor implicați în proces pentru a spori calitatea, accesibilitatea, relevanța, eficiența, echitatea educației.

Sensul educației este dat și de *comunicare*, așa cum menționam mai sus. Calitatea educației este dată de calitatea *actului de comunicare*. Există o multitudine de factori care pot constitui bariere de comunicare. Toate aceste bariere trebuie depășite printr-o educație a comunicării care presupune: favorizarea autocunoașterii prin resursele de comunicare, familiarizarea cu toate formele procesului de comunicare, descoperirea resurselor de comunicare ale celorlalți, activarea aptitudinilor de comunicare, descoperirea disponibilităților personale latente, folosirea optimă a multiplelor canale de emiterie și receptare didactică, valorizarea comunicării integrale.

Trebuie înlocuită gramatica scolastică, învățată mecanic, cu o gramatică a comunicării în care să fie pus accentul pe context, pe rolul elementelor nonverbale, pe organizarea complexă a comunicării. În acest sens se impune o altă cerință: pregătirea viitorilor formatori, perfecționarea actualilor educatori într-un cadru specializat, într-un laborator de comunicare educațională.

II. Transdisciplinaritatea- gradul cel mai elevat de integrare a curriculum-ului

„Activitățile transdisciplinare sunt activități care abordează o temă generală din perspectiva mai multor arii curriculare, construind o imagine cât mai completă a temei respective. Este tipul de activitate unde cunoștințele și capacitățile sunt transferate de la o arie curriculară la alta. Prin intermediul acestor activități se urmărește atingerea obiectivelor tuturor ariilor curriculare într-un context integrat. Termenul poate fi asociat cu cel de activitate tematică.” (Ciolan, Lucian, 1999, pag. 15)

La clasele I și a II-a acest mod de abordare a curriculumului am observat că „a dat roade mulțumitoare”. Copiii au continuat să lucreze timp de câteva zile la o anumită temă, ca și la grădiniță, dezvoltându-și capacități diferite prin abordarea acesteia din perspectiva mai multor domenii de cunoaștere. Elevul a găsit o parte din universal familial al preșcolarității, iar eu am dispus de un context flexibil de organizare a învățării care a atras, stimulat și motivat elevul să participe la activitatea din clasă. Această abordare integrată a curriculumului permite dezvoltarea mai târziu a competențelor.

Caracteristici ale activităților transdisciplinare și argumente pentru integrarea lor în programul activităților zilnice:

- Traversează barierele disciplinelor, aducând aspecte ale curriculumului în asociații semnificative, concentrate pe arii tematice mai largi;
- În activitățile transdisciplinare învățarea devine un proiect personal al elevului, îndrumat, orientat, animat de învățător;
- Crearea unui mediu cu o largă varietate de stimuli și condiții face învățarea interesantă, stimulativă, semnificativă și o consolidează;
- Participarea elevilor se realizează pe tot parcursul activităților desfășurate, fundamentate pe principiul învățării prin acțiune practică, cu finalitate reală
- Accentul cade pe activitatea de grup și nu pe cea cu întreaga clasă etc.

Valoarea pedagogică a temelor transdisciplinare:

- Oferă elevilor posibilitatea de a se exprima pe ei înșiși;
- Situează elevul în centrul acțiunii, rezervându-i un loc activ și principal;
- Oferă elevului posibilitatea de a se manifesta plenar în domeniile în care capacitățile sale sunt cele mai evidente;
- Cultivă cooperarea și nu competiția;
- Pune elevii într-o situație autentică, de rezolvare a unei sarcini concrete cu o finalitate reală;
- Oferă elevilor șansa planificării propriilor activități, asigurându-le ordinea în gândire de mai târziu;
- Activitățile transdisciplinare au valoare diagnostică, fiind un bun prilej de testare și de verificare a capacităților intelectuale și a aptitudinilor creatoare ale copiilor etc.

Ca o ilustrare a teoretizării de mai sus, atașez lucrării anexa 1.

Bibliografie:

1. Ciolan Lucian- „Proiectarea temelor integrate în cadrul curriculum-ului la decizia școlii”, în revista „Învățământul primar” nr. 1-2, 1999
2. „Tribuna învățământului” nr. 884, 2007
3. Josan, Simona, „Lección de management și calitatea educației” , „Tribuna învățământului” nr.649, 2005
4. „Perspective interdisciplinare în învățământul românesc” (studii de specialitate), Botoșani, 2004

99. TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR

Profesor învățământ primar MUCĂLĂU LETIȚIA

Școala Gimnazială „Luca Solomon”-Vaideeni

Județul Vâlcea

Instruirea diferențiată înseamnă crearea situațiilor favorabile fiecărui elev, descoperirea și stimularea intereselor, aptitudinilor și posibilităților de afirmare ale fiecăruia.

Pentru asigurarea succesului în învățare pentru toți elevii, este necesară o educație diferențiată, ceea ce presupune crearea situațiilor favorabile fiecărui elev, descoperirea și stimularea intereselor, aptitudinilor și posibilităților de formare și afirmare ale fiecăruia. Egalitatea șanselor de formare presupune drepturi egale la învățatură, unitatea obiectivelor, finalităților și scopurilor învățării. Diferențierea impune crearea unui mediu de învățare care să asigure condiții ca elevii să lucreze împreună, să învețe cum să învețe, să-și acorde sprijin, să-și dezvolte respectul față de sine și față de ceilalți. În caz contrar, la elevii care necesită o tratare diferențiată și nu o primesc, poate să apară indiferența sau chiar o atitudine negativă față de activitatea la lecții, față de învățatură, colegi, cadre didactice, față de școală în general, care să afecteze capacitatea de autoapreciere și să deterioreze profund starea lor psihică. Cunoașterea individuală a elevului, cât și tratarea diferențiată este nu numai o modalitate a prevenirii eșecului școlar, ci și garanția unor satisfacții deosebite în munca dascălului. Există trei moduri de organizare și desfășurare a activității de învățare:

1. Activitatea individuală - poate fi verificată cu ajutorul fișelor. Există mai multe tipuri de fișe: fișe de lucru pentru consolidarea cunoștințelor, fișe de recuperare, fișe de dezvoltare, fișe exercițiu. Activitatea individuală înlesnește fiecărui elev realizarea unei sarcini didactice, independent de colegii săi, beneficiind mai mult sau mai puțin de ajutorul învățătorului. .

2. Activitatea frontală cu întreaga clasă, este cerută pe de o parte de caracterul de masă al învățământului, pe de altă parte de virtuțile educative ale colectivului.

3. Activitatea în echipe, este forma cea mai nouă în practica școlară. Constă în efectuarea unor sarcini comune sau diferite de către colective de trei-cinci elevi. Această

formă ocupă o poziție intermediară între activitățile frontală și cea individuală, nivelul și eficiența ei depinzând de pregătirea pe care o au elevii de a lucra atât în colectiv cât și individual.

4. O altă formă de activitate diferențiată este tema pentru acasă. Temele trebuie dozate în așa fel încât să nu depășească puterea de muncă și înțelegere a copiilor și mai ales să nu le ocupe prea mult timp.

Un învățământ de calitate este acela în care toți elevii, indiferent de mediul de proveniență și de nivelul dezvoltării intelectuale, sunt sprijiniți și încurajați în dezvoltarea lor. Pentru asigurarea succesului în învățare pentru toți elevii, este necesară o educație diferențiată, ceea ce presupune crearea situațiilor favorabile fiecărui elev, descoperirea și stimularea intereselor, aptitudinilor și posibilităților de formare și afirmare ale fiecăruia. Egalitatea șanselor de formare presupune drepturi egale la învățatură, unitatea obiectivelor, finalităților și scopurilor învățării.

O educație intelectuală diferențiată se fundamentează pe construirea unor demersuri educative care să fie elaborate numai după ce:

- au fost stabilite cauzele și motivele rezultatelor bune și al nereușitelor;
- au fost stabilite modalitățile de organizare ale elevilor, în diverse momente ale lecției, pe grupe de nivel, grupe de interes și grupe de metode și stiluri de învățare;
- au fost stabilite sarcini de lucru diferențiate ca grad de dificultate și ca volum;
- a fost stabilit sprijinul ce urmează a fi acordat elevilor în funcție de categoria din care fac parte;
- au fost alese acele metode de învățare care să ușureze participarea fiecăruia, să reducă inhibiția, să permită valorizarea elevilor

Astfel, procesul de diferențiere trebuie să cuprindă:

- diferențierea obiectivelor de învățare;
- diferențierea activităților de învățare;
- diferențierea evaluării;

Pe parcursul activității didactice am observat că elevii cu astfel de probleme, la care uneori apar și devieri comportamentale provin dintr-un mediu cu un nivel socio-cultural scăzut, un mediu socio-afectiv neprielnic dezvoltării lor. Toate acestea se răsfrâng negativ asupra acestor copii, ducând la o rămânere în urmă în dezvoltarea intelectuală și afectivă a lor, comparativ cu cei de aceeași vârstă care cresc în condiții normale.

Este necesar ca toate cadrele didactice să le acorde acestor elevi o deosebită atenție, multă răbdare și cu tact pedagogic să le recâștige încrederea în ei și în cei din jur, să le stimuleze interesul pentru cunoaștere și să le cultive o atitudine pozitivă pentru învățatură și pentru școală.

Bibliografie:

Radu, Ion, Învățământul diferențiat- Concepții și strategii
Revista-INV.PRIMAR 2012

100. DESPRE ȘCOALA DIN ZILELE NOASTRE....

Profesor învățământ primar STANCA CRISTINA

Școala Primară Modoia-Cerņișoara,

Județul Vâlcea

Toată viață este o școală.

(Comenius)

Școala reprezintă mediul educațional în care se pun bazele personalității încă de la vârste fragede, iar calitatea actului educațional depinde de: formarea profesională inițială, formarea profesională continuă a cadrelor didactice – context educațional, organizație școlară, comunitate părinților, evoluția școlară a preșcolarilor/elevilor, dar și de problematici precum: inadaptare (pre)școlară, abandon școlar, motivație pentru învățare, risc educațional generat de situația socio-economică, așadar este o necesitate benefică, dar care scoate în evidență și câțiva factori de risc. Noțiunea de succes s-a transformat, s-a schimbat de la o generație la alta, în pași rapizi și amețitori. Școlile țin pasul tot mai greu, iar toate schimbările nu au făcut din școală decât un loc în care se experimentează, an de an, diferite metode, manuale, moduri de abordare și doar o mică parte se dovedesc a fi utile.

Ce putem face noi, părinții și cadrele didactice ca să atenuăm decalajul acesta între inerția școlii și presiunea amețitoare a lumii de azi și de mâine? Ce contează, cu adevărat, chiar acum, în formarea unui copil? Contează foarte mult parteneriatul dintre școală și familie, dar un parteneriat deschis cu „cărțile pe masă” nu doar fictiv, pe foaie.

Un parteneriat înseamnă ca eu să pot să îmi spun părerea clară asupra unui aspect și să contribui la îmbunătățirea actului educațional atât ca părinte, cât și cadru didactic. Cadrele didactice (educatoare, învățătoare, profesori pe diferite specialități, psiholog școlar- acolo unde există, directorul unității și chiar personalul auxiliar) să se implice în cunoașterea copilului și a familiei din care provine; iar familia ar fi foarte bine să treacă „destul de frecvent” pe la școală pentru a cunoaște cât mai bine cadrele didactice cu care copiii intră în contact, să le cunoască toți colegii pentru a vedea ce influență exercită asupra copilului. În același timp, activitățile curriculare și extracurriculare trebuie făcute cunoscute/popularizate și familia să fie implicată; aici poate fi vorba de o lecție demonstrativă, o excursie, drumeție, serbarea unui eveniment, ajutorarea unor familii nevoiașe și exemplele pot continua.

Dacă partenerii în educație ar ajunge să se cunoască mai bine, copilul nostru (al familiei și al școlii) ar fi cel care ar avea de câștigat din toate punctele de vedere: al socializării, în potențialul cognitiv, în formarea armonioasă a caracterului și nu în cele din urmă în dezvoltarea fizică, toate acestea contribuind la adaptarea într-o continuă lume a schimbării și la formarea lui ca viitor om integru al societății de mâine.

Dacă privim puțin în timp, pe vremea când de abia se introdusese cartea și școala în lume, activitățile ce nu țineau de școală erau mult mai puține și mai neatractive față de cele din ziua de astăzi.

Partea grea în aducerea copiilor spre educație era chiar lipsa educației în familie, majoritatea provenind din familii de țărani, fiind obișnuiți numai cu activitățile agricole alături de părinți. Aducerea lor spre educație era mai greu de făcut, fiind ceva neobișnuit, ceva nou. Unul câte unul, părinții au fost convinși că numai cu educație copiii pot evolua, atât ei cât și urmașii lor. Copiii nu erau obișnuiți cu această activitate nu tocmai plăcută la început, dar totuși an după an, școala a devenit din ce în ce mai importantă.

Lucrurile s-au schimbat puțin, educația, înainte de a o face cadrul didactic, vine de la părinți și din mediile în care trăiesc și pe care le frecventează copiii, de pe canalele media și mai nou, de pe internet- unde mai toți copiii „sunt clienți fideli”.

În prezent însă, elevii nu mai sunt interesați de școală cum erau generațiile anterioare. Interesul pentru învățatură scade odată cu apariția mai multor tentații, ceea ce îi distrage pe elevi de la activitățile școlare. Totodată, unii părinți au așteptări mult mai mari decât capacitățile copilului de a învăța și dau vina pe profesori că nu reușesc să atragă copiii către învățatură. Numărul elevilor ce lecturează din plăcere a scăzut odată dezvoltarea tehnologiei și continuă să scadă pe zi ce trece.

Activitățile preferate ale adolescenților din ziua de azi sunt să iasă în oraș cu prietenii, să folosească excesiv telefonul mobil, să se joace la calculator și să utilizeze site-urile de socializare, folosindu-și tot timpul lor liber, dar și cel în care ar trebui să se pregătească pentru școală, pentru ieșiri în aer liber. Deși școala nu este privită cu ochi buni de toți elevii, ea este necesară pentru a-ți dezvolta capacitățile mentale, pentru a-ți putea forma o gândire practică și logică și, nu în cele din urmă, pentru a-ți găsi un loc cât mai bun de muncă conform dictonului „Cine are carte, are parte!”.

Este adevărat că dăm olimpici de mare valoare! Este adevărat ca româna (datorită angajaților români) este a doua limbă vorbită la Microsoft. Ce înseamnă asta....? Că avem un potențial bun, dar că îl exploatăm foarte prost, iar câteva din cauze trebuie căutate mai adânc atât în sistemul de învățământ cât și în implicarea familiei în școală.

În contextul unor decalaje clare între modernizarea societății și sistemul tradițional românesc, cu toții avem nevoie de repere la care să ne raportăm, de informații actualizate și de o socializare pe măsură. De asemenea, avem nevoie de specialiști în educație, care să ne deschidă ochii spre lumea de mâine, să ne ajute să conștientizăm nevoile reale ale copiilor noștri, să creăm parteneriate viabile între profesor-părinte-elev pentru binele comun al tuturor părților implicate în educație.

Maturitatea, înțelepciunea și experiența noastră, a tuturor celor responsabili de evoluția personalității copiilor, împreună cu un sistem educațional competent pot contribui cu succes la evoluția pozitivă a noilor generații, a oamenilor „de mâine”, iar dragostea îmbinată cu rațiunea și bazate pe cunoștințe precise reprezintă o garanție a succesului în educație.

101. ROLUL ȘCOLII ÎN FORMAREA PROFILULUI MORAL AL PERSONALITĂȚII ELEVULUI

Profesor învățământ primar STANCIU ELVIRA

Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu” Drăgășani

Județul Vâlcea

Educația îi permite copilului să-și croiască propria personalitate constituită din ansamblul organizat ierarhic al însușirilor fizice, intelectuale, afective, social-morale și volitiv-caracteriale.

Școala, principalul factor de educare și formare a personalității copilului și a viitorului adult, poartă răspunderea realizării și pregătirii sale astfel încât acesta să se poată adapta condițiilor în schimbare ale mediului socio-cultural. Printre finalitățile educației se află formarea unui comportament civilizată și a unor calități morale precum: cinstea, corectitudinea, sinceritatea, respectul față de părinți, față de colegi și față de muncă, în scopul dezvoltării libere, armonioase și a formării profilului moral al personalității elevului.

Între componentele educației, cea moral-civică ocupă un loc deosebit, datorită rolului pe care-l joacă în afirmarea și integrarea în societate. Educația morală fiind cea dimensiune a educației prin care se urmărește formarea și dezvoltarea conștiinței și conduitei morale, a personalității umane.

În cadrul școlii, noi, profesorii, apelem la numeroase metode și tehnici în procesul instructiv-educativ, implicând elevii în variate proiecte vizând discipline diferite precum: limba și literatura română, istoria, geografia, științele naturii, educația civică și altele. Folosind ca metodă jocul, se creează variate situații de învățare în vederea dezvoltării competențelor de ordin cognitiv, dar și social, se permite o reflecție asupra propriului mod de învățare al elevului, dar și de comportare în cadrul grupului, precum și oportunități de a învăța de la alții cât și împreună cu alții.

Jocul constituie o modalitate deosebit de valoroasă, de modelare a viitoarei personalități, deoarece oferă posibilitatea cunoașterii și formării copilului. În activitatea de fiecare zi a acestuia, jocul ocupă locul preferat. Jucându-se, el își satisface nevoia de activitate, de acțiune, care îl apropie de realitățile înconjurătoare. Doar prin joc, el se manifestă liber, spontan, sincer, putând să dezvăluie propriile interese.

Jocul didactic îndeplinește roluri atât în domeniul instructiv, cât și în cel formativ-educativ. Astfel, în plan instructiv, jocul didactic favorizează asimilarea de cunoștințe, priceperi, deprinderi, tehnici și operații de lucru cu informațiile acumulate. Privit din perspectiva formativ-educativă, jocul didactic contribuie la formarea și perfecționarea trăsăturilor de personalitate, el reprezentând astfel o cale de acces pentru cunoașterea comportamentelor umane, implicit și a personalității.

Metodele de învățare utilizate pot consolida atitudinile pozitive față de învățare, pot îmbunătăți performanțele, rezultatele școlare și stima de sine ale elevilor, putând promova interacțiunea pozitivă

și sprijinul reciproc între elevi. Modalitățile pe care profesorul le utilizează vin în întâmpinarea elevului, îl ajută să caute, să cerceteze, să găsească singur cunoștințele pe care le va asimila, pentru că îi sunt utile, pentru că-l interesează, să afle soluții la probleme, să prelucreze informațiile, contribuind astfel la propria educație.

Jocul didactic furnizează multiple situații de învățare cu o eficiență deosebită, punându-se accentul pe activități de descoperire, explorare-investigare, stimulând atitudini de cooperare-întrajutorare, fiecare elev fiind implicat direct în actul învățării. Folosit frecvent, jocul devine astfel, strategie didactică interactivă, centrată pe elev.

Trăsăturile pozitive de caracter, asemănător deprinderilor și obișnuințelor, se formează tot în cadrul unor proiecte realizate pe grupuri, acestea devenind componente ale conduitei morale mai târziu. Trăsături pozitive precum hărnicia, cinstea, altruismul, sinceritatea, toleranța, sociabilitatea, modestia se manifestă în relațiile cu ceilalți colegi, dar și cu sine însuși.

Elevii învață să rezolve problemele cu care se confruntă, să aplaneze conflictele, iau anumite decizii, se formează atitudini noi, precum respectul pentru părerea celuilalt, deschiderea pentru colaborare, toleranța, îngăduința, perseverența, spiritul de organizare și sentimentul apartenenței la grup.

Normele de conduită morală și spiritul de echitate, însușite ca modalități de conviețuire socială, se aplică și se exersează în activitatea ludică. Metoda jocului, promovează valori ce țin de educația cooperării, printre acestea amintind: întrajutorarea, angajarea, deschiderea față de ceilalți, acceptarea diferențelor, împărtășirea experienței, respectul, echitatea, stabilindu-se astfel, între elevi, legături pozitive, dar și o mai bună cunoaștere de sine și a celorlalți.

Astfel, contribuția activă a jocului didactic, cadru propice de realizare a unui învățământ activ, stimulează inițiativa și ingeniozitatea elevilor, valorifică și dezvoltă capacitățile creatoare, inițiază un comportament capabil de toleranță, responsabil față de sine și de ceilalți, conștient de drepturi și datorii, urmărind conturarea și consolidarea profilului moral al școlarului mic.

În cadrul lecțiilor, prin introducerea jocurilor didactice cu conținut moral-civic, am observat modul activ de participare a copiilor la activitate, interesul, curiozitatea, implicarea lor în sarcinile propuse, dar și un comportament mai tolerant, mai răbdător, o diminuare a conflictelor apărute între ei.

De asemenea, s-au putut valorifica avantajele lucrului pe echipe, dezvoltând relații de colaborare și cooperare, angajându-i pe toți elevii, contribuind astfel la întărirea unor calități morale precum: răbdarea, tenacitatea, solidaritatea, dârzenia și perseverența.

În cadrul activităților în grup, elevii au învățat să rezolve problemele cu care s-au confruntat, au aplanat anumite conflicte, au luat anumite decizii pentru a depăși unele obstacole, formându-se astfel atitudini noi, precum respectul pentru părerea celuilalt, deschiderea pentru colaborare, toleranța, îngăduința, perseverența și spiritul de organizare.

Cu privire la formarea caracterului, au existat numeroase trăsături pozitive care s-au format în cadrul jocului și al activităților, ele devenind apoi componente ale conduitei morale. Trăsături precum bunătatea, hărnicia, cinstea, altruismul, sinceritatea, modestia s-au manifestat astfel mai des în relațiile cu prietenii, colegii, dar și cu cei din jur.

Astfel, prin activitățile întreprinse, școala își aduce o contribuție importantă în formarea și perfecționarea trăsăturilor de personalitate ale școlarului mic.

„A fi împreună este un început, a rămâne împreună este un progres, a lucra împreună este un succes.” (Henry Ford)

“Copilul consideră că tot ceea ce face el singur este mai frumos decât ceea ce a fost făcut de oricare altul”. (Ch. Bühler)

Bibliografie: Șchiopu, Ursula, „Psihologia copilului”, E. D. P., București, 1967

Constantin Cucos, “Educația – Experiențe, reflecții, soluții”, Polirom, 2013

Ioan Cerghit, “Metode de învățământ”, Polirom, 2006.

Vasile Bunescu, “Ghid practic pentru aplicarea programei de Educație moral-civică, în învățământul primar”, Editura Coresi, București, 1994.

102. METODE INTERACTIVE PENTRU UN ÎNVĂȚĂMÂNT EFICIENT

**Profesor învățământ primar ROTEA ANCA MARIA
Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu” Drăgășani
Județul Vâlcea**

Școala contribuie tot mai mult la modelarea personalității și la cultivarea trăsăturilor ei. În întreaga operă de formare a omului nou, a personalității sale, un rol important, uneori chiar decisiv, îl au primii ani de școală.

Școlii primare îi revine sarcina de a forma primele deprinderi de muncă intelectuală. De aceea, este necesar ca învățătorul să fie preocupat în permanență de perfecționarea metodelor și procedeele de predare-învățare, a stilului de muncă în general, pentru optimizarea procesului instructiv-educativ .

Cadrul didactic trebuie să fie animat de o puternică receptivitate față de tot ce este nou și important în specialitatea sa și în pedagogie, iar în practică să dovedească un efort continuu spre autodepășire, pentru a face față sarcinilor pe care le ridică învățământul.

Utilizarea metodelor interactive de predare-învățare în activitatea didactică contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, având un caracter activ – participativ și o reală valoare activ-formativă asupra personalității elevului.

Caracteristicile metodelor interactive sunt atractive;

- stimulează implicarea activă în sarcina didactică;
- stimulează inițiativa;
- asigură o mai bună punere în practică a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
- asigură un demers interactiv al actului de predare-învățare-evaluare;
- valorifică și stimulează potențialul creativ, originalitatea copiilor;
- acționează asupra gândirii critice a elevilor;
- elevii devin responsabili în rezolvarea sarcinilor;
- promovează învățarea prin cooperare;
- copiii învață să argumenteze acțiunile;
- îi învață pe elevi să comunice între ei și să asculte părerile celor din jur.

BRAINSTORMINGUL SAU CIORCHINELE DE IDEI

O strategie care oferă posibilitatea de a-i pune pe elevi în situația de a se gândi la o temă pe care o vor întâlni în text și de a face asociații în legătură cu aceasta.

* Dacă, de exemplu, se citește un text despre primăvară, li se cere elevilor să se gândească la idei, sentimente, evenimente pe care le pot asocia acestui anotimp.

* Se realizează un ciorchine de idei rețea care să sintetizeze ideile exprimate de ei.

JOCUL ANTICIPĂRILOR

Se aplică în etapa de prelectură.

* Pornind de la titlul textului sau de la un fragment scurt care se citește, elevii sunt întrebați despre ce cred ei că este vorba în text și ce îi face să se gândească la o această anticipare.

* Li se pot oferi câteva variante de răspuns, iar ei să aleagă varianta pe care o consideră corectă.

LECTURA PREDICTIVĂ

* Presupune citirea fragmentată a textului, făcută de către profesor/învățător, care îi întreabă pe elevi ce cred că se va întâmpla mai departe și de ce cred că se va întâmpla un anumel lucru.

* Pe parcurs se întocmește o hartă a predicțiilor care constă în confruntarea evenimentelor relatate de text cu ipotezele relatate anterior

CIORCHINELE

Este un organizator grafic prin care se evidențiază într-o rețea conexiunile dintre ideile despre un subiect . Tehnica încurajează elevii să gândească liber și deschis, să-și organizeze cunoștințele, putând fi folosită atât ca metodă de predare-învățare cât și ca metodă de fixare.

Ciorchinele este o activitate de scriere eficientă, determinându-i pe elevii mai puțin motivați să lucreze. Poate fi nederajat, când elevii notează toate ideile posibile într-o rețea realizată de ei și semidirijat, când învățătorul stabilește niște criterii pe baza cărora elevii vor completa ciorchinele.

Avantaje:

- nu se critică ideile propuse;
- poate fi utilizată ca metodă liberă sau cu indicare prealabilă a categoriilor de informații așteptate de la elevi;
- se poate aplica individual, în perechi sau în grup;
- se poate aplica în orice moment al lecției;

- solicită gândirea și capacitatea de a realiza analize, sinteze și comparații

METODA CADRANELOR

Prin trasarea a două perpendiculare, pe tablă sau în caiet, se obțin patru cadrane.

Cadranele cu expresii atitudinale se pot completa frontal, pe grupe și individual.

Elevii pot primi fișe individuale în care vor avea de completat cadranele:

I. Am admirat.... II. Dezaprob....

III. N-am înțeles... IV. Am învățat....

Sau fișe pe grupe, în acest caz fiecare grupă fiind solicitată să găsească în text cât mai multe răspunsuri pentru un singur cadran pe care trebuie să-l completeze

Avantaje:

- stimulează atenția și gândirea;
- scoate în evidență modul propriu de înțelegere;
- conduce la sintetizare/esențializare;
- ușurează asimilarea de noi cunoștințe;
- se poate folosi la cu succes la orele de recapitulare și consolidare;
- se poate folosi în diferite momente ale lecției;
- stimulează interesul elevilor pentru activitatea didactică.

PROCESUL LITERAR

Este un joc de rol cu caracter general care presupune o dezbatere de pe poziții extreme (acuzare – apărare) a unor aspecte problematice dintr-o operă literară.

Are o valoare constructivă mai mare atunci când este realizat pe baza unor alocuțiuni gândite și redactate de elevi.

Aceștia vor emite opinii personale cu privire la personajele incriminate, izvorâte din contactul direct cu textul literar.

PROCESUL JUDICIAR

Împărțiți-vă în 2 grupuri: acuzatorii și apărătorii.

Simulați un proces judiciar în care învinutul ar fi Garoffi, băiatul care a lovit în ochi pe bătrân cu bulgărele de zăpadă și nu-și recunoaște fapta.

Folosiți expresiile:

Apărătorii

Vă rog să-mi permiteți...

Nu cred că...

De unde să știe băiatul că...

El nu este vinovat...

Mi-e milă de băiat, căci...

Îi este teamă să...

Fapta sa nu este atât de gravă, de aceea, rog...

Acuzatorii

Cer pedepsirea...

Îl acuz pe ...

Vă aduceți aminte cum...

Este adevărat că..., dar...

Fapta sa este o ...

Ceea ce a făcut este foartecăci ..., deci cer să...

CUBUL

Metoda cubului este folosită pentru explorarea unui subiect din mai multe perspective . Ea oferă posibilitatea de a dezvolta competențele necesare abordării complexe și integratoare.

Avantaje:

- determină participarea conștientă a elevilor prin implicarea maximă a acestora în rezolvarea sarcinilor;
- permite diferențierea sarcinilor de învățare ;
- formează deprinderi de muncă intelectuală;
- stimulează gândirea logică a elevilor ;
- crește responsabilitatea față de învățare și față de grup;
- sporește eficiența învățării (elevii învață unii de la alții);
- familiarizează elevii cu cercetarea științifică;
- formează abilități de comunicare și cooperare .

Limite:

- rezolvarea sarcinilor solicită resurse mari de timp;
- se creează un zgomot oarecare ;
- facilitează erori în învățare;
- nu există un control precis asupra cantității/calității cunoștințelor dobândite de fiecare elev.

COPACUL IDEILOR

Tehnica numită „copacul ideilor” presupune munca în grup. Este o metodă grafică în care cuvântul cheie este scris într-un dreptunghi la baza paginii, în partea centrală. De la acest dreptunghi se ramifică asemenea crengilor unui copac toate cunoștințele evocate. Foia pe care este desenat copacul trece de la un membru la altul al grupului și fiecare elev are

posibilitatea să citească ce au scris colegii săi. Această formă de activitate în grup este avantajoasă deoarece le propune elevilor o nouă formă de organizare și sistematizare a cunoștințelor.

CVINTETUL

Metoda cvintetului pune accent pe forța elevului, contribuind la formarea capacității de a rezuma și sintetiza informațiile, de a surprinde complexitatea unor idei, sentimente și convingeri în câteva cuvinte.

Cvintetul este o poezie care impune sintetizarea informațiilor/conținuturilor dintr-un text în exprimări clare, care descriu sau prezintă reflecții asupra temei date sau subiectului dat. Este o poezie de 5 versuri a cărei construcție are la bază anumite reguli pe care elevii trebuie să le respecte, iar timpul de întocmire este de 5-7 minute.

Activitatea pornește de la un cuvânt-cheie din lecția zilei respective sau din lecția anterioară, iar elevii, în timpul dat, trebuie să dovedească receptivitatea la cele discutate în clasă, bazându-se pe capacitățile lor de creație.

Regulile de întocmire a unui cvintet:

- primul vers este format din cuvântul tematic (un substantiv);
- al doilea vers este format din două cuvinte (adjective care să arate însușirile cuvântului tematic);
- al treilea vers este format din trei cuvinte (verbe la gerun ziu care să exprime acțiuni ale cuvântu lui tematic);
- al patrulea vers este format din patru cuvinte ce formează o propoziție prin care se afirmă ceva esențial despre cuvântul tematic);
- al cincilea vers este format dintr-un singur cuvânt, care sintetizează tema/ideea.

Avantajele metodelor moderne:

- transformă elevul din obiect în subiect al învățării;
- este coparticipant la propria formare;
- angajează intens toate forțele psihice de cunoaștere;
- asigură elevului condițiile optime de a se afirma individual și în echipă;
- dezvoltă gândirea critică ;
- dezvoltă motivația pentru învățare;
- permite evaluarea propriei activități.

Metodele moderne au tendința de a se apropia cât mai mult de metodele cercetării științifice, antrenând elevii în activități de investigare și cercetare directă a fenomenelor . Utilizarea metodelor interactive în activitatea didactică are ca rezultat creșterea motivației

pentru învățare și a încrederii în sine, contribuie la formarea atitudinii pozitive față de obiectele de studiu în școală și asigură condițiile formării capacității copiilor de a interacționa și de a comunica, pregătindu-i mai bine pentru activitatea socială.

Prin măiestria și priceperea de care dăm dovadă putem dezvolta creativitatea la elevi, dar putem ajunge și la o autostimulare a creativității.

Bibliografie:

- 1 ILIE, Emanuela. Didactica literaturii române. Iași: Polirom, 2008
- 2 CRIȘAN, Lucia. Cadrul didactic. Didactica disciplinelor. Metode, procedee educaționale și noi tehnologii. Noiembrie 2009
- 3 OPRESCU, Victor. Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului. Craiova: Scrisul românesc, 1983

103. „EDUCAȚIE DE CALITATE” – ÎN PARTENERIAT CU FAMILIA

Profesor învățământ primar PIRCAN IOANA

Școala Gimnazială Budești

Județul Vâlcea

Întrebările pe care ni le punem de regulă cu privire la calitatea educației vizează toate aspectele și componentele acesteia - de la calitatea idealului și a conceptului educațional la calitatea politicilor și a cadrului normativ-juridic ale educației, de la calitatea curriculumului la aceea a procesului didactic-educativ, etc.

Școala este principalul partener educativ al familiei. În contextul reformei educaționale, profesorul are nevoie să știe ce se așteaptă de la el și trebuie să aibă capacitatea de a acționa responsabil. Importantă din perspectiva temei în discuție este competența de comunicare și relaționare, cea care aduce o notă de specificitate educatorului. Personalitatea profesorului poate avea o influență mult mai mare asupra copiilor decât mesajul didactic în sine. Acest tip de „aureolă” pe care o poartă cadrul didactic și care se numește autoritate didactică, prestigiu este un amestec de uimire cu venerație, afecțiune, respect în proporții diferite. Această "aureolă" poate fi rezultatul a ce știe și spune cadrul didactic, cum spune, cum transpune în practică prin atitudinile și comportamentul său, prin ideile pe care le transmite.

Competențele de comunicare și relaționare ale educatorului sunt exercitate atât cu familia tradițională, cât și cu cea modernă în egală măsură, realizând un parteneriat activ, real și necesar. Specialiștii confirmă faptul că tot ceea ce experimentează un copil în perioada școlară îi condiționează apoi dezvoltarea viitoare pe toate planurile: cognitivă, afectivă, de relaționare. Prima „școală” a copilului este familia, cea care îi oferă cele dintâi modele comportamentale în cazul familiei tradiționale, iar în cazul familiei moderne modelul poate fi „bona”, „gubernanta” etc.

Fiecare familie tradițională sau modernă este unică, fiecare copil este unic, copilăria este unică și irepetabilă, rolul educatorului este scurt și trecător, dar poate lăsa amprente pozitive, durabile, puternice în sufletul copilului. În cei 22 de ani de activitate cu copiii am dat importanța cuvenită parteneriatului educațional părinți – învățătoare. Modalitățile de comunicare au fost diverse și multiple, în toate însă am pornit cu respect, încredere, dialog. Ascultând, sugerând, recomandând cu delicatețe, fără a da verdicte, am găsit împreună cu

părinții soluții, i-am responsabilizat și le-am întărit sentimentele, convingerile că pot și știu să fie cei mai buni părinți pentru copiii lor.

Pentru a realiza o comunicare eficientă cu familia este necesară dobândirea unor competențe specifice de:

- stăpânire a conceptelor și teoriilor moderne de comunicare: orizontală, verticală, multiplă, diversificată și specifică;
- realizarea unor proiecte comune școală-familie și rezolvarea lor,
 - accesarea diverselor surse de informare în scopul documentării;

Aceste competențe specifice sunt aplicate la fiecare clasă de către cadrele didactice care organizează consultații cu părinții, lectorate, ședințe, consiliază, îndrumă și implică familia în parcurgerea unui traseu educațional adecvat particularităților de vârstă ale copilului.

Competențele unui cadru didactic conștient de rolul său esențial în parteneriatul școală-familie îi permit:

- ◆ să cunoască și să organizeze colectivul de părinți;
- ◆ să convoace ședințele și să aleagă comitetul de părinți și consiliul reprezentativ al părinților,
 - ◆ să stabilească atribuțiile acestora;
 - ◆ să medieze eventualele stări conflictuale apărute în relația părinte-copil;
- ◆ să inițieze și să conducă programul de educație a părinților clasei, în raport cu nevoile lor de educație;
- ◆ să asigure transferul de informații spre și dinspre Comitetul de părinți, Consiliul reprezentativ și Consiliul de administrație, realizând un autentic parteneriat.

Cunoașterea familiei în calitate de partener constant și autentic devine o prioritate pentru educator. Prin urmare cunoașterea mediului familial din care provin copiii constituie o condiție esențială pentru asigurarea succesului demersului educațional adresat copiilor și pentru reușita parteneriatului.

Conjuncția școală-familie este fundamentată pe finalități primordiale precum realizarea unei personalități armonioase a copilului și pe obiective comune precum cunoașterea copilului prin socializare deplină. Practica a demonstrat că actul pedagogic, fie în instituție, fie în familie, evoluează pe cadranul dragoste-exigență, iubire-respect, autoritate-încredere. În familie, ca în orice instituție, trebuie să existe un centru de decizie care să reglementeze buna funcționare a sistemului. În cazul autorității parentale, totul depinde de structura personalității părinților, de nivelul lor de educație și cultură. Tipul de autoritate transpare în modul de repartizare a rolurilor, în stilul în care sunt formulate cerințele și

regulile de organizare a programului de viață și de executare a sarcinilor propuse dar, mai ales, în maniera de a controla și evalua rezultatul activității copilului.

Principiul care stă la baza unei autentice autorități a părinților este caracterul echilibrat al cerințelor și consecvența atitudinilor față de măsurile ameliorative ale procesului educațional. De asemenea, controlul exercitat asupra activității și conduitei copilului trebuie să fie sistematic, iar o măsură o dată luată să fie aplicată consecvent. Sunt mulți părinți care mâine interzic ce azi a fost permis, sau mai grav, o măsură luată de un părinte este contrazisă de celălalt. În acest caz nu este vorba numai de subminarea autorității, ceea ce este un lucru foarte grav, ci de perturbarea procesului formării convingerilor morale ale copilului.

În general, copiii comit greșeli, dar de cele mai multe ori o fac din necunoașterea regulilor morale pe care le impune o faptă sau alta. Sunt părinți care trec direct la sancțiuni severe, uneori disproporționate în raport cu fapta comisă, fără să i se explice copilului gravitatea și cauzele care au generat-o. Dacă pentru o abatere minimă de la cerința disciplinară, copilul va fi penalizat dur, aplicându-i-se pedepse umilitoare, fără să-i fi fost luate în seamă justificările, la proxima abatere, el va încerca să se apere prin minciună și subterfugii.

Opus tipului de autoritate exterioară impusă prin mijloacele amintite este tipul de autoritate internă, izvorâtă din însușirile pozitive de personalitate ale părinților. Părinții în calitate de educatori - primii educatori - impun respect, stimă, iubire profundă, prin superioritatea conduitei lor. Dacă în fața unei greșeli grave, comise de copil, tatăl se manifestă ca un bun sfătuitor, acordându-i încredere, sugerându-i soluții acceptabile ca valoare morală, atunci se va crea climatul necesar cultivării sincerității, a răspunderii față de propriile fapte.

Prin analogie cu personalitatea educatorului oficial, personalitatea părinților trebuie să fie „un laborator de informații, de acțiune pozitivă, de noutate” care se transferă în personalitatea copilului fără eforturi speciale. Mulți părinți consideră că este suficient să-i asiguri copilului alimentația, igiena și satisfacerea altor trebuințe primare pentru a-l face fericit.

Obiectivele educaționale nu pot fi realizate decât prin eforturile conjugate ale tuturor factorilor activi: părinți și educatori oficiali. În actul educațional, factorii participanți trebuie să acționeze în concordanță, să existe unitate de acțiune și cerințe, continuitate, chiar dacă educatorii și părinții sunt două medii diferite ca statut și nivel socio-cultural.

Sunt situații când unii părinți comentează în termeni negativi, în prezența copilului „metoda” de lucru a profesorului, iar în alte cazuri se manifestă foarte de accord cu

educatorul, care abdică de la deontologia profesională, acordând calificative supraestimative asupra copilului spre a satisface ambițiile unor părinți. Ambele situații sunt dăunătoare pentru copil întrucât se creează un fel de complicitate între părinte-copil în primul caz și educator-părinte în al doilea caz. Educatorii și părinții nu trebuie să acționeze ca niște complici, ci colaborarea presupune cunoașterea reciprocă și punerea de accord în orice demers pedagogic.

Foarte eficiente pot fi întrunirile cu părinții cu prilejul unor cursuri pentru părinți „Educați așa” care se pot desfășura la noi în școală. Instructor de părinți, în cadrul acestor cursuri pot să stimuleze disponibilitatea părinților pentru soluționarea în parteneriat a problemelor ivite, ajutând copilul să pătrundă cu optimism și încredere în mediul școlar. Temele ce pot fi abordate precum „Aprecierea și acordarea atenției”, „Stabilirea limitelor”, „A spune Nu și a interzice”, „Ignorarea”, „Izolarea”, „Pedepsirea”, îi învață pe părinți cum să comunice cu copiii lor și să capete o serie de abilități specifice temelor puse în discuție.

Comunicarea cu părinții mai poate fi realizată prin inițierea unor proiecte educaționale (de exemplu „Profesiunea de părinte”) care pot fi instrumente utile în cadrul parteneriatului școală-familie.

Proiectul oferă schimb de informație, activități educative, activități practice cu participarea voluntară a părinților la crearea unor obiecte, activități extracurriculare cu participarea voluntară a părinților în acțiuni de sponsorizare.

Din aceste parteneriate au de câștigat atât dascălii, cât și părinții, iar fiecare copil se simte ocrotit, iubit, respectat, iar percepția părinților față de problematica educării și creșterii copiilor poate fi vizibil modificată pozitiv.

BIBLIOGRAFIE:

- Crețu Elivira, *"Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar"*, ED. ARAMIS, București, 2002;

104. PRACTICA DE ÎNȚIERE ÎN DIDACTICA SITUAȚIONALĂ

Profesor învățământ primar CÎMPEANU DIANA-ELENA

Școala Gimnazială Gura-Văii, Bujoreni

Județul Vâlcea

Rezumat:

Asigurarea unei educații de calitate pentru toți impune instruirea adecvată a cadrelor didactice debutante. În cultura organizațională a unei școli care se raportează la standarde înalte, practica pedagogică este importantă. Tocmai aceasta este soluția care generează performanță în învățământ, iar performanța duce la competență și profesionalism. Ceea ce îi scapă unui cadru didactic debutant cu vaste cunoștințe pedagogice și metodice este chiar didactica situațională, adică acea didactică pe care și-o însușește odată cu experiența căpătată, dar care îi poate fi relevată de mentor prin prezentarea modalităților de gestionare a realului pedagogic.

Debutul carierei didactice se concretizează în eforturi susținute, dar oarecum zadarnice de spargere a gheții. Tânărul profesor încearcă să se deprindă cu dinamica situațiilor educaționale în contextul în care, cunoștințele teoretice i-au imprimat un anumit determinism în ceea ce privește organizarea activităților de învățare, în sensul că pășește în cariera didactică având o tendință accentuată de schematizare, îngustă și unilaterală, a problemelor de instruire. Pe scurt, în concepția debutantului, actul educațional se reduce la un model de bună practică universal valabil. Or, la clasă găsirea unor soluții performante nu este consecința împrumutului unor modalități de lucru cu elevii, ci a experimentării. Dar experimentarea fără o anumită doză de fler pedagogic duce la insucces. Aici intră în scenă mentorul care, dincolo de a oferi variante de lucru cu elevii, trebuie să gestioneze eficient abilitățile „ucenicului” său pentru a le transforma în competențe. Mai mult decât atât, pentru a-și forma un stil propriu, debutantul are nevoie să vadă cum este organizată o activitate didactică în diferite contexte, cu colective de elevi care au particularități individuale și de vârstă dintre cele mai diverse. Și după ce observă, e necesar să evalueze și să se autoevalueze, să reflecteze asupra a ceea ce poate aplica și asupra consecințelor acțiunile sale, adică să-și formeze „discernământul pedagogic”. Altfel spus, tânărul profesor trebuie să facă trecerea de la didactica „din cărți” la didactica situațională, să și-o însușească pe aceasta

pentru a răspunde prompt și cu eficiență la diversele provocări pe care le implică actul educațional.

Didactica situațională este un concept nou care a apărut ca reacție la tendințele reduționiste, simpliste, evidente în teoriile și practicile școlare care promovează analiza și organizarea învățării în dauna examinării contextului. Didactica situațională reprezintă de fapt o contrapunere la maniera deductivistă de a explica procesele de instruire, la maniera care se rezumă la utilizarea așa-ziselor „modele aplicaționiste” în soluționarea problemelor specifice de instruire. Așadar, fiind centrată pe realitatea instructivă, pedagogia situațională promovează necesitatea de a recurge la soluții proprii, flexibile și ușor reglabile, care să rezulte în urma analizei detaliate a realului pedagogic⁵⁸.

În această ordine de idei, practica pedagogică vine în întâmpinarea necesității debutantului de a se familiariza cu didactica situațională. Mentorul este cel care facilitează cunoașterea contextului real al actului educațional și îl ajută pe debutant să-și conștientizeze atât carențele în ceea ce privește organizarea unei activități de instruire, cât și faptul că succesul pedagogic depinde de modul în care va găsi soluții să-și optimizeze propriul stil de predare. Dincolo de a gestiona abilitățile debutantului, mentorul mai are și capacitatea de a-l inspira pe tânărul profesor, deoarece reprezintă un model de conduită didactică. Și aici se evidențiază sensul unor păreri, captivante prin forța lor sugestivă, ca acestea: „Modelul este ceea ce te modelează, ceea ce te umple de admirație, ceea ce poate pune în mișcare puterea de a aspira în mod legitim. Relația dintre model și discipol se întemeiază pe întrebări comune și răspunsuri multiple găsite împreună. Răspunsurile le găsim în familie, în cărți, în natură sau oriunde, dar mulți dintre noi ne așteptăm să le găsim la școală, să le obținem cu ajutorul profesorilor (...). De ce practică pedagogică? Pentru că această etapă din formarea inițială a cadrelor didactice constituie un punct de pornire hotărâtor în cariera didactică”.⁵⁹

Comentând această opinie, putem spune că mentorul este un rol determinant în ceea ce privește sprijinirea debutantului în a-și face o carieră de succes. Prin urmare, practica pedagogică este esențială pentru un profesor la început de drum. De multe ori, dacă nu are un mentor, acesta încearcă să-și contureze tipologii psihopedagogice pentru elevii săi ceea ce nu este întotdeauna un lucru bun, deoarece duce la formarea unei gândiri stereotipe, fiindu-i mai ușor să încadreze un copil într-o anumită tipologie decât să facă eforturi pentru a produce o

⁵⁸ Ioan Cerghit, *Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii* (Ediția a II-a revizuită), Editura Polirom, Iași, 2008, p. 167

⁵⁹ Maria Niculescu, *Ghid de practică pedagogică pentru tutori-mentor*, Editura Eurobit, Timișoara, 2010, p. 14

schimbare reală în sala de clasă⁶⁰. Fiecare elev este unic și pierdem ocazii de dezvoltare dacă nu ținem cont de toate nuanțele pe care el le aduce în câmpul educațional al clasei. Iată de ce este nevoie de intervenția subtilă a mentorului în ceea ce privește eliminarea ideilor preconcepute. Gândirea debutantului trebuie deschisă la flexibilitate și experimentare. Mai mult decât atât, mentorul trebuie să-l ajute să identifice gradul de motivație al elevilor și al succesului școlar deopotrivă. Structura obiectivelor clasei este primul aspect care trebuie să-l intereseze pe profesor. O posibilitate reală de structurare a obiectivelor încurajează elevii să adopte perspective ca aceea de a munci pentru a-și dezvolta anumite competențe, de a învăța de dragul învățării și de a depăși provocările cu care se întâlnesc în procesul de educație. De multe ori atitudinea profesorului poate să fie cea care ridică probleme, elevii dorind să aibă un grad de autonomie ridicat, pe care însă nu reușesc să îl obțină, deoarece nivelul de presiune academică este mare. Prin practicile instrucționale și proceduri, prin discurs, profesorul poate crea un climat școlar tensionat, greu de gestionat. Tocmai de aceea, mentorul trebuie să diagnosticheze toate aceste greșeli și să îi ofere tânărului profesor posibilitatea, dar și soluția pentru a le remedia.

BIBLIOGRAFIE:

- [a] Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii* (Ediția a II-a revizuită), Editura Polirom, Iași, 2008.
- [b] Niculescu, M., *Ghid de practică pedagogică pentru tutori-mentori*, Editura Eurobit, Timișoara, 2010.
- [c] Ion-Ovidiu Pânișoară, *Ghidul profesorului*, Editura Polirom, Iași, 2017.

⁶⁰ Ion-Ovidiu Pânișoară, *Ghidul profesorului*, Editura Polirom, Iași, 2017, p. 52

105. PRACTICA PEDAGOGICĂ

Profesor învățământ primar CĂPĂȚÎNĂ MARIA MAGDALENA

Școala Gimnazială Nr.4 Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Evaluarea practicii pedagogice se realizează prin:

- a. **evaluare continuă**, pe parcursul desfășurării practicii, realizată de profesorul mentor, având în vedere următoarele criterii:
- participarea activă la activitățile de practică pedagogică;
 - conținutul și valoarea științifică, psihopedagogică și metodică, a materialelor realizate privind activitățile instructiv-educative susținute.
- b. **evaluare sumativă**, în cadrul colocviului de practică, realizată de cadrul didactic universitar ce coordonează activitatea de practică pedagogică, prin raportare la:
- calitatea analizelor și a observațiilor consemnate în fișele de observație a lecțiilor asistate;
 - modul de abordare în cadrul colocviului a problematicii practicii pedagogice, capacitatea de a opera cu cunoștințele teoretice în analiza și interpretarea fenomenului educațional;
 - calitatea materialelor care alcătuiesc portofoliul prezentat la încheierea practicii pedagogice.

Nota minimă pentru promovare este 7 (șapte).

Criterii de evaluare a portofoliului de practică pedagogică

Criteriile utilizate în evaluarea bazată pe portofoliu vor fi stabilite în funcție de următorii parametri ai situației de evaluare:

- Motivația profesorului coordonator de practică pentru utilizarea evaluării prin portofoliu
- Durata perioadei de formare evaluate prin portofoliu
- Numărul și tipologia pieselor de portofoliu solicitate
- Frecvența evaluării portofoliului
- Gradul de implicare al studentului practicant în autoevaluarea portofoliului
- Intențiile formative, complementare evaluării, pentru care este solicitat portofoliul (portofoliul poate fi păstrat de student și utilizat ca set de produse model de proiectare didactică sau ca set de resurse didactice de folosit în primii ani de carieră).

Practica pedagogică a studenților contribuie la formarea competenței de educator, capabil să realizeze cu elevii activități instructiv-educative eficiente. În acest sens, în cadrul practicii pedagogice se urmărește:

a. formarea capacității studenților de a opera cu informațiile de la disciplinele de specialitate și din domeniul științelor educației;

b. formarea deprinderilor de a proiecta și de a realiza efectiv cu elevii activități de predare-învățare;

c. formarea capacităților și deprinderilor de a aplica metodologiile active și tehnologice noi de predare și de învățare, de a înțelege trăsăturile definitorii ale variatelor forme sub care se prezintă actul învățării;

d. formarea capacității de a aprecia și evalua activități instructiv-educative practice proprii dar și ale colegilor de practică;

e. dezvoltarea deprinderilor de mânăuire a mijloacelor de învățământ, a diferitelor materiale din domeniul specialității;

f. inițierea în tehnica activităților instructiv-educative desfășurate în cadrul laboratoarelor, atelierelor și cabinetelor;

g. formarea capacității de a studia și cunoaște personalitatea elevilor;

h. inițierea studenților în organizarea activităților educative cu elevii, menite să determine asimilarea valorilor etice, experiența socială și comportamentele pozitive de finitorii ale societății.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu, G., (2008), *Comunicarea interpersonală*, Editura Universitaria Științele educației, București
2. Bradea, A., (2013), *Principii ale coachingului în activitatea didactică*, în “Studia Universitatis Moldaviae”, Seria Științe ale Educației, Nr.9 (69), Chișinău, p.29-33
3. *** (2002) *Buletinul Centrului Național de Formare a Personalității Didactice din Învățământul Preuniversitar*, București

106. EDUCAȚIA RAȚIONAL-EMOTIVĂ ȘI COMPORTAMENTALĂ ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL ACTUAL

Profesor învățământ primar DRAGOMIR ADELINA ELENA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Formarea și dezvoltarea comportamentelor prosociale la elevi este o problemă de actualitate, întrucât societatea în care trăim are nevoie de modele pozitive, unul din acesta fiind și preocuparea și grija pentru ceilalți.

Terapia rațional-emoțională și comportamentală (Rational Emotive Behavior Therapy – REBT) este prima formă de psihoterapie cognitiv-comportamentală, fiind elaborată de psihologul Albert Ellis din SUA, în mediul educațional realizându-se prin Educația rațional-emoțională și comportamentală (Rational Emotive Behavior Education – REBE), promovată inițial la Școala Vieții (Living School) unde, în 1974, W.J. Knaus a elaborat primele materiale educaționale redactând și un ghid pentru învățători (Vernon, 1990).

Conceptele cheie ale educației rațional emotive (Vernon, 1990) sunt: acceptare de sine vs. stimă de sine, cognițiile raționale și iraționale, emoțiile și comportamentele. Strategiile implicate de educația rațional emotiv comportamentală sunt (Knaus, 2004): lecțiile structurate, în cadrul cărora sunt prezentate conceptele terapiei rațional emotive și comportamentale; integrarea acestor concepte într-o programă formală; și exerciții de aplicare a acestor concepte în viața reală. Atmosfera din cadrul activităților de educație rațional emotivă și comportamentală este una de acceptare, în care elevii sunt încurajați să experimenteze gândirea critică, idei noi și să utilizeze tehnicile de rezolvare a problemelor personale sau comportamente noi. Lecțiile de educație rațional emotivă și comportamentală urmează o structură clară: obiective, activitate stimul, discuții (întrebări de conținut și de personalizare) și sugestiile pentru lider.

Metodele didactice folosite de către autorii programelor de educație rațional emotivă comportamentală ar fi: lectura, jocul de rol, înregistrări audio-vizuale, discuții pe grupuri mici. Knaus (2006) susține că o secvență de educație rațional emotivă cuprinde activități ce abordează teme precum: examinarea naturii emoțiilor, explorarea surselor emoțiilor și măsurarea intensității emoțiilor, legătura dintre situații, gânduri, emoții și comportamente, recunoașterea și disputarea evaluării globale a propriei persoane, construirea unui concept de sine puternic, înțelegerea funcției învățării și a greșelilor, separarea asumțiilor de opinii și

fapte, cerințele absolutiste și catastrofarea. Pot fi abordate și teme speciale precum: responsabilitatea, rolurile și regulile, perspectiva asupra lucrurilor, etichetarea, discriminarea, toleranța diferențelor, etc.

Integrarea conceptelor cheie ale educației rațional-emotive și comportamentale poate fi realizată și în activitățile obișnuite, derulate la clasă. Această modalitate este mai puțin directă decât o lecție structurată, dar este o modalitate viabilă de a întări conceptele raționale și de a le integra în structura școlară. De exemplu, când se predă literatura, cadrul didactic poate selecta și discuta povești și poezii care prezintă personaje ce rezolvă probleme rațional sau își exprimă emoțiile într-o manieră sănătoasă. Este important să fie utilizate întrebările de conținut și de personalizare după modelul propus de A. Vernon (2004a,b). În plus, vocabularul elevilor poate fi îmbogățit cu expresii și cuvinte care surprind emoții și exprimarea adecvată a acestora în comportament.

Dacă în activitatea instructiv-educativă cadrul didactic urmărește formarea unei atitudini pozitive cu privire la sine și la ceilalți și la dezvoltarea empatiei elevilor printr-un program de educație rațional-emotivă și comportamentală, atunci vom constata creșterea frecvenței și a ratei de manifestare a comportamentelor prosociale la elevi.

Prin valorificarea conținutului unor texte din manualulele școlare de Limba română și Educație civică și prin implementarea în activitățile instructiv-educative de la clasă a poveștilor educative și a jocurilor în colaborare, conform demersului unei activități de educație rațional emotivă și comportamentală, se ajunge la creșterea frecvenței și a ratei de manifestare a comportamentelor prosociale la elevi. De asemenea se pot aborda teme de genul: **”Cine sunt eu?”**, **”Cine sunt ceilalți?”** (prin activități precum: “Ce pot spune despre mine?”, “Corpul meu”, Fapte bune/Fapte rele - concurs “Câte baloane pot să țin în mână?”, “Povestea băiețelului care nu știa ce jucărie dorește” etc.); **”Emoții”** (prin activități precum: “Ce sunt emoțiile?”, “Cum le spunem celorlalți despre emoțiile noastre?”, “Ordonează crescător emoțiile după intensitatea lor”, “Frică reală/ frică imaginară” , “Să învățăm cum să nu mai fim furioși”, “Norul de vinovăție” etc.); **”Rezolvarea problemelor și luarea deciziilor”** (“E acum momentul potrivit?”, “Din ce cauză se întâmplă? Care e efectul?” etc.)

Educația rațional emotivă și comportamentală în școală presupune activități ce urmăresc formarea unei atitudini pozitive în relație cu sinele și cu ceilalți și activități ce urmăresc dezvoltarea emoțională și a empatiei la elevi. Pentru atingerea acestor obiective, elevii trebuie să respecte reguli ce privesc comportamentul acestora în relație unii cu alții în clasă, reguli ce se referă la conduitele prosociale precum: a oferi ajutor, a

împrumuta, a-și accepta și tolera colegii, a colabora, a ierta, a-și cere iertare, a adresa laude, a se încuraja reciproc, a consola.

Așadar, educația rațional-emoțională și comportamentală în școli urmărește:

1. Acceptarea propriei persoane. Copiii trebuie învățați să nu se evalueze niciodată în termenii comportamentelor lor și să separe evaluările comportamentelor lor de evaluările propriei valori. Ei trebuie încurajați să conștientizeze și să accepte responsabilitatea pentru trăsăturile și

comportamentele lor, fără a se evalua ca buni sau răi.

Tendențele copilului de a se evalua în termeni negativi trebuie înlăturate, amintindu-i-se că este caracterizat de mai multe trăsături pozitive și că nu le pierde când săvârșește lucruri rele.

2. Toleranța scăzută la frustrare. Copiii trebuie să fie conștienți de faptul că, uneori, pentru a reuși ceva, trebuie să facă lucruri neplăcute și deloc distractive. Frustrarea și obstacolele fac parte din cursul firesc al vieții. Copiii trebuie ajutați să suprimă convingerea că nu pot suporta lucrurile care nu le plac și că trebuie să obțină imediat ceea ce își doresc.

3. Acceptarea celorlalți. Copiii nu trebuie să judece și să caracterizeze pe alții după comportamentele lor, ei trebuie să separe evaluările comportamentale de cele legate de valoarea lor, fără să cadă însă în extrema de a accepta tot ceea ce face o persoană

Educația rațional-emoțional-comportamentală dispune de resursele necesare pentru întreținerea sănătății mintale a copiilor și tinerilor de diferite naționalități și culturi, care se zbat să își îmbunătățească simțul perspectivei, conceptele și viziunile proprii, toleranța în fața frustrării

și aptitudinile de rezolvare a problemelor. Acest program primar de prevenție poate să reducă necesitatea unor intervenții ulterioare. Pe măsură ce elevii își dezvoltă abilitățile de gândire critică și tind spre excelență, ei se percep ca fiind mai eficace și mai echilibrați.

Bibliografie:

1. Bogdan-Tucicov, A. (1981). Dicționar de psihologie socială, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
2. Bonchiș, E. (2004). Psihologia copilului. Editura Universității din Oradea, Oradea.
3. Chelcea, S., (2004). Un secol de cercetări psihosociologice, Editura Polirom, Iași.
4. Ellis A., Bernard, M.E. (2007). Terapia rațional-emoțională și comportamentală în tulburările copilului și adolescentului. Teorie, practică și cercetare, Editura RTS, Cluj-Napoca.
5. Holdevici, I. (2007). Strategiile psihoterapiei cognitiv-comportamentale, Dual Tech, București.

107. METODELE ȘI MIJLOACE DE PREDARE A EDUCAȚIEI FIZICE LA CICLUL PRIMAR

Profesor învățămint primar MAZILU MARIA MĂDĂLINA

Școala Gimnazială Nr. 10 Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

METODE FOLOSITE ÎN PREDAREA EDUCAȚIEI FIZICE

Specific pentru lecția de educație fizică este varietatea metodelor, procedeelelor metodice și a tehnicilor didactice utilizate în lecție, precum și o oarecare prioritate a metodelor intuitive (practice).

Metodele folosite în predarea educației fizice la ciclul primar sunt grupate de regulă în :

- metode verbale (explicația, expunerea și conversația);
- metode practice (demonstrația și explicația, repetarea);
- metoda observației;
- metoda aprecierii activității.

Dintre acestea, metodele repetării, demonstrației și explicației au cea mai mare întrebuințare. La clasele I – a II- a, executarea unor exerciții este ușurată dacă este determinată și însoțită de mici povestiri atractive care sugerează acțiunile viitoare ale elevilor.

Repetarea exercițiilor trebuie însoțită de dispoziții și indicații verbale care contribuie la lărgirea capacității de percepere a acțiunilor, la închegarea reprezentărilor motrice. Comanda trebuie să însoțească majoritatea exercițiilor (repetărilor), contribuind la realizarea unui ritm optim de execuție, la orientarea în spațiu, la precizarea acțiunii și numărului de repetări.

Demonstrarea și repetarea se vor realiza, mai ales, prin procedeu global – la clasele I și a II-a, la clasa a IV-a putându-se lucra și diferențiat – pe grupe valorice omogene, dar și în perechi.

De asemenea, la orice oră de educație fizică, învățătorul trebuie să țină seama de :

-dozarea corectă și în mod progresiv (în cadrul fiecărei lecții în parte dar și de la o lecție la alta) a efortului, acesta trebuind să se înscrie pe o curbă ascendentă, cu vârfuri de intensitate în verigile destinate repetării acțiunilor motrice ;

-folosirea eficientă a timpului afectat lecției prin sporirea timpului destinat exersării.

MIJLOACELE EDUCAȚIEI FIZICE

Realizarea obiectivelor educației fizice școlare impică utilizarea unui ansamblu de mijloace. Teoria educației fizice include în cadrul mijloacelor sale exercițiul fizic – ca mijloc specific al domeniului – și un număr de mijloace asociate din care se detașează :

-factorii naturali (apa, aerul, soarele) și factorii igienici, legați de locul practicării exercițiilor fizice (săli, terenuri, bazine) ;

-raportul dintre muncă și odihnă (recreere, efort, somn) ;

-unele mijloace proprii educației intelectuale, morale și estetice (folosite particularizat la specificul educației fizice).

Exercițiul fizic reprezintă mijlocul fundamental al educației fizice. El are însemnătate igienică, instructivă și educativă. Exercițiile fizice contribuie la dezvoltarea funcțională și morfologică a organismului, influențează în mod pozitiv, dezvoltarea aparatului locomotor, a organelor interne, a sistemului nervos central; ele favorizează dezvoltarea și perfecționarea calităților motrice : viteză, rezistență, forță, îndemânare.

Pentru ca exercițiul fizic să-și atingă scopul urmărit, este necesar ca – în practica predării – învățătorii să respecte anumite cerințe fără de care nu se poate asigura eficiența exercițiilor fizice :

-respectarea particularităților individuale, morfologice, funcționale și psihice proprii elevilor de vârstă școlară mică ;

-organizarea activităților practice, ținându-se seama de particularitățile locului de desfășurare, precum și de condițiile atmosferice și igienice ;

-programarea exercițiilor fizice în concordanță cu materialul didactic existent ;

-selecționarea și predarea exercițiilor fizice în funcție de obiectivele cadru, de referință urmărite ;

-programarea exercițiilor fizice luându-se în considerare numărul de copii ;

-stabilirea duratei desfășurării activității respective .

Formele de bază ale practicării educației fizice sunt :

1.gimnastica – are sarcină fundamentală asigurarea dezvoltării armonioase a organismului, formarea unei ținute corecte și îmbunătățirea activității marilor funcțiuni ale organismului. În cadrul gimnasticii au luat naștere mai multe ramuri :

- gimnastica de bază ;
- gimnastica igienică ;
- gimnastica sportivă ;
- gimnastica ajutătoare .

2.jocul – reprezintă o formă tipică de activitate creată de om, fiind un fenomen social. Corespunzător scopurilor urmărite, precum și particularităților organizării lor, jocurile se împart în trei grupe :

- jocuri de mișcare (dinamice),
- jocuri pregătitoare și ajutătoare (pentru însușirea sau perfecționarea unor deprinderi de mișcare specifice anumitor ramuri de sport);
- jocuri sportive.

3.sportul – definește activitatea care, incluzând un număr limitat de structuri motrice, se desfășoară pe baza unor regulamente precise și unice și urmărește disputarea întâietății între mai mulți participanți.

4.turismul- ca activitate a educației fizice, are o sferă mai restrânsă decât turismul în general, vizând cu precădere modul de deplasare a copiilor și tinerilor dintr-un loc într-altul, efectuat ca urmare a eforturilor lor proprii. Turismul se practică sub următoarele forme :

- plimbările – pentru recreere, deconectare, refacere, odihnă activă, întărirea sănătății ;
- excursiile – pe lângă cunoașterea și vizitarea unor obiective turistice, istorice, au și o valoare igienică, de călire a organismului ;
- drumețiile – sunt activități turistice complexe, în care participanții trebuie să învingă anumite greutăți; din această cauză se impune respectarea anumitor reguli, cum ar fi : alegerea și folosirea încălțăminte, îmbrăcămintei, alimentației potrivite, respectarea modului de mișcare în grup în raport cu itinerariul ales, alegerea adecvată a locurilor de popas, măsuri pentru organizarea taberelor etc.

Mijloacele asociate ale exercițiului fizic sunt factorii naturali de călire a organismului și condițiile igienice. Copiii trebuie obișnuiți cu folosirea rațională a influenței aerului, soarelui și apei în vederea fortificării generale a organismului. Sălile în care se desfășoară lecțiile de educație fizică trebuie să fie curate și aerisite, accesul elevilor permițându-se numai cu echipament adecvat. Factorii de igienă – măsurile de igienă personală și socială – respectați în mod consecvent, reprezintă o condiție esențială pentru realizarea cu succes a obiectivelor educației fizice.

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CADRUL LECȚIILOR

Realizarea obiectivelor cadru și de referință specifice acestei discipline necesită

existența unor materiale didactice și spații amenajate care să permită desfășurarea procesului didactic atât în are liber, pe timp favorabil, cât și în interior, pe timp nefavorabil.

Orice învățător își poate amenaja – ajutat de conducerea școlii, de părinți un spațiu în curtea școlii care să cuprindă :

- groapă pentru sărituri ;
- terenuri trasate, culoare de alergare, marcaje pentru aruncări ;
- porți pentru minihandbal și minifotbal, panouri pentru minibaschet ;
- bârnă pentru echilibru .

Cu sprijinul părinților se pot procura mingii, cercuri, bastoane, corzi, saltele, stegulețe. De asemenea, putem folosi materiale simple, existente la îndemâna oricui:

- sfori – folosite la sărituri în înălțime, la mers în echilibru, la aruncarea mingii lansate etc ;
- sticle de plastic pot deveni jaloane, obstacole;
- sârme oțelitate pot deveni cercuri ;
- ambalaje din material plastic pot deveni repere, obiecte de transport, ținte, obstacole la care și cu care se pot exersa o multitudine de deprinderi.

Important este să avem pasiune și creativitate și să credem în faptul că orele de educație fizică sunt cele mai importante pentru menținerea stării de sănătate a copiilor noștri, pentru formarea deprinderilor igienico – sanitare.

BIBLIOGRAFIE

1. Consiliul Național pentru Curriculum. Ghid metodologic de aplicare a programei de educație fizică și sport- învățământ primar. Editura Aramis. București, 2001.
2. Barta, A. ; Dragomir, P. Manual de educație fizică pentru școli normale. Editura Didactică și Pedagogică. București, 1994.
3. Loghin, M. ; Mitra, Gh. ; Vodă, M. Metodica predării educației fizice la clasele I- IV. Editura Didactică și Pedagogică. București, 1977.

108.PORTRETUL PROFESORULUI CONSTRUCTIVIST

Profesor învățământ primar SUROVCEK RODICA

Liceul de Arte "Victor Giuleanu", Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Profesiunea de dascăl este o profesiune vocațională. Ea implică o anumită stare de spirit, de bucurie, de entuziasm, de bunătate, într-un cuvânt – tinerețe sufletească, în măsură să asigure un caracter elevat și generos acțiunii educative. Învățătorilor le revine sarcina de a începe formarea deprinderilor morale, o primă condiție pentru a reuși în educație fiind de a iubi copiii. A doua condiție este să înveți tainele acestei științe. Ceea ce se urmărește prin educație este tocmai un transfer al personalității educatorului asupra copilului.

În activitatea cu elevii învățătorul îndeplinește roluri multiple: instructor, actor, mediator, autoritate instituțională, terapeut, lider de opinie științifică, manager. Adevăratul învățător trebuie să rămână unicul fir care leagă sufletul copiilor noștri de carte. El trebuie să se perfecționeze permanent și să lucreze intens pentru a demonstra tuturor că inteligența și înțelepciunea sunt două lucruri diferite. Trebuie să tindă spre principii înalte și să-și învețe elevii să facă același lucru, trebuie să posede o sinceritate cuceritoare prin care să-și încânte elevii și să rămână mereu un exemplu demn de urmat. Dascălul ar trebui să posede aptitudini profesionale de înaltă performanță, ar trebui să privească viața, societatea, mediul înconjurător cu ochii copiilor, numai așa elevii îl vor considera un prieten mai mare, îl vor privi cu ochii plini de adorație și interes și-l vor asculta cu atenție când îi va face să înțeleagă diferența dintre bine și rău, inteligență și ignoranță, înțelepciune și nehibzuință, frumusețe și răutate.

Competent, responsabil, generos, creativ, dascălul promovează instruirea centrată pe copil, formele de lucru prin colaborare și cooperare, implementează metode moderne, activ-participative ca: descoperirea, cercetarea, observarea, experimentul, lucrul în grup, cooperarea, algoritmul, proiectul, asaltul de idei, instruirea programată, fără a nega metodele tradiționale. Motivează elevii să pășească cu încredere în viață, în lumea tainelor și descoperirilor, iar școala o transformă într-un altar adevărat al luminii, al creativității și inovației. Rămânând fidel acestor calități, cu curaj și măiestrie îmbină cuvintele și clădește din ele adăpost pentru gânduri și senzații. Cartea rămâne seva din care se hrănesc cunoștințele

copiilor, de aceea învățătorul o deschide mereu în fața fiecărui elev al său, iar lista de lecturi, numele scriitorilor români, dar și al celor din literatura universală, revistele literare, antologiile de poezii îi deschid noi orizonturi în inițiere. Astfel, numeroasele și variatele cărți, prezente în bibliotecile personale, dar și titlurile de reviste recomandate pentru lectură, le formează elevilor deprinderea de lectură și de informare în permanență.

Animată de altruism, de devoțiune și de optimism pedagogic, pasionată de profesia mea am vibrat alături, cu și pentru elevii mei. Eu voi combina optim diferitele principii, metode, procedee, forme de organizare, voi crea un climat de cooperare în colectivul pe care îl îndrum și îl conduc. În această privință se manifestă o altă calitate necesară pentru activitatea unui educator: răbdarea. Ea se dovedește o adevărată piatră de încercare pentru educatorul cu vocație. Nimic nu e mai greu decât să-ți păstrezi răbdarea atunci când toate strategiile, metodele par a da greș și trebuie să o iei de la capăt, când bunele intenții par a se nărui în fața unor copii neînțelegători, agresivi și negativiști.

Experiența dobândită la catedră mi-a confirmat necesitatea apropierii de copii. Aproximarea de copii este adevărata cheie a succesului școlar. Aceasta înseamnă să am răbdare să cunosc copilul sub toate aspectele, pornind de la mediul în care trăiește, de la modul de viață familial și până la cele mai intime preocupări sau gânduri ale lui. Sunt astfel ajutată să descopăr posibilitățile sale intelectuale și morale, trăsăturile de caracter, astfel încât să le cultiv pe cele pozitive și să le frânez pe cele deviate. Pentru a ajunge la sufletul copilului este necesar să-i ofer posibilitatea să se exprime liber, să-și deschidă poarta spre lumea lui interioară.

Nu este de ajuns să cunoaștem numai bagajul de cunoștințe al unui copil, ci este important să-i cunoaștem și dorințele, interesele, sentimentele lui. De multe ori copilul vine la noi plin de încredere, convins că găsește înțelegere și ne spune cauzele pentru care nu și-a putut îndeplini o sarcină școlară. Îmi place să stau de vorbă cu copiii mei înainte de activități sau după și în diferite alte situații. Discuțiile reprezintă pentru ei un semn de prețuire, uneori un stimulent pentru învățare, mai multă încredere în sine contribuie la înlăturarea stresului provocat de emoțiile școlare. Sinceritatea este o trăsătură de caracter de o importanță deosebită în relația cu copiii. Dacă nu i se răspunde cu sinceritate, copilul nu va mai privi cu încredere pe dascălul său. Copiii trebuie să învețe de la noi că sinceritatea este o componentă a valorilor umane, că aceasta este apreciată ca o trăsătură de caracter foarte importantă .

O trăsătură a vieții psihice a copilului de vârstă preșcolară sau școlară mică este înclinarea spre imitație. Copilul simte imperios nevoia unui model de urmat. Copilul va alege ca model pe cel către care simte o mai profundă afecțiune, iubire, respect. Educatoarea sau

învățătorul posedă această pârghie educativă care nu dă greș: exemplul personal. Important este să ne străduim să fim modele pentru copiii noștri, prin competență, seriozitate, dăruire, tact, înțelegere, adică prin întreaga noastră comportare.

Nu diploma ne dă calitatea de educatori, ci viața noastră, așa cum este ea din punct de vedere moral. Există educatori „cu normă” și educatori „cu vocație”. Rezultatele activității educative sunt complet diferite. Experiența a dovedit că școlarii nu intră în dialog afectiv cu educatorii „cu normă”, pe care îi recunosc și se ascund sufletește de ei, de aici urmând efectele negative ale educației. În contrast cu asemenea educatori se află cei cu vocație. Are vocație de educator cel ce are iubire pentru copii. Căci iubirea pentru copii alungă oboseala, atenuază stresul, alungă nerăbdarea de a se termina ora, șterge a mintirea greșelilor și a ofenselor, îndeamnă la bunătate. Aceasta este o altă trăsătură a unui valoros educator.

Învățătorul care se apropie de copii cu iubire și cu simțul dreptății, care îi ascultă cu bunăvoință, care glumește cu ei, care caută să ajute, care le insuflă sentimente morale, este dascălul a cărui autoritate rezistă în timp. Asemenea dascăli își fac simțită influența în întreaga viață ulterioară a copilului. Asemenea dascăl sunt și eu.

Bibliografie:

1. Cerghit, I., Bunescu, V., Crețu, E., - Pedagogie școlară, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982;
2. Cerghit, I., Radu, I.T., Popescu, E., Vlăsceanu, L., - Didactica, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994;
3. Jucu, R., Manolescu, M., - Pedagogie, Editura Fundației Culturale ”D. Bolintineanu”, București, 2001.

109. FORMAREA ȘI CULTIVAREA DRAGOSTEI DE NATURĂ LA ȘCOLARII MICI

Profesor învățământ primar SUROVCEK ION
Școala Gimnazială „Take Ionescu”, Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

Astăzi, mai mult ca oricând, este foarte important cum „privim” natura și cum pătrundem în natură. Iubirea față de natură nu se poate rezuma la o declarație, oricât de înflăcărată ar fi aceasta, ci ea reprezintă militarea și acționarea pentru a nu fi afectată în nici un fel, spre a se bucura de darurile ei nu numai actualii locuitori ai Terrei, ci și cei viitori. Una din principalele atribuții ale educatorului, în general, chiar o menire a sa, este să-l facă pe copil, pe elev, să „vadă” ce trebuie, să vadă mai bine și să înțeleagă mai mult.

Natura vie, contactul cu lumea ființelor vii este o condiție indispensabilă pentru întreținerea tonalității nervoase și mentale necesare sănătății omului. Astăzi, mai mult ca oricând, omul simte nevoia să iasă în natură. Prizonier al orașului, omul redescoperă în natură numeroase și variate întru chipări ale ideilor de armonie și de perfecțiune, iar energia sa se risipește, atât de generos, într-o diversitate de forme, culori și nuanțe.

Pestalozzi a spus : „ Lăsați copilul să vadă, să audă, să descopere, să cadă, să se ridice și să se înșele. Nu folosiți cuvinte când acționarea, faptul însuși sunt posibile ”.

Pornind de la acest îndemn, trebuie să-i învățăm pe copii să învingă dificultățile prin intervenții reale, să-și exercite capacitatea de a opta și de a decide. Și ce alt loc mai potrivit decât școala putem găsi pentru îndeplinirea acestui scop nobil ? Aici, departe de forfota și apăsarea cotidianului, copilul intră într-un mediu cald, protector și stimulat, un mediu pe care-l putem asemăna unei cărți cu povești în care literatura, muzica, artele plastice, natura, mișcarea, socialul sunt într-un permanent dialog între ele și implicit cu copilul.

Ființa umană nu reflectă în mod indiferent realitatea ci trăiește anumite emoții sau sentimente față de fenomenele naturii și societății, față de ceilalți oameni, față de sine însuși.

Viața afectivă a copilului școlar sub influența multilor factori interni și externi este într-o continuă evoluție. Treptat emoțiile copilului dobândesc un caracter mai controlat, mai plin de conținut, mai reținut și devin mai stabile în manifestare.

În viața copilului școlar emoțiile joacă un rol important pentru orientarea conduitei copilului, pentru formarea intereselor sale. Un mijloc important pentru a-l face pe copil să acționeze într-o direcție sau alta, pentru a-i mobiliza întregul potențial psihic constă în a-l introduce în diverse activități și situații care să-l determine la o participare activă folosind metode și procedee diferite. Crearea unui mediu educațional adecvat în vederea stimulării continue a învățării spontane a copilului și pentru introducerea acestuia în ambianța culturală a spațiului căruia îi aparține reprezintă un pas important în înțelegerea noțiunilor și a cunoștințelor.

Ia, închipuți-vă, de exemplu, că vă plimbați liniștiți printr-o pădure de brazi după o ușoară ploaie de vară, când rășina curge ca mierea pe trunchiurile bătrâne; sau mai simplu, imaginați-vă că mergeți desculți prin iarba verde și mățăsoasă ce se întinde cât vezi cu ochii, că stați întinși pe un braț de iarbă abia cosită și priviți cerul limpede și albastru...albastru. Soarele și păsările întregesc tabloul. Oare e nevoie de mai mult să fii fericit ?

Copiii au nevoie să simtă ceea ce le spui, trebuie scoși în natură cât mai mult, duși în excursie și drumeții, la diverse acțiuni ecologice, pentru a-i ademeni să iubească mai mult natura decât televizorul și calculatorul.

Ce putem face noi, elevii clasei I, Școala Gimnazială „Take Ionescu”, Rm. Vâlcea, pentru salvarea planetei noastre, Terra ?

ATENȚIE !!! Nu ești prea mic să înveți chiar de astăzi ...

- că sănătatea ta este influențată de mediul în care trăiești;
- că numai păstrând un mediu înconjurător sănătos, asiguri o viață sănătoasă pentru tine, pentru cei din jurul tău și pentru generațiile următoare;
- că trebuie să arunci resturile la coșul de gunoi, numai după ce le-ai sortat ;
- să participi la amenajarea unor spații verzi, atât pentru tine cât și pentru ceilalți ;
- să protejezi pădurea, plămânul verde al planetei (ea este un habitat pentru multe vietuitoare);
- că pădurea oferă omului remedii medicinale, loc pentru odihnă și recreere;
- să participi la acțiuni de ecologizare după puterea ta, îndemnându-i și pe alții să facă același lucru;
- să informezi pe cei din jurul tău despre problemele de mediu pe care le observi.

Copiii trebuie să devină prieteni ai naturii, cu condiția să respecte natura. Cunoașterea și ocrotirea naturii începe cu floarea de la fereastră, cu canarul sau pisicuța, cățelușul sau pasărea pe care nu trebuie să-o rănim, ci să-i oferim câteva firimituri de pâine.

În acest sens, noi am înființat în clasă Clubul „PRIETENII NATURII ” care are ca membrii elevii clasei I și învățătorul; am desfășurat activități diverse menite să protejeze natura și să sensibilizeze opinia publică în legătură cu natura și viața naturală.

Acțiunile elevilor sunt mărturii ale educației ecologice în natură și pentru natură; realizarea cuiburilor artificiale pentru păsări și instalarea lor în pomi, aducerea de semințe pentru hrănirea păsărilor iarna, activități de curățire și îngrijire a spațiului verde, adunarea deșeurilor, amenajarea stratului de flori.

Conștiința unui copil, atunci când încearcă să înțeleagă și să determine relația dintre el și natura vie, să rezolve conflicte extrem de intime, se evidențiază în a sa decizie: a rupe sau nu o plantă, a ucide sau nu o insectă.

Copilul manifestă curiozitate permanentă. Lumea naturală continuă, astfel, să i se înfățișeze copilului multă vreme ca un mister, încântându-l și trezindu-i o serie de întrebări: „De ce?”, „De unde?”, „Cum?”.

Astfel abilitatea pedagogică a învățătorului constă în a-i crea copilului prin disciplinele: Științe – Cunoașterea mediului, un cadru atractiv de preocupări pe care acesta să-l exploreze cu pasiune, fără a-l lipsi nici o clipă de bucuria descoperirii personale.

Am lansat spre dezbatere la nivelul clasei de elevi o problemă cum ar fi : „De ce se vorbește din ce în ce mai mult despre distrugerea mediului și necesitatea protecției acestuia?” Este bine ca învățătorul să dirijeze observarea sistematică a materialelor expuse în fața clasei, prin întrebări, ca de exemplu : „Care sunt activitățile umane care duc la poluarea mediului (încărcarea cu substanțe toxice)? ; „Care sunt efectele poluării aerului asupra pădurilor?” ; „Cum arată o pădure care se găsește în apropierea unei uzine chimice, care aruncă (emană) în aer substanțe toxice?”; „Cum sunt frunzele arborilor?”; „Ce se întâmplă cu animalele din aceste păduri?”; „La ce duce tăierea necontrolată a pădurilor?”; „Cine poate polua apele?”; „Ce efecte are poluarea apelor?”; „De ce nu se mai găsesc pești în apele în care s-au produs deversări petroliere?”; „Cum arată un oraș poluat?”; „Ce aspect au arborii de pe marginea străzilor circulate intens? etc.

Concluzia posibilă din acest dialog subliniază următorul aspect: substanțele dăunătoare rezultate din unele activități umane (industrie, agricultură, transporturi) pot duce la distrugerea mediilor de viață și a viețuitoarelor din acestea.

Pădurile au un rol ecologic, de protecție a mediului. În regiunile cu sol fragil, pădurea joacă un rol protector împotriva eroziunii provocate de vânt și ape. În zonele montane pădurile au rol de protecție împotriva catastrofelor naturale: avalanșe, stânci ce pot să cadă,

inundații. Pădurea realizează un climat mai temperat decât cel care există în teren descoperit, cu o temperatură medie mai joasă și o umiditate mai ridicată.

Ce putem face noi ?

- Să nu tăiem copacii din pădure !
- Să nu facem foc în pădure !
- Să nu creștăm scoarța copacilor !
- Să nu aruncăm substanțe toxice în pădure !
- Să plantăm cel puțin un pom !

Trebuie să iubim, să respectăm și să prețuim pământul. Planeta Pământ este singura barcă de salvare din Univers pentru noi. Ori mergem toți cu ea, ori ne scufundăm!

Dacă nu avem grijă de natură, cu tot ce ne înconjoară, riscăm să rămânem singuri, pe o planetă pustie. Tăierea pădurilor are repercusiuni asupra sistemului climatic și biodiversității. Efectul defrișărilor masive din ultimii ani ne afectează pe toți.

Ocrotind natura, ne ocrotim pe noi înșine!

Călătorind prin rezervațiile naturale ale patriei noastre, de la câmpie până pe crestele semețe ale Carpaților, putem întâlni numeroase specii de plante ocrotite, declarate monumente ale naturii. Rupte fără milă, multe dintre plantele care împodobeau odinioară plaiurile munților noștri au dispărut, iar altele sunt tot mai rare. Neglijența omului față de natură a dus la poluarea planetei.

Să protejăm natura! Să protejăm viața!

Dacă nu vom gospodări cu înțelepciune rezervele planetei și nu vom ocroti natura, vom rămâne în cele din urmă singuri pe o planetă pustie.

BIBLIOGRAFIE :

1. Tufescu V., Tufescu M., - „ Ecologia și activitatea umană ”, Editura Albatros, București, 1981 ;
2. Preda Viorica – „ Educația pentru știință în școală ”, Editura Compania , București , 2000 ;
3. Ionescu Al., Săhleanu V., Bândiu C. – „ Protecția mediului înconjurător și educația ecologistă ”, Editura Ceres ,București, 1988 ;
4. Cerghit Ioan – „Metode în învățământ” , E. D. P., București , 1980 .

110. PRACTICA PEDAGOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ACTUAL

Profesor învățământ primar **MARDALE GENOVEVA**

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată atât la nivel teoretic cât și practic. Pregătirea teoretică vizează cultura generală, de specialitate, dar și cea psihopedagogică. Aceasta din urmă implică două laturi:

- Cunoștințe de psihopedagogie, etică, sociologie;
- Cunoștințe de pedagogie practică, didactică, metodică.

Pedagogia ca reflecție teoretico-epistemică asupra educației a apărut ulterior practicii educative, generalizând și conceptualizând o serie de elemente, pasibile de acest lucru, din sfera influenței și intervenției educative ca atare. Etimologia cuvântului pedagogie trimite spre două cuvinte grecești: paidos = copil și agoge = conducere, dirijare. Într-o manieră diacronică evoluția epistemică a pedagogiei prezintă trei etape:

1. Etapa întâi sau preepistemică – în care ideile despre educație sunt izolate, sporadice și la nivelul simțului comun;

2. Etapa a doua, cea a orientărilor filosofice – acum se formulează primele sisteme pedagogice care au la baza diversele orientări filosofice;

3. Etapa a treia, cea propriu-zis epistemică – apar și se conturează diverse orientări pedagogice, concretizate în veritabile sisteme teoretice, având la bază orientări de origine psihologică sau sociologică.

Elementele definiției pentru statutul de știință al unui domeniu sunt următoarele: conturarea unui domeniu de activitate, un obiect, un aparat conceptual, o metodologie și o normativitate epistemică.

Pedagogia îndeplinește aceste condiții: • Domeniul de studiu = omul; • Obiectul de studiu = educația; • Aparatul conceptual = terminologia pedagogică; • Metodologia = parțial proprie, dar și cu multe preluări și adaptări; • O raționalitate specifică = existența unor norme, principii și reguli pedagogice, chiar dacă uneori (unele) contestate și probabilistice prin raportare la context (acest aspect este explicabil dacă avem în vedere amploarea fenomenului educațional).

În ansamblul conținuturilor care contribuie la formarea viitoarelor cadre didactice, activitatea de „practică pedagogică constituie dimensiunea centrală în care sunt antrenate toate celelalte conținuturi teoretice precum și toate disponibilitățile psihice ale studentului” (Franț, A., 2002). Toate achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio-psiho-pedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare (procesul de învățământ) și extrașcolare (activități pară/perişcolare). Mai mult, prin practică, toate cunoștințele și competențele dobândite sunt activate, combinate și adaptate la situații și contexte particulare (ex. Predarea aceleiași lecții la clase diferite).

Societatea de azi și cea viitoare are așteptări din ce în ce mai ridicate de la profesori, dorind performanță și profesionalism. De aceea, pregătirea în specialitate concomitentă cu cea pentru cariera didactică implica o dublă responsabilitate. Aptitudinea pedagogică este o aptitudine specială, "o formațiune psihologică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare și funcționalitate al proceselor psihice - modelate sub forma unui sistem de acțiuni și operații interiorizate, constituite genetic conform modelului extern al activității educaționale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaționalizarea adaptativă a întregului conținut al personalității sale." (N.Mitrofan, 1988, p.56). Ea intră în structura personalității profesorului pe măsura formării și dezvoltării în și prin activitatea didactică. Această activitate debutează prin calitatea de student practicant, prin activitățile de practică pedagogică, urmând a fi definitivată în primii ani de învățământ, la catedră.

Subliniem faptul că aptitudinile pedagogice se formează și se dezvoltă prin interiorizarea și generalizarea modelelor de acțiune pedagogică oferite prin activitățile specifice învățării profesiei de cadru didactic (Programa-cadru). De aici, necesitatea organizării optime a acestei activități, subaprecierea sau organizarea defectuoasă au repercusiuni pe termen lung asupra formării aptitudinii pedagogice, a învățării profesiei didactice.

Cunoștințele de specialitate ale studenților-practicanți se împletesc cu primele elemente de competență psihopedagogică. Competența psihopedagogică este conferită de sinteza acelor însușiri psihopedagogice prin care se asigură eficiența și eficacitatea procesului didactic. Recomandări actuale pentru activitatea de formare a viitorilor profesori accentuează focalizarea pe formarea unor capacități înalte, care să includă motivația pentru învățare, creativitatea și cooperarea.

Psihologia învățării și-a pus dintotdeauna problema obiectivelor care trebuie atinse în procesul instruirii. La început, obiectivele erau formulate la modul general, fără a se face o

legătura sistematică între calitățile intelectului care se doreau a fi formate și conținutul programelor școlare. În ordine istorică, comportamentismului îi revine meritul de a fi atras atenția asupra legăturii stricte care trebuie să existe între obiectivele înscrise în programă și testarea performanțelor atinse. Cu transformarea obiectivelor în ținte riguroase ale procesului de instruire, se trece, defapt de la didactica clasică la tehnologiile didactice. Două deschideri au fost explorate ulterior. Prima, cea a practicii didactice ce a dus la apariția taxonomiilor, iar a doua, care pornea de la recunoașterea faptului că procesele intelectuale sunt reale și testabile ducând astfel la știința de cogniție. Inițial, taxonomiile au urmărit o clasificare a scopurilor, mai exact o clasificare a comportamentelor, deoarece s-a constatat că aceste comportamente sunt foarte variate și imposibil de catalogat în perspectivă pur behavioristă. Cea mai semnificativă clasificare formală a comportamentelor aparține lui B. S. Bloom, care elaborează o întreagă teorie publicată în lucrarea „Taxonomiile obiectivelor pedagogice” (1956). În concepția lui Bloom, taxonomia este un sistem de clasificare a scopurilor, care respectă o regulă specială și anume aceea a ordinii reale. Această ordine reală se traduce printr-o anumită ierarhie a scopurilor. Simplele comportamente ale celor care învață constituie baza unora de ordin mai înalt, iar acestea vor constitui, la rândul lor, temelia unora și mai înalte.

Pasul următor pe care l-a făcut didactica a fost găsirea modalităților de a atinge aceste obiective. Căile de atingere a obiectivelor au fost numite, ca și analogele lor din industrie, tehnologii. Astfel, au apărut tehnologii diverse, materializate în tipuri variate de auxiliare didactice și manuale care, fiecare în parte, urmăresc să răspundă cât mai bine cerințelor unei anumite norme de grup; dacă trecem dincolo de intențiile taxonomiilor bloomiene această cale ne duce la ideea unor tehnologii multiple care urmăresc atingerea aceluiași obiective în condiții de învățare foarte diferite.

În contextul evoluțiilor teoretice descrise anterior, necesitatea de a forma și de a dezvolta competențe prin procesul de învățământ, este astăzi acceptată ca imperioasă în majoritatea sistemelor educaționale. Problemele majore care apar țin, pe de o parte, de modul de organizare și definire a acestor competențe pentru a putea fi descrise și operaționalizate, iar pe de altă parte, țin de identificarea acelor modalități (tehnologii) care conduc la formarea în realitate a competențelor descrise.

Anticipând astfel, parțial, posibilitatea aplicării practice a acestor dezvoltări teoretice, curriculumul românesc la nivelul învățământului liceal a fost structurat pe competențe.

Definim competențele ca fiind ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare care permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Competențele generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata învățământului liceal; acestea au un grad ridicat de generalitate și complexitate. Competențele specifice se definesc pentru fiecare obiect de studiu și se formează pe durata unui an școlar, ele fiind deduse din competențele generale și constituie etape în dobândirea acestora. Termenul de competență are numeroase accepțiuni: el a migrat ușor dinspre domeniul profesional-tehnic către educație, primind valențe complexe în acest domeniu. Proiectarea curriculumului pe competențe vine în întâmpinarea achizițiilor cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații/contexte noi și dinamice.

Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare – învățare – evaluare. Acest fapt permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate: competența, în măsura să orienteze demersurile tuturor agenților implicați în procesul de educație.

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, în construcția modului de derivare a competențelor s-a pornit de la o diferențiere cât mai fină a secvențelor unui proces de învățare. Astfel, s-au avut în vedere următoarele șase secvențe care vizează structurarea operațiilor mentale: percepție, interiorizare primară, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă și adaptare externă.

Categoriilor de secvențe prezentate anterior le corespund categorii de competențe organizate în jurul câtorva nume de finitorii, și anume:

1. Receptarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: identificarea de termeni, relații, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relații, conexiuni; nominalizarea unor concepte, relații, procese; culegerea de date din surse variate; definirea unor concepte.

2. Prelucrarea primară (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor date, stabilirea unor relații; calcularea unor rezultate parțiale; clasificări de date; reprezentarea unor date; sortarea-discriminarea; investigarea, explorarea; experimentarea.

3. Algoritmizarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: reducerea la o schemă sau model; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; remarcarea unor invarianți; rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare.

4. Exprimarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene; generarea de idei, concepte, soluții; argumentarea unor enunțuri; demonstrarea.

5. Prelucrarea secundară (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor; analiza de situații; elaborarea de strategii; relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.

6. Transferul, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale: aplicarea; generalizarea și particularizarea; integrarea; verificarea; optimizarea; transpunerea; negocierea; realizarea de conexiuni complexe; adaptarea și adecvarea la context.

În continuare, vor fi expuse competențele generale, categoriile de activități vizate prin activitatea de practică pedagogică și competențele specifice și relația care se realizează între aceste trei elemente. Scopul acestei relații este de a-l ajuta pe studentul practicant să conștientizeze cu mai multă ușurință succesele pe care le realizează pe parcursul stagiului de practică pedagogică sau, dimpotrivă, dificultățile pe care le întâmpină în diferite împrejurări.

Competențele generale cuprind:

1. Competențe metodologice

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Asistența la lecții
- Proiectarea lecțiilor
- Susținerea lecțiilor (de probă și finală)

Competențele specifice dobândite sunt:

- utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației (abordări interdisciplinare, didactica generală și didactica specialității, psihologie, filosofia educației, noile educații în
- aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea capacităților de cunoaștere
- proiectarea conținuturilor instructiv-educative
- organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant
- utilizarea metodelor și a strategiilor de predare adecvate particularităților individuale sau de grup, scopului și tipului lecției
- stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare
- utilizarea optimă a factorilor spațio-temporali în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ
- manifestarea unei conduite metodologice adecvate în plan profesional

- realizarea activităților instructiv-educative în conformitate cu obiectivele precizate

2. Competențe de comunicare și relaționare

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Proiectarea și susținerea unor lecții
- Autoanaliza lecțiilor
- Activități de cunoaștere a elevilor și relaționarea cu aceștia în vederea completării fișei psihopedagogic
- Munca în echipă (cu colegii, în vederea susținerii unor lecții în sistem team- teaching)
- Activități de colaborare cu profesorul mentor, cu tutorele, cu corpul profesoral, etc.

Competențele specifice dobândite sunt:

- stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare: orizontală/verticală, complexă, multiplă, diversificată și specifică.
- manifestarea comportamentului empatic
- accesarea diverselor surse de informare în vederea documentării
- proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare.

3. Competențe de evaluare a elevilor

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Proiectarea lecției de evaluare
 - Selectarea celor mai potrivite metode de evaluare în funcție de parametrii vizați
 - Analiza unei probe de evaluare
 - Aprecierea rezultatelor școlare în urma aplicării metodelor de evaluare specifice
- Competențele specifice dobândite sunt:
- proiectarea evaluării (faze, forme, tipuri)
 - utilizarea strategiilor adecvate de evaluare individuală/de grup
 - elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale de grup
 - utilizarea metodelor de evaluare specifice.

4. Competențe psihosociale

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Aplicarea unor metode activ-participative în activitatea de predare
- Organizarea unor activități didactice pe grupe

Competențele specifice dobândite sunt:

- valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor
- asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic

5. Competențe tehnologic

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Proiectarea și susținerea unor lecții
- Eleborarea și utilizarea unor mijloace didactice adecvate lecțiilor susținute

Competențele specifice dobândite sunt:

- exersarea unor comportamente relevante pentru perfecționarea activității didactice
- conceperea și utilizarea materialelor/mijloacelor de învățare

6. Competențe de management didactic (educațional)

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Activități de management al procesului didactic în condițiile susținerii lecțiilor
- Soluționarea unor situații de conflict la nivelul clasei de elevi
- Exersarea diferitelor roluri pe durata activității de practică pedagogică: de proiectare, de conducere a activității didactice și a grupului de elevi, de consiliere a elevilor, de examinator
- Analiza și comentarea lecțiilor susținute
- Activități de organizare a clasei de elevi

Competențele specifice dobândite sunt:

- utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental
- adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea situațiilor de criză educațională
- asumarea integrală a diferitelor roluri specifice profesiei de cadru didactic
- manifestarea unei conduite (auto) reflexive asupra activităților didactice/pedagogice proprii
- asimilarea cunoștințelor de tip organizațional

Profesiunea didactică implică un ansamblu bogat și nuanțat de competențe din partea celor educați să-l exercite. Competențele solicitate fac necesară atât o formare teoretică, menită să asigure cunoașterea principalelor fenomene de educație și înțelegerea modurilor de abordare și rezolvare, cât și o formare practică, vizând dezvoltarea capacității de acțiune și formarea abilităților pe care le implică acest tip de activitate. Desprinderea semnificațiilor și funcțiilor activității de predare îl va ajuta pe student să-și asume responsabilitatea preluării lor pentru a susține el însuși o lecție pe care să o poată controla sub cât mai multe din aspectele desfășurării ei. Desigur, tinerii studenți vor fi plasați în clase supravegheate, unde vor găsi ajutor imediat atunci când se vor afla în dificultate. Premisă de la care e porneste este aceea că studentul trebuie să se pregătească pentru a-și asuma responsabilitatea totală a educatorului. El va lua în acest fel cunoștință de un principiu deontologic de mare importanță: nu avem dreptul, sub pretextul formării unui educator, de a folosi școlile de aplicație în moduri care să traumatizeze copiii. Nu poate fi sacrificată pregătirea școlară a elevilor pentru

a favoriza pregătirea profesională a viitoarelor cadre didactice. Susținerea lecțiilor de probă trebuie să se realizeze în condiții maxime de succes, atât pentru studenți, cât și pentru elevi. Studenții trebuie să-și fi asimilat, mai înainte de a se fi angajat în susținerea unei lecții de probă, exigența că, „a fi educator înseamnă a fi capabil de a educa” (Gaston Mialaret,1981).

BIBLIOGRAFIE

1. *Ilie Marin, Elemente de pedagogie generală- teoria curriculum-ului si teoria instruirii.*
2. *Ionescu, M., Radu, I. (1995), Didactica modernă, Ed. Dacia., Cluj-Napoca.*
3. *Modele teoretice și aplicative, Teza de doctorat, UBB Cluj-Napoca*
4. *Nicola, I. (1996), Tratat de pedagogie școlară, EDP RĂ, București.*
5. *Neacșu, I. (1990), Instruire și învățare, Edit. Științifică, București.*

111. IMPORTANTA CRITERIILOR ȘI FORMELOR DE EVALUARE A PRACTICII PEDAGOGICE

Profesor învățământ primar PĂTRAȘCU DELIA

Școala Gimnazială Berislăvești

Județul Vâlcea

Competențele generale vizate, criteriile și formele de evaluare a practicii pedagogice. Documentele actuale de politica educațională trasează competențele profesorului european în acord cu tendințele de profesionalizare manifestate pe plan european:

Responsabilitate și capacitate de adaptare—Exersarea responsabilității personale și a flexibilității în contexte legate de propria persoană, loc de muncă și comunitate; stabilirea și atingerea unor standarde și țeluri ridicate pentru sine și pentru ceilalți; tolerarea ambiguității.

Competențe de comunicare - Înțelegerea și realizarea unei comunicări eficiente verbale, scrise și multimedia, într-o varietate de forme și contexte. Procesul de dobândire de noi competențe depinzând totodată și de organizarea bazei de cunoștințe prealabile pe care copilul le-a dobândit încă de la vârsta preșcolară.

Creativitate și curiozitate intelectuală—Dezvoltarea, implementarea și comunicarea ideilor noi altor persoane; deschidere și receptivitate la nou, perspective variate.

Gândire critică și gândire sistemică— Exersarea gândirii în ce privește înțelegerea și realizarea unor alegeri complexe; înțelegerea conexiunilor dintre sisteme.

Informații și abilități media— Analizarea, accesarea, administrarea, integrarea, evaluarea, și crearea de informații în diverse forme și medii.

Capacități de colaborare și interpersonale — Demonstrarea capacităților de lucru în echipă și de conducere; adaptarea la diverse roluri și responsabilități; colaborarea productivă cu ceilalți; conduită empatică; respectarea altor puncte de vedere.

Identificarea, formularea și soluționarea problemelor— capacitatea de a depista, formula, analiza și rezolva probleme.

Auto-formare— Monitorizarea propriilor nevoi de înțelegere și învățare; localizarea resurselor corespunzătoare; transferul cunoștințelor dintr-un domeniu în altul.

Responsabilitate socială— Acționarea în mod responsabil, ținând cont de interesele comunității; demonstrarea unui comportament etic în contexte legate de propria persoană, loc de muncă și comunitate

Practica pedagogică se organizează în școli de aplicație, stabilite de comun acord cu Inspectoratele Școlare, selecționate dintre unitățile de învățământ care pot oferi modele autentice de exercitare a profesiei didactice.

Tipuri de activități cuprinse în practica pedagogică:

- activități de cunoaștere a școlii: observare și de familiarizare cu desfășurarea procesului instructiv-educativ;
- activități de cunoaștere și consiliere a elevilor;
- activități de planificare și proiectare a activităților didactice și a resurselor materiale;
- activități didactice efective, constând în proiectarea, realizarea și analiza lecțiilor asistate sau susținute;
- activități de cunoaștere a problemelor specifice ale managementului instituțiilor de învățământ;
- activități de cunoaștere a modalităților și a problemelor specifice realizării de parteneriate.

La început, obiectivele erau formulate la modul general, fără a se face o legătură sistematică între calitățile intelectului care se doreau a fi formate și conținutul programelor școlare. În ordine istorică, comportamentismului îi revine meritul de a fi atras atenția asupra legăturii stricte care trebuie să existe între obiectivele înscrise în programă și testarea performanțelor atinse. Cu transformarea obiectivelor în ținte riguroase ale procesului de instruire se trece, de fapt, de la didactica clasică la tehnologiile didactice.

Inițial, taxonomiile au urmărit o clasificare a scopurilor, mai exact o clasificare a comportamentelor, deoarece s-a constatat că aceste comportamente sunt foarte variate și imposibil de catalogat în perspectiva pur behavioristă. Cea mai semnificativă clasificare formală a comportamentelor aparține lui B. S. Bloom, care elaborează o întreagă teorie publicată în lucrarea „Taxonomiile obiectivelor pedagogice“ (1956). În concepția lui Bloom, taxonomia este un sistem de clasificare a scopurilor, care respectă o regulă specială și anume aceea a ordinii reale. Această ordine reală se traduce printr-o anumită ierarhie a scopurilor.

Pasul următor pe care l-a făcut didactica a fost găsirea modalităților de a atinge aceste obiective. Căile de atingere a obiectivelor au fost numite, ca și analoagele lor din industrie, tehnologii. Astfel, au apărut tehnologii diverse, materializate în tipuri variate de auxiliare didactice și manuale care, fiecare în parte, urmăresc să răspundă cât mai bine cerințelor unei anumite norme de grup.

În contextul evoluțiilor teoretice descrise anterior, necesitatea de a forma și de a dezvolta competențe prin procesul de învățământ, este astăzi acceptată ca imperioasă în majoritatea sistemelor educaționale. Problemele majore care apar țin, pe de o parte, de modul de organizare și definire a acestor competențe pentru a putea fi descrise și operaționalizate, iar pe de altă parte, țin de identificarea acelor modalități (tehnologii) care conduc la formarea în realitate a competențelor.

Definim competențele ca fiind ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare care permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme. Competențele generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata învățământului liceal; acestea au un grad ridicat de generalitate și complexitate. Competențele specifice se definesc pentru fiecare obiect de studiu și se formează pe durata unui an școlar, ele fiind deduse din competențele generale și constituie etape în dobândirea acestora. :

Termenul de competență are numeroase accepțiuni: el a migrat ușor dinspre domeniul profesional-tehnic către educație, primind valențe complexe în acest domeniu. Proiectarea curriculumului pe competențe vine în întâmpinarea achizițiilor cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații / contexte noi și dinamice. Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare – învățare – evaluare. Acest fapt permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate, competența.

Bibliografia:

- Cucuș Constantin – „Pedagogie”, Editura Polirom 2001
- Ezechil Liliana – Calitate în mentoratul educațional, Editura V&I Integral
- Ezechil Liliana – Ghidul mentorului Editura paralele 45, Pitești 2009

SECȚIUNEA
ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR,
NIVEL PREȘCOLAR

112. IMPORTANȚA STABILIRII UNOR STANDARDE DE CALITATE PENTRU PRACTICA PEDAGOGICĂ

Profesor învățământ preșcolar ROTARU ELENA

Grădinița Happy Kids

Județul Vâlcea

Pregătirea unui student care dorește să devină cadru didactic, indiferent de nivel școlar pentru care optează, presupune o formare teoretică și una practică. Pentru mine, ambele laturi ale perioadei de formare au importanță în egală măsură.

Dacă formarea teoretică se concretizează în achiziționarea de cunoștințe, precum și de metode și strategii de aplicare a acestora, pe lângă acumularea unui vocabular specific pedagogiei, formarea practică este observarea și aplicarea achizițiilor teoretice într-un cadru real.

Astfel, pregătirea practică concretizează informațiile primite în cadrul cursurilor și materializează orele de seminarii.

Precum bine știm, ca și cadre didactice, un copil reține și poate să aplice informații care i-au fost date într-un mediu practic, aplicativ. Acest lucru este valabil și pentru un adult. De exemplu, studentul la specialitatea de pedagogie va lucra mult mai ușor cu termenul de obiective operaționale dacă este pus într-o situație reală și poate să extragă direct aceste obiective, fiindu-i astfel ușor să facă diferența între acestea și obiectivele de referință.

Tocmai pentru că importanța practicii pedagogice este atât de evidentă pentru întregirea pregătirii unui viitor cadru didactic, calitatea acestui tip de instruire trebuie să se impună.

În rândurile următoare mă voi concentra pe a sistematiza 5 exemple de bune practici pentru a obține o practică pedagogică de bună calitate.

➤ **orele de practică pedagogică trebuie introduse din primul an de liceu/ facultate**

Ca orice alegere în viață, uneori aceasta este motivată de factori externi sau fără a cunoaște aspecte reale. Cu cât elevului/studentului – viitor cadru didactic – îi sunt făcute cunoscute astfel de aspecte, cu atât mai repede poate conștientiza dacă dorește să continue în acest domeniu. Motivarea cadrului didactic de a se depăși vine din entuziasmul de a face această meserie, mai mult relațiile ce se stabilesc între profesor-elev sunt definatorii pentru atingerea

obiectivelor. Meseria de profesor este mai mult decât un job, este un mod de a gândi, de a se raporta la ceilalți, de a înțelege importanța îndrumării pozitive a viitorilor adulți.

➤ **pregătirea practică trebuie planificată în paralel cu cea teoretică și nu ca o completare a celei din urmă**

Orice fel de cunoștințe teoretice, fie că sunt din domeniul pedagogiei, psihologiei sau sociologiei, trebuie imediat urmate de aplicarea practică. De aceea, ambele forme de pregătire au nevoie de o planificare comună. De exemplu, predarea modului de realizare a unui proiect didactic integrat trebuie urmat de observarea la clasă a desfășurării unui astfel de proiect, apoi de realizarea de către elev/student a propriei variante, având deja baza teoretică și aplicarea sa, urmată de dezbateră pe marginea proiectului împreună cu mentorul, respectiv profesorul de specialitate.

Predarea jocurilor didactice va fi concretizată prin jocuri de rol, în care sunt implicați elevii/studentii. Astfel, sunt delimitate în timp real etapele jocului și în același timp sunt exemplificate diverse situații care pot apărea, precum și modalitatea de gestionare a acestora.

➤ **elevii/studentii trebuie să aibă posibilitatea de a experimenta mai multe medii de învățare**

Fiecare cadru didactic posedă o bază de pregătire teoretică mai mult sau mai puțin asemănătoare, însă modul cum o gestionează, cum îmbină sau aplică diferite metode și strategii, cum reușește să capteze atenția elevilor sau cum experința profesională și-a pus amprenta asupra lucrului concret la clasă este diferit de la un profesor la altul.

De asemenea, mediile de învățare (grădiniță/școală/universitate sau mediul urban/mediul rural) oferă informații diverse. Astfel, cu cât expunem elevii/studentii la mai multe medii de învățare și facilităm intrarea lor în contact cu cât mai mulți mentori, cu atât mai mult vor putea să strângă exemple pozitive, pe care apoi să le personalizeze.

➤ **mentorii aleși trebuie să lucreze în echipă cu profesorii din instituțiile specializate (licee sau facultăți)**

Spuneam că necesitatea unei planificări comune a pregătirii teoretice și a celei practice este de netăgăduit. Ori acest lucru nu se poate realiza decât dacă profesorii de specialitate și mentorii de pregătire practică lucrează în echipă.

Un aspect, poate mai important, al acestei echipe este de a identifica nevoile grupului de elevi/studenti și de a găsi împreună modalități de acoperire a acestora.

➤ **introducerea momentelor de feedback, de introspecție după orele de practică pedagogică**

Elevii/studentii, în cadrul orelor de pregătire practică, trec prin diverse etape: de asistență la clasă, de pregătire a documentelor de grupă sau a materialelor necesare unei activități sau de predare efectivă. Este vital ca aceștia să știe că mediul de pregătire practică este unul de învățare, în care nimeni nu greșește ci află modalități prin care să-și îmbunătățească propria strategie. Momentele de feedback oferă posibilitatea învățăcelului de a discuta cu mentorul ceea ce s-a observat dintr-o perspectivă exterioară, total obiectivă. Acest lucru îl ajută să schimbe unele aspecte sau să păstreze altele care au dat rezultate.

A fi profesor înseamnă să fii deschis să înveți toată viață și din toate mediile (formal, nonformal sau informal). Perioada în care te pregătești să devii cadru didactic trebuie să faciliteze accesul elevului/studentului la orice fel de instrument care să îl pregătească cât mai bine pentru momentul în care va deveni el însuși ÎNDRUMĂTORUL unor copii.

Bibliografie:

www.europeanschoolnetacademy.eu

www.facebook.com/pictezstele

113. IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA ÎNȚĂLĂ PENTRU CARIERA DIDACTICĂ

Profesor învăță-mânt preșcolar COPĂCEL LUMINIȚA
Scoala Gimnazială nr 10, Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

Toate achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio-psiho-pedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin *cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare* (procesul de învățământ) și extrascolare (activități para/periscolare). Mai mult, prin practică, toate cunoștințele și competențele dobândite sunt activate, combinate și adaptate la situații și contexte particulare (ex. predarea aceleiași lecții la clase diferite).

Societatea de azi și de mâine are așteptări din ce în ce mai ridicate de la profesori. De aceea, pregătirea în specialitate concomitentă cu cea pentru cariera didactică implică o dublă responsabilitate.

Practica pedagogică este activitatea prin care, în anul III de studiu, cele două laturi ale formării profesionale (didactică și de specialitate) interacționează cu adevărat. Importanța practicii pedagogice derivă și din faptul că este singura formă prin care se formează *aptitudinea pedagogică* și se pun bazele unui stil didactic personal.

Aptitudinea pedagogică este o aptitudine specială, "o formațiune psihologică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare și funcționalitate al proceselor psihice - modelate sub forma unui sistem de acțiuni și operații interiorizate, constituite genetic conform modelului extern al activității educaționale - , facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operationalizarea adaptativă a întregului conținut al personalității sale." (N. Mitrofan, 1988, p.56). Ea intră în structura personalității profesorului pe măsura formării și dezvoltării în și prin activitatea didactică. Această activitate debutează prin calitatea de *student practicant*, prin activitățile de practică pedagogică, urmând a fi definitivată în primii ani de învățământ, la catedră. Pe acest fapt se bazează și motivația utilizării noțiunilor de *obiective* și nu de *competențe*, atunci când se analizează problematica finalităților în practica pedagogică a studenților.

Aptitudinile pedagogice se formează și se dezvoltă prin *interiorizarea și generalizarea* modelelor de acțiune pedagogică oferite prin activitățile specifice învățării profesiei de cadru didactic (Programa-cadru). De aici, necesitatea organizării optime a acestei activități; subaprecierea sau organizarea defectuoasă au

repercușiuni pe termen lung asupra formării aptitudinii pedagogice, a învățării profesiei didactice.

Cunostintele de specialitate ale studenților-practicantii se împletesc cu primele elemente *decompetența psihopedagogică*. *Competența psihopedagogică* este conferită de sinteza acelor însușiri psihopedagogice prin care se asigură eficiența și eficacitatea procesului didactic. Recomandări actuale pentru activitatea de formare a viitorilor profesori accentuează focalizarea pe formarea unor capacități înalte, care să includă *motivația pentru învățare, creativitatea și cooperarea* (din Raportul OECD "Profesorii pentru școlile de mâine - Analiza indicatorilor educației mondiale", 2001)

Standarde profesionale ale profesiei didactice:

- *cadru didactic este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei pe care o predă;*
- *cadru didactic cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare;*
- *cadru didactic este membru al comunității;*
- *cadru didactic are o atitudine reflexivă;*
- *cadru didactic este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional.*

Practica pedagogică a studenților este activitatea organizată de către cadrele didactice universitare și profesori mentori, printr-un parteneriat, în cazul nostru între Universitatea de Stat Pitești și Școala gnomazială nr. 10 Râmnicu Valcea.

Lețiile ținute de studenți, în număr de cinci (sau mai multe, acolo unde există posibilitatea) trebuie să fie cât mai variate (de diferite tipuri), realizate la diferite clase (gimnaziu și liceu).

Studentul-profesor trebuie să cunoască clasele la care va predă (din practica de observație) precum și lecția anterioară celei pe care o va predă.

Pregătirea acestor lecții este deosebit de importantă. Profesorul mentor sau coordonatorul de practică pedagogică poate oferi, la cererea studentului, sugestii și explicații. Este obligatoriu ca studentul să realizeze un *proiect de lecție* pentru fiecare lecție pe care o va susține (proiectele de lecții sunt și ele notate). Este bine ca acest proiect să fie verificat de către mentor cu cel puțin o zi înainte de predare, pentru realizarea eventualelor corecturi și pentru ca varianta corectă să poată fi asimilată de către student.

În timpul lecției profesorul mentor sau coordonatorul de practică nu pot interveni cu explicații sau cu observații adresate studentului, decât în mod cu totul excepțional. De aceea studentul trebuie să-și pregătească foarte bine lecția și să nu se bazeze decât pe el.

Prin tradiție, ultima lecție susținută de către student este numită *lecția finală*. Se consideră că la această lecție studentul trebuie să arate „tot ce poate ca profesor”. Adesea, această presiune psihologică face ca această lecție să fie mai puțin reușită decât altele și din această cauză se acceptă ca studentul să pregătească o nouă lecție finală.

Evaluarea lecțiilor studentului se face după analiza acesteia. Întotdeauna studentul care a ținut lecția este cel care face prima analiză a lecției. Apoi urmează colegii săi, profesorul mentor, coordonatorul de practică. Evaluarea se bazează pe criteriile prezentate anterior.

114. INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ ȘI INDIVIDUALIZAREA ÎN ACTIVITĂȚILE DIN GRĂDINIȚĂ

Profesor învățământ preșcolar MARUȘCA PETRIȘOARA

Grădinița P.P. „Floarea-Soarelui” Reșița

Caraș-Severin

Începutul fiecărui an ne pune în fața unor realități care reclamă din partea educatoarelor o grijă și o preocupare deosebită pentru îndeplinirea integrală a sarcinilor ce le revin. S-au întâlnit cazuri în care copiii sunt mai puțin dornici să participe la activități independente mai susținute ca durată și dificultate.

De asemenea la intrarea în grădiniță o parte din copii prezintă lacune care îi diferențiază de ceilalți fapt care conduce la o reorganizare a activităților ca să se ofere condiții de afirmare atât celor dotați, cât și celor cu ritmuri mai lente în acțiuni și acumulări.

Deosebirile dintre copii pot fi calitative sau cantitative, în funcție de gradul de dezvoltare a unor trăsături sau capacități. Activitatea de diferențiere trebuie orientată spre acele aspecte care influențează randamentul școlar. Orice activitate de diferențiere a instruirii trebuie să pornească de la sesizarea trăsăturilor dar și a deosebirilor dintre subiecți. Depistarea acestor trăsături care îi diferențiază pe copii reprezintă operația inițială, premisă a oricărei acțiuni de tratare diferențiată.

În grădinița de copii activitățile se pot organiza: frontal, pe grupe și individual. În ceea ce privește organizarea activităților, cea frontală este mai comodă și la îndemâna fiecărei educatoare deoarece presupune soluționarea unor sarcini de învățare comune de către toți copiii.

Avantajele activității frontale sunt:

- permite prezentarea cunoștințelor în înlănțuirea lor logică;
- copii învață să folosească instrumente de muncă individuală;
- activitatea este permanent îndrumată, asigurându-se însușirea temeinică și sistematică;
- conduce la formarea de priceperi și deprinderi practice, la însușirea unor algoritmi de calcul și lucru care vor înlesni activitatea de abstractizare și generalizare;

Ca **dezavantaje** menționăm:

- nu promovează spiritul de independență în acțiune și gândire;
- nu promovează colaborarea, acțiunea în colectiv;

- nu promovează gândirea divergentă, căutarea de soluții;
- nu conduce la cunoașterea reală a posibilităților intelectuale ale fiecărui copil;

Privind organizarea activităților pe grupe avem în vedere împărțirea colectivului de copii în subgrupe pe criteriul potențialului intelectual. Aceste subgrupe pot fii omogene și eterogene. La rândul lor grupele omogene sunt de două feluri:

- grupe formate din copii cu un nivel intelectual normal sau peste nivelul grupei;
- grupe cu copii care au un ritm mai lent în acțiune și gândire;

Dintre **avantaje** acestei forme de organizare, menționăm:

- preșcolarii își însușesc unele căi de investigare, căutare;
- se dezvoltă spiritul de colaborare între copii;
- se dezvoltă atenția și spiritul critic, copiii implicându-se activ în rezolvarea sarcinilor;
- permite o mai bună cunoaștere a copiilor de către educatoare;

Dintre **dezavantaje**, amintim:

- există tendința supraîncărcării copiilor dotați;
- se acționează mai puțin în direcția dezvoltării posibilităților native
- există posibilitatea apariției unor timpi morți, dacă educatoarea nu stăpânește tehnica lucrului pe grupe;

Precizăm că în cadrul activității pe grupe sarcinile de lucru administrate fiecăreia din cele două grupe omogene sunt diferențiate, dar echivalente în timp sub aspectul obiectivelor propuse. Rezolvarea sarcinilor se va face în colectiv sau individual.

În cazul grupelor eterogene, sarcinile sunt tot diferențiate, dar neechivalente, soluționarea lor făcându-se și individual.

Învățământul individualizat constă în împlinirea unor sarcini de lucru de către fiecare copil în mod independent. Indiferent de forma de organizare pe care o alege, educatoarea are un rol deosebit de important. Și aceasta formă are avantajele și dezavantajele ei.

Dintre **avantaje** amintim:

- îl ajută pe copil să-și însușească deprinderi de muncă intelectuală;
- îl ajută la eliminarea lacunelor;
- respectă particularitățile de vârstă;
- conduce la aprecierea cât mai exactă a capacităților fiecărui copil tratat separat;

Pe lângă aceste avantaje învățământul diferențiat și individualizat prezintă și unele **limite**, de care cadrul didactic trebuie să țină seama:

- copilul se poate izola de colectiv, dacă activitatea nu este dirijată atent și nu este îmbinată cu activități frontale;

- răpește mult timp și prezintă dificultăți, deoarece preșcolarii și școlarii mici nu știu să-și organizeze munca independentă;

- pretinde cadrului didactic o perfectă stăpânire a acestei strategii;

Pentru ca educația integrată să fie eficientă cadrele didactice trebuie să aibă o atitudine pozitivă față de copiii cu cerințe educative speciale și trebuie să cunoască bine problemele particulare ale copiilor deficienți din clasă. De asemenea cadrele didactice trebuie să fie sprijinite de medici, psihologi, logopezi și alți specialiști din domeniul psihopedagogiei speciale.

Problema instruirii în învățământul primar se impune ca o necesitate rezultată din noul curriculum național, din care reținem că dezideratul școlii este „o școală pentru fiecare”.

Astăzi, mai mult ca altădată, se încearcă să se adapteze mai accentuat învățământul la particularitățile psihologice individuale și de vârstă ale copiilor în vederea dezvoltării cât mai depline a personalității acestora.

Experiența de la catedră evidențiază faptul că mulți părinți dar și cadre didactice întâmpină dificultăți în identificarea categoriilor de copii cu resurse intelectuale reduse sau cu aptitudini deosebite.

BIBLIOGRAFIE:

1. Revista învățământul preșcolar - „Educația în anul 2000”, București, Editura CORESI, 2000, pagina 150;
2. Psihopedagogie specială - „Note de curs pentru institutori - învățământ primar”, pagina 3;
3. Văideanu George, „Educația la frontiera dintre milenii”, București, Editura Politică, 1988, pagina 47-48;

115. INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ ȘI INDIVIDUALIZAREA ÎN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP

Profesor învățămint preșcolar STREIANU ANIȘOARA

Grădinița P.P. „Floarea-Soarelui” Reșița

Caraș-Severin

Încă de la vârsta preșcolară, copilul este un univers de probleme și întrebări, de necunoscute, care imprimă, de multe ori, comportamentului său o evoluție neînțeleasă și nejustificată pentru adulți. Realizarea obiectivului principal al educației preșcolare acela “de a permite fiecărui copil să-și urmeze drumul său personal de dezvoltare și creștere” impune tratarea lui diferențiată și individualizată.

Astăzi, mai mult ca altădată, se încearcă să se adapteze mai accentuat învățământul la particularitățile psihologice individuale și de vârstă ale copiilor în vederea dezvoltării cât mai depline a personalității, printr-o predare diferențiată dată atât de diferențierea conținuturilor, cât și de alegerea metodelor și procedeele adecvate în funcție de particularitățile fiecărui copil.

Ca urmare, pedagogia modernă are în vedere formarea acelor educatori care să ușureze cunoașterea și să influențeze participarea copiilor la instruirea cunoașterii. Astfel, relațiile educatoare-copil, copil-copil trebuie să fie deschise, bazate pe sprijin reciproc, pe dialog constructiv și pe cooperare. Educatoarele sunt solicitate să promoveze o învățare participativă, activă și creativă. În acest sens trebuie proiectate activități care cer spontaneitate și contribuie la independența în gândire și acțiune. Se impune așadar, ca procesul educațional să fie creativ, interdisciplinar, complex, să-i stimuleze pe copii în vederea asimilării informațiilor. Pentru a pregăti copiii să fie receptivi și să se informeze permanent, programul Step by Step creează temelia atitudinilor, cunoștințelor și deprinderilor de care copiii vor avea nevoie în viitor.

În cadrul alternativei educaționale Step by Step în care îmi desfășor activitatea, respect ideile copiilor și le utilizez pentru a modela programa. Noi, echipa de educatoare interacționăm cu copiii pe măsură ce aceștia lucrează și se joacă; îi învățăm să aibă un comportament grijuliu și să se ajute între ei; îi ajutăm să facă alegeri, să-și dezvolte propriile interese și aptitudini, le încurajăm posibilitatea de a opta, de a rezolva probleme, de a comunica cu alți copii; îi observăm și-i ascultăm în centrele de activitate, înregistrăm și

evaluăm observațiile și le utilizăm pentru planificare și individualizare. Procedând în acest mod, copiii își dezvoltă sentimente de importanță, de inițiativă, de creativitate.

Programa parcursă cu copiii în cadrul alternativei educaționale Step by Step se încadrează în coordonatele generale propuse de curriculumul național la care se adaugă elemente specifice proprii, dar și o cunoaștere aprofundată a copiilor odată cu intrarea în grădiniță. Pe această cunoaștere obiectivă se întemeiază intervenția metodologică prin care asigurăm eficiența activității pedagogice și conturăm profilul personalității fiecărui preșcolar și apoi anticipăm dinamica dezvoltării sale individuale în contextul activităților școlare. De fapt, această cunoaștere asigură caracterul diferențiat al instruirii și educării personalității copiilor, aplicând metodele cele mai potrivite în raport de particularitățile dezvoltării fizice și psihice individuale.

La intrarea în grădiniță, deosebirile dintre copii sunt foarte evidente, ele fiind legate de capacități individuale și modalități de structurare pe plan mental relativ constant; de aici rezultă necesitatea nuanțării formelor de muncă, a metodelor folosite, a ritmului de lucru în funcție de capacitatea de asimilare dovedită de fiecare copil în parte.

Ca urmare, învățarea diferențiată are ca scop eliminarea unor lacune din cunoștințele și deprinderile însușite de copii, atingerea performanțelor minimale acceptate, iar rolul cel mai important în acest tip de învățare îl are îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor acelor copii capabili de performanțe superioare. Pentru munca diferențiată la clasă, am planificat și desfășurat activități care au fost potrivite fiecărui copil, dându-le posibilitatea să reflecte, bineînțeles într-o măsură oarecare, în privința procesului de învățare, sprijinindu-l și încurajându-l. Pentru obținerea reușitei acestora, condiția de bază a fost aceea ca elementul de joc să rămână o dominantă a întregii activități din clasă, chiar dacă sarcinile procesului instructiv au fost din ce în ce mai complexe.

Individualizarea a fost obținută prin respectarea etapei prezente de dezvoltare a copiilor și planificarea unei serii de activități care să asigure o experiență de succes pentru fiecare copil.

De ce a fost necesară individualizarea? Individualizarea a corelat stadiul de dezvoltare, capacitățile și necesitățile fiecărui copil cu obiectivele principale stabilite de mine. Această perspectivă asupra învățării i-a ajutat pe copii să abordeze experiențe noi cu mult curaj.

După cum am spus, clasa Step by Step axată pe necesitățile copilului favorizează individualizarea. Mobilierul, materialele și aranjarea clasei favorizează creșterea fiecărui copil, iar activitățile alese sunt relevante pentru dezvoltarea copilului. Copiii individualizează

pentru ei înșiși atunci când aleg un anumit centru de activitate sau un puzzle de cinci piese în locul unuia de douăsprezece. Individualizarea cere de asemenea ca noi, educatoarele să creem activități care să-i facă pe copii să se simtă implicați și stimulați; putem schimba sau adapta materialele după nevoie, în urma unei atente observări a copiilor, având grijă ca planificarea activităților să fie flexibilă și interesantă.

Învățământul individualizat constă în împlinirea unor sarcini de lucru de către fiecare copil în mod independent. Indiferent de forma de organizare pe care o alege, educatoarea are un rol deosebit de important:

- îl ajută pe copil să-și însușească deprinderi de muncă intelectuală;
- îl ajută la eliminarea lacunelor;
- respectă particularitățile de vârstă;
- conduce la aprecierea cât mai exactă a capacităților fiecărui copil tratat separat;

Pentru a putea ajunge la o diferențiere autentică și eficientă în instruirea copiilor, am urmărit să realizez două obiective: cunoașterea particularităților psihice ale copiilor în corelație cu randamentul lor cu privire la interese, inclinații, viață afectivă și clasificarea psihologică a copiilor în procesul instruirii privind particularitățile activității de gândire și capacitatea de învățare.

În funcție de receptivitatea copiilor la învățare am stabilit ritmul de lucru și ținând cont de capacitatea lor de asimilare am ales formele de muncă, metodele, ritmul de lucru. Orice acțiune de diferențiere a instruirii, a pornit întotdeauna de la sesizarea trăsăturilor comune, dar și a deosebirilor dintre copii, deosebiri manifestate pe mai multe planuri: dezvoltare intelectuală, capacitate de învățare, ritm de lucru, interes, inclinații, etc.

Alternativa „Step by Step” propune în acest sens realizarea actului didactic prin activități integrate, în care echipa de educatoare reușește să se desprindă de stilul de lucru fragmentat, în care accentul va cădea pe acțiunile de grup și nu pe cele cu întreaga clasă, în care o idee trece granițele diferitelor discipline și organizează cunoașterea în funcție de noua perspectivă, respectând tema de interes. Crearea unei ambianțe bine organizate încurajează copiii să exploreze, să aibă inițiative și să creeze. Fiecare centru de activitate devine un laborator de inițiativă, imaginație și creativitate pentru copii. Materialele din centre îi stimulează și îi provoacă pe copii să-și folosească toate simțurile în timpul jocului. Prin experimentare, investigare, descoperire proprie copiii încearcă idei noi, culeg informații.

În ceea ce mă privește, am căutat să realizez un învățământ integrat prin amenajarea sălii de clasă pe centre de activitate. Pentru a fi posibilă abordarea în manieră integrată, am stabilit clar, precis, obiectivele și conținuturile activităților zilnice, iar pe baza acestor

concepte, am realizat un scenariu cât mai interesant al zilei . Acest scenariu a debutat cu o motivare, care a avut menirea de a direcționa activitatea copiilor spre elucidarea problematicii temei. În vederea realizării obiectivelor propuse pentru fiecare activitate comună m-am gândit atent la repartizarea sarcinilor activităților zilnice la fiecare zonă/arie/sector de activitate. În zonele de lucru (Alfabetizare; Știința; Arta; Construcții; Joc de rol;) am căutat să desfășor secvențe din activitățile comune, și anume acelea care au prezentat un interes deosebit pentru copii, prin oferirea 1-2 oferte cu grade diferite de dificultate, tocmai pentru a-mi permite realizarea obiectivelor, dar și tratarea diferențiată a copiilor.

Diversitatea și varietatea materialelor a încurajat copiii să se manifeste, să observe, să gândească, să-și exprime ideile, să interpreteze date, să facă predicții. Activitățile integrate le-am desfășurat fie frontal, fie pe grupuri ajungând până la individual.

Organizarea clasei Step by Step a constituit un element esențial în individualizarea educației. Aici copiii învață în centre de activitate. Acestea sunt zone delimitate ale clasei, dotate cu material didactic specific unei activități în care un număr mic de copii se confruntă, individual sau în grup, cu sarcini adecvate nivelului lor de dezvoltare. Pe măsură ce am observat comportamentele copiilor, am încercat cât mai multe idei noi, am perseverat chiar și atunci când lucrurile nu prea au mers bine chiar de la început, sau chiar atunci când metoda folosită a necesitat un efort suplimentar. Trebuie reținut faptul că orice învățare a deprinderilor noi a cerut în primul rând multă răbdare și timp, dar și formularea unor obiective individuale pentru fiecare copil, bazându-mă pe cunoașterea psihologică și pe observațiile efectuate.

Tratarea personalizată și individualizată a constat în îndeplinirea unor sarcini de lucru aparte, corelate cu necesitățile de dezvoltare a fiecărui copil, împărțind grupa de copii după potențialul lor, după aptitudinile și interesul manifestat de aceștia. Fișele individuale cu sarcinile de rezolvare în mod diferențiat au fost pregătite cu multă atenție și după cunoașterea prealabilă a fiecărui copil în parte.

O instruire diferențiată și individualizată am desfășurat în zona „Alfabetizare”. Aici i-am antrenat cu ușurință pe acei copii care au prezentat deficiențe de vorbire, în vederea corectării acestora, am exersat pronunția corectă și din punct de vedere gramatical, am repetat poezii cu copiii care au avut un ritm de memorare mai lent, am desfășurat povestiri sau repovestiri , am conversat fie individual, fie cu grupuri mici de copii.

Jocul didactic utilizat în cadrul diferitelor domenii experiențiale este un mijloc important de tratare diferențiată a copiilor timizi. O sarcină de joc atractivă ,un element de joc nou i-a ajutat pe copii să depășească starea de timiditate. Rapiditatea acumulării informației

nu a fost neapărat legată de gradul de inteligență, deoarece unii copii au învățat mai încet, dar au înțeles conceptele cu mai mare profunzime decât cei care au învățat mai repede. Unii copii au fost dependenți de mine în procesul de învățare, în timp ce alții au preferat să învețe individual, bazându-se pe memoria lor vizuală, pe simțul tactil, auditiv sau pe intuiție.

În concluzie, putem afirma că educația în alternativa Step by Step nu înseamnă a „fabrica” copii conform unui model comun, ci înseamnă a elibera din fiecare copil ceea ce-l împiedică să fie el însuși, și a-i da posibilitatea să se împlinească, să se realizeze conform modului său de a fi în lume, înseamnă aprecierea ritmului de gândire și acțiune al fiecărui copil în parte.

BIBLIOGRAFIE:

Cerghit, Ioan , *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P.,București, 1983;

Gluiga, Lucia; Spiro Jodi , *Învățarea activă, Ghid pentru formatori și cadre didactice*, București 2001;

Hansen ,Kirsten; Kaufmann, Roxane; Walsh, Kate Burke , *Crearea claselor orientate după necesitățile copilului*,București, 1998.

116. MODALITĂȚI DE SUSȚINERE A CALITĂȚII ÎN ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ „STEP BY STEP”

Profesor învățământ preșcolar OSMAN CARMEN

Grădinița P.P „Floarea Soarelui”Reșița

Caraș-Severin

Grădinița constituie prima experiență a copilului în societate. Preșcolarii beneficiază în cadrul activităților organizate în grădiniță, de o gamă variată de materiale didactice, mijloace de învățământ, astfel încât să se asigure o bună calitate a procesului instructiv educativ. Se știe însă că, pentru a obține rezultate de calitate, trebuie depuse eforturi și muncă de calitate.

Educația de calitate este o educație centrată pe elev, ce poate fi asigurată prin aplicarea unei strategii în procesul de predare- învățare- evaluare, bazată pe necesitățile, interesele și posibilitățile copiilor – metoda proiectelor. Astfel se asigură o învățare diferențiată, bazată pe experiență, individualizată, în cadrul căreia copilul experimentează lucruri noi.

Vârsta preșcolară reprezintă vârsta la care este imperios necesară stimularea potențialului copilului, vârsta la care trebuie cultivate unele valori, precum originalitatea, interesele cognitive dar și estetice.

Alternativă educațională Step byStep oferă un mediu educațional organizat, atractiv unde copiii sunt îndrumați, încurajați să exploreze și să învețe, oferindu-le un fundament de atitudini, cunoștințe și aptitudini Clasa Step by Step axată pe necesitățile copilului favorizează individualizarea, copilul, într-o clasă Step by Step va putea să-și selecteze activitățile, ajutându-l să facă alegeri, să-și dezvolte propriile interese și aptitudini, iar educatoarea încurajează posibilitatea de a opta, de a rezolva probleme , de a comunica cu alți copii. Într-un mediu în care educatoarea încurajează copiii să-și urmeze interesele, copilul își dezvoltă un sentiment de importanță, de inițiativă, de creativitate.

Având în centrul ei demersurile intelectuale și cele afective ale copilului această alternativă educațională are ca finalitate formarea unor competențe cu caracter transdisciplinar care țin de cunoaștere, de comunicare, de interacțiune socială

Activitatea la grupa “Step by Step” este o activitate integrată al cărei debut începe cu întâlnirea de dimineață, în cadrul căreia există multă comunicare atât din partea educatoarei

cât și a copiilor. Copiii împărtășesc lucruri interesante pe „Scaunul autorului”, participă activ la completarea „Calendarului naturii”, adresându-și întrebări unii altora, existând astfel un permanent dialog. Copiii lucrează în grupuri mici pe centrele de activitate, după ce au fost motivați, având libertatea de a-și alege, de a opta centrul unde își desfășoară activitatea, activitate ce are legătură cu tema discutată la întâlnirea de dimineață.

Alternativa educațională Step by Step îmbină metodele tradiționale, cum este povestirea, cu jocurile-exerciții organizate în centrele de activitate, și folosește povestirea în satisfacerea unor nevoi individuale ale copiilor, inclusiv fiind și nevoia de a crea. Este foarte importantă pentru crearea situațiilor care să stimuleze creativitatea individuală a copiilor organizarea spațiului din sala de grupă în funcție de nevoile de joc ale copiilor, a nevoii de independență și în acest sens alternativa Step by Step oferă cadrul educațional optim. Astfel centrul Alfabetizare include cărți și materiale pentru activități de audiție și scriere. E o zonă liniștită unde copiii pot asculta lectura educatoarei, pot privi cărțile, își pot crea propriile cărți, pot inventa istorioare, pot asculta o varietate de povești.

În alternativa „Step by Step”, jocul poate și trebuie să constituie activitatea dominantă în care se pot manifesta și educa disponibilitățile creatoare ale copilului, prin imaginarea diferitelor variante de rezolvare a sarcinii didactice primite, prin alegerea celei mai avantajoase dintre acestea, prin învățarea din propriile greșeli, prin confruntarea propriilor păreri cu cele ale colegilor. Prin jocurile didactice „Cine a trimis scrisoarea ?” „Cine a venit” „Cine lucrează” ,copiii și-au îmbogățit vocabularul cu noi cuvinte despre meserii unelte și și-au dezvoltat capacitatea de a le folosi în contexte adecvate Prin intermediul poveștilor ,basmelor ,poeziilor preșcolarii pot fi familiarizați cu relațiile semantice dintre cuvinte ,adică legăturile realizate pe baza sensului cuvintelor în raport cu forma: omonimia

Deci putem spune că, formarea competențelor de comunicare ocupă un loc prioritar în grădiniță ,limbajul fiind considerat o activitate permanentă de dezvoltare a gândirii a proceselor intelectuale ,a personalității copilului.

Activitățile practice ca și cele plastice oferă posibilitatea educatoarelor de a constata cum se poate aplica în practică creativitatea. Aceste activități își aduc contribuția la îmbogățirea vieții afective,

copiii încearcă de fapt un sentiment de bucurie când reușesc să termine o lucrare, le dă încredere

în forțele proprii, le dezvoltă gândirea creatoare.

Antrenarea unor membri ai comunității în activitățile cuprinse în proiectele tematice generează, diversifică și îmbunătățește relațiile acestora cu grădinița și familiile copiilor.

Părinții și-au văzut copilul într-un mediu diferit de cel pe care îl știau și au putut aprecia obiectiv care îi sunt aptitudinile și posibilitățile conștientizând necesitatea continuării procesului educativ și în interiorul familiei.

În alternativa educațională Step byStep se pune accent pe activitățile extracurriculare ce urmărește cultivarea unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoștințe punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură printr-o serie de activități: în cadrul acțiunilor turistice, copiii își pot forma afecțiunea față de natură, față de om și realizările sale; în urma plimbărilor, a excursiilor în natură copiii pot reda cu mai multă creativitate și sensibilitate imaginea realității, în cadrul activităților de desen și modelaj, iar materialele pe care le culeg sunt folosite în activitățile practice, în jocurile de creație, etc..

Ca o concluzie desprinsă din activitatea personală cu copiii, ar fi aceea că întotdeauna, crearea unei ambiențe bine organizate încurajează copiii să exploreze, să aibă inițiativă și să creeze. și astfel se va obține o calitate a procesului instructiv- educativ

BIBLIOGRAFIE:

Gabriela Kelemen – Pedagogie prescolara Arad 2007

Zlate, St.- Metodica activităților de dezvoltare a limbajului și contribuția jocului didactic la îmbogățirea vocabularului, Ed. Bren, București, 2003

Culea, L.- Aplicarea noului curriculum, Ed. Diana, Pitești, 2009

117. PROIECTAREA DIDACTICĂ ȘI MANAGEMENT EUROPEAN ÎN SPAȚIUL ROMÂNESC

Profesor învățământ preșcolar MIHAI MIHAELA-DIANA
Grădinița P.N. „Toți Sfinții” Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

CE ESTE PROIECTAREA DIDACTICĂ?

Proiectarea activității instructiv-educative/ proiectarea didactică reprezintă ansamblul de procese și operații de anticipare a acesteia, de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instrucției și educației și a relațiilor dintre aceștia, la nivel macro (respectiv la nivelul general al procesului de învățământ) și micro (la nivelul specific/ intermediar – al unităților de învățare/ capitolelor/ temelor și operațional – al activităților didactice concrete).

PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR ÎN GRĂDINIȚĂ

În vederea realizării unei proiectări eficiente orice cadru didactic trebuie să:

- selecteze obiectivele;
- selecteze resursele necesare;
- selecteze demersurile și tipurile de activități care conduc la realizarea celor propuse.

PROIECTAREA TEMATICĂ, PE BAZĂ DE PROIECT

PROIECTAREA PE O SĂPTĂMÂNĂ

Proiectarea tematică, pe proiect, este un demers mult mai elaborat, deoarece presupune:

-o **bună pregătire** a cadrului didactic, în ceea ce privește utilizarea conceptelor și conținuturilor științifice.

-**antena**rea specialiștilor, membrilor comunității, părinților, elevilor și a altor factori.

-**previzionarea** unei „hărți” care conține „traseul învățării”.

„Traseul învățării”- trebuie permanent monitorizat și evaluat pe parcursul derulării, iar la final evoluția poate fi observată și la **centrul tematic**.

Toate proiectele tematice trebuie să aibă o **finalitate**:

- o **lucrare colectivă** - o acțiune amplă în care sunt antrenați toți factorii implicați,
- o **expoziție**,
- un **act umanitar**,
- un **obiect de decor** sau de folosită în grădiniță,
- un **poster** sau **a fiș**,
- un **cod** sau **regulament pentru copii**, etc.

Progresele și achizițiile înregistrate pe parcursul proiectului trebuie reflectate în **portofoliul proiectului**.

Portofoliul trebuie **să existe în fiecare grupă**, pentru fiecare proiect derulat ca rezultat al calității activităților desfășurate.(materiale folosite, harta proiectului, bunurile realizate-albume, fotografii).

Lucrul pe proiecte nu este o activitate individuală, ci **antrenează o seamă de parteneri** și colaboratori care **conduc la atingerea țintelor propuse**.

Proiectarea pe o temă săptămânală

Este recomandată în intervalele dintre două proiecte și **se realizează tot pe baza unor obiective bine stabilite**, dar nu are o asemenea amploare, fiindcă nu obligă la deschideri comparabile cu cele generate pe lucrul pe proiect, dar **nu e nimic greșit dacă se realizează**.

Înainte de a proiecta o unitate de învățare (proiect tematic, temă săptămânală) sau o anumită activitate , săptămânal sau periodic, trebuie parcurse următoarele **etape**:

a)Reluarea conținuturilor Curriculum-ului;

b)Stabilirea țintelor;

c)Selectarea resurselor didactice necesare;

d)Stabilirea conținuturilor și a modalităților de abordare prin raportare continuă la obiective și strategii;

e)Consultarea permanentă a unor resurse de documentare-informare.

Activitățile integrate își pierd din statutul de activități de sine stătătoare, fiind elemente sau părți componente ale unui demers global, de aceea pentru activitatea integrată se realizează un singur proiect didactic indiferent de conținut.

ACTIVITATEA INTEGRATĂ

Sintetizează informații din diferite domenii.Este de 4 feluri:

1.Activitate integrată care **înglobează toate activitățile din programul unei zile** și care se desfășoară pe parcursul întregii zile;

2. Activitatea integrată care **înglobează activitățile liber alese și activitățile pe domenii experiențiale** (ALA+ADE);

3. Activitatea integrată care **înglobează activitățile pe domenii experiențiale dintr-o zi**.(ADE);

4. Activitatea integrată în care activitatea de bază este un anumit tip de **activitate pe domenii experiențiale** din ziua respectivă **în care sunt înglobate elemente din mai multe domenii experiențiale**, indiferent de programul zilei.

BIBLIOGRAFIE:

1. Curriculum pentru învățământul preșcolar, Didactica Publishing House
Coordonator: Insp. Viorica Preda, colaboratori: Gabriela Necula, Silvia Dan, Loredana Roman,
2. Metodica activităților instructive-educative în grădinița de copii, Editura Gheorghe Cârțu , Craiova 2009
Coordonator: prof.Rodica Gavra, colaboratori. Bianca Anamaria Abrudan, Ana-Maria Nechita, Elena Miron Boca, Elvira Chichisan, Nicoleta Bucur, Camelia Draghici, Maria Tarko, Maria Micle, Alexandra
3. Cucuș Constantin, (coord.) “Psihopedagogie”, Editura Polirom, Iași, 1998

118. ORGANIZAREA ȘI ÎNDRUMAREA ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN GRĂDINIȚĂ

Profesor învățământ preșcolar MIHAI IOAN IULIAN

Școala Gimnazială Comuna Frâncești

Județul Vâlcea

În organizarea și desfășurarea efectivă a activităților de educație fizică, educatoarea trebuie, în primul rând să creeze condițiile optime necesare: ea va avea grijă ca sala să fie aerisită și curată iar copiii să aibă spațiu suficient.

O problemă metodică importantă o constituie „formațiile și pozițiile de plecare” corespunzătoare exercițiilor. Formația se va alege ținând seama de vârsta copiilor și de natura exercițiilor – la grupa mică în cerc, în general, iar la celelalte grupe în cerc sau în coloană de gimnastică pe diferite șiruri. Ținuta educatoare în fața copiilor trebuie să fie corectă, în echipament adecvat; ea trebuie să își aleagă locul potrivit unde să conducă activitatea, astfel încât să fie văzută bine de toți copiii. Locul educatoarei depinde de formația în care se desfășoară activitatea: dacă este în coloană, educatoarea va sta în față, dacă preșcolarii sunt în cerc, va sta în linia de cerc, dacă sunt în semicerc, va sta în fața deschisă a semicercului.

Una dintre metodele cele mai eficiente de educație fizică la preșcolari o constituie metoda demonstrației însoțită de explicație. Dat fiind caracterul concret al gândirii copilului la această vârstă și experiența sa limitată, el nu poate înțelege și executa corect exercițiile fizice fără ca ele să fie demonstrate. Demonstrarea corectă a exercițiilor de către educatoare, explicarea vie a jocurilor, a unor figuri și faze ale jocurilor prin mijloace accesibile înțelegerii copiilor are o mare însemnătate instructiv-educativă. La grupa mică, la începutul anului, demonstrația se va face odată cu expunerea unei scurte povestiri, în care este încadrată mișcarea ce urmează a fi învățată și executată de copii. Textul foarte scurt subliniază el însuși modul de execuție a mișcării, pe care educatoarea o demonstrează concomitent. Pe lângă model, educatoarea trebuie să dea copilului explicații clare asupra exercițiului, asupra executării lui corecte.

În general, este bine ca demonstrarea mișcărilor să fie însoțite de scurte prezentări legate de anumite acțiuni ale oamenilor sau fenomene ale naturii, asemănătoare cu mișcările respective, de exemplu: „Culesul florilor”, „Zborul păsărelelor”, „Înotăm”, „Ridicarea sacului”, „Plouă tere, plouă încet”, „Bate vântul” etc.

În formarea deprinderilor motrice, un rol de bază îi revine exercițiului. Pentru fixarea sistemului de legături nervoase temporare, pentru a realiza înlocuirea controlului vizual cu cel chinestezic, este necesar ca preșcolarul, pe lângă acțiunile și însușirea lor inițială, să repete cât mai mult aceste acțiuni. Exercițiul înseamnă repetarea acțiunii până când executarea ei se perfecționează. Perfecționarea are loc numai atunci când prin fiecare repetare se elimină greșelile de executare, se economosește efort și se câștigă timp. Demonstrarea și explicarea exercițiilor va fi urmată deci de executarea exercițiilor de către copii și repetarea lor de un număr stabilit de educatoare, în funcție de caracterul și greutatea exercițiului, de ritmul mișcării, de calitatea și de condițiile desfășurării activității respective.

Când exercițiul este bine cunoscut de către copii, atunci se repetă pe baza reamintirii mișcărilor de către educatoare. Preșcolarii din grupa mare execută câteodată mișcărilor și fără modelul educatoarei, doar pe baza indicațiilor verbale date.

În timpul executării exercițiilor, educatoarea va supraveghea atât grupa întreagă de preșcolari, cât și fiecare copil în parte, va urmări calitatea executării mișcărilor, va urmări dispoziția copiilor și atunci când aceștia manifestă semne de oboseală va interveni schimbând exercițiile, procedeele folosite și cerințele față de copil.

Predând un exercițiu, se va cere o executare corespunzătoare scopului principal al mișcării respective, fără a orienta atenția copiilor asupra amănunțelor. De exemplu, predând o mișcare menită să întărească mușchii omoplaților, educatoarea va urmări ca preșcolarii să se îndrepte, să întindă înapoi brațele ridicate; la săritură, educatoarea nu este atentă atât la înălțimea săriturii, cât la aterizare, care trebuie să se facă ușor, pe vârfuri, cu genunchii ușor îndoși.

Corectarea greșelilor copiilor în timpul desfășurării activității trebuie făcut cu mult tact pedagogic. Atunci când exercițiul este nou, educatoarea nu va face imediat observație copiilor care nu au executat bine, ci va urmări natura greșelii, pentru a vedea cauza ei, iar la activitățile următoare se va ocupa în mod deosebit de ei. Când o mișcare este executată greșit de mai mulți copii, educatoarea o va demonstra din nou întregului colectiv, dând explicații suplimentare. Dacă unii copii nu execută corect mișcărilor de bază, din diferite motive (sunt nou-veniți, nu frecventează în mod regulat etc.) educatoarea trebuie să se ocupe în mod special de ei, și să își planifice exerciții separate cu grupe mici de copii. În cursul desfășurării exercițiilor fizice, copiii trebuie stimulați: cei mai liniștiți sau mai puțin comunicativi li se atribuie un rol de răspundere care îi obligă să devină mai activi, sau se subliniază orice progres, oricât de neînsemnat la cel care dă dovadă de stângăcie și lipsă de încredere în propriile posibilități.

În timpul desfășurării activității se va urmări nu numai dezvoltarea fizică a copiilor, ci și trăsăturile morale ce pot fi formate prin anumite exerciții: curajul în exercițiile de cățărare, stăpânirea de sine în exercițiile de echilibru sau spiritul de faire-play în jocurile pe echipe.

Încheierea activității se va face organizat, prin locuri liniștitoare sau exerciții de mers; se va aduna materialul. La sfârșit, se trag concluzii asupra activității și se fac aprecieri asupra activității copiilor.

Conducerea metodică a jocurilor de mișcare, atitudinea educatoarei față de joc, însuflețirea ei care se transmite copiilor și dă colorit afectiv jocului, fac din jocurile de mișcare un mijloc deosebit de eficient în realizarea sarcinilor educației fizice în instituțiile preșcolare.

În sistemul de educație de nivel preșcolar, metodele principale de predare a educației fizice trebuie îmbinate cu măiestrie. Niciuna din metode aplicată izolat și la întâmplare nu poate duce la rezultatul dorit. Folosirea celor mai eficiente metode și procedee implică priceperea de a sesiza momentul oportun al aplicării unei metode sau al alteia, de a îmbina metodele și procedeele potrivit situațiilor concrete, de a adapta procedeele educative la particularitățile de vârstă și cele individuale ale copiilor.

Bibliografie:

1. Gheorghidan, E. & Taiban, M. (1997). *Metodica jocurilor și a programului distractiv în grădinița de copii*. București: Editura Didactică și pedagogică.

2. Iacovlev, V. (1975). *Educație fizică și sport*. București: Editura Didactică și pedagogică.

3. Păși Lăzărescu, M. & Ezechil, L. (2011). *Laborator preșcolar*. București: Editura VI Integral.

119.PROIECT DE ACTIVITATE INTEGRATĂ „BOGĂȚIILE TOAMNEI”

Profesor învățămint preșcolar : ANGELESCU DANIELA
Grădinița cu P.N.Nr.7- P.P.Nord 1, Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

GRUPA: Mare

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

TEMA SĂPTĂMÂNALĂ: „Carnavalul toamnei ” -Evaluare

TEMA ZILEI: „Toamna cea bogată”

TIPUL DE ACTIVITATE: activitate integrată

SCOPUL ACTIVITĂȚII:

- Consolidarea și aplicarea cunoștințelor și deprinderilor însușite în legătură cu diferite aspecte ale anotimpului toamna

1.ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PERSONALĂ (ADP)

Întâlnirea de dimineață: „Zâna Toamna vine în vizită”

- ❖ **Rutine:** prezența copiilor, completarea calendarului naturii, servirea mesei, ne pregătim pentru activități

- ❖ **Tranziții:** „ Bate vantul frunzele”

„ A venit pe dealuri toamna”

„ Acum e toamna, da!

2. ACTIVITĂȚI LIBER ALESE (ALA) – CENTRE DE INTERES

Biblioteca: „Cărticica legumelor de toamnă” - copiii vor decora

paginile cărții cu bulinuțe si frunzulite în culorile toamnei și vor

lipi câte o legumă decupată în mijlocul paginii.

Știință : „Covorul de frunze” -copiii vor avea de colorat o fișă , asociind

cifra la culoarea corespunzătoare;

3. ACTIVITĂȚI PE DOMENII EXPERIENȚIALE (ADE)

DȘ (Cunoașterea mediului): „ Roata Toamnei’ - joc didactic

DOS (Activitate practică): „Tablou de toamna” - lucrare colectiv

4. ACTIVITĂȚI RECREATIVE:

Tema: „Coșul Toamnei” – *joc distractiv*

SCENARIUL ZILEI

Activitatea va debuta **CU ÎNTÂLNIREA DE DIMINEAȚĂ : „Zâna Toamna vin în vizită”**

Bate cineva la ușă. Apare o fetiță costumată în Zâna Toamnă. În mână are un coșuleț cu fructe și legume. Ea recită poezia: „Regină mândră în culoare,/ Aduc rugină în frunzare/
Rotunde,
înroșite mere/ Și galben-parfumate pere/ Brumate prune.”

Salutul și prezența: Copiii sunt invitați să o salute pe Zâna Toamna și vor primi în schimb de la aceasta un medalion cu elemente de toamnă: fructe, legume sau frunze. Se numără ecusoanele rămase, stabilindu-se astfel numărul absențelor.

Calendarul naturii : Se va completa astfel: copiii sunt rugați să privească pe fereastră, să spună ce fel de vreme e afară, să aleaga jetonul potrivit și să-l așeze la locul care indică starea vremii. Se precizează ziua în care ne aflăm (miercuri), se amintește ce zi a fost ieri (marți), ce zi va fi mâine (joi) luna și anul în care ne aflăm.

Împărtășirea cu ceilalți: Se poartă o discuție cu copiii referitoare la culorile costumului, la podoabele Zânei Toamnă și la conținutul coșului adus de ea, anunțându-se astfel tema activității: „Astăzi îi vom arăta împreună Zânei Toamna tot ce am învățat noi despre acest anotimp.”

Activitatea de grup: În cadrul acestui moment al zilei se realizează un joc distractiv în care copiii sunt rugați să spună primul element specific toamnei care le trece prin minte (frunză, măr, roșie, crizantemă, ploaie, nor, etc.)

Noutatea zilei : Cineva bate la ușă: o fetiță costumată în Zâna Toamna a venit în vizită. Zâna va rămâne la noi la grupă să vadă câte lucruri știm noi despre anotimpul toamna. Ea ne-a pregătit multe surprize dacă suntem asculători, cumiți și răspundem corect la activități.

Mesajul zilei este adus de Zâna care îi roagă să spună tot ce știu despre anotimpul în care locuiește ea. Doar dacă sunt atenți și participă la activități cumiți vor avea parte de multe surprize aduse de ea.

Tranziția de la întâlnirea de dimineață la activitățile liber alese, se va face cu ajutorul Zânei care formează 3 trenulețe în funcție de medalioanele date în dar. Trecerea la centre se va face pe cântecelul: „A venit pe dealuri toamna”

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- Să utilizeze corect formulele de salut;
- Să descrie vremea de afară așezând în calendar jetonul potrivit
- Să enumere caracteristicile anotimpului toamna.

RESURSE MATERIALE: catalogul grupei, calendarul naturii, cos cu fructe și legume de toamna, frunze, buchet de flori, ecusoane;

ELEMENTE DE JOC: mișcarea, surpriza, mânuirea materialelor.

ACTIVITĂȚI LIBER ALESE

Bibliotecă: „Cărticica cu legume de toamnă”

Obiective operaționale:

O₁ – să decoreze paginile cărții cu bulinute și frunzulițe în culorile toamnei;

O₂ – să lipească în mijlocul fiecărei pagini câte o legumă de toamnă;

O₃ – să asambleze toate paginile realizând o carte cu legume de toamnă.

Materiale: legume decupate, bulinuțe și frunzulițe de diferite culori

Șiință: „Covorul Toamnei”

Obiective operaționale:

O₁ - să asocieze culoarea la cifra corespunzătoare;

O₂ - să coloreze fără a depăși conturul și acoperind integral suprafața frunzelor de toamnă;

O₃ - să păstreze un aspect îngrijit al lucrării.

Materiale: Fișe de lucru, carioca.

ACTIVITATEA INTEGRATĂ:

DȘ: „Roata Toamnei” -Joc didactic (concurs)

DOS: „Tablou de toamnă,, – activitate practică

MIJLOC DE REALIZARE: joc didactic / activitate practică

TIPUL ACTIVITĂȚII: consolidare de cunoștințe, priceperi și deprinderi

SCOPUL ACTIVITĂȚII:

- Consolidarea și aplicarea cunoștințelor și deprinderilor însușite în legătură cu diferite aspecte ale anotimpului toamna

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- să descrie succint muncile care se desfășoară în anotimpul toamna (cel puțin 3 munci);

- să precizeze modul în care diferite viețuitoare se pregătesc pentru anotimpul rece (cel puțin la 4 viețuitoare);

- să răspundă corect la ghicitori (la cel puțin 4-5 ghicitori);

- să sorteze frunzele, fructele și legumele de toamnă (cel puțin 4 elemente din fiecare categorie).

ELEMENTE DE JOC: competiția, mânuirea materialului, aruncarea zarului, ghicirea, aplauzele, înregistrarea scorului

STRATEGII DIDACTICE:

Metode și procedee: conversația, explicația, exercițiul, problematizarea, expunerea, munca în echipa, jocul;

Material didactic: : roata cu aspecte de toamnă, un cub care are pe fiecare față animale, coș cu fructe, legume, frunze și flori naturale.

FORME DE ORGANIZARE: frontal, individual, pe echipe

MATERIAL BIBLIOGRAFIC :

“Curriculum pentru învățământul preșcolar”, Editura DIDACTIC PUBLISHING HOUSE, 2009

“Revista Învățământul preșcolar nr. 3-4/2009”, Editura ARLEQUIN, 2009

“Metodica activităților instructiv-educative în grădinița de copii”, Editura GHEORGHE-CÂRȚU ALEXANDRU, 2009

“Metode interactive de grup”, Editura ARVES, 2009.

Desfășurarea activităților pe domenii experiențiale (ADE)

Domeniul Științe (Cunoașterea mediului)

Evenimentul didactic	Conținutul științific	Strategii didactice	Evaluare
Momentul organizatoric	Asigurarea condițiilor pentru buna desfășurare a activităților : Aerisirea sălii de grupă; Amenajarea spațiului de desfășurare a activităților; Pregătirea materialului didactic necesar activității.	Conversația	
Captarea atenției	Se va arăta copiilor materialele aduse de Zâna Toamna pe care le vor folosi la activitate.	Observația Conversația	
Anunțarea temei și a obiectivelor	Pentru că Zâna Toamna ne-a făcut o așa surpriză haideți să-i facem și noi o bucurie	Conversația Instructajul verbal	Orală

	arătându-i ce isteți și pricepuți suntem și cât de multe știm despre anotimpul toamna. Vom desfășura un concurs: Roata Toamnei		
Prezentarea conținutului și dirijarea învățării	<p>Copiii vor fi împărțiți în trei echipe în funcție de ecusoanele primite de la Zâna Toamna: echipa fructelor, echipa legumelor și echipa frunzelor.</p> <p>Concursul va avea patru probe: proba roatei, proba zarului, proba ghicitorilor și proba coșului cu bogățiile toamnei .</p> <p>Proba 1 – „Roata hărniciei”</p> <p>Copiii rotesc roata și descriu succint activitatea observată pe imaginea în dreptul căreia s-a oprit.</p> <p>Proba 2 – „Aruncă zarul”</p> <p>Numesc animalul observat pe fața unde s-a oprit zarul, precizând modul în care acesta se pregătește pentru iarnă.</p> <p>Proba 3 – „Răspunde repede și bine”</p> <p>Copiii răspund la ghicitori despre anotimpul toamna și despre fructe și legume de toamnă.</p> <p>Echipa care rezolvă corect sarcinile propuse pentru fiecare dintre probe, primește la sfârșitul probei câte o frunză.</p>	<p>Instructajul verbal</p> <p>Demonstratia</p> <p>Exercițiul</p> <p>Explicația</p> <p>Exercițiul</p>	<p>Orală</p> <p>Aplauze</p> <p>Aprecieri pe grupe</p> <p>Aprecieri individuale</p>
Obținerea performanței	<p>Proba 4 – „Coșul cu bogățiile toamnei” Copiii sortează frunzele, fructele și legumele de toamnă, așezându-le în coșuri.</p> <p>La finalul jocului se numără florile fiecărei echipe.</p> <p>Câștigă echipa care la sfârșitul concursului are cele mai multe flori în vază.</p>	<p>Exercițiul</p> <p>Demonstrația</p>	<p>Aprecieri verbale</p>
Evaluarea performanțelor și	<p>Evaluarea se face în mai multe moduri: aprecierea grupei adverse, aprecieri individuale și aprecierea</p>		<p>Aprecieri verbale</p>

încheierea activității	finală a educatoarei. Copiii de la echipa câștigătoare vor primi câte o diplomă.		
-------------------------------	--	--	--

Tranziția către activitatea a doua se face prin cântecelul: „Acum e toamnă, da!

Desfășurarea activității – Domeniul om și societate – Activitate practică

DOS – „Tablou de toamnă” – lucrare colectivă

Eveniment didactic	Conținut științific	Strategii didactice	Evaluare
Moment organizatoric	Se creează condițiile necesare desfășurării în bune condiții a activității. Se pregătesc materialele necesare: foarfece, aracet, material individual cu elemente de toamnă (frunze, fructe, legume) din hârtie glace, suport aracet, bețișoare pentru aplicarea aracetului.	Exercițiu organizatoric	
Captarea atenției	Se va prezenta copiilor planșa model dar și lucrarea începută care va trebui completată de ei cu elementele lipsa (rochia Zânei realizată din frunze, umplerea celor două coșuri cu fructe și legume).	Conversația	
Anunțarea temei	Se anunță tema activității : <i>“Tablou de toamnă”</i> ce va fi realizat prin decupare, lipire. Se prezintă și planșa model cu tabloul în care Zâna are rochia realizată din frunze de diferite forme și culori iar coșurile ei sunt pline cu fructe și legume.		
Intuirea materialelor	Sunt intuite materialele cu ajutorul cărora se va realiza planșa incompletă <i>“Tablou de toamna”</i> : foarfece, aracet, material individual cu elemente de toamnă din hârtie glace, suport aracet, bețișoare pentru aplicarea aracetului.	Conversația Observația	Formativă
Demonstrarea modului de lucru	Se prezintă etapele ce trebuie urmate în realizarea machetei: Decuparea elementelor de toamnă; Asamblarea elementelor la locul indicat; Lipirea pe planșa mare.	Explicația Demonstrația	Frontală

	Demonstrația este însoțită de exercițiile corespunzătoare .		
Exerciții de încălzire a mușchilor mâinii	Înainte de începerea lucrului se vor executa câteva exerciții de încălzire a mușchilor mâinii: „Ne jucăm’ – cântecel.	Exercițiul	Frontală
Executarea lucrării de către copii	Copiii își aleg materialele corespunzătoare, le decupează, le lipesc pe planșa mare îmbinând cât mai bine elementele astfel încât să realizeze un tablou de toamnă estetic și corect. Se supraveghează modul de lucru al copiilor.	Conversația Exercițiul	
Încheierea activității	Se fac aprecieri finale asupra felului în care s-a desfășurat activitatea cu privire la respectarea criteriilor stabilite.Se acordă bomboane în formă de fructe.	Conversația	Aprecieri verbale

120.PROIECT DIDACTIC

ABILITĂȚI PRACTICE

Profesor învățământ preșcolar **BONCAN RUXANDRA**
Grădinița P.N.Nr.2- Școala Gimnazială Nr. 5, Râmnicu Vâlcea
Județul Vâlcea

GRUPA : MICĂ

DOMENIUL: OM SI SOCIETATE- Abilități practice si gospodărești

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

SUBTEMA: Călătorie la Poli

TEMA ACTIVITĂȚII: „PINGUINUL”

MIJLOC DE REALIZARE: Aplicatie

SCOP: Dezvoltarea atenției, a creativității, formarea deprinderii de a compune spațiul plastic.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- O1- să intuiască materialele primite;
- O2- să asambleze părțile componente ale pinguinului;
- O3- să păstreze ordinea pe masa de lucru;
- O4- să analizeze lucrările personale, cât și cele ale colegilor;

METODE SI PROCEDEE: conversatia, explicatia, problematizarea ,munca independenta;

MATERIAL DIDACTIC: hârtie glace ,lipici, culori , pahare de unica folosinta ;

LOCUL DE DESFĂȘURARE: sala de grupa

DURATA: 15- 20 min

BIBLIOGRAFIE:

“Curriculum pentru învățământul preșcolar” , Editura DIDACTIC PUBLISHING HOUSE, 2009,

“Metodica activităților instructiv-educative în grădinița de copii”, Editura GHEORGHE-CÂRȚU ALEXANDRU, 2009,

“Revista Învățământul preșcolar nr. 3-4/2009”, Editura ARLEQUIN, 2009.

SCENARIUL ZILEI

Ziua va debuta cu „*Intâlnirea de dimineață*”.

Salutul- preșcolarii se saluta in lant dand mana unii cu celilalti.

“BUNĂ DIMINEAȚA, IMI PARE BINE CĂ EȘTI AICI!”

Copiii sunt așezați în semicerc pentru a exista contact vizual între toți membrii grupei. În acest moment al zilei, prescolarii sunt rugați să observe elementele de noutate din sala de grupă și eventualele schimbări. Se reaminteste anotimpul în care suntem, luna și ziua, se completează calendarul naturii ajutorul jocului “TIMPUL ANOTIMPURILOR”, și fiecare copil își lipește pe ușa spiridusul, făcându-se astfel prezența.

Surpriza zilei- În cadrul acestui moment al zilei se realizează un joc interactiv bazat pe metoda cubului. Educatoarea va rostogoli cubul și prescolarii vor spune câte ceva despre imaginea pe care o vad.

Noutatea zilei - convorbire despre dorințe și visuri care ne stimulează și ne fac să evoluăm. Stiti ce este o dorință?

Dorința este o stare sufletească a cuiva care vrea ceva să se îndeplinească, să se adevărească. Astăzi vom vedea ce dorință avea un pinguin de la polul sud.

CENTRE DE ACTIVITATE – ALA I (ETAPA I)

CONSTRUCTII - “IGLU”- CU DIFERITE CUBURI

JOC DE MASA – RECONSTITUIRE DE IMAGINI- PUZZLE CU ANIMALE

POLARE

- „GASEȘTE IMAGINI IDENTICE CU PINGUINI”

BIBLIOTECA - FISE INDIVIDUALE- LABIRINT- “PINGUINUL CAUTA UN IGLU”

ACTIVITĂȚI PE DOMENII EXPERIENȚIALE

DOS - Domeniul OM ȘI SOCIETATE- ABILITĂȚI PRACTICE- “PINGUINUL”

CENTRE DE ACTIVITATE- ALA II (ETAPA III)

EURITMIE - “PINGUINII PATINEAZA”

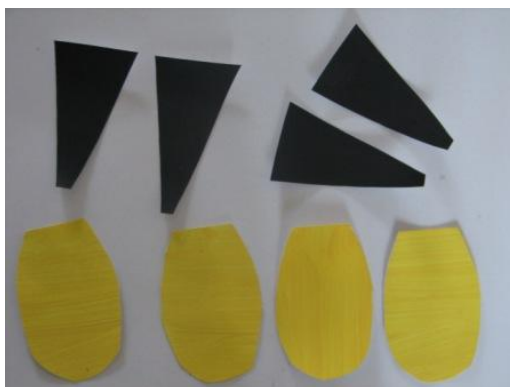
Tranzitie: “Mâna mea-i ca un cuvânt/ Care răvășeste-un gând,/ Mana bate, mana tace, Mâna floare se desface,/ Dacă vrei în sus să zbori,/ Fa-ti degetele pocnitori,/ Si pocneste de trei ori”.

Demersul Didactic

Etape	Ob.	Continut instructiv-educativ	Metode și procedee	Evaluare
1.Moment organizatoric		Așezarea mobilierului în forma de careu deschis. Se distribuie materialul pe		

		marginea masutelor.		
2.Captarea atentiei		<p>Se spun doua ghicitori iar copiii trebuie sa ghiceasca raspunsurile corecte.</p> <p>“Sunt păsări, Dar nu zboară, În frac ei sunt îmbrăcați De copii aplaudați.”</p> <p>“Toți sunt îmbrăcați de nuntă, Cu frac elegant. Cu mersul lor legănat Între ghețari se avântă.”</p>	<p>Conversatia</p> <p>Problematizarea</p>	<p>Evaluez capacitatea de a-și concentra atenția</p> <p>Evaluez deprinderile copiilor de a se organiza în liniște și de a asculta</p>
3.Anuntarea temei		“Astăzi, in cadrul activității practice, vom realiza un pinguin din pahare de unică folosinta.”	<p>Conversatia</p> <p>Explicatia</p>	Evaluez capacitatea de a avea răbdare
4.Desfășurarea activitatii		<p>Se familiarizeaza copiii cu tema activitatii, se prezinta modelul sub forma de surpriza si se analizeaza pe baza de criterii simple.</p> <p>Se face intuirea materialului de lucru.</p> <p>Se demonstrează si se explica modelul in ritm rapid,.</p> <p>Apoi se explica si se demonstreaza fiecare etapa, dupa care se trece la executarea lucrarii de catre copii.</p> <p>Etapa I: se lipesc ochii pe hartia alba</p> <p>Etapa II: se lipeste de paharul</p>	<p>Conversatia</p> <p>Explicatia</p> <p>Problematizarea</p> <p>Conversatia</p> <p>Munca independenta</p>	<p>Evaluez însușirea unor tehnici de lucru și a creativității</p> <p>Evaluez deprinderile copiilor de a se organiza în liniște și de a asculta</p>

		<p>pictat cu negru bucata de hartie alba cu ochii</p> <p>Etapa III: se lipesc aripioarele</p> <p>Etapa IV: se lipesc de catre copii piciorusele pinguinului</p>		
5.Incheierea activitatii		<p>Toate materialele ramase vor fi stranse si se va face curat pe masute, iar lucrarile se vor fixa pe o placa de polistiren.</p> <p>Se vor face aprecieri generale si referiri la aspectul ingrijit al lucrarilor.</p>	Conversatia	<p>Evaluez capacitatea de aprecia și de a se autoaprecia</p>



121. ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMANESC ÎNTRE TRADIȚIE ȘI MODERN

Profesor învățământ preșcolar DUMITRAȘCU MIHAELA
Profesor învățământ preșcolar RĂDUȚOIU GHEORGHITA
Grădinița P.P Traian, Râmnicu Valcea
Județul Vâlcea

Educația înseamnă iluminarea ființei, dumerire, scoatere la suprafață a adevărului, înțelegere și revelare. Prin educație, omul se eliberează de întunericul din el și din jurul său, intrând în sfera lumini a adevărului, a binelui, a dreptății, într-un cuvânt, a valorii.

Metafora este clar explicitată în filosofia antică, dar primește o consistență cu totul deosebită în creștinism. „Educația este cea mai mare și mai grea problemă ce i s-a dat omului spre rezolvare.”

Până la a-și da cu părerea învățătorii și profesorii despre cum este bine să fie crescut un copil, se ocupă de el părinții, frații sau bunicii. Oricât de sofisticate ar fi prescripțiile profesioniștilor, nu se poate nega valoarea primelor orientări, emise în cadrul intim, familial. Oricât de amplă și de sofisticată ar fi educația realizată de către școală, nu se pot neglija în nici un caz „cei șapte ani de acasă ...”

Există, cu siguranță, o pedagogie populară, o platformă ideatică ingenuă ce răspunde la dilemele modelării umane.

Pedagogia populară s-a ivit și s-a impus înaintea celei instituționalizate, formalizate. Transmis intuitiv sau pe cale orală, etosul pedagogic acompaniază în mod evident întreaga existență a individului, din leagăn până la mormânt. Pedagogia bunului-simț nu strălucește prin exemplaritatea sa teoretică, ci prin subtilitatea răspunsurilor concrete, prin bogăția și adecvarea lor la chemările realității prin funcția sa înrăuritoare, de anticipare sau cenzurare a actelor pe care urmează să le facem. Ce poate fi mai demn de respectat de cât crezuri cum ar fi : „Omul cât trăiește învață”, „Învățătura bună e pe cap cunună”, „A-nvăța de mititel este mult mai ușurel”, „Ce înveți la tinerețe aia ai la bătrânețe”, „Frumusețea vestejește, iar înțelepciunea crește”, „Multe greșești, multe înveți” etc.

Dezvoltarea educației, în general, și cea a învățământului, îndeosebi, au determinat apariția treptată, în fiecare țară, a unui ansamblu de instituții școlare de diferite grade, profile și forme, care au alcătuit sistemul de învățământ al acelei țări.

Sistemul de învățământ contemporan din România se caracterizează prin deschidere și dinamism față de nou, dezvoltându-se și acționând în concordanță cu cerințele economico-sociale cu progresul științifico-tehnic și cultural, cu aspirațiile poporului științifico-tehnic și cultural, cu aspirațiile poporului român, în condițiile societății civile și a statului de drept, democratic.

Reforma învățământului se înscrie în actualul context politic și economico-social ca o tactică folosită de societate în cadrul strategiei naționale globale care vizează ca obiectiv remodelarea comportamentului pedagogic în perspectiva amplificării randamentului în prestația efectuată. Educatorul este agentul uman care mediază decisiv orice schimbare / inovare în cadrul învățământului.

Dirjecțiile esențiale ale reformei învățământului din România sunt următoarele :

- schimbări de natură axiologică și metodologică (autonomia persoanei, capacități creative, angajare și responsabilități profesionale, modele de clasificare morfologică și taxonomică a obiectivelor.

Să educi cu adevărat înseamnă să trezești în el cel de lângă tine acele resurse care-l pot împlini și ridică, înseamnă să-l conduci pe celălalt spre descoperirea de sine, dându-i un imbold felului său de a fi, nu direcționat de către tine, ci de ceea ce descoperă el că i se potrivește, nu oferindu-i adevărul de-a gata, ci indicându-i direcția posibilă pentru a-l găsi.

Trebuie să fii de acord că preceptele avansate de tine nu coincid întodeauna cu ceea ce el poate să facă, unele dintre ele limitându-i evoluția. Principiul de bază ar fi eliberarea lui de constrângerile tale sau ale altora, pentru a le descoperi și respecta ... pe ale lui.

Învățarea presupune și mister, și un mare paradox, ea înseamnă și dezvăț, împotrivire, încălcarea regulilor venite din afară. Pe lângă regula ascultării și supunerii, educatorului trebuie să i se recunoască și dreptul de a încălca, de a construi un set de norme personale, în acord cu ceea ce el poate și speră să întreprindă. Acesta nu trebuie să conducă la o libertate exagerată, ci la o asumare cât se poate de responsabilă a propriului destin. Libertatea persoanei este derivată și câștigată din felul cum are loc raportarea la obligațiile ce decurg din ecuația de mai sus.

- îmbogățirea și diversificarea curriculum-ului (reevaluarea și perfecționarea disciplinelor consacrate, introducerea unor noi obiecte de învățământ – educația ecologică, educația pentru pace, sunt domenii noi de cunoaștere);

- reevaluarea funcțiilor aplicative ale conținutului (ridicarea statutului activităților practice; practica trebuie să aibă o programă, metode și conținuturi proprii);

- asimilarea perspectivei interdisciplinare, a predării integrale a științei.

- introducerea programelor diferențiate de studiu – organizarea modulară (tratarea diferențiată a elevilor, variația timpului și a sarcinii de învățare, asigurarea unui minimum comun de performanțe școlare – baremuri școlare minimale);

- informatizarea învățământului. Se știe că tinerii și copiii sunt atrași de cultura digitală și de suporturile tehnice ce o promovează. Nu putem spune exact cât de mare este această latură a culturii, dar există, ne invadează, ne infestează. Din punct de vedere expresiv, cyber cultura este mai aproape de interesele tinerilor, prezentându-se sub formă de jocuri, videoclipuri, chat-uri, etc.

Pot fi identificate și suporturi aparent tradiționale, dar care sunt acaparate de noile tehnologii digitale.

Din punct de vedere educațional, Internetul constituie o oportunitate interesantă, nouă, de instrument accesoriu al unor noi valori ce pot fi adăugate conținuturilor educative vehiculate în instituțiile școlare.

Noile sisteme de conectare și de comunicare pot accelera capacitățile comunicaționale, imaginative sau inventative, dar le și pot încetini sau stopa dacă nu sunt utilizate în chip judicios și, mai ales, în mod univoc. Instrumentul este cu atât mai bun cu cât el face ca elevul să treacă de la statutul de utilizator la cel de producător de idei, de sensuri, de trăiri. Oricât de performantă ar fi noua tehnologie, aceasta se cere a fi completă cu strategii tradiționale clasice de formare a abilităților umane. E bine să știm să comunicăm prin calculator, dar și cu semenii din preajma noastră. Uneori, e mai dificil să comunicăm cu cei de lângă noi, decât cu cei care sunt departe.

Contactul viu, direct, personal cu alții este edificator pentru propria persoană și nu poate fi înlocuit total cu nici o tehnică, oricât de sofisticată ar fi. Poveștile de altădată ale bunicilor, în fața focului din vatră, nu-și vor

găsi echivalentul în nici o interpelare intempestivă prin intermediul mesageriei instant. Și acestea din urmă sunt bine venite, dar reprezintă altceva, și nu totul.

- apariția alternativelor educaționale : Waldorf, Step by Step

În concluzie, putem spune că în fond există trei mari direcții în care trebuie să insiste educația pentru schimbare :

- a) sesizarea și întâmpinarea schimbărilor ;
- b) evaluarea acestora ;
- c) proiectarea schimbării și intervenția ;

Toate aceste trei direcții, vizează formarea omului astfel încât acesta să poată face față schimbărilor la care este supus mediul său fizic.

BIBLIOGRAFIE

- Cucuș Constantin - „Educația. Iubire, edificare, desăvârșire”, Ed. Polirom, Iași 2008
- Joița Elena (coordinator), E. Frăsineanu, M. Vlad, V. Ilie - „Pedagogie și elemente de psihologie școlară”, Ed. Arves, Craiova, 2003

122.TIPURI DE ACTIVITĂȚI CUPRINSE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ

**Profesor învățământ preșcolar DEACONU ELENA
Grădinița P.N. Berislăvești,
Județul Vâlcea**

Practica pedagogică a studenților are rolul de a asigura viitorilor profesori cunoștințe pedagogice și metodice, de a le forma deprinderi de muncă didactică, de a le cultiva dragostea și interesul pentru această muncă, calități indispensabile unui educator.

Asemeni oricărei profesii, cea de cadru didactic presupune un cumul de cunoștințe, abilități și competențe specifice pe care trebuie să le dețină cei care aleg să urmeze această profesie.

Profesorul care se formează în zilele noastre trebuie să fie preocupat de calitățile esențiale ale actualului model al profesorului european. Astfel, este necesară creșterea calității procesului educațional și îmbunătățirea imaginii publice a profesiunii de cadru didactic. Relația competențe generale – activitatea de practică pedagogică – competențe specifice, are rolul de a-l ajuta pe studentul practicant să conștientizeze succesele realizate pe parcursul stagiului de practică pedagogică, sau dimpotrivă, dificultățile întâmpinate în diferite împrejurări.

Absența informării exacte asupra exigențelor și cerințelor unei profesii, necunoașterea aptitudinilor individuale și a sarcinilor care îi revin profesorului determină practicarea sterilă, sub semnul improvizației sau al imitației a profesiunii de dascăl. În același scop, pare tot mai clară necesitatea formării unui corp didactic valoros, care să dovedească o pregătire pedagogică și metodică însușită încă de pe băncile facultății în paralel cu pregătirea de specialitate.

Viitorul profesor care se formează trebuie să fie preocupat, pe de o parte, de cunoașterea standardului național al profesiei de cadru didactic pentru faptul că trebuie respectate nevoile interne de formare profesională în domeniu, iar pe de altă parte, trebuie să fie preocupat de abilitățile și competențele considerate a fi definitorii pentru un profesor bun în general, calități esențiale regăsite și în actualul model al profesorului European. O

consecință firească a acestui fapt este necesitatea creșterii calității procesului educațional și îmbunătățirea imaginii publice a profesiei.

Practica pedagogică a studenților se organizează pe grupe și subgrupe, în unități de învățământ preuniversitar, preșcolar, primar, gimnazial, liceal, vocațional și, după caz, de învățământ special. Practica pedagogică se organizează în școli de aplicație, stabilite de comun acord cu Inspectoratele Școlare, selecționate dintre unitățile de învățământ care pot oferi modele autentice de exercitare a profesiei didactice.

Tipuri de activități cuprinse în practica pedagogică:

- activități de cunoaștere a școlii: observare și de familiarizare cu desfășurarea procesului instructiv-educativ;
- activități de cunoaștere și consiliere a elevilor;
- activități de planificare și proiectare a activităților didactice și a resurselor materiale;
- activități didactice efective, constând în proiectarea, realizarea și analiza lecțiilor asistate sau susținute;
- activități de cunoaștere a problemelor specifice ale managementului instituțiilor de învățământ;
- activități de cunoaștere a modalităților și a problemelor specifice realizării de parteneriate.

Psihologia învățării și-a pus dintotdeauna problema obiectivelor care trebuie atinse în procesul instruirii. La început, obiectivele erau formulate la modul general, fără a se face o legătură sistematică între calitățile intelectului care se doreau a fi formate și conținutul programelor școlare. În ordine istorică, comportamentismului îi revine meritul de a fi atras atenția asupra legăturii stricte care trebuie să existe între obiectivele înscrise în programă și testarea performanțelor atinse. Cu transformarea obiectivelor în ținte riguroase ale procesului de instruire se trece, de fapt, de la didactica clasică la tehnologiile didactice.

Inițial, taxonomiile au urmărit o clasificare a scopurilor, mai exact o clasificare a comportamentelor, deoarece s-a constatat că aceste comportamente sunt foarte variate și imposibil de catalogat în perspectiva pur behavioristă. Cea mai semnificativă clasificare formală a comportamentelor aparține lui B. S. Bloom, care elaborează o întreagă teorie publicată în lucrarea „Taxonomiile obiectivelor pedagogice“ (1956). În concepția lui Bloom, taxonomia este un sistem de clasificare a scopurilor, care respectă o regulă specială și anume aceea a ordinii reale. Această ordine reală se traduce printr-o anumită ierarhie a scopurilor.

Pasul următor pe care l-a făcut didactica a fost găsirea modalităților de a atinge aceste obiective. Căile de atingere a obiectivelor au fost numite, ca și analoagele lor din industrie, tehnologii. Astfel, au apărut tehnologii diverse, materializate în tipuri variate de auxiliare

didactice și manuale care, fiecare în parte, urmăresc să răspundă cât mai bine cerințelor unei anumite norme de grup.

În contextul evoluțiilor teoretice descrise anterior, necesitatea de a forma și de a dezvolta competențe prin procesul de învățământ, este astăzi acceptată ca imperioasă în majoritatea sistemelor educaționale. Problemele majore care apar țin, pe de o parte, de modul de organizare și definire a acestor competențe pentru a putea fi descrise și operaționalizate, iar pe de altă parte, țin de identificarea acelor modalități (tehnologii) care conduc la formarea în realitate a competențelor.

Definim competențele ca fiind ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare care permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme. Competențele generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata învățământului liceal; acestea au un grad ridicat de generalitate și complexitate. Competențele specifice se definesc pentru fiecare obiect de studiu și se formează pe durata unui an școlar, ele fiind deduse din competențele generale și constituie etape în dobândirea acestora. :

Termenul de competență are numeroase accepțiuni: el a migrat ușor dinspre domeniul profesional-tehnic către educație, primind valențe complexe în acest domeniu. Proiectarea curriculumului pe competențe vine în întâmpinarea achizițiilor cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații / contexte noi și dinamice. Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare – învățare – evaluare. Acest fapt permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate, competența.

Categoriile de competențe organizate în jurul câtorva nume definitorii, și anume:

1. Receptarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: identificarea de termeni, relații, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relații, conexiuni; nominalizarea unor concepte, relații, procese; culegerea de date din surse variate; definirea unor concepte.
2. Prelucrarea primară (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor date, stabilirea unor relații; calcularea unor rezultate parțiale; clasificări de date; reprezentarea unor date; sortarea-discriminarea; investigarea, explorarea; experimentarea.
3. Algoritmizarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:

reducerea la o schemă sau model; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; remarcarea unor invarianți;

4. Exprimarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene; generarea de idei, concepte, soluții; argumentarea unor enunțuri;

5. Prelucrarea secundară (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor; analiza de situații; elaborarea de strategii;

6. Transferul, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale: aplicarea; generalizarea și particularizarea; integrarea; verificarea; optimizarea; transpunerea; negocierea;

BIBLIOGRAFIE:

- a. Cucuș, C., 1999, *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași
- b. Ezechil L., Dănescu E., 2009, *Caiet de practică pedagogică*, (NIVEL II), Ed. Paralela 45, Seria Științele educației, Pitești
- c. Ionescu, M., Radu, I. , 1995, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca

123. REPERE ACTUALE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ PENTRU CARIERA DIDACTICĂ-IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE

Profesor învățământ preșcolar SANDU NARCISA

Școala Gimnazială Nr. 10 Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Învățământul românesc capătă noi valențe în condițiile impuse de reforma cu deschidere europeană. În societatea contemporană, dinamică și mereu în transformare, cu schimbări rapide și efecte imediate, educația și învățământul trebuie reînnoite, completate, adaptate.

Obiectivul strategic al Uniunii Europene stabilit de Consiliul European de la Lisabona (în 2000) și reafirmat la Stockholm (în 2001) propune ca, Uniunea Europeană să devină cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă de creștere economică durabilă, cu mai multe locuri de muncă și o mai mare coeziune socială”. Acest obiectiv ambițios se reflectă în strategiile și planurile de acțiune comunitare ce vizează sistemele educaționale, ca principal promotor al dezvoltării socioculturale și al edificării unei societăți dezvoltate bazate pe cunoaștere. Recunoașterea rolului educației ca instrument esențial în atingerea obiectivelor propuse este unanimă iar măsurile preconizate în acest sens sunt promovate și recomandate tuturor statelor europene. Educația este chemată să accelereze găsirea soluțiilor optime, să participe la remedierea prezentului dar și la construcția viitorului. Începând încă din anul 2000, Comisia Europeană a recomandat o serie de măsuri structurale și curriculare în educație. Primele au vizat câteva deziderate principiale de la care să pornească reconstrucția: cultivarea valorilor democrației, extinderea educației pe parcursul întregii vieți, multiculturalitatea. Rapoarte ulterioare și-au canalizat eforturile spre identificarea și definirea acelor elemente care pot contribui la dezvoltarea unei societăți a cunoașterii. Accesul la cunoaștere și formarea instrumentelor psiho-comportamentale cade în sarcina școlii, respectiv a educatorilor, astfel încât pregătirea lor corespunzătoare devine imperios o prioritate. Din perspectiva aderării României la U.E., educația și învățământul se află în fața unei mari provocări: creșterea importanței acordate disciplinelor științifice și tehnice prin revizuirii generale ale conținuturilor, stabilirea unor legături mai strânse cu viața, pentru integrarea într-un spațiu al științei și cercetării europene.

Pentru a sublinia importanța pe care România o acordă integrării în U.E., la 28 ianuarie 2005, la București, a fost inaugurat “Anul european al cetățeniei prin educație”.

Asemeni oricărei profesii, cea de cadru didactic presupune un cumul de cunoștințe, abilități și competențe specifice pe care trebuie să le dețină cei care aleg să urmeze această profesie. Toate acestea se acumulează prin parcurgerea de către studenți, viitoare tinere cadre didactice, a unor activități de pregătire teoretică și practică, atât în domeniile specifice obiectelor de învățământ ce urmează să fie predate, cât și în domeniul științelor educației.

Profesionalizarea constituie procesul formării unui “ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un model al profesiei respective” (E. Păun, apud. Gliga, L., 2002).

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată atât la nivel teoretic cât și practic. Pregătirea teoretică vizează cultura generală, de specialitate, dar și cea psihopedagogică.

Pedagogia ca reflecție teoretico-epistemică asupra educației a apărut ulterior practicii educative, generalizând și conceptualizând o serie de elemente, pasibile de acest lucru, din sfera influenței și intervenției educative ca atare. Etimologia cuvântului pedagogie trimite spre două cuvinte grecești: paidos = copil și agoge = conducere, dirijare.

Pedagogia îndeplinește aceste condiții:

- Domeniul de studiu = omul;
- Obiectul de studiu = educația;
- Aparatul conceptual = terminologia pedagogică;
- Metodologia = parțial proprie, dar și cu multe preluări și adaptări;
- O raționalitate specifică = existența unor norme, principii și reguli pedagogice.

În ansamblul conținuturilor care contribuie la formarea viitoarelor cadre didactice, activitatea de „practică pedagogică constituie dimensiunea centrală în care sunt antrenate toate celelalte conținuturi teoretice precum și toate disponibilitățile psihice ale studentului” (Franț, A., 2002). Toate achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio-psiho-pedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare (procesul de învățământ) și extrașcolare (activități pară/perișcolare). Mai mult, prin practică, toate cunoștințele și competențele dobândite sunt activate, combinate și adaptate la situații și contexte particulare (ex. Predarea aceleiași lecții la clase diferite). Societatea de azi și cea viitoare are așteptări din ce în ce mai ridicate de la profesori, dorind performanță și profesionalism.

Practica pedagogică este activitatea prin care, în anul III de studiu, cele două laturi ale formării profesionale (didactică și de specialitate) interacționează cu adevărat. Importanța practicii pedagogice derivă și din faptul că este singura formă prin care se formează aptitudinea pedagogică.

Aptitudinea pedagogică este o aptitudine specială, "o formațiune psihologică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare și funcționalitate al proceselor psihice - modelate sub forma unui sistem de acțiuni și operații interiorizate, constituite genetic conform modelului extern al activității educaționale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaționalizarea adaptativă a întregului conținut al personalității sale." (N.Mitrofan, 1988, p.56). Ea intră în structura personalității profesorului pe măsura formării și dezvoltării în și prin activitatea didactică. Această activitate debutează prin calitatea de student practicant, prin activitățile de practică pedagogică, urmând a fi definitivată în primii ani de învățământ, la catedră.

Cunoștințele de specialitate ale studenților-practicanți se împletesc cu primele elemente de competență psihopedagogică. Competența psihopedagogică este conferită de sinteza acelor însușiri psihopedagogice prin care se asigură eficiența și eficacitatea procesului didactic. Recomandări actuale pentru activitatea de formare a viitorilor profesori accentuează focalizarea pe formarea unor capacități înalte, care să includă motivația pentru învățare, creativitatea și cooperarea (din Raportul OECD "Profesorii pentru școlile de mâine - Analiza indicatorilor educației mondiale", 2001)

Practica pedagogică a studenților este activitatea organizată de către cadre didactice universitare și profesori-mentori, printr-un parteneriat Universitate-Inspectorat Școlar, Facultate-Scoala de aplicație. Obiectivele intermediare și specifice, tipurile de activități și formele de organizare a acestora se subordonează obiectivului general al practicii pedagogice: învățarea și exersarea profesiei didactice. Psihologia învățării și-a pus dintotdeauna problema obiectivelor care trebuie atinse în procesul instruirii. La început, obiectivele erau formulate la modul general, fără a se face o legătură sistematică între calitățile intelectului care se doreau a fi formate și conținutul programelor școlare. În ordine istorică, comportamentismului îi revine meritul de a fi atras atenția asupra legăturii stricte care trebuie să existe între obiectivele înscrise în programă și testarea performanțelor atinse. Cu transformarea obiectivelor în ținte riguroase ale procesului de instruire, se trece, de fapt de la didactica clasică la tehnologiile didactice. Două deschideri au fost explorate ulterior. Prima, cea a practicii didactice ce a dus la apariția taxonomiilor, iar a doua, care pornea de la recunoașterea faptului că procesele intelectuale sunt reale și testabile ducând astfel la știința

de cogniție. Inițial, taxonomiile au urmărit o clasificare a scopurilor, mai exact o clasificare a comportamentelor, deoarece s-a constatat că aceste comportamente sunt foarte variate și imposibil de catalogat în perspectivă pur behavioristă. Cea mai semnificativă clasificare formală a comportamentelor aparține lui B. S. Bloom, care elaborează o întreagă teorie publicată în lucrarea „Taxonomiile obiectivelor pedagogice” (1956).

Pasul următor pe care l-a făcut didactica a fost găsirea modalităților de a atinge aceste obiective. Căile de atingere a obiectivelor au fost numite, ca și analoagele lor din industrie, tehnologii. Astfel, au apărut tehnologii diverse, materializate în tipuri variate de auxiliare didactice și manuale care, fiecare în parte, urmăresc să răspundă cât mai bine cerințelor unei anumite norme de grup. În contextul evoluțiilor teoretice descrise anterior, necesitatea de a forma și de a dezvolta competențe prin procesul de învățământ, este astăzi acceptată ca imperioasă în majoritatea sistemelor educaționale. Problemele majore care apar țin, pe de o parte, de modul de organizare și definire a acestor competențe pentru a putea fi descrise și operaționalizate, iar pe de altă parte, țin de identificarea acelor modalități (tehnologii) care conduc la formarea în realitate a competențelor.

BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, D., Floyd R. (1981), *Învățarea în școală*, EDP, București.
2. Cucoș, C. (1999), *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași.
3. Dumitru Vâlcă, 2005, *Programul Magister Pentru Profesorul de Matematică*, Edit. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
4. Ezechil L., Dănescu E., (2009), *Caiet de practică pedagogică*, (NIVEL ÎI), Ed. Paralela 45, Seria Științele educației, Pitești.
5. Ilie Marin, *Elemente de pedagogie generală- teoria curriculum-ului si teoria instruirii*.
6. Ionescu, M., Radu, I. (1995), *Didactica modernă*, Ed. Dacia., Cluj-Napoca.
7. *Modele teoretice și aplicative*, Teza de doctorat, UBB Cluj-Napoca
8. Nicola, I. (1996), *Tratat de pedagogie școlară*, EDP RĂ, București.
9. Neacșu, I. (1990), *Instruire și învățare*, Edit. Științifică, București.
10. Onutz, Sanda, 2011, *Profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică*.
11. Radu, I.T. (1981), *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, EDP, București.